



HAL
open science

Enseigner et apprendre la grammaire : le cas de la phrase et de la ponctuation au Cycle II

Guénola Jarno

► **To cite this version:**

Guénola Jarno. Enseigner et apprendre la grammaire : le cas de la phrase et de la ponctuation au Cycle II. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. Français. NNT : . tel-00620750v1

HAL Id: tel-00620750

<https://theses.hal.science/tel-00620750v1>

Submitted on 8 Sep 2011 (v1), last revised 21 Sep 2011 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :
Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Discipline ou spécialité :
Sciences de l'Education

Présentée et soutenue par :
Guénola JARNO-EL HILALI

le : lundi 4 juillet 2011

Titre :
ENSEIGNER ET APPRENDRE LA GRAMMAIRE
Le cas de la phrase et de la ponctuation au cycle II
Volume I

Ecole doctorale :
Comportement, Langage, Education, Socialisation, COgnition (CLESCO)

Unité de recherche :
Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS)

Directeur(s) de Thèse :
Jacques FIJALKOW, Professeur émérite en Psychologie linguistique, UT2 Le Mirail

Rapporteurs :
Lucile CHANQUOY, Professeur d'université en Psychologie du développement, Univ. Nice
Marie NADEAU, Professeur d'université en Didactique du français, UQAM

Autre(s) membre(s) du jury

Marc BRU, Professeur d'université en Sciences de l'éducation, UT2 Le Mirail

A Ilana et Nika qui sont l'essence de mon existence et dont le rêve est de me voir réussir. Qu'elles trouvent ici l'expression de mon infinie gratitude.

A Driss, mon unique raison d'être. Que ces mots lui servent de témoignage à mon dévouement.

A tous ceux enfin qui me sont chers.

Remerciements

Ce travail de recherche n'aurait pu se faire, ni d'ailleurs aboutir, sans l'aide de nombreuses personnes qui, tout au long de notre lent cheminement, ont eu la patience et la gentillesse de nous accorder leur aide, de nous prodiguer conseils et encouragements ou de nous accompagner dans l'écriture de celui-ci. Nous souhaitons tout d'abord exprimer notre profonde gratitude à notre directeur *J. Fijalkow*, Professeur émérite de Psychologie linguistique et Directeur de l'Equipe Universitaire de Recherche en Education et Didactique (EURED) à l'Université Toulouse II – le Mirail qui, grâce à sa patience, son entière disponibilité à notre égard et ses conseils avisés, nous a permis de mener à terme ce travail. Nous remercions également de tout cœur *E. Fijalkow*, Maître de conférences en Sciences de l'éducation dans cette même Université, dont l'enseignement riche et vivant a inspiré bon nombre d'étudiants avant nous, pour la qualité de lecture et tout le travail de correction fait sur ce mémoire de thèse et pour nous avoir autant fait progresser. De même, nous remercions, *L. Chanquoy*, Professeure de Psychologie développementale et Directrice du Laboratoire de Psychologie Cognitive et Sociale (LPCS) à l'Université de Nice – Sophia Antipolis, *M. Sénéchal*, Professeure agrégée de psychologie du développement cognitif à l'Université de Carleton (Ottawa) et membre du Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, ainsi que *S-G. Chartrand*, Professeure titulaire en didactique du français à l'Université de Laval (Canada), membre de l'association internationale de recherche en didactique du français, qui n'ont jamais manqué de nous fournir conseils et documents. N'oublions pas *M. Favriaud*, Maître de conférences en Sciences du langage et littérature, à l'IUFM de Midi-Pyrénées et à l'Université de Toulouse II – le Mirail (équipe LLA), notre amie *G. Ravier*, Professeure des écoles et Maître formatrice à l'IUFM du Tarn et tous les membres de l'EURED qui nous honora de leurs très judicieuses critiques, ainsi que C.

Blaser, Professeure adjointe en didactique du français à l'Université de Sherbrooke (Canada), membre du Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession enseignante (CRIFPE), avec qui nous avons eu plaisir et intérêt à échanger. Un très grand merci bien sûr à tous les enfants qui nous ont tant appris au long de ces années d'études. Une mention toute particulière pour les professeurs des écoles à qui nous devons tant. Merci donc *Th. Artigues*, *K. Bailly*, *C. Chorro*, *Th. Ginestet*, *Ch. Kiehl*, *V. Roussy* et *L. Sabatier* de nous avoir accordé tant de temps avec les enfants sans lesquels nous n'aurions pas pu réaliser tout ce travail de terrain. Enfin, il faut dire que ce mémoire de thèse n'existerait pas sans le soutien et la pugnacité sans faille de *D. El Hilali* (conjoint). Ce dernier a lu et parfois relu les diverses versions de ce travail en donnant fermement son avis, profane, certes, mais toujours d'une grande profondeur de vue et d'une justesse d'appréciation plus qu'appréciables, et surtout il nous a poussé jusqu'au bout... A lui, donc, toute notre affection.

Table des matières

Remerciements	01
Table des matières	03
Liste et index	07
Avant-propos	11
PARTIE 1 – ETAT DES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES EN MATIERE DE PONCTUATION ET DE PHRASE	
Introduction	24
Chapitre 1 : Approche linguistique de la ponctuation	25
1.1 Eléments d’histoire	26
1.2 Quelques définitions	28
1.2.1 Qu’est-ce que la ponctuation	28
1.2.2 Quel est le statut du signe de ponctuation	30
1.2.3 Classement des signes de ponctuation	32
1.2.4 Lois linguistiques et règles typographiques	35
1.3 Point de vue fonctionnel	39
1.3.1 Tournier	40
1.3.2 Catach	40
1.3.3 Védénina	42
1.3.4 Anis	45
Résumé	46
Chapitre 2 : Les signes de phrase et leur utilisation	47
2.1 Qu’est-ce que la phrase d’un point de vue théorique ?	48
2.1.1 Bref historique du terme et de la notion	49
2.1.2 Approches définitoires de la phrase	50
2.1.3 Entre <i>points de vue</i> et <i>structuration</i>	58
2.1.4 Unité de langue ou unité de parole	62
2.2 A quoi les points de phrase servent-ils ?	65
2.2.1 Point	65
2.2.2 Point d’interrogation	68
2.2.3 Point d’exclamation	70
2.2.4 Point de suspension	72
2.3 A quoi la virgule sert-elle ?	75
Résumé	80

Chapitre 3 : Approche psycholinguistique de la ponctuation	81
3.1 Développement de la ponctuation et de ses emplois à l'écrit.....	83
3.1.1 La ponctuation dans la <i>description</i>	84
3.1.2 La ponctuation dans la <i>narration</i>	88
3.1.3 La ponctuation dans la <i>description</i> et l' <i>argumentation</i>	89
3.1.4 La ponctuation dans la <i>description</i> et la <i>narration</i>	91
3.2 Fonction des signes de ponctuation en production de texte.....	93
3.2.1 Comme trace des <i>processus de linéarisation</i>	94
3.2.2 Comme marquage de <i>structuration du texte</i>	96
3.2.3 Comme <i>lieu privilégié de planification</i>	99
3.3 Travaux sur les représentations du système de ponctuation	101
Résumé.....	105
Conclusion de la première partie	106
PARTIE 2 – LES FONDEMENTS	
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE	
Introduction	109
Chapitre 4 : Apprendre et enseigner la grammaire au cycle II	110
4.1 De la didactique à la scolarisation des savoirs	111
4.1.1 Didactique du français.....	111
4.1.2 Transposition didactique.....	114
4.2 La dimension psychocognitive	117
4.2.1 Catégories de connaissance	117
4.2.1.1 <i>Connaissances déclaratives</i>	117
4.2.1.2 <i>Connaissances procédurales</i>	118
4.2.1.3 <i>Connaissances conditionnelles</i>	119
4.2.2 Activités métalinguistiques	119
4.3 L'enseignement grammatical dans les programmes	122
4.3.1 Programmes de 2002	122
4.3.2 Programmes de 2007	124
4.3.3 Programmes de 2008	125
Résumé.....	126
Chapitre 5 : Démarches pour l'étude de la grammaire	127
5.1 Démarche traditionnelle	128
5.2 Démarches actives	129
5.3 Place de la dictée.....	133
Résumé.....	137
Conclusion de la deuxième partie	138

**PARTIE 3 – ENSEIGNEMENT EN CLASSE :
EXERCICES ET MANUELS DE LECTURE**

Introduction	141
Chapitre 6 : Comment les enseignants de CP choisissent-ils leurs exercices ?	142
6.1 Aspects méthodologiques	146
6.2 Résultats et analyses	148
6.2.1 Exercices les plus choisis et les plus rejetés	148
6.2.2 Catégories les plus choisies et les plus rejetées	153
6.2.3 Propositions de modification émises par l’enseignant	154
6.3 Conclusion	155
Résumé	157
Chapitre 7 : Quelle place occupe la ponctuation dans les manuels de lecture	158
7.1 Aspects méthodologiques	166
7.1.1 Echantillon	166
7.1.2 Procédure.....	169
7.2 Résultats et analyses	170
7.2.1 Présentation des activités proposées dans les quatorze manuels	170
7.2.2 Analyse des activités en fonction des types de signes employés	173
7.2.3 Analyse des activités en fonction de la variété.....	177
7.2.4 Analyse des activités en fonction des tâches à effectuer	180
7.3 Conclusion	183
Résumé	185
Conclusion de la troisième partie	186

**PARTIE 4 –PHRASE ET PONCTUATION :
RECHERCHES EXPERIMENTALES**

Introduction	189
Chapitre 8 : Les représentations que se font les élèves de la phrase différent-elles selon le contexte pédagogique ?	191
8.1 Objectifs et hypothèses de recherches	192
8.2 Aspects méthodologiques	200
8.2.1 Cadre et public de la recherche	200
8.2.2 Présentation du matériel expérimental.....	201
8.2.2.1 Matériel pour l’intervention didactique	201
8.2.2.2 Matériel pour l’évaluation	202
8.2.3 Procédures et modalités de passation	202
8.2.3.1 Description du scénario des interventions didactiques	202
8.2.3.2 Modalités de passation des épreuves	204
8.2.4 Modalités de traitement et d’analyse des données	205
8.3 Résultats et analyses	209
8.3.1 Comparaison intra-groupe	209
8.3.2 Présentation intergroupe.....	220

8.4 Conclusion	227
Résumé.....	229
Chapitre 9 : Enseigner la ponctuation au CE₁ : effets directs	230
9.1 Objectifs et hypothèses de recherches	231
9.2 Aspects méthodologiques	234
9.2.1 Population	234
9.2.2 Matériel	235
9.2.2.1 Matériel utilisé aux tests d'évaluation	235
9.2.2.2 Matériel utilisé à l'entraînement.....	236
9.2.3 Procédures et modalités de passation	237
9.2.3.1 Description du scénario des tests d'évaluation	237
9.2.3.2 Description du scénario de l'entraînement.....	238
9.2.4 Modalité de traitement et d'analyse.....	241
9.3 Résultats et analyses	242
9.3.1 GE vs GT : effet direct de la variable didactique.....	242
9.3.1.1 Nombre de ponctuations présentes dans les productions	243
9.3.1.2 Type de ponctuation utilisée dans les productions.....	245
9.3.1.3 Variation dans l'utilisation de ces marques	247
9.3.1.4 Erreurs dans l'utilisation de la ponctuation.....	248
9.3.2 GT vs GC : « effet-expérimentateur ».....	251
9.4 Conclusion	253
Résumé.....	254
Chapitre 10 : Enseigner la ponctuation au CE₁ : effets indirects	255
10.1 GE vs GT : effet indirect	256
10.1.1 Mots grammaticalement bien orthographiés	256
10.1.2 Nature des erreurs grammaticales	260
10.1.2.1 Accord en nombre	261
10.1.2.2 Accord sujet/verbe	262
10.1.2.3 Participe passé et infinitif	263
10.2 GT vs GC : « effet-expérimentateur »	264
10.3 Conclusion	265
Résumé.....	266
Conclusion de la quatrième partie	267
Bibliographie	272
Annexes.....	295

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Les exercices les plus choisis et les plus rejetés par les enseignants interrogés	143
Tableau 2.	Distribution des choix et des rejets par catégorie	145
Tableau 3.	Répartition des manuels en fonction de l'année de la 1 ^{ère} édition et l'année d'édition utilisée pour l'enquête, de l'auteur, du matériel analysé et de l'éditeur	159
Tableau 4.	Répartition des activités relatives à la ponctuation entre livre et cahiers	163
Tableau 5.	Fréquence et type de signes de ponctuation employés dans les activités des quatorze manuels	166
Tableau 6.	Nombre et pourcentage d'activités en fonction de la variété dans l'emploi des signes de ponctuation	170
Tableau 7.	Répartition des activités en fonction du type de tâches ...	173
Tableau 8.	Fréquence et type de réponses entourées par les élèves du GE ₁ , lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril	203
Tableau 9.	Fréquence et type de réponses entourées par les élèves du GE ₂ lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril	207
Tableau 10.	Fréquence et type de réponses entourées par les élèves du GT, lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril	210
Tableau 11.	Type de signes présents dans les différents textes	229

Tableau 12.	Grille d'analyse sur la ponctuation	233
Tableau 13.	Variables analysées entre le GE et le GT au prétest	235
Tableau 14.	Fréquence des marques de ponctuation présentes dans les reproductions	236
Tableau 15.	Répartition de la ponctuation selon le groupe et le type de marques utilisées	237
Tableau 16.	Nombre de texte en fonction de la variété dans l'emploi des marques de ponctuation.....	143
Tableau 17.	Fréquence des erreurs de ponctuation présentes dans les reproductions	241
Tableau 18.	Variables analysées entre le GT et le GC au prétest et au post-test	244
Tableau 19.	Comparaison des mots grammaticalement bien orthographiés entre le prétest et le post-test (GE vs GT) .	250
Tableau 20.	Comparaison des mots taux de formes grammaticales correctes entre le prétest et le post-test (GE)	251
Tableau 21.	Comparaison des taux de formes grammaticales correctes entre le prétest et le post-test (GT)	252
Tableau 22.	Comparaison des catégories d'erreurs grammaticales en fonction du test et du groupe.....	254

LISTE DES GRAPHIQUES

- Graphique 1. Distribution, en pourcentage, des réponses obtenues par les élèves du GE₁ lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril201
- Graphique 2. Progression du nombre de phrases entourées par les élèves du GE₁ lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril201
- Graphique 3. Progression des erreurs recensées dans les réponses des élèves du GE₁ lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril202
- Graphique 4. Distribution, en pourcentage, des réponses obtenues par les élèves du GE₂ lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril205
- Graphique 5. Progression du nombre de phrases entourées par les élèves du GE₂ lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril205
- Graphique 6. Progression des erreurs recensées dans les réponses des élèves du GE₂ lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril206
- Graphique 7. Distribution, en pourcentage, des réponses obtenues par les élèves du GT lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril208
- Graphique 8. Progression du nombre de phrases entourées par les élèves du GT lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril208
- Graphique 9. Progression des erreurs recensées dans les réponses des élèves du GT lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril209

Graphique 10.	Distribution, en pourcentage, des réponses obtenues par les GE ₁ et GT (post-test, avril 2005)	212
Graphique 11.	Distribution, en pourcentage, du nombre de phrases identifiées par les GE ₁ et GT (post-test, avril 2005)	212
Graphique 12.	Comparatif, en pourcentage, des types de réponses fausses données par les groupes GE ₁ et GT (post-test, avril 2005)	213
Graphique 13.	Distribution, en pourcentage, des réponses obtenues par les groupes GE ₂ et GT (post-test, avril 2005)	215
Graphique 14.	Distribution, en pourcentage, du nombre de phrases identifiées par les groupes GE ₂ et GT (post-test, avril) .	215
Graphique 15.	Comparatif, en pourcentage, des types de réponses fausses données par les groupes GE ₂ et GT (post-test)	215
Graphique 16.	Distribution, en pourcentage, des réponses obtenues par les groupes GE ₁ et GE ₂ (post-test)	217
Graphique 17.	Distribution, en pourcentage, du nombre de phrases identifiées par les groupes GE ₁ et GE ₂ (post-test)	217
Graphique 18.	Comparatif, en pourcentage, des types de réponses fausses données par les groupes GE ₁ et GE ₂ (post-test)	218
Graphique 19.	Répartition de la ponctuation selon le type de marques et le test d'évaluation – GE	238
Graphique 20.	Répartition de la ponctuation selon le type de marques et le test d'évaluation – GT	239
Graphique 21.	Répartition (en nombre et en pourcentage) des erreurs de ponctuation en fonction du type et du groupe	242

Avant-propos

Comment débiter la thèse sans s'interroger en guise de préliminaire sur le vocable « grammaire » – chargé de sens et prêtant à tant de malentendus (Petiot, 2000) –, sur la place réservée à cette discipline dans l'enseignement du français à l'école élémentaire, et sur les espoirs déçus de cet enseignement grammatical depuis trois décennies, mêlant routine, ennui et démotivation. Cette introduction est somme toute l'occasion d'expliquer pour quel motif la grammaire telle qu'enseignée aujourd'hui ne peut plus répondre aux difficultés des élèves (Léon, 2008), et la nécessité d'un véritable renouvellement de cette discipline dans les classes.

Qu'est-ce que le sens du vocable « grammaire » ?

Définir le vocable *grammaire* n'est pas une mince affaire. Emprunté au latin *grammatica*, issu du grec ancien γραμματική, *grammatikê*, il signifie « art de lire et d'écrire ». Jusqu'au XVIII^e siècle, la notion d'art désigne un « savoir-faire », c'est-à-dire de la production de sens (Ferreira et Dahlet, 2005). Pour Arnauld et Lancelot (1660) par exemple, « La grammaire est l'art de parler. Parler, c'est expliquer ses pensées par des signes que les hommes ont inventé à ce dessein. On a trouvé que les plus commodes de ces signes étaient les sons et les voix. Mais parce que ces sons passent, on a inventé d'autres signes pour les rendre durables et visibles, qui font les caractères de l'écriture, que les Grecs appellent κάμματα, d'où est venu le mot de grammaire. Ainsi, l'on peut considérer deux choses dans ces signes : la première, ce qu'ils sont par leur nature ; c'est-à-dire en tant que sons et caractères. La seconde, leur signification ; c'est-à-dire, la manière dont les hommes s'en servent pour signifier leurs pensées ».

A la fin de ce siècle, le sens du vocable glisse au pôle de la réception de règles, de prescription, « d’ortho-langage » (Ferreira et Dahlet, 2005). En effet, dans le dictionnaire universel de Furetière (1690), le mot *Grammaire* est défini comme un « Art qui enseigne à bien parler ; c’est-à-dire à bien exprimer ses pensées par des signes que les hommes ont institué. Elle enseigne à décliner et conjuguer ; à construire et à bien orthographier les noms, les verbes et les autres parties de l’oraison. Elle apprend à bien connaître la propriété et la force naturelle de chaque partie du discours et la raison de toutes les expressions qui y doivent entrer. Les langues vivantes s’apprennent plus aisément par l’usage que par la *Grammaire*. Le premier qui apportera à Rome la *Grammaire* fut Crates, ambassadeur d’Attalus. Quelques-uns ont appelé la *Grammaire* la porte de tous les arts, parce que sans son secours l’on ne peut parvenir à la connaissance des sciences. La *Grammaire* est, selon Quintilien, à l’égard de l’éloquence ce que le fondement est à l’égard de l’édifice. Ceux qui s’en moquent comme d’un art qui n’a rien que de bas et de méprisable se trompent fort. Elle a plus de solidité que d’ostentation et d’éclat : et elle sert autant à exercer et à éprouver la suffisance des plus habiles qu’à former l’esprit de ceux qui commencent ».

Clauzard (2008) exprime le même avis quant au glissement de sens, particulièrement lorsqu’il pointe quelques ambiguïtés dans les définitions auxquelles il fait référence dans son travail de recherche : « cet ‘art’ de (bien) parler relève-t-il d’une connaissance des règles de la langue ou d’une connaissance des règles du bon usage ? Signifie-t-il simplement le respect des règles de conjugaison ? Ou bien pense-t-on production de phrases intelligibles ? Nous situons-nous dans un registre de bonne inter-compréhension entre locuteurs ou dans un registre d’exactitude de la maîtrise langagière ? Il se pose ainsi pour nous la question de la grammaticalité et agrammaticalité du message. En outre, ces définitions frappent par leur ancienneté : il faut en effet comprendre chez Arnauld et Lancelot l’utilisation du mot ‘art’ au sens de ‘technique’ ou de ‘discipline’ sans idée d’éloquence. Leur définition évoque une philosophie qui voit dans le langage l’exacte reproduction du monde. Toutefois, le grand public tend à associer le mot ‘art’ aux notions

d'usage correct et habile de la langue. Les définitions suivantes de facture classique (Académie, Furetière, Littré) soulignent une appréciation 'conformiste' du fait grammatical, inféodée à l'usage parfaitement 'régulé' de l'expression langagière, discriminant ainsi les classes sociales bourgeoises et populaires ».

Aujourd'hui, on s'accorde généralement à dire qu'elle est formée d'un « ensemble de règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue » (Le Petit Robert de la langue française, 2000).

A quoi sert la grammaire ?

Freinet (1956) est de ceux qui pensent que l'enseignement de la grammaire ne sert strictement à rien, que seules les activités d'expression sont susceptibles de faire progresser les élèves, à conditions d'être encadrées et bien exploitées : « Voyez vos élèves et, autour de vous, les adultes qui ont manifestement oublié les règles de grammaire que vous leur avez méthodiquement enseignées. Si la connaissance de ces règles était préalablement indispensable, ces élèves et ces adultes seraient inévitablement incapables d'écrire un français correct. Or, cela n'est pas. Il n'y a aucune relation entre la connaissance des règles de grammaire et la pratique correcte de la langue. Comme il n'y a aucune relation entre la connaissance des règles de la mécanique et la maîtrise de l'équilibre en vélo [...]. On peut [donc] écrire un français très correct, vivant et élégant, sans connaître aucune règle de grammaire : on peut écrire un texte sans faute, sans connaître aucune règle d'orthographe ».

Chervel (1981) estime, pour sa part, que l'enseignement de la grammaire est pratiquement une exclusivité française. Il l'explique par l'importance de l'orthographe dans l'enseignement et la société. Une réforme de l'orthographe aurait, selon l'auteur, entre autres effets celui de ramener l'enseignement de la grammaire à des proportions plus raisonnables : « Il fallut donc apprendre l'orthographe à tous les petits Français... Pour cette tâche on créa l'institution scolaire. Pour cette tâche, l'institution scolaire se dota d'un instrument théorique, d'une conception globale de la langue qu'elle présenta

arbitrairement comme la justification de l'orthographe. C'est la première, et peut-être la seule 'théorie' qui soit enseignée à l'école. Les cinquante millions de Français d'aujourd'hui ont appris à réfléchir sur leur langue dans les termes et avec les analyses qu'elle leur a imposées. [...] la grammaire scolaire fonctionne exactement comme une idéologie. Elle masque son objectif fondamental, sa 'visée orthographique', et pratique l'autojustification. Elle se donne comme une vérité absolue et les concepts qu'elle met en place, du complément d'objet direct à la subordonnée circonstancielle de conséquence sont censés représenter des réalités objectives de la langue. Enseignée dès les premières années de l'école, elle constitue un véritable catéchisme linguistique auquel l'esprit de l'enfant n'est évidemment pas préparé à résister ».

Pour Vygotski (1985), l'apprentissage de la grammaire, dont l'utilité n'apparaît pas immédiatement, permet le développement d'un rapport conscient et volontaire avec la langue parlée. Ainsi, les savoir-faire acquis de manière spontanée lors de l'apprentissage de la langue parlée deviennent peu à peu l'objet d'une prise de conscience réfléchie par l'élève, ce qui lui donne « la possibilité d'accéder à un niveau supérieur dans le développement de son langage » : « Bien avant l'école, [l'enfant] maîtrise pratiquement toute la grammaire de sa langue maternelle. Il décline et conjugue mais il ne sait pas qu'il décline et conjugue. Il assimile cette activité sur un plan purement structural, comme la composition phonétique des mots [par exemple]. L'enfant maîtrise donc certains savoir-faire [...] mais il ne sait pas qu'il les maîtrise. Ces opérations ne sont pas devenues conscientes. Cela se manifeste par le fait qu'il les maîtrise spontanément dans une situation déterminée, automatiquement, c'est-à-dire lorsque par certaines de ses grandes structures la situation l'incite à faire preuve de ces savoir-faire, mais qu'en dehors d'une structure déterminée, c'est-à-dire de manière volontaire, consciente et intentionnelle, il ne sait pas faire ce qu'il sait faire involontairement. L'utilisation de son savoir-faire a par conséquent des limites ».

D'autres, – dans le sillage des Instructions officielles – voient dans la grammaire une discipline fondamentale non seulement à la connaissance et

à la pratique de la langue mais aussi à la formation de l'esprit logique sinon scientifique : « À l'école, l'enseignement de la grammaire consiste en un apprentissage des règles de la langue française, des régularités et des exceptions, aux fins de permettre à tous les élèves d'exprimer leur pensée au plus juste de leurs intentions, mais aussi d'analyser avec rigueur et vigilance les propos oraux et les textes qui leur sont adressés » (De Robien, 2007).

Comment s'est installée la grammaire scolaire ?

Chervel (1977), en retraçant la genèse et le parcours de la grammaire scolaire, constate une transformation importante dans l'approche et les contenus grammaticaux à partir de la fin du XVIII^e siècle. Dans *Eléments de la grammaire française* de Lhomond (1780) en effet, la grammaire scolaire vise surtout l'apprentissage de l'orthographe – et non plus l'apprentissage du latin –, dont « Le découpage proposé est celui des parties du discours et des liens qu'elles entretiennent entre elles, ce qui permet de formaliser les accords à l'écrit. Ainsi, à la fin de chaque chapitre, les 'règles' sont définies, accompagnées d'exceptions et d'exemples » (Bishop, 2010). Une autre mutation de cette grammaire scolaire est son analyse applicative, les règles étant employées pour résoudre les problèmes orthographiques grâce à la reconnaissance des différentes parties du discours, apprises par cœur. C'est en cela que l'ouvrage de Lhomond représente la première grammaire scolaire.

Chartrand (1996) appelle *grammaire scolaire* « un ensemble [...] qui correspond à la vulgate grammaticale élaborée pour l'enseignement des règles prescriptives du français écrit normé. Cette grammaire, qui n'est pas 'la' grammaire du français, mais 'une' grammaire [...] ignore la distinction opérée en linguistique au début du siècle entre l'étude du fonctionnement de la langue à un moment de son évolution ou en synchronie, et celle de l'évolution d'une langue sur une période plus ou moins longue ou en diachronie. Alors qu'elle répertorie des règles et des normes héritées des usages du passé, elle plaque sa terminologie et ses analyses sur le français contemporain, ce qui aboutit à des descriptions qui sont en porte-à-faux. En

revanche, elle ignore ou condamne des constructions contemporaines, telles que les structures disloquées, les phrases emphatiques, les phrases à présentatif, etc. ».

« Le premier caractère qui détermine la grammaire scolaire à sa naissance est son éloignement de la grammaire explicative, fondée sur l'observation de la langue. Le second est sa destination puisqu'elle n'est plus au service des humanités et de l'apprentissage du latin, mais qu'elle vise un enseignement populaire, celui de l'écriture pour les non latinistes. Ceci explique le succès de la grammaire de Lhomond dans les écoles primaires. Enfin, sa dernière caractéristique est la réorganisation des savoirs qu'elle impose et qu'elle restructure, jusqu'à créer un ensemble cohérent de notions qui prend la place du savoir de référence » (Bishop, 2010).

L'autre grand ouvrage de grammaire scolaire est celui de Noël et Chapsal (1823) – *Nouvelle grammaire française, sur un plan très méthodique*. Ils adaptent certains principes de la grammaire générale pour la mettre à la portée de l'enseignement – c'est-à-dire que derrière chaque énoncé, il faut retrouver la formulation logique implicite (Bishop, 2010) –, et présentent une théorie qui justifie les trois accords fondamentaux que sont le verbe, l'attribut et le participe passé. « L'innovation de la grammaire de Chapsal et de ces contemporains consiste à faire passer les fonctions du plan logique au plan grammatical et, à partir des notions ainsi obtenues, à rendre compte des principaux accords orthographiques dans la phrase [...]. Mais comme on peut facilement l'imaginer, [elle] devient, au fil de ces pratiques [...] une matière de plus en plus rebutante, qui ennuie et dégoûte [...] » (Nadeau et Fisher, 2006). C'est précisément dans ce contexte d'insatisfaction que la grammaire chapsalienne est remplacée par une forme de vulgate.

Plus tard (début des années 60), avec l'avènement de la linguistique moderne, l'enseignement de la grammaire a subi une troisième mutation, à savoir que l'orthographe se voit reléguée au second plan au profit de la syntaxe de la phrase. La recherche des groupes fonctionnels est établie sur leur construction interne et leurs relations d'un groupe à un autre. Ainsi s'impose la « grammaire structurale », dite « rénovée » (Léon, 2008). « Pendant long-

temps, elle a donné satisfaction, jusqu'au jour où, dans les années 70 donc, un autre point de vue sur la langue en a montré les limites et les insuffisances. On a mis alors en exergue les approximations, les inexactitudes et les incohérences de la terminologie [...]. On a revendiqué une analyse qui soit propre au français, sans référence aux catégories du latin. On a souhaité une grammaire qui s'intéresse à autre chose qu'à l'écrit, et particulièrement l'écrit littéraire, une grammaire moins normative et plus ouverte sur la réalité vivante de la langue. On a souhaité enfin une grammaire plus active qui sorte du schéma leçon/application et qui fasse une part plus grande à l'observation de l'enfant » (Léon, 1998).

Un quatrième mouvement de rénovation de l'enseignement de la grammaire fait son apparition dans les années 1980, sous l'influence de la linguistique textuelle. « La grammaire de phrase est abandonnée au profit de la grammaire de texte. On vise ainsi à sensibiliser les élèves aux mécanismes grammaticaux présents tout au long d'un texte et qui en assurent de ce fait une lisibilité et une parfaite compréhension. On parle de grammaire de discours ou de grammaire de texte » (Gastellier, 2008).

De façon générale, l'évolution de l'enseignement grammatical s'est réalisée en diversifiant son contenu et en élargissant son cadre.

Du côté de l'apprenant, quel bilan ?

L'histoire troublée de la grammaire est selon certains auteurs – comme Léon (1998-2008) par exemple – la conséquence d'une démobilitation des élèves. Pour la majorité d'entre eux en effet, la grammaire est ennuyeuse et inutile. Nous pouvons voir à cela trois raisons.

La première tient à l'extrême pauvreté de cet enseignement, qui touche tout autant aux contenus qu'aux exercices d'entraînement. « Les progrès, toujours très lents, ne sont sensibles que sur le long terme. Le français est donc une discipline dans laquelle les enfants peuvent avoir longtemps le sentiment de travailler dans le vide, sans effets tangibles. Cette observation, valable pour la lecture, l'expression écrite ou l'orthographe, l'est encore plus pour la grammaire en raison de l'absence de progression signalée plus

haut : du CE₁ à la fin du collège, un élève peut très bien être amené à voir huit fois de suite une même notion. Certes, il y a un enrichissement progressif, mais l'enfant, lui, à l'impression de piétiner » (Léon, 1998). En outre, « La pauvreté stéréotypée des leçons de langue dans les manuels destinés aux élèves – et rédigés par des enseignants, il ne faut pas l'oublier –, n'est pas sans rapport avec le peu de goût des enseignants eux-mêmes pour la langue, ni avec leur propre incertitude à l'égard de [celle-ci], qui n'est que le reflet d'une formation initiale trop exclusivement littéraire » (Huot, 1996).

La deuxième raison réside dans la démarche et l'approche habituelle de la discipline dans le quotidien des salles de classe. Souvent présentée comme une école de la rigueur, la grammaire est censée développer toutes sortes de qualités essentielles à la formation intellectuelle. « Telle qu'elle est pratiquée à l'école, l'analyse grammaticale est souvent fort éloignée d'une démarche véritablement scientifique. Les incohérences dans l'approche et dans la terminologie, les approximations, les affirmations dogmatiques... forment le lot quotidien de la plupart des leçons de grammaire traditionnelles [...]. Les contraintes qui pèsent sur l'enseignement de la grammaire sont très lourdes. Elles amènent à pratiquer une rigueur de façade, une pseudorigueur, dont les élèves saisissent très vite les failles, même s'ils n'en parlent pas explicitement [...]. Pour réhabiliter la discipline à leurs yeux, il faut absolument tenir compte de ce paramètre » (Léon, 1998). Actuellement, d'autres pratiques sont proposées par les textes officiels : Campana et Castinaud (1999) les analysent dans la perspective d'une grammaire fondée sur « l'examen et la résolution de problèmes de langue ».

La troisième raison enfin à la démotivation des classes est que la grammaire peine à montrer qu'elle a du sens. « La tradition est si bien ancrée qu'on a tendance à la considérer comme une activité indiscutable qui trouve en elle-même sa justification. On n'éprouve donc pas le besoin d'en expliquer les tenants et les aboutissants, ainsi que les diverses implications et son utilité concrète. Une telle explication est pourtant nécessaire, si l'on veut se donner une chance de remotiver les élèves pour qu'ils améliorent leurs performances » (Léon, 2008).

Ces trois raisons cumulées ont conduit à un « savoir grammatical fragile » et une maîtrise de la langue insuffisante.

Pour une nouvelle grammaire

Parlant d'une authentique rénovation de l'enseignement grammatical, Chartrand (1996) constate qu'on ne peut faire fi du rôle de l'apprenant dans la construction de ses connaissances. Depuis longtemps déjà, selon l'auteur, pédagogues et didacticiens préconisent un enseignement qui part des connaissances et des capacités des élèves et les développe par la proposition de nouveaux cas-problèmes à résoudre. Notre souhait, que l'on peut inscrire comme une tentative de renouvellement de cet enseignement, n'est pas de proposer recettes ou conseils, mais d'exposer « un ensemble structuré, varié et dynamique d'activités soigneusement choisies qui font appel à la participation active et consciente des élèves » et qui, bien que n'ayant pas un prétention à l'absolue nouveauté, nous semblent néanmoins pouvoir renouveler sensiblement l'approche de cette discipline, dans le cadre de l'apprentissage aussi bien que de la remédiation (Chartrand, 1996 ; Campana, 2002).

Plan de travail et perspectives

La thèse est divisée en quatre parties. La première expose les principaux courants grammaticaux « classiques » et « contemporains » qui ont eu un impact durable sur l'enseignement de la phrase et de la ponctuation afin de mettre en évidence les points de convergence et de divergence entre « traditions » grammaticales et linguistiques contemporaines. Le **chapitre I** de la première partie présente une analyse méthodique des recherches consacrées à la ponctuation et son statut, selon un axe structural (définitions, inventaires) et un axe fonctionnel (syntaxique, communicationnel et sémantique). Parallèlement, nous comparons les différents inventaires de signes de ponctuation, en fonction d'une « conception restrictive ou extensive » de ce secteur de l'écrit (Bessonnat, 1991). Le **chapitre II** de la même partie traite d'abord les aspects épistémologiques de la notion de phrase, son développement historique, de sa construction progressive dans le discours scienti-

fique jusqu'à ses premières remises en question par les linguistes énonciatives et textuelles. Il traite ensuite la ponctuation traditionnelle de la phrase sous l'angle tant syntaxique que sémantique ou énonciatif (les différents points et la virgule). Le **chapitre III** rend compte des études psychologiques sur la ponctuation, selon le développement des signes, leur fonction en production et les représentations que se font les élèves de l'école élémentaire sur la question. Il rend compte également des travaux de recherche conduits sur la ponctuation en production, en fonction de trois approches complémentaires : la ponctuation comme trace des « processus de linéarisation », comme marquage de « structuration du texte » et comme lieu privilégié de « l'activité de planification et de révision » (Passerault, 1991).

La deuxième partie de la thèse présente une synthèse des fondements de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire, et plus particulièrement de la phrase et de la ponctuation, mis en lumière par les recherches récentes dans les domaines de la psychologie cognitive et de la didactique, ainsi que des démarches et des situations pour discuter ces notions. Le **chapitre IV** de la deuxième partie se consacre très brièvement à l'histoire et au fonctionnement du champ de la didactique du français, et montre surtout l'intérêt de la notion de transposition en tant que concept opératoire pour penser les relations entre savoirs savants, savoirs à enseigner et savoirs enseignés. Il étudie par ailleurs les types de connaissance (procédurales, déclaratives...) et les activités métalinguistiques préconisées par la psychologie cognitive. Le **chapitre V** de la même partie fait référence aux démarches majoritairement proposées par la recherche (démarche traditionnelle, démarches actives) et présente la dictée comme une activité de mise en pratiques des notions apprises, assurant le suivi des apprentissages en grammaire jusqu'au transfert en production de texte.

La troisième partie de la thèse s'attache à analyser les manuels d'enseignement et autres documents didactiques utilisés dans les salles de classe, plus particulièrement les contenus et exercices d'entraînement se rapportant à la phrase et à la ponctuation. Nous souhaitons montrer les

points d'enracinement et les distances entre théories de référence et savoirs enseignés. Le **chapitre VI** de la troisième partie propose une étude analytique et comparative de quelques manuels de lecture. Nous balisons dès les premières lignes notre parcours et annonçons les trois axes successifs de notre synthèse : la place de la ponctuation dans les activités d'apprentissage de la langue, la conception de la notion présentée aux élèves et la visée didactique des activités d'apprentissage de ces connaissances. Le **chapitre VII** de la même partie étudie la façon dont les enseignants de cycle II choisissent les activités en langue française et ce qu'ils projettent d'en faire, en termes d'investissement pédagogique.

La quatrième et dernière partie de la thèse livre les conclusions auxquelles nous sommes parvenue au terme de plusieurs expériences : l'une sur l'approche de la phrase en contexte, l'autre sur l'approche du système de ponctuation. Nous partons tout d'abord de l'énoncé des hypothèses théoriques qui fondent nos démarches et nous autorisent notamment à considérer la participation active des élèves comme une des activités privilégiées pour renouveler l'étude de langue dans les classes de l'école élémentaire. Nous décrivons ensuite très précisément la méthodologie de nos expériences pour procéder enfin aux commentaires des résultats. Nous intéressant aux représentations que se font les élèves de la phrase en contexte, nous comparons, dans le **chapitre VIII** de la quatrième partie, trois situations d'apprentissage : une situation où se développe une interaction « expérimentateur-activité-élèves » (apprentissage oral), une situation où l'élève exécute seul la tâche (apprentissage écrit) et enfin une situation où l'enseignant propose une série d'activités d'application destinés à automatiser les savoir-faire et à les rendre opérationnels. A partir des résultats obtenus, nous nous demandons si un apprentissage oral ou écrit de la phrase en contexte permettrait aux élèves de développer une plus grande clarté cognitive relative à cette notion que des tâches conformes à ce qui se fait habituellement dans la classe. Autrement dit, si les représentations que se font les élèves de la phrase diffèrent selon le contexte didactique. Le **chapitre IX** de la quatrième partie présente la seconde expérience relative à la ponctuation en production. Un enseigne-

ment systématique de la ponctuation à partir de la révision de texte est proposé à des élèves de CE₁. A chaque séquence de révision, les élèves doivent, dans un premier temps, encadrer les verbes, souligner les groupes nominaux s'y rattachant et corriger la segmentation en phrases de leur texte. Des échanges dialogués s'articulent ensuite autour de demandes d'explicitations de la part de l'expérimentateur, notamment sur l'emploi de la ponctuation. Pour tester l'effet de la variable didactique sur l'utilisation des signes de ponctuation, nous comparons les productions de ce groupe avec celles du groupe témoin n'ayant pas bénéficié d'un tel apprentissage. Nous pensons qu'un enseignement systématique de la ponctuation a un impact dans son utilisation : emploi plus fréquent, plus normé et plus varié. Le **chapitre X** de la quatrième partie analyse la seconde série de résultats obtenus dans la précédente expérimentation. Il nous semble, à la lumière des productions, que l'enseignement de la ponctuation, en plus d'avoir un effet sur son utilisation, a sans doute un effet sur l'orthographe grammaticale des mots. Pour le vérifier, nous comparons le taux de mots variables bien écrits d'un test à l'autre d'une part, et entre les groupes considérés (groupe expérimental vs groupe témoin) d'autre part. De la même façon, nous comparons les types d'erreurs grammaticales identifiées (accord en nombre des déterminants, noms et adjectifs ; accord sujet-verbe ; participes passés et l'infinitif). Nos propositions pour une grammaire nouvelle s'inscrivent ainsi à mi-chemin d'un empirisme tâtonnant et d'une démarche d'une certaine manière résolument scientifique.

Enseigner et apprendre la grammaire : le cas de la phrase
et de la ponctuation en cycle II

PARTIE 1

ETAT DES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES
EN MATIERE DE PONCTUATION
ET DE PHRASE



Si une des vocations traditionnelles de l'école est d'enseigner la langue française, notamment la grammaire pour lire et la grammaire pour écrire, elle n'accorde à la ponctuation qu'une place occasionnelle. « Par tradition, l'enseignement de la langue maternelle considère souvent la ponctuation comme un domaine mineur que l'on aborde lorsque les problèmes plus importants de la lecture ou de la rédaction ont été réglés [...]. En outre, choisir la ponctuation comme objet d'enseignement, c'est s'engager *nolens volens* dans un champ clos où s'affrontent depuis longtemps auteurs, éditeurs, linguistes [...], avec des perspectives, voire des doctrines, souvent divergentes » (Bain, 2001). Il aura fallu attendre ces trois dernières décennies avec notamment les travaux de Catach (1980) en linguistique et les travaux de Fayol (1981) en psychologie du langage pour que la ponctuation soit enfin prise en considération. La première partie de la thèse vise non seulement à faire comprendre le statut de la ponctuation sur le plan linguistique, mais aussi à faire comprendre son fonctionnement sur le plan psycholinguistique.

Le survol de l'histoire de la ponctuation et l'analyse méthodique des travaux essentiels parus sur le sujet en linguistique composent le **chapitre I**. Le **chapitre II** définit ce qu'est la phrase, en montrant que certains points traités traditionnellement dans la grammaire de phrase peuvent avoir des incidences en lecture et en productions d'écrits. Ce même chapitre aborde, par ailleurs, les différentes fonctions de la ponctuation, notamment celles des différents points de fin de phrase (final, interrogatif, exclamatif, suspensif) et celles des virgules, proposées par les traités théoriques et les guides pratiques. Au **chapitre III** enfin, le lecteur découvrira de quelle manière de très jeunes enfants du primaire s'approprient et utilisent le système de ponctuation. De même qu'il découvrira la façon dont ces derniers se représentent les fonctions des différentes marques sur la production et la compréhension de texte.

Les fondements que nous dégageons dans ces trois chapitres orienteront l'ensemble de nos recherches empiriques présentées dans les troisième et dernière parties de la thèse.

CHAPITRE

Approche linguistique de la ponctuation

1

SOMMAIRE

1.1 Éléments d'histoire	26
1.2 Quelques définitions	28
1.3 Point de vue fonctionnel	39
<i>Résumé</i>	46

Ce chapitre présente un résumé très bref du développement des théories de la ponctuation de l'Antiquité jusqu'à nos jours et expose les conceptions linguistiques de la notion (définitions, statut du signe, lois de fonctionnement) avec, en corollaire, un coup d'œil sur les inventaires proposés. En matière de ponctuation, les linguistes ne font pas tous les mêmes choix « et, au-delà des particularités de certains inventaires, les différences les plus sensibles portent sur une extension éventuelle du champ de la ponctuation » (Jaffré, 1991). Après avoir abordé les fonctions principales de la ponctuation : syntaxique, énonciative (ou polyphonique) et sémantique, ce chapitre se conclut, comme c'est d'ailleurs le cas pour tous les chapitres composant la première partie de cette thèse, avec un résumé des principaux concepts présentés.

1.1 ELEMENTS D'HISTOIRE

Tout commence deux siècles avant notre ère, lorsque deux conservateurs de la bibliothèque d'Alexandrie, Aristophane de Byzance (257-180 av. J.-C) et Aristarque de Samothrace (220-143 av. J.-C), introduisent la première ponctuation dans les copies de L'Iliade et L'Odyssée d'Homère afin de dissiper les ambiguïtés possibles et d'éviter les lectures divergentes, mais aussi de donner des repères pour la diction, la lecture à voix haute (Causse, 1995 : 16 ; Catach, 1994 : 17). La ponctuation consiste en trois signes que l'on peut réduire à un seul – le point – dont la valeur est graduée selon la place qu'elle reçoit par rapport à la ligne d'écriture : le point parfait en haut, le point moyen au milieu et le sous-point en bas, correspondant respectivement et très approximativement à notre point, notre point-virgule et notre deux points. Si ces signes sont enseignés par les pédagogues de l'Antiquité, ils ne sont guère utilisés dans la pratique, soit se passe de toute marque spécifique, soit se contente de séparer de manière plus ou moins fastidieuse chaque mot du suivant par un point fonctionnant comme un blanc graphique (Demauelli, 1987 : 39).

Au IV^e siècle, Saint Jérôme et plus tard les Bénédictins exercent 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 leur système phonétique. L'apparition de la lecture silencieuse contribue à doter l'alphabet de dispositifs de plus en plus complexes dont la ponctuation fait partie. Au milieu du XVe siècle, l'invention de l'imprimerie (1434) marque un tournant : elle entraîne un besoin de codification des usages typographiques. Le traité de Dolet (1540), humaniste et imprimeur, devient alors la bible des imprimeurs avec son cortège de signes ponctuationnels à peu près tels que nous les connaissons aujourd'hui : virgule, deux-points, point, point d'interrogation, point d'exclamation et parenthèses. Dans la réalité, la liste qu'il dresse des signes est relativement réduite, quoique suffisante : le *colon*, devenu le point, ponctuation forte ; le *comma*, devenu les deux points, ponctuation moyenne ; le *point à queue* ou *incisum* devenu la virgule, ponctuation faible ; plus trois signes secondaires : le point-virgule, le point d'exclamation et les parenthèses (Causse, 1998 : 186 ; Drillon, 1991 : 27 ; Catach, 1994 : 30). Il ne mentionne pas les guillemets, que l'on repère pourtant dès 1527, ni le point-virgule, apparu dans des imprimés italiens à la fin du XV^e siècle, qui seront adoptés peu à peu. Il faudra encore deux siècles pour compléter la petite troupe de signes dont nous disposons en ce début de troisième millénaire. Apparaîtront, au XVII^e siècle, les points de suspension et les tirets, ces derniers attestés pour la première fois en Allemagne en 1660, tandis que le deux-points se fixera dans sa fonction actuelle au cours du XVIII^e siècle.

Les pratiques demeurent très variées malgré l'existence de traités. Ce n'est qu'à la fin du XVIII^e siècle que s'établit un code plus rationnel. Le grammairien Nicolas Beauzée, auteur du chapitre « Ponctuation » dans l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert, insiste 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. Jusqu'au XIX^e siècle, les auteurs ne se soucient

guère de la ponctuation et s'en remettent aux imprimeurs. De plus en plus orienté vers la syntaxe, le code de ponctuation devient rigide. La ponctuation des éditeurs est abondante : ils multiplient les virgules, « corrigent » les auteurs, dénaturant trop souvent le sens de l'œuvre. Certains auteurs, tel George Sand, commencent à revendiquer leur ponctuation et à tenir tête aux éditeurs. Si les usages ponctuationnels tels que nous les connaissons aujourd'hui se sont généralement fixés au XIX^e siècle, le système continue néanmoins d'évoluer. 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. De nos jours, le nombre des signes de ponctuation s'est accru et la panoplie des caractères spéciaux s'est considérablement élargie.

1.2 QUELQUES DEFINITIONS

Après ce survol hardi de l'histoire de la ponctuation, venons-en à une analyse méthodique des travaux contemporains sur le sujet.

1.2.1 Qu'est-ce que la ponctuation ?

Beauzée (1765) la définit comme « L'art d'indiquer dans l'écriture, par les signes reçus, la proportion des pauses que l'on doit faire en parlant. [...] Il est évident qu'elle doit se régler sur les besoins de la respiration, combinés néanmoins avec les sens partiels qui constituent les propositions totales » (« Ponctuation » in *l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert*, éd. Numérique, CNRS, 1998).

Plus d'un siècle après, Damourette (1939 : 6) pense que « Si nous écoutons un Français parler, nous nous rendons compte de toutes les ressources que lui offrent la mélodie et la cadence de sa langue. Un texte écrit manque de toutes ces ressources, et le rôle de la ponctuation est de suppléer à ce manque en donnant des indications aussi précises que possible, permettant de reconstituer ce mouvement vivant de l'élocution orale ».

Il en va en revanche tout différemment chez Grevisse (1986 : 155) qui trouve dans la ponctuation « Des signes conventionnels servant à indiquer, dans l'écrit, des faits de la langue orale comme certaines pauses et l'intonation, ou à marquer certaines coupures et certains liens logiques. »

Ce point de vue *phonographique* va se prévaloir dans les travaux des années quatre-vingt. Plusieurs linguistes (Tournier, 1980 ; Catach, 1980 ; Védénina, 1989) considèrent en effet que les signes de ponctuation codent à la fois l'intonation (valeur suprasegmentale des plérèmes) et, dans une moindre mesure, les relations syntaxiques (jonction / disjonction, dépendance / indépendance, inclusion / exclusion). Védénina (1989 : 138), dans une position la rapprochant des thèses autonomistes¹, insiste sur les « asymétries » entre marques d'intonation et signes de ponctuation.

D'autres travaux, plus récents, renouvellent radicalement l'approche de la ponctuation comme en témoignent ces deux définitions :

« Les topogrammes, graphèmes punctuo-typographiques, contribuent à la production du sens, en tant qu'organiseurs de la séquentialité et indicateurs syntagmatique et énonciative ; les topogrammes qui se manifestent de manière discrète [...] dans la chaîne parlée sont dits détachés, ce sont les signes de ponctuation ; les autres qui se surimposent aux séquences alphabétiques, sont liés, ce sont les attributs graphiques minuscule/capitale, romain/ italique, normal/gras » (Anis, 1998 : 15) ;

« C'est un système de signes linguistiques pleins et non des signes seulement typographiques. Ces signes ne se réduisent pas au marquage de phénomènes suprasegmentaux (intonation, accent et pauses), comme dans la tradition *phonocentriste* survalorisant l'oral. [...] Pour nous, les signes de ponctuation relèvent d'une approche syntaxique-énonciative de l'écrit, servant à l' « actualisation » de la langue en discours, selon les calculs énonciatifs du locuteur, qui rendent compte de « la soi-disant instabilité de la ponctuation » (Védénina, 1989 : 121-127) : cela justifie une approche de la ponc-

¹ Selon Anis (1993), l'autonomisme traite de la langue écrite comme un système spécifique en interaction relative avec la langue parlée. Autrement dit, pour les autonomistes, les graphèmes ont une fonction distinctive au même titre que les phonèmes. Ils se répartissent suivant deux catégories : les figures, qui n'ont pas de contenu sémantique et dont la seule fonction est une fonction distinctive ; et les signes qui véhiculent du sens.

tuation essentiellement *autonomiste*, qui n'est plus asservie au seul marquage de l'oralité et qui correspond à un « processus muet de coupure optique qui organise l'intérieur du texte » (Boucheron-Pétillon, 2002 : 74), à même d'analyser la problématique des « flottements du sens » (Rabatel, 2006 : 209).

1.2.2 Quel est le statut du signe de ponctuation ?

Le *signe* tel que le définit Saussure (1995 : 98) dans son *Cours de linguistique générale* est l'union d'un concept, le *signifié*, et d'une image acoustique, le *signifiant*. L'image acoustique n'est pas le son matériel, « chose purement physique », mais l'empreinte psychique de ce son. « Le caractère psychique de nos images acoustiques apparaît bien quand nous observons notre propre langage. Sans remuer les lèvres ni la langue, nous pouvons nous parler à nous-mêmes ou nous réciter mentalement une pièce de vers. C'est parce que les mots de la langue sont pour nous des images acoustiques qu'il faut éviter de parler des « phonèmes » dont ils sont composés ».

Pour Tournier (1980 : 36), le *signe* de ponctuation est, comme le *signe* linguistique, constitué d'un signifiant, le *ponctuant*, et d'un signifié, la *ponctuation*. Il n'est pas sans rappeler que les signes de ponctuation sont, pour ce qui concerne le signifiant, « sans correspondance phonémique » (Tournier, 1977 : 225). De fait, comme le fait justement remarquer Dahlet (2003 : 20), on se rend bien compte qu'en cours de lecture d'un texte, les signes de ponctuation ne sont pas pourvus d'image acoustique, mais qu'ils le sont, en revanche, dès lors qu'ils entrent de fait dans le champ du *signe* linguistique.

Lapacherie (2000 : 15) concède que les *signes* de ponctuation ont un *signifiant* (qui n'est pas une *image acoustique*, mais *graphique*), mais refuse l'idée qu'ils auraient un *signifié*, en vertu de l'instabilité des usages, incompatible avec la stabilité de ce dernier. S'il conteste le fait que les marques de ponctuation soient des signes, au sens saussurien du terme, il accepte en

revanche la théorie stoïcienne du signe (« *aliquid stat pro aliquo* »²), en vertu de laquelle les signes de ponctuation sont proches de l'indice peircien³ (*Ibid.* 15-17), et jouent des fonctions *idéographiques* (apport d'information, hiérarchisation, etc.) nécessaires à la lecture rapide du texte écrit.

Chez Catach (1980 : 26-27), le *signe* de ponctuation (ou *ponctème*) se définit comme une unité associant une matérialité et une fonction. Signes linguistiques à plein titre, les ponctèmes sont des unités directement chargées d'un sens et d'une fonction appelés *plérèmes* par référence à Hjelmslev (1959). Catach distingue ainsi trois sous-niveaux plérimiques (morphogrammique, logogrammique et idéogrammique), la ponctuation relevant du sous-niveau *idéogrammique*, quatrième et dernière catégorie du plurisystème graphique. Elle pose finalement le postulat suivant : « Tout signe graphique ne peut être compris qu'en fonction d'une abscisse et d'une ordonnée, le premier axe étant parallèle à la chaîne orale et le second en correspondance avec elle » (Catach, 1985, 1988).

Dahlet (2003 : 22-23) utilise la distinction hjelmslevienne *forme du contenu* vs *substance du contenu* pour définir un niveau hautement abstrait pour le graphème ponctuationnel et un niveau plus spécifique où le positionnement détermine sa signification effective. Ainsi le graphème de la majuscule indique qu'il y a opération sur le mot qui en est doté, et que l'on pourrait désigner d'opération de marquage (Fraternité vs fraternité). La substance du contenu, c'est-à-dire la signification du graphème de la majuscule, ne peut être traitée que par la complémentarité : opération de marquage et positionnement.

² « Quelque chose qui tient lieu d'autre chose ».

³ Selon Pierce, un signe est soit un *indice* entretenant une relation métonymique avec l'objet qu'il remplace, soit une relation de contiguïté. Exemple souvent repris : la fumée pour le feu. Soit une *icone* (sans accent circonflexe lorsqu'on parle du signe peircien) entretenant une relation de ressemblance avec l'objet qu'elle remplace, soit une relation d'analogie. Exemple : la DS de la bannière de ce blog qui renvoie à l'objet DS dans sa matérialité. Soit un *symbole* entretenant une relation tout à fait arbitraire avec l'objet qu'il remplace. Exemple souvent repris : la colombe pour la paix dont il faut reconnaître que la blancheur est une certaine motivation (un corbeau ne pourrait être symbole de paix).

Pour Anis (1988 : 245), les éléments ponctuo-typographiques constituent une catégorie de graphèmes (*topogrammes*) qui se distinguent des graphèmes alphabétiques (*alphagrammes*) en ce qu'ils sont dotés d'une valeur sémantique, sans constituer cependant des unités significatives comparables aux morphèmes.

Les positions d'Arrivé (1988 : 110-113, cité par Jaffré, 1991 : 68) ne sont pas très éloignées de celles d'Anis. Il écrit que « la ponctuation constitue un appareil de facilitation de la lisibilité » et se situe « au-delà du signifiant graphique » (*Ibid.* : 112). S'interrogeant sur la lisibilité d'un texte dépourvu de ponctuation et sur celle d'un texte uniquement constitué de signes de ponctuation, il constate qu'une succession exclusive de signes de ponctuation permet de souligner qu'une « ponctuation sans texte » ne permet d'obtenir, dans le meilleur des cas, qu'une signification minimale (*Ibid.* : 113). Les signes de ponctuation fonctionnent alors comme des « phrasoïdes », c'est-à-dire « des sortes de phrases » (*Ibid.* : 110). La relation directe qui s'établit entre le *signifiant* de ces signes et leur *signifié* leur confère le statut d' « idéogrammes phrastiques » (*Ibid.* : 111).

1.2.3 Classement des signes de ponctuation

L'ensemble des *signes* de ponctuation se prête à plusieurs classements. Certains linguistes (Damourette, 1939 ; Doppagne, 1998 ; Riegel et al. 1994) les classent en fonction du rôle particulier qu'ils jouent. Damourette (cité par François, 2006 : 35) parle alors de *signes pausaux* — signes séparant les éléments de texte et marquant des pauses plus ou moins longues, comme par exemple le point, la virgule et le point-virgule — et de *signes mélodiques* — signes au service de la fonction expressive comme par exemple le point d'interrogation, le point d'exclamation et les points de suspension. Doppagne (1998 : 7) ajoute à cela les *signes d'insertion* — signes permettant d'intercaler des éléments se présentant par paires dans la phrase : parenthèses, crochets, tirets, guillemets, virgules et barres obliques — et les *signes d'appel* signalant au lecteur un changement, tel que le passage à une autre section, la présence d'une note en bas de page, le changement

d'interlocuteur ; on y trouve entre autres l'astérisque, le tiret et l'alinéa. Riegel *et al.* (1994 : 87) parlent de *signes marquant des pauses* (point, point-virgule, virgule et point de suspension), de *signes à valeur sémantique et énonciative* (deux points, point d'interrogation, point d'exclamation, guillemets, parenthèses, crochets, barre oblique et tiret), d'*autres signes de ponctuation* (astérisque et trait d'union) et de *signes typographiques* (alinéa et variations typographiques).

Védénina (1989 : 7), après le recensement d'une dizaine de signes de ponctuation (points final, interrogatif, exclamatif, suspensif, virgule, point-virgule, deux-points, tiret, guillemets, parenthèses), distingue dans un premier ensemble ceux qui ne fonctionnent que sous la forme d'un double signe encadrant le segment (guillemets, parenthèses, tirets, etc.) et ceux qui ne connaissent qu'un seul symbole graphique (les points notamment) ; puis, dans un second ensemble : ceux qui sont orientés à gauche (virgule), ceux qui sont orientés vers l'intérieur (parenthèses) et ceux qui sont non-orientés (tiret). A côté des signes qui disjoignent (le point-virgule), on trouve des signes conjonctifs (deux-points), des signes qui isolent (le double tiret) et des signes qui mettent en relief (la virgule). Elle présente ensuite une typologie *stricto sensu* fondée à la fois sur les critères formels et sémantiques (Ibid. : 8) : *signes unilatéraux à valeur modale* (points : simple, interrogatif, exclamatif), *signes unilatéraux disjonctifs et conjonctifs* (point-virgule, deux-points, virgule), *signes uni- et bilatéraux disjonctifs et isolants* (point de suspension, tiret, guillemets, parenthèses). Védénina propose finalement un autre classement incluant la ponctuation élargie et fondé sur l'analyse fonctionnelle (Ibid. : 131) : la virgule, le point-virgule et les deux points font partie des procédés de la syntaxe *constructive* ; la syntaxe *communicative*, pour exprimer la valeur informationnelle d'un segment, possède ses moyens à elle qui sont les tirets, les guillemets et la mise en vedette typographique ; tandis que le blanc, les majuscules, le point d'exclamation forment le répertoire *sémantique*.

D'autres linguistes (Tournier, 1980 ; Catach, 1980 ; Dugas, 2004) analysent la ponctuation en fonction des unités linguistiques touchées, c'est-à-

dire selon le niveau linguistique où interviennent les signes de ponctuation. Ils distinguent alors la *ponctuation de mot* relevant de l'orthographe (blanc de mot, apostrophe, trait d'union), la *ponctuation de phrase* structurant l'intérieur de la phrase et la délimitant (point, point-virgule, deux-points, virgule, majuscule, etc.) et la *ponctuation de texte* ou « macro-ponctuation » permettant de diviser un texte long en plusieurs parties (alinéa, retrait, paragraphe). Notons que seule Dahlet (2003 : 41-47) consacre une analyse développée à la ponctuation de mot. Son inventaire, plus large que les autres (point abrégatif, parenthèses, points de suspension, trait d'union, apostrophe, majuscule) exclut cependant l'espace-mots (Ibid. : 24).

Catach (1994 : 57) distingue les signes de *premier* et de *second régime* et reconnaît ainsi une certaine hiérarchie des signes de ponctuation. Le premier régime correspond chez elle au centre du système de ponctuation (signes de *clôture* et autres signes logiques) ; le second, à la périphérie où sont mis majuscules, abréviations, traits d'union, apostrophes, blancs, soulignés, caractères italiques. La destination des signes de second régime est considérée comme supplémentaire : organiser graphiquement le texte déjà divisé à l'aide des signes de premier régime. Arabyan (1994) donne aux signes supplémentaires de ponctuation le nom de *paratexte* et reconnaît lui aussi une hiérarchie des signes du système. D'après lui, certains signes accomplissent ces fonctions à l'intérieur du texte, d'autres lui donnent une forme. Dans la seconde catégorie, Arabyan inclut les blancs, les différents caractères et aussi les notes sur les marges. Vanoye (1989), de son côté, divise tout le système de ponctuation en *micro-ponctuation* – que l'on ne perçoit presque pas (signes traditionnels) – et en *macro-ponctuation* – toujours bien perçue. Dans ce *macro-système* entrent tous les types de la mise en relief visuelle dans le texte : le dessin des caractères, la dimension et la place des lignes sur la page. Ces dernières, dit-il, peuvent être présentées dans le « corps » du texte aussi bien que sur les marges.

Anis (1988) et plus tard Dahlet (2003 : 25-26) proposent deux grandes classes de signes de ponctuation : les syntagmatiques ou *signes de séquence* – qui segmentent le continuum scriptural (Anis, 1988 : *passim*), délimitent

les séquences en les regroupant/séparant, et qui enfin les hiérarchisent en indiquant la nature de leur relation (alinéa, point, point-virgule, virgule) – et les polyphoniques ou *signes d'énonciation* – qui, lorsqu'ils n'indiquent pas le discours cité, manifestent un « décrochage énonciatif » (*Ibid.*: 122) consistant à marquer une distanciation par rapport à l'énoncé, d'où la création d'un effet de sens (deux-points, parenthèses, tiret double, capitale, soulignement, italique, gras, tiret, points interrogatif, exclamatif et suspensif, guillemets, italique, tiret de dialogue).

Dans une démarche plus originale enfin, Arrivée (1988 : 101) délimite la ponctuation en examinant, dans un premier temps, le clavier de sa machine à écrire. Le clavier lui fournit en effet, à l'état brut, l'inventaire des éléments utilisés pour la manifestation graphique du discours, sans référence obligée à sa manifestation orale. Les « touches littérales ou alphabétiques » et les « touches idéographiques » listées, il reste encore à décrire un certain nombre de touches. C'est à ce « résidu » que l'auteur donne, de façon arbitraire, le nom traditionnel de signes de ponctuation. Au bout du parcours, après l'inventaire des signes *ponctuels* au sens strict du terme, Arrivée (*Ibid.* : 104-105) ajoute le blanc d'espacement entre les mots, et dans la foulée, l'alinéa. Il ajoute aussi l'opposition majuscule/minuscule et le trait de soulignement ; puis l'italique et l'opposition maigre/gras. L'auteur exclut en revanche les éléments d'agencement général de la page et du livre : justification – au sens typographique du terme –, marques, filets, disposition des titres de chapitres, ornements divers, etc.

1.2.4 Lois linguistiques et règles typographiques

Quels que soient les différents classements des signes en ponctuation, ils sont tous, comme le rappelle justement Rabatel (2006 : 211), confrontés au fait qu'un même signe peut être analysé comme « signifiant » ou comme « signifié » et aux relations qui existent entre un signifié en langue et les significations discursives que le même signe est appelé à prendre selon les contextes. En discours, écrit-il, un même signe (signifiant ou ponctuant) cumule des valeurs variées (signifié, ponctuation, selon Tournier), notam-

ment des valeurs modales et des valeurs séparatrices, en vertu d'un certain nombre de « lois » (Tournier, 1980 : 39) :

▣ LOI D'EXCLUSION :

Certains ponctuant s'excluent mutuellement, c'est-à-dire que même s'il y a, en ce point du discours, plusieurs ponctuations à marquer, un seul ponctuant est réalisé, et une seule fois.

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 englobants à la suite, tels parenthèse fermante et guillemet fermant, mais pas plusieurs signes séparateurs stricts.

▣ 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 courant est l'absorption du point final par le point abrégé. Cette même loi explique que la présence du point de fin de phrase avant le guillemet fermant exclut 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.

▣ LOI D'ABSORPTION :

Il existe des signes qui ne peuvent apparaître l'un à côté de l'autre, bien que comportant des ponctuant 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.

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.

Cinq autres « propositions de lois » viennent compléter celles-ci (Catach, 1994 : 121-122). Elles se résument ainsi :

▣ PREMIERE 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, etc.).

▣ LOI D'ANTICIPATION :

Cette obligation est si forte qu'au seuil d'un groupe de sens que l'on sait devoir être long [...], il est préférable de prévoir à temps une prise d'air, ou à l'écrit un signe, permettant de ne pas s'arrêter ensuite.

▣ LOI DE LA LONGUEUR :

Le nombre et la qualité des signes sont fonction de la longueur des phrases [...]. Cette loi n'est valable que si elle entre en conflit avec les autres lois.

▣ LOI DES ACCIDENTS DE 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 [...]. En revanche, l'accident du discours [...] 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.

▣ LOI DE SOBRIETE :

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

En confrontant ces lois aux règles typographiques, Purnelle (1998 : 217-219) tire cette règle générale : « Pour les typographes, on ne peut imprimer une séquence contenant plus d'un séparateur. C'est [...] la loi d'absorption de Tournier. Celle-ci montre, d'un point de vue linguistique, que la fonction de séparation n'a pas besoin d'être localement répétée, et qu'un seul séparateur dans une séquence suffit à l'assumer. »

Plusieurs autres règles montrent que cet interdit, où l'on peut voir un effet du principe d'économie, n'est pas totalement fondé sur la concurrence et la cumulation des *fonctions* des signes de ponctuation.

L'auteur revient sur la loi de neutralisation et montre que « Les deux occurrences du même signe n'assument pas la même fonction, le point abrégé n'étant pas un signe séparateur. Il s'agit du même signe graphique, mais pas du même signe sémiotique. Ce n'est donc pas la redondance fonctionnelle qui amène le code à réduire les deux points en un seul. Le principe d'économie ne porte pas ici sur le signifié, mais sur le seul signifiant. La raison en serait plutôt à la fois un souci d'économie et d'élégance : il s'agit d'éviter une telle contiguïté d'un signe avec lui-même. [Il en va de même] pour les points de suspension [et le point final] en fin de phrase [qui n'indiquent pas toujours la même ponctuation]. »

Cohérent avec sa règle générale, Purnelle conclut que « Toutes les règles montrent, chez les typographes, une nette réticence à cumuler les signes de ponctuation, une propension à limiter au maximum la longueur de toute séquence. Dans cette perspective seront prioritaires ceux qui, pour des raisons

autres que la fonction générale de séparation, sont indispensables [...]. C'est donc la précision sémantique apportée par la ponctuation qui l'emportera toujours sur la fonction de séparation.

Il existe une « syntaxe typographique de la ponctuation ». On l'a vu, le code typographique, dans sa volonté de régler strictement la ponctuation du texte écrit, montre localement ses limites et ses contradictions. La règle typographique gêne localement par plusieurs côtés : elle peut être arbitraire, pécher par excès de rigueur ou d'intransigeance, souffrir des apories. Ceci provient [...] du fait qu'après s'être fondée sur la grammaire et le bon sens, elle s'est développée dans une perspective nettement mécanique, sous l'effet d'un principe d'économie dont l'application s'est déplacée du plan des fonctions de signes de ponctuation vers celui de l'esthétique du texte imprimé.

Des réactions s'expriment, non seulement dans des ouvrages que leur objet n'assujettit pas obligatoirement au code typographique, mais aussi dans certains traités dont le but est la vulgarisation de celui-ci. [...] Et certes, si leur raison d'être se réduit après analyse à de simples questions d'économie et d'esthétique, il conviendrait de briser ponctuellement l'intransigeance du code, et de rappeler par là son caractère tout relatif de convention. »

1.3 POINT DE VUE FONCTIONNEL

Il peut être sûrement tentant, lorsqu'on s'intéresse à la ponctuation, d'en aborder l'étude en assimilant *a priori* son fonctionnement à celui de la prosodie (Ferrari & Auchlin, 1995 : 35). Cependant, la plupart des travaux linguistiques qui lui sont consacrés (Tournier, 1980 ; Catach, 1980, 1994, 1998 ; Védénina, 1989 ; Anis, 1988) rappellent que la ponctuation est porteuse d'indications syntaxiques, sémantiques et énonciatives. En voici une brève description.

1.3.1 Tournier

Après avoir passé en revue les principales approches de la ponctuation dans la tradition linguistique française du XV^{ème} au XX^{ème} siècle, Tournier (1980 : 37) montre que la fonction majeure de la ponctuation consiste à délimiter des segments à l'intérieur d'un énoncé. Il établit à ce titre une répartition des signes en *ponctuation de mot* (blanc graphique, apostrophe et trait d'union) ; en *ponctuation de phrase*, elle-même subdivisée en signes qui délimitent la phrase (majuscule, points : simple, interrogatif, exclamatif, et plus rarement, suspensif), en signes qui délimitent des parties de la phrase (virgule, point-virgule, deux-points, guillemets, parenthèses, crochets), en signes qui délimitent des éléments constitutifs de la phrase (virgule, point-virgule, deux points), en signes qui permettent l'interruption de la progression normal de la phrase pour y inclure une phrase ou une partie de phrase (guillemets, parenthèses, crochets, tirets), tous ces signes étant rangés par ordre de pouvoir isolant décroissant ; en *ponctuation métaphrastique* ou utilisation de l'espace blanc de la page (alinéa, titre, intertitre, etc.) ; en *ponctuation spécifique* dont la fonction première est de signaler certains mots ou séquences dotés d'une spécificité particulière (jeu de caractères, soulignement, capitales, etc.).

1.3.2 Catach

Pour Catach (1980 : 17), les signes de ponctuation jouent trois rôles majeurs : ils servent à unir et à séparer les segments de l'énoncé, à distinguer ce qui doit être syntaxiquement uni et séparé (« organisation syntaxique ») ; ils marquent des traits oraux tels que les pauses et les intonations (« fonction suprasegmentale ») ; ils apportent une précision sémantique au message écrit (« complément sémantique »).

Dans un ouvrage plus récent (1996 : 48), elle déclare que la ponctuation moderne est « essentiellement syntaxique », opérant aux trois niveaux du *texte*, de la *phrase* et du *mot*. A la ponctuation générale (ou « constructive ») délimitant les principales unités du texte s'oppose la ponctuation séquentielle qui organise l'intérieur de la phrase. La ponctuation constructive opère

comme nous l'avons vu sur trois paliers structuraux, pour chacun desquels différents signes s'opposent systématiquement par leur « force » de délimitation. Cette ponctuation constructive se divise à son tour en ponctuation *séquentielle intégrée* apportant un soutien à la structuration syntaxique et en ponctuation *séquentielle non intégrée* (ou de *second régime*) marquant l'hétérogénéité énonciative ou les insertions (*ibid.* : 50) : au niveau du *texte* interviennent les espaces larges isolant les « périodes », autrement dit l'alinéa (force 7), la majuscule et le point, le paragraphe (force 6) ; dans l'ordre de la *phrase*, les délimitations externes de la phrase complexe sont assurées à nouveau par la majuscule et le point, les séparations internes par le point-virgule, les deux points et les points de suspension (à quoi s'ajoutent les points dits « de modalité » : point d'interrogation et point d'exclamation) (force 5), quant aux propositions, elles sont le plus souvent encadrées par les virgules (force 4) ; enfin, au niveau du *mot* interviennent entre autres les virgules, signes doubles des coordinations et du détachement (force 1, force 2, force 3) (*ibid.* : 52). Comme on le voit, une même *figure* de signe peut cumuler plusieurs valeurs, opérer à plusieurs niveaux et avec plusieurs *forces* mais il reste que le point, éventuellement sous ses formes modales, et suivi de la majuscule, est l'unité de bornage phrastique privilégiée.

Enfin, d'autres travaux intégrant les « deux variantes fondamentales universelles que sont l'écrit et l'oral » (1994 : 97) posent la ponctuation comme la seule trace matérielle de cette « troisième articulation du langage que constituent l'intonation et le suprasegmental » (1998 : 38-40). Par l'intermédiaire d'un processus appelé « montée des ponctèmes » (1991 : 57), la ponctuation participe à « l'actualisation » qui transforme la langue en discours.

1.3.3 Védénina

Védénina (1989 : 131, cité par Jaffré, 1991 : 72-73) pense aussi que la ponctuation entre dans un triple mécanisme mais les plans linguistiques qui le déterminent (grammatical, communicatif, et sémantique) sont sensiblement différents de ceux de Catach.

Partant du principe que « la ponctuation aide l'ordre des mots, les mots de liaison et l'ellipse dans leur collaboration pour former la phrase », Védénina (1989 : 115) procède à un examen de la position des groupes syntaxiques et de leurs constituants. Elle prend comme point de départ la « triade prédicative » de Bailly (sujet-verbe-complément d'objet). Dans cette structure de base, les constituants de groupe (épithète, complément circonstanciel) se déplacent, entraînant une rupture de la linéarité, qu'il s'agisse « des segments soi-disant condensés », « des segments extrapolés », « des segments en opposition » ou « des incisives » (*Ibid.* : 116). C'est dans ce cadre syntaxique que la ponctuation vient remplir sa fonction : « elle devient pertinente, en marquant les limites de la proposition à l'intérieur de la phrase, pour en “extraire” tout ce qui n'est pas syntaxiquement organisé » (*Ibid.* : 117). Védénina relève aussi un parallélisme fonctionnel entre les signes de ponctuation et les conjonctions, « les premiers marquant les limites des segments » et « les derniers qualifiant les rapports entre les segments » (*Ibid.* : 118). Même si effectivement les règles fonctionnelles peuvent varier. Quand les conjonctions et les mots fonctionnels ne sont pas nombreux, la ponctuation est absente ; en revanche, quand la phrase contient plusieurs mots de liaison, notamment « à la jointure des segments », la virgule permet de distinguer les conjonctions intérieures et extérieures. Plus la ponctuation est pauvre et plus la présence de la conjonction se suffit à elle-même ; par contre, la présence d'une virgule à l'intérieur d'une phrase entraîne l'apparition de signes plus forts, comme par exemple les deux points ou le point-virgule. A l'opposé, la parataxe représente une organisation syntaxique particulière qui ne peut être confondue avec « l'omission d'une conjonction » : la ponctuation et les conjonctions s'apportent une aide mutuelle mais elles ne s'identifient pas pour autant l'une à l'autre (*Ibid.* : 119).

Védénina (cité par Jaffré, 1991 : 75-76) attache par ailleurs une grande importance à la ponctuation « communicative » qui permet « la reconstruction des modèles syntaxiques standards en exprimant les intentions intimes du scripteur » et qui joue un « rôle actualisateur » en « transformant une proposition virtuelle », en l'identifiant à une « situation de communication » (Védénina, 1989 : 121). Commentant la notion de thématization, Védénina constate que « les membres des groupes syntaxiques tendent, dans la parole, à échapper à la discipline positionnelle et à occuper la position qui convient le mieux à leur charge communicative. La langue permet ces violations de la séquence progressive à condition que chaque infraction à la règle de l'ordre des mots soit "excusée". [...] Elle possède plusieurs moyens pour cela [et] la ponctuation en représente un, le moins étudié par les linguistes » (*Ibid.* : 122). C'est ainsi qu'un groupe périphérique comme « un jour » s'insère dans une phrase, provoquant ainsi une nouvelle séquence « imposée par le rôle communicatif des segments ». Il en résulte une hiérarchisation que Védénina décrit de façon métaphorique. Les segments « rompus » s'organisent en trois étapes : le rez-de-chaussée avec les membres isolés de phrase ; le premier étage et l'ossature de la phrase (sujet/verbe/complément direct/attribut) ; la mansarde et les phrases complexes (*Ibid.* : 123). Les segments « rupteurs », qui s'intercalent dans les précédents, se divisent eux-mêmes en « segments non prédicatifs » (ce sont les épithètes et les compléments circonstanciels) et en « segments prédicatifs » (constructions absolues, propositions infinitives et participes, etc.). L'actualisation de la phrase passe évidemment par le lexique mais quand ce dernier est « neutralisé », le scripteur peut, avec les signes de ponctuation, « augmenter le poids informationnel d'un mot [ou] d'un groupe de mots » (*Ibid.* : 124). « La ponctuation contribue [également] à l'augmentation de la valeur communicative des mots non autonomes » (*Ibid.* : 125). La valeur communicative des segments peut s'exprimer par les seuls signes de ponctuation, le segment rhématisé devenant un élément à part. En définitive, la ponctuation communicative « sert à adapter le modèle syntaxique à l'usage dans la parole » et permet d'assouplir « la rigidité de l'ordre des mots [ainsi que] le caractère

monolithique des groupes syntaxiques » (*Ibid.* : 126). Ce caractère communicatif est à la base de la soi-disant instabilité de la ponctuation. En fait, « la ponctuation [...] est un moyen linguistique souple et mobile, [ne] dépendant [pas] [...] de la fantaisie individuelle » (*Ibid.* : 127). Védénina précise d'ailleurs qu'une question comme : « Faut-il mettre une virgule après (avant) un complément direct (indirect circonstanciel) ? » est particulièrement mal posée. La ponctuation communicative naît essentiellement des besoins de la situation.

Dans un autre aspect, proprement « sémantique », Védénina (cité par Jaffré, 1991 : 78) envisage la corrélation directe entre la ponctuation et le sens. Les aspects syntaxique et communicatif évoqués ci-dessus ont bien à voir avec le sens, mais d'une manière *indirecte* visant à satisfaire les besoins de l'expression linguistique. Parmi les signes sémantiques, Védénina différencie les signes de *démarcation*, les signes de *régulation* et les signes de *qualification*. Les signes de démarcation (blanc typographique directement liés au sens, majuscules et points délimitant la phrase ; virgules aidant le lecteur à s'orienter dans le texte) font apparaître des oppositions significatives (Védénina, 1989 : 129). Les signes de régulation font entrer les membres d'une phrase dans tel ou tel segment et permettent au « sujet écrivant d'inclure (ou de ne pas inclure) un membre dans le noyau qui véhicule l'information essentielle ». Les signes de qualification regroupent des signes à *valeur modale* : les *guillemets* annonçant le changement de registre ; le *point d'interrogation* et le *point d'exclamation* exprimant une modalité non assertive.

Védénina conclut *in fine* qu'elle a constaté que « les signes de ponctuation sont rattachés à trois plans linguistiques : [...] la syntaxe *constructive* ; la syntaxe *communicative* [...] le répertoire *sémantique*. Cette distribution de rôles doit être traitée non comme la fixation rigide d'un signe à une sphère déterminée mais comme la *dominante fonctionnelle* d'un symbole graphique. Les signes de ponctuation [...] s'emploient dans une fonction secondaire. [...] La phrase française est donc enveloppée d'un triple réseau

de ponctuation constitué par les signes syntaxiques, communicatifs et sémantiques » (*Ibid.* : 131).

1.3.4 Anis

Quant à la typologie d'Anis (1988 : 122), elle est essentiellement binaire. Elle oppose le fonctionnement syntagmatique au fonctionnement « polyphonique ».

Le fonctionnement syntagmatique va de la syntaxe « stricte » à la syntaxe textuelle — progression thématique et organisation supraphrastique. On y trouve l'inventaire restreint des signes de ponctuation : la capitale initiale, les points simple, interrogatif, et exclamatif, la virgule, le point-virgule et les deux points. Ce topogramme remplit deux fonctions essentielles : une fonction *énumérative* et une fonction de *détachement*, la plus complexe selon Anis, dans la mesure où elle attribue aux groupes concernés soit un statut appositif, soit un statut circonstanciel.

Sous le terme « polyphonique », emprunté à Ducrot (1984), Anis entend par là, non seulement ce qui relève du discours rapporté mais tout ce qui relève d'un décrochage énonciatif. Il regroupe l'interrogation et l'exclamation, les marques explicites du discours rapporté, les hiérarchiseurs discursifs et les marqueurs expressifs.

L'interrogation et l'exclamation fonctionnent comme des modalités marquées. Les guillemets constituent le topogramme de base des marques explicites du discours rapporté. Les hiérarchiseurs discursifs sont avant tout marqués par les deux points qui, quand ils précèdent un segment d'énoncé, indiquent « continuité et dépendance par rapport au contexte de gauche » avec un « décrochage énonciatif » qui leur permet de s'insérer à n'importe quel niveau syntagmatique. Quant aux parenthèses et tirets parenthétiques, ils insèrent dans un texte « un élément extérieur à la continuité syntagmatique et à la conférence énonciative ». Les marqueurs expressifs enfin (zone polyphonique) sont marqués par le soulignement, l'italique et la capitalisation. Il faut y ajouter les points de suspension simulant « une interruption de la

chaîne graphique » et le tiret simple indiquant une « rupture/reprise » au milieu d'une phrase.

RESUME

Ce chapitre présente une analyse méthodique des travaux linguistiques contemporains selon un axe structural au cours de laquelle sont exposés les trois courants majeurs de la recherche : Catach (1980) et sa hiérarchisation en trois ordres : le mot, la phrase et le texte ; Védénina (1980) et sa répartition en trois plans : syntaxique, communicative et sémantique ; Anis (1988) et sa distinction en trois types de graphèmes : alphagrammes, topogrammes et logogrammes. Conjointement, ce chapitre met en évidence les différents inventaires de signes proposés par les mêmes auteurs plus quelques autres ainsi qu'un certain nombre de lois de fonctionnement : les lois d'exclusion, de neutralisation, d'absorption dégagées par Tournier (1980) ; et les lois première, d'anticipation, de longueur, d'accidents de discours, de sobriété dégagées par Catach (1994). Une analyse fonctionnelle convoquant les mêmes travaux clôt ce premier chapitre : la fonction syntaxique, admise par tous ; la fonction énonciative (ou polyphonique), privilégiée par Védénina (1989) et Anis (1988) ; la fonction sémantique, avancée par Védénina (1989).

CHAPITRE

Les signes de phrase et leur utilisation

2

SOMMAIRE

2.1 Qu'est-ce que la phrase d'un point de vue théorique ?.....	48
2.2 A quoi les points de phrase servent-ils ?	65
2.3 A quoi la virgule sert-elle ?.....	75
Résumé.....	80

Ce second chapitre présente les éléments de la ponctuation en rappelant très brièvement leur fonction. Il n'entrera pas dans les détails de leur usage puisque, si certains répondent à des règles plus ou moins précises, beaucoup d'entre eux sont employés selon le goût et le style de chacun. C'est d'ailleurs ce qui peut rendre ce domaine de la langue française si complexe à aborder tant pour l'enfant que pour l'adulte. Nous nous limiterons ici aux *signes de clôture* que sont les différents points (final, interrogatif, exclamatif et suspensif) et à la virgule, *signe logique* (Catach, 1994) : convoquant les mêmes travaux que ceux vus dans le précédent chapitre plus quelques autres non négligeables comme les traités théoriques et les guides pratiques par exemple. Mais avant cela, il convient d'aborder la définition problématique de la notion de phrase en traitant les aspects épistémologiques, de sa construction progressive dans le discours scientifique jusqu'à ses premières remises en question par les linguistiques énonciatives et textuelles.

2.1 QU'EST-CE QUE LA PHRASE D'UN POINT DE VUE THEORIQUE ?

Il existe sur la phrase une littérature abondante dont il est impossible de rendre compte de manière exhaustive. Ce qui frappe, c'est la multitude des définitions qui ont pu être proposées à son égard : Ries (1921,1931) en recense cent cinquante, Seidel (1935) quatre-vingt et Hazaël-Massieux (1993) autant. Ces simples chiffres suffissent à montrer qu'il est difficile d'arriver à une conception partagée par tous. Son trajet est curieux : entrée tardive dans la réflexion sur le langage, mais avec un succès fulgurant qui fait d'elle le concept central, indiscutable et indiscuté, de la grammaire, et maintenant tenue en suspicion par des chercheurs travaillant sur l'oral et/ou dans une perspective textuelle. Nous tenterons dans ce volet de donner une rapide vue d'ensemble de ces discussions.

2.1.1 Bref historique du terme et de la notion

Du XVI^e siècle (1546), où le mot lui-même est emprunté au latin, jusqu'au début du XVIII^e siècle, la phrase s'applique au lexique avec le sens de *tournure, expression* (Marchello-Nizia, 1999). Deux autres termes recouvrent ce qu'on peut appeler phrase, en l'attirant chacun vers un des pôles qui la constituent : le pôle logique avec la *proposition* qui, jusqu'au début du XX^e siècle, conservera partiellement sa valeur originelle ; le pôle rhétorique avec la *période* qui, jusqu'au XIX^e siècle, correspondra le plus souvent, sur le plan graphique, au paragraphe dont la fin coïncide avec une pause fortement marquée. Il faut attendre le XVII^e siècle pour que la notion de phrase entre en concurrence avec celle de proposition et s'analyse en termes de rection syntaxique de ses éléments constitutifs. Une superposition de notions de logique (sujet/prédicat) et grammaticales est alors observée. Dans la *Grammaire françoise sur un plan nouveau pour en rendre les principes plus clairs et la pratique plus aisée*, le Père Buffier (1709) désigne la phrase comme étant quelque façon de parler que ce soit, composée de plusieurs mots. Il appellera *phrases complètes* celles où se trouvent un nom et un verbe dans leur propre fonction ; en sorte que le nom exprime un sujet dont on parle, et le verbe, ce qu'on affirme.

Le XIX^e siècle voit l'essor des grammaires à vocation scolaire en réponse aux besoins de l'enseignement méthodique de la langue écrite. C'est Noël et Chapsal qui, s'appuyant sur les travaux de Domergue, introduisent la phrase comme unité de base dans l'enseignement de la grammaire (Chervel, 1977). Deux démarches président à la mise en œuvre de la phrase dans les manuels. Marchello-Nizia (1979) distingue les grammaires qui donnent d'emblée la phrase comme l'unité fondamentale à partir de laquelle seules les unités plus petites se définissent, et celles qui, à l'inverse, présentent la phrase comme le point d'aboutissement d'un processus d'agrégation successive d'unités de plus en plus grandes. Delesalle (1974) inscrit cette différence dans une progression qui montre qu'on est passé de l'analyse du mot et de la proposition à celle de la phrase dans l'enseignement de la grammaire. Quand on travaille à partir du mot ou de la proposition, dit-elle,

on s'attache à la *nature* (chercher la catégorie des mots) et à la *fonction* (chercher le sujet ou les compléments dans une proposition). Se donner la phrase comme unité de départ dénote la primauté accordée à la syntaxe.

Avec l'avènement des grammaires formelles, le terme de *phrase* est « appliqué de manière plus systématique à la phrase graphique, marquée par une majuscule et un point, et résultant d'un arrangement réglé de mots, de groupes de mots ou de propositions caractérisés par des rapports de dépendance. » (Béguelin, 2000).

Depuis la fin du XIX^e siècle, la linguistique moderne a hérité du terme de *phrase* pour désigner l'unité supérieure de la description linguistique avec, jusqu'aux dernières décennies du XX^e siècle, la remise en cause de cette conception et la mise en évidence des insuffisances de la linguistique phrasique pour rendre compte en particulier des problèmes liés à la cohérence textuelle. Comme l'écrit Marchello-Nizia (1999), « l'introduction et l'usage de la notion de phrase en grammaire correspond, semble-t-il, à un moment de la réflexion sur le langage où la syntaxe a occupé la place centrale ; son dépassement offre la possibilité de prendre en compte les faits de cohérence textuelle, de mieux percevoir le phénomène d'énonciation, et peut-être d'aborder plus efficacement le problème de la production du sens. »

Au terme de ce survol rapide du vocable et de la notion de phrase, venons-en à une approche de la phrase dans ses acceptions actuelles.

2.1.2 Approches définitoires de la phrase

L'existence, chez les grammairiens et linguistes, de quelque deux cents définitions, toutes différentes, illustre bien le caractère protéiforme de la notion de phrase, sensible chez les théoriciens qui s'attachent à la cerner, en cherchant avec entêtement à circonscrire un objet qui, paradoxalement, est souvent défini de manière expéditive sinon lapidaire dans nombre de manuels (Campana, 2002). Pour l'heure, cinq critères, privilégiés tour à tour ou parfois conjointement par tel ou tel auteur (Chervel, 1977 ; Englebert et Uyttebrouck, 1993 ; Vargas, 1995 ; Béguelin, 2000 ; Goffic, 2001 ; Kleiber, 2003 ; etc.), apparaissent : le critère *graphique*, le critère *prosodique*, le cri-

tère *sémantique*, le critère *syntactique* et le critère *énonciatif*. Notons toutefois que ces critères s'avèrent insatisfaisants, voire « difficilement opératoires dès que l'on s'écarte des structures de phrase les plus typiques [...] ». Surtout, leur application ne donne pas des résultats congruents lorsqu'on cherche à savoir si telle ou telle suite linguistique représente ou non une phrase » (Béguelin, 2000 : 57). Voyons plus en détail ces cinq critères.

- *Critères graphique et prosodique*

Sur le plan graphique, la phrase est identifiable graphiquement par sa ponctuation : majuscule et point final. Ce critère formel est à mettre en rapport avec l'essor des préoccupations pédagogiques, tout autant qu'avec la réflexion des grammairiens : il s'agit en effet d'une réponse de la grammaire scolaire aux demandes de l'enseignement systématique de la langue écrite et de la ponctuation (Chervel, 1977).

Sur le plan prosodique, en revanche, la recherche de phrases se fait sur la base d'un schéma intonatif : un intonème conclusif marquerait une « fin de phrase », alors qu'un intonème continuatif (intonation montante) ne marquerait qu'une fin de syntagme. Ce critère prosodique est néanmoins incertain, la structuration intonative étant « difficilement assimilable aux constituants morphosyntaxiques et, d'une manière générale, plus en rapport avec la structure communicative ou informative du message qu'avec sa structure syntaxique. » (Le Goffic, 2001 : 98). Autrement dit, l'utilisation d'une grille de concordance entre intonation et signes de ponctuation n'est guère satisfaisante.

Ainsi, les critères graphiques et prosodiques (intonatif) ne peuvent suffire à définir une phrase. « Il est en effet possible de moduler [le] [la] [les] [un] [une] [des] sans pour autant avoir prononcé une phrase. De même à l'écrit « Le, la, les ; un, une, des. » ne constitue pas une phrase, malgré la majuscule et le point. » (Vargas, 1995 : 91). A contrario, un texte dépourvu de signes de ponctuation peut contenir des phrases intelligibles alors même qu'il ne comporte aucune démarcation graphique autre que l'*intermot*. Même si on se rend bien compte à sa lecture que « son découpage est laissé

aux choix de lecture, qui se révèlent évidemment difficiles sans les repères auxquels nous sommes habitués ». Car la ponctuation « relève des moyens d' « aide à la lecture » et fournit une analyse préalable de la chaîne langagière en y explicitant, de manière plus ou moins systématisée, certaines démarcations syntaxiques. Toutefois, on ne saurait se fier à la présence du point pour déterminer les articulations syntaxiques fortes – les « fins de phrase », qui sont signalées de manière éminemment variable : elles peuvent l'être par un point, certes, mais aussi par un point-virgule, une simple virgule, deux points, trois points... A moins qu'elles ne soient tout simplement pas indiquées [...] » (Béguelin, 2000 : 59).

La linguistique moderne reproche habituellement à la phrase de n'être à l'écrit qu'un « ensemble de mots délimités par une majuscule et un point » ou bien encore de n'être à l'oral qu'une « suite de sons modulés selon certains schémas intonatifs particuliers, et séparée des autres phrases par une pause plus ou moins longue » dès qu'on essaie de la cerner par une définition. La matérialisation graphique *majuscule-point* signale certes les limites de la phrase, mais « d'une part, ce critère n'est valide qu'à l'écrit et demande donc une contrepartie critériale pour l'oral et, d'autre part, il suppose un complément expliquant le pourquoi de la présence du point. Or, dès que l'on essaie de satisfaire ces deux exigences, on constate très vite que les caractérisations définitoires complémentaires fournies ne sont pas de bons critères catégoriels, tout simplement parce qu'ils ne se recoupent pas, autrement dit, parce que ce ne sont pas des conditions nécessaires et suffisantes. » (Kleiber, 2003 : 17).

En tout état de cause, « si le fait de savoir qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un point permet, dans la plupart des cas, à l'enfant-lecteur de repérer des phrases dans un texte, ce savoir n'est d'aucune utilité à l'enfant-scripteur pour produire un texte contenant des phrases bien formées. » (Vargas, 1995 : 90).

- *Critère sémantique*

Sur le plan sémantique, la phrase se présente comme une unité de pensée ou encore comme un assemblage de mots ayant un sens complet. La plupart des grammaires françaises consultées se défendent de donner de la phrase une définition sémantique. Cependant, on trouve très souvent mention dans les manuels d'une *unité de sens* qui définirait la phrase. Dans *Le bon usage* (Grevisse, 8e éd., 1964), on peut lire en effet que : « la phrase est un assemblage logiquement et grammaticalement organisé en vue d'exprimer un sens complet : elle est une véritable unité linguistique. ». Il est clair, ici, que la phrase est envisagée avant tout en tant que *contenu sémantique*, laquelle est « conçue comme le véhicule des idées » devant en permettre la mise en forme. En définitive, elle au service de la pensée (Béguelin, 2000 : 54).

Le recours à cette définition simplifiée nous confronte d'emblée à un premier problème : comment faut-il comprendre *unité de sens* ? Dans sa présentation du domaine de la sémantique, Ratier (1987) distingue quatre approches dominantes de la problématique du sens. La sémantique logique est l'une des approches pouvant fournir une réponse à cette délicate question. S'exerçant principalement au niveau de la phrase, elle définit le sens comme une relation de dénotation entre des signes linguistiques et des entités du monde, qu'il s'agisse d'un monde réel ou d'un monde possible, et le décrit en langue à partir des langages formels de la logique.

Une autre interprétation du critère d'unité sémantique envisagée est celle d'une *autonomie sémantique* qui ferait introduire des limites de phrase chaque fois que les éléments sont considérés comme sémantiquement suffisants. Là, le flou est plus grand encore que dans l'interprétation précédente, car, selon le point de vue que l'on adopte, on considérera ou non qu'un simple syntagme nominal, par exemple, peut se suffire du point de vue du sens. En fait, il apparaît clairement que, conçu de cette façon, le critère sémantique est quasiment inutilisable : le critère sémantique devra se compléter d'informations syntaxiques (cf. Englebert et Uyttebrouck, 1993 : 108-127).

Abondamment répercutée par la grammaire scolaire, la notion de *sens complet* est abandonnée au profit d'une caractérisation plus interactive : l'unité de base de la communication (graphique ou phonique).

- *Critère syntaxique ou grammatical*

Sur le plan syntaxique ou grammatical, la phrase définie comme « un ensemble d'articulations liées entre elles par des rapports grammaticaux et qui, ne dépendant grammaticalement d'aucun autre ensemble, se suffisent à elles-mêmes » (Meillet, 1909 : 355) fait appel à l'indépendance syntaxique. Ce qui la distingue des autres ensembles d'articulations, c'est qu'elle n'est dépendante d'aucun autre ensemble. En fait, elle « se suffit à elle-même » (Béguelin, 2000 : 55).

Pour des linguistes comme Bloomfield, Harris, Martinet et Dubois, la phrase, de par son autonomie formelle, est l'unité supérieure de la description linguistique : phrase, syntagme, morphème sont des unités hiérarchisées, douées de sens, qui sont obtenues en pratiquant sur un corpus donné, selon une procédure déterminée, des opérations de segmentation et de substitution pour en dégager les constituants immédiats.

En grammaire générative et transformationnelle, la phrase occupe une position plus fondamentale encore. Tout repose sur l'axiome de départ suivant : P (symbole de *phrase*, unité de structure profonde) se réécrit GN (groupe nominal) + GV (groupe verbal). Cette structure initiale de base, grâce à des règles de réécriture (règles syntagmatiques, règles de transformations), donne des suites terminales de surface. Ces suites abstraites, interprétées sémantiquement et morpho-phonologiquement, donnent, soumises aux contraintes de la communication, les énoncés produits ou à produire par les locuteurs-auditeurs ; ce sont ces énoncés que la grammaire traditionnelle nomme *phrases*.

Dans plusieurs pays d'Europe, de nouvelles et importantes recherches remettent en question le rôle de la phrase comme unité supérieure de la description linguistique. Elles montrent à l'évidence les insuffisances de la linguistique phrastique dès lors qu'on aborde l'étude de problèmes fondamen-

taux du langage qui, tous, ont à voir avec la cohérence du texte. Ceci conduit certains linguistes français (notamment Berrendonner, Blanche-Benveniste, Morel & Danon-Boileau) à considérer deux niveaux d'analyse distincts : la microsyntaxe, qui correspond à l'articulation des morphèmes et des syntagmes, et la macrosyntaxe, qui correspond aux unités de rang égal ou supérieur à la phrase et dont le fonctionnement est de nature à la fois syntaxique, sémantique et pragmatique.

Blanche-Benveniste (1990: 118-157), dans le domaine de la macrosyntaxe, distingue des *noyaux complexes* – formés de deux noyaux dont le premier appelle l'autre – et des *regroupements* – formés d'un noyau et d'un *affixe*, l'affixe pouvant être préfixe, suffixe ou postfixe. L'auteur mentionne, comme cas particulier de macrosyntaxe, les *parenthèses*, une parenthèse étant une « construction verbale noyau [...] qui interrompt le déroulement d'une autre construction verbale » (ibid. : 147) et les *projections*. La recherche de Blanche-Benveniste attire finalement l'attention, de manière pertinente, sur des phénomènes difficiles à traiter en termes de phrase et, par la même, apporte à la théorie de la phrase des compléments, peut-être davantage qu'une remise en question fondamentale.

D'autres, Morel & Danon-Boileau (1998: 22), prennent comme point de départ l'analyse de l'oral. Tenant pour acquise l'inadéquation de la phrase pour une description de l'oral, ils proposent le *paragraphe* comme unité pertinente d'analyse de l'oral, sur la base d'indices suprasegmentaux. Ce qui ne peut être suivi par le syntacticien car, quelle que soit la pertinence de l'analyse opérée, il est clair qu'elle se situe à un niveau qui n'est pas celui de la syntaxe phrastique. Cette analyse peut s'ajouter à une analyse syntaxique menée dans le cadre de la phrase, mais elle ne saurait la remplacer.

Berrendonner (1993 : 21), pour sa part, reproche à la phrase de ne pas être une véritable unité opératoire de segmentation discursive, de n'être qu'une unité graphique, ne convenant guère pour l'oral, et résume la situation en ces termes : « Il s'agit d'une notion composite et multicritères, d'un agrégat de propriétés disparates et non-équivalentes, qui sont utilisés tour à tour comme tests de reconnaissance, et dont certaines ne sont même pas

toujours décidables. Si l'on passe en revue les définitions qui ont été proposées et qui, toutes, privilégient témérairement l'une des facettes de la notion, on identifie aisément ses principaux ingrédients. Ce sont la complétude sémantique, l'autonomie intonative, la connexité syntaxique et divers modèles de construction interne. Mais évidemment, ces propriétés ne sont pas toujours vraies en même temps ».

Pour substituer à la phrase un remplaçant plus opératoire, Berrendonner fait donc « l'hypothèse qu'il existe un niveau auquel la chaîne parlée s'articule en unités minimales à fonction communicative », qu'il appelle *clauses* ou *énonciations*, sans les définir par rapport à la prédication ou à une modalité d'énonciation (1990 : 25). La clause ou énonciation est ainsi la « plus petite unité délimitée par un passage en mémoire discursive », selon la formulation de Roulet (2001 : 65), ce passage étant caractérisé par rapport aux possibilités d'anaphore. Elle peut correspondre à une proposition indépendante, mais elle ne saurait s'y réduire. Ainsi, dans l'énoncé « Malgré la pluie, je vais arroser les fleurs » le segment « Malgré la pluie », qu'on analyse généralement comme un complément circonstanciel, sert à accomplir par son énonciation un acte de concession. C'est donc une clause, au même titre que la proposition qui suit. Au niveau supérieur, la période se définit comme une composante textuelle transphrastique consistant en une suite d'actes langagiers. Elle se caractérise par des rapports de dépendance et de cohésion interne sur le plan intonatif, syntaxique et sémantique. La fin d'une période se reconnaît par conséquent à une intonation conclusive spécifique, à une rupture dans les relations d'anaphore et de coréférence et à l'accès à un palier d'interprétation.

Au total, il ne semble pas exister aujourd'hui de proposition alternative développée opposable à la phrase. Mais, a contrario, nombreux sont les problèmes soulevés par celle-ci, tant sur le terrain syntaxique que sur son rôle dans le texte et sa structuration. Les quatre points de difficulté soulevés par Le Goffic (2005 : 62) : « intégration d'éléments non régis, intégration d'éléments mémoriels, perte d'autonomie, intrication de phrases » sont des tentatives allant dans ce sens réflexible : « Ils renvoient tous au fait que la

phrase est une réalité non seulement syntaxique (prédicative) mais énonciative : ils renvoient [...] en un mot à tout ce qui fait que la phrase ne peut se limiter à une structure formelle statique présente dans un texte comme un fruit dans un cageot. De par leur nature, ces difficultés sont même, à leur manière, la meilleure preuve de la nature énonciative de la phrase. Du même coup, le rôle de la phrase est tout tracé comme « palier de traitement » dans le processus de compréhension en temps réel. [...] Le côté énonciatif de la nature de la phrase n'empêche naturellement pas qu'il faille pousser la caractérisation syntaxique de la phrase en tant que domaine syntaxique ».

L'introduction et l'usage de la notion de phrase en grammaire correspondent, semble-t-il, à un moment de la réflexion sur le langage où la syntaxe a occupé la place centrale. Le dépassement de celle-ci offre la possibilité de prendre en compte les faits de cohérence textuelle, de mieux percevoir le phénomène d'énonciation, et peut-être d'aborder plus efficacement le problème de la production du sens.

- *Critère énonciatif ou discursif*

Sur le plan discursif ou énonciatif, la phrase exprime une certaine modalité. Seule une phrase peut être de type assertif, interrogatif, impératif. La phrase peut donc être définie comme un acte de prédication, accomplissant un acte de langage. Bien qu'elle revête sa première forme théorique dans les écrits de Benveniste, à partir de 1966, la linguistique énonciative est déjà préfigurée dans les travaux de Bally (1932). Ce dernier lie, en effet, l'existence de la phrase à celle de modalité d'énonciation. Pour lui, la phrase ne résulte donc pas d'une simple addition des signifiés des mots qu'elle contient : elle n'est rien sans l'intention significative du locuteur. Ainsi, « J'arrive demain » peut être une menace ou une promesse, selon le contexte, ce qui préfigure la notion d'acte de langage.

Pour Beguelin (2000) « Cette manière d'envisager la phrase en la rattachant à son contexte énonciatif met en évidence le processus qui aboutit à la production des phrases, alors que dans les autres définitions, c'est le produit qui est de préférence envisagé, détaché du contexte de production ».

Au total, dans tout ce qui vient d’être rapporté, le mot *phrase* apparaît de façon particulièrement polysémique. Ce terme connaît en effet non seulement des emplois variés mais aussi des délimitations assez floues. De cette pluralité de définitions se dégage chez bon nombre de linguistes (notamment Hagège, Vargas, Touratier) divers *points de vue* que nous examinerons dans les lignes qui suivent.

2.1.3 Entre *points de vue* et *structuration*

- *Théorie des trois points de vue*

Hagège (1985 : 276) définit la phrase comme étant « d’abord l’ensemble de mots (coïncidant éventuellement avec un seul) que l’usager de naissance accepte comme complet, c’est-à-dire se suffisant à lui-même et n’exigeant pas d’addition pour être grammaticalement correct et sémantiquement interprétable. Le second critère est formel : un certain contour intonational indique les frontières de la phrase, quelle que soit la forme matérielle de ce contour d’une langue à l’autre et au sein d’une même langue. »

A partir de cette définition minimale, Hagège avance ce qu’il appelle la *théorie des trois points de vue*, dont la convergence permet une analyse satisfaisante de la phrase : le point de vue *morphosyntaxique* étudie le rapport entre les termes, ainsi que l’expression de ces rapports (sujet/prédicat) ; le point de vue *sémantico-référentiel* relie les phrases et le monde extérieur dont elles parlent (participant/procès) ; le point de vue *énonciatif-hiérarchique* étudie les rapports entre la phrase et celui qui la profère, relié lui-même à un auditeur (thème/rhème).

Une autre proposition émane de Vargas (1995 : 90-93) qui prend comme point de départ la *phrase-type* désignée comme l’unité syntaxiquement bien formée présentant un sens littéral autonome achevé, et la *phrase-occurrence* désignée comme l’unité apparaissant concrètement dans le discours, et qui, en particulier, sera prise dans le jeu des connecteurs et des anaphores. A partir de ces phénomènes, il reprend la théorie développée par Hagège avec néanmoins des nuances terminologiques : du point de vue *morpho-*

syntaxique, la phrase est définie comme « [...] une unité linguistique autonome, constituée d'un ensemble de mots construits selon les règles grammaticales autour d'un ou plusieurs prédicats » (sujet/prédicat) ; du point de vue *sémantico-référentiel*, la phrase est définie comme « [...] une unité linguistique minimale possédant un sens complet » ne va pas sans poser problème, certaines phrases, hors contexte, ne présentant pas un sens achevé (accusatif/procès) ; du point de vue *énonciatif* « à partir duquel on analyse l'énoncé – et éventuellement la phrase – en thème + rhème n'est peut-être pas l'outil définitoire le plus adéquat, dans la mesure où la définition du thème et du rhème est peut-être sujette à controverse. ».

▪ *Trois niveaux de structuration*

Perrot (1998 : 607), pour sa part, voulant éviter toute confusion entre ce qui est syntaxique et ce qui est sémantique, distingue deux ordres de phénomènes : la *structuration de l'énoncé* et la *structuration du message*, ce que Touratier (1994) appelle encore la *structuration syntaxique* et la *structuration informative*. Cette distinction faite, il convient d'ajouter que c'est à partir de la structure syntaxique et dans la structure syntaxique que l'interlocuteur construit la structure sémantico-informative du message. Ceci veut dire que, sans être parallèle à la structure informative, la structure syntaxique est un des éléments qui permet d'appréhender la structure informative, les autres facteurs étant l'intonation que reçoivent l'énoncé et l'ordre dans lequel ses constituants se présentent dans la chaîne syntagmatique.

Pour concevoir et décrire l'organisation informative à laquelle correspond la phrase, plusieurs propositions sont faites en termes de *thème/rhème* (Ecole de Prague), de *topique/commentaire* (Linguistique américaine), et de *support/apport/report* (Touratier, Perrot).

C'est Mathesius (1975), le fondateur du Cercle de Prague, qui introduit les termes *thème/rhème* en en proposant la définition suivante: « Un examen [...] minutieux des phrases du point de vue de l'assertion montre qu'une majorité écrasante de phrases contient deux éléments fondamentaux de con-

tenu : une affirmation et un élément au sujet duquel l'affirmation est faite. L'élément au sujet duquel quelque chose est affirmé peut être appelé *la base de l'énoncé* ou le thème, et ce qui est affirmé au sujet de la base est *le noyau de l'énoncé* ou le rhème ». Une telle terminologie empruntée au grec est particulièrement heureuse, car elle permet de laisser à la syntaxe les deux termes d'origine latine que sont le *sujet* et *prédicat*, alors que *thème* peut avoir un sens proche de celui de *sujet*, et *rhème* de celui de *verbe* ou *prédicat*. Mathesius signale en effet que ces deux constituants ont été identifiés avant lui sous des noms différents. La base de l'énoncé (le thème) est souvent appelée, dit-il, *le sujet psychologique*, et le noyau (le rhème) *le prédicat psychologique*. Les termes de *thème* et *rhème* ont l'intérêt de montrer que la phrase est envisagée du point de vue de l'organisation *informative*, et les termes de *sujet* et *prédicat* du point de vue de l'organisation *syntaxique*.

Firbas (1966), un disciple de Mathesius, observe, pour sa part, que tous les constituants de la phrase ne font pas progresser de la même façon l'information, n'ayant pas le même degré ou la même quantité de force communicative. Il entend par *degré de force communicative* la mesure qui « pousse », pour ainsi dire, la communication vers l'avant. Les éléments apportant les *plus bas degrés* de force communicative constituent pour l'auteur le *thème*, ceux apportant les *plus hauts degrés*, le *rhème*. En plus du *thème* et du *rhème*, Firbas ajoutera le terme de *transition*. La répartition de base de la force communicative devient alors une suite logique *thème-transition-rhème* comme le montre cet exemple : « Mr Brown [thème] s'est révélé [transition] un excellent professeur [rhème] ».

La linguistique américaine a remplacé les deux termes pragois de *thème* et *rhème* respectivement par *topic* (topique) et *comment* (commentaire). Hockett (1969) appelle en effet *topique* « la personne ou la chose dont on dit quelque chose » et *commentaire* « ce qui est dit de cette personne ou de cette chose », définitions qui reprennent très exactement ce que Aristote dénommait l'*hypokeimenos*, qui est devenu notre sujet, et le *kategorema*, qui est devenu notre prédicat. Les termes de *topic* et *comment*, comme ceux de

thème et *rhème*, ont l'avantage de permettre de distinguer le point de vue *syntaxique* du point de vue *sémantico-logique* ou *informatif*.

Devant cette hétérogénéité, Touratier (1993) pense qu'il est préférable de remplacer le couple *thème* et *rhème* par le couple *support* (informatif) et *apport* (informatif). Il propose de dire que le *support informatif* n'est pas seulement ce « au sujet de quoi le locuteur dit quelque chose », mais ce « à propos de quoi le locuteur dit quelque chose ». Le *support informatif*, qui donne le cadre du message, est fourni par un constituant qui, au point de vue *syntaxique*, est une expansion de la proposition qui le suit, fonction syntaxique à laquelle l'auteur a pu donner le nom d'*extraposition* ou de *constituant disloqué*. Quant à l'*apport*, il représente « ce que le locuteur dit à propos du support », et non pas seulement « ce qui est dit de la personne ou de la chose » désignée par le *topique*. L'*apport* est également « l'information principale de l'énoncé », et le *support* « ce qui permet le passage de l'information principale ».

D'après Touratier, on s'est longtemps contenté des couples *thème-rhème*, *topique-commentaire* ou *support-apport* pour analyser l'organisation informative du message. Ceci peut s'expliquer par un usage abusif des exemples d'énoncés relativement simples. En s'intéressant, en revanche, à des énoncés plus complexes, oraux ou écrits, on est bien obligé de constater que les deux seuls termes des couples informatifs ne suffisent pas. D'où l'idée de Perrot de proposer le terme de *report*, ce qui permet de faire une triade informative : *support*, *apport* et *report*. Le terme anglais *tail* qui désigne, chez Dik, les constituants présentant une information destinée à clarifier ou à modifier la prédication pourrait selon Touratier servir d'équivalent.

De tout ce qui précède, on peut déduire que la notion de phrase est « un faisceau de dépendances hiérarchisées, une structure syntaxique complète et autonome, autour d'un centre de dépendance unique lié à un acte. La phrase est donc, inséparablement, une réalité à la fois syntaxique et énonciative. Ainsi abordée, la phrase ne se distingue pas de l'« énoncé » : elle est non seulement une totalité structurale mais aussi un acte, énoncé unique inséparable de son énonciation. C'est dans l'alliance de la prédication et de

l'énonciation que réside le saut qualitatif qui marque la rupture avec les unités inférieures à la phrase, et qui donne à celle-ci son statut spécifique » (Le Goffic, 2005 : 56-57). C'est de cette façon également que des auteurs comme Le Goffic, Stati et Roulet peuvent répondre à la question classique : « La phrase appartient-elle à la langue ou à la parole ? » C'est ce que nous nous proposons d'examiner à présent.

2.1.4 Unité de langue ou unité de parole ?

En termes saussuriens, la phrase relève de la *parole* (assimilable au *discours* chez Guillaume), celle-ci étant un acte énonciatif individuel et unique. En termes chomskyens, en revanche, la phrase relève de la *compétence* (terme analogue à celui de *langue* chez Saussure) celle-ci étant le produit des règles. « Qui a raison ? Les deux ! Car l'un et l'autre disent la même chose mais de deux façons différentes, en désignant le même objet de deux points de vue opposés mais complémentaires : Saussure et Chomsky sont d'accord pour reconnaître que la phrase est l'horizon limite de la langue, mais l'un voit cette limite comme extérieure (Saussure), l'autre comme intérieure (Chomsky). Vue côté langue, la phrase est le produit des règles ; vue côté discours, la phrase est un acte énonciatif individuel et unique. Autrement dit, la phrase relève à la fois de la langue et du discours, en tant qu'elle est le point de passage entre les deux. La phrase est une unité charnière, entre langue et discours, sorte de miroir-à-passer-au-travers, de passe-muraille, qui met en communication des mondes incommensurables, c'est le « format de sortie » pour l'énonciateur locuteur, le « format d'entrée » pour le co-énonciateur récepteur. » (Le Goffic, 2005 : 57).

C'est l'hypothèse développée par Benveniste lorsqu'il affirme, dans sa communication sur *les niveaux de l'analyse linguistique*, que « La phrase, création indéfinie, variété sans limite, est la vie même du langage en action. Nous en concluons qu'avec la phrase on quitte le domaine de la langue comme système de signes, et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue comme instrument de communication, dont l'expression est le dis-

cours. [...] La phrase appartient bien au discours. C'est même par là qu'on peut la définir : la phrase est l'unité du discours » (1966 : 130).

Si la phrase relève du discours, de quelle dimension du discours relève-t-elle ? Pour plusieurs spécialistes de la linguistique textuelle il s'agirait de l'unité de base de la structure hiérarchique du discours. Pour Berrendonner et Reichler-Beguelin en revanche, « Bon nombre de grammaires de texte, bien que leur projet soit de « dépasser le cadre de la phrase », continuent d'assumer celle-ci comme une unité pertinente, et ne remettent nullement en cause l'idée que tout texte est, sur le modèle de l'écrit, composé de phrases successives. [...] Or, la présence de démarcations phrastiques dans les textes écrits, c'est-à-dire au niveau du langage-objet, n'implique nullement la réversion automatique de celles-ci, sous la forme d'une unité « phrase », dans la grammaire du texte, c'est-à-dire au niveau du métalangage scientifique » (Stati, 1989 : 112).

Les recherches conduites à l'université de Genève sur les structures du discours permettent de distinguer au moins trois niveaux dans la structure hiérarchique : l'*échange*, l'*intervention* et l'*acte discursif* – unité minimale qui ne doit pas être confondue avec l'*acte illocutoire* (Roulet, 1991b). Ce qui est confirmé par les recherches de Berrendonner (1990) sur la *macro-syntaxe* du discours monologique, qui l'amènent à distinguer et à définir avec précision la *période* (correspondant à l'intervention) et la *clause* (correspondant à l'acte discursif). La phrase n'est donc pas un constituant de la structure hiérarchique du discours, pas plus qu'elle n'est un constituant de la structure syntaxique. Aucune correspondance bi-univoque n'est observée entre la phrase et l'un ou l'autre des constituants *monologiques* de la structure hiérarchique du discours : *acte discursif* ou *intervention*. En d'autres termes, si la phrase constitue, selon Benveniste, une *unité de discours*, elle n'est ni l'unité de base ni une unité intermédiaire de la structure hiérarchique et ne relève pas de cette composante du discours, puisque à la même structure hiérarchique peuvent correspondre des découpages en phrases différents. Il convient donc de se demander si la notion de phrase n'est pas pertinente à un autre plan d'organisation du discours.

C'est dans cette perspective que Roulet (1991b) adopte une approche *modulaire* des structures du discours. Il distingue trois ensembles de modules : situationnel, linguistique, discursif, et au sein de ce dernier, des modules : hiérarchique, relationnel, énonciatif, informationnel, polyphonique, compositionnel et périodique. Ce cadre lui permet de développer une proposition selon laquelle la phrase est une unité de la structure périodique du discours, du moins du discours écrit puisque la notion de phrase est loin d'être évidente en français parlé (cf. Blanche-Benveniste, 1990 : 39).

Cette opposition de la *langue* et de la *parole* a également une contrepartie dans les recherches linguistiques concernant le sens des énoncés produits dans des situations effectives de discours. *Phrase* est souvent renvoyé à une suite de mots organisés conformément à la syntaxe, et *énoncé*, à la réalisation d'une phrase dans une situation déterminée. Les auteurs remarquent en effet que différents énoncés d'une même phrase ont généralement des sens tout à fait différents. En tant que linguistes, ils aimeraient pourtant attribuer à la phrase elle-même une valeur constante, qui permette cependant de prévoir partiellement le sens de ses énoncés. Dans le cadre de ce qui a été appelé *pragmatique* (cf. Ducrot et Schaeffer, 1995 : 131), ils conviennent fréquemment d'appeler *pragmatiques* les éléments du sens dont on juge la situation responsable, et *sémantiques* ceux que l'on attribue à la phrase – parmi les éléments pragmatiques, seront dits *conversationnels* ceux qui sont produits par l'application d'une loi de discours ou *maxime conversationnelle* (132).

En opposant ainsi *sémantique* et *pragmatique*, ils reproduisent, en ce qui concerne l'interprétation du discours, la dichotomie de la *langue* et de la *parole* (assimilable au *discours*). Et reproduisent également l'alternative qui lui est liée. Est-ce que les éléments *sémantiques* et *pragmatiques* ont le même statut, et se retrouvent côte à côte dans le sens des énoncés – ce qui reviendrait à considérer la valeur sémantique d'une phrase comme une partie centrale de l'observable, comme ce qui s'observe de façon constante dans le sens de tous ses énoncés, combinée à des éléments marginaux ? Ou bien cette valeur est-elle un objet construit par le linguiste ? Dans ce cas,

bien qu'elle contribue à expliquer le sens de chaque énoncé de la phrase, elle n'est cependant présente dans aucun, et le problème se pose de savoir en quoi consiste sa réalité.

Il paraît possible de dire, en conclusion, en nous fondant sur les résultats de toutes ces recherches, que la notion de phrase a une pertinence au niveau du discours. Et qu'elle relève de la structure périodique, au moins dans le discours écrit. Passons désormais à l'analyse des fonctions des marques de ponctuation, notamment celles se rapportant à la phrase.

2.2 A QUOI LES POINTS DE PHRASE SERVENT-ILS ?

2.2.1 Point

Le point est le plus ancien et « le premier signe qui a servi, avec le blanc, à séparer les mots gravés sur la pierre » (Catach, 1994 : 58). Le vocable *ponctuation* lui-même remonte à *punctum*, point en latin : action de piquer, en référence à la légère piqûre que fait la pointe d'un stylet sur une tablette recouverte de cire. Dans son traité de ponctuation, Dolet (1540) le mentionne en précisant qu'il « conclut la sentence » (mot qui n'a pas encore le sens de *verdict*, mais de *pensée exprimée*, de *période*).

De *punctum*, l'époque hellénistique est passé au *point parfait*, au-dessus de la ligne, appelé *distinctio finitiva* (gr. *teleia*, « final »). Le *periodus* (signe de fin de verset, de paragraphe), sous les Carolingiens, qui avait la forme d'un *point en bas* augmenté d'un trait ondulé, a pris sa suite. A la Renaissance, le *periodus* est remplacé par le point, notre point actuel, aussi appelé *point simple* ou *point rond*. A la différence de son ancêtre, le nouveau point ne se contente pas du rôle de signal final des grandes unités du texte, mais va progressivement *remonter* à l'intérieur de celles-ci pour conclure les simples phrases, au point de jouer le rôle d'une virgule dans certains cas (Houdart et Prioul, 2006 : 28).

Selon Colignon (2004 : 49-50), le point est un signe de *ponctuation logique* : il démarque la fin d'une phrase, à savoir une proposition unique ou un ensemble de propositions. Le point indique également une longue pause

de respiration : il tranche et aère le texte tout à la fois, en séparant plusieurs idées, en indiquant des degrés pour la compréhension d'un exposé. Le point est par ailleurs un signe de *punctuation stylistique*. Pour donner plus de vigueur au texte, pour lui conférer un rythme alerte, pour mieux faire ressortir une énumération, une succession d'actions, pour terminer en « coup de poing », etc. de nombreux auteurs en effet (classiques ou contemporains) n'hésitent pas, d'après l'auteur, à employer très fréquemment le *point stylistique*. En poésie également. Fréquemment aussi, le point précède une courte conclusion, parfois réduite à un mot.

Dugas (2004 : 23-27) présente plutôt le point comme une *punctuation neutre* qui ne sert qu'à séparer les phrases d'un texte en les terminant. Autrement dit, les phrases isolées ne prennent pas de point, du moins celles se trouvant dans des contextes tels que le titre d'un ouvrage, d'un chapitre ou d'un sous-chapitre. Il ajoute, par ailleurs, que par convention, toute phrase terminée par un point ou un signe de même rang (c'est-à-dire le point d'interrogation, le point d'exclamation ou les points de suspension) commencera par une majuscule. Son rôle et celui des points de rang semblable, de ce point de vue, se confondent. Ces derniers en effet sont en relation, de façon *interne*, avec la phrase qu'ils terminent – on interroge, on s'exclame et on laisse supposer des choses. Dans le cas où une phrase suit, ils servent également de démarcation de la phrase suivante. Dans le même ordre de valeurs, le point, lui, n'est pas vraiment considéré comme la conclusion d'une assertion, mais plutôt comme un séparateur de phrases.

Souvent associé à la majuscule pour définir la phrase, le point peut cependant isoler des segments qui, selon Riegel, Pellat et Rioul (2006 : 87), ne correspondent pas à une phrase canonique et résultent d'effacements contextuellement contraints : *Le jeu est dangereux. Je suis sûre que nous avons laissé des traces. Par ta faute. Nous en laissons chaque fois* (Genet). En littérature contemporaine surtout, déclarent les auteurs, cet emploi du point sert à détacher un segment d'une phrase pour le mettre en relief : *Seule Hélène Lagonelle échappait à la loi de l'erreur. Attardée dans l'enfance* (Duras). Ou bien, le point sépare des termes en simulant le rythme de l'oral :

Un humour... Un humour féroce. Macabre. Macabre et candide. Une sorte d'innocence. Clair. Sombre. (Sarraute).

Drillon (1991 : 130-138) considère que le point marque non seulement la fin d'une phrase courte, longue, mal ou bien construite mais aussi la fin d'un syntagme. Il évoque par ailleurs l'usage *stylistique* du signe : l'auteur parle de *point froid* pour désigner l'usage du *point constatif* en avalanche dans des phrases courtes (pensons à l'incipit de *L'étranger*). D'autres usages du point sont indiqués par Drillon, notamment celui pour marquer l'abréviation de mots tronqués. Ce point, dit *abréviatif*, est néanmoins un signe à part selon Houdart et Prioul (2006 : 35). Malgré leur ressemblance certaine, le point et le *point abréviatif* ne sont pas le même signe. Le second signale qu'un mot est incomplet, abrégé. En général, on garde une, deux ou trois lettres initiales, et le point est mis pour le reste du mot. D'autre part, lorsqu'un mot abrégé vient terminer une phrase, le cas se pose très fréquemment avec « etc. », le point final absorbe le point abréviatif.

Pour d'autres linguistes, comme Doppagne (1998 : 10-12) par exemple, le point est l'un des signes fondamentaux de la ponctuation, 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*. Convenablement employé, le point apporte à un texte une clarté qu'il n'aurait pas autrement. Il établit en outre un premier stade de division : « le point termine tout texte : phrase, alinéa, paragraphe, chapitre, livre. » Au point, considère l'auteur, correspondra toujours, dans le débit du lecteur, une pause de longueur variable déterminée par le contexte et les circonstances.

Védénina (1989 : 9-11), de son côté, s'intéresse à l'*unilatéralité* du signe, le point étant effectivement toujours graphiquement orienté à gauche du segment, et relève diverses caractéristiques fonctionnelles. D'une part, une fonction *syntaxique* directement liée au sens : le point introduit une valeur modale *objective*. D'autre part, une fonction *communicative* : le point rend le statut de phrase à un fragment de texte non achevé. Par ailleurs, il est exploité dans la *stylistique* : le point sert non seulement de base au parceller-

ment (c'est-à-dire à éloigner les fragments du texte grammaticalement liés) mais aussi de fin.

Quant à Catach (1994 : 58-60), elle estime que le point est l'un des principaux signes de *clôture* marquant la disjonction entre les segments propositionnels. Il note, selon elle, que l'information est complète et que la situation est accomplie. Il est également ressenti comme notant une sorte de réalité objective, d'une sobriété allant parfois jusqu'à la raideur. D'autre part, en tant que marque de paragraphe, le point est le plus fort de tous les éléments du système, et sa valeur ne descend pas en deçà de la proposition. Enfin, Catach fait remarquer que l'utilisateur s'investit plus complètement, se met en avant, s'impose à son interlocuteur avec le point final.

2.2.2 Point d'interrogation

Le point d'interrogation, jadis appelé *percontativus* (*interrogatif* en latin), puis *point interrogant*, existait déjà au XVI^{ème} siècle, époque à laquelle furent rédigés les premiers textes sur la ponctuation de la langue française. Il fut inventé dans les ateliers de copistes à l'époque carolingienne et « affectait la forme d'un point surmonté d'une volute légèrement inclinée vers la droite » (Houdart et Prioul, 2006 : 37). Bien qu'autrefois il fût souvent confondu avec le point d'exclamation (récemment créée), ce signe en forme d'hameçon (forme définitive donnée par les imprimeurs) et ses emplois sont aujourd'hui bien connus.

Le point d'interrogation est la marque par excellence de l'interrogation. Tous s'accordent à ce sujet. Tous s'accordent également pour constater que cette interrogation peut être plus ou moins forte : de l'interrogation pure et simple, dans un dialogue, au simple marquage du doute ou de l'incompréhension, en passant par des questions rhétoriques. Causse (1998 : 205-206) surenchérit en indiquant non seulement que le point d'interrogation interpelle, sonde, consulte, interroge et souhaite capter l'attention, mais aussi qu'il s'adresse à quelqu'un, parle à l'autre, invective la collectivité. Le point d'interrogation peut aussi, selon l'auteur, signifier un doute, une incertitude,

une angoisse, une question métaphysique ; voire, plus prosaïquement, signifier une demande d'éclaircissement.

Védénina (1989 : 13-14), elle, parle plutôt en termes de *nuances affectives* et d'*attitude négative* de la part du sujet écrivant lorsqu'elle évoque l'usage de ce signe. L'auteur précise que la valeur *affective* du point d'interrogation se manifeste surtout là où il est employé tout seul, hors de toute expression verbale. Védénina évoque trois procédés graphiques intensifiant l'affectivité d'une phrase : le cumul des symboles graphiques ; la combinaison des points d'interrogation et d'exclamation ; la segmentation avec présentation interrogative de chacun de ses segments. Mis entre parenthèses, le point d'interrogation joue également le rôle du commentaire où le narrateur met en doute la réalité des faits exprimés ou bien la vérité de tout ce qui vient d'être dit. Utilisé en tant que symbole graphique indépendant, employé en dehors de l'expression verbale, il sert parfois d'idéogramme pour le mot *question*. Toutes ces fonctions dérivées de l'emploi légitime et parfaitement symbolique du point d'interrogation sont aussi celles retenues par Popin (1998 : 35-36) et Doppagne (1998 : 33-34).

Placer le point d'interrogation après une phrase, une proposition, un mot exprimant une interrogation *directe* (par la construction ou simplement grâce aux particules interrogatives, pronoms, etc.) fait aussi l'unanimité chez les grammairiens. En revanche, il ne termine pas nécessairement la phrase. Dans un récit par exemple, il arrive souvent que la proposition interrogative soit suivie de l'indication *demanda-t-il, dit-il, fit-elle*, etc. d'après Doppagne (1998 : 31-32). Dans ce cas, le point d'interrogation se met à la place logique où il doit se trouver, juste après la proposition interrogative. Dans l'hypothèse où plusieurs propositions interrogatives se juxtaposent, chacune sera marquée par le point d'interrogation lui correspondant et la question suivante commencera par une minuscule. Si, toutefois, elles posent la même question, ou si un choix est offert, Drillon (1991 : 345) suggère que seule la première prenne une majuscule, et qu'un point d'interrogation unique close l'énumération. Une proposition interrogative peut aussi, selon

Doppagne (1998 : 32), être insérée dans la phrase à la manière d’une incise. Le cas est fréquent pour la locution *N’est-ce pas ?*

Dans l’approche systémique du paradigme de la ponctuation de Catach (1994 : 61-62), à la place du point, et pouvant alterner avec lui dans la même position, on distingue trois autres signes de *clôture* dont le point d’interrogation. Selon l’auteur, ces points cumulent la valeur de pause *logique* (fin de phrase) et une valeur *modale*, à la fois syntaxique et intonative. Catach note par ailleurs, pour les points modaux surtout, que quantité de nuances rendues à l’oral par l’intonation n’ont pas de correspondant à l’écrit. Ainsi, en cas d’interrogation multiple, on réserve en général le signe à la seule position finale, précise l’auteur. L’interrogation indirecte enfin ne réclame pas le signe, et prend celui qui correspond à la tournure syntaxique utilisée, qui peut éventuellement être elle-même interrogative.

2.2.3 Point d’exclamation

Le point d’exclamation, l’un des derniers-nés de la ponctuation, a vu le jour vers la fin du XIV^{ème} siècle, introduit par l’humaniste florentin Salutati, « qui s’est probablement inspiré d’un signe hébraïque ou byzantin » (Houdart et Prioul, 2006 : 50). Il fut d’abord appelé *afetuoso*, puis *point admiratif*, *point exclamatif* et finalement point d’exclamation. Les emplois de ce signe de ponctuation sont aujourd’hui bien connus, bien qu’à ses débuts il fut souvent confondu avec le point d’interrogation. Dans le traité ancien de ponctuation (Dolet, 1540) en effet, il est écrit que le point d’exclamation diffère peu en figure du point d’interrogation, lequel selon l’auteur va s’arrondir pour lever l’ambiguïté et faire une place au nouveau venu, longiligne et aérien. Curieuse ressemblance graphique pour deux signes nés à presque six siècles de distance, à des époques si dissemblables, le haut Moyen-âge et la Renaissance. Le point d’interrogation avait été inventé, dans un contexte de recul intellectuel, comme une aide à la lecture des textes du passé ; l’admiratif est né lors d’une période d’essor des idées, qui réclamait des signes neufs pour s’exprimer. Simplifiant tous deux la tâche du lecteur et établissant avec lui un lien de complicité, ils ont des cor-

respondances secrètes, « puisque leur traitement typographique et leur valeur syntaxique sont identiques et en font des compères » (Houdart et Prioul, 2006 : 51).

Le point d'exclamation marque à la fois la fin de la phrase (signe de *clôture*) et la modalité exclamative. C'est du moins le point de vue que défend Catach (1994 : 63). Toutefois, si l'on suit Doppagne (1998 : 36), il est erroné de croire que ce soit là une règle. Le point d'exclamation, comme le point d'interrogation, peut se trouver à l'intérieur de la phrase. Et, employé à l'intérieur d'une phrase, il n'est pas obligatoirement suivi de majuscule, l'apparition de celle-ci lui ajoutant une charge supplémentaire (Catach, 1994 : 63). Drillon (1991 : 350) va encore plus loin dans la règle, notamment lorsqu'il dit que le point d'exclamation est indissociable des particules interjectives. Popin (1998 : 33-34), quant à lui, note qu'il existe une syntaxe spécifique de l'exclamation, avec l'usage de morphèmes exclamatifs. Ces morphèmes appartenant souvent à d'autres classes d'unités que celle des purs indicateurs de la modalité exclamative de la phrase, dits adverbes exclamatifs, l'oral (ou l'intonation subjective et intériorisée) vient nécessairement à la rescousse pour que ces propositions ne soient pas confondues avec la complétive. L'auteur précise par ailleurs que le point d'exclamation est compatible, à la fin de la phrase, avec divers autres signes, qu'il peut être répété, voire combiné avec un point d'interrogation.

Selon Dugas (2004 : 37), le point d'exclamation est une sorte de codage de certains contours d'intonation de la phrase, semblable au procédé qui vaut pour l'interrogation. Il s'agit de *traduire* l'étonnement, la stupéfaction, la surprise, l'emportement, l'émerveillement, la peur, etc. C'est un signe plus *pragmatique* que *syntactique*. De plus, le point d'exclamation indique non seulement l'apostrophe, le vocatif, le cri, l'injure, le juron, mais encore l'injonction, l'ordre et la défense. Toutes ces réactions personnelles et immédiates se retrouvent unanimement chez les auteurs. A cela Doppagne (1998 : 36) ajoute que le point d'exclamation joue son plein rôle de signe mélodique, notamment lorsqu'il ponctue, pour les rendre exclamatifs, des mots, des groupes de mots, des propositions ou des phrases. C'est

aussi cette piste mélodique que suivent Drillon (1991) et Damourette (1939). Qu'il intervienne dans la narration, les passages dialogués ou les pièces de théâtre, le point d'exclamation est dans tous les cas « la marque visible de l'oralité » (Houdart et Prioul, 2006 : 51).

Védénina (1989 : 20), elle, définit le point d'exclamation plutôt comme traduisant l'état psychique du sujet parlant, dans toutes ses nuances. Il apparaît selon elle dans la phrase tantôt pour témoigner de l'état affectif d'une personne ; tantôt pour exprimer les émotions, passions, sentiments ; tantôt pour rendre la volonté. Par ailleurs, l'auteur précise que l'expression de l'affectivité et de la volonté est un acte à une seule direction qui n'a pas d'effet rétroactif. Le schéma Question-Réponse, valable pour l'interrogation, n'y joue aucun rôle, c'est pourquoi, dit Védénina, la valeur du point d'exclamation n'éprouve pas de changements importants quand il est déplacé du discours dialogue au monologue.

Dahlet (2003 : 99-100), enfin, distingue le point d'exclamation en fonction de l'endroit où il se place, soit après un énoncé complet soit après un mot. Dans le premier cas, le point d'exclamation octroie à l'énoncé son haut degré. En d'autres termes, l'énonciateur qui produit une exclamative entend signifier le haut degré d'une propriété. L'auteur ajoute par ailleurs que le haut degré fourni par le point d'exclamation densifie le contenu sémantique à des fins argumentatives, lesquelles passent par la construction d'un espace de conjonction consensuelle. Dans le second, il y a *opération de topicalisation*, de sorte qu'est atteint le degré superlatif.

2.2.4 Points de suspension

Le XVII^{ème} siècle a vu naître le *point interrompu*, première mouture des points de suspension : le nombre de points formant ce signe ne fut pas fixé d'emblée (Houdart et Prioul, 2006 : 62). En ces temps moins standardisés, il variait selon l'inspiration de l'auteur ou du typographe, pouvant aller jusqu'à six ou sept d'affilée. Comme l'explique au XVIII^{ème} siècle le grammairien Grimarest (1707), le *point interrompu*, dans un dialogue, « sert à couper le sens d'une expression, par une nouvelle qui a un sens différent ».

Et l'auteur ajoute que « le discours peut être interrompu par la personne qui parle ou par celle à qui l'on parle ». Selon Houdart et Prioul (2006 : 63), le *point interrompu* intervient également pour reproduire – autant que faire se peut, à l'écrit – la gêne, l'hésitation, les accidents de la parole sous l'effet de l'émotion, de la surprise, d'un trouble quelconque. Dans tous les cas, complètent les deux auteurs, il marque un blanc momentané ou définitif. Sortant du strict domaine du dialogue, il va s'insinuer dans la narration et y occuper de nouveaux emplois : signal au lecteur que tout n'a pas été dit, que le sens est seulement *suspendu*, qu'il doit prolonger lui-même la phrase par l'imagination (op.cit). Du fait de cette évolution, il est rebaptisé au début du XX^{ème} siècle *points de suspension*, faisant par la même occasion passer ce signe du singulier au pluriel.

S'il est bien un signe sur lequel les auteurs sont d'accord, c'est les *points de suspension*. Ils expriment l'inaccompli, le non-dit explicite et expressif, l'inachevé, *l'encore à dire*, bref l'expression incomplète d'une idée (Catach, 1996 : 63 ; Causse, 1998 : 198) ; Damourette, 1939 : 89). La phrase est laissée en suspens, pour diverses raisons : soit parce que le locuteur a été interrompu, soit parce que l'auteur veut marquer une pause ; il revient alors au lecteur d'imaginer la suite (Riegel, Pellat et Rioul, 1994 : 90-91 ; Colignon, 2004 : 101 ; Houdart et Prioul, 2006 : 72). Cette pause peut exprimer, par exemple, une hésitation du narrateur, une réflexion qui se prolonge, un sous-entendu, une indécision, toutes sortes de silences, une omission volontaire (d'un nom propre, d'un gros mot, etc.), un sentiment tel que la perplexité, les rêveries ou les méandres d'un monologue intérieur (Causse, 1998 : 199 ; Drillon, 1991 : 406-417 ; Catach, 1996 : 63-64 ; Dugas, 2004 : 42 ; Houdart et Prioul, 2006 : 64-71).

Dans le dialogue, les points de suspension se placent parfois en début de phrase : ils servent alors de raccord avec ce qui précède. Par exemple, un interlocuteur qui a été interrompu par une intervention extérieure reprendrait sa phrase dans une deuxième réplique commençant par des points de suspension ou encore, ils peuvent lier de façon explicite les paroles de deux personnages, où le second termine la phrase du premier (Drillon, 1991 :

413). Les points de suspension sont également utilisés dans les énumérations incomplètes pour signifier qu'il y aurait d'autres éléments à mentionner (Drillon, 1991 : 407 ; Riegel, Pellat et Rioul, 1994 : 91 ; Dugas, 2004 : 41 ; Colignon, 2004 : 102 ; Houdart et Prioul, 2006 : 65-66). Ils sont employés dans ce sens au lieu de *etc.* et ne doivent donc pas figurer à la suite de cette abréviation, car ce serait une répétition inutile.

Certains auteurs vont plus loin dans la définition des points de suspension. Dahlet (2003 : 104-106) par exemple, les désigne comme étant certainement les plus ostensiblement interactifs des trois signes pragmatiques. Cela, parce que l'appel au consensus est hautement coercitif, justifie-t-elle. Si, poursuit Dahlet, dans presque tous les cas, les points de suspension se substituent à un dit, il s'agit pour le lecteur de restituer ce dit, ou en d'autres termes, de se le dire, de se le lire, de sorte que le scripteur donne le relais au lecteur, qui devient alors énonciateur du dit originellement manquant. Le recul de l'énonciateur-scripteur est inversement proportionnel à l'avancée du lecteur co-énonciateur.

Doppagne (1998 : 39-42), lui, distingue trois valeurs des points de suspension : des valeurs *prosodiques*, des valeurs *psycho-émotives* et des valeurs *d'appel*. Dans les premières, les points de suspension marquent une rupture syntagmatique, dans la chaîne parlée. Cette rupture peut être due non seulement au locuteur lui-même mais aussi venir de son interlocuteur ou d'un événement extérieur. Dans les secondes, les points de suspension marquent une correction, une reprise, et constituent une sorte de rature orale traduite par écrit. La cause de ceci peut être psychologique et tenir à l'auteur ou à son personnage. Dans les dernières, les points de suspension invitent le lecteur à poursuivre une réflexion, à s'abandonner à une médiation ; ils ouvrent la porte à la rêverie, à l'imagination (valeurs *poético-narratives*). Les points de suspension peuvent aussi avoir des fonctions phatiques¹.

¹ La fonction phatique est la fonction du langage par laquelle l'acte de communication a pour fin d'assurer ou de maintenir le contact entre le locuteur et le destinataire (*Dictionnaire de linguistique*, Larousse).

Pour Riegel, Pellat et Rioul (1994 : 91), les points de suspension correspondent aussi à une suspension plus ou moins longue de la mélodie orale de la phrase, mais ne représentent pas nécessairement une rupture syntaxique, l'interruption qu'ils marquent pouvant se situer à n'importe quel endroit de la phrase. Il précise par ailleurs que, placés en fin de phrase, les points de suspension marquent une pause prosodique et syntaxique comme un point simple, mais ouvrent un prolongement sémantique. Sans marquer d'interruption réelle, les points de suspension peuvent aussi avoir un rôle stylistique.

Tous les auteurs, enfin, sont unanimes sur le fait que la polyvalence des points de suspension rend très varié leur jeu avec les autres signes, les capitales et les espaces typographiques. Ils sont collés au mot qui précède et suivis d'une espace forte. Lorsque des points de suspension sont placés à la fin d'une phrase, ils tiennent lieu de ponctuation finale et se confondent avec le point. Ils se confondent également avec le point abrégatif ; bien que cela soit contesté par Drillon (1991 : 426). Les points de suspension s'associent souvent avec les points d'exclamation et d'interrogation, sans espace entre eux, formant alors une sorte de signe composite. Ils sont suivis d'une minuscule ou d'une majuscule, selon qu'ils terminent la phrase ou non. En milieu de phrase, les points de suspension cohabitent parfois avec une virgule.

2.3. A QUOI LA VIRGULE SERT-ELLE ?

La virgule est l'une des plus anciennes marques de ponctuation. Son nom, sa forme ont beaucoup varié, mais elle a toujours été le signe le plus faible de segmentation de la phrase. « D'abord simple point en bas (*comma* ou *subdistinctio*), ce signe se renforce ensuite d'une virgule ou d'un trait, ou apparaît durant tout le Moyen-âge comme un simple trait oblique < / > (*suspensivum*), que l'on retrouve encore dans les imprimés au XVI^{ème} siècle » (Catach, 1998 : 64). La virgule reçut son appellation définitive des premiers imprimeurs : ceux-ci avaient fait leurs humanités et, considérant d'abord son aspect, choisirent fort à propos pour la nommer le mot latin *virgula*, « petite

baguette, rameau », dérivé du diminutif latin de *virga*, « verge, baguette » (Houdart et Prioul, 2006 : 102 ; Causse, 1998 : 214 ; Doppagne, 1998 : 13).

La virgule est, sans conteste, le signe de ponctuation le plus complexe. Ses emplois sont fort nombreux et variés tant sur le plan syntaxique que pour les nuances de sens qu'elle permet. La virgule est aussi le signe qui cause le plus d'hésitations et d'erreurs quand vient le moment de l'employer. Comme en témoigne 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. Son usage obéit à des règles absolues ; à des règles moins absolues ; à des règles pas absolues du tout. » A cela, l'auteur ajoute la double fonction de ce signe, directement déterminée par sa présence et son absence.

Par sa présence, la virgule indique que les termes de fonction grammaticale sont équivalents. L'énumération et l'apposition sont les applications les plus simples de cette fonction. Mais, paradoxalement, elle indique aussi la différence des fonctions (groupes qui ne font pas intrinsèquement partie de la phrase de base, qui introduisent un niveau prédicatif secondaire, qui sont détachés du reste de la phrase, dans une position syntaxique plus ou moins inhabituelle...). Par son absence, la virgule indique que les fonctions grammaticales sont différentes (absence de virgule entre le sujet et le verbe, entre le verbe et l'adverbe, entre l'adverbe et la préposition, entre la préposition et la conjonction...). Elle indique, d'autre part, que les termes de fonction différente sont indissociablement liés.

Thimonier (1970), dans son code orthographique et grammatical, établit trois principes majeurs d'occurrence de la virgule que Bessonnat (1991 : 38-39), Drillon (1991 : 157) et Dahlet (2003 : 79) reprennent ultérieurement dans leurs travaux: le principe d'addition, le principe de soustraction et le principe d'inversion. Dans le premier, la virgule apparaît pour séparer des segments de fonction grammaticale équivalente, lorsque non reliés par un coordonnant. Dans le second, elle signale une apposition, une relative appositive ou une incise soustraite (ellipse). Dans le dernier, la virgule signale tout déplacement de segments de phrase par rapport à l'ordre canonique.

« Ces trois cas ne recouvrent pas tous les cas d'emploi, bien entendu, mais représentent trois grandes directions qui permettent de se repérer » (Drillon, op. cit).

Pour Doppagne (1998 : 13-18), non seulement la virgule est le plus important des signes de ponctuation, mais encore le plus délicat à employer à bon escient. Elle marque avant tout la juxtaposition et la coordination : elle a donc pour effet d'établir un détachement entre certains membres de la phrase ou du discours (elle détache le vocatif, l'apposé, le complément et le sujet en inversion, la subordonnée placée devant la principale, le nom...) ; et une séparation des termes de même fonction (elle sépare des sujets, des attributs, des objets directs et indirects, des compléments circonstanciels, des verbes...).

Dahlet (2003 : 77), elle, soulève la complexité de ce signe séquentiel et ce pour trois raisons au moins : il est le seul signe à fonctionner en double et en simple ; il est aussi le seul, indépendamment de la dimension énonciative, capable d'opérer simultanément sur deux portées, interclauses et intracause ; il est encore le signe syntaxique par excellence. Par ailleurs, l'auteur se concentre sur la suite [, et], « pierre angulaire dans la grammaire de Grevisse et les divers traités de ponctuation », qui, selon les cas de figure envisagés, est ou proscrite ou donnée comme facultative ou encore prescrite (2003 : 137-146).

Dans son guide, Colignon (2004 : 17-39) classe la virgule parmi les principaux vecteurs de la ponctuation logique (avant le point et point-virgule) et considère qu'elle est le signe qui « exprime le plus la subtilité, la finesse d'esprit, l'acuité de l'intelligence, voire la ruse et la rouerie. » Ce signe intervient surtout dans les phrases où l'ordre logique des mots est rompu. Colignon rejoint ainsi, d'ailleurs, un des principes majeurs d'occurrence de la virgule établit par Thimonier, qui est le principe d'inversion. L'auteur précise que, en son emploi strictement grammatical, la virgule marque aussi une pause de faible durée à l'intérieur d'une longue phrase. Il complète par ailleurs que la virgule, par sa présence, confère à la phrase une signification très précise. Par son absence, en revanche, elle aboutit à des amphibologies

et ambiguïtés. D'autre part, Colignon explique les emplois de la virgule en faisant appel à différents critères, tels que la séparation des termes juxtaposés, « c'est-à-dire coordonnés sans conjonction – à condition qu'il s'agisse de mots ou de groupes de mots ayant une même fonction grammaticale. » ; des propositions relatives (en distinguant les relatives explicatives des relatives déterminatives, ou restrictives) ; de l'apposition ou de l'incise ; et ainsi de suite.

Pour d'autres auteurs (Dugas, 2004 : 59-93, par exemple), les emplois de la virgule se répartissent en deux grandes catégories. Certains linguistes (Védénina, 1989 : 34-49 ; Catach, 1994 : 64-69) parlent même de deux signes de ponctuation distincts qu'ils nomment virgule *simple* (ou virgule *plus*) et virgule *double* (ou virgule *moins*). La première permet d'ajouter des éléments, autrement dit de juxtaposer, de coordonner des mots ou groupe de mots qui ont le même statut grammatical, sans cependant recourir à une conjonction de coordination. Elle sépare ainsi des unités de même fonction grammaticale ou encore des propositions entières, et dans ce cas agit comme un mot coordonnant.

La seconde fonctionne par paires, à la manière d'autres signes doubles comme les parenthèses, les accolades, les crochets ou les tirets (plus discrets et de valeur moindre). Elle permet d'ajouter, d'extraire ou de déplacer des éléments non essentiels à la phrase, voire *optionnels* (sujet ou objet, complément circonstanciel, incise, relative, etc.). A cela, Catach (1994 : 68-69) ajoute la participation de la virgule, par ses fonctions logiques, intonatives, grammaticales, affectives, à la construction du sens de la phrase écrite. Et met en avant le débat dit « des deux relatives » que reprennent largement les linguistes d'aujourd'hui au sujet de ce signe.

De son côté, Zemb (1978 : 851) appelle la virgule double *virgule-parenthèse* : « Qui parle de virgule-parenthèse se doit de distinguer ouverture et fermeture. Les lois d'absorption des signes de ponctuation veulent que la virgule initiale ou la virgule final puissent faire défaut, leur fonction étant assumée par des signes de rangs supérieurs... ». L'auteur soulève en outre la confusion souvent faite entre la virgule double et la virgule simple.

La raison de cette confusion est le fait que tout mot ou groupe de mots encadré de virgules, quand il est dans le corps d'un texte, perd la virgule initiale s'il est au début de la phrase ; de la même manière, la virgule finale tombe quand le mot ou groupe visé termine la phrase.

Quant à Pour Riegel, Pellat et Rioul (1994 : 89-90), ils décrivent trois emplois de la virgule: l'emploi de la virgule entre des termes de même fonction, l'emploi de la virgule entre des termes de fonctions différentes et l'emploi stylistique de la virgule. L'emploi de la virgule entre des termes de même fonction renvoie à la coordination. L'emploi de la virgule entre des termes de fonctions différentes fait référence à plusieurs types de structures. Le premier type de structure comprend l'apostrophe, l'incidente et l'incise : « Groupes qui ne font pas intrinsèquement partie de la phrase de base ». Le deuxième type de structure est constitué de l'apposition et la relative explicative : « Groupes qui introduisent un niveau prédicatif secondaire ». Le troisième type de structure comprend le terme détaché en tête ou en fin de phrase, le complément circonstanciel placé en tête ou au milieu de la phrase, le complément de verbe ou de nom placé en tête de la phrase et la proposition subordonnée placée en tête de la phrase : « Groupes qui sont détachés du reste de la phrase [...] ». Le quatrième type de structure n'est composé que de l'ellipse : « Groupes syntaxiques différents rapprochés à la suite d'une ellipse ». Le cinquième type de structure regroupe les répétitions : « Mots ou groupes de mots répétés ». Enfin, l'emploi stylistique de la virgule se rapporte aux situations où « la virgule n'est pas exigée par la syntaxe ».

RESUME

De ce chapitre nous retenons que la phrase, unité théorique, se distingue de l'énoncé, unité communicative. Les différents critères (intonatif, graphique, sémantique, syntaxique) ne permettent pas de définir correctement la phrase. En revanche, la théorie des trois points de vue ou les trois niveaux de structuration permettent de rendre compte de cette unité, bien que le point de vue énonciatif ou informatif pose un certain nombre de problèmes (terminologiques, conceptuels, de découpages). Les variations de fonctionnement de la phrase dans le cas de l'oral et de l'écrit ont conduit certaines recherches à abandonner ce concept de phrase au profit de celui de période ou d'énoncé. Or, les travaux de Bally, Benveniste et bien d'autres ont permis de montrer, très tôt, que ces unités de l'oral demeurent des phrases bien qu'elles soient incomplètes ou segmentées. Actuellement, les deux conceptions de la phrase s'opposent parmi la communauté des linguistes. Certains effectivement préfèrent conserver le concept de phrase à l'oral et à l'écrit alors que d'autres souhaitent ne pas parler de phrase à l'oral mais préfèrent utiliser le terme de *clause* ou de *période*. Nous nous rallions à la position de ceux qui considèrent la phrase comme unité de l'écrit et de l'oral. Mais il est clair que la notion de phrase en linguistique ne fait pas l'objet d'un consensus. Pour ce qui concerne l'analyse des fonctions des différents signes de phrases, nous retenons pour l'essentiel que le point final est un signe de clôture ; le point d'interrogation une marque de l'interrogation directe ; le point d'exclamation une marque de fin de phrase, indissociable de l'interjection ; les points de suspension non seulement une marque de suppression d'un mot, d'une partie de mot, mais aussi une marque d'interruption brusque dans un dialogue ainsi qu'une réplique muette, tantôt matérialisant les accidents du langage, tantôt créant un effet d'attente en cours de phrase, tantôt laissant le sens ouvert en fin de phrase. Quant à la virgule, plutôt un signe logique qui soit coordonne des éléments grammaticalement équivalents (adjectifs, substantifs, verbes, propositions) ; soit coopère avec les conjonctions de coordination dans certains cas ; soit isole du reste de la phrase les propositions explicatives, les incidentes, les incises, les apostrophes, les appositions, etc. ; soit signale que des éléments ont été déplacés à l'intérieur de la phrase et permet l'ellipse : elle est « mise pour » un mot, un verbe.

CHAPITRE

Approche psycholinguistique de la ponctuation

3

SOMMAIRE

3.1 Développement de la ponctuation et de ses emplois à l'écrit...	83
3.2 Fonction des signes de ponctuation en production de texte.....	93
3.3 Travaux sur les représentations du système de ponctuation..	101
<i>Résumé.....</i>	<i>105</i>

La ponctuation est, du point de vue de la linguistique, définie comme un ensemble de signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit (Catach, 1980). Elle comprend une quinzaine d'éléments graphiques sans correspondant phonémique. Ces éléments graphiques discrets sont considérés par les linguistes modernes (Catach, 1980 ; Fonagy, 1980 ; Perrot, 1980 ; Tournier, 1980) comme des unités linguistiques à part entière, baptisés *ponctèmes* (Favart, 2005 ; Paolacci et Favart, 2010). Ils sont, pour une partie d'entre eux, hiérarchisés selon le degré de rupture qu'ils induisent dans le texte : alinéa > point > point-virgule > virgule > absence de signe (Damourette, 1939 ; Damourette et Pinchon, 1940 ; Tournier, 1977, 1979). Cette hiérarchie s'inscrit dans les fonctions *syntaxique* (Tournier, 1980 ; Catach, 1985 ; Védénina, 1989 ; Anis, 1988), *énonciative ou polyphonique* (Védénina, 1989 ; Anis, 1988) et *sémantique* de la ponctuation (Védénina, 1989), étroitement liées entre elles (Favart et Passerault, 2000 ; Paolacci et Favart, 2010).

Ces acquis, certes essentiels, sont insuffisants en l'état actuel de la recherche car ils ne portent que sur les aspects les plus normés de la ponctuation (Fayol, 1989). Qu'en est-il de sa structure et de son fonctionnement chez le sujet tout-venant ? Ce système fait-il l'objet chez l'enfant d'une lente et progressive acquisition dans son utilisation ? Pour voir se développer des recherches sur ces questions, il a fallu attendre une période relativement récente (Passerault, 1991 ; Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996). En effet, la ponctuation, jusqu'alors fort peu étudiée par les psycholinguistes (comparativement aux très nombreux travaux traitant, par exemple, des pauses à l'oral ou des pronoms relatifs à l'écrit), a donné lieu ces trente dernières années à une série de recherches en psycholinguistique. Nous ne présentons ici que les recherches francophones portant sur les cinq premières années de la scolarité élémentaire (du CP au CM₂), en reprenant, pour les décrire, les synthèses qu'en ont proposées Fayol (1989, 1994), Passerault (1991) et plus récemment Favart (2005).

La présentation des recherches sur l'acquisition de la ponctuation fait l'objet du premier volet de notre synthèse, montrant de quelle manière les

enfants, lors de la mise en place de l'écrit, s'approprient et utilisent les marques de ponctuation. Un état des recherches sur les aspects fonctionnels de la ponctuation dans l'acquisition de la production est présenté dans le second volet, mettant l'accent sur les activités de *linéarisation* et de *planification* du texte écrit. Les dernières recherches enfin, concernant la façon dont les enfants se représentent les fonctions des différentes marques, forment le dernier volet de notre réflexion.

3.1 DEVELOPPEMENT DE LA PONCTUATION ET DE SES EMPLOIS A L'ECRIT

Les travaux consacrés au développement de la ponctuation et de ses emplois portent sur la production libre de textes par les enfants.

Certains chercheurs (Simon, 1966 ; Lurçat, 1973 ; Schneuwly, 1988 ; Chanquoy et Fayol, 1991) ont étudié des descriptions d'activités familières tels que le voyage, l'école ou encore le jeu de cache-cache. La description est assurément un des types de séquences¹ textuelles particulièrement intéressant dans la mesure où « [...], décrire, c'est passer de la *simultanéité* de l'objet envisagé à la *linéarité* du discours. Or la description possède une structure hiérarchique non linéaire, en conflit, de ce fait, d'autant plus net avec la contrainte de la linéarité linguistique » (Adam, 1989 : 61). L'énumération des parties et/ou des propriétés d'un tout sous la forme d'une liste simple est certainement le degré zéro de la description (Adam, 1990 : 88). Les principales caractéristiques linguistiques de ce type de structures séquentielles concernent « [...] les substituts, les reprises, le vocabulaire connotatif ou dénotatif en rapport avec le thème » (Blain, 1995 : 37).

D'autres (Fayol, 1981 ; Chanquoy et Fayol, 1991) ont plutôt étudié des narrations à partir de déclencheurs tels qu'une image, une conversation ou encore une histoire vécue. Les grammaires de récits (Adam, 1984 ; Denhière, 1984 ; Fayol, 1985 ; Mandler et Johnson, 1977) définissent ce type de structures séquentielles comme constitué de sept catégories concaté-

¹ « La séquence, unité constituante du texte, est constituée de paquets de propositions (les macro-propositions), elles-mêmes constituées de n propositions » (Adam, 1993).

nées (cadre, événement initial, réaction, but, tentative, résultat, fin). Les principales caractéristiques textuelles qui distinguent le type narratif sont « [...] la présence d'au moins un personnage qui pose un certain nombre d'actions dans le temps et dans l'espace. Ces actions sont en relation de cause-conséquence et se situent dans un début, un milieu et une fin » (Blain, 1995 : 36).

D'autres enfin, comme Schneuwly (1988) par exemple, ont étudié les structures textuelles de type *argumentatif*. L'objet des textes argumentatifs est « [...] soit de démontrer, soit de réfuter une thèse. Pour ce faire, ils partent de prémisses [...] censées incontestables, et ils essaient de montrer qu'on ne saurait admettre ces prémisses sans admettre aussi telle ou telle conclusion – la conclusion étant soit la thèse à démontrer, soit la négation de la thèse de leurs adversaires –. Et, pour passer des prémisses aux conclusions, ils utilisent diverses démarches argumentatives dont ils pensent qu'aucun homme sensé ne peut refuser de les accomplir » (Définition de Ducrot citée par Adam, 1990 : 88). Les principales caractéristiques linguistiques de ce type de structures séquentielles sont « [...] la présence d'articulations d'énoncés qui sont rendus explicites par des marqueurs de relation et d'organiseurs textuels, la présence de discours rapportés et de marques de modalités » (Blain, 1995 : 37).

Comme nous l'avons précédemment noté, les chercheurs de ces travaux se demandent de quelle manière les enfants de l'école primaire s'approprient et utilisent le système de ponctuation en production de texte. Soulignons que ces derniers, à de rares exceptions, portent uniquement sur le point (et ses variantes), avec ou sans majuscule, et la virgule (Passerault, 1991). Voici, dans les lignes qui suivent, leurs résultats brièvement résumés.

3.1.1 La ponctuation dans la *description*

Simon (1966) est l'un des premiers en France à s'être intéressé au développement de la ponctuation, dans le cadre d'une étude longitudinale portant sur l'évolution de la phrase écrite chez l'écolier. Dans cette perspective génétique, en effet, le chercheur demande à des enfants âgés de 6 à 10 ans de

décrire un voyage qu'ils ont effectué. L'étude, conduite sur 250 rédactions, amène Simon à la conclusion que la ponctuation serait un instrument de l'organisation de la pensée (Simon, 1973 : 209).

Dans un premier temps, les données recueillies indiquent que la ponctuation est absente jusqu'au CE₁ ; incorrecte et incertaine jusqu'au CE₂ (la virgule principalement) ; correcte au CM. Par ailleurs, le parallèle de cette évolution avec les stades décrits par Piaget laisse supposer que l'apparition du point coïnciderait avec le déclin de la période d'égoïsme, tandis que celle de la virgule traduirait un niveau supérieur de l'organisation de la pensée.

Si en première année de primaire les enfants omettent la ponctuation, Simon pense que, dès le départ, elle ne leur est pas nécessaire bien que le rôle qu'elle joue leur est accessible. A ce niveau scolaire, seuls des cas de ponctuation enseignée sont observés.

En deuxième année de primaire, lorsque l'enseignement est donné, le point apparaît ; il apparaît dans des phrases qui constituent une unité temporelle d'action. Les guillemets sont quelquefois présents mais, s'ils indiquent bien le passage du discours direct au discours indirect, leur usage n'est pas précis. A ce niveau donc la pensée s'organise temporellement.

En troisième année de primaire, l'emploi du point devient correct. La virgule fait son apparition dans les productions, avec toutefois des interférences entre son usage et celui du point. Ces interférences rendent leur utilisation fréquemment ambivalente, voire concurrentielle. D'autres signes de ponctuation apparaissent : les deux points et le point d'exclamation. Tous deux sont toujours utilisés de manière correcte. Le point d'exclamation est toutefois « le seul signe de ponctuation dont l'emploi ne soit pas une obligation, [...] c'est aussi le seul dont la signification soit exclusivement d'ordre affectif. Son apparition traduit le besoin de communiquer à autrui une intention qui ne s'exprime que partiellement par la parole » (Ibid. : 217). C'est à ce niveau scolaire que s'effectue l'acquisition.

En quatrième et cinquième année de primaire, l'utilisation de la virgule devient progressivement correcte.

Une baisse générale de la ponctuation à la fin des textes est par ailleurs observée. Selon Simon, elle est consécutive à une baisse du niveau de vigilance des enfants.

A l'issue de ces résultats, le chercheur conclut que plus la pensée de l'enfant est claire et organisée plus la ponctuation est structurée. Autrement dit, la ponctuation passe d'une intégration dans un système à valeur de signalisation (indiquer les coupures dans le texte, signaler les groupes d'action) à un système à valeur plus symbolique (indiquer, à l'aide de signes différents, les *ruptures* de la pensée).

Cette relation entre la ponctuation et la structuration progressive de la pensée est également proposée par Lurçat (1973, 2007) dans les descriptions produites sur le thème de l'école par 114 enfants issus des cinq niveaux d'une école primaire (CP au CM₂). Comme Simon, le chercheur considère qu'il est difficile de dissocier la ponctuation de l'organisation progressive du langage écrit, car elle constitue, selon elle, un support à la mise en ordre des idées : « [...], suivre les étapes d'acquisition de la ponctuation, c'est suivre les étapes de la mise en ordre des idées » (Lurçat, 2007 : 221). Lurçat précise, par ailleurs, qu'en langage écrit « Le découpage du texte correspond à deux nécessités : une nécessité physiologique – reprendre son souffle ; une nécessité intellectuelle – le découpage du texte qui est en rapport avec l'enchaînement des idées » (Ibid. : 220).

L'analyse des marques de ponctuation montre que, dès le CP, le point rythme l'énumération ou sépare des *séquences de pensée* (Ibid. : 226). L'emploi de la virgule est assez rare et semble concurrencer celui du point jusqu'au CE₂. Au CE₁, une régression dans l'usage de la ponctuation est observée. D'abord absente des textes, puis aberrante, elle devient conforme, du moins pour ce qui concerne l'usage du point. Au CE₂, le point comme la virgule sont correctement utilisés. Au CM₁, la ponctuation varie et se greffe naturellement sur le *découpage temporel* des textes (Ibid. : 231). Au CM₂, en revanche, son utilisation se complique pour des raisons diverses, « [...] liées en partie à la longueur des textes, à la plus grande diversité des références et

des idées, et à la disparition partielle du repère temporel qui constitue l'armature des rédactions en CM₁ » (Ibid. : 232).

Parallèlement à cette évolution, Lurçat observe une transformation du langage écrit. En effet, « A chaque étape du langage écrit correspondent différents niveaux de la ponctuation. Cependant, les progrès, s'ils ne sont pas linéaires, dépendent malgré tout du développement de la pensée de l'enfant. » (Ibid. : 234). Trois niveaux d'usage de la ponctuation, *grosso modo*, se dégagent de l'analyse qualitative : un niveau formel qui correspond à un usage visuel ou ludique des signes ; un niveau mélodique qui respecte les pauses de la voix et les séquences idéationnelles ; un niveau sémantique qui devient un support de l'expression dans le langage écrit.

Trois plans de la pensée se dégagent également du corpus analysé : le plan subjectif, le plan spatio-temporel et le plan objectif. Selon Lurçat, « L'évolution se fait par une intégration progressive des formes primitives dans des formes plus complexes. C'est un système conceptuel qui est basé sur l'intégration : dans l'évolution du langage écrit, la pensée multiplie ses supports et ses références » (Ibid. : 237).

La correspondance entre les niveaux de la ponctuation et les plans de la pensée enfin montre qu'ils ne se suivent pas de façon mécanique. « L'absence de ponctuation ou l'usage formel de la ponctuation peut apparaître aux différents plans. Cependant, la ponctuation mélodique, [...], apparaît dès l'énumération. Dans la description, la spécificité du rôle du point et de la virgule se manifeste, elle correspond à l'apparition des premiers repères abstraits. Avec le perfectionnement des repères temporels, la ponctuation peut devenir grammaticale, c'est-à-dire non plus se moduler sur le langage oral, mais sur un type de langage écrit conventionnel, le langage écrit scolaire. Quand les repères se multiplient : la ponctuation se raréfie. La modulation est partielle, se limitant aux séquences globales, sans nuancer le détail des arguments : manifestation d'un conflit entre l'usage grammatical et l'usage sémantique de la ponctuation » (Ibid. : 238).

En définitive, la difficulté essentielle dans l'usage de la ponctuation réside, selon Lurçat, dans le passage du niveau mélodique au niveau sémantique.

tique correspondant à l'apparition du plan objectif dans l'évolution de la pensée de l'enfant. Autrement dit, plus l'enfant fait preuve de jugement objectif, plus il est en mesure de décrire des aspects de la réalité en laissant de côté ses jugements personnels.

3.1.2 La ponctuation dans la *narration*

Des recherches mettant directement en relation ponctuation et structure textuelle ont été réalisées dans le récit. Fayol (1981), le premier à s'être intéressé aux problèmes de la mise en texte chez les enfants, étudie l'utilisation des marques de ponctuation (et des connecteurs) du CP au CM₂ dans des productions narratives réalisées à partir d'une histoire vécue (« Raconte-moi une histoire qui t'est arrivée »). L'étude de corpus, conduite sur un peu plus de 250 textes, le conduit à penser que les marques de ponctuation servent à indiquer, en surface, le degré de liaison et/ou de rupture entre états ou événements décrits par les propositions. Par la même, elles signalent, en surface, la force relative de liaison existant entre entités relevant de la représentation cognitive des états ou événements.

L'étude des marques de ponctuation mobilisées par les enfants recoupe celles précédemment observées dans les descriptions. Chez les plus jeunes en effet, Fayol note une relative variété de marques (point seul vs majuscule seule vs alinéa voire virgule seule) dont la valeur fonctionnelle est de signaler une rupture inter-événementielle entre deux énoncés successifs. Entre 7 et 9-10 ans, le point-majuscule devient la marque dominante et la seule réellement maîtrisée. La virgule est également utilisée, mais souvent de façon ambivalente parce que concurrentielle avec le point. Après 10 ans, Fayol constate une grande diversification des signes produits. Cette diversification est contemporaine à la transformation de la structure de base des productions. En outre, le chercheur note « une mutation concernant l'organisation du récit, qui devient à la fois plus cohérent et mieux structuré. Cette mutation du récit entraîne une transformation dans l'usage de la virgule » (*op. cit.*).

L'analyse attentive des productions révèle par ailleurs que ces marques tendent à apparaître à des emplacements bien déterminés du texte :

- Elles se manifestent d'abord, au tout début de l'écrit, essentiellement lors de changements énonciatifs, lorsque les enfants passent du discours au récit, par exemple. Fayol relève une sur-ponctuation systématique de certaines parties.
- Elles se manifestent ensuite aux frontières des épisodes, délimitant là aussi des parties du texte qui, pour certaines, apparaissent « sur-ponctuées » (Fayol, 1989) – il en va ainsi du résumé initial et de la fin du récit qui s'achèvent toujours par une marque de « haut niveau » (le point très souvent) – alors que d'autres, au contraire, se trouvent dépourvues de ponctuation (chez les plus jeunes) ou dotées de virgule (chez les plus âgés) – cela s'avère particulièrement vrai au niveau des séries d'actions brèves s'insérant dans un même cadre spatio-temporel (Fayol et Lété, 1987).

Ces faits, relativement saillants dans les productions des plus jeunes, deviennent beaucoup moins visibles avec l'âge. Cela résulte, en grande partie, de l'accroissement du nombre de signes différents utilisés. Ces faits conduisent à une autre observation : la ponctuation n'est utilisée ni de manière aléatoire, ni de manière phrastique mais dépend largement de la nature du texte dans lequel elle est intégrée. Autrement dit, l'étude de textes narratifs semble mettre en évidence un fonctionnement *textuel* de la ponctuation. Ainsi, les marques de ponctuation semblent s'organiser et se hiérarchiser selon le niveau de rupture introduit.

3.1.3 La ponctuation dans la *description* et l'*argumentation*

Schneuwly (1988), à travers l'étude des marques de surface², aborde le problème de la ponctuation comme un phénomène subordonné à des opérations à la fois de connexion/segmentation et de planification plus globale, agissant sur le texte dans son ensemble. Il propose un modèle de dévelop-

² Anaphores (ou marques de référence), connecteurs et ponctuation.

pement conduisant à une autonomisation des deux types de déterminants, sur la base d'une analyse de productions de textes informatifs et argumentatifs par des enfants de 8, 10, 12, 14 ans et adultes. A l'exception des plus grands, tous ont produit les deux types de textes (le jeu de cache-cache pour la description, et la nécessité ou non de l'argent de poche pour l'argumentation).

Comme Fayol précédemment, Schneuwly constate que la ponctuation se manifeste surtout lors des changements énonciatifs (passage de la description à la narration) ou aux frontières des épisodes dans les récits. De même, certaines parties de textes, chez les plus jeunes (8/10 ans), apparaissent soit dépourvues de signes de ponctuation soit sur-ponctués ; d'autres, au contraire, présentent peu de marques de ponctuation. Dans le cas de sur-ponctuation, il s'agit des points ou alinéas pour chaque phrase et des points ou virgules pour chaque subordonnée. Le chercheur interprète ce phénomène comme l'effet d'une production pas à pas.

Entre 12 et 14 ans, les productions sont segmentées en blocs de plusieurs énoncés par des points. Le même phénomène est observé par Fayol et Abdi (1988) pour les scripts³ où la ponctuation, en effet, indique les relations et les ruptures entre les différents groupes d'éléments tels qu'ils apparaissent au niveau de l'organisation de la représentation en mémoire (Passerault, 1991).

Après 14 ans, la ponctuation manifeste une planification de niveau textuel : les ponctuations différencient la trame principale par rapport au reste du texte, généralement par l'intermédiaire d'alinéas ; apparaissent aussi les point-virgules, les virgules intra-propositionnelles qui vont marquer des rapports de précision, d'explication, de même que les guillemets et parenthèses. « Il s'agit là d'un usage de la ponctuation par lequel le sujet rend plus clair son propre texte pour le lecteur » (Ibid. : 92).

³ Un script est « une représentation en mémoire à long terme ayant trait à des faits familiers dont le déroulement suit un ordre conventionnel très régulier (une routine). Les sujets d'une culture donnée les connaissent suffisamment bien pour s'accorder sur leurs constituants et leur agencement. Aucun problème d'interprétation ne se pose » (Fayol, 1997).

Schneuwly constate par ailleurs que les argumentations comptent davantage de points que les descriptions qui, elles, comptent plutôt des virgules et autres signes variés. Il en conclut que le point est la trace des ruptures du processus de production et que son utilisation est déterminée à la fois par la forme phrastique et par les opérations de planification : quand le contenu change ou quand on passe à une autre partie du texte alors le point s'avère nécessaire (Chanquoy, 1989). La virgule, en revanche, a une fonction que Schneuwly qualifie de « communicative ». Elle sert, pour l'énonciateur, à interpréter, expliciter, clarifier son propre texte à l'intention de l'interlocuteur.

3.1.4 La ponctuation dans la *description* et la *narration*

Chanquoy et Fayol (1991), élargissant les recherches ci-dessus, étudient l'utilisation des marques de ponctuation par les mêmes enfants en début de scolarité primaire (CP, CE₁, CE₂) à partir de tâches de production effectuées dans différentes conditions (description *vs* narration ; consigne d'attention portée ou non sur la ponctuation). Le corpus est constitué de quatre textes rédigés (trois narrations et une description) en fin de CP et douze textes (une description et une narration) rédigés au cours des années de cours élémentaire. Partant des résultats précédents, les deux chercheurs s'attendent à ce que non seulement la fréquence et la variété dans l'utilisation de la ponctuation augmentent en fonction de l'âge, que la nature des signes soient plus ou moins spécifique à chaque type de textes, mais aussi à ce que l'apprentissage explicite de la ponctuation dès le CP entraîne une utilisation plus fréquente, plus précoce et plus normée des divers signes.

L'étude des signes de ponctuation révèle, suivant les niveaux scolaires, que leur nombre est globalement stable du CP au CE₂. Cependant, cette stabilité ne doit pas masquer les différences existant pour chaque signe considéré : le nombre de points-majuscules augmente au cours des trois années, tandis que les points ou majuscules seuls disparaissent presque complètement des productions. Les virgules sont rarement employées, ce quel que soit le niveau considéré.

Pour ce qui concerne l'utilisation différentielle des signes de ponctuation selon les types de textes, les descriptions sont plus ponctuées que les narrations, quel que soit le niveau considéré. Toutefois, là encore, il existe de fortes variations d'un niveau à un autre : le nombre de points-majuscules, avec ou sans alinéa, est plus important dans les descriptions aux CE₁ et CE₂ mais semblable d'un texte à l'autre au CP. Les virgules diffèrent également en nombre d'un âge à l'autre : au CP, elles sont plus nombreuses dans les descriptions que dans les narrations ; au CE₁, c'est l'inverse ; au CE₂, enfin, elles sont proches pour les deux types de texte.

Les derniers résultats, relatifs à la consigne mise en œuvre par les enseignants, montrent que, globalement, les enfants soumis à un enseignement utilisent moins de signes inter-propositionnels que ceux n'ayant pas bénéficié d'un tel apprentissage. Ceci proviendrait du fait que les enfants entraînés emploient largement plus de signes considérés comme déviants que les autres, qui, eux, recourent essentiellement à des signes normés, comme les points-majuscules ou les alinéas. Les virgules restent rares dans les deux classes. Par conséquent, l'effet majeure de l'enseignement réside dans un emploi moins fréquent mais d'emblée plus normé des signes de ponctuation. Autrement dit, les signes employés ne sont ni plus nombreux ni plus variés mais simplement utilisés plus correctement.

En résumé, toutes ces recherches relatives au problème du développement de la ponctuation et de ses emplois aboutissent à une remarquable conformité des résultats. Les signes de ponctuation, dès le début de la scolarité, ne sont utilisés par les enfants ni de manière aléatoire ni de manière phrasique. D'emblée organisés, ils tendent à apparaître à des emplacements bien déterminés du texte : ils délimitent les épisodes ou blocs d'informations présentant une unité thématique par exemple. De plus, si l'on s'intéresse à la nature de ces signes, elle évolue très rapidement d'un usage exclusif du point (au CE₁) vers une plus grande diversification des marques. Pour finir, les signes de ponctuation sont susceptibles de varier en fonction du type de texte et de l'impact des interventions.

D'autres recherches, dont la dimension développementale est également présente, traitent le système de ponctuation dans une perspective principalement fonctionnelle.

3.2 FONCTION DES SIGNES DE PONCTUATION EN PRODUCTION DE TEXTE

Elaborer un texte nécessite deux principes fondamentaux : la cohérence et la cohésion. « La cohérence concerne l'organisation des contenus de la représentation cognitive associée au texte lors de la planification tandis que la cohésion [...] s'exprime *via* les manifestations grammaticales des mises en relations conceptuelles relevant de la cohérence » (Favart et Chanquoy, 2004 : 51). Parmi les outils linguistiques assurant la cohésion textuelle, il y a la ponctuation. Son utilisation est étroitement liée aux opérations de planification réalisées au cours de la production textuelle. Sa fonction principale est de séparer les constituants. Les signes de ponctuation peuvent, nous l'avons dit, être hiérarchisés selon la force de la séparation qu'ils signalent. Par conséquent, la ponctuation structure le texte sur la base de la représentation initiale du rédacteur. Sa production est déterminée au cours de la planification et permet au destinataire d'assurer un découpage des segments textuels en adéquation avec la hiérarchie de la représentation du contenu à transmettre.

Nous rapportons ici les principaux résultats de travaux de recherches conduits sur la ponctuation en production textuelle. Ces principaux résultats s'organisent selon trois approches complémentaires : comme trace des processus de linéarisation d'abord – consistant à « [...] rechercher une correspondance entre la nature des marques de ponctuation utilisées dans le texte et l'organisation de la représentation préalable à la mise en texte » (Passe-rault, 1991 : 90) ; comme marquage de structuration du texte ensuite – consistant à « [...] rechercher dans quelle mesure, à partir d'un certain niveau de pratique de l'écrit, la ponctuation peut relever d'une activité de structuration du texte liée au contexte plutôt qu'à l'organisation macrostructurale des contenus de la représentation » (Ibid. : 91) ; comme lieu privilégié de

l'activité de planification⁴ enfin – consistant à « [...] analyser les paramètres temporels (temps de pauses), aux différents lieux de ponctuation, comme indicateurs des *ressources cognitives* nécessaires à la planification » (*op. cit.*).

3.2.1 Comme trace des *processus de linéarisation*

L'hypothèse testée ici est que, dans les textes, la fréquence et la nature des marques de ponctuation sont très fortement corrélées avec le degré de liaison entre états et/ou événements évoqués dans des propositions ou des segments linguistiques successifs (Fayol, 1981, 1996). Cette hypothèse prédit que plus deux états et/ou événements sont sémantiquement ou énonciativement reliés, plus rare et de plus faible niveau sera la ponctuation (absence de marque ou virgule). Inversement, plus deux états et/ou événements sont indépendants les uns des autres, plus fréquentes et plus fortes seront les marques de ponctuation (alinéa).

Deux séries d'expériences ont été conduites pour vérifier ces prédictions. Fayol et Lété (1987) instaurent par exemple une tâche de production et étudient les fonctionnements de la ponctuation chez l'écolier. De brèves narrations, construites conformément au modèle proposé par Mandler et Johnson⁵ (1977), sont présentées écrites et dépourvues de toute ponctuation. Des enfants de 7, 9, 11 et 13 ans sont invités à les recopier en introduisant la ponctuation nécessaire.

Les données recueillies révèlent que le taux de ponctuation varie en fonction du lieu dans le texte. Fréquente en début et fin d'épisodes, la ponctuation tend à voir son taux diminuer très fortement dans la partie centrale. Le même phénomène se manifeste si la nature des signes de ponctuation, en plus de leur fréquence, sont pris en considération. Fayol et Lété considèrent que ces effets sont liés à la force de la relation entre les événements ou états successifs. La partie centrale par exemple est composée de constituants tex-

⁴ La planification désigne ici « [...] les processus par lesquels le sujet élabore des plans, de différents niveaux, préalablement à la mise en texte proprement dite » (Passerault, 1991).

⁵ « [...] d'une part, une série centrale d'états et d'événements mettant en jeu le « héros » de l'histoire et, d'autre part, une amorce – comportant le cadre et l'événement initial – et une fin qui se distinguent clairement de la séquence médiane » (Fayol, 1989).

tuels fortement reliés entre eux. En revanche, la rupture est plus forte entre *cadre* et *événement initial*, entre *événement initial* et *réaction*, entre *résultat* et *fin*. Ces faits confirment donc le fonctionnement textuel de la ponctuation : « ce sont les relations, au niveau de la représentation construite par le sujet, entre les différents événements, qui conditionnent la position et la force des marques de ponctuation » (Passerault, 1991 : 87).

Les analyses statistiques montrent que les effets attendus sont significatifs chez les enfants dès l'âge de 9 ans et qu'ils se poursuivent à 11 et 13 ans. Chez les plus jeunes, en revanche, elles montrent une absence de tendances claires et significatives. Fayol et Lété pensent que cette absence tient aux caractéristiques de la tâche. « Cela n'a guère d'importance dans la mesure où c'est à cet âge que les données recueillies par le biais d'analyses de corpus fournissent les informations les plus évidentes quant à l'impact de la structure épisodique sur la ponctuation » (Fayol, 1989).

Le fait que les signes de ponctuation constituent un marquage, en surface, des relations inter-événementielles est appuyé par les résultats obtenus par Chanquoy (1989) dans une tâche de rédaction d'emploi du temps. Des enfants de deuxième primaire (CE₁), appartenant à deux classes, préparent au cours d'une séance une esquisse du déroulement de leur semaine scolaire. Une semaine après, ils rédigent pour un camarade leur emploi du temps à partir d'indices inscrits en haut de leur feuille de rédaction.

Les résultats font apparaître que la ponctuation des textes est d'autant plus fréquente et de haut niveau que les ruptures inter-événementielles sont fortes : les unités relativement autonomes que sont les journées sont isolées les unes par rapport aux autres par des points et majuscules ou des alinéas. Dans les demi-journées – traitées, elles aussi, comme des blocs relativement indépendants mais à un moindre degré que les journées – la force des marques de ponctuation est plus faible : on n'y relève pas d'alinéas ; les propositions enfin décrivant les activités sont rarement ponctuées ou, au plus, rythmées par les virgules.

Les faits observés s'accordent donc avec les résultats antérieurs. La ponctuation varie en fréquence et en nature selon les emplacements. Elle tend à

regrouper des blocs d'informations entretenant des relations étroites et à les séparer des autres. Elle fonctionne un peu comme un « système de parenthésation hiérarchisée » (Chanquoy, 1989 : 56).

3.2.2 Comme marquage de *structuration du texte*

Fabre (1989) questionne l'usage de la ponctuation et sa participation à la constitution du texte écrit *via* l'analyse descriptive de 100 brouillons de CP.

Les premiers essais se caractérisent par une « ponctuation zéro » (Fabre, 1989 : 60). Même si, l'alinéa, le passage à la ligne ou encore le blanc graphique semblent, dans plusieurs cas, servir à segmenter les écrits en unités discrètes, leur utilisation ne s'identifie pas nettement à une ponctuation de mot. Sans qu'il soit possible de trancher, le chercheur conclut que ces signes non standards sont, dans ces brouillons, susceptible d'indiquer une amorce de la mise en page organisée.

Lorsqu'une seule marque de ponctuation apparaît dans un écrit, elle vaut pour n'importe quelle autre, n'entrant dans aucun système d'opposition. Le point par exemple, qui apparaît plutôt lorsqu'un certain volume d'écrits est réalisé, fonctionne à la fois comme marqueur discursif – contribuant au bornage conventionnel du texte, et soulignant que l'unité-texte est achevée – et comme marqueur énonciatif – signifiant que la situation énonciative est résolue. « S'il en est bien ainsi, l'émergence de ces usages peut correspondre à une prise de conscience à la fois du texte et des conditions énonciatives », l'emportant sur le fonctionnement phrastique (Ibid. : 64).

Un début de différenciation se fait jour lorsque deux marques de ponctuation sont représentées dans un même brouillon. La virgule est souvent l'une d'elles. Son utilisation renvoie soit « à une *valeur neutralisée*, dans laquelle point et virgule sont substituables », soit « à une *valeur polyphonique*, dans laquelle elle est substituable aux deux-points ou aux guillemets introducteurs de discours rapporté », soit encore à une *valeur syntaxique* (Ibid. : 65). L'emploi du point (final ou intratextuel) associé à celui de la virgule semble la combinaison régulièrement représentée dans les écrits de CP. Ils apparais-

sent, d'après Fabre, comme « [...] un moyen parmi d'autres pour essayer de maîtriser et d'équilibrer le texte comme un tout » (Ibid. : 67).

A quatre marques de ponctuation ou plus (point, virgule, deux-points, point d'exclamation, guillemets), la fonction de clôture phrastique et textuelle se généralise. Par la même, les valeurs polyphoniques se diversifient. La virgule par exemple peut s'interpréter comme borne des paroles rapportées, et les deux-points comme indicateurs d'un changement thématique.

En résumé, les marques de ponctuation, dans les débuts de l'écrit, peuvent être produites même si les scripteurs débutants ne maîtrisent pas tous les aspects de l'écrit. Elles marquent l'approche globale du texte et une manipulation tâtonnante de certains ancrages énonciatifs. Le point, marque prédominante dans les brouillons des CP, fonctionne comme « archiponctème » (Favart, 2005). Son utilisation indique que la fonction syntagmatique de la ponctuation est bien établie pour nombre de scripteurs.

Deux autres recherches mettant en lien la production de ces marques de ponctuation avec le type de planification sont réalisées dans le récit et la description. Favart et Passerault (2000) étudient, en cycle élémentaire (du CE₁ au CM₂), l'évolution de l'utilisation du point et de la virgule aux deux niveaux de planification du récit. Ils mettent en relation cette évolution avec celle de la planification dans les différentes sections. L'étude de corpus, conduite sur 158 narrations, a amené les deux chercheurs à envisager l'hypothèse selon laquelle « [...], c'est l'évolution vers une gestion globale de la planification, assortie d'une hiérarchisation des contenus, qui permet une structuration du récit selon deux niveaux par les marques de ponctuation » (Favart et Passerault, 2000 : 192).

Pour la vérifier, Favart et Passerault demandent aux enfants de produire un écrit sur la base de référents imagés établis selon la structure narrative (cadre, situation initiale, complication, résolution). L'analyse des marques de ponctuation produites montre que le point est, dès le CE₁, le signe quasi-exclusif du marquage macrostructural du récit. Jusqu'au CM₁, points et virgules sont produits de façon comparable à l'intérieur des constituants du récit (au niveau microstructural). Puis, au CM₂, se produit une rupture : la

virgule devient le signe microstructural majoritaire alors que le point demeure spécifique au niveau macrostructural (séparant les principaux constituants narratifs). « Une mise en relation de ces résultats avec le mode de planification montre que, quel que soit le niveau scolaire, l'utilisation microstructurale de la virgule est directement liée à une gestion globale et hiérarchisée de la planification narrative » (Chanquoy et Favart, 2004 : 54).

Cette étroite relation entre l'utilisation de la ponctuation et le mode de planification est également confirmée par les résultats d'une autre étude (Favart et Passerault, 2009) dans laquelle sont analysées les descriptions de 153 élèves issus de 3 classes différentes (CM₂, 5^e et 3^e). Le matériel à décrire (chambre à coucher et salle de séjour), montrant une configuration spécifique de diverses unités regroupées (meubles, objets du quotidien, objets de décoration...), permet de repérer si la planification de la description est hiérarchisée ou non sur la base de ces différents assemblages.

L'utilisation de la ponctuation, comme dans le cadre du récit, montre qu'elle est déterminée par le mode de planification. Dès lors, en effet, que les enfants, quel que soit leur niveau scolaire, hiérarchisent leur description, les marques de rupture fortes (point et alinéa) sont majoritaires au niveau macrostructural, c'est-à-dire entre les groupements d'objets à décrire. Entre le CM₂ et la 3^e, seul un renforcement dans l'expression de la force des ruptures par l'alinéa est observé, s'installant majoritairement à la frontière des groupements et « [...] s'ajoutant au point pour appuyer cette hiérarchisation de la description » (Favart, 2005 : 317).

Les résultats de ces travaux qui viennent d'être brièvement résumés montrent donc que l'évolution dans l'utilisation de la ponctuation est directement liée à l'acquisition d'une planification globale et hiérarchisée des écrits. D'autres travaux abordent l'utilisation de la ponctuation en production écrite dans une perspective un peu différente : les marques de ponctuation – dont l'usage, nous l'avons vu, est au départ subordonnée à des opérations de planification locales et pas à pas (Schneuwly, 1988), déterminées par l'organisation des contenus de la représentation en mémoire – constitue-

raient un ensemble de lieux privilégiés de planification des phases d'écriture ultérieures ainsi que de révision⁶ des phases d'écriture qui précèdent (cf. Passerault, 1991).

3.2.3 Comme *lieu privilégié de planification*

Des recherches mettant en relation la production des marques de ponctuation avec un paramètre temporel comme les pauses ont été réalisées dans le récit et la description. Foulin, Chanquoy et Fayol (1989) proposent un modèle procédural de la production de texte et étudient la gestion temporelle de l'écrit, en s'attachant plus particulièrement à la ponctuation (et aux connecteurs). Ce modèle repose sur le postulat selon lequel la durée de pause constitue un indicateur du travail cognitif à effectuer. Pour le vérifier, les chercheurs filment des enfants de 7 et 9 ans en train de rédiger le compte rendu d'un récent voyage. « Une analyse très fine des enregistrements vidéo permet ensuite un repérage de toutes les phases de pause et d'écriture, ainsi qu'une mesure de leur durée » (Passerault, 1991 : 93).

La mise en relation de la durée de pause avec les marques de ponctuation montre que « la pause qui précède un point et/ou majuscule se révèle plus brève que celle qui le suit (dès 8 ans) mais plus longue que la durée moyenne de pause intra-propositionnelle » (Foulin, Chanquoy et Fayol, 1989 : 17). Sur ce premier aspect, Foulin, Chanquoy et Fayol semblent penser que le temps de pause avant la marque est l'indice d'un retour, d'une révision de la phase d'écriture précédente. Notons que la faible présence de virgules (cinq en tout pour les CE₁ et CE₂ réunis) a conduit les trois chercheurs à ne pas les considérer. En revanche, à partir du CE₂, la pause suivant un point et/ou majuscule est beaucoup plus longue, sans doute du fait qu'à ce niveau scolaire elle est l'indice d'une activité de planification de la phase suivante.

Cette interprétation est confirmée par les résultats d'une autre étude (Chanquoy et Fayol, 1991) dans laquelle sont analysés les temps de pause autour des marques de ponctuation, pendant une activité de productions de

⁶ Le processus de révision « [...] permet d'évaluer l'adéquation entre le texte effectivement écrit et les buts élaborés lors de la planification » (Golder et Favart, 2006).

textes brefs réalisée par des enfants de 8 et 10 ans sur la base de 8 amorces (4 « narrations » et 4 « descriptions »). Les deux chercheurs observent alors que pour la ponctuation forte (point et majuscule) les temps de pause qui précèdent les signes de ponctuation sont, à tout âge, inférieurs à ceux observés après. « Tout semble se passer comme si le point était géré avec la phrase précédente. Après avoir ponctué la phrase achevée, les enfants récupérerait et/ou planifieraient la suite de leur production » (Chanquoy et Fayol, 1991 : 119).

Pour les virgules, les temps de pause sont plus longs avant chez les enfants du CE₂ et irréguliers dans les productions du CM₂. Le point serait donc systématiquement géré avec ce qui précède. A ce propos, Chanquoy et Fayol semblent penser que « [...] les sujets terminent leur proposition, puis, considérant qu'ils ne peuvent pas mettre de point, planifient la suite et décident ensuite du marquage du lien interpropositionnel (virgule ou connecteur). En somme, la durée relativement brève « avant » la virgule serait consécutive à une difficulté de précision » (*op. cit.*).

Cette étude confirme donc la plupart des travaux sur l'écrit, « tout en y apportant un éclairage nouveau, de par l'étude, en temps réel, de l'utilisation des marques de surface dans des suites répondant à des consignes très précises » (Ibid. : 122). Ceci a permis à Chanquoy et Fayol de mettre en relation certaines marques interpropositionnelles (c'est-à-dire la ponctuation et les connecteurs) avec la gestion procédurale de l'écrit, à travers l'étude des durées des pauses.

En résumé, les recherches effectuées en production écrite « [...] permettent de situer plus précisément le fonctionnement du système de ponctuation au sein des processus rédactionnels : la ponctuation marque les relations entre les éléments de la représentation mentale mise en texte ; elle marque également l'activité de planification textuelle par laquelle l'auteur du texte indique la manière dont il souhaite voir son texte traité par le lecteur ; elle semble constituer enfin un ensemble de lieux privilégiés de planification des phases d'écriture ultérieures, ainsi [...] que de contrôle/ révision des phases d'écriture qui précèdent » (Passerault, 1991 : 94).

La partie qui va suivre concerne maintenant les représentations attachées au système de ponctuation. Les travaux examinés visent à montrer de quelle façon les enfants se représentent les fonctions des différentes marques.

3.3 TRAVAUX SUR LES REPRÉSENTATIONS DU SYSTÈME DE PONCTUATION

Parallèlement à cette évolution dans l'utilisation de la ponctuation textuelle, une transformation des représentations métalinguistiques des signes est constatée par quelques chercheurs. Passerault (1990a) par exemple, à partir d'une consigne de verbalisation des différents emplois de la ponctuation, étudie les connaissances déclaratives et procédurales de 94 enfants, du CE₁ au CM₂.

S'agissant de la fonctionnalité des signes pausaux, le chercheur montre qu'au CE₂ seules sont évoquées la fonction syntaxique du point (« pour séparer ») et la fonction prosodique de la virgule (« pour respirer »). Au CM₁ et surtout au CM₂, le point revêt également des fonctions sémantique et pragmatique (« pour mieux comprendre »). Pour la virgule, c'est la fonction de segmentation qui est évoquée.

Il remarque par ailleurs, à partir d'une épreuve de ponctuation de phrases portant sur des marques non pausaux (guillemets, double point et point d'interrogation), une constance des effets observés quant à la fréquence des marques de ponctuation et à la fréquence de positionnement correct de ces marques : tous deux augmentent du CE₁ au CM₂, mais la fréquence de positionnement correct des marques est toujours très inférieure à la fréquence d'utilisation de ces marques. Cet écart est particulièrement important en CE₁.

Ces premiers résultats montrent que les enfants maîtrisent assez rapidement les conditions dans lesquelles les différentes marques sont requises. En revanche, les règles de mises en œuvre de ces marques posent des problèmes. Bref, il existe un décalage à problématiser pour le didacticien entre les connaissances déclaratives (quand dois-je utiliser tel signe ?) et les connaissances procédurales (où dois-je le placer ?) sur le sujet.

Bain, Dunand, Tuil-Cohen et Vernet (1995) mettent également en évidence non seulement la conception que les enfants se font de la ponctuation, des fonctions qu'ils lui attribuent, mais aussi du métalangage qu'ils utilisent pour en parler. Une centaine de participants de 12 et 14 ans sont à cette occasion conviés à rédiger un texte explicatif, destiné à des sujets plus jeunes, à partir de la question suivante : « A quoi sert la ponctuation ? »

Dans une première analyse, Bain *et al.* constatent que les enfants se situent souvent en réception (vs en production) et se réfèrent plutôt aux critères prosodiques de l'oral et de la lecture. Or, ceux-ci ne sont pas toujours opérationnels.

A propos des différents points (final, interrogatif et exclamatif), une forte proportion d'enfants font référence plus ou moins explicitement à la phrase P et à ses transformations, ainsi qu'aux actes de langage que l'enseignement leur associe. Cette référence grammaticale est au mieux peu pertinente ou d'une utilité restreinte ; au pire, elle installe des correspondances fâcheuses, notamment entre le point d'exclamation et l'impératif ou l'ordre. Les enfants s'achoppent aussi au concept de phrase, qui représente pour eux, mais également pour les spécialistes, un « objet verbal non identifiable » avec les moyens syntaxiques disponibles (Bain *et al.*, 1995 : 159).

Dans l'utilisation de la ponctuation, observée sur le même texte, Bain *et al.* relèvent des problèmes bien connus comme la gestion des paragraphes, une segmentation souvent sommaire fondée essentiellement sur le point ou un abus des virgules là où une ponctuation plus forte s'imposerait pour mieux marquer l'articulation de l'explication ou de l'argumentation (exigences textuelles et discursives). Le maniement de la virgule induit aussi des maladresses ou des erreurs manifestes (statut déterminatif ou non d'un syntagme ou d'une proposition).

Caddéo (1998), à son tour, analyse les stratégies de ponctuation mobilisées par des enfants de CE₁ à partir d'une tâche de reponctuation et d'une consigne de verbalisation des placements. Une discussion sur l'importance de la ponctuation à l'écrit a précédé cet exercice. L'étude de corpus, con-

duite sur six enregistrements et dix-huit textes reponctués, a amené le chercheur à formuler trois questions : 1/ Les enfants utilisent-ils les pauses pour placer les signes de ponctuation ? 2/ Quels sont les repères (ou indices) dont ils usent pour ponctuer le texte ? 3/ Le découpage qu'ils proposent correspond-il à des unités de l'écrit ?

La discussion préliminaire à l'exercice montre que la ponctuation est, pour les jeunes apprenants, tous les signes qui vont de pair avec les lettres mais qui ne sont pas des lettres. A la question « Qu'est-ce qu'un signe de ponctuation ? », les enfants proposent les signes traditionnels, les symboles mathématiques, les signes auxiliaires et le soulignement. Quant à la mise en page, bien qu'ils ne l'évoquent pas, l'enquête montrera qu'ils l'utilisent pour placer certains signes.

Pour ce qui concerne l'utilisation des marques de ponctuation, les textes sont ponctués de manière très différente : soit quasiment rien, soit des points et quelques majuscules de début de phrase, soit une grande diversité de signes. Autres observations qui ont toute leur importance : la ponctuation externe est plus fréquente que la ponctuation interne ; quand la ponctuation est interne, elle se concentre dans le discours direct ; la ponctuation peut marquer les différents épisodes de la narration.

Relativement aux stratégies, les pauses ne sont pas du tout actives dans cet exercice où les enfants n'oralisent pas le texte. Ils développent d'autres stratégies en repérant par exemple des éléments lexicaux familiers qu'ils ont l'habitude de voir en début de phrases ou qu'on leur a appris à lier à l'emploi de certains signes de ponctuation (le point d'interrogation avec « est-ce que » par exemple). Les repères de début et fin de phrase consistant à justifier la place des points et des virgules sont surtout utilisés quand la mise en page du texte permet de voir les frontières des énoncés. Pour les marques du discours direct, les enfants s'appuient sur la présence de verbes énonciatifs. L'usage des points d'interrogation et d'exclamation repose en plus sur une interprétation sémantique de ces verbes : « crier » déclenche un point d'exclamation, « demander » un point d'interrogation (Caddéo, 1998 : 266).

Par ailleurs, les découpages, parfois bizarres, et les justifications données par les enfants montrent qu'ils ont une idée de l'écrit basée sur des contraintes minimales : pour qu'il y ait *phrase*, il faut plusieurs ou quelques mots grammaticalement liés développant une idée (Caddéo, 1998 : 255).

Jaffré (1998), enfin, analyse la façon dont les enfants ponctuent leur propre texte et justifient leur pratique, plus précisément axée autour de la démarcation d'une unité textuelle globale. Pour ce faire, le chercheur demande à seize enfants de CM₂ de ponctuer une série de quatre textes très courts produits lors d'un précédent atelier.

Les analyses concernant les marques de ponctuation utilisées révèlent que les enfants sont très sensibles aux frontières de phrase et font preuve en la matière d'une véritable compétence démarcative. Elles révèlent par ailleurs que, pour choisir entre le point et la virgule, ces enfants se réfèrent surtout au critère de longueur. Plus une phrase est longue (et plus elle est entourée par des phrases longues), plus elle a tendance à être ponctuée par un point. Ce critère semble en tout cas l'emporter sur le *critère de coréférence* résultant du rapport thématique entre les phrases (Jaffré, 1998 : 249).

Pour ce qui est des explications métalinguistiques, elles se répartissent en quatre critères de démarcation : séparation (« ça parle de la même chose », « ça change de conversation », « les deux morceaux ensemble ça fait pas terrible »), association (« on parle de la même chose », « on dit où ça se passe », « ça veut dire ce qu'ils font »), longueur des segments (« pasque je trouve la phrase est un peu longue », « si je faisais tout le texte sans point, ce serait quand même bête. Ça ferait beaucoup trop long », « la phrase est beaucoup trop courte là, on peut pas mettre de point ») et oralisation (« c'est pour pouvoir respirer », « pasque quand on parle, on s'arrête un peu »).

En somme, Jaffré montre le lien entre un savoir-faire (ponctuer) et un savoir-dire (compétence métalinguistique) qui tend à développer une ponctuation minimale, mais pertinente, chez les apprenants, en regard des normes établies. Ce n'est que dans un second temps qu'ils ponctueront pour l'autre, le lecteur.

RESUME

Ce troisième chapitre passe en revue, dans un premier volet, les travaux sur l'acquisition et le développement des marques de ponctuation, montrant le caractère non aléatoire des usages de la ponctuation chez les apprenants et sa dimension textuelle plutôt que phrastique (Simon, 1966 ; Lurçat, 1973, 2007 ; Fayol, 1981 ; Schneuwly, 1988 ; Chanquoy et Fayol, 1991). Le deuxième volet rend compte des travaux de recherche conduits sur le système de ponctuation avec une perspective principalement fonctionnelle : trace des processus de linéarisation (Fayol et Lété, 1987 ; Chanquoy, 1989) ; marquage de structuration du texte en parties (Fabre, 1989 ; Favart et Passerault, 2000, 2009) ; lieu privilégié enfin de l'activité de planification, comme l'atteste la distribution significative des pauses en phase d'écriture (Foulin, Chanquoy et Fayol, 1989 ; Chanquoy et Fayol, 1991). Le dernier volet met en évidence les travaux sur les représentations des enfants, du CE₁ au CM₂, concernant la fonctionnalité des marques de ponctuation, lesquels déterminent des catégories de réponses en fonction des critères avancés par les enfants tels que la segmentation (« pour séparer »), l'oralisation (« c'est pour pouvoir respirer »), la longueur des segments (« la phrase est beaucoup trop courte là, on peut pas mettre de point »), etc.

Conclusion de la première partie

Ce tour d'horizon des travaux en linguistique et en psycholinguistique sur la ponctuation nous amène à formuler quelques conclusions. Il faut d'abord se convaincre que la ponctuation n'est pas un objet nouveau mais plutôt un sujet oublié, les auteurs antiques – aussi bien que les auteurs médiévaux et de la Renaissance – ayant montré un intérêt considérable à l'égard de cette unité linguistique. Pendant longtemps, elle « a eu bien de la peine à trouver sa place dans l'étude de la langue, coincée qu'elle était entre la grammaire, l'orthographe, la typographie ou encore la stylistique » (Bessonnat, 1991). Il aura fallu attendre ces trois dernières décennies, avec notamment les travaux de Catach (1980) en linguistique et les travaux de Fayol (1981) en psychologie du langage, pour que la ponctuation soit enfin prise en considération.

Il faut également intégrer le fait que la définition du champ des signes de la ponctuation est très discutée par les linguistes contemporains. La plupart en effet adoptent une conception élargie et textuelle tout en rejetant les signes qui appartiennent à l'orthographe. Un consensus porte aujourd'hui sur une douzaine de signes qui appartiennent d'ailleurs à la ponctuation de phrase. Devons-nous inclure la *majuscule* et l'*espace vide* parmi ces signes de ponctuation ? Oui et Non. Oui, si l'on considère que l'arrêt est obligatoire lorsque suivi d'une lettre majuscule ; que l'espace vide définit une fonction de l'arrêt qui est le *point à la ligne* en français. Non, si l'on considère que la lettre majuscule est une lettre et non une des marques qui va de pair avec les lettres (comme le disent les enfants) ; que l'espace vide n'est pas une marque mais l'absence d'une marque, autrement dit un « signe négatif » (Catach, 1980).

Les linguistes modernes mettent par ailleurs en évidence l'existence d'un système pluriel jouant sur plusieurs plans : grammatical, communicatif et sémantique, portant sur plusieurs types d'unités (du mot au texte). On ne

peut donc s'étonner d'un usage parfois souple ou incertain de la ponctuation dans la pratique. La ponctuation s'inscrit, comme d'autres questions de linguistique, dans la problématique de la norme. Il est quand même nécessaire de travailler en situation d'enseignement/apprentissage sur un noyau dur de connaissances.

Quant aux recherches en psychologie du langage, elles conduisent à une première constatation, celle d'une grande diversité des approches qui n'est autre que le reflet de sa plurifonctionnalité au plan des traitements psychologiques, notamment en ce qui concerne la production. La fonction principale, par exemple, consiste à « marquer, dans le texte, le degré de relation entre les éléments tels qu'ils sont organisés au niveau de la représentation du producteur » ; la seconde, plus communicative, constitue « des signaux de structuration textuelle pour le lecteur » (Passerault, 1991). Cela nous conduit à considérer que les recherches futures gagneraient sans doute à prendre pour point de départ telle ou telle fonction plutôt que tel ou tel type de ponctuation.

De ces constatations on peut, somme toute, déduire que « la ponctuation n'est pas une des compétences simples, élémentaires, exigibles dès les premiers apprentissages. Bien au contraire, il apparaît que la maîtrise de la ponctuation constitue le couronnement de la maîtrise de la langue écrite. Il ne s'agit nullement d'un savoir-faire mécanique, mais de l'intégration en profondeur d'indices et de signes de fonctionnements linguistiques, syntaxiques, sémantiques, textuels, littéraires » (Séguy, 1999).

Enseigner et apprendre la grammaire : le cas de la phrase
et de la ponctuation en cycle II

PARTIE 2

LES FONDEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE



La première partie de ce travail visait non seulement à mieux faire comprendre le statut de la ponctuation sur le plan linguistique mais également à mieux faire comprendre son fonctionnement sur le plan psycholinguistique, et ainsi, à démontrer l'intérêt que présente cette notion dans l'enseignement grammatical aujourd'hui. Toutefois, l'enseigner en classe nécessite d'une part une transformation des savoirs savants en programmes scolaires – les savoirs enseignés ne pouvant effectivement se calquer sur les savoirs savants –, et d'autre part une transformation des programmes en contenus effectifs d'enseignement. Toutes ces facettes de la didactique sont justement abordées dans cette deuxième partie, aux côtés de recherches sur l'apprentissage appliquées à la grammaire.

Une description des éléments de la didactique, de la dimension psychocognitive des savoirs et des programmes successifs de la dernière décennie dans le domaine de la langue écrite est brièvement exposée dans le **chapitre IV** afin d'en extraire les répercussions sur l'enseignement/ apprentissage de la phrase et de la ponctuation à l'école primaire. Le **chapitre V** fait référence aux démarches majoritairement proposées par la recherche (démarche traditionnelle, démarches actives) et présente la dictée comme une activité de mise en pratiques des notions apprises, assurant le suivi des apprentissages en grammaire jusqu'au transfert en production de texte.

Les fondements ainsi dégagés serviront de base et de fil conducteur aux recherches empiriques présentées dans les troisième et dernière parties de la thèse.

CHAPITRE

Apprendre et enseigner la grammaire au cycle II

4

SOMMAIRE

4.1 De la didactique à la scolarisation des savoirs.....	111
4.2 La dimension psychocognitive des savoirs.....	117
4.3 L'enseignement grammatical dans les programmes	122
Résumé	126

La maîtrise de la langue est une priorité nationale, réaffirmée dans les programmes de 2008, et ce dès le cycle 1. En réalité, ce que nous remarquons dans les écrits de jeunes élèves, ce sont le plus souvent d'interminables suites de propositions dépourvues d'indicateurs graphiques, à l'exception du point en début, milieu ou fin de texte (suivi ou non d'une majuscule). C'est en tout cas ce que nous avons pu constater au cours de nos observations *in situ*. Nous pouvons supposer l'absence d'un enseignement véritable de la phrase, et plus particulièrement de la ponctuation. Entre l'aide à l'oralisation et la compréhension, comment définir les fonctions de la notion et donner des directions didactiques ? Avant d'aborder ces questions sous l'angle de l'organisation des apprentissages – notamment la place accordée par les spécialistes de la commission nationale des programmes à la grammaire dans l'enseignement du français à l'école primaire – il ne serait pas inutile de procéder à un état des recherches sur la didactique du français, en s'intéressant prioritairement aux savoirs et à leur appropriation par les élèves. Il ne serait pas, non plus, inutile de savoir comment les élèves comprennent les notions enseignées, comment ils se les approprient et comment ils s'en servent.

4.1 DE LA DIDACTIQUE A LA SCOLARISATION DES SAVOIRS

4.1.1 Didactique du français

La *didactique du français*, compte tenu de l'aspect polysémique et complexe du concept, peut désigner à la fois des pratiques, des essais de théorisation, des théories de pratiques, des approches théoriques, des réflexions sur des pratiques... Les objets étudiés sont multiples, du fait que les problèmes sont complexes et que des disciplines comme les sciences du langage, les sciences humaines et sociales, apportent à la didactique du français des éclairages nouveaux.

Le terme *didactique* désigne un objet de réflexion et d'étude à la fois multiple et controversé. Dès 1976, Dabène, dans le *Dictionnaire de didactique des langues* (612), souligne la polysémie du terme et l'émergence

d'une discipline qui cherche son autonomie en se distinguant des disciplines sur lesquelles elle s'appuie : psychologie, pédagogie, linguistique, etc. Pour l'heure, se définissant dans une première acception comme étant une réflexion sur les objets, *la didactique est surtout une interface entre l'école comme lieu de diffusion de savoirs et l'ensemble des savoirs savants et sociaux* (la dimension de cette acception est *épistémologique*). S'interrogeant dans une seconde acception sur les conditions d'appropriation des savoirs, *la didactique est surtout une interface entre les savoirs dans leur environnement et le sujet apprenant* (la dimension de cette acception est *psychologique*). S'interrogeant dans une troisième acception sur l'intervention didactique, *la didactique est surtout une interface entre l'enseignant médiateur des savoirs et le groupe d'apprenants psychosocialement appréhendé* (la dimension de cette acception est *psychosociologique*). Une ultime acception nommée *praxéologique* peut intégrer les trois autres mais uniquement si elle tend vers la saisie systémique de la didactique comme discipline de référence des pratiques d'enseignement (Halté, 1992 :17).

La didactique du français comme matière scolaire se démarque, par le caractère composite de la discipline et de son aspect nécessairement expérientiel, de la didactique des sciences et des mathématiques. En d'autres termes, ce n'est pas le savoir linguistique proprement dit qui est prioritairement visé en français mais l'amélioration de pratiques langagières orales et écrites. Elle semble aussi structurer un terrain plus vaste que la traditionnelle pédagogie du français par son orientation tripartite (apprentissage/enseignement/composantes langagières). Les représentations de son émergence dans les années 80 la situent à la fois comme réaction face à l'applicationnisme, à l'« impérialisme » linguistique et comme recherche, par d'autres moyens, des réponses à apporter au déterminisme social (échec scolaire dû au handicap linguistique-culturel). Elle doit enfin, par sa vocation globalisante, se penser dans une interaction mouvante, inégale face aux savoirs de référence, sans inféodation à une discipline particulière. Dans ce mouvement, elle est passée par une critique de la linguistique appliquée menée essentiellement par des psychologues soucieux des processus d'apprentissage et par des pé-

dagogues réticents devant le réductionnisme et l'abstraction inhérents à l'importation de modèles (Chiss, 1995 : 16 -17).

Les travaux se donnant pour objet l'analyse des problèmes de *didactique du français* sont nombreux, diversifiés et leurs enjeux sont importants, surtout sous l'éclairage des différentes politiques linguistiques, lieux par excellence de tensions sociales, culturelles et scolaires. Il va de soi qu'une présentation exhaustive de la littérature didactique est impossible tant les différenciations et les contradictions sont énormes. Nous retenons par commodité que la didactique du français a pour objet l'étude des conditions, des moyens et des étapes de l'appropriation par des élèves, au sein de l'institution scolaire de pratiques culturelles, de compétences ou de notions se rapportant à la pratique et à l'analyse de la langue et des discours, notamment littéraires, sous l'effet d'interventions d'enseignement conçues grâce à un traitement explicite des sciences d'appui pertinentes pour le domaine d'apprentissage concerné : sciences du langage, mais aussi psycholinguistique, théories de l'apprentissage, etc. (Garcia-Debanç, 1991).

Plusieurs travaux didactiques ont pris comme point de départ le schéma du « triangle didactique » utilisé par Halté (1992 : 17-20) avec les trois domaines d'investigation de la didactique que sont les *enseignements* (« l'enseignant »), les *apprentissages* (« l'élève ») et les *savoirs* (« savoir savant, savoir à enseigner, savoir enseigné »). Ces trois domaines s'intéressent aux trois côtés de ce triangle et aux relations entre les pôles : la relation entre les savoirs et l'apprenant (problématique des apprentissages) ; la relation entre les savoirs et l'enseignant (programmes, méthodes) ; la relation entre l'enseignant et l'élève (le dialogue éducatif). Mais, l'intérêt *dominant* accordé au pôle des *savoirs* relatifs à une discipline donnée et aux *rapports* que les apprenants comme les enseignants établissent avec celui-ci est au cœur de la *didactique du français* : « Quelles que soient les orientations respectives des courants didactiques, didactique emporte toujours *l'idée du quelque chose qu'il s'agit d'apprendre*. Il y a consensus, au moins, parmi la gent didacticienne, sur l'importance centrale des savoirs » (Halté 1992 : 9).

Sur cette base, on peut s'interroger sur la manière dont s'opère la transformation des savoirs.

4.1.2 Transposition didactique

La question de la transposition didactique se pose pour toutes les disciplines scolaires : comment passer d'un savoir savant à un savoir scolaire ? Comment faire d'un savoir scientifique un savoir à enseigner ? « Il ne s'agit pas simplement de décalquer les notions et analyses du savoir savant de référence, mais de les transposer et de les adopter à l'enseignement, en tenant compte des objectifs didactiques (qui sont différents en français langue maternelle et en français langue étrangère) et aussi des capacités intellectuelles des apprenants » (Pellat *et al.*, 2009).

La notion de *transposition didactique*, d'abord introduite par Verret (1975) en sociologie, est reprise, développée et précisée dans le sens du passage des savoirs *savants* aux savoirs *enseignés* par Chevallard dès 1980. L'ouvrage de ce dernier, entièrement consacré au savoir mathématique et plus particulièrement aux *transformations* que subissent les théories des mathématiciens lorsqu'elles deviennent *savoirs scolaires*, d'abord dans les programmes, puis dans les manuels et les salles de classe, est devenu une référence pour d'autres disciplines. Il a fortement contribué à associer *la notion de transposition* aux savoirs dits « *savants* », ceux dont se réclament les disciplines scolaires comme les mathématiques, les sciences naturelles (biologie, chimie, géologie, physique) et les sciences humaines et sociales (histoire, géographie, philosophie).

Selon Chevallard (1991), le *savoir enseigné* dans nos écoles est nécessairement différent du savoir savant, et ce parce que le fonctionnement didactique du savoir et le fonctionnement savant du savoir sont fondamentalement différents. La définition de la transposition didactique est cependant un peu ambiguë dans l'ouvrage de Chevallard. La transposition didactique concernerait à la fois le travail qui permet de faire d'un objet à enseigner un objet d'enseignement (que Chevallard appelle « transposition didactique

stricto sensus ») et l'étude plus large du processus de transposition didactique (*sensus lato*).

La transposition didactique au sens large peut donc être effectuée par une personne différente de celle qui effectue la transposition didactique au sens strict (*stricto sensus*). L'enseignant effectue une transposition didactique au sens strict (passage de l'objet à enseigner à l'objet d'enseignement), mais il travaille à l'intérieur du processus de transposition didactique au sens large (*sensus lato*). Chevallard ajoute une dimension sociale lorsqu'il mentionne que le passage de l'objet du savoir à l'objet à enseigner résulte d'un projet social d'enseignement et aboutit à un contrôle social de l'acquisition de ces savoirs. Mais l'effet de cette dimension sociale est peu explicite.

Pour rendre justice aux disciplines dans lesquelles les savoirs savants ne sont pas aussi centraux, Joshua (1996) propose d'étendre *la théorie de la transposition aux savoirs experts* ; Trévisi (1994 : 1) au « savoir théorique élaboré dans des lieux institutionnels de la recherche scientifique et savoir de sens commun élaboré dans le cadre des pratiques sociales de référence ». Conne (1992a et b) propose une distinction simple entre savoirs pragmatiques comprenant notamment les savoirs réfléchis où l'on considère la manière d'obtenir les produits obtenus à travers le savoir-faire, et les savoirs savants dont la finalité est l'organisation et le développement du savoir lui-même. Bien avant, dans la même perspective, Martinand (1986) avait introduit la notion complémentaire de *pratiques de référence*.

Dans la conception de Develay (1992) ce sont différents degrés de transposition didactique qui sont mentionnés. A un premier niveau, se situe le travail du concepteur de programme qui doit déterminer, à partir du *savoir savant* et des *pratiques sociales de référence*, les savoirs « officiels » à enseigner. Ce que Perrenoud (1994b, 1995, 1996a) appelle *curriculum* formel ou prescrit. C'est ce que Chevallard (1985,1991) a nommé la transposition didactique *externe*. Le terme de pratiques sociales de référence « renvoie à des activités sociales diverses (activités de recherche, de production, d'ingénierie, mais aussi activités domestiques et culturelles) pouvant servir de référence à des activités scolaires ». Le *savoir à enseigner* serait donc fonction

à la fois du *savoir savant* et des valeurs ou priorités sociales qui influencent le choix du contenu abordé, les outils utilisés ainsi que les attitudes et rôles sociaux qui seront développés. Le travail de didactisation consiste à dépersonnaliser le *savoir savant* et à l'affranchir des conditions sociales et historiques de son émergence. Il consiste également à programmer ce savoir en séquences d'acquisition et à le publiciser de façon à permettre ou obliger une homogénéisation du *savoir à enseigner* (par des programmes distribués et dont l'application est obligatoire par exemple) afin qu'il puisse y avoir un contrôle social de l'acquisition de ce savoir. Quant au choix axiologique, il s'agit du choix des orientations, des méthodes, des niveaux d'objectifs ou des contenus, qui sont fonction des valeurs et des priorités sociales.

Un deuxième niveau de transposition didactique est effectué par l'enseignant, qui adapte et ajuste *le savoir à enseigner* à ses priorités, à ses exigences, à son groupe d'élèves, etc. Bien que les programmes d'enseignement soient les mêmes pour chacun des enseignants d'un même niveau, aucun d'eux n'accorde la même importance (temps, énergie, exercices, etc.) à chaque objectif ou contenu. C'est, chez Perrenoud (1998 : 487), la transposition *interne*, qui relève largement de la marge d'interprétation, voire de la création des enseignements. Chez Chevallard (1985,1991), la chaîne de la transposition didactique se limite au parcours des savoirs, de l'état de *savoirs savants* à l'état de *savoirs à enseigner* (transposition *externe*), puis de l'état de *savoirs à enseigner* en *savoirs enseignés* (transposition *interne*).

Finalement, au troisième niveau, l'élève opère une sorte de transposition didactique lorsqu'il assimile le *savoir enseigné* et ce, en fonction de la tâche qui lui est demandée (mémorisation ou application par exemple). Il peut donc y avoir une différence plus ou moins importante entre le *savoir enseigné* et le *savoir assimilé* par l'élève.

La transposition didactique au sens large, objet d'étude des didacticiens, englobe donc à la fois la question du choix de l'objet à enseigner et de l'adéquation entre ce *savoir à enseigner* et l'objet qui est effectivement enseigné. Mais sur quels objets portent plus spécifiquement l'apprentissage scolaire ? Comment les élèves comprennent les notions enseignées, comment ils se les

approprient et comment ils s'en servent dans leur pratique ? Notre propos sera, dans les lignes qui suivent, d'aborder ces questions sous l'angle psychocognitive des savoirs.

4.2 LA DIMENSION PSYCHOCOGNITIVE DES SAVOIRS

De nombreux systèmes de classification des objets de l'apprentissage scolaire existent, nous faisons le choix ici d'en présenter un seul parmi les plus connus et les plus utiles : les catégories de connaissances. Nous évoquerons, par la suite, les activités métalinguistiques, toutes autant indispensables pour favoriser l'appropriation de savoirs et d'attitudes intellectuelles par l'apprenant.

4.2.1 Catégories de connaissances

La psychologie cognitive distingue plusieurs types de connaissances parmi les apprentissages visés en milieu scolaire. Bien que de nombreux chercheurs (Anderson, 2000 ; Fayol, 2003 ; Jensen, 2001 ; Scott Terry, 2000 ; Sprenger, 1999) n'en reconnaissent que deux, à savoir les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales, certains chercheurs contemporains, à l'instar de Tardif (1999), en distinguent une troisième : les connaissances conditionnelles. L'enseignement doit, selon Nadeau et Fisher (2006), « [...] en tenir compte puisqu'elles ne fonctionnent pas de la même façon dans notre cerveau et que leur rôle est différent ».

4.2.1.1 Connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives (ou explicites) correspondent aux divers types d'informations devant être mémorisées par l'apprenant. « Dans le domaine de la grammaire, il s'agit, par exemple, de la connaissance de la forme des noms et des adjectifs selon le genre et le nombre ou de la conjugaison des verbes et leurs terminaisons selon le temps, le mode et la personne. Réciter la règle d'accord du participe passé employé avec avoir ou celle de l'adjectif attribut du sujet relève aussi des connaissances déclara-

tives » (Nadeau et Fisher, 2006). Les connaissances déclaratives peuvent faire l'objet d'une réponse verbale de la part de l'apprenant. La connaissance ou la compréhension des connaissances déclaratives peut se vérifier en demandant à l'élève de répondre oralement à une question. Anderson (2000) parle de connaissances explicites. Selon Winograd (1975), les connaissances déclaratives s'apprennent rapidement et sont directement accessibles. « Pendant très longtemps, l'enseignement s'est uniquement concentré sur la transmission de ce type de connaissances » (Nadeau et Fisher, 2006).

4.2.1.2 *Connaissances procédurales*

Les connaissances procédurales (ou implicites) consistent « [...] en l'application d'une procédure ou d'un algorithme menant à la résolution d'un problème donné ou d'étapes permettant la réalisation d'une activité intellectuelle complexe. Elles touchent « aux capacités d'application de l'information apprise », « à la capacité à appliquer une procédure déterminée pour résoudre un problème » ou « à la capacité à appliquer les étapes prescrites qui mène à la réalisation d'une activité intellectuelle ou motrice [...]. Bien que les règles et les procédures doivent tout d'abord être mémorisées et comprises par l'apprenant, le véritable « test » pour celui-ci consiste en la capacité à appliquer les connaissances apprises dans le contexte d'une tâche signifiante, à démontrer un savoir-faire » (Vienneau, 2005). En grammaire, « une procédure consistera, par exemple, à réaliser l'accord de l'adjectif dans une phrase. Les connaissances procédurales se manifestent donc dans leur exécution même. On les apprend en les exécutant, d'abord à un niveau conscient, puis elles s'automatisent. L'automatisation d'une procédure d'accord permettra au scripteur de réaliser l'accord avec un minimum d'attention, ce qui libèrera son esprit (plus particulièrement sa mémoire de travail) afin de mieux diriger son attention vers d'autres aspects de l'écriture d'un texte (comme l'expression des idées ou une autre règle d'accord moins bien maîtrisée). » (Nadeau et Fisher, 2006). Anderson (2000) parle de « connaissances implicites ». D'après Winograd (1975), les

connaissances procédurales s'apprennent plus longuement et sont difficilement accessibles.

4.2.1.3 Connaissances conditionnelles

Les connaissances conditionnelles (ou situationnelles) correspondent à la capacité à utiliser le contexte pour déterminer la réponse à apporter ou l'action à accomplir. Elles renvoient « à la capacité à analyser les conditions existantes afin de fournir une réponse appropriée », « à la capacité à tenir compte d'un ensemble de conditions dans le choix, par exemple, d'une réponse sociale » ou « à la capacité à juger de la valeur d'une information donnée » (Vienneau, 2005). Elles ne peuvent pas être apprises à l'avance puisqu'elles sont tributaires de conditions variables ou changeantes. Roy et al. (1995) parle de « connaissances situationnelles », Tochon (1990) de « connaissances contextuelles », lesquelles pour eux font référence au *quand* et au *pourquoi* de la situation. Pour Moffet (1993) comme pour Tardif (1992), ce sont ces connaissances qui sont responsables du transfert des apprentissages. « En grammaire, par exemple, ce qui déclenchera l'application de la procédure d'accord du verbe avec son sujet sera la reconnaissance même d'un verbe conjugué dans la phrase » (Nadeau et Fisher, 2006).

Par conséquent, l'enseignant doit, dans une perspective de transfert des apprentissages dans le domaine de la langue, tenir compte des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles des élèves. Nous verrons toutefois, dans le volet suivant, qu'il est tout aussi primordial pour l'enseignant de s'intéresser à la manière dont les élèves comprennent les notions enseignées, se les approprient et s'en servent.

4.2.2 Activités métalinguistiques

Un courant didactique produit actuellement de nombreuses recherches, insistant sur la place et l'importance déterminante des activités métalinguistiques. Pour Gombert (1990 : 27), ces dites activités recouvrent deux réalités différentes : les activités de réflexion sur le langage et son utilisation (qui

renvoient aux connaissances déclaratives) et « les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses processus de traitement linguistique en compréhension et en production » (qui renvoient aux connaissances procédurales). Longtemps méconnues, les représentations et procédures élaborées par les élèves font l'objet d'un intérêt récent. A partir d'entretiens d'explicitations, les « mondes cognitifs » des élèves commencent à être mieux compris (Bousquet et *al.*, 1999) ce qui provoque un changement de perspective profond. L'écart entre le savoir enseigné et le savoir construit est mieux mesuré. Il serait illusoire d'enseigner en ignorant le travail de l'élève (Cogis, 2003). Il faut au contraire s'intéresser de près à ses erreurs, et même aux graphies exactes produites parfois grâce à des procédures erronées. Les corrections, telles qu'elles sont traditionnellement pratiquées, ne viennent pas à bout des conceptions des élèves. Les activités métalinguistiques donnent accès, au moins partiellement, aux représentations sur la langue, aux stratégies utilisées. Elles permettent également de repérer et de lever les obstacles aux apprentissages (Tallet, 2003).

Certaines recherches fort intéressantes mais ponctuelles se sont attachés à décrire ces activités métalinguistique, notamment en testant la conscience de jeunes enfants des règles de leur langue par des jugements de grammaticalité (est-ce que cet énoncé est correct ou pas ?). Ainsi, Gombert (1990), cité par Haas (1999 : 132), a travaillé de façon très approfondie sur les capacités des enfants de 2 à 11 ans à évaluer la « correction » d'un énoncé et, éventuellement, à le rectifier et à analyser l'erreur. Il aboutit à la conclusion que chez les enfants, au moins jusqu'à 7 ans, c'est le sens des phrases qui s'impose. Ils sont encore peu sensibles à l'aspect grammatical. Ils ne détecteraient pas l'agrammaticalité de phrases acceptables (qu'ils ne rejettent pas), ni la grammaticalité de phrases inacceptables (qu'ils rejettent généralement). En fait, ça ne serait qu'à partir de l'âge du début de l'enseignement formel que le jugement métasyntaxique apparaîtrait. Il est vrai, selon Haas, que Gombert définit de façon très exigeante la conscience métasyntaxique : dans le cas des phrases agrammaticales en raison de la violation des règles

de sélection lexicale par exemple, celles-ci doivent être rejetées par l'enfant en raison de ces règles mêmes et non pour des raisons de plausibilité.

Quelques années plus tôt, Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1983), cités par Nadeau et Fisher (2006 : 151), ont présenté 13 énoncés à 142 élèves de 6 ans et demi à 12 ans, lesquels devaient, à la lecture successive de ces énoncés, répondre à la question : « Dis-moi si pour toi ça fait une phrase », puis « Pourquoi ? ». L'étude montre que les arguments métalinguistiques augmentent avec l'âge. La considération du contexte d'emploi y occupe une place importante : pour l'énoncé *Ne pas marcher sur les pelouses* par exemple, un enfant de 9 ans répond : « Ça va parce que ça peut être un gardien qui dit ça ». Il peut aussi s'agir de la prise en compte de caractéristiques formelles de quantité : c'est le cas d'un enfant de 6 ans qui accepte la phrase *Je vais aller à l'aéroport et après j'arriverai à la maison et j'irai à un spectacle de marionnettes* en disant : « Oui, parce que c'est grand ». Dans le cas de considérations formelles proprement syntaxiques, on retrouve, pour l'énoncé *Arriverons demain gare de Lyon*, cette justification d'une enfant de 8 ans : « Normalement on met "nous" parce que y a o – n – s à la fin ». Les critères formels sont évoqués plus fréquemment par les enfants plus âgés, mais les arguments de quantité diminuent avec l'âge. Quant aux arguments non métalinguistiques, qui comptent pour un tiers des propos des plus jeunes, ils ne disparaissent pas totalement chez les plus vieux. Ainsi, un enfant de 9 ans explique, à propos de l'énoncé *Quelle drôle de poupée* : « C'est pas une phrase, les poupées sont pas drôles sauf quand ce sont des marionnettes ou des clowns ». Dans ce dernier cas, il n'y a pas de prise de distance face au langage, et l'enfant répond non pas par rapport aux propriétés de la phrase en tant qu'objet linguistique, mais par rapport aux objets ou événements auxquels celle-ci se réfère.

Les fondements théoriques ainsi défini, quelle place les spécialistes de la commission nationale des programmes font-ils à la grammaire, et plus particulièrement aux deux notions que sont la phrase et la ponctuation (objets d'étude de la thèse), dans l'enseignement du français à l'école primaire ?

4.3 L'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL DANS LES PROGRAMMES

Les programmes du cycle des apprentissages fondamentaux ont connu en dix ans des bouleversements profonds et rapides, notamment dans le domaine de la grammaire (reformulations, ajouts, précisions, importance accordée aux connaissances). Nous proposons, dans les lignes qui suivent, une comparaison de ces programmes, ce afin de voir la place qui lui est faite dans l'enseignement du français et les recommandations relatives à la phrase et la ponctuation.

4.3.1 Programmes de 2002

Dans les programmes de 2002, la maîtrise du langage et de la langue française, déclinée en trois sous-domaines : maîtrise du langage oral, lecture et écrire des textes, ne consacre aucune rubrique autonome à la grammaire. Pourtant, bien qu'elle ne soit pas nommément désignée, la grammaire est l'objet d'un apprentissage explicite donnant lieu à des activités spécifiques en lecture et en écriture. Elles s'organisent autour non seulement des notions fondamentales du verbe et du nom (articulations essentielles de la phrase) mais aussi de l'orthographe, visant davantage à montrer les liens entre les phénomènes de la langue (les accords sujet/verbe par exemple impliquent à la fois des connaissances en conjugaison, en orthographe grammaticale et en grammaire) qu'à les morceler. Les compétences visées en grammaire sont d'ailleurs clairement spécifiées en fin de cycle : l'élève doit être capable d'« [...] utiliser correctement les marques typographiques de la phrase (point et majuscule), [et] commencer à se servir des virgules » ; il doit aussi, « en situation d'écriture spontanée ou sous dictée », être capable de « marquer les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal régulier [...], en nombre du verbe et du sujet dans toutes les phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté » (B .O. Hors-série n°1 du 14 février 2002, Annexes 1 : p. 18).

La démarche pédagogique préconisée par ces anciens programmes est une démarche réflexive dont la mise en œuvre vise à faire découvrir et cons-

truire les notions fondamentales à partir de classements et de manipulations en vue de l'établissement de régularités ou de règles, souvent rédigées par leurs soins et donc pleines de sens pour eux, institutionnalisées ensuite par l'enseignant. En ce qui concerne l'orthographe grammaticale par exemple, les programmes de 2002 précise que « [...] la difficulté réside moins dans la mémorisation des règles que dans la sollicitation de l'attention. Il est important que l'élève découvre rapidement que l'apparition d'un mot comme "les" ou "des" dans l'énoncé doit immédiatement conduire à un examen attentif des mots qui le suivent. Les différents signaux susceptibles de déclencher des accords doivent être repérés, faire l'objet d'affichages spécifiques dans la classe et sans cesse révisés [...]. La révision orthographique des textes reste très difficile pour les élèves du cycle 2. On peut toutefois les introduire à cette pratique très importante en repérant d'abord les points du texte sur lesquels il y a eu des erreurs et en les amenant à évoquer à haute voix et à discuter les solutions possibles » (B.O. hors-série n° 1 du 14 février 2002, Annexes 1 : p. 14).

Cette démarche vise aussi « à mémoriser les savoirs ainsi découverts, [...] à comprendre le fonctionnement de la langue, et surtout à mettre en place des compétences d'observation de la langue qui sont transférables à d'autres phénomènes linguistiques. Les élèves prennent ainsi l'habitude d'observer et de manipuler la langue et acquièrent des savoirs précis sur celle-ci. Afin d'ancrer ces savoirs dans des pratiques effectives, des ateliers de lecture centrés sur la langue fournissent des situations d'entraînement variées (et différenciées) proches des situations réelles de lecture et d'écriture. Tous les savoirs sont aussi explicitement et constamment réinvestis dans toutes les situations de lecture et d'écriture [...]. L'observation réfléchie de la langue modifie la posture de l'élève face à la langue, mais aussi, par ricochets, ses habitudes de lecture et d'écriture. L'élève ne reçoit pas passivement un savoir construit, mais il s'interroge sur la manière dont fonctionne la langue qu'il utilise à l'école, afin de mieux la comprendre et de mieux l'utiliser » (Bézu, Camenisch, Delhay, Meyer, Petit, Pellat et Schmoll, 2009).

4.3.2 Programmes de 2007

Dans les programmes de 2007, les apprentissages liés à la langue sont extraits des champs de la lecture et de l'écriture pour devenir un sous-domaine à part intitulé « étude de la langue » (grammaire). « La première approche de la grammaire concerne essentiellement la phrase ; on peut être amené à expliciter des phénomènes qui feraient obstacle à la compréhension lors de la lecture d'un texte. Elle prend appui sur le verbe et le nom. Leur identification permet d'entrer dans la construction de la phrase et de comprendre qu'elle n'est pas une simple succession de mots » (B.O. hors-série N°5 du 12 avril 2007, Annexes 1 : p. 30).

Concernant les démarches pédagogiques, les programmes de 2007 font allusion à une démarche de type transmissif où l'activité principale des élèves consiste à mémoriser des règles données et à les appliquer dans des exercices systématiques, puis en situation de « rédaction » ou de « dictée ». Cette démarche est développée dans le programme de l'étude de la langue : « L'élève apprend à identifier le verbe en repérant les variations qui l'affectent. Il apprend à noter les marques du pluriel, en attirant l'attention notamment sur celles qui ne s'entendent pas [...]. L'élève apprend à identifier le nom. Il en observe les variations en nombre. Il apprend que la marque du pluriel des noms est le plus souvent le *s* [...]. L'élève apprend à distinguer le groupe sujet (nominal et pronominal) et le verbe dans une phrase simple [...]. L'élève apprend l'usage et la dénomination du point et de la majuscule, du point d'interrogation et de la virgule ; des éléments marquant le dialogue ou la citation (tirets, guillemet, parenthèses...) » (B.O. hors-série N°5 du 12 avril 2007, Annexes 1 : p. 30).

Dans ce type de démarche cependant, qui présume que le savoir précède et implique la maîtrise de la langue, « les élèves apprennent une règle souvent absconse pour eux [...] et s'entraînent dans des exercices ciblés sur une de ces règles qu'ils réalisent le plus souvent mécaniquement. Au mieux, les élèves mémorisent effectivement ces règles, réussissent les exercices, mais cela ne constitue nullement une garantie de transfert de ces connaissances vers un pratique effective en situation d'écriture. La multiplication des exer-

cices décontextualisés n'y fait rien, les élèves ne réinvestissent pas leur savoir » (Camenisch, 2008).

4.3.3 Programmes de 2008

Dans les programmes de 2008, la grammaire représente un sous-domaine indépendant du français au même titre que le vocabulaire et l'orthographe. Elle accompagne les apprentissages fondamentaux en lecture et en écriture, et concerne principalement la phrase simple : « Les marques de ponctuation et leur usage sont repérés et étudiés. Les élèves apprennent à identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (formes sujet). Ils apprennent à repérer le verbe d'une phrase et son sujet » (B.O. Hors-série n°3 du 19 juin 2008, Annexes 1, p. 34). La grammaire de texte est, comparativement aux programmes de 2002 et de 2007, la grande absente. Elle se limite au repérage des personnages et des « circonstances temporelles et spatiales » lors des lectures au CE₁. Ces « circonstances » renvoient probablement davantage à l'étude des compléments circonstanciels, également prévue en CE₁. De fait, c'est un pan non négligeable des apprentissages grammaticaux qui est rejeté au profit de la seule grammaire de phrase.

Plus nettement encore que les programmes de 2007, ceux de 2008 ont opté pour un enseignement systématique et dense dès le CP. Cet enseignement doit permettre de mieux comprendre les textes lus et de rédiger des phrases correctes. Les nouveaux programmes privilégient fortement la mise en place d'activités systématiques de manipulation et de mémorisation des règles. Une telle approche reste compatible avec la mise en place de moments plus réflexifs, afin que les enfants s'approprient réellement les notions étudiées.

RESUME

Les recherches sur la didactique montrent que cette discipline s'intéresse prioritairement aux savoirs et à leur appropriation par les élèves. En didactique des mathématiques, en particulier, l'intérêt porté à la notion de transposition didactique en tant que concept opératoire pour penser les relations entre savoirs savants, savoirs à enseigner et savoirs enseignés occupe une place centrale (Chiss, David et Reuter, 2005). La première transposition, opérée par les spécialistes de la commission nationale des programmes, vise à la transformation des savoirs et des pratiques savantes en programmes scolaires ; la seconde, opérée par l'enseignant, consiste en la transformation des programmes en contenus effectifs d'enseignement.

Parmi un certain nombre de classifications des objets de l'apprentissage préconisées par la psychologie cognitive, nous nous sommes plus particulièrement intéressés aux catégories de connaissances. Pour apprendre, l'élève doit en effet disposer de connaissances déclaratives (savoirs théoriques), de connaissances procédurales (savoir-faire) et de connaissances conditionnelles (savoir « quand.. »). Autrement dit, outre la nécessité que représentent les savoirs théoriques et les savoir-faire, l'élève doit aussi pouvoir savoir quand recourir à une procédure ou activer des connaissances déclaratives. Parallèlement à ces trois types de connaissances, les psycholinguistes cognitivistes insistent, au travers de recherches importantes et novatrices, sur la nécessité de l'activité métalinguistique dans l'apprentissage scolaire. Ils montrent à ce propos que, tout au long du processus d'acquisition de la langue écrite, les élèves construisent leurs connaissances linguistiques à travers des activités métalinguistiques (renvoyant aux connaissances déclaratives et aux connaissances procédurales), puis formulent des hypothèses sur les propriétés systématiques de celle-ci jusqu'à ce qu'ils arrivent à la forme correcte. Ainsi, les élèves deviennent « auteurs » de ce qu'ils apprennent et sont « actifs » sur le plan cognitif devant la langue (Nadeau et Fisher, 2006).

Sur ces fondements, l'analyse des contenus des programmes scolaires de la dernière décennie, du cycle des apprentissages fondamentaux, nous permet de constater que la notion de phrase occupe une place centrale dans l'enseignement du français à l'école primaire contrairement à la ponctuation. En effet, davantage envisagée par les spécialistes au niveau de la phrase simple, elle n'occupe qu'une place occasionnelle. Quant aux activités pour l'apprentissage de ces deux notions grammaticales, les programmes de 2007 et de 2008 privilégient fortement la mise en place d'activités systématiques de manipulation et de mémorisation des règles.

CHAPITRE

Démarches pour l'étude de la grammaire

5

SOMMAIRE

5.1 Démarche traditionnelle	128
5.2 Démarches actives	129
5.3 Place de la dictée	133
<i>Résumé</i>	137

Les démarches majoritairement proposées par la recherche sont de deux ordres. Nous pouvons aborder l'étude de la grammaire selon une approche traditionnelle, qui offre l'avantage de guider fortement l'élève et de permettre à l'enseignant un meilleur contrôle du temps de la séance. Une autre démarche, plus active, s'apparente à la démarche inductive. Les élèves, dans ce cas de figure, participent davantage à l'élaboration de leurs connaissances et comprennent pourquoi il est important de connaître les règles de fonctionnement de la langue. Nous pouvons également aborder l'étude de la grammaire selon un dispositif encore très discuté aujourd'hui : la dictée.

5.1 DEMARCHE TRADITIONNELLE

La démarche traditionnelle (ou transmissive) consiste à présenter d'emblée les connaissances ou savoir-faire à maîtriser, généralement sous forme de résumé illustré ou non d'exemples, puis à proposer une série d'exercices d'application destinés à automatiser ces connaissances et à les rendre opérationnelles.

« Habituellement, c'est l'enseignant, qui, par l'exploitation d'exemples dans un texte, donne une définition qui servira de cadre de référence à l'élève. On ne part pas d'un problème ou d'un obstacle. On ne relève pas les hypothèses des élèves. La définition (« Le nom, c'est... », « Un sujet, c'est... », « Un adjectif, c'est... », etc.) est le fait de l'adulte qui impose son savoir sans que les élèves aient une quelconque prise sur ce savoir, si ce n'est l'acceptation passive puisque 'c'est le maître qui l'a dit'. De même, ils appliquent passivement puisque la compréhension viendra plus tard. C'est une démarche d'exposition magistrale dans laquelle entrent certains élèves qui acceptent que ce qui est dit aujourd'hui servira plus tard ou ne servira pas, parce que cette soumission représente le sésame pour continuer dans de bonnes conditions à l'école » (Tisset, 2005). Autrement dit, « les comportements attendus de l'élève consistent, le plus souvent, à ce qu'il suive les explications du maître, puis, une fois la règle comprise, qu'il s'acquitte d'un certain nombre d'exercices d'application » (Chartrand, 1996).

Finalement, le postulat de ce type de démarche est que la mémorisation d'une règle est suffisante pour que l'élève sache la réinvestir spontanément. Or, nous savons bien que « la mémorisation ne suffit pas pour combler le hiatus entre la théorie grammaticale et la pratique de l'orthographe » (Chervel, 1977). Elle développe certes certains automatismes mais ne crée pas les mécanismes psychologiques nécessaires à la solution des problèmes de l'orthographe grammaticale. Si la démarche traditionnelle a tout à fait sa place dans certaines situations, de nombreux didacticiens préconisent aujourd'hui des démarches plus actives, notamment pour l'apprentissage de la grammaire.

5.2 DEMARCHES ACTIVES

A l'inverse de la démarche traditionnelle, où l'enfant doit retenir une règle et l'appliquer à partir d'un exemple donné par l'enseignant, la démarche active, communément appelée démarche *inductive*, conduit l'élève à rechercher une explication qui évolue et se complexifie tout au long de sa scolarisation – le savoir et la compréhension des mécanismes étant dépendants de ses capacités d'abstraction. « Cette démarche est mise en place explicitement, à la fois pour les élèves et pour les enseignants ; ces derniers sont invités à organiser leur enseignement en prévoyant une première phase de recherche collective, un atelier au cours duquel les élèves ont pour activité d'observer un ensemble choisi d'énoncés caractéristiques d'un problème de langue, afin de découvrir certaines régularités de fonctionnement et d'en formuler, de leur mieux, les lois. A ce travail succède une étape que l'on pourrait dire de consolidation, où les élèves, munis d'un matériel approprié, vérifient les constats obtenus et mettent en œuvre les connaissances acquises lors de la recherche » (Chartrand, 1996).

Dans la vague de renouvellement de l'enseignement de la grammaire, la démarche active s'apparente à d'autres démarches. Tisset (2005), par exemple, parle plutôt de démarche *scientifique*. Elle concerne tout autant l'enseignant que les élèves, engagés dans une construction conceptuelle collective qui passe par la verbalisation et l'interaction. Cette démarche se ca-

ractérisé par sept « termes clefs » : problème, hypothèses, action, validation, décontextualisation, analyse réflexive et automatisé.

- **Problème** : « Pour que l'activité de réflexion sur le fonctionnement de la langue soit réelle, il est nécessaire que cette réflexion ait une finalité, prenne du sens pour l'élève, réponde à une question ou à un problème que la classe se pose, lève un obstacle devant lequel on s'est trouvé. C'est ce qu'on appelle une situation-problème ».
- **Hypothèses** : « Les enfants font des hypothèses sur le fonctionnement, essaient de trouver des explications aux phénomènes, forment des solutions. Cette phase permet de connaître les représentations initiales des élèves ». L'instituteur intervient peu, même si son rôle est important puisqu'il peut faire avancer la réflexion et faire évoluer les conceptions des élèves.
- **Action** : « En grammaire plus peut-être que dans d'autres domaines, la construction 'naturelle' du savoir est impensable. » Il est donc nécessaire de faire interagir entre eux différents groupes d'élèves. L'enseignant peut aussi proposer des manipulations telles des déplacements, des suppressions, des analogies pour favoriser des conflits cognitifs et permettre aux élèves de dépasser leurs conceptions. Soulignons l'importance du rôle joué par l'enseignant dans cette phase : son intervention peut aider les élèves à dépasser leurs représentations et favoriser la contextualisation.
- **Validation** : « Grâce aux manipulations et à un grand nombre d'observations d'occurrences dans d'autres contextes, la classe parvient à valider l'hypothèse qui prévaut ». Cependant, il faut savoir que, selon les enfants et leur âge, les élèves n'ont pas tous, au même moment, les mêmes représentations. De ce fait, le conflit cognitif n'est pas pris en compte par tous de la même façon.
- **Décontextualisation** : « Les essais d'explication doivent s'accompagner d'un effort d'abstraction qui consiste à décontextualiser les exemples, à prendre des exemples types et non ceux de chaque individu. Cet effort de formalisation est nécessaire pour que l'explica-

tion dégagée soit généralisable à un grand nombre d'occurrences ». C'est ici une manière de voir si le savoir est acquis par les élèves.

- **Analyse réflexive** : les élèves ont tous besoin d'un temps de réflexion pour analyser le fonctionnement de la langue. Il convient donc de leur proposer des exercices dans lesquels ils devront expliciter leur pensée, justifier leur analyse, la confronter à celles des autres. « Ces procédures permettent [alors] d'intégrer le nouveau savoir, d'aider à la réorganisation mentale, d'asseoir les mécanismes réflexifs ».
- **Automatisation** : dans cette dernière phase, l'élève n'a plus besoin de réfléchir car ce savoir est intégré et devient donc une évidence.

D'autres, comme Grossmann (1996) et Paret (2000), parlent plutôt de démarche de type *heuristique* : « Notre mission devrait être de développer une attitude réflexive face à la langue parlée et écrite, de faire acquérir de nouvelles compétences langagières par une démarche d'observation et de découverte. Cela suppose l'élaboration de démarches de type heuristiques (c'est-à-dire où l'on est amené à découvrir soi-même les règles de fonctionnement de la langue et du texte), parce qu'elles misent **sur la réflexion de l'élève, sur sa participation active et consciente**¹. Elles le placent au centre d'une disposition de résolution de problème qui vise à faire interagir avec des contenus linguistiques tout en reliant les nouveaux apprentissages à des connaissances antérieures » (Paret, 2000).

Chartrand (2009), pour sa part, parle plutôt de démarche *active de découverte*. Cette démarche permet aux élèves de s'appropriier les phénomènes langagiers d'une manière rigoureuse, selon une démarche expérimentale de type scientifique, à travers un processus qui suit plusieurs étapes. « D'abord, il y a prise de conscience d'une difficulté : le phénomène problématique doit donc être examiné. Les élèves commencent par l'**observation**² du phénomène à partir de certains faits langagiers réunis, appelé corpus. Ces corpus sont constitués de phrases ou de courts textes d'élèves, ou encore d'extraits

¹ Souligné en gras par l'auteur.

² Souligné en gras par l'auteur.

de texte littéraires ou courants, ou bien d'une série de phrases choisies présentant le phénomène. Des **manipulations** (classement, comparaison, modification des énoncés, test auquel on soumet les énoncés, etc.) permettent de faire émerger certains aspects du fonctionnement du phénomène à l'étude, en particulier lorsque les élèves font subir différentes modifications aux énoncés du corpus à l'aide de diverses opérations syntaxiques : remplacement ou substitution, déplacement ou permutation, addition, soustraction, dédoublement, etc. Les résultats obtenus à la suite de ces manipulations, qui, elles, font appel à des connaissances procédurales, permettent alors de **formuler une ou plusieurs hypothèses explicatives** qui seront vérifiées à l'aide d'autres corpus (ces hypothèses sont de type déclaratif). Si elles s'avèrent généralisables, elles pourront prendre la forme **de lois ou de règles**. Les élèves vérifient alors ces dernières dans plusieurs **ouvrages de référence** (d'où l'utilité d'avoir plus d'un ouvrage de grammaire en classe). Ils constatent alors des différences importantes entre les ouvrages, ce qui illustre que plusieurs descriptions linguistiques sont possibles. Vient ensuite une **phase d'application** de ces lois dans le plus grand nombre de contextes linguistiques possible (phase d'exercisation), où les élèves acquièrent des connaissances conditionnelles. Enfin, ils réinvestissent ces nouvelles connaissances, avec l'aide d'un maître, dans des activités de compréhension et de production de textes (phase de transfert conscient de ces connaissances). »

Nadeau et Fisher (2006) quant à elles parlent plutôt de *démarche de réflexion guidée* : « La démarche de réflexion guidée exploite le contraste des exemples positifs et négatifs. Les étapes de cette démarche sont comparables à celles d'une démarche active de découverte. Une *mise en situation*³ permet de faire comprendre aux élèves la pertinence d'étudier la notion et de confronter leurs conceptions initiales (souvent au moyen d'une première tâche à effectuer ou d'une question soulevée par l'enseignant). A la suite de l'observation d'une première série d'exemples positifs et négatifs (*1^{er} corpus*) ; les élèves émettent une *hypothèse* qui sera testée dans de nouvelles

³ Souligné en italique par les auteurs.

phrases (2^e *corpus*), puis ajustée et précisée au besoin. Les élèves pourront alors formuler en commun une *procédure* à utiliser dans une phase d'exercices aboutissant au transfert des apprentissages en production de texte. Dans cette démarche, on procède également à un va-et-vient entre travail d'observation en équipes et mise en commun en plénière. »

Bref, quelle que soit l'appellation donnée, nous voyons bien que ces démarches rendent toutes l'apprenant acteur de son apprentissage. Il apprend lorsqu'il est acteur, chercheur d'explications. Ce qui est cherché et trouvé par l'élève s'ancre mieux dans sa mémoire et entre dans un processus actif de connaissance. L'enfant chercheur et découvreur est un apprenant actif. C'est précisément à ce type de démarches que nous nous rallions, au moyen d'un outil très controversé : la dictée.

5.3 PLACE DE LA DICTÉE

Cet exercice dans sa forme traditionnelle – dictée d'un texte d'auteur sans préparation suivie d'une correction magistrale – est contesté par nombre de chercheurs. Certains refusent de lui attribuer un rôle dans l'acquisition de l'orthographe. Angoujard (1994) par exemple estime que « sa fonction d'aide à l'apprentissage ne peut tenir qu'au moment de la correction commentée, la dictée elle-même n'apprenant à l'évidence rien aux élèves ». Charmeux (1979), pour sa part, ne voit nullement un exercice d'apprentissage dans la dictée traditionnelle. Aucun raisonnement ne permet, selon elle, à l'élève de retrouver la graphie de « théâtre » ou d'« apéritif » si celui-ci n'a jamais vu ces mots ou s'il les a oubliés. Romian (1980), quant à elle, considère que « la pratique de la dictée comme moyen d'acquisition de l'orthographe est en contradiction, d'une part avec les données de la linguistique, et d'autre part avec celles de la psychologie de l'apprentissage ».

D'autres confèrent à cet exercice une fonction de contrôle et d'évaluation. C'est le cas entre autres de Cogis (2005), Pothier (1996) et Simard (1996) qui voient en la dictée une dictée *diagnostique*. Pourtant, elle constitue un instrument à la fois « atypique » et peu fiable (Angoujard, 1994). Atypique

puisque sa notation prend uniquement en compte les erreurs commises par les élèves et non, comme c'est le cas dans tous les autres domaines, leurs réussites. Peu fiable, puisqu'elle place les élèves dans des conditions « en quelques sorte aseptisées » où ils n'ont qu'à se préoccuper des formes graphiques et en aucun cas, des autres opérations constitutives de l'activité de production de texte. Ajoutons à cela la situation psychologique peu stimulante où la dictée est souvent synonyme d'angoisses, de culpabilité, de sanction.

Tout le monde, ou presque, convient aujourd'hui que la dictée, même sous sa forme la plus classique, peut faire partie des exercices d'entraînement à l'appropriation de savoir-faire orthographiques à condition de lui adjoindre un dispositif pédagogique, ce peut être une :

- dictée *dialoguée* (Arabyan, 1990). Il s'agit d'un outil permettant à chaque élève d'acquérir les réflexes d'autocorrection l'amenant à une bonne orthographe. Il s'agit aussi d'un exercice collectif qui incite à l'entraide, à l'écoute de l'autre, et un exercice oral de formulation et de résolution de problèmes. L'enseignant lit le texte de la dictée, puis le sens général est explicité. La première phase est dite *in extenso* puis les élèves (en difficulté le plus souvent) la répètent à haute voix. Lorsque la phrase est connue par cœur, elle est écrite en silence. Ensuite, les stylos sont posés et le dialogue a lieu étant entendu que toutes les questions peuvent être posées au groupe ou à l'enseignant et que « plus personne ne connaît l'alphabet », c'est-à-dire qu'on ne peut épeler un mot pour donner une réponse. Lorsque toutes les questions ont été posées, on reprend la plume et on corrige en fonction des propositions des uns et des autres. La deuxième phrase du texte est dite *in extenso*, etc.
- une dictée *débat* (Lorrot, 1998). Cet outil permet de développer une sorte de « soupçon orthographique » et de susciter une activité réflexive. En effet, les élèves sont placés en situation de désaccord, de confrontation et de justification qui, par ailleurs, revalorise, dans une perspective constructiviste, l'erreur comme étant une étape dans

l'apprentissage. La reconnaissance d'une erreur permet de réfléchir au « pourquoi elle a été faite » et au « comment faire pour ne plus la faire », elle est donc la condition même de l'exercice. Dans ce dispositif la posture de l'enseignant est décentrée : ce n'est plus lui qui livre le savoir, celui-ci est construit par le groupe classe lui-même. Lors de ces échanges entre les élèves, l'enseignant limite ses interventions à la distribution de la parole dans les moments de regroupement et guide également certaines réflexions d'élèves en formulant des questions ouvertes. L'étayage des apprentissages renvoie à une définition du processus de médiation : il s'agit des moyens grâce auxquels un enseignant vient en aide à un élève. Le processus d'étayage consiste donc à rendre l'apprenti capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche, d'atteindre un but qui aurait été, sans assistance, au-delà de ses possibilités. Le rôle de l'enseignant consiste à prendre en main les éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant de se concentrer sur les éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme.

- une dictée *négociée* (Cellier, 2004) dont le dispositif est inspiré des ateliers de négociation graphique (Haas & Lorrot, 1996). Elle permet aux élèves de choisir des solutions orthographiques en les arguant et en utilisant les outils de référence de la classe ou institutionnels. Les élèves, regroupés par deux ou trois, discutent de leurs choix orthographiques et doivent produire une seule phrase sur laquelle ils se sont mis d'accord. C'est cette phrase qui est proposée comme objet de réflexion. Chaque groupe défend son parti pris et l'explique devant la classe. La construction du savoir est collective. La verbalisation permet de conscientiser les niveaux du système orthographique et les observations que fait l'enseignant permettent de repérer les difficultés récurrentes qui feront l'objet d'une analyse ou d'une leçon ultérieure. La dictée négociée pourra être pratiquée en amont d'un travail orthographique en cours d'apprentissage ou en

phase de réinvestissement. Cette dictée est évolutive et peut porter sur des mots en début de cycle (GS) puis des phrases de plus en plus complexes (à la fin du cycle 2). Avec les plus jeunes, cette pratique s'apparente à des activités d'écriture tâtonnée.

- une dictée *sans faute* (Angoujard, 1994). Le principe de cet exercice est le même que celui de la dictée négociée à la différence près que l'enseignant dicte les phrases une à une et les élèves confrontent leurs idées phrase après phrase. Cette confrontation est immédiatement suivie de la correction. La dictée doit être faite en alternance avec d'autres tâches-problèmes visant « à amorcer et à prolonger les activités centrales de résolution de problèmes orthographiques ». Cet exercice a une visée exclusivement d'apprentissage devant permettre aux élèves de développer des compétences de productions orthographiques grâce aux interactions entre élèves et entre élèves et enseignant qui permettront « une prise de conscience des stratégies à mettre en œuvre et une approche intuitive de savoirs à acquérir ». Ceci sera favorisé par le fait que les élèves se sentent rassurés par ce dispositif. Ils sont, de ce fait, dans un état de stress moins important que pour la dictée traditionnelle. Ils sont dans un état d'esprit plus favorable à l'apprentissage.

Toutes les variations sont possibles du moment que la dictée soit banalisée. Le raisonnement orthographique, la mobilisation des acquis, la réactivation fréquente des savoirs et des savoir-faire permettent à chaque élève de progresser à son rythme, sans angoisse. Les progrès se manifesteront dans les dictées de contrôle et surtout dans la capacité à revenir sur ses productions écrites pour les corriger.

RESUME

La démarche traditionnelle, déductive et behavioriste, se différencie de celles actives, plutôt constructivistes et « allostériques » (Giordan, 1998). Dans les secondes, l'élève cherche à décrire le fonctionnement de la langue au lieu d'accepter la terminologie et la description de l'adulte préconisées dans la première. Observer, réfléchir, faire des hypothèses, les validés sont des outils scientifiques. Elles permettent à l'élève de construire ses connaissances de manière active et consciente. Cette démarche ne se fait pas au détriment de synthèse et d'exercices, car il faut toujours consolider une découverte pour qu'elle devienne acquisition. Cependant, pour qu'elle soit efficace, il faudra dans un premier temps que le lien soit très clair pour l'élève entre le phénomène de la langue qu'il étudie et sa réalisation dans les textes qu'il sera amené à produire ou à lire. De plus, le métalangage utilisé lors de l'expérimentation faite par l'élève et celui utilisé pour parler des règles grammaticales devra être revu afin d'être plus limité et le moins ambigu possible afin de faciliter la compréhension des élèves. Finalement, les enseignants devront s'assurer de laisser aux élèves tout le temps nécessaire dont ils ont besoin pour aller plus loin dans leurs observations. L'une des activités d'apprentissage qui rendent l'élève actif sur le plan cognitif est la dictée innovée.

Conclusion de la deuxième partie

L'état des lieux qui vient d'être fait ne laisse planer aucun doute : des écarts entre les théories de référence et le choix opéré par les spécialistes de la commission nationale des programmes sont sensibles, du moins en ce qui concerne la ponctuation. Les connaissances récentes mises au point en sciences du langage sur le sujet n'entrent effectivement pas dans les contenus des programmes d'enseignement car les spécialistes de ces programmes envisagent la ponctuation au niveau de la phrase simple ; de plus, ils valorisent principalement la fonction démarcative de cette notion. Ainsi, dans les nouveaux programmes, la démarcation s'opère souvent en combinant la majuscule au début de la phrase et le point à la fin. « Il est indispensable de faire remarquer comment ces deux indices écrits se sont érigés, au prix d'un scandale logique, en éléments définitoires de la phrase. Ce n'est que dans un texte déjà écrit et correctement ponctué que l'on peut délimiter les phrases [...]. Mais pour les phrases orales ? Pour les phrases que l'on est en train d'écrire ? Qu'est-ce qui permet de dire ce qu'est une phrase et quelles sont ses frontières ? » (Séguy, 1999).

Autre observation qui a toute son importance : la démarche préconisée dans les programmes, plus nettement dans les nouveaux que dans ceux de 2002, est une démarche transmissive consistant à présenter d'emblée les connaissances ou savoir-faire à maîtriser en grammaire, puis à proposer une série d'exercices d'application destinés à automatiser ces connaissances et à les rendre opérationnelles. Si l'on se réfère aux conceptions de la psychologie cognitive mentionnées dans cette deuxième partie de la thèse, nous pouvons dire que les connaissances visées dans les contenus à enseigner sont principalement des connaissances déclaratives. Cependant, la grammaire n'a-t-elle pas davantage de sens lorsque l'enseignement tient compte de tous les types de connaissances ? Ne faut-il pas surtout se demander comment enseigner/construire cette compétence. Une chose est certaine : l'enseigne-

ment/apprentissage de la phrase et de la ponctuation suppose une didactique aux antipodes de la pratique d'une « remédiation » à base d'exercices sommaires et systématiques.

Un remaniement des programmes pourrait donc s'avérer nécessaire, dans la perspective de rendre l'enseignement de la phrase et de la ponctuation plus opératoire, en tenant compte des nouvelles théories de référence sur ces questions. Le retour à une approche plus réflexive, s'apparentant à la démarche active où les élèves sont amenés à retrouver par eux-mêmes des règles ou régularités sur le fonctionnement des phrases et des textes à partir de l'observation de faits de langue, serait tout à fait légitime, remplaçant ainsi la traditionnelle leçon magistrale (Nadeau et Fisher, 2006).

La problématique est-elle la même dans les manuels scolaires et autres documents didactiques ? Sans doute, étant donné que le matériel pédagogique est une reformulation des contenus d'enseignement. Pour en rendre mieux compte, nous poserons dans la troisième partie de la thèse un regard critique sur le choix des exercices opéré par les enseignants, sur le bien-fondé que présupposent les approches proposées par les manuels scolaires, ainsi que sur les pratiques qu'ils induisent dans la classe de CP.

Enseigner et apprendre la grammaire : le cas de la phrase
et de la ponctuation en cycle II

PARTIE 3

ENSEIGNEMENT EN CLASSE :
EXERCICES ET MANUELS DE
LECTURE



Le premier geste professionnel de l'enseignant, pour enseigner une notion en classe, est très souvent de faire le choix d'un support pédagogique : manuels, cahiers d'exercices, fichiers, etc. C'est précisément sur ce point que porte cette troisième partie.

Dans le cursus de formation des maîtres, « l'analyse et l'élaboration de matériel pédagogique prend une place importante : c'est en effet à cette occasion que les futurs enseignants sont amenés à identifier les fondements théoriques et pratiques d'un enseignement », tels qu'ils ont été exposés dans les précédentes parties de la thèse (Chabanne, 1998).

Le **chapitre VI** présente une étude comparée d'une dizaine d'activités de mise en pratique axées principalement sur le fonctionnement de la langue. L'intérêt de cette étude est de comprendre comment les enseignants de cours préparatoire choisissent ces activités d'application et ce qu'ils projettent d'en faire en termes d'investissement pédagogique.

Le **chapitre VII** se consacre à une étude comparée de quatorze manuels scolaires, plus particulièrement ceux qui se proposent d'être les supports de l'apprentissage de la lecture en cours préparatoire. L'intérêt de cette autre étude est de connaître la place de la ponctuation dans le livre et les cahiers d'exercices de l'élève.

CHAPITRE

Comment les enseignants choisissent-ils leurs exercices?

6

SOMMAIRE

6.1 Aspects méthodologiques	146
6.2 Résultats et analyses	148
6.3 Conclusion	155
Résumé	157

Comme nous l'avons vu dans le chapitre II, l'existence, chez les grammairiens et linguistes, de quelque deux cents définitions, toutes différentes, illustre le caractère protéiforme de la phrase, sensible chez les théoriciens qui s'attachent à la cerner, compte tenu de leur souci à circonscrire un objet qui, paradoxalement, est souvent défini de manière expéditive et dogmatique dans nombre de manuels. Pour l'heure, considérons cinq points de vue, privilégiés tour à tour, ou parfois conjointement, par tel ou tel auteur (notamment Soutet, 1989-2009 ; Campana, 2002 ; Riegel, Pellat et Rioul, 2004 ; Siouffi et Van Raemdonck, 2007) : le point de vue graphique, le point de vue prosodique, le point de vue sémantique, le point de vue syntaxique (grammatical ou formel). Même si, toutefois, ces points de vue s'avèrent insatisfaisants, voire difficilement opératoires dès que l'on s'écarte des structures de phrase les plus typiques.

Du point de vue graphique d'abord, la phrase est définie comme un élément de la chaîne syntagmatique compris entre une majuscule faisant suite à un point et autre point. Admettons qu'il s'agisse, à l'extrême rigueur, d'une règle de reconnaissance de niveau scolaire ; encore faudrait-il, selon Soutet (2009), à l'intérieur de ce cadre, pouvoir s'appuyer sur une rigoureuse hiérarchie des signes de ponctuation. D'un point de vue prosodique ensuite, elle est marquée par une intonation caractéristique (montante puis descendante pour une phrase assertive, montante pour une phrase interrogative, descendante pour une phrase injonctive) et limitée par deux pauses importantes de la voix. Ce sont là toutefois des paramètres d'appréciation délicate. Selon Bonnard (1981), les pauses de la parole sont de durée mal définie, et des suspensions de débit s'ajoutent aux pauses syntaxiques chaque fois que le locuteur s'arrête pour chercher ou peser un mot. Quant aux courbes d'intonation, ce ne sont pas des unités discrètes de nature à se dissocier nettement l'une de l'autre.

Du point de vue sémantique, la phrase se présente comme une unité de pensée ou encore comme un assemblage de mots ayant un sens complet. Cette définition pose toutefois des problèmes selon Siouffi et Van Raemdonck (2007). Les mots peuvent-ils faire phrase (comme oui, toujours,

jamais, etc., donnés en réponse) ? Les phrases incomplètes, inachevées, qui ne forment pas un « sens complet », ne restent-elle pas des phrases ? Le verbe est normalement l'assurance que la phrase comporte un noyau prédicatif. En cas de phrase nominale, le nom est considéré comme prédicatif. Ici encore, la question de la « complétude » de la phrase se pose. Enfin, une phrase agrammaticale, incorrecte, est-elle encore une phrase, même si elle est comprise ? La grammaire générative considère que le lien entre phrase, sémantique et grammaire est constitutif de notre activité langagière. D'un point de vue syntaxique (grammatical ou formel) enfin, elle est une unité d'ordre syntagmatique, c'est-à-dire correspondant à une structure invariante de constituants, obtenue par l'application systématique d'une procédure de commutation (analyse en constituants immédiats).

L'étude de la phrase est clairement prescrite dans les programmes de l'école, et fait l'objet d'un apprentissage long, notamment dans l'enseignement de l'écriture. Dans les Instructions officielles de juin 2008, en effet, il est précisé que les premiers éléments grammaticaux à enseigner au cycle des apprentissages fondamentaux (cycle II) concernent essentiellement la phrase simple, les classes de mots, les fonctions, le genre et le nombre, et le verbe. À la fin du CE₁, les élèves doivent être capables de lire et comprendre seuls un texte adapté à leur âge et d'écrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes, syntaxiquement et sémantiquement cohérent, en utilisant le point et la majuscule. Pour maîtriser ces compétences, ils doivent avoir compris l'organisation des mots dans les phrases, ainsi que l'organisation des phrases dans un texte.

Dans la réalité pourtant une part importante d'enfants semble rencontrer des obstacles quasi insurmontables lorsqu'ils doivent rédiger des phrases agencées en réseau, au sein d'un texte. En effet, l'écriture de phrases en contexte leur pose des problèmes dont la solution ne relève pas exclusivement de savoirs d'ordre métalinguistique. Le recours à la grammaire, dans certaines situations didactiques précises, présente certainement un intérêt, lorsqu'elle est en phase avec le développement de la conscience syntaxique de l'enfant. Toutefois, lorsqu'il s'agit d'apprendre à écrire des textes correcte-

ment segmentés en phrases, il semble bien que « s'appuyer uniquement sur des critères définitoires ou de catégorisation ne soit pas d'une réelle efficacité, tout comme recourir aux savoirs déclaratifs intégrés au cours de la scolarité » (Campana, 2002).

Par ailleurs, des activités telles que reconnaître une phrase, définir une phrase, écrire une phrase, rédiger un texte composé de phrases mettent effectivement en œuvre des processus cognitifs ainsi que des savoirs déclaratifs et procéduraux de nature et de complexité différentes. Mais la question est de savoir ce que l'on attend exactement des élèves, quelles compétences l'on souhaite leur voir acquérir. Conduire chaque élève à l'écriture autonome de texte semble être l'incontournable. Or cela pose le problème de la place de l'apprentissage de la phrase et des choix didactiques qui le conditionnent. En effet, « si l'on considère la phrase comme le segment minimal entrant dans la constitution du texte, il convient de se demander s'il est plus judicieux de parfaire en premier lieu la maîtrise de ce segment minimal ou bien s'il est plus opératoire d'inférer les bornes et l'agencement de cette unité textuelle de l'écriture même de textes plus complexes » (op. cit.).

Pour toutes ces raisons et étant donné les ambiguïtés, les zones de flous et les aspects contradictoires qu'elle génère, la phrase est un domaine idéal pour une enquête sur les pratiques. D'autre part, à notre connaissance, le terrain n'est pas déjà fortement couvert par d'autres travaux du même genre. Cette exploration à, de ce fait, un intérêt en soi à nos yeux. Mais elle nous est surtout indispensable dans la mesure où nous cherchons à intervenir dans ce champ sur le plan didactique. Avant de faire quelques propositions didactiques, il est nécessaire de connaître les pratiques d'enseignement, ce que nous nous proposons d'aborder à partir d'exercices d'application. Nous tenterons en outre de préciser ce qui détermine leur choix. Nous nous intéresserons tout particulièrement aux usages que les enseignants de cours préparatoire projettent d'en faire dans leur classe.

6.1 ASPECTS METHODOLOGIQUES

Cinquante-deux enseignants de CP participent à cette étude. Trois exercent dans des écoles de l'Aude ; trente dans des écoles de la Haute-Garonne ; et dix-neuf dans des écoles du Tarn. Cinq des enseignants interviewés sont des hommes. La moyenne d'années d'enseignement est de 7 ans.

Les enseignants sont confrontés à une tâche de manipulation d'exercices d'application articulée à un entretien : 10 exercices sont présentés (cf. Annexe 2.1, p. 331), ils doivent en choisir 5 qu'ils envisageraient d'utiliser en classe tout en expliquant leurs choix. La passation est individuelle. Elle a lieu à l'école, dans la salle de classe de l'enseignant, pendant la grande coupure en milieu de matinée. La durée de la sélection suivie de l'entretien varie d'un enseignant à l'autre : entre 20 et 40 minutes. La consigne donnée est la suivante : « Vous souhaitez aborder avec vos élèves la première leçon de grammaire. En naviguant sur Internet, vous trouvez une dizaine d'exercices. Quels sont parmi eux les cinq exercices que vous utiliseriez avec vos élèves ? Justifiez vos choix. Si vous pensez que des modifications peuvent être apportées, précisez lesquelles. Dites-nous également pourquoi vous n'utiliseriez pas les autres ? ». Les propos tenus par chaque participant sont enregistrés à l'aide d'un Mini Disc, puis retranscrits postérieurement.

Les exercices proposés aux enseignants ont été pour la plupart choisis selon cinq catégories spécifiques aux multiples points de vue et au travail de compréhension sur la phrase : les exercices sur les « enchaînements et la cohérence », sur le « sens de la phrase », sur la « production de phrases », sur la « syntaxe de phrase », et sur les « mots dans la phrase ».

La catégorie des exercices se rapportant aux manifestations de la cohérence d'un texte et de ses enchaînements regroupe des activités favorisant la hiérarchisation chronologique des informations, mais aussi des activités de segmentation du texte en phrases. Le travail s'effectue en général sur des phrases complexes. Il s'agit de focaliser l'observation sur la structure des phrases et ce que cela apporte au sens. Ces activités rejoignent donc les

points de vue syntaxique et sémantique. *Entoure les phrases dans le texte* (Cayre, De la Cruz, Fijalkow et Garcia, 1990) et *Remets le texte dans l'ordre* composent cet ensemble.

La catégorie des exercices sur la sémantique de la phrase s'articule autour de l'apprentissage de la lecture. Elle combine le sens des mots, des marques grammaticales (genre, nombre, temps, etc.) et celui déterminé par les relations syntaxiques. Elle focalise donc sur l'approche du sens localement exprimé, soit à travers une phrase désincarnée contextuellement, mais considérée comme une entité se suffisant à elle-même, soit dans une phrase prise dans son environnement textuel plus élargi. Cette catégorie regroupe : *Pour chaque suite de mots proposés, mets « Vrai » si la suite de mots à un sens, mets « Faux » si la suite de mots n'a pas de sens* (Ortholud.com 2004 – 2009) et *Complète les phrases*.

La catégorie des exercices sur la production permet de contrôler la syntaxe des phrases ainsi que leur cohérence sémantique : la ponctuation et les majuscules comme première structuration visuelle d'un texte ; les relations sémantiques et syntaxiques existantes entre le sujet et le verbe, entre le verbe et ses compléments, entre ces éléments essentiels de la phrase et les autres groupes ; etc. *Ecris des phrases à partir des mots donnés* (Ortholud.com 2004 – 2009) et *Ecris une phrase sous chaque illustration* composent cet ensemble.

La catégorie des exercices sur la syntaxe de phrase regroupe les activités centrées sur l'étude de l'organisation de la phrase, sa décomposition en constituants d'un point de vue structural ou fonctionnel. Il s'agit des exercices suivants : *Relie le groupe nominal ou groupe verbal correspondant* (Ortholud.com 2004 – 2009) et *Ajoute les majuscules et la ponctuation* (Inizan, 1980).

La catégorie des exercices sur les mots dans la phrase réunie essentiellement le travail de catégorisation et de positionnement. *Barre le mot qui est en trop* (Ortholud.com 2004 – 2009) et *Sépare les mots et recopie les phrases* (Cayré, 1990) en font partie.

6.2 RESULTATS ET ANALYSES

A partir des sélections réalisées par les enseignants, nous avons établi un palmarès des exercices les plus choisis et les plus rejetés. L'ensemble des choix et rejets a été confrontés aux catégories de départ. Nous avons ensuite examiné les propositions de modification émises par les enseignants.

6.2.1 Exercices les plus choisis et les plus rejetés

Avant de procéder à la sélection, la plupart des enseignants interrogés (73%) prennent connaissance de l'ensemble des exercices. Certains d'entre eux (8%) commencent par éliminer les cinq exercices qui ne les intéressent pas ou peu, puis finissent par indiquer, en justifiant leurs choix, les cinq qu'ils préfèrent, du plus apprécié au moins apprécié. D'autres (65%), en revanche, indiquent d'emblée les cinq exercices qu'ils préfèrent, par ordre d'appréciation là aussi. Seule une minorité des enseignants interrogés (27%) procède en une seule fois : en tournant les feuillets, page par page, ces derniers indiquent s'ils conservent ou non tel ou tel exercice.

Parmi les dix exercices présentés, six rassemblent 75% des deux cent soixante choix possibles (les cinquante-deux enseignants effectuant chacun cinq choix). Le plus choisi est *Pour chaque suite de mots proposés, mets « Vrai » si la suite de mots à un sens, mets « Faux » si la suite de mots n'a pas de sens* (15% - cf. tableau 1), exercice dont une dizaine de phrases, indépendantes et ne faisant pas « texte » servent de support : huit sont des phrases grammaticales, c'est-à-dire conformes aux règles de la grammaire, mais asémantiques pour deux d'entre elles ; deux autres sont des phrases agrammaticales et inintelligibles. Le choix pour cette tâche semble montrer que la plupart des enseignants de notre échantillon vise le critère sémantique (avec le problème de l'ordre des mots pour certaines phrases). C'est ce qui ressort d'ailleurs des commentaires des 40 enseignants (82%) l'ayant choisi. Huit d'entre eux (18%) compléteront cette conception traditionnelle de l'objet en soulignant notamment le rôle des mots et leur organisation dans la phrase ; le sens ne pouvant, d'après ces enseignants, naître de la simple jux-

taposition du contenu sémantique des mots qui la constituent. Certains souligneront toutefois que cet exercice doit, pour atteindre cet objectif, être composé de mots familiers ne posant pas de difficulté de lecture à l'enfant.

Un autre exercice, classé dans la catégorie des enchaînements et de la cohérence, compte également parmi les plus choisis : *Entoure les phrases dans le texte* (14%). Deux phrases assertives, simples (elles ne comportent qu'une structure phrastique) et neutres (elles ne sont ni négatives, ni emphatiques, ni passives, ni exclamatives), une phrase complexe (deux propositions reliées entre elles par un mot-lien) et deux phrases interrogatives composent le texte. En sélectionnant cette activité, vingt-sept des enseignants (73%) pensent amener les élèves à observer les limites de la phrase et à prendre conscience du rôle de la ponctuation et des majuscules. Dix autres (27%) en revanche l'ont choisi pour qu'elle puisse apparaître comme une réponse à l'erreur récurrente chez les enfants de cycle II qui est celle de confondre ligne et phrase, pensant ainsi développer chez eux leur clarté cognitive – en d'autres termes, développer leur connaissance des unités linguistiques et *in fine* se les approprier.

Parmi les quatre autres exercices les plus choisis, deux s'inscrivent dans le domaine de la production d'écrits : *Ecris une phrase sous chaque illustration* (13%) et *Ecris des phrases à partir des mots donnés* (9%). Pour le premier, trois photographies servent de support. La première représente une fillette jouant au ballon avec un adulte. La seconde, un garçonnet remplissant de sable la remorque de son camion. La troisième, une fillette caressant un chien. Pour le second, six suites de mots présentées les unes en dessous des autres sont proposées : cinq des phrases à reconstituer sont des phrases assertives, simples et neutres. Pour l'ensemble des enseignants (56%), tout travail d'écriture demande une analyse préalable de l'oral qui mobilise des compétences complémentaires à celles utilisées lors d'une lecture. Selon eux, pour écrire une phrase, il faut que les élèves soient capables de la formuler mentalement, de la segmenter en mots, de se construire une représentation du mot à transcrire quand celui-ci n'y est pas. Ce que regrettent toutefois certains enseignants (17%) dans les écrits des élèves c'est leur segmen-

tation inadaptée. D'après eux, les élèves utilisent rarement la ponctuation de fin de phrase ou bien l'utilisent de façon anarchique. Ainsi, ne trouvant pas les indicateurs graphiques leur permettant de saisir rapidement les relations syntaxiques et ne trouvant pas, non plus, les limites entre les énoncés autonomes sur le plan syntagmatique, ces mêmes enseignants disent rencontrer des difficultés à lire ces écrits. Autrement dit, ils ne trouvent pas dans les écrits de leurs élèves les phrases graphiques attendues mais plutôt « des unités communicatives de l'oral » mises bout à bout (Campana, 2002). D'autres (27%) ont particulièrement choisi ces exercices d'écriture pour évaluer les savoirs liés à l'appropriation de la notion de phrase que leurs élèves ont su mettre en œuvre au cours de cette activité. Ils envisagent en effet la production d'écrits comme un moyen d'apprécier la structure canonique de la phrase, sa cohérence sémantique dans un texte, sa segmentation selon les normes, etc.

Deux autres exercices souvent sélectionnés font partie de la grammaire : *Ajoute les majuscules et la ponctuation* (12%) relatif à la syntaxe de phrase et *Barre le mot qui est en trop* (12%) relatif aux mots dans la phrase. Concernant le premier, les 32 enseignants l'ont choisi afin d'amener les élèves à prendre conscience du rôle de la ponctuation et des majuscules. Ils identifient, pour la plupart, la ponctuation comme une aide indispensable à la structuration et à la lecture d'un texte écrit. Selon eux, pour découvrir la phrase et son découpage en constituants, les enfants doivent d'abord être habitués, au moment de la lecture, à repérer les signes de ponctuation. Ils doivent ensuite, au moment de la production, réfléchir sur ces signes et les manipuler, tantôt pour la segmentation inter-phrastique, tantôt avec un choix plus sémantique (point d'exclamation, d'interrogation, etc.). Concernant le second, 22 enseignants sur 30 l'ont choisi pour appréhender, de façon générale, le sens dans la phrase. Ici aussi, ils envisagent l'unité phrase avant tout en tant que contenu sémantique. Elle est, selon eux, conçue comme étant le véhicule des idées ; elle doit, en tout cas, en permettre la mise en forme. D'autres (25%) l'ont plutôt choisi pour appréhender l'organisation de la phrase. Pour ces enseignants, les enfants doivent s'imprégner des structures

syntaxiques de la langue écrite qui leur sont moins familières que celles de langue orale, car ce sont les structures syntaxiques qui vont soutenir leur recherche de prise de sens au fil du texte et leur permettront, entre autres, d'anticiper. Plus les enfants auront été habitués à manipuler les structures de la langue écrite, plus ils seront à même d'en jouer. Il ne suffit pas, selon eux, de proposer aux enfants de lire des structures d'écrit, il faut aussi leur permettre de s'approprier ces structures. En proposant ce type d'exercices à leurs élèves, les enseignants disent favoriser cette imprégnation grammaticale.

Tableau 1. Les exercices les plus choisis et les plus rejetés par les enseignants interrogés

Les plus choisis				Les plus rejetés			
Exercice	Catégorie	Nb	%*	Exercice	Catégorie	Nb	%*
<i>Pour chaque suite de mots proposés, mets « Vrai » si la suite de mots à un sens, mets « Faux » si la suite de mots n'a pas de sens.</i>	Sens de la phrase	40	15	<i>Remets le texte en ordre.</i>	Enchaînements et cohérence	46	18
<i>Entoure les phrases dans le texte.</i>	Enchaînements et cohérence	37	14	<i>Complète les phrases.</i>	Sens de la phrase	44	17
<i>Ecris une phrase sous chaque illustration.</i>	Production de phrases	35	13	<i>Sépare les mots et recopie les phrases.</i>	Mots dans la phrase	33	13
<i>Ajoute les majuscules et la ponctuation.</i>	Syntaxe de phrase	32	12	<i>Relie le groupe nominal avec le groupe verbal correspondant.</i>	Syntaxe de phrase	27	10
<i>Barre le mot qui est en trop.</i>	Mots dans la phrase	30	12				
<i>Ecris des phrases à partir des mots donnés.</i>	Production de phrases	24	9				

* Ces pourcentages sont calculés pour les 10 exercices sur l'ensemble des 260 choix et des 260 rejets possibles.

Parmi les 10 exercices proposés, quatre d'entre eux représentent 58% des rejets (cf. tableau 1). L'exercice le plus rejeté est de loin *Remets le texte dans l'ordre* : 46 enseignants sur 52 (soit 88%) l'ont exclu. Six phrases complexes (soit treize propositions reliées entre elles par des mots-lien) ser-

vent de support. Des connecteurs logiques permettent de retrouver l'enchaînement des actions. Lorsqu'on demande aux enseignants les raisons de ce rejet, les arguments avancés sont assez variés et se situent principalement sur le plan professionnel (ex. « *Je ne sais pas très bien l'intérêt de cet exercice pour travailler la phrase en classe* »). Deux sur 46 ont rejeté cet exercice parce qu'il fallait en choisir cinq. Pour trois enseignants, cet exercice ne permet pas de travailler sur la notion de phrase en elle-même. Pour les 34 autres, c'est parce qu'il porte sur le texte qu'ils le rejettent. D'autres raisons évoquées (11%) tiennent à la difficulté et à la longueur des textes : selon les enseignants, ils sont davantage adaptés à des élèves de cours élémentaire première année. Pour deux enseignants enfin, l'argument de rejet est relatif à la densité et à la complexité de la tâche.

Un autre exercice compte parmi les plus rejetés : *Complète les phrases* (17%). Deux groupes nominaux, servant de support, sont à compléter par un groupe verbal de son choix ce afin d'obtenir des phrases assertives, simples et neutres. D'après les enseignants qui ne l'ont pas retenu (23%), bien que cet exercice permette de conscientiser la fonction de certains mots dans la phrase, il ne présente pas grand intérêt quant à l'appropriation de la notion de phrase. La difficulté et la lourdeur du travail ainsi que les problèmes de lisibilité sont également des motifs de rejets (20%). Pour les 27 autres, leur préférence pour la production de phrases à partir d'une image est un autre motif de rejet.

Sépare les mots et recopie les phrases représente 13% des rejets. Trois phrases assertives, simples et neutres, désincarnées contextuellement mais considérées comme des entités se suffisant à elles-mêmes sont proposées. La segmentation de phrases est considérée par les enseignants comme un travail en lien avec la lecture et la notion de mot, un domaine d'activités qui suscite au total 23% des rejets (avec *Relie le groupe nominal avec le groupe verbal correspondant* – 10%). D'autres arguments avancés tiennent à la difficulté et la longueur des phrases ainsi qu'à la complexité des vocables.

Cette activité de sélection et les arguments avancés pour la justifier montrent somme toute qu'il y a non seulement ceux qui visent principalement le

point de vue sémantique de la phrase, ceux qui vont plus loin en amenant les élèves à observer les limites de la phrase, mais aussi ceux qui embrassent plusieurs points de vue. Après avoir travaillé sur le sens de la phrase, puis sur la différence entre la ligne et la phrase, ces enseignants passent au problème de l'ordre des mots dans les énoncés. Du côté des rejets, les activités de position de mots ou groupes de mots dans les phrases et les activités qui favorisent la hiérarchisation chronologique des informations portant particulièrement sur les enchaînements et ruptures des actions, ainsi que le repérage d'éléments permettant la cohérence du texte dans son ensemble sont les plus dépréciées. Les raisons invoquées tiennent principalement à la difficulté et la longueur des textes, ainsi qu'à la densité et la complexité de la tâche.

6.2.2 Catégories les plus choisies et les plus rejetées

En ce qui concerne les choix par catégories (cf. tableau 2), les enseignants se détournent des exercices portant sur les enchaînements et la cohérence, pour les raisons évoquées ci-dessus, et choisissent préférentiellement les exercices portant sur la production de phrases (17% vs 24%). Leur sélection d'exercices les plus rejetés indique que les manifestations de la cohérence d'un texte et de ses enchaînements sont massivement exclues, tandis que ceux qu'ils rejettent le moins sont les exercices portant sur la production de phrases (23% vs 16%). On observe donc que les enchaînements et la cohérence sont à la fois les moins choisies et les plus rejetées. Cette particularité apparaît également pour la production de phrases. Elle est à la fois la plus choisie et la moins rejetée.

Tableau 2. Distribution des choix et des rejets par catégorie

Choix par catégorie			Rejets par catégorie		
Nom	Fréquence	%	Nom	Fréquence	%
Production de phrases	63	24	Enchaînements et cohérence	61	23
Syntaxe de phrase	57	22	Sens de la phrase	56	22
Mots dans la phrase	49	19	Mots dans la phrase	55	21
Sens de la phrase	48	18	Syntaxe de phrase	47	18
Enchaînements et cohérence	43	17	Production de phrases	41	16

Les activités classées dans la catégorie se rapportant à la syntaxe de phrase sont les plus choisies (22%) et les moins rejetés (18%) après celles sur la production de phrases. Parmi ces activités, une semble des plus appréciées. Comme nous l'avons déjà évoqué, *Ajouter les majuscules et la ponctuation* rencontre un vif succès auprès des enseignants notamment pour intégrer dans l'acte de lire du jeune lecteur la saisie d'une organisation syntactico-sémantique déjà élaborée, à partir de laquelle il produit du sens pour lui-même. Certains insistent toutefois sur le fait que ce type d'activités doit être mené en groupes, pour que le sens puis les choix démarcatifs naissent de la confrontation des interprétations individuelles.

Les activités classées dans la catégorie se rapportant aux mots dans la phrase sont quasiment autant choisies (19%) que rejetées (21%). Les enseignants se refusent à aborder la segmentation de la phrase en mots, car elle est l'objet d'erreurs récurrentes chez les élèves de cours préparatoire. Certains en outre pensent qu'elle n'est pas adaptée pour aborder la phrase en elle-même.

Quant aux activités sur le sens de la phrase, elles ne sont pas particulièrement choisies (18%). Néanmoins, elles sont les plus rejetées (22%) après les enchaînements et la cohérence. Pourtant, parmi tous les exercices présentés, c'est bien un exercice de cette catégorie qui est le plus apprécié par les enseignants. Il s'agit du choix des énoncés (avec le problème de l'ordre des mots).

6.2.3 Propositions de modification émises par les enseignants

La plupart des modifications suggérées par les enseignants se caractérisent par le souci de réduire la complexité de la tâche en isolant les difficultés : limiter le nombre de phrases ; simplifier la compréhension en utilisant des mots déjà bien connus des enfants ; restreindre la segmentation de texte à la majuscule de phrase et au point final. Autrement dit, pour enseigner la phrase, il faudrait selon eux décomposer une compétence complexe en un ensemble de compétences simples (cf. Chabanne, 1998). Les modifications suggérées semblent également indiquer que les enseignants préfèrent abor-

der ces types d'exercices à partir d'un support réduit à l'unité phrase. Ce qui laisse supposer, d'un point de vue didactique, qu'ils considèrent cette notion, non pas comme découlant d'un tout que constitue le texte, ni comme étant intimement liée au contexte textuel, mais plutôt comme une partie ne faisant pas corps avec le tout. Nous pouvons alors nous demander quelle validité peuvent se prévaloir les différents points de vue prêtés à la phrase, notamment dans la perspective d'un apprentissage de l'écrit. Nous pouvons également nous demander si l'outil de modélisation qu'est la phrase remplit correctement son rôle (cf. Campana, 2002).

6.3 CONCLUSION

Nous avons tenté de préciser la manière dont les enseignants choisissent les exercices d'application susceptible d'entrer dans leur classe. Les résultats auxquels nous avons abouti nous permettent de fournir quelques éléments de réponses. Pour ce qui concerne le choix des exercices, les enseignants ont choisi non seulement des activités interrogeant diverses dimensions de la compréhension dans l'unité phrase, mais aussi des activités invitant les jeunes élèves à reconnaître ou manipuler la ponctuation dans un texte. Parmi ces diverses activités, le choix des énoncés (vrai/faux) est le plus apprécié, quarante des enseignants interrogés l'ayant choisi.

Relativement aux justifications apportées, l'analyse montre que la plupart des enseignants sollicitent différents points de vue pour aborder la phrase en classe, surtout le point de vue sémantique. En effet, bon nombre d'entre eux identifient cet objet linguistique comme étant d'abord un ensemble de mots formant un sens. A ce critère vient se greffer un deuxième, d'ordre graphique, selon lequel une phrase est circonscrite par une lettre majuscule initiale et par une ponctuation forte finale. Un troisième critère, très peu explicité par les enseignants de notre échantillon, identifie la phrase comme étant un assemblage grammatical de mots, c'est-à-dire conforme à des règles de construction.

Concernant les exercices rejetés, l'analyse des justifications montre que ceux centrés sur l'étude de l'organisation de la phrase, sa décomposition en divers constituants et la fonction des mots dans celle-ci sont dépréciés par bon nombre d'enseignants. Cette analyse montre par ailleurs leur rejet pour les activités qui favorisent la hiérarchisation chronologique des informations portant particulièrement sur les enchaînements et rupture d'actions, ainsi que le repérage d'éléments permettant la cohérence du texte dans son ensemble.

Pour les modifications, très peu nombreuses mais très révélatrices, les enseignants proposent de réduire la complexité de la tâche en isolant les difficultés, notamment en limitant les mots non familiers et en réduisant le support à la phrase simple. Ce qui est évidemment en concordance avec le traditionnel modèle « grammatical » de la phrase type, singulière, syntaxiquement bien formée et présentant un sens littéral autonome achevé.

Somme toute, les résultats montrent que les enseignants de notre échantillon ont une représentation simplifiée de la phrase à présenter au CP. En effet, aucun des trois critères auxquels ils font référence pour justifier leurs choix n'est vraiment définitoire. Le critère graphique, par exemple, constitue « une condition qui n'est ni suffisante ni même nécessaire pour qu'une séquence de mots soit une phrase. Sinon n'importe quelle séquence écrite serait une phrase pour peu qu'elle soit bien ponctuée » (Riegel, Pellat et Rioul, 2006). De plus une phrase dépourvue de toute ponctuation, comme c'est très souvent le cas dans les textes poétiques, n'en reste pas moins une phrase. Pour ce qui concerne le critère syntaxique, la phrase telle que conçue par ces enseignants présuppose un ordre canonique des constituants du type Groupe Nominal sujet + Groupe Verbal (+ Groupe Nominal complément) ce qui n'est pas le cas d'un grand nombre de phrases dites réalisées comme les phrases interrogatives, exclamatives ou encore les phrases impératives. La forme de la phrase peut également entraîner des perturbations telles que la négation ou la passivation. Relativement au critère sémantique, il ne nous paraît pas pertinent pour toutes les phrases, notamment celles isolées de tout contexte approprié.

Les résultats montrent par ailleurs que les enseignants considèrent la phrase, non pas comme découlant d'un tout, ni comme étant intimement liée au contexte textuel, mais plutôt comme étant une partie ne faisant pas corps avec le tout. Ce qui pourrait paraître logique pour étudier un point de grammaire, cependant ce serait oublier que le tout détermine fréquemment la partie et prendre le risque d'étudier les constituants sans tenir compte de l'ensemble qu'ils constituent.

RESUME

Pour tenter de comprendre comment les enseignants choisissent les exercices d'application et ce qu'ils projettent d'en faire, en termes d'investissement pédagogique, nous leur avons proposé d'effectuer cinq choix parmi 10 activités, en vue d'une utilisation en classe. Nous leur avons demandé, par la même occasion, de justifier leur choix et de proposer d'éventuelles modifications. Dans une première analyse, on constate qu'ils choisissent plutôt des activités centrées sur le sens et la ponctuation que celles centrées sur l'organisation de la phrase (sa décomposition en divers constituants et la fonction des mots qui la constitue). Une seconde analyse montre que, même si quelques-uns sollicitent différents points de vue pour aborder la phrase en classe, beaucoup identifient cette unité linguistique comme étant d'abord un ensemble de mots formant un sens. Les résultats montrent par ailleurs que les enseignants semblent considérer la phrase, non pas comme découlant d'un tout, ni comme étant intimement liée au contexte textuel, mais plutôt comme étant une partie ne faisant pas corps avec le tout. En somme, les résultats montrent que les enseignants de cours préparatoire ont une représentation très simplifiée de la phrase.

CHAPITRE

7

Quelle place occupe la ponctuation dans les manuels de lecture ?

SOMMAIRE

7.1 Aspects méthodologiques	166
7.2 Résultats et analyses	170
7.1 Conclusion	183
Résumé	185

Les linguistes considèrent la ponctuation comme un élément indispensable pour la maîtrise de la langue. Elle est, en effet, selon Catach (1994), le « 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 syntaxe, grammaticales, intonatives et sémantiques. » Cette possible définition ne surprend sans doute pas le lecteur qui met derrière le vocable la dizaine de signes traditionnellement connus comme signes de ponctuation par les grammairiens. Pourtant « la question de fond que soulève encore actuellement les linguistes est celle du concept lui-même, de sa définition, et donc de l'inventaire des signes » (Lemaître, 1995).

Dans l'institution scolaire, la ponctuation constitue très tôt un objet d'enseignement, « 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 » (Chabanne, 1998). Elle est surtout étudiée en lien avec la définition scolaire de la phrase. Si l'on se réfère, en outre, aux dernières Instructions Officielles, il est recommandé à l'enseignant de cycle II d'entraîner l'élève à « l'usage et la dénomination du point et de la majuscule, du point d'interrogation et de la virgule, des éléments marquant le dialogue ou la citation » afin que ce dernier soit, en fin de cycle, capable « dans la lecture à haute voix d'un texte de 5 lignes déjà lu et étudié, de restituer correctement l'accentuation des groupes de mots ainsi que la courbe intonative, en prenant en compte la ponctuation et des éléments prosodiques simples ; [et] de copier [par ailleurs] un court texte en respectant [entre autres] la ponctuation » (BO hors-série n°5 du 12 avril 2007).

L'enseignant, pour répondre à ces injonctions, peut utiliser le matériel pédagogique (livre et cahiers d'activités de l'élève, livre du maître, fichiers, etc.) proposé par les divers éditeurs spécialisés. C'est précisément à ce matériel que nous nous intéressons, comme se sont intéressés, avant nous, beaucoup d'auteurs (Catach, 1994 ; Bain, Dunand, Tuil et Vernet, 1995 ; Lemaître, 1995 ; Chabanne, 1998 ; Paolacci, 2005). Mais peut-être pour-

rions-nous, pour mieux comprendre ce qu'est un manuel (terme générique des matériels d'enseignement), faire un petit détour et voir d'où il vient et ce qu'il était auparavant.

C'est au XVIII^{ème} siècle, et plus exactement en 1791, que l'Assemblée nationale décrète qu'il faut organiser « une instruction publique commune à tous les citoyens », qu'en 1793, elle lance un concours pour la composition de manuels d'instruction élémentaire civique et morale, et qu'en 1796, elle reconnaît aux libraires le droit de la propriété littéraire, ce qui permet à ces libraires-imprimeurs de choisir les manuscrits qu'ils veulent imprimer et de les diffuser (Cherdon, 2007). Ainsi, le manuel scolaire était une nécessité parce qu'*il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français* (sous-titre évocateur du livre remarquable de Chervel). Quelques dizaines d'années plus tard (vers 1830), quarante-trois pour cent des écoles n'ont toujours pas de manuels. A la fin du XIX^{ème} siècle, le décret du 29 janvier 1890 impose pourtant aux instituteurs de recourir à des manuels scolaires pour leur enseignement. Plus tard, Freinet (1928) dira, à propos de ces manuels scolaires, qu'« ils servent basement les programmes officiels » et qu'« ils préparent la plupart du temps l'asservissement de l'enfant à l'adulte ». Il précisera par ailleurs que « Tout manuel, distribué en autant d'exemplaires que d'élèves, est un carcan et un outil totalitaire ».

Après une relative mauvaise presse dans les milieux pédagogiques fin des années 80, où ils ne parvenaient pas à trouver leur place, les enseignants estimant en effet qu'ils pouvaient s'en passer pour être les seuls « maîtres » du processus d'enseignement-apprentissage (Gérard, 2005), les manuels scolaires redeviennent aujourd'hui « les instruments de travail qu'ils n'auraient jamais dû cesser d'être. Ils offrent aux élèves de multiples occasions de lectures et de recherches autonomes que ne permet pas la multiplication de photocopies, expression du savoir fragmenté. A côté d'eux, les encyclopédies, les dictionnaires, les produits multimédias constituent des ouvrages de référence que les élèves prennent l'habitude de consulter avec l'aide du maître » (BOEN n°1 du 14 février 2002). Dans certains IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) par exemple, nous

voyons se multiplier « des actions qui proposent aux enseignants des informations factuelles sur l'objet manuel et qui les invitent à développer une attitude autonome et critique face au choix et à l'utilisation de leurs outils d'enseignements » (Germain, Le Guay et Robert, 2003). C'est précisément à ces occasions que les enseignants sont « amenés à identifier les fondements théoriques et pratiques d'un enseignement. Tel qu'il est conçu, en effet, le matériel pédagogique présuppose à la fois une théorie de l'objet d'enseignement et un modèle du processus d'apprentissage » (Chabanne, 1998).

Après ce survol hardi de l'histoire du manuel, venons-en à une analyse méthodique des travaux sur la place de la ponctuation dans les matériels d'enseignement de l'école primaire. Mais avant, il serait bon de rappeler ce que nous entendons par manuel. Aux dires du décret n°2004-922 du 31 août 2004 sont « considérés comme livres scolaires, au sens de l'alinéa 4 de l'article 3 de la loi du 10 août 1981 susvisée, les manuels et leur mode d'emploi, ainsi que les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s'y substituent, régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement primaire, secondaire et préparatoire aux grandes écoles, ainsi que des formations au brevet de technicien supérieur, et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministres concernés. »

Choppin (2005) définit par ailleurs le manuel comme un « ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. » L'auteur ajoute que c'est d'abord le support unique du contenu éducatif : « il doit se conformer à un programme d'enseignement défini, suivant les pays, au niveau national ou régional ». C'est ensuite « le principal outil pédagogique dont disposent enseignants et élèves. Sa structure varie en fonction des objectifs poursuivis et des méthodes mises en œuvre, mais également en fonction du développement d'autres instruments. »

Pour parfaire ces approches, Briand et Peltier (2008) définissent le manuel comme « un objet didactique qui réunit deux dimensions constitutives de toute approche didactique : une dimension transpositive d'une part puisqu'il propose une réorganisation des savoirs en vue de leur enseigne-

ment, une dimension situationnelle puisqu'il est censé réunir un ensemble de conditions spécifiques, qui, bien que non suffisantes, doivent permettre de donner un sens aux connaissances visées. »

La ponctuation, à la frontière de l'orthographe et de la grammaire, voire de la stylistique, est une unité linguistique complexe. Dans les manuels, ses liens partiels avec l'oral et parfois l'absence de normes rendent son enseignement peu évident. Parlant de ponctuation, Catach (1994) constate que les grammaires scolaires allant de 1970 à 1980 « lorsqu'elles parlent de la ponctuation s'abstiennent de toute réflexion propre ou s'en remettent entièrement aux [usuels typographiques], ce qui fait qu'il n'existe, à proprement parler, ni formation ni suivi scolaire de bon niveau dans les classes en ce domaine. »

L'analyse de Bain et al. (1995) sur les manuels, traités et grammaires scolaires du niveau collège, ne fait que confirmer les dénonciations sévères portées par Catach (1994), notamment en ce qui concerne la présentation de la théorie. Les quatre auteurs reprochent surtout à ces manuels « d'adopter une perspective presque toujours plus dogmatique (règles et exceptions) qu'explicative, souvent floue, voire contradictoire » ; « de se référer à une théorie souvent inadéquate, parce que phrastique, et de poser ainsi des règles arbitraires » ; « de fournir des informations très sommaires et insuffisantes par rapport à la complexité des problèmes de rédaction » ; « de justifier parfois par un exemple discutable une généralisation abusive » ; « de mélanger allègrement des exemples empruntés à des genres de textes très différents » ; « de proposer des exercices détachés de tout contexte et cotexte » ; « d'isoler ces exercices d'une séquence didactique dans laquelle les apprentissages prendraient leur pertinence et leur efficacité ».

Chabanne (1998), dans son parcours d'une trentaine de manuels de cycle III offerts par les éditeurs en 1996, indique par ailleurs plusieurs défauts tant sur le plan théorique que sur le plan didactique, lesquels là encore ne font que confirmer les conclusions sévères des études précédentes. Tout d'abord, pour ce qui est des aspects théoriques, l'entrée dans la ponctuation se fait par un inventaire des signes qui ne prend pas en compte les travaux scienti-

fiques : la ponctuation n'est ni pensée en terme de système d'unités pluri-fonctionnelles ni pensée dans le cadre du texte et du discours.

Autre reproche de l'auteur relatif à la théorie : alors que certains manuels se contentent de donner la liste et le nom des signes de ponctuation, les autres manuels dégagent cinq fonctions principales assignées à ces signes, à commencer par une aide à la lecture oralisée. Même si la correspondance avec l'oral est utilisée « comme fondement d'une définition fonctionnelle des signes de ponctuation », cette définition ne va pas sans contradictions, certains exercices inversant allègrement la propriété. A dire vrai « c'est la lecture oralisée des phrases non ponctuées qui doit permettre soit de retrouver la ponctuation, soit de l'expliquer » et non le contraire selon Chabanne.

La fonction idéographique fait également partie de la description scolaire. La ponctuation est présentée comme une « aide à la lecture visuelle » de l'écrit. En revanche, ce que déplore Chabanne, c'est l'absence des différentes variables de la mise en page qui sont pourtant des indices de segmentation et d'empaquetage du texte très importants.

Autres fonctions principales : la ponctuation est d'abord présentée comme une marque de modalité morphosyntaxique. Si dans bon nombre de manuels en effet les différents points sont traités à l'occasion de la leçon sur les types de phrase, ce modèle scolaire de la ponctuation finale des phrases est toutefois inexplicablement incomplet selon Chabanne. Quant à la segmentation interne de la proposition et de la phrase, autrement dit la virgule, 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. Enfin, un des secteurs de la ponctuation privilégié par l'ensemble des manuels est celui des marques du discours rapporté, en dépit là encore de la tension entre une norme scolaire et les usages réels.

A propos des exercices de ponctuation proposés par ces mêmes manuels scolaires, Chabanne leur reproche, d'une manière générale, de ne pas laisser de place à « un moment initial où les élèves pourraient faire le bilan de ce qu'ils savent déjà sur la ponctuation. » Il leur reproche également, à de rares

exceptions près, de ne pas prendre en considération « les usages spontanés de la ponctuation par les élèves. » Trop souvent, en effet, on leur demande de mettre la ponctuation, de la corriger ou encore d'écrire en la respectant. Une autre critique majeure de l'auteur réside dans le fait que les « exercices de manuels sont caractérisés par le souci de réduire la complexité de la tâche en isolant les difficultés ». Autrement dit, le support de ces exercices est réduit « à la phrase ou à un pseudo-texte purgé de toute ambiguïté », le nombre de signes à placer est limité, la position de ces mêmes signes est indiquée et parfois même une liste fermée des signes à employés est donné. Chabanne remarque encore que « rares sont les exercices qui laissent les élèves opérer des choix différents pour ensuite les comparer. Rares sont les exercices qui présentent par exemple deux versions différemment ponctuées d'un même texte. »

Lemaître (1995), passant en revue quarante-deux manuels du primaire, analyse plus particulièrement les savoirs enseignés, les objectifs visés et la formulation de ces savoirs. Avant tout, en ce qui concerne les savoirs enseignés du CE₁ au CM₂, avant 1985, l'auteur note qu'ils sont la plupart du temps purement « formels », les signes étant généralement abordés à l'occasion de leçons de grammaire sur la phrase et les types de phrases. Elle remarque par ailleurs que « la pluridimensionnalité des signes est régulièrement occultée ». En définitive, les savoirs transmis sont sommaires et partiels, tout au plus ils traduisent une réflexion linguistique et didactique superficielle.

Pour les manuels postérieurs à 1985 et de niveau CE₁, l'auteur atteste qu'ils sont peu différents des plus anciens. Elle constate surtout « La faible place accordée aux signes de ponctuation, [ainsi que] l'absence d'explications et de stratégies didactiques ». Pour les manuels de niveau CM en revanche, Lemaître note que « les signes de ponctuation étudiés, ou du moins les plus cités, sont plus nombreux et s'accompagnent très souvent de commentaires sur leur usage, ce qui montre incontestablement que la ponctuation est reconnue comme champ de savoir à part entière et que son apprentissage fait partie des objectifs de l'école élémentaire. » Lesdits signes sont

néanmoins cités en blocs et dans le désordre la plupart du temps. Ce qui, pour l'auteur, illustre un certain morcellement dans les contenus transmis aux élèves de fin de primaire entravant la bonne assimilation des savoirs.

Pour ce qui est des commentaires accompagnant les signes, Lemaitre regrette que les manuels n'aillent pas jusqu'au bout de leurs explications. « Ils visent parfois l'exhaustivité des savoirs transmis mais les illustrent très partiellement, ce qui nuit fortement à leur bonne compréhension. » En outre, les explications (quand il y en a) sont vagues. Certains manuels, en effet, évacuent les problèmes « en se contentant de nommer les signes usuels sans aucun commentaire », alors que la plupart des autres « se confrontent au problème crucial de la formulation des savoirs, de l'intelligibilité des règles et de la rigueur des définitions. » A l'issue de son analyse, Lemaître juge qu'une réflexion didactique plus approfondie reste à construire.

Dans une récente étude, Paolacci (2005) analyse plus précisément les chapitres relatifs à la ponctuation de sept manuels outils et de sept manuels uniques, de dernières années de primaire et début collège, parus après 2002 (excepté *Grammaire pour lire et écrire*, Tomassone et al., 1997). Moins pessimiste que Bain et al. (1995) ou que Catach (1994), elle observe toutefois que les savoirs à retenir présentant la ponctuation comme un système polyfonctionnel sont trop insuffisants. Paolacci reconnaît par ailleurs que la ponctuation des paroles rapportées est dans nombre de manuels bien « mal traitée ». Ce qui ne fait que confirmer les conclusions sévères portées par Chabanne (1998). Aussi, elle remarque que ces mêmes manuels dégagent tantôt des fonctions intonative et prosodique tantôt des fonctions syntaxique et sémantique, rares en revanche sont ceux illustrant la fonction énonciative de la ponctuation.

Autre critique majeure dans la perspective textuelle et discursive que Paolacci défend (tout comme Bain et al, 1995) : les auteurs de ces manuels mélangent allègrement les exemples empruntés aux différents genres de textes : de la poésie au texte théâtral, en passant par le texte informatif. Pour ce qui est des exercices de ponctuation proposés, Paolacci leur reproche ne pas prêter un sens au texte avant sa segmentation intra ou extralinguistique

d'une part, et de ne pas mettre en relation la ponctuation avec la notion de type d'écrit d'autre part. Elle leur reproche par ailleurs 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. D'une manière générale, enfin, Paolacci note que les activités des manuels de collègue quelles qu'elles soient invitent les élèves à des réflexions plus métalinguistiques que ceux des manuels de cycle III.

A l'issue de ces diverses analyses, un premier constat d'ensemble s'impose : il semble que les auteurs de tous ces manuels se désintéressent de la ponctuation. Peut-être considèrent-ils cette unité comme un savoir mineur. Ou peut-être se sentent-ils complètement démunis et incapables de faire face à la tâche, la notion elle-même, sa définition, et donc l'inventaire des signes, étant tellement complexes et peu stables. Qu'en est-il du côté des manuels de lecture de cours préparatoire ? Déclinent-ils les prescriptions des programmes ? Défont-ils le système de ponctuation ? Proposent-ils des exercices de ponctuation ? Ces exercices visent-ils des compétences pour la lecture (et l'analyse des textes) ou plutôt des compétences pour l'écriture ? Pour tenter de répondre à toutes ces questions, et poursuivre ainsi les investigations dans ce domaine, nous proposons une analyse descriptive de quelques manuels de lecture.

7.1 ASPECTS METHODOLOGIQUES

7.1.1 Echantillon

14 manuels de lecture de cours préparatoire constituent notre échantillon (cf. Tableau 3). La plupart de ces manuels ont déjà fait l'objet d'analyse¹ (excepté *Lire avec Léo et Léa*).

Pour les choisir, nous avons retenu quatre critères principaux : leur diffusion dans les classes toulousaines², leur composition (livre de l'élève, ca-

¹ Par les auteurs cités en introduction.

hiers d'exercices, etc.), leur provenance (Sadrap, Hachette, Hatier, etc.) et la fonction de leurs auteurs (instituteur, conseiller pédagogique, inspecteur de l'Education nationale, etc.).

Nous avons également tenu compte de deux enquêtes : celle réalisée en 1998 par l'inspection d'académie de l'Essonne³ et celle réalisé en 2001 par les inspections de circonscription parisiennes⁴.

Pour chaque manuel, nous avons porté notre attention sur le livre de l'élève et les cahiers d'exercices. Nous avons, par ailleurs, exploité le livre du maître pour comprendre la démarche des auteurs et considérer l'ensemble des actions mises en œuvre.

Tableau 3. — Répartition des manuels en fonction de l'année de la 1^{re} édition et l'année d'édition utilisée pour l'enquête, de l'auteur, du matériel analysé, et de l'éditeur⁵

Eléments Matériels →		Année de 1 ^{re} édition	Année d'édition des manuels analysés	Auteurs	fonction	Matériel analysé
Editeurs Manuels ↓						
Hachette	<i>Paginaire</i>	1992	2005	M. Gérard S. Jourden	IMF DEA.	1 livre de l'élève 2 cahiers d'exercices 1 guide pédagogique
	<i>Lecture en fête</i>	1986	2005	P. Vian L. Selleri de Coster N. Pacifico-Luini A. Petturiti-Franco P. Bonnevie	PE CPC PEMF PEMF IEN	2 livres de l'élève 2 cahiers d'exercices 1 guide pédagogique
	<i>Je lis avec Dagobert</i>	2000	2006	M. Camo R. Pla	IMF IMF	1 livre de l'élève 2 cahiers d'exercices 1 guide pédagogique
	<i>Max, Jules et leurs copains</i>	2003	2006	S. Cote M. Varier	Institutrice IEN	1 livre de l'élève 2 cahiers d'exercices 1 guide pédagogique

² En octobre 2005, nous avons mené des entretiens auprès de 52 enseignants de cours préparatoire exerçant dans les écoles primaires de la ville de Toulouse et ses environs. L'objectif était d'obtenir des informations sur le choix d'exercices.

³ Enquête publiée dans Blé 91, n°21 de février 1998, *Manuels de CP : non ! Ils ne se valent pas tous !*

⁴ Enquête qui a précédé la publication de *Lecture au CP, Guide pour choisir un manuel*, dirigée par Neveu.

⁵ Tableau réalisé selon le modèle de Maisonneuve (2003 : 13-14).

Tableau 1. (Suite)

Eléments Matériels →		Année de 1 ^{re} édition	Année d'édition des manuels analysés	Auteurs	Fonction	Matériel analysé
Editeurs Manuels ↓						
Sedrap	<i>Frisapla la sorcière</i>	1998	1998	P. Euillet G. Bée A. Cathala D. Cambus	Institutrice IEN PE PE	1 livre de l'élève 4 cahiers d'exercices 1 guide pédagogique
Hatier	<i>Ratus et ses amis</i>	1987	2006	J. Guion J. Guion	Orthophoniste IEN Docteur Sc. de l'édu.	1 livre de l'élève 2 cahiers d'exercices 1 guide pédagogique
	<i>Abracadalire</i>	1996	1996	D. Fabre E. Fabre	Institutrice CPC	2 livres de l'élève 2 cahiers d'exercices 1 guide pédagogique
	<i>Ribambelle</i>	2000	2000	J.-P. Demeulemeester N. Demeulemeester M. Geniquet J. Fournier-Bergeron	CPC PEMF CPC MCF	5 albums 2 cahiers d'exercices 1 guide pédagogique
Nathan	<i>Lire au CP</i>	1990	2005	J. Debayle Cl. Giribone M. Touyarot D. Vitali	PE R.P.P PE Institutrice	2 livres de l'élève 3 cahiers d'exercices 1 guide pédagogique
	<i>Gafi le fantôme</i>	1992	2006	A. Bentolila G. Rémond J.-P. Rousseau	PU IEN DEA.	2 livres de l'élève 2 cahiers d'exercices 1 guide pédagogique
	<i>Crocolivre</i>	2001	2001	J.-E. Gombert P. Colé J. Desvignes A. Gaberel J. Sonnet S. Valdois	PU Professeur IEN PEMF CPC Chercheur au CNRS	3 livres de l'élève 3 cahiers d'exercices 1 guide pédagogique
Bordas	<i>Grindelire</i>	1999	2006	M.-P. Attard-Legrand P. Chaulet D. Delomier V. Drévilion J.-P. Larue J. Massonnet	PEMF PEMF MCF Professeur d'IUFM PEMF IEN	1 livre de l'élève 2 cahiers d'exercices 1 guide pédagogique
Magnard	<i>Quatre saisons pour lire</i>	1997	1997	J. Fijalkow P. Cayré M. de la Cruz J. Garcia	PU PEMF Dir. d'Ecole Institutrice	2 livres de l'élève 2 cahiers d'exercices 1 guide pédagogique
Belin	<i>Lire avec Léo et Léa</i>	2004	2006	T. Cuhe M. Sommer	Orthophoniste Orthophoniste	1 livre de l'élève 1 cahier d'exercices 1 guide pédagogique

Pour notre enquête, nous avons principalement étudié les textes lus par les jeunes élèves au cours des leçons (livre) et les exercices s’y rapportant (cahiers), en matière de ponctuation uniquement.

7.1.2 Procédure

Nous avons, pour l’analyse quantitative approfondie des quatorze manuels, réalisé trois grilles d’évaluation. Nous avons complété ce travail par une étude qualitative des approches didactiques suggérés dans le livre du maître.

La première grille vise à établir un profil des signes employés dans les textes des différents supports (livre et cahiers de l’élève) : type et fréquence. Ce profil des signes nous dira précisément si les manuels de lecture sont conformes aux Instructions Officielles de 2007. Le numéro d’identification, l’énoncé de l’activité, la page, le nom du manuel, le type de support et le type de ponctuation employé (point, virgule, guillemets,...) composent cet ensemble.

La deuxième grille vise à examiner la variété des signes employés non seulement dans les textes du livre mais aussi dans ceux des cahiers d’activités. Il s’agit du numéro d’identification, de l’énoncé de l’activité, de la page, du nom du manuel, et du type de variété (sans, peu, beaucoup).

La troisième grille vise à étudier les compétences mises en œuvre dans les exercices identifiés. Elle regroupe les cinq premiers critères des deux précédentes grilles en plus du type de tâches (repérer, produire, recopier,...).

Chacune des grilles est développée puis récapitulée dans un tableau synoptique⁶.

⁶ Dans tous les tableaux synoptiques les abréviations ont la même signification : « FRISA » signifie *Frisapla la sorcière* ; « PAGIN » *Paginaire* ; « LIRAU » *Lire au CP* ; « GAFI » *Gafi le fantôme* ; « LEO » *Lire avec Léo et Léa* ; « LECTU » *Lecture en fête* ; « DAGOB » *Je lis avec Dagobert* ; « MAXJU » *Max, Jules et leurs copains* ; « RIBAM » *Ribambelle* ; « ABRAC » *Abracadalire* ; « QUATR » *Quatre saisons pour lire* ; « CROCO » *Croco-livre* ; « GRIND » *Grindelire* ; « RATUS » *Ratus et ses amis* ; « L » livre de l’élève ; « C » cahier d’exercices de l’élève.

7.2 RESULTATS ET ANALYSES

Les données recueillies ont été traitées en quatre étapes, chacune répondant à l'une de nos interrogations. Nous avons effectué, pour les quatre étapes, une étude comparative afin d'apporter une réponse globale sur l'état de la ponctuation dans les manuels de cours préparatoire. Pour le traitement statistique des données quantitatives, la distribution de notre échantillon n'étant pas compatible avec l'hypothèse de distribution gaussienne de la variable (test de normalité), et les variances de nos séries n'étant pas homogènes, nous avons dû utiliser des tests non paramétriques : le test du Khi-deux (χ^2) et le test de Kruskal-Wallis (KW).

7.2.1 Présentation des activités proposées dans les quatorze manuels

Cette première étude quantitative permet de repérer la place accordée aux différentes composantes de l'apprentissage de la ponctuation (cf. Tableau 4).

Tableau 4 — Répartition des activités relatives à la ponctuation entre livre et cahiers

	MANUEL	L	C	Total	
1	FRISA	Nb d'activités	73	77	150
		<i>Pourcentage</i>	7	9	8
2	PAGIN	Nb d'activités	76	14	90
		<i>Pourcentage</i>	8	2	5
3	LIRAU	Nb d'activités	93	61	154
		<i>Pourcentage</i>	10	7	8
4	GAFI	Nb d'activités	111	35	146
		<i>Pourcentage</i>	11	4	8
5	LEO	Nb d'activités	56	12	68
		<i>Pourcentage</i>	6	1	4
6	LECTU	Nb d'activités	65	43	108
		<i>Pourcentage</i>	7	5	6
7	DAGOB	Nb d'activités	57	30	87
		<i>Pourcentage</i>	6	3	5
8	MAXJU	Nb d'activités	65	80	145
		<i>Pourcentage</i>	7	9	8
9	RIBAM	Nb d'activités	58	118	176
		<i>Pourcentage</i>	6	14	10
10	ABRAC	Nb d'activités	60	44	104
		<i>Pourcentage</i>	6	5	6
11	QUATR	Nb d'activités	57	107	164
		<i>Pourcentage</i>	6	12	9
12	CROCO	Nb d'activités	85	88	173
		<i>Pourcentage</i>	9	10	9
13	GRIND	Nb d'activités	68	62	130
		<i>Pourcentage</i>	7	7	7
14	RATUS	Nb d'activités	53	95	148
		<i>Pourcentage</i>	5	11	8
	Total	Nb d'activités	977	866	1843
		<i>Pourcentage</i>	53	47	100

Cette étude globale présente un nombre total d'activités qui n'est pas significatif de la place que devrait *a priori* occuper l'apprentissage de la ponctuation dans l'appropriation de la langue. En effet, dans les quatorze manuels observés, nous ne relevons que 1843 activités sur 10 486 au total, soit en moyenne 132 activités par manuel (livre et cahiers confondus), ce qui tend à démontrer un véritable désintérêt de la part de leurs auteurs pour cet apprentissage.

Par ailleurs, la répartition des activités montre un profond déséquilibre entre supports : *Paginaire*, *Lire au CP*, *Gafi le fantôme*, *Lire avec Léo et Léa*, *Lecture en fête*, *Je lis avec Dagobert*, *Abracadalire* mettent en œuvre la plupart de leurs activités sur la ponctuation dans le livre de l'élève ;

Frisapla la sorcière, *Max, Jules et leurs copains*, *Ribambelle*, *Quatre saisons pour lire*, *Crocolivre*, *Ratus et ses amis* donnent la priorité aux activités des cahiers ; *Grindelire* joue la complémentarité : les activités sur la ponctuation sont autant développées dans le livre que dans les cahiers d'exercices de l'élève. Ce profond déséquilibre a inévitablement un impact sur « l'organisation pédagogique » de cet apprentissage (Germain, Le Guay et Robert, 2003 : 106). En effet, l'observation de la ponctuation dans les textes destinés à être lus n'étant pas réinvestie dans des situations de production analogue risque d'être artificielle et inefficace. Par ailleurs, les exercices portant majoritairement, voire exclusivement sur les phrases isolent le fonctionnement de la ponctuation du contexte discursif et du cotexte (Bain et al. 1995 : 9).

La comparaison entre manuel est également parlante : *Ribambelle* propose le plus grand nombre d'activités sur la ponctuation, soit 176 activités, ce qui représente 10 % du nombre total d'activités sur la ponctuation ($\chi^2_{(40,87)} = 176,27, p < .0001$). La plupart de ses activités sont des activités de réinvestissement. *Quatre saisons pour lire* et *Crocolivre* occupent la seconde place dans le palmarès des activités sur la ponctuation : ils en proposent en effet 9%. Viennent ensuite *Frisapla la sorcière*, *Lire au CP*, *Gafi le fantôme*, *Max, Jules et leurs copains*, *Ratus et ses copains*, (8%) ; *Grindelire* (7%) ; *Lecture en fête*, *Abracadalire*, (6%) ; où l'on observe, en revanche, davantage d'activités de découverte (ou de prise de connaissance). Pour les autres manuels, le pourcentage des activités est relativement faible par rapport au pourcentage de l'ensemble des activités observées ; il s'agit de *Paginaire* (5%), *Je lis avec Dagobert* (5%), *Lire avec Léo et Léa* (4%).

Cette analyse générale tend somme toute à montrer que l'apprentissage de la ponctuation occupe une place très insuffisante et sommaire dans l'ensemble des activités des quatorze manuels observés. Elle tend aussi à afficher une incohérence entre les activités de découverte et les activités de réinvestissement : les jeunes élèves soumis aux unes ou aux autres ne sont pas placés dans la même position par rapport à l'apprentissage de cette notion (Germain, Le Guay et Robert, 2003 : 176). Ils auront probablement une

représentation différente de la ponctuation et des compétences. Ce que nous allons démontrer plus encore dans les pages qui suivent en étudiant les différents types de signes employés dans les activités.

7.2.2 Analyse des activités en fonction des types de signes employés

Pour aborder cette étude, nous avons recensé les différents types de signes employés dans les 1843 activités sur la ponctuation. Cette étude quantitative permet de voir si les quatorze manuels observés répondent aux injonctions de l'institution en matière de ponctuation (cf. Tableau 5).

Tableau 5 — Fréquence et type de signes de ponctuation employés dans les activités des 14 manuels

		PTF		VIR		PTI		PTE		PTS		DPT		GUI		TIR		
		L	C	L	C	L	C	L	C	L	C	L	C	L	C	L	C	
1	FRISA	Nb de signes	72	219	67	37	45	13	59	21	16	1	40	4	51	9	33	9
		<i>Pourcentage</i>	8	15	8	19	14	12	10	18	5	17	9	22	15	23	10	26
2	PAGIN	Nb de signes	76	22	63	3	27	0	42	0	24	0	37	0	12	0	26	0
		<i>Pourcentage</i>	8	1	8	2	8	0	7	0	7	0	8	0	3	0	8	0
3	LIRAU	Nb de signes	92	106	89	4	45	5	50	2	47	0	48	1	59	4	30	0
		<i>Pourcentage</i>	10	7	11	2	14	5	9	2	14	0	11	6	17	10	9	0
4	GAFI	Nb de signes	109	70	70	7	23	8	60	2	31	0	44	0	58	0	34	0
		<i>Pourcentage</i>	11	5	9	4	7	7	10	2	10	0	10	0	17	0	11	0
5	LEO	Nb de signes	56	31	52	2	22	0	47	14	35	0	28	0	10	0	31	0
		<i>Pourcentage</i>	6	2	6	1	7	0	8	12	11	0	6	0	3	0	10	0
6	LECTU	Nb de signes	62	84	56	5	15	17	35	9	25	0	37	1	30	2	23	16
		<i>Pourcentage</i>	6	6	7	3	5	15	6	8	8	0	8	6	9	5	7	46
7	DAGOB	Nb de signes	54	47	49	17	20	11	33	16	26	0	26	2	22	4	14	0
		<i>Pourcentage</i>	6	3	6	9	6	10	6	14	8	0	6	11	6	10	4	0
8	MAXJU	Nb de signes	65	142	64	17	19	20	54	0	30	1	26	0	10	1	29	0
		<i>Pourcentage</i>	7	9	8	9	6	18	9	0	9	17	6	0	3	3	9	0
9	RIBAM	Nb de signes	56	204	53	17	29	13	41	8	24	2	28	2	20	3	19	6
		<i>Pourcentage</i>	6	14	6	9	9	12	7	7	7	33	6	11	6	8	6	17
10	ABRAC	Nb de signes	59	46	56	3	17	4	36	6	27	1	21	1	26	1	13	1
		<i>Pourcentage</i>	6	3	7	2	5	4	6	5	8	17	5	6	8	3	4	3
11	QUATR	Nb de signes	52	154	45	30	17	9	22	14	12	0	25	2	10	8	10	2
		<i>Pourcentage</i>	5	10	5	15	5	8	4	12	4	0	6	11	3	21	3	6
12	CROCO	Nb de signes	81	140	60	8	23	1	38	3	13	1	25	1	5	1	16	0
		<i>Pourcentage</i>	8	9	7	4	7	1	6	3	4	17	6	6	1	3	5	0
13	GRIND	Nb de signes	68	110	56	33	14	1	31	12	14	0	30	2	29	5	11	0
		<i>Pourcentage</i>	7	7	7	17	4	1	5	10	4	0	7	11	8	13	3	0
14	RATUS	Nb de signes	53	123	41	12	12	8	40	8	2	0	25	2	3	1	34	1
		<i>Pourcentage</i>	6	8	5	6	4	7	7	7	1	0	6	11	1	3	11	3
	Sous Total	Nb de signes	955	1498	821	195	328	110	588	115	326	6	440	18	345	39	323	35
		<i>Pourcentage</i>	23	74	20	10	8	5	14	6	8	0	11	1	8	2	8	2
	TOTAL		2453		1016		438		703		332		458		384		358	
			40%		17%		7%		11%		5%		7%		6%		6%	

Les données recueillies font apparaître, de façon générale, huit types de signes de ponctuation : le point final (PTF), la virgule (VIR), le point d'interrogation (PTI), le point d'exclamation (PTE), les points de suspension (PTS), les deux points (DPT), les guillemets (GUI), le tiret (TIR). Rappelons que les Instructions Officielles de 2007 recommandent l'usage du

point final, du point d'interrogation, de la virgule, et des éléments marquant le dialogue ou la citation. Dans l'ensemble des activités sur la ponctuation des quatorze manuels observés, le point final est manifestement le plus employé ($\chi^2_{(163.33)} = 416.41, p < .0001$). Il représente 40% des signes recensés. Ce signe est (avec la majuscule) très souvent traité à l'occasion des premières leçons sur la phrase. Dans *Gafi le fantôme* (GP : 50), *Lecture en fête* (GP : 56) et *Ribambelle* (GP : 203), on peut effectivement lire qu'« une phrase commence toujours par une majuscule et se termine par un point ». D'autres comme *Je lis avec Dagobert* (GP : 156) ou encore *Max, Jules et leurs copains* (GP : 35) ajoutent qu'elle « est formée de un ou plusieurs mots et a un sens ».

Viennent ensuite, la virgule (17%) et le point d'exclamation (11%). La virgule est, la plupart du temps, évoquée sous la forme d'une pause orale. Dans *Lire avec Léo et Léa* (GP : 39) par exemple, il est écrit qu'« elle introduit une petite césure dans le cours de la phrase pour aider à la saisie du sens ». Dans *Lecture en fête* (GP : 74), il est précisé que « la virgule est l'endroit où, en lisant, l'enfant s'arrête légèrement sans faire tomber la voix ». Une autre approche, plus syntaxique celle-ci, définit la virgule comme étant la marque qui « sépare des éléments d'une énumération » (*Grindelire*, GP : 87). Ou bien encore qui « sépare des groupes de mots » (*Abracadalire*, GP : 25). Dans *Ribambelle* (GP : 230), l'auteur écrit qu'« on ne met pas de majuscule après une virgule ». Quant au point d'exclamation, toujours traité à l'occasion de la leçon sur les types de phrases, il est très souvent renvoyé à la phrase exclamative. Pour *Grindelire* (GP : 184) et *Lecture en fête* (GP : 171), le point d'exclamation « sert à traduire des sentiments de joie, de surprise, de crainte ». Pour d'autres, *Crocolivre* (GP : 303) et *Lire avec Léo et Léa* (GP : 37), l'accent est plutôt mis sur sa « valeur incitative ».

Les autres signes sont utilisés de manière marginale ; il s'agit du point d'interrogation, des points de suspension, des deux points, des guillemets et du tiret. Ceci tend à indiquer une conformité relative des manuels avec les programmes officiels en matière de ponctuation.

Par ailleurs, on observe un net décalage dans l'usage des signes entre le livre et les cahiers de l'élève. Le point final, en effet, est plus utilisé dans les activités des cahiers ($\chi^2_{(40.87)} = 234.26, p < .0001$). Inversement, la virgule et le point d'exclamation, peu employés dans les activités des cahiers, apparaissent davantage dans les activités du livre ($\chi^2_{(82.06)} = 202.45, p < .0001$). Ceci engendre, là encore, un certain déséquilibre dans l'apprentissage de la ponctuation : les manuels qui s'appuient particulièrement sur les activités du cahier peuvent laisser croire à l'enfant qu'au-delà du point final (et de la majuscule liée à la phrase) les autres marques « ne compte pas ».

La distribution des signes entre manuel s'avère également éclairante : *Ratus et ses amis*, *Crocolivre*, *Quatre saisons pour lire*, *Lecture en fête*, travaillent sur sept types de signes dans leurs activités de réinvestissement (point final, virgule, point d'interrogation, point d'exclamation, deux points, guillemets, tiret) ; *Grindelire*, *Je lis avec Dagobert*, *Lire au CP*, sur six (point final, virgule, point d'interrogation, point d'exclamation, deux points, guillemets) ; *Max, Jules et leurs copains* sur cinq (Point final, virgule, point d'interrogation, point de suspension, guillemets) ; *Gafi le fantôme* sur quatre (point final, virgule, point d'interrogation, point d'exclamation) ; *Lire avec Léo et Léa* sur trois (point final, virgule, point d'exclamation) ; et *Paginair* sur deux types de signes (point final, virgule). Dans leurs activités de découverte (ou de prise de connaissance), en revanche, tous emploient les huit types de signes recensés. Ceci tend à confirmer le profond déséquilibre pédagogique (déjà constaté dans les analyses précédentes) entre le livre et les cahiers de l'élève, ainsi que leur conformité partielle avec les textes officiels en matière de ponctuation, pour sept des manuels.

De cette analyse globale et comparative nous tirons deux constats : 1/ l'usage des différents types de signes dans l'ensemble des activités est relativement conforme aux injonctions recommandées par l'institution ; 2/ leur distribution disproportionnée dans les deux supports (livre et cahiers séparés) est significatif d'un déséquilibre mettant en évidence une incohérence entre les activités de découverte et les activités de réinvestissement

(Germain, Le Guay et Robert, 2003 : 161). Toutefois, on ne peut s'arrêter à cette analyse qui pourrait laisser penser qu'il y a une similitude d'approche dans tous les manuels. Ce que nous allons démontrer dans les pages suivantes en étudiant les activités en fonction de la variété dans l'emploi des signes de ponctuation d'une part, et en fonction des tâches à effectuer d'autre part.

7.2.3 Analyse des activités en fonction de la variété dans l'emploi des signes de ponctuation

Pour aborder cette autre étude, nous avons recentré notre analyse en trois niveaux :

- le premier, **sans variété**, concerne les activités où est employé un même type de ponctuation ;
- le second, **peu de variété**, les activités où sont associés deux ou trois types de ponctuation ;
- le troisième, **beaucoup de variété**, concerne les activités où sont associés plus de trois types de ponctuation.

Tableau 6 — Nombre et pourcentage d'activités en fonction de la variété dans l'emploi des signes de ponctuation

		Sans			Peu			Beaucoup			
		L	C	=	L	C	=	L	C	=	
1	FRISA	Nb d'activités	2	48	50	12	25	37	59	4	63
		<i>Pourcentage</i>	2	7	6	5	18	9	9	22	10
2	PAGIN	Nb d'activités	8	11	19	18	3	21	50	0	50
		<i>Pourcentage</i>	8	2	2	7	2	5	8	0	8
3	LIRAU	Nb d'activités	4	54	58	13	6	19	76	1	77
		<i>Pourcentage</i>	4	8	7	5	4	5	12	6	12
4	GAFI	Nb d'activités	33	26	59	17	9	26	61	0	61
		<i>Pourcentage</i>	34	4	7	7	6	7	10	0	9
5	LEO	Nb d'activités	2	11	13	7	1	8	47	0	47
		<i>Pourcentage</i>	2	2	2	3	1	2	7	0	7
6	LECTU	Nb d'activités	3	35	38	16	7	23	46	1	47
		<i>Pourcentage</i>	3	5	5	6	5	6	7	6	7
7	DAGOB	Nb d'activités	4	26	30	21	4	25	32	0	32
		<i>Pourcentage</i>	4	4	4	8	3	6	5	0	5
8	MAXJU	Nb d'activités	1	67	68	13	13	26	51	0	51
		<i>Pourcentage</i>	1	9	8	5	9	7	8	0	8
9	RIBAM	Nb d'activités	1	99	100	12	17	29	45	2	47
		<i>Pourcentage</i>	1	14	12	5	12	7	7	11	7
10	ABRAC	Nb d'activités	1	38	39	23	4	27	36	2	38
		<i>Pourcentage</i>	1	5	5	9	3	7	6	11	6
11	QUATR	Nb d'activités	7	87	94	25	16	41	25	4	29
		<i>Pourcentage</i>	7	12	12	10	11	10	4	22	4
12	CROCO	Nb d'activités	19	80	99	35	7	42	31	1	32
		<i>Pourcentage</i>	20	11	12	14	5	11	5	6	5
13	GRIND	Nb d'activités	7	44	51	28	16	44	33	2	35
		<i>Pourcentage</i>	7	6	6	11	11	11	5	11	5
14	RATUS	Nb d'activités	5	80	85	9	14	23	39	1	40
		<i>Pourcentage</i>	5	11	11	4	10	6	6	6	6
Total		Nb d'activités	97	706	803	249	142	391	631	18	649
		<i>Pourcentage</i>	10	81	44	25	16	21	65	2	35

A la lecture du tableau 6, on observe une disproportion significative entre les trois niveaux de variation ($\chi^2_{(61.67)} = 173.92, p < .0001$). En effet, dans 44% des activités à réaliser, la ponctuation ne varie pas : elle se limite, en général, à l'emploi du point final. Dans les autres activités, légèrement moins nombreuses (21% et 35%), la ponctuation se combine très souvent entre le point final, la virgule, et le point d'exclamation (ces trois signes

seuls ou associés à d'autres). Ceci tend à prouver « une concordance avec un modèle grammatical de la ponctuation, pour lequel il n'y a, pour une phrase donnée, qu'une et une seule ponctuation possible » (Chabanne, 1998 : 233). Ce modèle grammatical est peu pertinent ou d'une utilité restreinte ; au pire, elle installe des correspondances fâcheuses : entre point d'exclamation et impératif, par exemple, ou plus généralement entre actes de paroles et types de phrases (Bain et al. 1995 : 5).

La répartition des activités entre livre et cahiers est également parlante en termes de variété. Dans la plupart des manuels observés, l'emploi associé de différents signes de ponctuation est relativement plus étendu dans les activités du livre : la combinaison se faisant le plus souvent entre le point final, la virgule, le point d'exclamation et le point d'interrogation. Inversement, l'emploi d'un même type de signes, faiblement représenté dans les activités du livre, s'étend relativement plus dans les activités des cahiers ; il s'agit généralement du point final. Cette répartition « hétéroclite » semble confirmer notre conjecture sur le déséquilibre pédagogique.

Autre observation qui a aussi toute son importance : dans les activités que proposent *Max, Jules et leurs copains, Ribambelle, Abracadalire, Quatre saisons pour lire, Crocolivre, Grindelire, Ratus*, la ponctuation ne varie pas : elle se réduit au point final, habituellement. En revanche, dans celles que proposent *Frisapla la sorcière, Pagineire, Lire au CP, Gafi le fantôme, Lire avec Léo et Léa, Lecture en fête, Je lis avec Dagobert*, la ponctuation varie considérablement ; elle rassemble très souvent le point final, la virgule, le point d'exclamation et le point d'interrogation. Ce qui tend à prouver que les manuels diffèrent dans leur approche : les activités d'apprentissage en matière de ponctuation sont traitées dans un cadre phrasique (voire interphrasique) pour les uns, dans un cadre textuel pour les autres.

7.2.4 Analyse des activités en fonction des tâches à effectuer

Pour cette analyse, nous avons retenu sept types de tâches :

- **type 1** — *Recopier un texte en respectant la ponctuation*, qui rassemble toutes les activités invitant l'élève à réécrire un texte à partir d'un modèle donné ;
- **type 2** — *Produire un texte en respectant la ponctuation*, qui rassemble les diverses propositions d'écriture comme : produire un texte sur un thème donné, produire un texte sur les actions et les personnages, produire un texte à partir d'images, ou encore poursuivre un texte et le terminer ;
- **type 3** — *Colorier ou entourer les signes de ponctuation*, qui rassemble toutes les activités invitant l'élève à repérer la ponctuation de phrase (majuscule, point), la ponctuation interne de phrase (virgule), et la ponctuation du discours (deux points, guillemets, tiret) ;
- **type 4** — *Remettre la ponctuation dans le texte*, qui rassemble toutes les activités invitant l'élève à ponctuer, phrase par phrase, un court texte dépourvu de majuscules et de signes de ponctuation ;
- **type 5** — *Reconstituer une phrase avec la ponctuation*, qui rassemble toutes les activités invitant l'élève à reconstruire une ou plusieurs phrases connues (ou inconnues) à partir de mots, d'étiquettes ou de groupes de mots donnés ;
- **type 6** — *Produire une phrase en respectant la ponctuation*, qui rassemble les diverses propositions d'écriture comme : produire une phrase à partir de mots ou groupes de mots donnés, produire une phrase à partir d'un texte lu, compléter les phrases, ou encore répondre à une question en faisant une phrase ;
- **type 7** — *Recopier une phrase en respectant la ponctuation*, qui rassemble toutes les activités invitant l'élève à réécrire une ou plusieurs phrases à partir d'un modèle donné.

Cette analyse quantitative permet d'éclairer la visée didactique des manuels en matière de ponctuation (cf. Tableau 7).

Tableau 7 – Répartition des activités en fonction du type de tâches

			T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	Total
1	FRISA	Nb d'activités	7	6	78	4	7	15	33	150
		<i>Pourcentage</i>	44	19	8	8	5	5	9	8
2	PAGIN	Nb d'activités	0	1	76	0	3	5	5	90
		<i>Pourcentage</i>	0	3	8	0	2	2	1	5
3	LIRAU	Nb d'activités	0	1	98	2	6	41	6	154
		<i>Pourcentage</i>	0	3	10	4	4	15	2	8
4	GAFI	Nb d'activités	0	0	76	5	11	5	49	146
		<i>Pourcentage</i>	0	0	8	10	8	2	13	8
5	LEO	Nb d'activités	0	0	56	0	2	10	0	68
		<i>Pourcentage</i>	0	0	6	0	1	4	0	4
6	LECTU	Nb d'activités	1	0	65	4	12	18	8	108
		<i>Pourcentage</i>	6	0	7	8	9	6	2	6
7	DAGOB	Nb d'activités	0	3	52	5	10	12	7	89
		<i>Pourcentage</i>	0	9	5	10	7	4	2	5
8	MAXJU	Nb d'activités	0	8	64	7	17	40	8	144
		<i>Pourcentage</i>	0	25	7	14	12	14	2	8
9	RIBAM	Nb d'activités	1	8	60	5	13	47	42	176
		<i>Pourcentage</i>	6	25	6	10	9	17	11	10
10	ABRAC	Nb d'activités	0	0	60	2	9	2	30	103
		<i>Pourcentage</i>	0	0	6	4	6	1	8	6
11	QUATR	Nb d'activités	2	0	66	13	14	29	40	164
		<i>Pourcentage</i>	13	0	7	27	10	10	11	9
12	CROCO	Nb d'activités	0	0	78	1	16	18	60	173
		<i>Pourcentage</i>	0	0	8	2	11	6	16	9
13	GRIND	Nb d'activités	4	5	65	1	18	23	14	130
		<i>Pourcentage</i>	25	16	7	2	13	8	4	7
14	RATUS	Nb d'activités	1	0	53	0	2	14	78	148
		<i>Pourcentage</i>	6	0	6	0	1	5	21	8
Total		Nb d'activités	16	32	947	49	140	279	380	1843
		<i>Pourcentage</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>51</i>	<i>3</i>	<i>8</i>	<i>15</i>	<i>21</i>	<i>100</i>

Dans l'ensemble, comme l'indique le tableau 5, le nombre d'activités diffère suivant le type de tâches à effectuer ($\chi^2_{(161.33)} = 494.75, p < .0001$). En effet, la tâche de type 3 — *Colorier ou entourer les signes de ponctuation*, représente la moitié des activités (51%). C'est le type de tâches le plus sollicité quel que soit le manuel (sauf *Ratus et ses amis*). Viennent ensuite les tâches de type 7 — *Recopier une phrase en respectant la ponctuation*

(21%), de type 6 — *Produire une phrase en respectant la ponctuation* (15%), et de type 5 — *Reconstituer une phrase avec la ponctuation* (8%). Les autres types de tâches sont très faiblement représentés ; il s'agit des tâches de type 4 — *Remettre la ponctuation dans le texte* (3%), de type 2 — *Produire un texte en respectant la ponctuation* (2%) et de type 1 — *Recopier un texte en respectant la ponctuation* (1%). Ce qui tend à montrer qu'une grande part de ce qui est enseigné dans les manuels de lecture, en matière de ponctuation, est de type déclaratif. Savoir qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un point final est un exemple de ces connaissances.

La répartition des tâches entre manuel s'avère également parlante : dans *Ratus et ses amis*, on demande généralement aux jeunes élèves de recopier une phrase en respectant la ponctuation ; dans les treize autres manuels, au contraire, on leur demande de repérer les signes de ponctuation dans un texte qui leur est étranger. En outre, à de rares exceptions près (*Paginaire*, *Gafi le fantôme*, *Abracadalire*), les manuels les invitent aussi massivement à écrire une phrase en respectant la ponctuation. Cette répartition des tâches entre manuel semble mettre en évidence deux types de compétences qui, comme on le sait, ne répondent pas aux mêmes règles : celle liée à la ponctuation de l'*acte d'écrire*⁷ et celle liée à la ponctuation de la *révision*⁸ du texte, ce qui a un impact sur l'acquisition de cet apprentissage (Chabanne, 1998 : 233).

Par ailleurs, les activités où il est demandé aux jeunes élèves de restituer la ponctuation dans le texte — celles-ci représentent seulement 3% des activités totales — sont très souvent réduites à un « pseudo-texte purgé de toute

⁷ *Le langage écrit chez l'enfant : La production de textes informatifs et argumentatifs* (1988, B. Schneuwly) ; *Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation : vers un modèle procédural de la composition écrite* (1989, J.-N. Foulin / *Langue française* 81) ; *Les enfants et la virgule* (1989, J.-P. Jaffré / *Liaisons-HESO*).

⁸ *Etude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez des enfants (8 – 10 ans) et des adultes* (1991, L. Chanquoy et M. Fayol / *Pratiques*, 70) ; *Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits : étude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans* (1989, B. Schneuwly et al. *Langue française*, 81) ; *L'usage de la ponctuation chez les enfants* (1998, S. Caddéo / *A qui appartient la ponctuation ?*).

ambiguïté » ; le nombre de signes à placer est limité et leur position dans le texte est indiquée. Ce qui rend la tâche plus aisée et le contenu enseigné sans enjeux (Chabanne, op. cit).

7.3 CONCLUSION

Dans cette étude, il s'agissait tout d'abord de montrer si les manuels de lecture du cours préparatoire abordaient ou non la ponctuation. Ensuite, nous souhaitons vérifier s'il existait une différence dans l'utilisation des différents signes de ponctuation selon le type de support (livre ou cahier). Enfin, nous souhaitons mettre en lumière la visée didactique des manuels. Les résultats auxquels nous avons abouti nous permettent, au moins partiellement, de fournir des réponses claires à nos interrogations.

Pour ce qui concerne les activités sur la ponctuation, elles ne sont pas très nombreuses. Celles-ci représentent, en effet, moins d'un tiers des activités totales à réaliser. Ce constat s'explique peut-être par le fait que la ponctuation est une notion qui n'est que depuis peu objet d'intérêt pour les didacticiens et les psycholinguistes.

En ce qui concerne les différences entre supports, les activités sur la ponctuation sont sensiblement plus nombreuses dans le livre de l'élève. Il s'agit essentiellement d'activités de découverte (ou de prise de connaissance). Dans ces activités de découverte, il est généralement demandé au jeune élève de repérer les différents signes de ponctuation présents dans le texte. L'emploi des signes dans ce genre de tâches est très souvent varié : la combinaison entre le point final, la virgule et le point d'exclamation est la plus utilisée. Dans le cahier de l'élève, en revanche, ce sont davantage des activités de réinvestissement. Dans ces activités de réinvestissement, beaucoup moins nombreuses, il est souvent demandé au jeune élève d'écrire (ou de recopier) une phrase en respectant la ponctuation. L'emploi des signes dans ce genre de tâches est généralement réduit à un seul type de ponctuation : le point final (avec la majuscule liée à la phrase) dans la plupart des cas. Cette utilisation partielle des deux supports rend l'apprentissage de la

ponctuation inefficace : l'observation de telle ponctuation dans un texte n'a de « pertinence didactique » (Bain et al. 1995 : 9) que si les résultats de l'analyse sont guidés ultérieurement par la production de tel genre de texte où cette marque sera nécessaire.

Enfin, les résultats relatifs à la visée didactique des manuels de lecture révèlent que les activités sont, globalement, soumises à des connaissances de type déclaratif. Il s'agit avant tout d'apprendre un savoir sur la ponctuation sous la forme de définitions et de règles d'usage. Plus rares, en revanche, sont celles testant la capacité de l'élève à appliquer ses connaissances apprises dans le contexte d'une tâche signifiante, à démontrer son savoir-faire. Ce constat s'explique peut-être par le fait que les auteurs de ces manuels ne prennent pas assez en considération les préconceptions dont dispose le jeune élève, préconceptions qui d'ailleurs jouent un rôle nécessaire et problématique dans la construction des savoirs.

Ces résultats, confrontés aux données disponibles dans les trois analyses des manuels de lecture du cours préparatoire, pourraient donc en partie justifier le fait que les auteurs de ces analyses n'aient pas abordé la ponctuation. La véritable question, maintenant, est de savoir si concrètement la ponctuation s'enseigne, au cycle des apprentissages fondamentaux particulièrement. C'est précisément ce que nous verrons dans la prochaine et dernière partie.

RESUME

L'objectif de cette étude est de voir comment la ponctuation est abordée dans les manuels de lecture de cours préparatoire. Pour ce faire, nous avons analysé quatorze manuels (livre et cahiers de l'élève) dans lesquels nous avons d'abord recensé toutes les activités relatives à cet enseignement. Nous avons ensuite établi un profil des signes employés (type, fréquence et variété) pour examiner la conformité de ces manuels avec les Instructions Officielles de 2007. Nous avons par ailleurs étudié le type de tâches dans chaque activité en vue cette fois d'éclairer la visée didactique des manuels en matière de ponctuation. Les résultats de cette étude révèlent un faible nombre d'activités relatives à la ponctuation. Celles-ci représentent, en effet, moins d'un tiers des activités totales à réaliser par manuel. De manière générale, elles se centrent sur l'observation de trois-quatre types de signes dans un texte souvent étranger à l'élève, isolant toute forme de réinvestissement dans la plupart des cas. En ce qui concerne les résultats relatifs à la visée didactique des manuels de lecture, ces derniers révèlent que les activités sont, globalement, soumises à des connaissances de type déclaratif. Il s'agit avant tout d'apprendre un savoir sur la ponctuation sous la forme de définitions et de règles d'usage.

Conclusion de la troisième partie

Dans cette partie, nous avons porté notre attention sur le bien-fondé des choix didactiques que présupposent les approches proposées par les manuels d'enseignement et autres supports pédagogiques, à propos de la phrase et de la ponctuation, ainsi que les pratiques qu'ils induisent dans la classe.

Les enseignants choisissent de manière générale des exercices portant sur des phrases isolées et sollicitent, pour justifier leur choix, le point de vue sémantique (sens complet). Mais ce point de vue est-il pertinent pour toutes les phrases ? Nous pensons que, pour toutes les raisons invoquées en introduction, parler de sens complet aux élèves comme critère définitoire de la phrase « c'est faire bon marché de toutes les phrases qui n'auront de sens complet qu'insérées dans un contexte approprié. De plus, dans la perspective d'un apprentissage de l'écrit, il peut être extrêmement pertinent de faire réfléchir les élèves sur les phénomènes discursifs qui contribuent à la cohérence sémantique des phrases dans un texte » (Campana, 2002).

Pour ce qui concerne les manuels, la constitution des savoirs à enseigner, dans le cas de la ponctuation, relève d'une démarche applicationniste au terme de laquelle les auteurs de ces manuels ne proposent qu'une mouture édulcorée des savoirs savants. Attribuer une conception essentiellement phrastique à cet objet d'enseignement en est une parfaite illustration. En lien direct avec cette perspective trop restrictive, il est important de rappeler que « la terminologie grammaticale proposée habituellement, qu'elle soit classique ou rénovée, se révèle à l'usage n'avoir guère d'efficacité ou de productivité à la fois langagières et didactiques » (Bain, Dunand, Tuil et Vernet, 1995). Par ailleurs, les activités sur la ponctuation ne représentent que 18% des activités totales recensées dans ces mêmes manuels (livres et cahiers confondus). Repérer la ponctuation dans un texte est la tâche la plus récur-

rente. Elle n'a pas cependant de pertinence didactique puisqu'un réinvestissement à court terme n'est pas prévu.

Nous pouvons donc déduire de ces constatations que c'est mettre les élèves en difficulté que de s'appuyer uniquement sur un enseignement grammatical de la phrase définie comme elle l'est traditionnellement dans les classes. Les deux notions que sont la phrase et la ponctuation devraient plutôt être, sur un plan didactique, enseignées dans le cadre du texte et du contexte de sa production. Mais quels obstacles ou quelles facilitations allons-nous rencontrer dans les représentations que les élèves se font de ces deux notions grammaticales ? C'est ce que nous examinerons dans la quatrième et dernière partie de la thèse.

Enseigner et apprendre la grammaire : le cas de la phrase
et de la ponctuation en cycle II

PARTIE 4

PHRASE ET PONCTUATION :
RECHERCHES EXPERIMENTALES



La précédente partie visait d'abord à mieux comprendre la transition du savoir théorique au savoir à enseigner et à rendre compte des écarts, en analysant à travers les manuels scolaires et autres documents pédagogiques les contenus scientifiques sous-jacents. Elle visait également à repérer à travers les choix des exercices, que les enseignants étaient amenés à effectuer et à justifier, les écarts qui pouvaient exister entre les contenus d'enseignement prévus et les contenus enseignés.

Qu'en est-il des écarts entre les savoirs enseignés et les savoirs acquis par les élèves ? Tiennent-ils aux représentations¹ induites par la forte imprégnation de l'oral dans leur activité langagière, et par l'enseignement de la phrase qu'ils reçoivent très tôt ? Quels types d'activités peuvent être proposés pour tenter de renouveler l'approche de la phrase et de la ponctuation en classe ? C'est précisément dans cette quatrième et dernière partie de la thèse que nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponses.

Le **chapitre VIII** est consacré aux représentations que se font les élèves de CP de la phrase avant (représentations *initiales*) et après un apprentissage (représentations *finales*). Le test d'évaluation utilisé repose sur la théorie de la clarté cognitive établie au départ pour la lecture par Downing et Fijalkow (1984). Nous pensons que les représentations finales diffèrent en fonction du contexte didactique.

Le **chapitre IX** présente une première série de résultats ayant trait à l'utilisation des marques de ponctuation lors de la reproduction par des élèves de CE₁ d'un texte lu. Nous nous demandons si un enseignement de la ponctuation pourrait avoir un effet sur son utilisation : emploi plus fréquent, plus varié, et plus normé. La démarche préconisée pour cet enseignement favorise la communication entre pairs et une réflexion métalinguistique.

Le **chapitre X** présente la deuxième série de résultats se rapportant à l'orthographe des mots variables. A la lumière des productions écrites, nous

¹ Ensemble d'idées, de procédures présentes chez un élève avant ou suite à un apprentissage qui correspondent à son modèle conceptuel et explicatif. Parfois fausses, souvent tenaces, elles sont fréquemment à l'origine des erreurs des élèves.

nous demandons si un apprentissage de la ponctuation permet une meilleure maîtrise de l'orthographe grammaticale : moins d'erreurs sur les accords en nombre, moins d'erreurs sur les accords sujet/verbe, et moins d'erreurs sur les participes passés et l'infinitif.

Enfin, nous concluons la thèse par quelques considérations sur les conséquences que laissent entrevoir ces recherches expérimentales sur les apprentissages au cycle II.

CHAPITRE

8

Les représentations que se font les élèves de la phrase différent-elles selon le contexte didactique ?

SOMMAIRE

8.1 Objectifs et hypothèses de recherches.....	188
8.2 Aspects méthodologiques.....	196
8.3 Résultats et analyses.....	205
8.4 Conclusion	223
<i>Résumé.....</i>	<i>225</i>

8.1 OBJECTIFS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

Nous nous proposons ici d'étudier *ce que savent les élèves de cours préparatoire à propos du concept de phrase* – unité linguistique minimale située entre le mot et le paragraphe, et circonscrite par une lettre majuscule à l'initiale et par une ponctuation forte finale – *et d'en observer l'évolution en fonction du type de didactique mise en œuvre*. Dans la littérature psycholinguistique, les travaux portant sur la construction de la langue écrite manifestent une grande diversité d'approches, tant par le type d'unité linguistique retenu comme objet que par les hypothèses sous-jacentes sur la construction de la langue écrite elle-même et les différentes méthodes susceptibles de la mettre à jour.

La plupart des études portant sur la manière dont les élèves construisent le système de l'écrit se réfèrent à la position développée par Ferreiro (1988). La théorie de la « clarté cognitive » complète ces études sur le plan didactique, laquelle postule que les difficultés d'apprentissage sont liées à des représentations confuses des tâches à accomplir et du fonctionnement du système graphique : si l'élève ne sait pas pourquoi il apprend à lire et qu'il ne perçoit pas le caractère symbolique de l'écriture, il ne pourra construire et développer son apprentissage de l'écrit (Downing et Fijalkow, 1984). Face à l'écrit, le travail de l'élève est essentiellement cognitif et porte sur la conceptualisation de l'écriture, alors qu'on a longtemps considéré que c'était avant tout un apprentissage moteur du geste graphique. Les productions graphiques d'un élève, avant qu'il sache écrire, relèvent d'un système qui lui est propre. Il va devoir comprendre que l'écriture est conventionnelle à la différence du dessin ; contrôler la quantité d'éléments que doit comporter la production écrite et éviter le remplissage aléatoire ou illimité d'un espace ; différencier les écritures qui représentent des noms différents ; et enfin, percevoir qu'une écriture a une relation avec la valeur sonore du mot.

Afin de savoir quelle représentation de l'écrit accompagne le passage du non-savoir lire-écrire au savoir-pouvoir lire-écrire, Ferreiro (1988) a suivi mille élèves hispanophones, au Mexique, avec lesquels elle a réalisé quatre

entretiens individuels dans l'année scolaire de leur apprentissage de la lecture. Une des formes de ses interventions est l'écriture productive : l'enseignant demande à l'élève d'écrire des mots connus à l'oral mais qu'il n'a jamais écrits et l'auteur analyse comment l'élève résout la question. Trois périodes sont distinguées entre 3 et 6 ans. Les élèves établissent une différenciation entre les « marques iconiques » du dessin et celles qui correspondent à des « lettres », pseudo-lettres ou lettres conventionnelles. Ces marques iconiques ne visent pas à reproduire le contour des objets, mais sont clairement des signes arbitraires, tout en restant des objets parmi d'autres. Elles servent à désigner les images qu'elles accompagnent sans en avoir encore le statut de substituts. Des conditions formelles de lisibilité sont établies. Elles répondent à des critères intra-figuraux quantitatifs et qualitatifs.

Une acquisition importante est obtenue avec l'apparition d'un troisième critère : pour écrire des choses différentes, il faut établir une différence objective dans les textes eux-mêmes. Or, le faible répertoire de signes dont dispose l'élève entrave la variabilité des combinaisons possibles. Dans cette période, l'élève discrimine encore difficilement le mot comme un tout constitué et les parties qui le constituent. Par ailleurs, des coordinations inter-figurales diverses se constituent : correspondance entre la taille de l'objet référencé et celle du mot, répétition d'un même mot pour indiquer un pluriel, parallélisme entre la longueur du mot et celle du mot prononcé. Les coordinations précédentes se précisent dans la recherche d'une correspondance syllabique avec le langage parlé, qui rencontre certains conflits cognitifs nouveaux : avec la règle de longueur minimale du mot écrit, par exemple. La nécessité se fait jour d'aller vers une correspondance phonétique. Lorsque celle-ci est établie, vont commencer à se poser les problèmes relatifs à l'orthographe, c'est-à-dire aux limites du système de phonétisation.

Fijalkow et Fijalkow (1991), Fijalkow et Liva (1993), Fijalkow, Pasa et Ragano (2006) distinguent quatre modalités de traitement. Lors d'un traitement figuratif, les élèves se servent d'idéosignes pour écrire des signes figuratifs en rapport avec l'objet et quelques tracés qui signent l'écriture adulte. Les élèves ne distinguent pas encore les mots des phrases. Lors du traite-

ment suivant, traitement visuel, ils utilisent des pseudo-signes : pseudo-lettres dont les agencements varient en longueur selon les mots ou les phrases (qu'ils ne distinguent pas). Certains élèves se distinguent en mélangeant des lettres, chiffres et pseudo lettres ou signes spéciaux – signes de leur répertoire qu'ils répètent ou combinent entre eux. La découverte du système écrit continue, les lettres isolées et les élèves utilisent des lettres de graphies différentes, dont beaucoup proviennent du prénom. La phrase est représentée par une ou deux lettres, comme pour un mot. Les élèves entrent ensuite dans l'inflation littérale ; beaucoup de lettres, surtout des majuscules, sont utilisées pour écrire des mots ou des phrases. Un jeu combinatoire de lettres permet à d'autres élèves d'écrire un mot ou une phrase, en combinant des lettres prises au hasard ou en écrivant des mots connus. La grande évolution voit les élèves traiter l'oral, tisser des rapports entre oral et écrit.

L'intervention de l'oral permet aux élèves de ne plus considérer la phrase comme un seul bloc. Différente des mots, la phrase est subdivisée en deux ou plusieurs parties, selon que les élèves segmentent en groupes de mots ou mot à mot. Les lettres sont choisies au hasard, ou pour leur valeur phonique. Ce lien oral-écrit se précise et les élèves utilisent une procédure d'analyse phonétique partielle où les lettres sont choisies en rapport avec des phonèmes de l'unité à coder ; apparaissent parfois des mots du lexique interne à l'élève. La phrase continue d'être analysée, découpée en mots à l'oral avec parfois des espaces. Les mots sont soumis à une analyse phonétique, les élèves ayant compris que l'écrit codait de l'oral au niveau du mot et aussi du phonème. Soit ils ne disposent pas d'assez de graphèmes correspondant aux phonèmes repérés et ils complètent le codage phonographique par un tirage aléatoire de lettres, soit le choix des lettres est le plus souvent commandé par des correspondances phonographiques, inventées ou apprises. La procédure d'analyse phonétique complète entraîne ensuite un recours systématique à l'oral, à l'analyse phonétique pour écrire mots et phrases, avec quelques mots du lexique interne. Le dernier traitement est orthographique : l'écriture toutefois n'est pas encore dans la norme orthographique : si les

phonèmes sont transcrits correctement, les morphogrammes et les logogrammes ne sont pas encore assimilés.

Les recherches de Fijalkow (1989 ; 1993) relatives à l'usage du langage technique de la lecture-écriture viennent compléter les susdites études sur la psychogenèse du lire-écrire. Le chercheur énonce des hypothèses de confusion sur l'emploi des lettres majuscules et minuscules, du mot, du nombre, de la phrase, du titre, du nom de l'auteur et de l'histoire. Cent soixante-seize élèves ont participé à l'expérimentation : soixante-quinze élèves de grande section de maternelle, et cent un élèves de cours préparatoire. La tâche consistait pour l'élève à entourer le ou les termes techniques de la lecture-écriture demandé(s) par l'expérimentateur. Le matériel est constitué de deux livrets de trente-quatre items. La passation est collective. Une première analyse montre que la clarté cognitive suit un processus de construction linéaire qui, commencé dès la grande section de maternelle, se consolide au cours préparatoire. Fijalkow précise toutefois qu'à ce niveau de scolarité la compréhension du vocabulaire technique propre à l'écrit ne peut être considérée comme parfaitement acquise. Par conséquent, un problème de maîtrise du langage technique de la lecture-écriture au cycle 2 existe bien.

Une seconde analyse montre que les élèves de grande section de maternelle font bien la différence entre un écrit conventionnel et une simulation d'écrit. Deux items vérifient l'hypothèse d'une confusion entre lettre et mot. Cette confusion peut s'expliquer par une prise d'information globale. Les élèves de grande section de maternelle font également la confusion entre phrase et ligne. Cette seconde confusion peut s'expliquer par le fait que l'élève ne prend pas en compte le signe placé à la fin de la phrase. Le chercheur semble penser que ce signe peut passer inaperçu ou être vu comme une lettre ou un mot et être de fait laissé pour compte. La majorité des élèves ne font pas la confusion entre le titre et le nom de l'auteur et peu d'entre eux font la confusion entre le titre et un ou plusieurs mots dans le texte. Une dernière analyse laisse penser que la clarté cognitive est prédictive de la réussite en lecture.

Les études de Le Deun (1999), Farré et Fijalkow (2009) relatives à la phrase s'inscrivent dans un même cadre théorique. Ces chercheurs en effet se réfèrent explicitement à la théorie de la clarté cognitive et tentent d'en adapter les concepts et les méthodes dans le champ des apprentissages scolaires. L'objet de leur recherche est de chercher à appréhender les difficultés que pose la langue écrite dans son apprentissage au moyen d'activités pédagogiques spécifiques portant principalement sur la production de phrases.

La première étude, menée par Le Deun (1999), concerne vingt-sept élèves d'une classe de maternelle. Sur les quatre tâches proposées, trois portent sur la phrase (écriture inventée, lecture de phrases et rappel de récit) et une sur la conscience langagière relative au mot. Cette étude porte sur la comparaison de productions de phrases avec celles des activités graphiques, de dictée à l'adulte et de copie d'écrits. Le chercheur fait en effet l'hypothèse que la production autonome d'une phrase, quand les élèves travaillent en groupe hétérogène interactif incluant la conception du contenu de la phrase, la planification de la tâche, la recherche des mots dans les référentiels, la mise en mots et la réalisation graphique de l'énoncé permet de développer une plus grande clarté cognitive relative à l'écrit et une meilleure maîtrise de la lecture que les activités de graphisme, de dictée à l'adulte et de copie d'écrit.

Des activités d'apprentissage sont proposées aux élèves au cours des six semaines d'entraînement. Elles se présentent sous la forme de tâches spécifiques à chaque groupe expérimental : pour les élèves du groupe expérimental 1, il s'agit d'écrire une phrase du jour, choisie parmi plusieurs propositions, en ayant recours, en cas de difficulté, à l'analyse phonographique des mots et aux référentiels disponibles dans la BCD ; les élèves du groupe expérimental 2, confrontés à la même tâche, n'ont accès, en cas de difficulté, qu'aux référentiels disponibles dans la BCD. Quant aux élèves du groupe témoin, ils se voient proposer des activités de graphisme, de production d'écrit en dictée à l'adulte et de copie d'écrit.

Les résultats montrent que l'intervention didactique mise en place avec le groupe expérimental 1 semble avoir eu des effets remarquables sur les per-

formances des élèves en rappel de récit, appréciables en lecture de phrases et sensibles en clarté cognitive. En revanche, pour l'écriture inventée, les progrès du groupe expérimental 1 sont identiques à ceux du groupe expérimental 2 et peu différents de ceux du groupe témoin. Par ailleurs, l'intervention didactique réalisée avec le groupe expérimental 2 a également eu des effets sur les performances des élèves, mais avec moins d'intensité toutefois que dans le groupe expérimental 1. Enfin, les tâches proposées au groupe témoin apparaissent comme peu ou pas génératrices de progrès, à l'exception de l'écriture inventée dont l'évolution peut être imputée à un développement des conceptualisations des élèves sur l'écrit au cours de l'année. Cette recherche montre *in fine* la nécessité de prendre en compte les variables didactiques dans la construction de la langue écrite.

Dans la seconde étude, Farré et Fijalkow (2009) se sont intéressées à la segmentation de la phrase. Trente élèves de grande section de maternelle provenant de deux classes différentes participent à l'expérience. Six phrases de structures syntaxiques diverses sont dictées tour à tour par l'adulte à l'élève puis par l'élève à l'adulte. Le but de cette recherche est de savoir de quelle façon il est possible d'aider les élèves à segmenter la phrase écrite en mots (laquelle au début est généralement produite sans intervalles), sachant que les travaux relatifs à la lecture-écriture portent plus souvent sur des mots isolés que sur des phrases. Au cours des dix semaines d'entraînement, deux groupes d'élèves bénéficient d'une intervention didactique les aidant à segmenter leurs phrases : pour le groupe expérimental 1, elle est centrée sur les mots ; pour le groupe expérimental 2, elle est centrée sur les phonèmes. En revanche, les élèves du groupe témoin ne reçoivent aucun apport spécifique et poursuivent leur apprentissage conformément aux activités menées avec l'enseignant.

Les résultats obtenus montrent que le type de didactique mis en œuvre produit des effets différents. Dans le groupe où l'intervention était centrée sur les mots, les deux chercheurs observent une homogénéité des comportements dans les deux situations (dictée à l'élève, dictée à l'adulte) ; homogénéité qui laisse penser que les élèves de ce groupe ont une idée plus claire

de ce qu'est une phrase. A contrario, dans le groupe où l'intervention était centrée sur les phonèmes, les auteurs observent une hétérogénéité des comportements dans les deux situations, ce qui semble indiquer que les élèves de ce groupe n'ont pas à la fin de l'expérimentation une idée plus claire qu'au départ. Quant au groupe témoin qui n'a reçu aucun apport spécifique, Farré et Fijalkow retrouvent cette homogénéité des comportements déjà observée dans le groupe expérimental 1, mais celle-ci n'est pas aussi substantielle.

Partant de cette conception générale, plusieurs questions peuvent être formulées : que sait exactement l'élève entrant au CP à propos de la phrase ? Est-ce qu'un enseignement spécifique de la phrase pourrait être un des moyens d'aider les élèves à concevoir plus clairement cette notion ? Cet enseignement ne pourrait-il pas être envisagé en se basant sur l'oral ou sur l'écrit ? Pour tenter d'apporter des éléments de réponse, nous nous proposons de conduire une recherche de type expérimentale sur ces questions. Vu qu'elle consiste à tester deux approches différentes de la phrase, nous avons besoin de trois groupes : un groupe expérimental qui subit l'influence d'un enseignement *oral* de la phrase en contexte (GE_1), un autre groupe expérimental qui subit l'influence d'un enseignement *écrit* de la phrase en contexte, et un groupe témoin (GT) qui ne subit pas les effets d'un enseignement (excepté celui dispensé habituellement dans la classe).

Nous partons du postulat qu'*un enseignement oral ou écrit de la phrase en contexte confère aux élèves de CP une plus grande clarté cognitive relative à cette notion que des tâches conformes à ce qui se fait habituellement dans la classe.*

Avant même la mise en œuvre de l'expérience, nous pouvons déjà prévoir les résultats ci-dessous :

- Si les élèves ne progressent pas en clarté cognitive relative au concept de phrase dans les trois modalités (*avec enseignement basé sur l'oral, avec enseignement basé sur l'écrit, sans enseignement*), nous ne pouvons rien déduire, si ce n'est que **notre manipulation n'est pas adaptée à notre recherche.**

- Si les élèves soumis à un *enseignement oral de la phrase en contexte* (GE₁) progressent *davantage* en clarté cognitive relative à cette notion que ceux ayant bénéficié d'activités dispensées par l'enseignant dans la classe (GT), alors **l'hypothèse est validée** : l'enseignement *oral* de la phrase en contexte a un effet sur les représentations finales que se font les élèves sur cette notion, nous pouvons donc déduire que cette approche est efficace.
- Si les élèves soumis à un *enseignement écrit de la phrase en contexte* (GE₂) progressent *davantage* en clarté cognitive relative à cette notion que ceux ayant bénéficié d'activités dispensées par l'enseignant dans la classe (GT), alors **l'hypothèse est validée** : l'enseignement écrit de la phrase en contexte a un effet sur les représentations finales que se font les élèves sur cette notion, nous pouvons donc déduire que cette approche est efficace.
- Si les élèves *ayant bénéficié d'activités dispensées par l'enseignant dans la classe* (GT) progressent *davantage* en clarté cognitive relative à cette notion que les autres (GE₁ et GE₂), alors **l'hypothèse est réfutée** : l'enseignement *oral* ou *écrit* de la phrase en contexte n'a pas d'effet sur les représentations finales que se font les élèves sur cette notion, nous pouvons donc déduire que ces deux approches sont inefficaces.
- Si les élèves soumis à un *enseignement oral de la phrase en contexte* (GE₁) progressent *autant* en clarté cognitive relative à cette notion que ceux ayant bénéficié d'un enseignement écrit de la phrase en contexte, alors **l'hypothèse n'est pas validée, mais elle n'est pas rejetée pour autant**.
- Si les élèves soumis à un *enseignement oral ou écrit de la phrase en contexte* progressent *autant* en clarté cognitive relative à cette notion que ceux ayant bénéficié d'activités dispensées par l'enseignant dans la classe (GT), alors **l'hypothèse n'est pas validée, mais elle n'est pas rejetée pour autant**.

8.2 ASPECTS METHODOLOGIQUES

8.2.1 Cadre et public de la recherche

Pour mettre à l'épreuve notre hypothèse générale, nous étudions l'évolution des réponses du point de vue de la segmentation en phrases en fonction du type de didactique mise en œuvre. Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une exploration longitudinale. Une cohorte de 21 élèves appartenant à une seule classe de cours préparatoire d'une école se situant à la périphérie d'une grande agglomération participe à cette recherche. La population d'élèves² accueillis dans cette école est assez diversifiée : le secteur de recrutement, plutôt résidentiel, connaît ces dix dernières années, la construction de logements sociaux destinés à des familles en grande difficulté. Les différentes classes sont, en conséquence, composées d'élèves de catégories sociales très différentes. En outre, pour ce qui concerne le cours préparatoire, la quasi-totalité des élèves provient de la classe maternelle de la même école. Fréquemment interrogés par des observateurs (stagiaires IUFM, psychologue scolaire et autres membres du RASED) et des intervenants variés, ces élèves ont pour la plupart tendance à s'extérioriser et à s'exprimer avec peu de réticence.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons réparti les élèves en trois groupes de travail. La répartition s'est faite au moyen d'un tirage au sort. Nous avons, pour ce faire, inscrit le nom des 21 élèves sur vingt-et-une étiquettes. Les dites étiquettes ont ensuite été réparties selon le genre dans deux boîtes différentes faisant office d'urnes. L'une contenait les noms des onze garçons, l'autre les noms des dix filles. L'enseignant, en puisant tantôt dans l'une tantôt dans l'autre, en a extrait 7 premiers au hasard : quatre garçons et trois filles. Ces élèves, affectés au groupe expérimental 1 (GE₁), effectueront trois fois dans l'année 4 types de tâche à l'oral et collectivement. 7 autres, affectés au groupe expérimental 2 (GE₂), effectueront également trois fois dans l'année les 4 mêmes types de tâche mais à l'écrit et

² L'école primaire accueille 263 élèves.

individuellement. Les 7 derniers, groupe témoin (GT), effectueront les tâches habituellement dispensées dans la classe. On peut supposer que l'enseignant s'étant informé du sujet sur lequel porte l'intervention de l'expérimentateur aura également travaillé la notion de phrase avec ses élèves.

8.2.2 Présentation du matériel expérimental

8.2.2.1 Matériel pour l'intervention didactique

Le matériel de l'intervention didactique est composé de 12 textes : cinq sont extraits de l'album « La brouille³ », sept de l'album « Le loup est revenu⁴ ». Ils répondent de manière générale à plusieurs critères de lisibilité tels qu'un vocabulaire clair, une syntaxe accessible et suffisamment variée, une longueur variable, ou encore une structure repérable. En outre, ces textes se composent de phrases minimales (sujet-verbe ou verbe-complément), de phrases simples (sujet-verbe-complément), de phrases composées (plusieurs verbes de base), de phrases complexes (un verbe de base + un ou plusieurs verbes subordonnés), de phrases composées complexes (plusieurs verbes de base + un ou plusieurs verbes subordonnés) et de phrases nominales (phrases sans verbe). Aussi, à l'intérieur de chacune de ces phrases, nous avons une ou plusieurs propositions (soit une proposition indépendante soit une proposition principale + une ou plusieurs subordonnées). Chaque texte enfin est accompagné d'un exercice.

³ Boujon Cl. (1989), *La brouille*, Collection L'école des loisirs (lutin poche). Monsieur Brun, le lapin marron, habite à côté de chez monsieur Grisou, le lapin gris. Monsieur Grisou trouve que monsieur Brun est un voisin très bien (et vice versa) jusqu'au jour où monsieur Brun découvre que monsieur Grisou a des défauts (et vice versa). Les voisins se fâchent. Le ton monte. Une grande dispute éclate, suivie d'une grosse bagarre. C'est le moment que choisit un renard affamé pour rendre visite aux deux lapins...

⁴ De Pennart G. (2004), *Le loup est revenu !* Collection Kaléidoscope. Monsieur Lapin, confortablement installé dans sa maisonnette, apprend par le journal que le loup est revenu dans la région. Et c'est ainsi que tous les personnages, héros de contes ou fables célèbres, vont venir se réfugier chez lui (les trois petits cochons, la chèvre et les biquets, Pierre, le petit Chaperon Rouge, le loup et l'agneau). Le loup arrive enfin, il est neutralisé et c'est la réconciliation générale.

8.2.2.2 Matériel pour l'évaluation

Le matériel pour l'évaluation est composé d'un texte de type narratif: « Le jour de piscine⁵ ». Il fait référence à l'environnement scolaire et au vécu de l'élève. Son contenu simple n'entraîne aucune difficulté de compréhension à l'élève. Il est constitué d'éléments para-textuels (titre, nom d'auteur) et d'un corps du texte. Dans le corps du texte, huit phrases figurent en caractère d'imprimerie. Deux d'entre elles sont des phrases complexes avec une proposition principale et une proposition subordonnée conjonctive complétive. Les six autres sont des phrases simples, celles-ci ne comportant qu'une proposition indépendante. Dans tous les cas, ces phrases comportent la séquence sujet-verbe-complément.

8.2.3 Procédures et modalités de passation

8.2.3.1 Description du scénario des interventions didactiques

Les interventions didactiques se déroulent au cours de l'année scolaire et durent douze semaines, à raison d'une séance hebdomadaire, de décembre à mars, à la bibliothèque qui se trouve au-dessus de la classe. La durée des séances est de quarante-cinq minutes en moyenne. Chaque séance comporte à chaque fois deux temps successifs : un temps pour la découverte du texte et un temps pour les exercices.

- *Dans le groupe expérimental 1*

Les élèves sont installés en arc de cercle, à même le sol, autour de l'expérimentateur qui leur lit le texte dont la provenance a été au préalable explicitée (titre de l'album, auteur, année de publication, etc.). Une fois la lecture terminée, vient le temps de la discussion (collective) visant non seulement à vérifier la compréhension générale de l'histoire mais aussi à reformuler son contenu intelligiblement (Combien y a-t-il de personnages ? Que

⁵ Se conférer aux annexes.

souhaite faire Pierre ? Monsieur Lapin a-t-il vu le loup ?...).

Sitôt après la lecture-découverte, l'expérimentateur donne la tâche du jour aux élèves. Pour la tâche de reconstitution par exemple, il distribue à chacun une feuille sur laquelle est écrit un mot. Sans l'aide du texte, les élèves doivent s'organiser pour retrouver l'ordre correct de la phrase. Une fois leur recherche effectuée, ils proposent leur réponse à l'expérimentateur en s'alignant côte à côte et en mettant en évidence leur feuille. Après quoi, un échange s'engage entre l'expérimentateur et les élèves au moyen de questions de type « *Comment avez-vous fait pour... ?* », « *Est-ce que pour vous ça fait une phrase ?* », « *Pouvez-vous me dire quel est ce signe ?* », « *A quoi sert-il à cet endroit du texte ?...* ».

La proposition, reformulée grâce à l'interaction du groupe, est énoncée oralement par l'un d'eux, pour devenir ensuite une énonciation que l'expérimentateur va écrire sur le tableau blanc sous leurs yeux. Des observations et commentaires portant sur la ponctuation et la réalisation graphique suivent spontanément. Soulignons que jamais nous n'avons, au cours des échanges, donné directement la bonne réponse aux élèves. Une dernière relecture permet de relancer leur réflexion, d'introduire de nouvelles corrections et enfin de valider ensemble leur réponse.

- *Dans le groupe expérimental 2*

Les élèves sont installés à une table, face à l'expérimentateur. La première phase de l'expérimentation se déroule de la même façon que dans le précédent groupe : explicitation sur l'origine du texte (titre de l'album, auteur, année de publication, etc.), lecture à haute voix du texte en question par l'expérimentateur et discussion autour de son contenu.

Dans une seconde phase, les élèves sont invités à réaliser seuls une tâche dont le support est à chaque fois le texte de référence. L'expérimentateur s'assure avant que tous les élèves ont bien compris l'objectif et le déroulement de la tâche en leur proposant de faire, à chaque séance, un essai sur la première phrase du texte étudié. Un rappel des règles a souvent eu lieu, notamment celle de la phrase.

Les différentes tâches proposées aux élèves, similaires dans les deux groupes expérimentaux, sont construites de telle sorte que les démarches nécessaires à leur résolution soient définies et connus *a priori*, et ce par rapport à notre schéma d'hypothèses. Elles sont de 4 types et se répètent trois fois au cours des 12 séances, avec un support différent à chaque fois :

- Tâche 1 – Remettre la ponctuation dans le texte dépourvu de signes.
- Tâche 2 – Recopier une phrase du texte en oubliant pas la ponctuation.
- Tâche 3 – Reconstituer une phrase avec les mots du texte.
- Tâche 4 – Segmenter le texte en phrases.

8.2.3.2 Modalités de passation des épreuves

Deux épreuves identiques constituent le prétest et le post-test. La première a lieu au mois de novembre, soit deux mois seulement après l'entrée des élèves en première année de scolarité primaire ; la seconde au mois d'avril, soit deux semaines après la dernière intervention didactique. Elles portent sur la clarté cognitive relative au concept de phrase – l'élève doit segmenter le texte « Le jour de piscine » en huit phrases. Ces deux épreuves concernent la conscience langagière dans l'apprentissage de la lecture. Elles se sont déroulées à chaque fois dans la classe avec l'ensemble des élèves. La durée n'a pas été limitée. Nous avons essayé, quand cela nous a été possible, de respecter le rythme propre des élèves. Les deux épreuves ont été conduites par le même expérimentateur.

Consigne :

« Voici un texte. Il raconte une histoire. Je vais vous le lire, puis je vous demanderai de me montrer des phrases en les entourant d'une couleur différente à chaque fois. (Après lecture du texte) Pouvez-vous m'entourer une phrase en bleu et une autre phrase en rouge ? Pouvez-vous à présent m'entourer une phrase en vert et une autre phrase en noir ? Pouvez-vous maintenant m'entourer une phrase en violet et une autre phrase en orange ? Enfin, pouvez-vous m'entourer une phrase en gris et une autre phrase en marron. »

8.2.4 Modalités de traitement et d'analyse des données

Nous avons établi une grille d'analyse dont les réponses sont classées suivant trois axes :

- **Réponses exactes (RE):** l'élève entoure des éléments continus avec présence des deux indices spécifiques, c'est-à-dire une suite de caractères qui commence par une majuscule et se termine par un point (final, d'exclamation, d'interrogation ou encore de suspension).
- **Réponses approchées (RA) :**

a. L'élève entoure des éléments linéaires continus avec la présence de deux indices spécifiques, précédés ou suivis d'un des deux signes du dialogue, c'est-à-dire une suite de caractères qui commencent par une majuscule et se termine par un point, précédée de guillemets fermants (1) ou bien une suite de caractères qui commence par une majuscule et se termine par un point d'exclamation, précédée de guillemets ouvrants (2). Ce sont des *segments ligne-phrase avec majuscule et point + intrus*.

Exemples

1) » *Alors le bus s'en va.*

2) « *J'ai oublié mon maillot dans le cartable !*

b. L'élève entoure des éléments linéaires continus, suivis par d'autres éléments linéaires continus, avec présence pour l'un comme pour l'autre d'un des deux indices spécifiques. C'est-à-dire une suite de caractères qui commence par une majuscule suivie d'une autre suite de caractères qui se termine par un point. Ce sont des *segments ligne-phrase consécutifs avec majuscule et point* (3).

Exemple

3) *Alors le bus s'en va. Et la fille reste avec Malika.*

- **Réponses fausses (RF)** : l'élève entoure autre chose qu'une suite de caractères qui commence par une majuscule et se termine par un point (final, d'exclamation, d'interrogation ou encore de suspension).

Pour le codage des réponses fausses, nous avons opté pour un regroupement des erreurs sous la forme de 9 critères principaux :

- **Absence de réponse (Abs)**

L'élève n'entoure pas d'éléments.

- **Éléments para-textuels (Par)**

L'élève entoure des éléments qui se trouvent en dehors des éléments regroupés sur la feuille, c'est-à-dire le *titre* et le *nom de l'auteur*.

- **Corps du texte (Cor)**

L'élève entoure un ensemble d'éléments consécutifs sur la feuille.

- **Ligne (Lig)**

L'élève entoure des éléments linéaires continus qui se situent sur l'espace feuille disposés dans la page sur un espace horizontal, dont la seule dimension est la longueur.

- **Segment de phrase-ligne avec majuscule ou point (SegM/.)**

L'élève entoure des éléments linéaires continus avec un des deux indices spécifiques, c'est-à-dire une suite de caractères qui commence par une majuscule. C'est le *segment de phrase-ligne avec majuscule* (1). Ou bien une suite de caractères qui se termine par un point. C'est le *segment de phrase-ligne avec point* (2).

Exemples

- 1) *Les élèves montent dans le*
- 2) *partir tristement ses copines.*

- **Mot**

a. L'élève entoure un élément constitué de plusieurs petites unités et situé dans un ensemble d'éléments regroupés sur la feuille, c'est-à-dire une suite de petits caractères située dans le corps du texte (3).

Exemple

3) *élèves*

b. L'élève entoure un élément constitué de plusieurs petites unités et situé dans un ensemble d'éléments regroupés sur la feuille, avec la présence d'un indice spécifique. C'est-à-dire une suite de petits caractères avec une majuscule (4). Ou bien une suite de petits caractères avec un point (5).

Exemples

- 4) *Il*
- 5) *malade.*

c. L'élève entoure un élément constitué de plusieurs petites unités et situé en dehors des éléments regroupés sur la feuille, c'est-à-dire une suite de petits caractères située dans le titre.

- **Suite de mots (Sui)**

a. L'élève entoure des éléments linéaires continus sans la présence des deux indices spécifiques, c'est-à-dire une suite de caractères qui n'a ni majuscule ni point à ses extrémités (6).

Exemple

6) *peut pas aller à la piscine*

b. L'élève entoure des éléments linéaires entrecoupés d'indices spécifiques, c'est-à-dire une suite de caractères avec un point et une majuscule à l'intérieur de celle-ci (7).

Exemple

7) partir tristement ses copines. Les élèves

- **Nom propre (Nom)**

a. L'élève entoure un élément constitué de plusieurs caractères avec la présence d'un élément spécifique au début, c'est-à-dire une suite de petits caractères avec la présence de la majuscule.

b. L'élève entoure un élément constitué de plusieurs caractères avec la présence de deux éléments spécifiques, c'est-à-dire une suite de petits caractères avec la présence de la majuscule au début et d'un point à la fin (8).

Exemple

8) Malika.

- **Lettre minuscule (Let)**

L'élève entoure un petit élément avec un indice spécifique, c'est-à-dire une lettre minuscule avec une apostrophe.

Nous avons ensuite procédé à des tris à plat des réponses données par les élèves, ce qui nous a permis d'évaluer des fréquences et pourcentages. Pour nos différentes comparaisons, nous avons recouru à des tests statistiques inférentiels (le *chi carré* pour les tableaux croisés et le test *U de Mann Whitney* pour la comparaison intergroupe). Pour une lecture plus aisée, nous ne citerons que les relations significatives ou dignes d'intérêt.

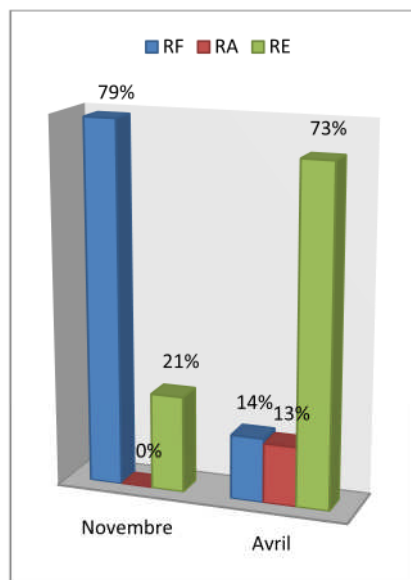
8.3 RESULTATS ET ANALYSES

8.3.1 Comparaison intra-groupe (prétest vs post-test)

Les élèves des trois groupes ont passé deux épreuves, l'une au mois de novembre, l'autre au mois d'avril. Entre les deux évaluations, rappelons que la didactique mise en œuvre auprès des élèves du GE₁ est centrée sur la phrase en contexte à l'*oral*, et centrée sur la phrase en contexte à l'*écrit* pour ceux du GE₂. Nous essayons de voir si, dans les réponses obtenues, des changements apparaissent entre le prétest et le post-test. Nous nous attendons à ce que les élèves des trois groupes progressent. Les scores acquis par les différents groupes d'élèves sont présentés dans les graphiques et tableaux qui suivent. Ils renvoient aux deux grilles d'observation.

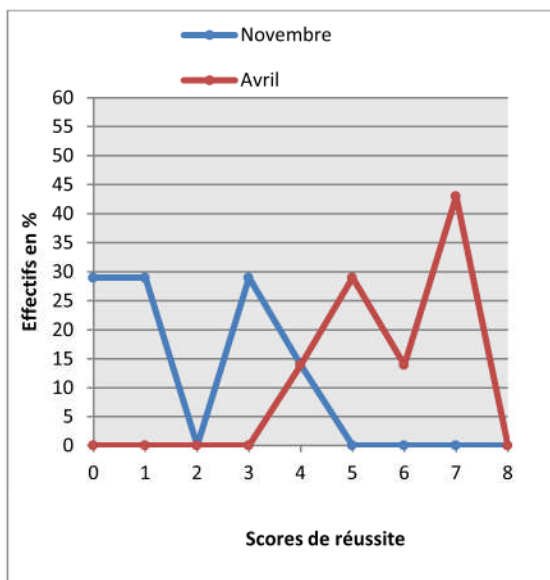
- Groupe expérimental 1 (prétest vs post-test)

Graphique 1



Distribution, en pourcentage, des réponses obtenues par les élèves du GE₁ lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril.

Graphique 2

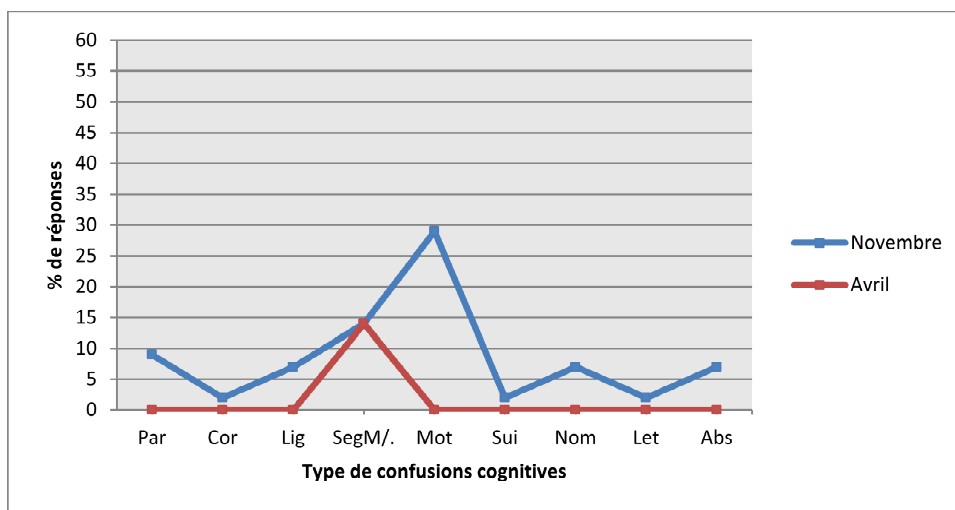


Progression du nombre de phrases entourées par les élèves du GE₁ lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril.

Si nous regardons (graphique 1) le nombre de réponses exactes données par les élèves du GE₁ entre le mois de novembre et le mois d'avril, une

première analyse révèle qu'ils obtiennent des résultats différents à six mois d'intervalle. Si, au mois de novembre, les élèves ne comprennent pas ce qu'est une phrase, le test d'avril montre qu'à cette période de l'année ils en savent davantage à ce propos. Ces derniers, en effet, donnent significativement plus de réponses exactes après l'intervention didactique qu'ils n'en donnaient avant l'intervention (41 contre 12 ; $\chi^2 (1, N=105) = 8,51 ; p < .01$). Elles représentent, au mois d'avril, plus de la moitié (73%) des choix effectués par les élèves de ce groupe. Alors qu'en novembre elles n'en représentaient qu'à peine un quart (21%). Par ailleurs, la répartition des scores de réussite (graphique 2) diffère grandement. Le « pic » (environ 43% des élèves) se situe à la note 7 (sur 8) au mois d'avril alors qu'il se trouvait à 3 (sur 8) en novembre. D'autre part, parmi les réponses obtenues à la dernière évaluation, 13% sont des réponses approchées. Ce type de réponses laisse penser que certains de ces élèves sont sur la voie de la clarté cognitive relative à la notion de phrase.

Graphique 3



Progression des erreurs recensées dans les réponses des élèves du GE₁ lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril.

Proportionnellement les réponses fausses diminuent (graphique 1). Les élèves donnent de moins en moins de réponses inexactes et, de fait, font de moins en moins de confusions cognitives. Celles qui, au mois de novembre, s'établissaient entre la phrase et les autres unités de la langue écrite (gra-

phique 3) telles que le *corps du texte*, la *ligne*, le *mot*, la *suite de mots*, le *nom propre* et la *lettre minuscule* disparaissent après l'intervention didactique. Elles représentaient presque la moitié des réponses fausses (49%). Les confusions qui, à la même période, s'établissaient entre la phrase et les *éléments para-textuels* disparaissent également. Elles représentaient moins d'un quart des réponses fausses (9%). En revanche, celles faites entre la phrase et le *segment de phrase-ligne avec majuscule ou point* au mois de novembre se stabilisent en avril. Elles représentent moins d'un quart des réponses fausses (14%).

Cette vue d'ensemble montre somme toute que les élèves soumis à un enseignement oral de la phrase (GE₁) progressent, passant d'un état de confusion cognitive à un état de clarté cognitive relative à la notion de phrase, entre les deux évaluations. Même si certains élèves confondent encore la phrase avec un *segment de phrase-ligne avec majuscule ou point*. Une analyse plus approfondie (Tableau 8) permet de mieux apprécier l'évolution observée dans les réponses des élèves de ce groupe.

Tableau 8 – Fréquence et type de réponses entourées par les élèves du GE₁, lors du pré-test, en novembre, et du post-test, en avril.

REponses	GROUPE EXPERIMENTAL 1															
	E01		E02		E03		E04		E05		E06		E07		Total	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
Par	2	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	5	0
Cor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
Lig	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0
RE	3	5	3	7	1	4	0	7	0	5	4	6	1	7	12	41
RA	0	1	0	0	0	3	0	0	0	2	0	1	0	0	0	7
SegM/.	1	2	3	1	1	1	0	1	0	1	2	1	1	1	8	8
Mot	0	0	1	0	0	0	5	0	5	0	0	0	5	0	16	0
Sui	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Nom	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	4	0
Let	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Abs	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	4	0
Total	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	56	56

En effet, pour ce qui concerne les réponses exactes, même si leur nombre augmente, cette augmentation est toutefois plus notable pour trois d'entre

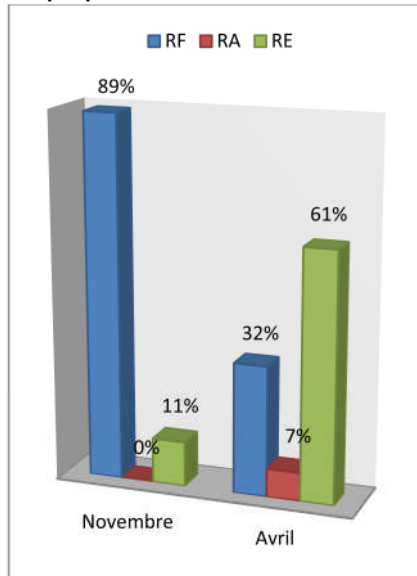
eux (E02, E04, E07). Leurs textes sont mieux segmentés à la fin de l'expérimentation qu'au départ. Les majuscules et les différents points de phrase, ainsi que la ponctuation des paroles rapportées, sont généralement pris en compte. Il se peut que ce soit la tâche 1, axée sur la ponctuation, dans les séances d'entraînement, qui ait contribué à aider ces trois élèves à reconnaître les phrases à l'intérieur d'un texte. En revanche, pour les quatre autres élèves du groupe, bien qu'au mois d'avril ils segmentent plus de la moitié de leurs textes en phrases, leur segmentation est parfois une segmentation approximative, des points et des guillemets étant parfois laissé de côté. Ce type de segmentation nous laisse penser que ces élèves ont une connaissance approchée de la notion de phrase en contexte.

Quant aux réponses fausses, leur nombre forcément diminue. Cette diminution saute particulièrement aux yeux pour cinq des sept élèves de ce groupe (E02, E03, E04, E05, E07). Si effectivement, avant l'intervention didactique, ces derniers faisaient d'importantes confusions avec le *mot*, la *ligne*, le *nom propre* ou encore les *éléments para-textuels*, ces confusions disparaissent après intervention, exception faite du *segment de phrase-ligne avec majuscule ou point*. Ceci laisse penser que ces cinq élèves sont sur la voie de la clarté cognitive relative à la notion de phrase, et que l'enseignement oral de la phrase préconisé dans cette expérimentation est adapté, du moins à en juger par la qualité des textes obtenus à la dernière évaluation du point de vue de la segmentation en phrases.

Cette progression dans le comportement des élèves du GE₁ est confirmée par le calcul de la médiane. En effet, le nombre médian de réponses exactes, égal à 1 avant l'intervention didactique, passe à 6 après intervention se rapprochant ainsi du nombre de réponses exactes attendu (8). Ce qui laisse penser que les différents types de tâches effectués à l'oral et collectivement a produit des effets dans l'appropriation de la phrase en contexte.

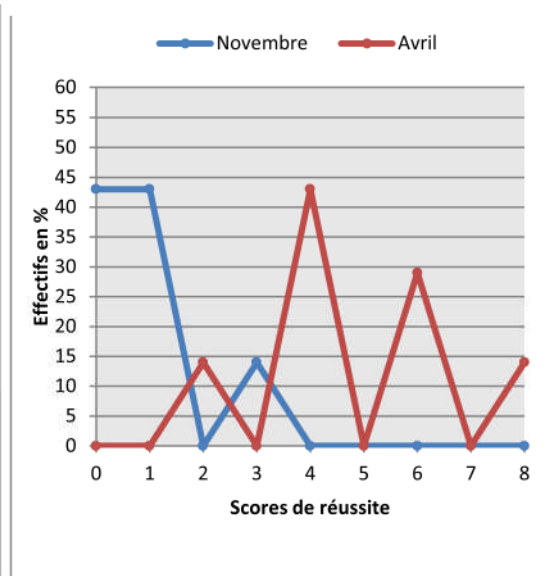
- Groupe expérimental 2 (prétest vs post-test)

Graphique 4



Distribution, en pourcentage, des réponses obtenues par les élèves du GE₂ lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril.

Graphique 5

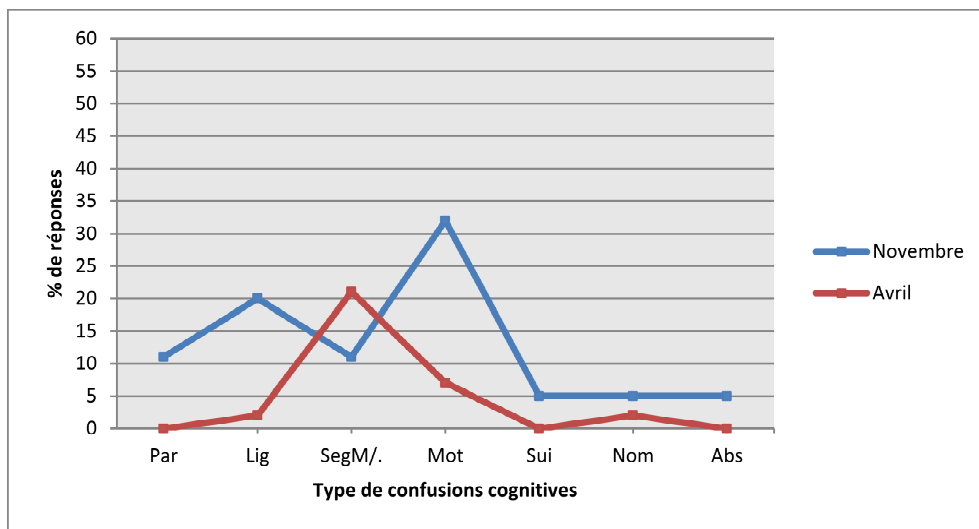


Progression du nombre de phrases entourées par les élèves du GE₂ lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril.

Les résultats montrent là encore, un changement notable entre les deux tests. En effet, le nombre de réponses exactes qui, avant l'intervention didactique, était peu conséquent, augmente très nettement après intervention (6 contre 34 ; $\chi^2 (1, N=80) = 11,17$; $p < .001$). Elles représentent, au mois d'avril, plus de la moitié des choix effectués par les élèves de ce groupe (61%), alors qu'en novembre elles n'en représentaient que 11%. En outre, la distribution des scores de réussite révèle que la courbe du mois d'avril s'oppose à celle de novembre. En effet, si les scores les plus représentés au mois de novembre se rassemblaient autour de 0 et 1 (environ 86% des effectifs), la distribution est beaucoup plus étalée lors du dernier test, où plus des trois quarts des élèves (86%) obtiennent 4 ou plus de 4 sur 8. Ceci semble bien signifier que les élèves du GE₂ qui, au début de l'expérimentation, ne comprenaient pas ce qu'était une phrase, ont une idée plus approximative de celle-ci après les interventions didactiques. Par ailleurs, parmi les réponses obtenues à la dernière évaluation, 7% sont des réponses approchées. Ce type

de réponses laisse penser que certains de ces élèves sont sur la voie de la clarté cognitive relative à la notion de phrase.

Graphique 6



Progression des erreurs recensées dans les réponses des élèves du GE₂ lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril.

Proportionnellement les réponses fausses diminuent. Les confusions qui, au mois de novembre (graphique 6), s'établissaient entre la phrase et trois autres unités de la langue écrite que sont le *mot*, la *ligne* et le *nom propre* régressent en avril. Elles représentaient, avant l'intervention didactique, plus de la moitié des réponses fausses (57%). Après intervention, elles n'en représentent plus qu'un dixième (11%). Les confusions qui, à la même période, s'établissaient entre la phrase et la *suite de mots* ou encore les *éléments para-textuels* disparaissent après intervention. Elles représentaient 16% des réponses fausses. En revanche, les confusions faites au mois de novembre entre la phrase et le *segment de phrase-ligne avec majuscule* ou *point* progressent en avril. Elles représentaient, avant l'intervention didactique, un dixième des réponses fausses (11%). Après intervention, elles en représentent 21%.

Cette vue d'ensemble montre que les élèves soumis à un enseignement écrit de la phrase en contexte (GE₂) progressent, passant d'un état de confusion cognitive à un état de clarté cognitive relative à cette notion, entre les

deux évaluations. Cependant, il y a encore des élèves qui confondent la phrase avec un *segment de phrase-ligne avec majuscule ou point*, un *mot*, une *ligne* ou encore un *nom propre*. Une analyse plus approfondie (Tableau 9) permet de mieux apprécier l'évolution observée dans ce groupe.

Tableau 9 – Fréquence et type de réponses entourées par les élèves du GE₂, lors du pré-test, en novembre, et du post-test, en avril.

REPNSES	GROUPE EXPERIMENTAL 2														Total	
	E08		E09		E10		E11		E12		E13		E14		Pré	Post
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post		
Par	1	0	0	0	1	0	2	0	1	0	1	0	0	0	6	0
Lig	5	0	1	0	0	0	5	0	0	0	0	1	0	0	11	1
RE	1	6	1	6	0	2	1	4	3	4	0	4	0	8	6	34
RA	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	4
SegM/.	0	2	2	1	0	1	0	3	2	1	0	3	2	0	6	12
Mot	0	0	3	0	5	4	0	0	1	0	6	0	3	0	18	4
Sui	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0
Nom	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3	1
Abs	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0
Total	8	8	8	8	8	8	8	8	8	7	8	8	8	8	56	56

A la lecture de ce tableau, nous nous rendons très facilement compte que non seulement les comportements changent entre les deux tests mais aussi que la répartition des réponses diffère grandement d'un élève à l'autre. Pour ce qui concerne les réponses exactes, même si effectivement leur nombre augmente dans les choix effectués par l'ensemble des élèves du GE₂, cette augmentation n'est toutefois frappante que pour trois d'entre eux (E08, E09, E14). La segmentation de leur texte est dans l'ensemble correcte, même si à certain endroit, pour deux des trois élèves, des points de phrase et des guillemets du dialogue sont laissés de côté. L'enseignement écrit de la ponctuation nous paraît donc adapté dans le cadre de l'appropriation de la notion de phrase mais pour quelques élèves seulement.

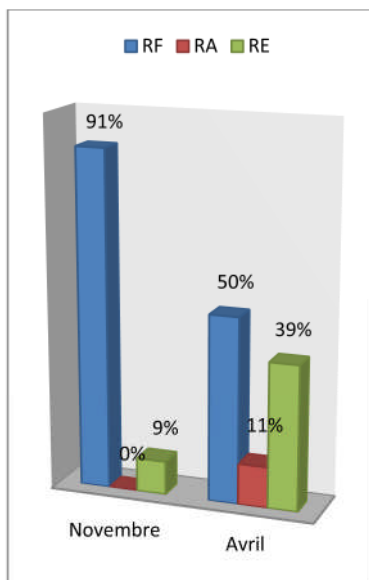
Quant aux réponses fausses, leur nombre diminue inévitablement – à l'exception des confusions faites avec le *segment de phrase-ligne avec majuscule ou point* (E08, E09, E10, E11, E12, E13) –, cette diminution est toutefois plus perceptible chez un des sept élèves du groupe (E14). Si effectivement, au mois de novembre, ce dernier faisait d'importantes confusions

avec le *mot*, la *suite de mot* ou encore le *segment de phrase-ligne avec majuscule ou point*, ces confusions disparaissent après l'intervention didactique. Ceci montre que la plupart de ces élèves en lisant leur texte ne tiennent pas suffisamment compte de la ponctuation finale et commettent des erreurs d'appréciation dans sa segmentation en phrases. En d'autres termes, la connaissance qu'ils ont acquise au fil des séquences relative à la phrase en contexte n'est pas encore tout à fait achevée.

Cette progression dans le comportement des élèves du GE₂ est confirmée là aussi par le calcul de la médiane. En effet, le nombre médian de réponses exactes, égal à 1 avant l'intervention didactique, passe à 4 après intervention se rapprochant ainsi un peu plus du nombre de réponses exactes attendu (8). Ce qui laisse penser que les différents types de tâches effectués à l'écrit et individuellement a également produit des effets dans l'appropriation de cette notion.

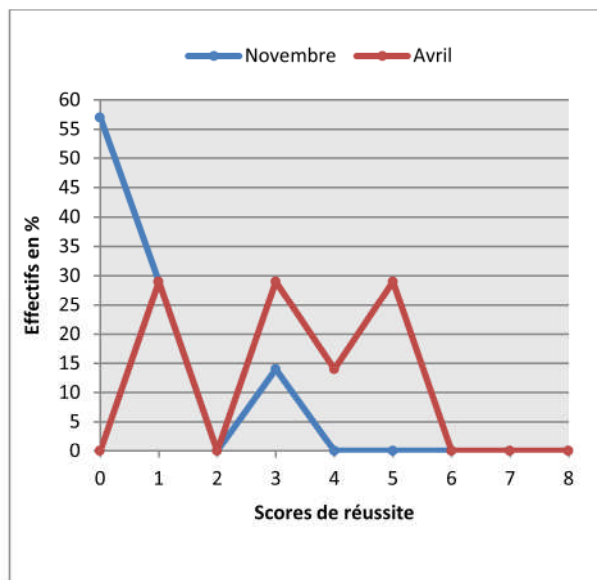
- Groupe témoin (prétest vs post-test)

Graphique 7



Distribution, en pourcentage, des réponses obtenues par les élèves du GT lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril.

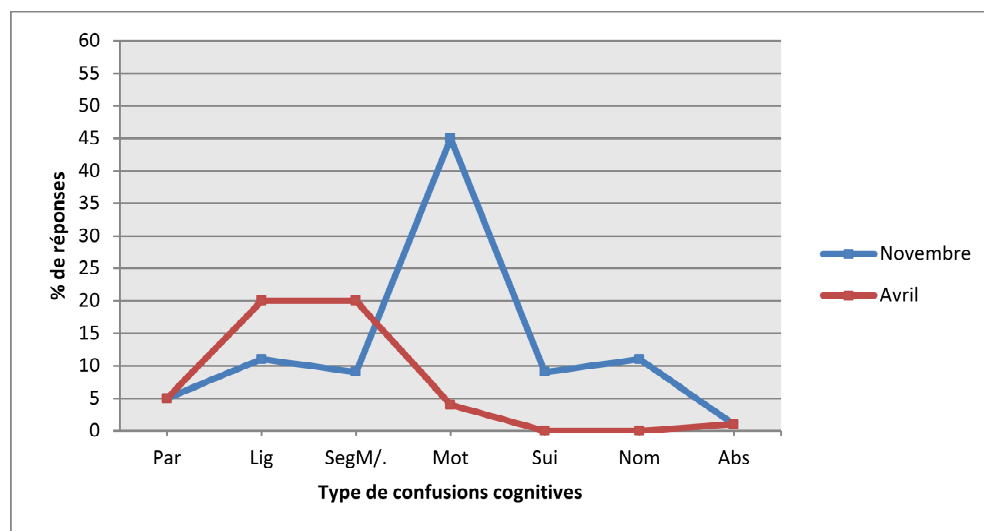
Graphique 8



Progression du nombre de phrases entourées par les élèves du GT lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril.

Entre les deux tests (Graphique 7), un changement s'opère également, bien que les élèves de ce groupe n'aient pas été soumis à l'intervention didactique (5 contre 22 ; $\chi^2 (1, N=55) = 6,025 ; p < .01$). Ce changement n'est toutefois pas aussi substantiel, la proportion de réponses exactes n'excédant pas ici la moitié des choix effectués par ces élèves, en avril (39%). A signaler que la proportion de réponses exactes n'est pas non plus supérieure à celle des réponses fausses (22 contre 28 ; $p > .01$). Par ailleurs, la répartition des scores de réussite (Graphique 8) montre un léger accroissement des notes au dernier test. En effet, alors que plus de la moitié des élèves (58%) ne parvient pas à identifier de phrases au mois de novembre, plus d'un tiers (environ 42% des effectifs) obtient des notes allant de 3 à 5 (sur 8) en avril. Ceci laisse penser que les élèves de ce groupe ont bien une idée de ce qu'est la phrase mais que cette idée est encore trop équivoque. D'autre part, parmi les réponses obtenues à la dernière évaluation, 11% sont des réponses approchées. Ce type de réponses laisse penser que certains de ces élèves sont sur la voie de la clarté cognitive relative à la notion de phrase.

Graphique 9



Progression des erreurs recensées dans les réponses des élèves du GT lors du prétest, en novembre, et du post-test, en avril.

Proportionnellement les réponses fausses diminuent. Un résultat notable saute particulièrement aux yeux (Graphique 9) ; si, au mois de novembre, ce

sont les confusions établies entre la *phrase* et le *mot* qui pèsent le plus lourd, leur poids a fait une chute considérable entre les deux passations. Elles représentaient, au mois de novembre, presque la moitié des erreurs (45%). En avril, elles n'en représentent plus que 4%. En revanche, celles établies entre la phrase et le *segment de phrase-ligne avec majuscule ou point*, ainsi que celles établies entre la phrase et la *ligne*, font un bond au dernier test. Elles représentaient, au mois de novembre, moins d'un quart des erreurs (19%). En avril, elles en représentent plus d'un tiers (40%). La proportion des confusions faites entre la phrase et les *éléments para-textuels* est stable d'un test à l'autre. Elles ne représentent que 5% des erreurs identifiées.

Cette vue d'ensemble montre que les élèves du GT progressent mais de façon très circonspect, ne dépassant pas encore l'état de confusion à la fin de l'expérimentation. Ils perçoivent la phrase non seulement comme un *mot*, un *segment de phrase-ligne avec majuscule ou point*, une *ligne*, mais aussi comme des *éléments para-textuels*. Une analyse plus approfondie (Tableau 10) permet de mieux apprécier l'évolution observée dans ce groupe.

Tableau 10 – Fréquence et type de réponses entourées par les élèves du GT, lors du pré-test, en novembre, et du post-test, en avril.

REponses	GROUPE TEMOIN															
	E15		E16		E17		E18		E19		E20		E21		Total	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
Par	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	2	3	3
Lig	0	0	1	5	0	0	5	0	0	1	0	0	0	5	6	11
RE	3	4	0	1	0	5	1	5	0	3	1	3	0	1	5	22
RA	0	2	0	0	0	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	6
SegM/.	3	2	0	0	1	1	0	2	0	3	1	3	0	0	5	11
Mot	1	0	3	0	4	0	0	0	7	1	3	1	7	0	25	2
Sui	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	5	0
Nom	0	0	1	0	2	0	0	0	1	0	1	0	1	0	6	0
Abs	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Total	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	56	56

Dans ce tableau, les résultats montrent des changements d'un élève à l'autre. Pour ce qui concerne les réponses exactes, si effectivement six élèves (E16, E17, E18, E19, E20, E21) n'entouraient pas ou très peu de phrases lors du premier test, ils ne sont plus que deux (E16, E21) dans ce

cas figure à la fin de l'expérimentation. Ceci laisse penser que ces élèves – qui au mois de novembre ne comprenaient pas ce qu'était une phrase – en savent un peu plus à son propos en avril. C'est particulièrement vrai pour trois d'entre eux (E15, E17, E18) qui, à la dernière évaluation, reconnaissent un peu plus de la moitié des phrases que compose le texte. Il est à noter cependant que ce type de réponses indique de manière générale que la notion est mal comprise par certains élèves du groupe. Ceci vient sans doute du fait que dans la classe cet enseignement n'est pas prioritaire et par conséquent, les élèves de ce groupe ne sont pas sollicités sur cet aspect de la langue écrite.

Quant aux réponses fausses, elles changent également d'un élève à l'autre mais ne disparaissent pas. En effet, deux élèves (E16, E21) qui, au mois de novembre, percevaient la phrase comme un *mot*, une *suite de mots* ou encore un *nom propre*, la confondent, en avril, avec la *ligne* et les *éléments para-textuels*. Un autre (E19) qui, au premier test, percevait la phrase principalement comme un *mot*, la confond, au dernier, avec un *mot*, un *segment de phrase-ligne avec majuscule* ou encore une *ligne*. Les changements les plus « spectaculaires » *in fine* concernent deux élèves (E17, E18). Si effectivement ces derniers percevaient, au mois de novembre, la phrase comme un *mot*, une *ligne*, un *nom propre* ou encore comme des *éléments para-textuels* ; en avril, ils ne la confondent plus qu'avec un *segment de phrase-ligne avec majuscule ou point*. L'ensemble de ces réponses laisse penser que la notion de phrase en contexte reste incomprise par la plupart des élèves de ce groupe en fin d'expérimentation.

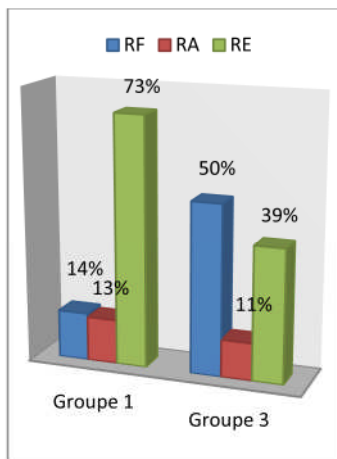
Cette progression dans le comportement des élèves du GT est là encore confirmée par le calcul de la médiane. En effet, le nombre médian de réponses exactes, égal à 0 au début de l'année, passe à 3 à la fin de l'expérimentation ne dépassant pas toutefois la moyenne des scores de réussite (8). Ce qui laisse penser que dans la classe la phrase en contexte est peu spécifique de l'enseignement et fait de ce fait moins l'objet d'un apprentissage scolaire que d'apprentissages incidents.

8.3.2 Comparaison intergroupe

Le test statistique de *Kruskal-Wallis* montre que les résultats obtenus dans les trois groupes relatifs à la première évaluation ne diffèrent pas entre eux. Ceci nous autorise donc à les comparer après intervention et de considérer dès lors que les différences observées sont imputables à l'intervention. Nous nous attendons à ce que les résultats du GE₁ et du GE₂ soient supérieurs à ceux du GT et que les résultats du GE₁ soient supérieurs à ceux du GE₂. Autrement dit, le GE₁ – où les élèves sont soumis à un enseignement *oral* de la phrase en contexte – devrait progresser davantage en clarté cognitive relative à la notion de phrase en contexte que le GE₂ et le GT. Le GE₂ – où les élèves sont soumis à un enseignement *écrit* de la phrase en contexte – devrait progresser davantage en clarté cognitive relative à la notion de phrase en contexte que le GT. Les résultats obtenus sont présentés dans les graphiques qui suivent.

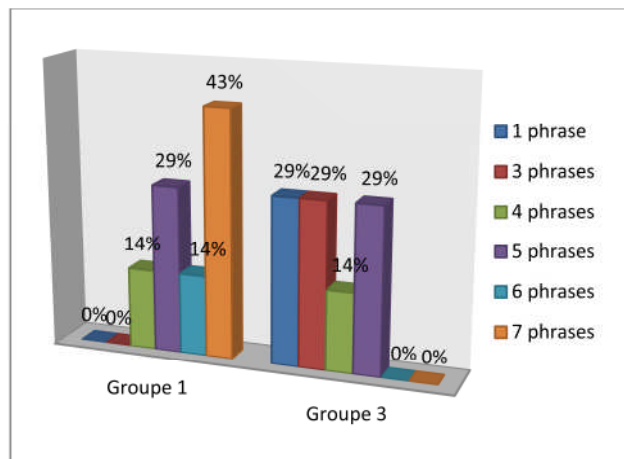
- Comparaison groupe expérimental 1 (oral) vs groupe témoin (GT)

Graphique 10



Distribution, en pourcentage, des réponses obtenues par les GE₁ et GT (post-test, avril 2005).

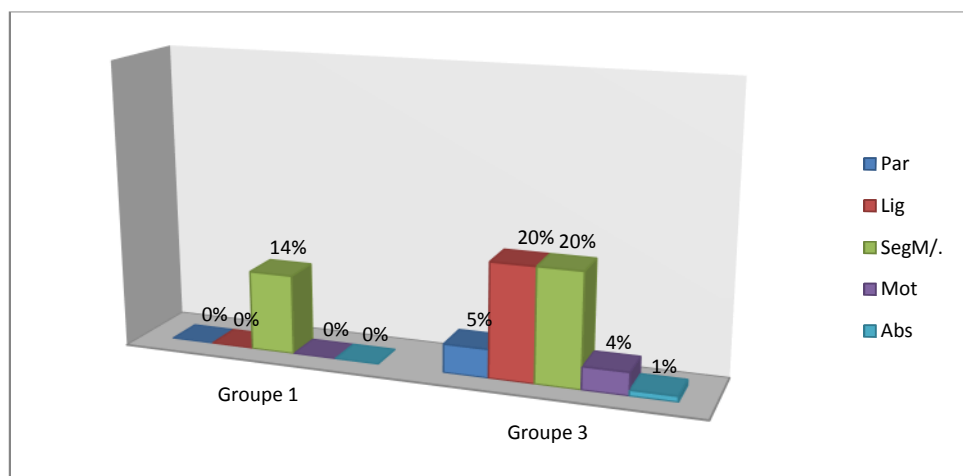
Graphique 11



Distribution, en pourcentage, du nombre de phrases identifiées par les GE₁ et GT (post-test, avril 2005).

Dans la comparaison entre le GE₁ et le GT, les différences de résultats sont perceptibles ($z = 2,605$; $p < .01$). Les élèves soumis à un enseignement oral de la phrase en contexte (GE₁) donnent proportionnellement plus de réponses exactes que ceux ayant bénéficié des activités dispensées par l'enseignant dans la classe (GT). La moyenne des scores obtenue par les élèves du GE₁ est supérieure à celle obtenue par les élèves du GT. Elle est, en effet, de 5,86 pour les premiers, alors qu'elle n'est que de 3,14 pour les derniers. Le calcul de la médiane est également révélateur, puisqu'elle est à 6 pour les élèves du GE₁ tandis qu'elle n'est qu'à 3 pour les élèves du GT. Plus de la moitié des élèves du GE₁ entourent la plupart des phrases du texte et le score de 7 sur 8 est, de loin, le plus représenté. Notre hypothèse est ainsi validée. Les élèves soumis à un enseignement oral de la phrase en contexte (GE₁) progressent davantage en clarté cognitive relative à cette notion que ceux n'ayant pas bénéficié d'un tel enseignement (GT). Nous pouvons donc déduire que la démarche préconisée dans le GE₁ est efficace.

Graphique 12



Comparatif, en pourcentage, des types de réponses fausses données par les groupes GE₁ et GT (post-test, avril).

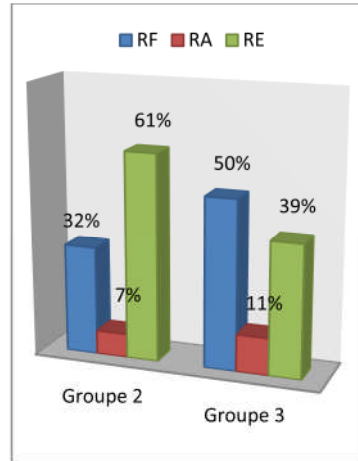
Quant aux réponses fausses, le type de confusions effectuées par l'ensemble des élèves diffère aussi d'un groupe à l'autre. En effet, alors que la moitié (50%) des élèves du groupe témoin (GT) fait la confusion entre la *phrase* et la *ligne* (20%) – phrase et ligne ne faisant qu'un à leurs yeux –, la

phrase et le *segment de phrase-ligne avec majuscule* (20%) – soit c'est l'indice majuscule qui guide l'élève dans sa réponse soit c'est la suite d'éléments placée en début de ligne, ce qui dans le dernier cas renvoie au développement précédent concernant la phrase et la ligne –, la *phrase* et les *éléments para-textuels* (5%) ou encore la *phrase* et le *mot* (4%), moins d'un quart (14%) des élèves du groupe expérimental 1 (GE₁) fait un seul type de confusion, celle entre la *phrase* et le *segment de phrase-ligne avec majuscule ou point*. Il se peut que ces différences soient le reflet des tâches 1 et 4 axées sur la segmentation, dans la mesure où il est fréquent, dans les textes du GE₁, que les majuscules et points de phrase soient pris en compte par la plupart des élèves.

En définitive, plus de la moitié des élèves du GE₁ obtiennent des réponses exactes et moins d'un tiers confond la phrase avec un *segment de phrase-ligne avec majuscule ou point*. Inversement, moins de la moitié des élèves du GT obtient des réponses exactes et plus d'un tiers confond la phrase non seulement avec un *segment de phrase-ligne avec majuscule*, une *ligne*, un *mot* mais également avec *des éléments para-textuels*. Ceci montre que les élèves du GE₁ ont une idée beaucoup plus claire de ce qu'est la phrase que les élèves du GT. L'intervention didactique prévue pour le GE₁ a donc eu des effets remarquables sur les performances des élèves, d'autant plus que leurs progrès sont clairement supérieurs à ceux du GT.

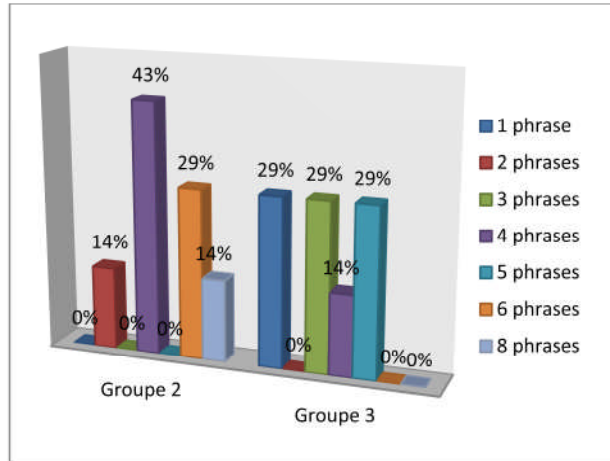
- Comparaison groupe expérimental 2 (écrit) vs groupe témoin (GT)

Graphique 13



Distribution, en pourcentage, des réponses obtenues par les groupes GE_2 et GT (post-test, avril).

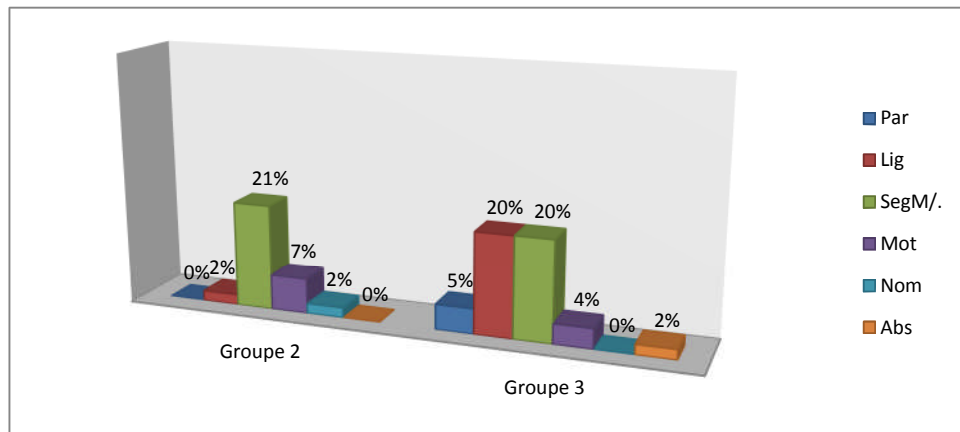
Graphique 14



Distribution, en pourcentage, du nombre de phrases identifiées par les groupes GE_2 et GT (post-test, avril).

Lorsque nous comparons le groupe expérimental entraîné à l'écrit (GE_2) avec le groupe témoin (GT), nous observons des différences de résultats, les élèves soumis à un enseignement écrit de la phrase en contexte (GE_2) donnant plus de réponses exactes que ceux ayant bénéficié d'activités dispensées par l'enseignant dans la classe (GT). La moyenne des scores obtenus par les élèves du GE_2 est en effet légèrement supérieure à celle obtenue par les élèves du GT (4,86 contre 3,14). Ces différences, toutefois, ne sont pas statistiquement significatives. Notre hypothèse est donc réfutée. Les élèves soumis à un enseignement écrit de la phrase en contexte (GE_2) progressent autant en clarté cognitive relative à cette notion que ceux n'ayant pas bénéficié d'un tel apprentissage (GT). Nous pouvons donc déduire que la démarche préconisée dans le GE_2 n'est pas efficace.

Graphique 15



Comparatif, en pourcentage, des types de réponses fausses données par les groupes GE_2 et GT (post-test).

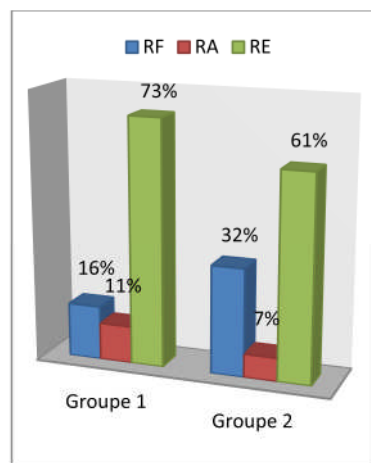
Quant aux réponses fausses, le type de confusions effectuées par l'ensemble des élèves diffère légèrement d'un groupe à l'autre. Dans le groupe témoin (GT) par exemple, les élèves font autant de confusions entre la *phrase* et la *ligne* qu'entre la *phrase* et le *segment de phrase-ligne avec majuscule* (20%). Dans le groupe expérimental 2 (GE_2) en revanche, les élèves font la confusion entre la *phrase* et le *segment de phrase-ligne avec majuscule ou point* majoritairement (21%). Ce type de difficultés nous amène à penser que certains élèves ne prennent pas suffisamment en compte les majuscules ou points de phrase pour segmenter leurs textes. D'autre part, nous pensons que la lecture d'une phrase en contexte, pour la plupart des élèves du GT, c'est aller au bout de la ligne. Il est à noter également que les confusions faites entre la *phrase* et le *mot* rassemblent, dans le GT, moins d'un dixième (4%) des réponses fausses. Dans le GE_2 , en revanche, ce sont les confusions faites entre la *phrase*, la *ligne*, et le *nom propre* qui sont les moins représentées (2%). Ceci laisse supposer que certains élèves ne distinguent pas la partie du tout, le tout pour eux formant une unité. Il nous paraît donc pas pertinent, pour ces élèves en particulier, d'emprunter la démarche que nous avons préconisée dans cette expérience.

En un mot, bien que les élèves du GT donnent autant de bonnes réponses que les élèves du GE_2 , ils sont toutefois, pour la plupart, à la charnière entre absence et clarté approximative relative à la notion de phrase, à en juger la

nature des confusions effectuées du point de vue de la segmentation. Les élèves du GE₂, en revanche, se trouvent sur le chemin de la clarté cognitive relative à la notion de phrase, l'enseignement suivi les ayant probablement conduits à prendre en compte les indices de surfaces (majuscule et point de phrase). Par conséquent, l'approche de la phrase en contexte, basée sur l'écrit, semble légèrement plus adaptée que les activités dispensées par l'enseignant dans la classe.

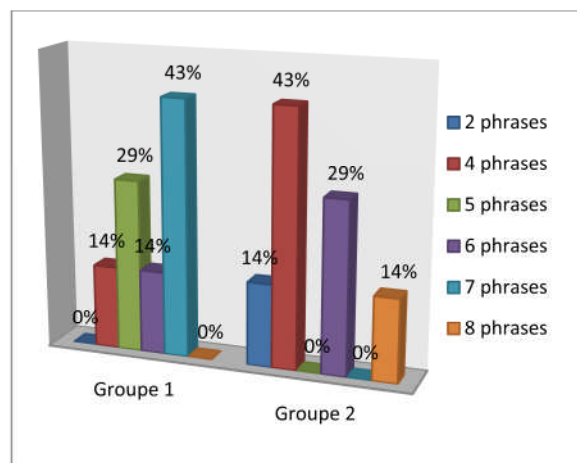
- Comparaison groupe expérimental 1 (oral) vs groupe expérimental 2 (écrit)

Graphique 16



Distribution, en pourcentage, des réponses obtenues par les groupes GE₁ et GE₂ (post-test).

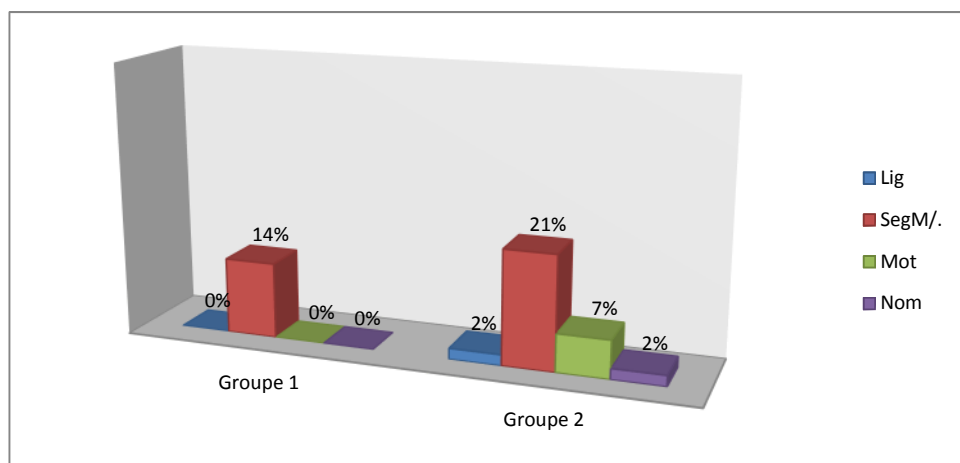
Graphique 17



Distribution, en pourcentage, du nombre de phrases identifiées par les groupes GE₁ et GE₂ (post-test).

A la lecture de ces deux graphiques, nous observons des différences de résultats entre GE₁ et le GE₂, les scores obtenus par le premier étant légèrement supérieurs à ceux obtenus par le deuxième. Plus de la moitié des élèves (environ 57% des effectifs) soumis à un enseignement oral de la phrase en contexte (GE₁) entourent six phrases et plus dans leur texte alors qu'ils ne sont que 43% dans le GE₂. Ces différences, toutefois, ne sont pas statistiquement significatives. Notre hypothèse n'est donc pas validée, mais elle n'est pas rejetée pour autant. Les élèves du GE₁ progressent autant que les élèves du GE₂ en clarté cognitive relative à la phrase.

Graphique 18



Comparatif, en pourcentage, des types de réponses fausses données par les groupes GE_1 et GE_2 (post-test, avril).

Quant aux réponses fausses, le type de confusions effectuées par les élèves diffère aussi d'un groupe à l'autre. En effet, alors que presque un tiers des élèves du GE_2 (32%) fait la confusion entre la *phrase* et la *ligne* (2%), la *phrase* et le *segment de phrase-ligne avec majuscule ou point* (21%), la *phrase* et le *mot* (7%) ou encore la *phrase* et le *nom propre* (2%), moins d'un quart des élèves du GE_1 (14%) fait un seul type de confusion, celle entre la *phrase* et le *segment de phrase-ligne avec majuscule ou point*. En d'autres termes, il y a ceux qui sont à la charnière entre absence de clarté et clarté approximative, et ceux – les plus nombreux – qui sont sur le chemin de la clarté cognitive relative à la notion de phrase. Ces différences de comportement sont sans doute le reflet des deux types de démarches préconisées dans cette expérience.

En résumé, quel que soit le groupe (GE_1 , GE_2), la segmentation des textes est dans l'ensemble conforme à nos attentes, même si dans certains cas quelques majuscules et points de phrase ne sont pas pris en compte. Il est possible que les démarches préconisées dans cette expérience y soient pour quelque chose. Un petit nombre d'élèves cependant, issus uniquement du GE_2 , ne distinguent pas la *phrase* de la *ligne*, du *mot* ou encore du *nom propre*, ce qui renvoie aux développements antérieurs concernant le tout et

la partie. De manière générale donc, nous serions tentés de dire que l'intervention didactique prévue pour le GE₁ est un peu plus adaptée que celle prévue pour le GE₂.

8.4 CONCLUSION

Dans cette étude il s'agissait, tout d'abord, d'analyser globalement l'évolution des réponses (exactes, approchées, fausses) du point de vue de la segmentation en phrases. Ensuite, nous nous demandions si un apprentissage oral ou écrit de la phrase en contexte permettrait aux élèves de développer une plus grande clarté cognitive relative à cette notion que des tâches conformes à ce qui se fait habituellement dans la classe. Les résultats auxquels nous avons abouti nous permettent, au moins partiellement, de fournir des réponses claires relativement aux questions posées.

Pour ce qui concerne l'évolution des réponses, les élèves des trois groupes progressent entre les deux évaluations dans la mesure où les textes sont mieux segmentés que d'ordinaire, surtout chez les élèves du GE₁. Cependant, certaines confusions cognitives demeurent, divergeant d'un groupe à l'autre quant à leur fréquence respective : la confusion entre *phrase* et *segment de phrase-ligne avec majuscule ou point* augmentent chez la plupart des élèves tandis que les confusions entre *phrase, ligne, mot, nom propre et éléments para-textuels* disparaissent presque complètement chez les élèves du GE₂, voire complètement chez les élèves du GE₁.

Les résultats relatifs aux démarches préconisées révèlent également des différences intergroupes. En effet, globalement, les textes obtenus chez les élèves du GE₁ (soumis à un enseignement *oral* de la phrase en contexte) sont mieux segmentés en phrases que ceux obtenus chez les élèves du GT, qui n'ont pas bénéficié d'un tel enseignement. En revanche, ils ne sont pas mieux segmentés en phrases que ceux obtenus chez les élèves du GE₂ (soumis à un enseignement *écrit* de la phrase en contexte). Il est à noter cependant que la nature des erreurs identifiées dans leurs textes respectifs diffère. Alors que 32% d'élèves du GE₂ effectuent divers types de confusion, 14%

des élèves du GE₁ n'en font qu'un seul type. D'autre part, les erreurs identifiées dans les textes des élèves du GT, toujours d'un point de vue de la segmentation en phrases, sont multiples et variées. Leur nombre représente plus de la moitié des réponses obtenues.

En un mot, les différentes comparaisons montrent que les élèves du GE₁ ont une idée plus claire de ce qu'est la phrase que les élèves du GT qui eux sont à la charnière entre absence de clarté et clarté approximative. Pour la plupart des élèves du GE₂ en revanche, ils sont sur la voie de la clarté quant à la notion de phrase. Ceci peut s'expliquer par le fait que les élèves des deux groupes expérimentaux sont systématiquement sollicités à réfléchir sur la segmentation de phrases en contexte, tantôt par le placement (ou par l'observation) de points, tantôt par l'écriture (ou la recopie) de phrase. Nous pouvons également supposer que la segmentation de phrases en contexte est peu spécifique de l'enseignement au cours préparatoire et fait donc moins l'objet d'un apprentissage scolaire que d'apprentissages incidents. Ce qui ne signifie pas nonobstant que les enseignants ne sont pas préoccupés par le problème, ni qu'ils ne tentent pas de mettre en place des activités d'apprentissage et/ou de remédiation touchant à cette question. Toutefois, comme nous l'avons fait remarquer à plusieurs reprises dans la thèse, ce sont les représentations même qu'ont les élèves de la phrase qui peuvent constituer l'obstacle le plus résistant.

Au regard des différentes analyses réalisées et de l'importance de la phrase dans l'acquisition de la langue écrite, il nous semble nécessaire de renouveler l'approche de cette notion. De notre point de vue, les problèmes de segmentation requièrent un traitement leur assignant une réelle importance, nécessitant ainsi un apprentissage long et gradué. Ce traitement doit non pas se limiter à l'application mécanique de règles mais plutôt favoriser la communication entre pairs et une réflexion métalinguistique sur la plurifonctionnalité des marques de ponctuation, en production de texte par exemple. Le chapitre qui suit fait justement place à ces nouvelles considérations.

RESUME

Cette recherche porte sur les représentations que se font les élèves de CP de la phrase *avant* (représentations initiales) et *après* un apprentissage (représentations finales). Nous partons du postulat que les représentations finales diffèrent en fonction de la démarche didactique préconisée. Pour le vérifier, nous avons entrepris, au cours de l'année 2004- 2005, une recherche de type expérimentale dans une école du Sud-ouest de la France. Vingt-et-un élèves de CP appartenant à une même classe ont participé à l'expérience : à cette occasion, sept d'entre eux ont effectué trois fois quatre types de tâches *à l'oral* et *collectivement* (groupe expérimental 1 : GE₁) ; sept autres ont également effectué, trois fois dans l'année, les quatre mêmes types de tâches mais *à l'écrit* et *individuellement* (groupe expérimental 2 : GE₂). Quant aux sept élèves restant, ils ont effectué les tâches habituellement dispensées dans la classe (groupe témoin : GT). Les résultats des tests montrent des différences entre les trois groupes et une progression dans leurs représentations. Ces différences seraient *a priori* imputées au contexte didactique et, pour l'essentiel, à une confusion cognitive entre la *phrase* et la *ligne*.

CHAPITRE

9

Enseigner la ponctuation au CE₁ : effets directs

SOMMAIRE

9.1 Objectifs et hypothèses de recherches	231
9.2 Aspects méthodologiques	234
9.3 Résultats et analyses	242
9.4 Conclusion	253
Résumé	254

9.1 OBJECTIFS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

Aujourd’hui encore, mis à part le fait que nombre d’enseignants éprouvent un certain malaise face au flou et à l’arbitraire qui semblent caractériser ce domaine de l’écriture, nous en savons très peu quant à l’enseignement de la ponctuation en situation scolaire. Il nous faut donc de bonnes raisons et de fortes convictions pour nous lancer dans cette entreprise. Nous partons d’abord du constat que la ponctuation reçoit de la part des professionnels de l’enseignement, à commencer par les spécialistes de la commission nationale des programmes, peu d’attention. Comme l’a montré la précédente partie, cette notion est mal explorée dans les supports pédagogiques, souvent envisagée au niveau phrastique par les spécialistes, et considérée par les enseignants comme un domaine mineur que l’on aborde lorsque les problèmes de la lecture ou de la rédaction ont été réglés. D’autre part, bien que les linguistes se soient efforcés d’introduire une certaine systématique dans l’analyse des phénomènes ponctuatifs, les résultats de cet effort paraissent peu convaincants au didacticien.

Sur un plan expérimental, Chanquoy et Fayol (1995) se demandent si un enseignement systématique de la ponctuation peut avoir une incidence sur son utilisation. Les données recueillies montrent que les élèves de CP, soumis à un enseignement de la ponctuation, ne sur-ponctuent pas leurs productions. Ils utilisent plutôt moins de marques que les autres élèves de même niveau scolaire, mais recourent immédiatement (c’est-à-dire dès le début de l’utilisation de l’écrit) à un marquage normé. Calkins (1980), quinze ans auparavant, avait montré qu’apprendre à ponctuer n’était pas une démarche passive suivant laquelle les élèves assimileraient d’abord une série de règles leur permettant ensuite de ponctuer « correctement ».

Dans une perspective didactique, Campana (2002) propose des activités originales et stimulantes comme ponctuer ses propres textes, placer les points et majuscules dans un texte composé de phrases simples, distinguer les traits démarcatifs de l’oral spontanée de ceux de l’écrit, ou encore comparer deux versions ponctuées d’un même texte, amenant ainsi les élèves à

se rendre compte que la ponctuation sert d'abord à indiquer le sens et ne relève pas de l'arbitraire scolaire. Il conseille également de faire de la structuration de l'écrit le pivot de cet apprentissage. La ponctuation incite, selon lui, l'élève à comprendre, à travers notamment des textes-puzzles à recomposer, que le sens est étroitement lié à l'organisation syntaxique et à une segmentation acceptable. Toutes ces activités développent par ailleurs une certaine compétence métalinguistique chez les élèves, lors des confrontations intragroupes aussi bien que dans l'explicitation de leurs justifications en classe entière. Notre travail s'inscrit dans cette perspective. Plus précisément, ici, il s'agira d'attirer l'attention des jeunes élèves sur la plurifonctionnalité des signes de ponctuation, à la fois en production et en compréhension.

Partant de cette esquisse introductive, nous nous proposons de conduire une recherche de type expérimental sur la question. Comme Chanquoy et Fayol (1991), nous partons du postulat qu'*un enseignement de la ponctuation produit un effet direct sur son utilisation* : emploi plus fréquent, plus varié, et plus normé.

De manière générale, nous divisons l'échantillon en deux : un groupe *expérimental* (GE) qui subit l'influence de la variable indépendante (enseignement de la ponctuation) dont on veut tester l'effet, et un groupe *témoin* (GT) qui ne subit pas les effets de la variable indépendante (pas d'enseignement de la ponctuation). Or, nous savons bien que lorsqu'une personne extérieure à la classe intervient, les élèves ont tendance à obtenir de meilleurs résultats. Résultats qui ne sont pas forcément dus aux facteurs expérimentaux mais à un effet psychologique que la conscience de participer à une recherche et d'être l'objet d'une attention spéciale exerce sur l'apprenant. Nous parlerons à ce propos « d'effet-expérimentateur¹ ». C'est donc pour

¹ Certaines recherches ont montré l'effet que pouvaient avoir l'établissement, la classe, l'enseignant. Bru (1998), par exemple, estime que « l'effet-classe » à l'école primaire s'étage entre 10 et 20% de la variance des acquis (10% en français et en lecture, et 20% en mathématiques). Cependant, selon le chercheur, c'est « l'effet-maître » qui entre surtout en jeu. Il n'est pas tout puissant, mais il fait de l'effet. Considérant dans notre recherche l'expérimentateur comme un enseignant, puisque celui-ci le remplace pendant une heure et

contrôler cet effet, que nous avons créé un troisième groupe (nous l'appellerons groupe *contrôle*). Dans ce groupe, la démarche employée pour étudier la grammaire, et plus particulièrement l'orthographe grammaticale, est la même que dans le groupe témoin, seul l'intervenant change (expérimentateur, enseignant).

Avant même la mise en œuvre de l'expérience, nous pouvons déjà prévoir les résultats ci-dessous :

- Si les élèves *sur-ponctuent* leurs écrits dans les deux dispositifs, et qu'en outre leur emploi est plus *normé* et plus *varié* (avec enseignement de la ponctuation, *sans* enseignement de la ponctuation), nous ne pouvons rien déduire, si ce n'est que **notre manipulation n'est pas adaptée à notre recherche.**
- Si les élèves *soumis à un enseignement de la ponctuation* ponctuent *davantage* leurs écrits que les autres (GT, GC), et que de surcroît cet emploi est plus *varié* et plus *normé*, alors **l'hypothèse est validée** : l'enseignement de la ponctuation a un effet sur son utilisation, nous pouvons donc déduire que la ponctuation s'enseigne efficacement.
- Si les élèves *n'ayant pas bénéficié d'un enseignement de la ponctuation* (GT, GC) ponctuent *davantage* leurs écrits que les autres (GE), et que cet emploi est par ailleurs plus *varié* et plus *normé*, alors **l'hypothèse est réfutée.**
- Si les élèves *soumis à un enseignement de la ponctuation* utilisent *autant* de signes variés et normés dans leurs écrits que les autres (GT, GC), alors **l'hypothèse n'est pas validée, mais elle n'est pas rejetée pour autant.**
- Si les élèves du groupe *contrôle* utilisent *autant* de signes *variés* et *normés* dans leurs écrits que les élèves du groupe *témoin*, alors **l'hypothèse d'un « effet-expérimentateur » est réfutée.**

se comporte comme tel (cf. méthodologie), nous regardons ce qu'il en est de « l'effet-expérimentateur ».

- Si les élèves du groupe *contrôle* ponctuent *davantage* leurs écrits que les élèves du groupe *témoin*, et que de surcroît cet emploi est *varié* et *normé*, alors **l'hypothèse d'un « effet-expérimentateur » est validée.**

9.2 ASPECTS METHODOLOGIQUES

9.2.1 Population

La population comprend 121 élèves de CE₁ répartis en trois groupes de travail : un groupe expérimental (N = 41), un groupe contrôle (N = 39) et un groupe témoin (N = 41).

Comment la sélection des classes et la répartition des groupes ont-elles été effectuées?

Nous nous sommes adressée à l'inspection académique de la circonscription où nous souhaitons intervenir. Une liste d'une quinzaine d'enseignants volontaires nous a été envoyée par la conseillère pédagogique (CP).

Pour procéder à la sélection, nous avons organisé, dans les locaux de l'académie, une réunion d'information au cours de laquelle nous avons d'abord parlé de la baisse du niveau d'orthographe des élèves, en faisant référence aux travaux de Manesse et Cogis (2007), puis au débat sur les dictées (objet d'évaluation ou objet d'enseignement ?). A aucun moment, nous n'avons parlé de ponctuation. En fin de réunion enfin, l'inspecteur de l'Education nationale (IEN) a été invité à choisir au hasard six petits papiers sur lesquels ont été soigneusement inscrits le nom de l'école et le nom de l'instituteur volontaire. Six sur les quinze écoles, d'une agglomération moyenne de la région Midi-Pyrénées, ont ainsi été retenues.

Pour la répartition des groupes, deux boîtes faisant office d'urnes ont été fabriqué pour l'occasion. Dans l'une se trouvaient les noms des écoles retenues, dans l'autre les dénominations des groupes. L'IEN a été à nouveau sollicité pour choisir au hasard un petit papier dans chaque boîte. Il a répété

ce geste six fois. Les six classes ont ainsi été réparties dans les trois groupes (GE, GT, GC).

L'âge moyen des élèves au début de l'étude est de 7 ans 5 mois.

9.2.2 Matériel

9.2.2.1 Matériel utilisé aux tests d'évaluation

Le matériel utilisé aux deux tests d'évaluation est un texte extrait de *La dictée P.G.L Soignons les mots*², écrit et publié par la Fondation Paul Gérin-Lajoie (2008) sous le titre « Entre amis, gestes et paroles d'affection ».

Il y a bien des façons de dire aux amis qu'on les aime.
 Quand deux amis jouent au ballon, ils peuvent dire à un autre ami : « Tu joues avec nous ? »
 Quand un ami tombe de sa bicyclette, on peut lui dire : « Je vais porter ton sac. »
 Et quand notre équipe a bien travaillé, on peut se dire : « Bravo pour nous, on a gagné ! »
 Et toi, connais-tu d'autres façons de dire aux amis que tu les aimes ?

Ce texte est composé de 79 mots, 5 phrases et 16 signes de ponctuation. Parmi les signes de ponctuation, sept peuvent être considérés comme des signes *pausaux* (Damourette, 1939 ; Doppagne, 1998 ; Riegel et al. 1994) :

- 2 points *finals*
- 5 virgules

Les neuf autres peuvent être considérés comme des signes à valeur *sémantique et énonciative* (Riegel et al. 1994):

- 1 point d'*exclamation*

² Nous avons choisi les dictées PGL parce qu'elles offrent un contenu adapté à la réalité des jeunes élèves ; parce qu'elles développent chez eux des compétences transversales d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ; parce qu'elles développent également les attentes sociales telles que le « vivre ensemble » et la citoyenneté ; et enfin parce qu'elles touchent les domaines d'apprentissage comme les langues, l'univers social ou encore le développement personnel.

- 2 points d'*interrogation*
- 3 deux-points
- 3 guillemets

Nous relevons par ailleurs huit majuscules de début de phrase, lesquelles peuvent être considérées comme des *signes de phrase* (Catach, 1980).

Notons que le risque que les élèves se souviennent du texte au post-test est faible du fait qu'aucune correction n'a été réalisée en classe à l'issue du prétest. En outre, l'utilisation du même outil aux deux tests permet une uniformité des évaluations et, par conséquent, une comparaison plus adéquate des résultats.

9.2.2.2 Matériel utilisé à l'*entraînement*

Pour l'*entraînement*, nous avons utilisé 12 textes (cf. Annexe 5.1, p. 433) : 10 sont extraits de *La dictée P.G.L. Soignons les mots*, et 2 extraits de *Le Grand Rex* (Pennac, 1980). Ils ont été proposés dans l'ordre suivant : « La neige » (séance 1), « Amadou et Véronique jouent dehors » (séance 2), « Histoire d'animaux » (séance 3 et 4), « Amadou et sa bicyclette » (séance 5), « Le chien sait parler » (séance 6), « Mélanie et le voyage » (séance 7), « Ma victoire » (séance 8), « Le mur de l'amitié » (séance 9), « Les élèves et le fleuve » (séance 10), « La planète bleue » (séance 11) et « Un matin d'hiver » (Séance 12).

Ces différents textes comportent en moyenne 60 mots, 7 phrases et 13 signes de ponctuation. Parmi les signes de ponctuation présents dans l'ensemble des textes (cf. tableau 11), les différents points de phrase (suivi des majuscules de début de phrase) et la virgule sont ceux que les élèves rencontreront le plus souvent au cours de l'*entraînement*. Quant aux marques du discours direct, ils les rencontreront dans six textes au moins.

Tableau 11.
Type de signes présents dans les différents textes

Signes	Texte 1	Texte 2	Texte 3	Texte 4	Texte 5	Texte 6	Texte 7	Texte 8	Texte 9	Texte 10	Texte 11	Texte 12
.												
,												
!												
?												
⋮												
:												
« »												
–												

9.2.3 Procédures et modalités de passation

9.2.3.1 Description du scénario des *tests d'évaluation*

Les deux tests d'évaluation (pré- et post-test) ont été réalisés en classe – l'un mi-février, l'autre fin juin – en présence de l'enseignant. Ils ont été administrés aux trois groupes (contrôle, expérimental et témoin). Après une présentation très succincte de nous-même et des explications rapides quant à notre venue dans les classes, nous avons distribué à chaque enfant un cahier, format 17x22 cm, pour une meilleure collecte des données. La distribution terminée, nous leur avons donné la consigne suivante :

« Je vais d'abord vous lire une histoire. Vous, vous allez attentivement l'écouter. Ensuite, je vais vous la dicter, très lentement, afin que vous puissiez écrire les groupes de mots, au fur et à mesure de leur lecture. Si vous n'arrivez pas à écrire l'un d'entre eux, ce n'est pas grave. Surtout ne vous y attardez pas. Laissez un blanc, vous aurez le temps nécessaire pour l'écrire lors de la dernière relecture. »

Nous avons procédé par la suite à la lecture globale du texte en marquant l'intonation (intonation ascendante/descendante, emphase, pauses). Une fois la lecture achevée, nous avons recommandé aux élèves de sauter une ligne chaque fois qu'ils en commenceraient une nouvelle. A ce stade de l'épreuve, nous leur avons laissé un peu de temps pour qu'ils se préparent à la situation

d'écriture, certains élèves ayant besoin d'anticiper les sauts de ligne en appliquant des traits ou des points de repère.

Une fois les élèves prêts, nous leur avons dicté le texte très lentement, unité de sens par unité de sens, en répétant chacune d'elles trois fois, *sans* jamais, à travers l'intonation, ni mentionner ni suggérer la ponctuation.

La dictée terminée, nous avons effectué une relecture du texte, en marquant de longues pauses entre chaque unité de sens énoncée, afin de laisser un peu de temps aux élèves pour se corriger ou revenir sur les blancs éventuels. Les transcriptions n'ont été recueillies qu'au fur et à mesure que les élèves tendaient leur copie pour nous signifier qu'ils avaient terminé.

9.2.3.2 Description du scénario de l'*entraînement*

L'*entraînement* a eu lieu dans les classes, au cours du troisième trimestre scolaire (mars, avril, mai), à raison de deux séances par semaine (soit au total 12 séances). Les groupes *contrôle* et *expérimental* ont été soumis aux mêmes dictées, dispensées par le chercheur. Le groupe *témoin* a également été soumis à des dictées, une à deux fois par semaine, mais celles-ci ont été élaborées et dispensées par l'enseignant. Tous les écrits ont été regroupés dans les cahiers distribués lors de la première évaluation (prétest).

- *Entraînement dans le groupe expérimental (GE)*

Dans le groupe expérimental, nous avons commencé par lire le texte du jour aux élèves, puis nous leur avons posé des questions sur son contenu. Nous leur avons ensuite dicté le texte très lentement *sans* jamais ni mentionner ni suggérer à travers l'intonation la ponctuation. Le but de cette activité étant pour nous de relever les marques « déviantes » et d'organiser des activités d'apprentissage et/ou de remédiation touchant à ces difficultés (Chanquoy et Fayol, 1995).

Dans un second temps, nous avons projeté à l'aide d'un vidéoprojecteur le texte dicté *dépourvu* de marques de ponctuation (majuscules de début de phrase y compris). Nous avons ensuite invité les élèves à repérer les verbes (en les encadrant), les groupes nominaux avant et après chaque verbe (en les

soulignant), et à placer les signes et majuscules de début de phrase. Puis, avant même que le travail soit complètement mené à son terme, les élèves ont été autorisés à travailler en groupes, pour que le sens puis les choix démarcatifs naissent de la confrontation des interprétations individuelles, « dans un cadre pédagogique qui met en œuvre une réelle situation de conflit sociocognitif » (Campana, 2002).

Nous avons ensuite amorcé la discussion à partir de questions du type « À quoi sert la ponctuation ? », « Quels sont les signes que vous connaissez ? », « À quoi sert le point final ? », « La majuscule de début de phrase est-elle une marque de ponctuation ? », etc. Nous n'avons jamais, au cours de la discussion, donné directement la bonne réponse aux élèves ; notre rôle était non seulement de les encourager à « prendre des risques » en réfléchissant par eux-mêmes et en exprimant leur façon de voir, mais aussi de veiller à ce qu'ils s'écoutent et qu'ils apprennent à exprimer leurs désaccords (Fisher et Nadeau, 2003). Après dix bonnes minutes au moins de discussion, nous avons fait avec les élèves le bilan de tout ce qu'ils connaissaient de la ponctuation en formulant avec eux des définitions, des exemples et des contre-exemples. Nous avons privilégié le rôle syntaxique pour la virgule et le point, « qui sont plus fréquents et stratégiques pour la communication », et les rôles sémantique et discursif pour les autres signes (Chartrand, 2008).

Dans un troisième et dernier temps, nous sommes revenue sur le texte dépourvu de toute ponctuation. Chaque groupe a été convié à lire une partie de son texte à la classe, en indiquant sa ponctuation ; un échange et une discussion pour acceptation ou correction ont spontanément suivi. Nous n'avons là encore jamais donné directement la bonne réponse aux élèves. Notons toutefois que l'entraînement, au cours des deux premières semaines qui ont suivi le prétest, a été, tout particulièrement dans ce groupe, laborieux, les élèves n'ayant pas l'habitude de travailler ainsi dans leurs classes respectives.

- *Entraînement dans le groupe contrôle (GC)*

Dans le groupe contrôle, les élèves ont reçu un entraînement traditionnel. Nous leur avons d'abord lu le texte du jour, le même que celui lu aux élèves du groupe expérimental, puis nous leur avons posé ici aussi quelques questions quant à son contenu. Après cela, nous leur avons dicté le texte très lentement en leur donnant la ponctuation, comme cela se fait habituellement dans les classes.

Dans un second temps, nous avons projeté le texte avec sa ponctuation (majuscules de début de phrase y compris). La forme grammaticale des verbes était surlignée en rouge ; celle des noms, adjectifs et participes passés surlignée en vert. C'est seulement phrase après phrase, et avec un petit rappel de la règle à chaque fois, que les élèves étaient invités à corriger leurs erreurs d'accord.

Dans un troisième temps, nous leur avons demandé de corriger les autres mots mal orthographiés, ainsi que les signes de ponctuation. Nous n'avons en aucun cas commenté la ponctuation et ses différentes fonctions dans le texte.

- *Interventions des enseignants dans le groupe témoin (GT)*

Dans le groupe témoin, les élèves n'ont certes pas bénéficié d'un entraînement, comme ce fut le cas dans les deux autres groupes, cependant ils ont bénéficié de dictées hebdomadaires. La procédure employée par leurs enseignantes était semblable à celle utilisée dans le groupe contrôle. En effet, elles commençaient toujours par lire le texte aux élèves, leur posaient des questions sur son contenu, puis le leur dictaient très lentement en leur mentionnant à chaque fois la ponctuation.

Après la dictée, elles passaient directement à la correction. Pour ce faire, elles avaient préalablement copié le texte sur le tableau noir de la classe en mettant la marque des accords en rouge lorsqu'il s'agissait du verbe, en vert lorsqu'il s'agissait des noms, adjectifs ou des participes passés. C'est seulement phrase après phrase, et avec un petit rappel de la règle à chaque fois, que les élèves étaient invités à corriger leurs erreurs.

Pour que la comparaison entre les différents groupes soit aussi comparable que possible, nous nous sommes assurée que les enseignants de notre échantillon pratiquaient tous la dictée au moins une fois par semaine. Par ailleurs, nous nous sommes souvent rendue dans les deux classes formant le groupe témoin afin de calquer nos interventions sur celles des deux enseignantes. Ainsi, nous étions sûre que la dictée et le travail sur les accords étaient pratiqués dans les trois groupes.

9.2.4 Modalité de traitement et d'analyse des tests d'évaluation

Pour étudier les résultats sur la ponctuation, nous avons établi une grille d'analyse qui s'inspire des travaux de Galvao-Spinillo et Brayner-Lima (2005).

Tableau 12.
Grille d'analyse sur la ponctuation

Codage	Intitulé du codage	Exemples
1. Ponctuation utilisée par les élèves		
Pt&M	Présence des différents points de phrase (points final, d'interrogation et d'exclamation), suivis des majuscules de début de phrase.	<ul style="list-style-type: none"> • Je vais porter ton sac.
Pt/M seul	Présence des différents points ou des majuscules seuls.	<ul style="list-style-type: none"> • Je vais porter ton sac • je vais porter ton sac.
Virg.	Présence de la virgule.	Bravo pour nous, on a gagné !
Dpt&Gui&M	Présence des marques du discours direct avec la majuscule de début de phrase.	<ul style="list-style-type: none"> • [...] on peut se dire : « Bravo pour nous, on a gagné ! »
Dpt/Gui seul	Présence des deux points ou guillemets seuls.	<ul style="list-style-type: none"> • [...] ils peuvent dire à un autre ami : tu joues avec nous ? • [...] ils peuvent dire à un autre ami « tu joues avec nous ? »
2. Variété dans l'utilisation de la ponctuation		
1 seul type de signe	Ponctuation non variée : même type de signe, le point étant la plupart du temps le seul signe employé.	Bravo pour nous on a gagné. Et toi connais-tu d'autres façons de dire aux amis que tu les aimes.
2 à 3 types de signes	Ponctuation peu variée : combinaison entre deux ou trois types de signes.	Quand deux amis jouent au ballon, ils peuvent dire à un autre ami : tu joues avec nous ?
4 à 6 types de signes	Ponctuation très variée : combinaison entre quatre et six types de signes.	Et quand notre équipe a bien travaillé, on peut se dire : « Bravo pour nous, on a gagné ! » Et toi, connais-tu d'autre façon de dire aux amis que tu les aimes ?

3. Erreurs dans l'utilisation de la ponctuation		
Ponctuation <i>déviante</i>	Présence des différents points seuls, des deux-points seuls, des guillemets seuls ou encore des majuscules de début de phrase seules.	<ul style="list-style-type: none"> • tu joues avec nous. • Tu joues avec nous • [...] ils peuvent dire à un autre ami, tu joues avec nous.
Placement <i>inapproprié</i>	La ponctuation est placée n'importe où dans le corps du texte.	<ul style="list-style-type: none"> • [...] ils peuvent dire : à un autre ami tu joues, avec nous ?
Absence de ponctuation	Certaines marques de ponctuation ou majuscules de début de phrase sont oubliées dans le corps du texte.	<ul style="list-style-type: none"> • tu joues avec nous • Tu joues avec nous • tu joues avec nous ?

Pour chacune des variables, nous avons choisi de calculer la *moyenne* et l'*écart-type*, excepté pour la *variété* dans l'utilisation de la ponctuation qui n'est autre qu'une variable *nominale*. Pour l'analyse des données, nous avons comparé les moyennes *avant* et *après* l'intervention à l'aide d'un test non paramétrique, les distributions n'étant pas compatibles avec l'hypothèse de normalité (test de *Shapiro-Wilk*), et les variances de nos séries n'étant pas homogènes : le test des rangs signés de *Wilcoxon*. Pour ce qui est des comparaisons intergroupes, elles ont été soumises à l'épreuve du *U de Mann-Whitney*. Le logiciel SPSS version 17.0 « Statistical Program of Social Science » a été employé pour l'ensemble des analyses statistiques.

9.3 RESULTATS ET ANALYSES

9.3.1 GE vs GT : effet direct de la variable didactique

Dans ce premier volet, nous présentons une première série de résultats sur la ponctuation présente dans les productions du GE et du GT. L'objectif de ce travail est de vérifier l'effet direct de son enseignement sur l'utilisation qu'en font les élèves du GE. Pour ce faire, nous analysons tour à tour les quatre variables suivantes : la *fréquence*, le *type* de marques employées, la *variation* dans l'utilisation de ces marques et le nombre d'erreurs identifiées. Le test *U de Mann Whitney* montre que les variables considérées ne diffèrent pas entre les deux groupes au *prétest* (cf. tableau 13).

Tableau 13
Variables analysées entre le GE et le GT au *prétest*

Variable		GE	GT	Différence
Ponctuation employée		247	244	NS
Point-majuscule		151	143	NS
Point ou majuscule seuls		45	49	NS
Virgule normée		25	13	NS
Virgule erronée		22	63	NS
Deux points-guillemets-majuscule		0	1	NS
Deux points ou guillemets seuls		4	5	NS
Variété				
Sans		15	22	NS
Peu		26	17	NS
Beaucoup		0	2	NS
Erreurs identifiées	Effectif	859	900	NS
Ponctuation déviante		140	151	NS
Lieu inapproprié		56	53	NS
Absence de ponctuation		663	696	NS

9.3.1.1 Nombre de ponctuations présentes dans les productions écrites

Pour la première variable étudiée, conformément à nos attentes, les élèves du GE utilisent largement plus de marques de ponctuation dans leurs écrits que les élèves du GT (511 vs 329 ; $Z = 4,85$; $p < .05$)³ après intervention. Mais qu'en est-il des améliorations ou stabilités relevées à cinq mois d'intervalle pour l'ensemble des deux groupes ?

Du côté des élèves ayant été soumis à un enseignement de la ponctuation (GE), le nombre de marques est beaucoup plus élevé au *post-test* qu'il ne l'était au *prétest*. Nous relevons, en effet, jusqu'à 511 marques de ponctuation dans les productions du mois de juin, soit en moyenne 12 marques par texte ; alors que nous en comptons 247 dans celles du mois de février, soit

³ Test *U* de Mann Whitney

en moyenne 6 marques par texte ($Z = 5,450$; $p < .05$)⁴. C'est dire que ces élèves emploient aujourd'hui deux fois plus de ponctuation qu'il y a 5 mois.

Dans le GT, une augmentation en matière d'utilisation était aussi attendue puisque, même si ces élèves n'ont pas bénéficié d'un apprentissage dirigé, les enseignantes leur ont toutefois dicté un à deux textes par semaine en leur donnant la ponctuation (apprentissage *incident*) comme cela se fait traditionnellement dans les classes. Le nombre moyen de ponctuations est passé de 6 marques au *prétest* à 8 marques au *post-test*, soit 2 marques de ponctuation en plus par copie ($Z = 2,361$; $p < .05$), ce qui est peu en comparaison avec le GE.

Tableau 14
Fréquence des marques de ponctuation
présentes dans les reproductions

		Prétest	Post-test
GE (n = 41)	Nombre	247	511
	Moyenne	6,02	11,98
	Ecart-type	2,72	2,84
GT (n = 41)	Nombre	245	329
	Moyenne	5,95	8,00
	Ecart-type	5,66	4,07

L'analyse des écarts-type, dans l'utilisation de la ponctuation, indique, par ailleurs, que les résultats dans le GT sont, *après* intervention, plus homogènes que ceux relevés dans le GE. Nous pouvons voir, en effet, qu'il est passé de 5,66 à 4,07. Dans le GE, en revanche, même si la dispersion est plus faible, l'écart-type dans les deux distributions est le même (2,72 au prétest vs 2,84 au post-test). Cette relative stabilité ne doit pas, cependant, cacher les différences relevées pour ce qui concerne l'utilisation des types de ponctuation.

⁴ Test de *Wilcoxon*

9.3.1.2 *Type de ponctuation* utilisée dans les productions écrites

De façon générale, l'ensemble des élèves ont employé tous les types de marques qui étaient visés : le *point final*, la *majuscule* de phrase, et la *virgule* étant les marques les plus fréquentes. Si l'on compare les groupes entre eux, les élèves du GE utilisent deux fois plus de *virgules* que les élèves du GT (192 vs 76 ; $Z = 4,49$; $p < .05$)⁵, et leur emploi, dans 96% des cas, est « normé », du moins d'un point de vue « adulte ». Dans les copies du GT, les marques « déviantes » (*points* ou *majuscules* seuls, *virgules* et *deux points* ou *guillemets* seuls) sont plus nombreuses que dans celles du GE, cette différence cependant n'est pas significative (118 vs 80 ; $Z = 1,12$; NS). Pour ce qui est des *points-majuscules*, les élèves en usent autant dans les deux groupes (207 vs 190 ; $Z = .98$; NS).

Tableau 15
Répartition de la ponctuation selon le groupe
et le type de marques utilisées

	GE	GT
Point-majuscule	207	190
Point ou majuscule seuls	44	47
Virgule normée	184	29
Virgule erronée	8	47
Deux points-guillemets-majuscule	40	2
Deux points ou guillemets seuls	28	14
Ensemble	511	329

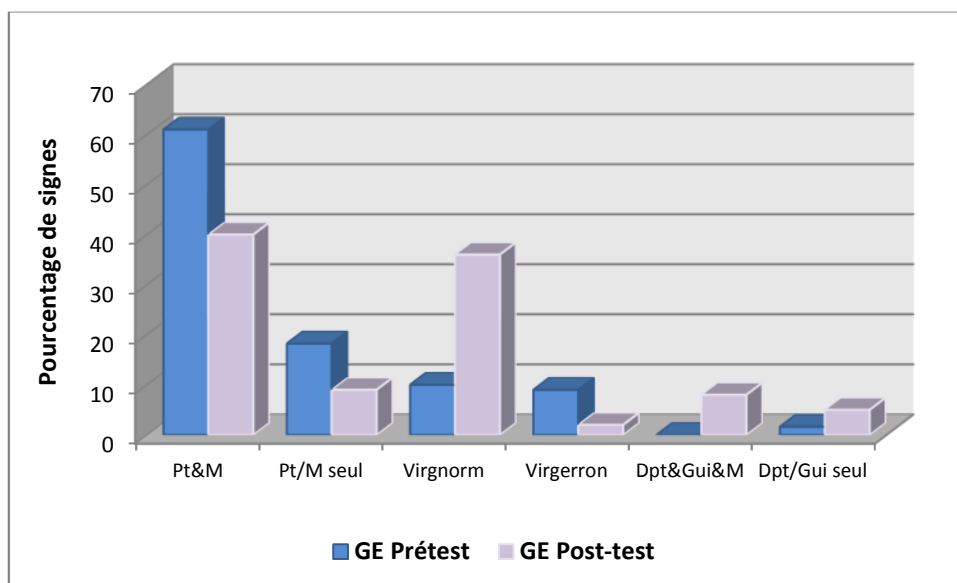
Les résultats de cette seconde variable révèlent également, à cinq mois d'intervalle, des différences dans chacun des groupes. Dans le GE, par exemple, les points majuscules voient leurs fréquences d'utilisation fortement diminuer au *post-test* (61% vs 40% ; $Z = 3.108$; $p < .05$)⁶. La *virgule* (tous emplois confondus), au contraire, voit sa fréquence d'utilisation fortement augmenter (19% vs 38%, $Z = 4,855$; $p < .05$). Les *deux points-guillemets-majuscules* et *deux points* ou *guillemets* seuls conservent des proportions faibles et stables (0% vs 2% au *prétest*, $Z = 1,633$; NS ; 8% vs

⁵ Test *U* de Mann Whitney

⁶ Test de Wilcoxon

5% au *post-test*, $Z = .743$; NS). D'autre part, si l'on se réfère aux marques « normées », particulièrement nombreuses dans les copies du GE, nous pouvons voir que l'emploi du *point-majuscule*, majoritaire au *prétest* (53% ; $\chi^2 = 89.527$; $p < .05$)⁷ concurrence la *virgule* au *post-test* (29% vs 35% ; $Z = 2,525$; NS)⁸.

Graphique 19. Répartition de la ponctuation selon le type de marques et le test d'évaluation- GE

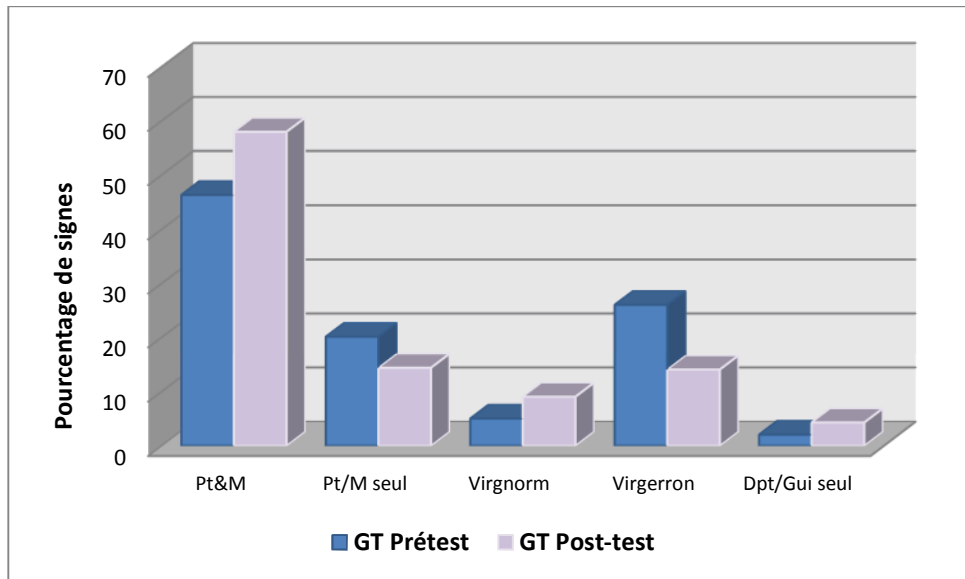


Pour ce qui concerne le GT, les élèves utilisent davantage de *points-majuscules* (Pt&M) dans les textes du *post-test* que dans ceux du *prétest* (46% vs 58% ; $Z = 3.313$; $p < .05$)⁹. Les *virgules* conservent des proportions raisonnables et stables (31% au *prétest* vs 23% au *post-test* ; $Z = .061$; NS). Par contre, dans 14% des cas, leur emploi est « déviant ». Les *deux points* ou *guillemets* seuls (Dpt/Gui seul) sont assez peu utilisés dans les deux évaluations (2% au *prétest* vs 4% au *post-test* ; $Z = 1.841$; NS). Ces résultats semblent globalement correspondre à ceux relevés dans la plupart des travaux sur le développement de l'utilisation du système de ponctuation à l'écrit (Simon, 1966 ; Lurçat, 1973 ; Fayol, 1981 ; Chanquoy, 1991). Est-ce que cette ponctuation varie dans l'ensemble des écrits ?

⁷ Test de *Kruskal-Wallis*

⁸ Test *U de Mann Whitney*

⁹ Test de *Wilcoxon*

Graphique 20. Répartition de la ponctuation selon le type de marques et le test d'évaluation - GT

9.3.1.3 Variation dans l'utilisation de ces marques

Pour étudier la variété des marques employées dans les productions, nous avons eu recours aux trois principales catégories élaborées par Galvao-Spinillo et Brayner-Lima (2005).

Tableau 16. Nombre de texte en fonction de la variété dans l'emploi des marques de ponctuation

Variation	GE		GT	
	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
Sans variété	15	0	21	9
Peu de variété	26	5	17	24
Beaucoup de variété	0	36	2	8
Total	41	41	41	41

Conformément à nos attentes, la ponctuation est plus variée dans les textes du GE que dans ceux du GT (36 vs 8 ; $\chi^2(2) = 39,266$; $p < .05$)¹⁰. Cette variation est-elle imputable à l'intervention ?

¹⁰ Test de Pearson χ^2

Comme le montrent les textes du GE, dans les 26 cas inscrits dans la catégorie *peu* de variété au *prétest*, 18 comprennent deux types de marques (point-majuscule et virgule). Au *post-test*, la ponctuation est fortement plus variée : elle passe à plus de 4 types de marques dans 20 des 36 cas inscrits dans la troisième catégorie (*beaucoup* de variété).

Relativement aux textes du GT, dans plus de la moitié des cas au *prétest*, les élèves utilisent un seul type de marques (point-majuscule). Au *post-test*, la ponctuation n'est guère plus variée : elle passe à deux types de marques (point-majuscule et virgule) dans 19 des 24 cas inscrits dans la deuxième catégorie (*peu* de variété).

Ces résultats montrent une segmentation sommaire fondée le plus souvent sur le *point final* et un abus des *virgules* certainement induit, *avant* intervention, par la forte imprégnation de l'oral dans l'activité langagière des élèves, mais aussi par l'enseignement de la phrase qu'ils reçoivent très tôt. Seules les productions du GE présentent, *après* intervention, une ponctuation variée : les *deux points* et les *guillemets* pour le passage du récit au discours direct, le *point final* et la *virgule* pour le récit.

9.3.1.4 Erreurs dans l'utilisation de la ponctuation

Dans les précédentes analyses, nous avons vu que la moyenne du nombre de marques de ponctuation utilisées augmente de manière significative dans les deux groupes, mais de façon beaucoup plus marquée dans le GE que dans le GT. Les élèves soumis à un enseignement de la ponctuation emploient largement plus de marques normées comme le *point-majuscule* et la *virgule* que les autres élèves qui, eux, recourent essentiellement aux *points-majuscules*. Ainsi, le résultat dominant de l'apprentissage réside sous un emploi plus fréquent, plus varié et plus normé des marques de ponctuation. Examinons maintenant les *erreurs* et leur type d'un groupe à l'autre.

Tableau 17
Fréquence des erreurs de ponctuation
présentes dans les reproductions

		Prétest	Post-test
GE (n = 41)	Nombre	859	394
	Moyenne	20,95	9,61
	Ecart-type	4,02	4,10
GT (n = 41)	Nombre	900	704
	Moyenne	21,95	17,17
	Ecart-type	2,76	3,76

De prime abord, nous constatons que les élèves du GE font nettement moins d'erreurs dans leur utilisation de la ponctuation, *après* intervention, que ceux du GT (394 *vs* 704 ; $Z = 6,499$; $p < .05$)¹¹.

Chez les élèves ayant été soumis à un enseignement de la ponctuation, le nombre d'erreurs est bien moins élevé au *post-test* qu'il ne l'était au *prétest*. Nous relevons, en effet, 394 erreurs dans les productions du mois de juin (tous types d'erreurs confondus), soit en moyenne 10 erreurs par copie ; alors que nous en comptons 859 dans celles du mois de février, soit en moyenne 21 erreurs par copie ($Z = 5,582$; $p < .05$)¹². Autrement dit, ces élèves aujourd'hui font deux fois moins d'erreurs qu'il y a cinq mois.

Pour les autres élèves, bien que n'ayant pas bénéficié d'un apprentissage dirigé, le nombre d'erreurs dans l'utilisation de la ponctuation a également baissé au *post-test* : il est passé de 900 à 705 erreurs, soit en moyenne 5 erreurs en moins par copie ($Z = 4,715$; $p < .05$). Cette baisse est-elle manifeste pour chaque élève ?

- Résultats *individuels* relatifs aux erreurs

Les 41 élèves qui composent le GE (cf. Annexe 5.4, CD-Rom), améliorent tous la segmentation de leurs productions au *post-test*, dont 23 (soit 56% des élèves) font plus de 11 erreurs en moins. Aucun donc ne régresse ni ne fait le même nombre d'erreurs aux deux tests d'évaluation. Dans le

¹¹ Test *U de Mann Whitney*

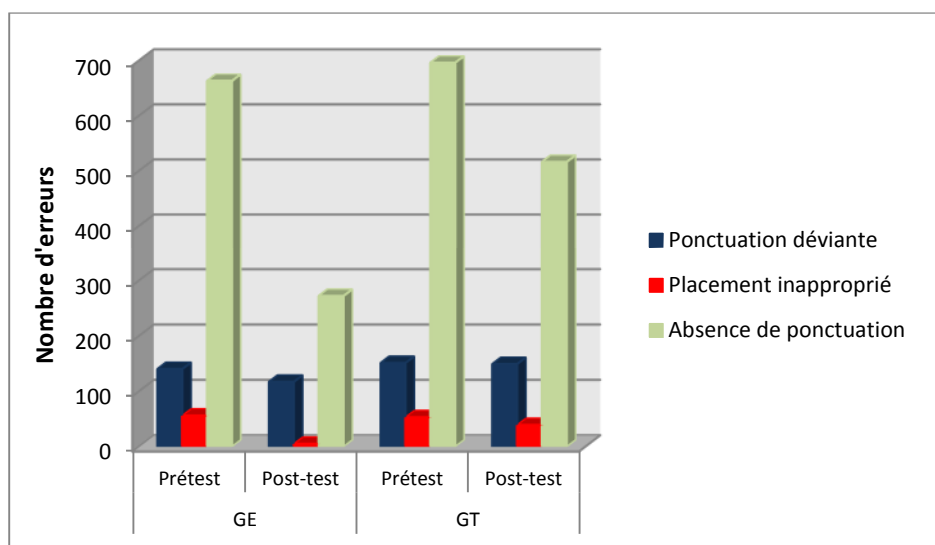
¹² Test de *Wilcoxon*

GT, en revanche (cf. Annexe 5.4, CD-Rom), 35 élèves sur 41 (soit 85% des élèves) améliorent leur résultat ; 4 régressent en faisant plus d'erreurs ; et 2 font le même nombre d'erreurs aux deux tests d'évaluation. Ces résultats montrent donc que la baisse du nombre d'erreurs, observée pour le groupe, est plus manifeste pour les élèves du GE. Mais quelles sont ces erreurs ?

- *Types d'erreurs identifiées*

Trois types d'erreurs sont identifiés dans l'ensemble des écrits : ponctuation déviante, placement inapproprié de la ponctuation dans le texte et absence de ponctuation. La majorité des erreurs faites par l'ensemble des élèves (GE et GT confondus) relève principalement de l'absence de *majuscule* en début de phrase. Que nous apprennent les différents types d'erreurs à cinq mois d'intervalle sur le comportement ponctuatorio de chaque groupe ?

Graphique 21. Répartition (en nombre et en %) des erreurs de ponctuation en fonction du type et du groupe



Dans le GE, le nombre d'erreurs relevant de l'absence de ponctuation baisse considérablement *après* intervention : il passe de 663 à 272 omissions, soit deux fois moins de marques oubliées ($Z = 5,584$; $p < .05$)¹³. Le

¹³ Test de *Wilcoxon*

nombre d'erreurs relevant de l'utilisation déviante de la ponctuation (point ou majuscule seuls, deux points et guillemets seuls) reste stable du *prétest* au *post-test* (140 vs 117 ; $Z = .636$; NS). Le nombre d'erreurs relevant d'un mauvais placement de la ponctuation dans le corps du texte, faible au *pré-test*, disparaît presque complètement des productions au *post-test* (56 vs 5 ; $Z = 3,498$; $p < .05$).

Dans le GT, le nombre d'erreurs relevant de l'absence de ponctuation baisse également au *post-test*, mais de façon moins marqué que dans le GE : il passe de 696 à 516 omissions ($Z = 4,147$; $p < .05$). Le nombre d'erreurs relevant de l'utilisation déviante de la ponctuation (point ou majuscule seuls et virgule) conserve ici aussi une stabilité dans les deux tests d'évaluation (151 vs 149, $Z = .440$; NS). Le nombre d'erreurs relevant d'un mauvais placement de la ponctuation dans le corps du texte est faible et constant dans les deux tests d'évaluation (53 vs 39 ; $Z = 1,172$; NS).

Ainsi, l'analyse de cette variable montre que le système ponctuaire des élèves ayant été soumis à un enseignement de la ponctuation est en pleine mutation *après* intervention : une meilleure maîtrise et une utilisation plus normée de celui-ci. Pour les autres élèves, en revanche, nous ne pouvons pas en dire autant, l'absence de ponctuation étant encore trop importante dans leurs productions.

9.3.2 GT vs GC : « effet-expérimentateur »

Dans le précédent volet, nous avons vu une première série de résultats sur la ponctuation présente dans les productions du GE et du GT. L'objectif était de vérifier l'effet direct de son enseignement sur l'utilisation qu'en faisaient les élèves du GE. Au vu des analyses statistiques, il apparaît que la variable didactique ait bien eu un effet direct. Nous pourrions donc conclure notre travail en déclarant que l'enseignement de la ponctuation permet une meilleure maîtrise et une utilisation plus normée de celle-ci. Toutefois, nous n'avons pas vérifié « l'effet-expérimentateur » sur nos résultats. Ceci fait précisément l'objet de ce second volet. Rappelons que les élèves du GC ont bénéficié du même enseignement que ceux du GT, c'est-à-dire des activités

sur les catégories morphologiques du genre, du nombre et de la personne, à partir de dictées journalières dispensées par l'expérimentateur. La question est donc de savoir si les élèves GC utilisent *autant* de signes *variés* et *normés* dans leurs écrits que ceux du GT, auquel cas l'hypothèse d'un « effet-expérimentateur » serait réfutée.

Tableau 18
Variables analysées entre le GT et le GC au *prétest* et au *post-test*

Variable	Prétest			Post-test		
	GT	GC	D*	GT	GC	D
Ponctuation employée	244	253	NS	328	313	NS
Point-majuscule	143	95	NS	190	177	NS
Point ou majuscule seuls	49	70	$p = .01$	47	58	NS
Virgule normée	13	12	NS	29	29	NS
Virgule erronée	63	62	NS	47	23	NS
Deux points-guillemets-Majuscule	1	3	NS	2	4	NS
Deux points ou guillemets seuls	5	11	NS	14	22	NS
Variété						
Sans	22	20	NS	9	5	NS
Peu	17	15	NS	24	19	NS
Beaucoup	2	4	NS	8	15	NS
Erreurs identifiées	900	857	NS	704	618	NS
Ponctuation déviante	151	158	NS	149	118	NS
Lieu inapproprié	53	48	NS	39	23	NS
Absence de ponctuation	244	651	NS	516	477	NS

*D : test des différences

Comme le montre le tableau ci-dessus, quelle que soit la variable considérée, il n'y a pas de différence significative entre le GT et le GC (excepté pour les points ou majuscules seuls au *prétest*). Notre hypothèse « d'un effet-expérimentateur » est donc rejetée. L'enseignement de la ponctuation a bien un effet direct sur l'utilisation qu'en font les élèves du GE dans leurs productions respectives. Nous pouvons en déduire que la ponctuation peut s'enseigner efficacement dès le CE₁.

9.4 CONCLUSION

L'objectif de ce travail était de vérifier l'effet direct de l'enseignement de la ponctuation sur son utilisation. Les résultats auxquels nous avons abouti nous permettent, au moins partiellement, de répondre à cette question. Globalement, le nombre de ponctuations augmente : les points ou majuscules seuls, considérés comme déviants, baissent tandis que les points-majuscules et les virgules augmentent. Les deux points et les guillemets pour le passage du récit au discours direct sont, en revanche, peu employées quel que soit le groupe considéré.

Dans les productions du GE, la ponctuation est deux fois plus présente *après* intervention. Elle se compose pour l'essentiel de points-majuscules et de virgules normées. Les marques du discours direct, en particulier les guillemets et les deux points, restent, quant à elles, rares dans les deux tests d'évaluation avec, toutefois, une meilleure maîtrise au *post-test*. Ces élèves utilisent donc une ponctuation variée. En ce qui concerne les erreurs, elles s'amenuisent considérablement. Celles relevant d'un mauvais placement de la ponctuation, par exemple, ont quasiment disparu des productions.

Dans les productions du GT (et du GC), une augmentation du nombre de ponctuation au *post-test* est également observée. Elle concerne principalement les points-majuscules. Les virgules, déjà présentes au *prétest*, conservent des proportions faibles et stables au *post-test*. Leur maniement induit d'ailleurs des maladresses ou des erreurs manifestes. La ponctuation employée au *post-test* n'est donc guère plus variée qu'au *prétest*. Dans la segmentation de leurs productions enfin, fondée principalement sur le point final, la principale difficulté des élèves de ce groupe concerne l'emploi des majuscules de début de phrase.

Ce changement du système ponctuatoraire, constaté dans l'ensemble des textes, est beaucoup plus marqué dans ceux du GE. Ces élèves, en effet, soumis à un enseignement de la ponctuation, utilisent largement plus de marques que ceux du GT (et du GC), notamment les différents points-majuscules et les virgules normées. Ainsi, le résultat dominant de l'appren-

tissage réside dans un emploi plus fréquent et plus normé des marques de ponctuation. Les marques employées sont donc plus nombreuses, plus variées et utilisées correctement, du moins d'un point de vue normatif. Outre un effet direct sur son utilisation, l'enseignement de la ponctuation ne permettrait-il pas une meilleure maîtrise des compétences morphologiques de genre, de nombre, de personne ? C'est précisément sur cette question que porte le chapitre suivant.

Résumé

L'objectif de cette étude est de vérifier l'effet direct de l'enseignement de la ponctuation sur son utilisation. Pour ce faire, nous avons entrepris, au cours de l'année 2008-2009, une recherche expérimentale dans six écoles d'une agglomération moyenne du Sud-ouest de la France. Cent vingt-et-un élèves appartenant à six classes de CE₁ ont participé à l'expérience : quarante-et-un élèves de 7-8 ans, provenant de deux classes, ont dû à cette occasion reproduire des textes dictés par l'adulte sans que leur soit suggérée la ponctuation – intonation ascendante/descendante, emphase, pauses – (groupe expérimental : GE). A partir de la correction de leurs écrits, les élèves ont été invités, collectivement et sous la tutelle de l'adulte, à réfléchir sur la plurifonctionnalité des marques de ponctuation et à justifier leurs placements dans les textes. Trente-neuf autres élèves du même âge, provenant de deux classes, ont dû eux aussi reproduire les mêmes textes, dictés par le même adulte, avec toutefois une variante consistant à leur donner verbalement toute la ponctuation (groupe contrôle : GC). Seules les difficultés courantes liées aux accords du nom, de l'adjectif ou encore du verbe ont fait l'objet d'une correction. Quarante-et-un autres élèves enfin, de 7-8 ans, provenant là aussi de deux classes, ont suivi quant à eux l'enseignement habituel dispensé dans leur classe (groupe témoin : GT). L'analyse des données recueillies montre que les marques employées dans les productions du GE, soumis à un enseignement de la ponctuation, sont plus nombreuses, plus variées que celles employées dans les productions du GT (et du GC), et de surcroît plus normées. Autrement dit, il y a bien un effet direct de la variable didactique sur l'utilisation de la ponctuation dans le GE.

CHAPITRE

10

Enseigner la ponctuation au CE₁ : effets indirects

SOMMAIRE

10.1 GE vs GT : effet indirect de la variable didactique	256
10.2 GT vs GC : « effet-expérimentateur »	264
10.3 Conclusion	265
<i>Résumé</i>	266

L'objectif de ce chapitre est de voir, outre les effets directs observés plus haut sur la connaissance de la ponctuation, si l'enseignement de cette notion a également eu une influence indirecte sur l'orthographe grammaticale des mots. Pour ce faire, nous étudierons, dans un premier temps, l'évolution globale du taux de réussite des mots variables de la dictée « Entre amis, gestes et paroles d'affection ». Nous étudierons plus précisément, dans un second temps, les erreurs morphologiques de nombre, de personne, ainsi que les erreurs sur le participe passé en « é » et l'infinitif en « er », afin de mieux comprendre ce qui se passe entre le *prétest* et le *post-test*, mais surtout de vérifier si les changements attendus sont imputables à l'enseignement de la ponctuation.

10.1 GE vs GT : EFFET INDIRECT DE LA VARIABLE DIDACTIQUE

10.1.1 Mots grammaticalement bien orthographiés

Ce volet présente l'analyse des mots grammaticalement bien orthographiés par les élèves du GE et du GT. Soulignons que sur les 79 mots que devaient écrire ces élèves sous la dictée, 20 comportaient une marque grammaticale. Ils appartiennent à la classe des déterminants, noms, adjectifs et verbes : cinq noms au pluriel ; deux déterminants au pluriel ; un adjectif au pluriel ; huit verbes au présent de l'indicatif (un à la première personne du singulier, trois à la deuxième personne du singulier, deux à la troisième personne du singulier, et deux à la troisième personne du pluriel) ; deux participes passés en « é » employés comme constituant d'un temps composé, au masculin singulier ; et un infinitif en « er ». Les résultats *avant* et *après* l'intervention sont comparés à l'aide du test des rangs signés de *Wilcoxon*. Pour ce qui est des comparaisons intergroupes, elles ont été soumises à l'épreuve soit du test *t de Student* soit du test *U de Mann Whitney* en fonction de la normalité des distributions. Il n'y a pas de différence significative au *prétest* entre le GE et le GT pour cette première variable (237 vs 245, $Z = .331$; NS). Ce qui veut dire que nous pouvons les comparer après interven-

tion et considérer dès lors que les différences observées sont imputables à la variable didactique.

Tableau 19
Comparaison des mots grammaticalement bien orthographiés
entre le prétest et le post-test (GE vs GT)

		Prétest		Post-test	
		GE	GT	GE	GT
Formes grammaticalement correctes	Effectif	237	245	414	292
	<i>pourcentage</i>	29%	30%	50%	36%
	Moyenne	5,78	5,98	10,10	7,12
	Ecart-type	3,14	3,13	3,69	3,05

De prime abord, nous constatons que les mots grammaticalement bien orthographiés au *post-test* ont un taux de réussite supérieur à celui du *prétest* dans les productions des deux groupes (29% vs 50% pour le GE, $Z = 5,115$; $p < .05$ et 30% vs 36% pour le GT, $Z = 2,098$; $p < .05$)¹. Ce taux de réussite est, en outre, plus marqué chez les élèves soumis à un enseignement de la ponctuation que chez les autres ayant bénéficié de l'enseignement habituel dispensé dans leur classe ($t(80) = 3,982$; $p < .05$). En effet, il a augmenté de 21% dans les textes du GE et de 6% dans ceux du GT. Cette hausse ne doit pas, pour autant, masquer les disparités dans la meilleure maîtrise de ces unités, quel que soit le groupe considéré.

Dans le GE par exemple (cf. tableau 20), cinq mots augmentent très fortement, de 34 à 85% de différence. Ce sont des mots qui ont des taux de réussite dépassant 75%, comme *façons*, *vais*, *ils*, ou s'échelonnant entre 50 et 65%, comme *peuvent* et *aises*. Deux mots gagnent 29% de différence. Cette forte hausse touche *gagné* et *porter*. Trois formes augmentent de façon prononcée, de 20 à 24% de différence. Parmi eux, se trouvent deux unités qui au prétest avaient des taux de réussite très faibles et qui après intervention franchissent la barre des 25% : *aux* et *jouent* ; *amis*, en revanche, enregistre un taux bien plus important. Cinq mots progressent sensiblement,

¹ Test de *Wilcoxon*

de 10 à 17% de différences. Ce groupe rassemble aussi bien des mots qui se situent dans les huit premières places, telles les deux *amis*, que ceux qui se situent dans les sept dernières, telles *aux*, *joues*, *autres* et l'autre occurrence de *façons*. Les deux formes, *peut* et *travaillé*, conservent quant à elles des proportions stables d'un test à l'autre. Enfin, les deux mots restants, *connais* et l'autre occurrence de *peut*, accusent une baisse prononcée qui va de 17 à 22% de différence.

Tableau 20

Comparaison des taux de formes grammaticales correctes entre le prétest et le post-test (GE)

Mots variables	Prétest	%	Post-test	%	Hausse %	Echelle	Rangs post-test
<i>ils</i>	1	2	36	88	85		2
<i>aimes</i>	3	7	25	61	54		6
<i>façons</i> ¹	11	27	31	76	49		3
<i>vais</i>	20	49	37	90	41		1
<i>peuvent</i>	8	20	22	54	34	Très forte hausse	10
<i>gagné</i>	11	27	23	56	29		9
<i>porter</i>	14	34	26	63	29	Forte hausse	5
<i>jouent</i>	3	7	13	32	24		16
<i>aux</i> ²	3	7	12	29	22		17
<i>amis</i> ²	16	39	24	59	20	Hausse prononcée	7
<i>amis</i> ¹	21	51	28	68	17		4
<i>façons</i> ²	9	22	16	39	17		14
<i>joues</i>	4	10	10	24	15		18
<i>aux</i> ¹	9	22	15	37	15		15
<i>autres</i>	0	0	4	10	10		20
<i>amis</i> ³	20	49	24	59	10	Hausse sensible	8
<i>travaillé</i>	20	49	20	49	0		12
<i>peut</i> ¹	19	46	19	46	0	Stabilité	13
<i>connais</i>	14	34	7	17	-17		19
<i>peut</i> ²	31	76	22	54	-22	Baisse prononcée	10

Du côté des productions du GT (cf. tableau 21), un mot augmente considérablement, enregistrant jusqu'à 46% de différence. Ce mot se trouvait au prétest parmi les unités qui avaient les taux de réussite les plus faibles : *joues*. Un mot gagne 20% de différence : cette hausse prononcée touche *gagné*. Cinq formes augmentent sensiblement, de 10 à 17% de différence. Ce groupe rassemble les unités qui au prétest inscrivaient des taux de réussite très bas et qui aujourd'hui franchissent la barre des 15% comme *peuvent*, *ils*, *aux*, *façons*, mais aussi *travaillé* qui dépasse 50%. Trois mots augmentent légèrement, de 5 à 7% de différence. Ce sont des mots qui ont des

taux de réussite s'étagent entre 50 et 70% comme les deux *amis* ; en revanche, *aux* enregistre un taux bien plus bas. Sept formes sont restées pratiquement stables d'un test à l'autre (pas plus de 2% de différence). Parmi elles, se trouvent les unités qui avaient déjà au prétest les taux de réussite les plus bas et qui se maintiennent dans les quatre dernières places tels *autres*, *jouent*, *aises* et l'autre occurrence de *façons* ; par contre, les deux *peut* et surtout l'autre occurrence de *amis* sont classés beaucoup plus haut. Enfin, les trois mots restants accusent une baisse légère ou prononcée qui va de 7 à 22% de différence. Ce groupe rassemble aussi bien des mots qui se situent au premier rang, comme *vais*, que ceux qui se situent à la dixième place ou au-delà, comme *porter* et *connais*.

Tableau 21
Comparaison des taux de formes grammaticales correctes entre le prétest et le post-test (GT)

Mots variables	Prétest	%	Post-test	%	Hausse %	Echelle	Rangs post-test
joues	1	2	19	46	44	Très forte hausse	9
gagné	13	32	21	51	20	Hausse prononcée	6
travaillé	15	37	22	54	17		4
façons¹	6	15	13	32	17		11
ils	3	7	8	20	12		14
peuvent	4	10	8	20	10		15
aux¹	9	22	13	32	10	Hausse sensible	12
amis¹	25	61	28	68	7		2
aux²	6	15	8	20	5		13
amis²	19	46	21	51	5	Hausse légère	5
autres	3	7	4	10	2		17
aises	1	2	2	5	2		20
peut²	19	46	20	49	2		8
façons²	3	7	3	7	0		18
amis³	24	59	24	59	0		3
peut¹	20	49	20	49	0		7
jouent	4	10	3	7	-2	Stabilité	19
porter	20	49	17	41	-7		10
vais	33	80	30	73	-7	Baisse légère	1
connais	17	41	8	20	-22	baisse prononcée	16

Une autre variation concerne les différences entre élèves : au sein du GE, 38 élèves sur 41 (soit 93% de l'échantillon) progressent, dont trois améliorent leurs résultats d'une dizaine de mots (cf. Annexe 6.1, CD-Rom). Seul un élève conserve un résultat stable d'un test à l'autre ; tandis que deux

autres régressent, passant respectivement de 6 à 4 et de 12 à 7 mots grammaticalement bien orthographiés.

Pour ce qui est du GT, 23 élèves sur 41 (soit 56% de l'échantillon) progressent (cf. Annexe 6.1, CD-Rom). Parmi eux, deux améliorent leurs résultats de 8 mots au moins. 10 élèves, en revanche, conservent un résultat stable à 5 mois d'intervalle, alors que 8 autres régressent, allant respectivement de 11 à 7, de 10 à 8, de 10 à 6, de 8 à 7, de 8 à 3, de 6 à 3, de 5 à 2 et de 3 à 0 mots grammaticalement bien orthographiés. Autrement dit, proportionnellement au GE où presque tous les élèves progressent, 44% des élèves du GT ne s'améliorent pas en orthographe grammaticale.

En résumé, nous relevons des différences entre les taux de réussite maximum et minimum des mots variables, ainsi qu'une augmentation des taux de formes correctes d'un test à l'autre. Cependant, ces changements sont plus importants dans le GE. En effet, alors que dans le GT les mots enregistrent un taux de formes correctes allant de 7 à 73%, ceux du GE s'étagent de 10 à 90%, soit respectivement un taux moyen de 36% et 50%. Par ailleurs, l'analyse interindividuelle montre que quasiment tous les élèves du GE progressent, ce qui n'est pas le cas pour plus d'un tiers des élèves du GT. Centrer l'attention des élèves sur les signes ponctuatifs semble donc avoir une influence sur les aspects morphogrammiques de la langue écrite. Essayons maintenant d'analyser les erreurs grammaticales faites par les élèves afin de mieux comprendre comment se traduisent ces progrès entre le *prétest* et le *post-test*.

10.1.2 Nature des erreurs grammaticales

Pour aborder la ponctuation avec les élèves du GE, nous avons travaillé sur les notions de *verbe* et de *groupe nominal*. Des dictées journalières ont servi à mettre en pratique ces activités. Il est donc intéressant maintenant d'étudier les erreurs orthographiques à dominante morphogrammique, plus particulièrement les morphèmes grammaticaux, et de les comparer à celles des élèves du GT ayant bénéficié d'un enseignement sur les règles d'accord

(accord des noms, des adjectifs, des participes passés, etc.) dispensé dans leur classe. L'objectif de cette étude est de dégager l'effet indirect de l'intervention sur la maîtrise de l'orthographe grammaticale. Les résultats *avant* et *après* intervention sont comparés à l'aide du test des rangs signés de *Wilcoxon*, les distributions n'étant pas compatibles avec l'hypothèse de normalité, et les variances de nos séries n'étant pas homogènes. Pour ce qui est des comparaisons intergroupes, elles ont été soumises à l'épreuve du test *U de Mann-Whitney*. Il n'y a pas de différence significative au *prétest* entre le GE et le GT pour toutes les catégories considérées (p -value de $Z > .05$). Ceci nous autorise donc à les comparer après intervention et à considérer dès lors que les différences observées sont imputables à la variable didactique.

Tableau 22
Comparaison des catégories d'erreurs grammaticales en fonction du test et du groupe

		Catégorie d'erreurs grammaticales					
		Accord en nombre		Accord sujet/verbe		Participe passé et infinitif	
		Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
GE	Nombre	279	179	226	173	78	54
	Moyenne	6,80	4,37	5,51	4,22	1,90	1,32
	Ecart-type	1,887	2,343	1,705	1,782	,800	,986
GT	Nombre	271	247	229	218	75	63
	Moyenne	6,61	6,02	5,59	5,32	1,83	1,54
	Ecart-type	1,896	2,067	1,549	1,619	,704	,745

10.1.2.1 Accord en *nombre*

D'une manière générale (cf. tableau 22), les élèves du GE font largement moins d'erreurs sur les accords en nombre que les élèves du GT, *après* intervention (179 vs 247 ; $Z = 2,939$; $p < .05$)². Mais qu'en est-il vraiment des réductions ou stabilités relevées à cinq mois d'intervalle pour l'ensemble des deux groupes ?

² Test *U de Mann-Whitney*

Pour les élèves du GE par exemple, soumis à un enseignement de la ponctuation, le nombre d'erreurs est beaucoup moins élevé au *post-test* qu'il ne l'était au *prétest*. Nous relevons, en effet, jusqu'à 179 erreurs dans les copies du mois de juin, alors que nous en comptons jusqu'à 279 dans celles du mois de février, soit en moyenne trois erreurs en moins ($Z = 4,703$; $p < .05$)³. Dans le GT, une réduction d'erreurs était également attendue, les élèves ayant travaillé sur l'accord en genre et en nombre des déterminants, des noms et des adjectifs, au moyen d'exercices tels la dictée, dans leur classe respective, au cours de l'année scolaire. Cette réduction légère n'est pas significative (271 vs 247 ; $Z = 1,663$; NS). Autrement dit, les élèves de ce groupe ne progressent pas dans la maîtrise de cette règle d'accord.

Par ailleurs, (cf. Annexe 6.2, CD-Rom), sur les 41 élèves qui composent le GE, 32 améliorent leur résultat quant à l'accord du nombre au *post-test* (soit 78% de l'échantillon). Parmi eux, 3 font entre 7 et 8 erreurs en moins. En revanche, 7 élèves conservent le même résultat d'un test à l'autre ; et 2 régressent en faisant 1 à 3 erreurs en plus. Quant aux 41 élèves du GT, alors que 21 progressent (soit 51% de l'échantillon), 10 conservent le même résultat à cinq mois d'intervalle et 8 régressent en faisant 1 à 5 erreurs en plus. Ces résultats montrent donc que la réduction du nombre d'erreurs dans la catégorie morphologique de nombre est plus manifeste pour les élèves du GE où plus des trois quarts sont concernés. Qu'en est-il des accords sujet/verbe ?

10.1.2.2 Accord *sujet/verbe*

Globalement (cf. tableau 22), les élèves du GE font largement moins d'erreurs sur les accords sujet/verbe que les élèves du GT (173 vs 218 ; $Z = 2,609$; $p < .05$). Une autre variation concerne les différences entre les tests d'évaluation. En effet, alors que les élèves du GT – ayant bénéficié, au cours de l'année scolaire, d'un enseignement sur les accords sujet/verbe dans leur classe respective – conservent sensiblement les mêmes résultats

³ Test de *Wilcoxon*

d'un test à l'autre (229 vs 218 ; $Z = ,980$; NS), ceux du GE passent de 6 à 4 erreurs en moyenne, soit 2 erreurs en moins par texte ($Z = 3,741$; $p < .05$). En d'autres termes, les élèves du GT ne progressent pas fortement dans la maîtrise de cette autre règle d'accord.

D'autre part, si l'on se réfère au nombre d'erreurs sur les accords sujet/verbe par sujet (cf. Annexe 6.2, CD-Rom), 68% des élèves du GE (soit 28 élèves sur 41) améliorent leurs résultats *après* intervention ; 20% (soit 8 élèves) conservent des résultats stables d'un test à l'autre et les 12% restants (soit 5 élèves) régressent d'1 à 2 erreurs. Quant aux élèves du GT, alors qu'ils sont 41% (soit 17 élèves sur 41) à améliorer leurs résultats au *post-test*, 27% (soit 11 élèves) conservent le même nombre d'erreurs au mois de juin et 32% (soit 13 élèves) font entre 1 et 4 erreurs en plus. Ces résultats montrent donc que la réduction du nombre d'erreurs dans la catégorie morphologique de personne est plus manifeste pour les élèves du GE où plus de la moitié sont concernés. Qu'en est-il enfin des participes passés et de l'infinitif ?

10.1.2.3 Participe passé en « é » et infinitif en « er »

Dans l'ensemble (cf. tableau 22), le nombre d'erreurs sur les participes passés et l'infinitif ne diffère pas entre le GE et le GT (54 vs 63 ; $Z = ,928$; NS). Cependant, cette invariabilité ne doit pas masquer les différences relevées dans chaque groupe à cinq mois d'intervalle.

Chez les élèves du GE par exemple, soumis à un enseignement de la ponctuation, le nombre d'erreurs est moins élevé au *post-test* qu'il ne l'était au *prétest*. Nous relevons, en effet, jusqu'à 54 erreurs dans les copies du mois de juin, alors que nous en comptons jusqu'à 78 dans celles du mois de février, soit en moyenne une erreur en moins par texte ($Z = 2,940$; $p < .05$). Dans le GT en revanche, même si une très légère baisse se distingue à l'œil nu, cette baisse n'est pas significative (75 vs 63 ; $Z = 1,734$; NS). Ce qui revient à dire que les élèves du GT progressent peu dans la maîtrise de cette règle grammaticale.

En outre, du côté des différences interindividuelles (cf. Annexe 6.2, CD-Rom), 49% des élèves du GE (soit 20 élèves sur 41) améliorent leurs résultats ; 32% (soit 13 élèves) sont stables et 20% (soit 8 élèves) régressent, leurs résultats présentent 1 à 2 erreurs en plus. Quant aux élèves du GT, tandis que plus de la moitié (soit 51% de l'échantillon) améliorent leurs résultats, 24% (soit 10 élèves) conservent le même résultat d'un test à l'autre et 24% font en moyenne 1 erreur en plus. Ainsi, les résultats des élèves, quel que soit le groupe considéré, ne sont pas plus homogènes *après* intervention.

En un mot, les progrès enregistrés dans le GE, *après* intervention, sont à l'origine de la forte baisse des erreurs d'accords en nombre, ce qui confirme les résultats de Wilkinson (2009). Nous ne pouvons pas en dire autant pour le GT dont les résultats restent stables d'un test à l'autre. Nous en déduisons donc que l'enseignement de la ponctuation a également eu un effet indirect sur l'orthographe grammaticale, et plus particulièrement sur les formes nominales comportant la marque du pluriel. Maintenant, que disent les analyses comparées entre le GT et le GC quant à « l'effet-expérimentateur » ?

10.2 GT vs GC : « EFFET-EXPERIMENTATEUR »

Rappelons que les élèves du GC ont bénéficié du même enseignement que ceux du GT, c'est-à-dire des activités sur les catégories morphologiques du genre, du nombre et de la personne, à partir de dictées journalières dispensées par l'expérimentateur. L'objectif est donc ici de savoir si les élèves du GC progressent *autant* dans leurs performances en orthographe grammaticale que ceux du GT, auquel cas l'hypothèse d'un « effet-expérimentateur » serait réfutée. Cependant, avant intervention, le test U de Mann Whitney indique que le nombre d'erreurs grammaticales relevées dans les copies diffère significativement entre les deux groupes ($Z = 2,618$; $p < .05$). Ce qui signifie que nous ne sommes pas autorisée à les comparer après intervention. De fait, nous restons prudente en concluant sur l'effet indirect de la variable didactique sur l'orthographe grammaticale des mots.

10.3 CONCLUSION

Nous nous demandions si un enseignement de la ponctuation permettrait une meilleure maîtrise de l'orthographe grammaticale. Les résultats auxquels nous avons abouti nous autorisent, au moins partiellement, à fournir quelques éléments de réponses, à commencer par l'examen du traitement des mots variables de la dictée.

En effet, cet examen met en évidence non seulement des variations très nettes entre les taux de réussite maximum et minimum des mots variables mais aussi une hausse significative des taux de formes correctes, à cinq mois d'intervalle. Des différences interindividuelles sont également perceptibles. Cependant, ces changements sont particulièrement accentués dans les productions du GE. Le taux de réussite, par exemple, a augmenté de 21% dans les productions du GE contre 6% seulement dans celles du GT.

L'autre aspect de cette étude, nous permettant de mieux comprendre comment se traduisent ces progrès d'un test à l'autre, concerne les erreurs morphologiques de nombre, de personne et les erreurs sur les participes passés et l'infinitif. Pour les élèves du GT, les comportements orthographiques grammaticaux n'ont pas significativement changé : la répartition des erreurs selon les diverses catégories reste globalement la même.

Dans le GE, en revanche, des baisses significatives sont enregistrées dans chacune de ces catégories, les erreurs d'accords en nombre accusant un plus net progrès *après* intervention. Ce qui revient à dire, que ces élèves semblent mieux maîtriser la catégorie morphologique du nombre, avec ses marques nominales et semblent l'appliquer assez aisément au nom. Tout laisse donc à penser que les élèves pourraient améliorer leur maîtrise de l'orthographe grammaticale, si on leur dispensait très tôt un enseignement spécifique de la ponctuation.

RESUME

Venant confirmer les recherches de Wilkinson (2009), nous livrons les conclusions auxquelles nous sommes parvenus au terme de cette étude comparée des mots variables chez des élèves de CE₁. L'analyse des données recueillies montre des variations très nettes dans l'orthographe des mots. Nous relevons en effet une hausse significative des taux de formes correctes d'un test à l'autre dans les deux groupes considérés (GE, GT). La hausse est particulièrement marquée dans les productions du GE. Même constat pour les différences interindividuelles. En ce qui concerne les comportements orthographiques grammaticaux enfin, la répartition des erreurs selon les diverses catégories reste globalement la même chez les élèves du GT. Dans le GE, par contre, des baisses significatives sont enregistrées dans chacune de ces mêmes catégories, les erreurs d'accords en nombre accusant un plus net progrès *après* intervention.

Conclusion de la quatrième partie

A bien des égards, il faut rester prudent en concluant sur la *grammaire*. Cela reviendrait en quelque sorte à prôner une forme d'objectivisme et d'immuabilité alors que nous avons suivi, au fil de ce travail, l'ambition d'une réflexion sur la manière d'envisager l'enseignement de cette discipline autrement. Il est néanmoins possible de dresser un bilan des faits que notre travail a permis de mettre au jour.

La première recherche ne laisse guère planer de doutes : pour donner toutes les chances aux élèves d'acquérir une meilleure maîtrise de la *phrase*, il faut les amener à prendre en compte l'idée qu'une phrase est une *unité dépendante de son contexte* et rarement une unité de sens se suffisant à elle-même. Le travail sur les textes s'y prête bien, notamment lorsqu'il s'effectue en interaction entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves. Il semble bien que ce soit une approche plus appropriée et d'une plus grande efficacité qu'une approche magistrale passant par la mémorisation de critères définitoires et par l'observation de phrases types, « trop exemplaires et déconnectées de l'usage langagier » (Campana, 2002). Nous avons pu en effet, au cours de la recherche, constater que les élèves de CP étaient capables d'« une réflexion métalinguistique avancée » faisant évoluer leurs représentations sur la langue et leur fournissant des stratégies qu'ils peuvent réutiliser de façon consciente dans des situations d'autonomie (Haas, 2002). Autrement dit, une approche rénovée de la phrase *en contexte*, dans une perspective *socioconstructiviste*, a entre autres effets celui de mobiliser activement les connaissances ou savoir-faire des élèves dans ce domaine de la langue.

Autre conclusion émergeant de la seconde recherche : la ponctuation peut s'enseigner efficacement dans les classes. Cela se traduit dans les produc-

tions d'écrit par une amélioration du traitement des *points majuscules* et de la *virgule*. Le fait d'avoir travaillé la ponctuation dans le cadre de textes « en fonction de situations de communication explicitées », en centrant l'apprentissage sur un genre de texte déterminé, et en exerçant les opérations de textualisation comme un tout, y est certainement pour quelque chose (Bain, Dunand, Tuil et Vernet, 1995). C'est précisément dans le cadre de dictées et de révisions de textes que les élèves de CE₁ ont découvert la ponctuation. L'un des principaux avantages attribués à ces activités est qu'ils amènent le jeune apprenant à effectuer plusieurs opérations : observer la ponctuation du camarade de classe, questionner son emploi et sa fonction, établir une liste des signes qu'il aura repérés comme typiques, argumenter son point de vue, réutiliser ce qu'il aura observé en introduisant dans le texte non ponctué les marques qui répondent aux contraintes de textualisation, comparer ses solutions. Somme toute, ces activités permettent à l'élève de construire ses connaissances de manière active.

Cette autre approche de la ponctuation, outre l'effet direct sur sa connaissance, ouvre une brèche dans l'acquisition de l'orthographe grammaticale. En effet, en étudiant le système ponctuator, les élèves de CE₁ améliorent leurs performances au niveau du traitement des accords. C'est en tout cas ce que nous avons pu constater dans leurs écrits. La démarche employée semble donc être efficace. A partir de ces faits, nous pourrions envisager de revoir les pratiques d'enseignement de l'orthographe grammaticale en salle de classe. De ce point de vue, l'enseignant devrait être non seulement attentif à la nature de l'objet à enseigner, mais aussi comprendre les processus cognitifs actionnés par les élèves dans une situation d'apprentissage dirigé. On peut alors penser, de façon générale, que l'enseignement d'une notion ne doit pas se limiter à des activités systématiques dans lesquelles le jeune apprenant appliquerait mécaniquement des règles, mais plutôt l'amener à réaliser des activités métalinguistiques basées sur la réflexion. Il serait ainsi possible de proposer des activités semblables à celles mises en place dans notre dernière expérimentation, c'est-à-dire la dictée avec une phase de révi-

sion où le jeune apprenant verbalise ses doutes et son raisonnement en interaction avec ses pairs.

Sujet très controversé, la dictée a alimenté et suscite encore bon nombre de querelles dans l'institution scolaire. Face à elle, personne ne reste indifférent. Pour les défenseurs de la tradition, elle est le seul et unique moyen d'apprendre l'orthographe. L'un des principaux avantages qu'ils lui attribuent est qu'elle constitue « un exercice orthographique complet » présentant les difficultés en vrac, comme lorsque nous rédigeons (Simard, 1996). Elle met en œuvre, selon eux, une conduite psycholinguistique dont les opérations à effectuer sont à la fois l'écoute, le décodage et la recopie du texte dicté dans le seul but d'en reconstituer la forme orthographique. A ce groupe s'opposent l'ensemble des didacticiens. Davantage qu'un exercice d'apprentissage, la dictée « traditionnelle » est selon eux un exercice de contrôle et d'évaluation. Les linguistiques pour leur part prétendent que, si la dictée a toujours été présentée comme l'exercice d'apprentissage de l'orthographe par excellence, l'utilité de son action n'a jamais été démontrée. Au contraire, tout porte à croire qu'elle a peu d'impact, ce qu'ils expliquent par plusieurs types de raisons : au plan psychologique, il s'agit pour l'apprenant d'un exercice peu stimulant, synonyme d'angoisse, de culpabilité, de sanction ; « au plan linguistique, la difficulté propre à notre langue n'est montrée à l'élève que par des astuces, des 'trucs' mnémotechniques, sans mises en évidence ou découverte progressive des aspects les plus stables du système ; au plan pédagogique enfin, les moyens mis en œuvre sont très inadéquats : pas de recours à la notion de fréquence, apprentissage grammatical erroné, superbe ignorance des conditions du développement cognitif de l'enfant établie sur la croyance que la connaissance imperturbable des règles est la condition suffisante de leur application » (Huet, 1991).

En fait, ce débat sur la dictée n'est qu'un débat d'idées sans faits objectivement établis. Pour nous, la dictée traditionnelle n'est pas à exclure totalement. Il faut simplement lui donner une place et une fonction convenables : elle peut intervenir en fin de séquence, en évaluant de manière sommative

les acquis des élèves. À charge pour l'enseignant d'étalonner la dictée pour savoir si le lexique du texte correspond au niveau de la classe. Elle peut aussi faire partie des exercices d'entraînement à l'appropriation de savoir-faire orthographiques, à condition de la repenser et de modifier sa manière de procéder. Plusieurs formules de dictée sont alors possibles, telle la dictée *sans faute*, la dictée *négociée*, la *phrase dictée du jour* ou leurs variantes, lesquelles combinent « trois leviers de l'apprentissage : le conflit sociocognitif qui favorise la construction conceptuelle dans les interactions, la métacognition qui aide à comprendre ce qui ne va pas dans ses propres raisonnements ; le travail en zone proximale de développement qui vise ce qui est en germe et s'appuie sur la proximité des connaissances entre élèves plus avancés et élèves moins avancés » (Astolfi, 1997). Mais, bien que les constats qui émanent de ces nouvelles formes de dictées soient satisfaisants, nous n'avons pas accès à des données quantitatives en ce qui concerne leurs effets sur la compétence orthographique des élèves de l'école primaire. Il nous paraît donc opportun de poursuivre des recherches sur l'efficacité de ces dictées innovées. A ce propos, une thèse est actuellement en cours dans notre laboratoire.

Finalement, ces différentes manières d'envisager l'enseignement grammatical correspondent à des objectifs, des démarches et des compétences multiples qui seront gradués et diversifiés en fonction de la maturité des enfants. « Dans sa progression, mais surtout dans ses approches, l'enseignement grammatical [...] devrait davantage prendre en compte l'âge des élèves, autrement dit leur niveau d'analyse et leur capacité d'abstraction. La complexité de l'objet à étudier est grande, mais celle du sujet qui l'étudie n'est pas moindre » (Léon, 2008). La recherche s'est beaucoup intéressé à l'élève lecteur ou à l'élève scripteur, très peu à l'élève grammairien. C'est donc un nouveau défi qu'elle doit relever aujourd'hui : « accompagner chaque élève dans sa conquête du système graphique du français, dans sa compréhension progressive d'une fonction hautement complexe, dans l'appropriation de productions culturelles enracinées dans un passé lointain et remaniées au cours des siècles – l'orthographe, la

grammaire –, pour des usages variés qui touchent à la fois à l'intime et au social. Enseigner l'orthographe n'est plus une tâche ingrate, « basse besogne » avant les « matières nobles » ; c'est, au contraire, un des premiers terrains où s'éveillent la réflexion et la curiosité de l'enfant pour les productions de l'esprit » (Cogis, 2005).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Chapitre 1 – Approche linguistique de la ponctuation

ANIS, J. (1988). « Pour une graphématique autonome », in : N. Catach (éd.). *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris : Editions du CNRS.

ANIS, J. (1998). *Texte et ordinateur*, Paris-Bruxelles, De Boeck.

ARABYAN, M. (1994). *Le paragraphe narratif. Etude typographique et linguistique de la ponctuation textuelle dans les récits classiques et modernes*. Paris, L'Harmattan.

ARRIVE, M. (1988). « Ponctuation : grammaire, énonciation. », *Nouvelles recherches en grammaire*. Éd. Maurand, G.). Actes du Colloque d'Albi, Toulouse-Le-Mirail.

CATACH, N. (éd.) (1980a). *La ponctuation, Langue française*, n° 45, Paris : Larousse.

CATACH, N. (éd.) (1980b). « La ponctuation », *Langue française*, n° 45, 1980.

CATACH, N. (1994). *La ponctuation. Histoire et système*, Paris, PUF (coll. « Que sais-je ? »).

DAHLET, V. (2003). *Ponctuation et énonciation*, Guyane, Ibis rouge éditions.

DAMOURETTE, J. (1939). *Traite moderne de ponctuation*, Paris : Larousse.

DOPPAGNE, A. (1998a). *Majuscules, abréviations, symboles et sigles. Pour une toilette parfaite du texte*, Gembloux, Duculot (Coll. « Entre guillemets »).

DOPPAGNE, A. (1998b). *La bonne ponctuation. Clarté, efficacité et précision de l'écrit*, Paris-Bruxelles, Duculot (coll. « Entre guillemets »).

DUGAS, A. (2004). *Guide de la ponctuation*, Outremont, Éditions Logiques.

FERRARI A., AUCLIN, A., ROULET, E. (1995). « Le point un signe de ponctualisation. Les différents plans d'organisation du dialogue et leurs interrelation ». *Cahiers de linguistique française*, 17, pp. 35-56.

FRANÇOIS, G. (2006). *Analyse et description des usages contemporains de la ponctuation française*, thèse en Philosophie et lettres, orientation Langues et littérature, sous la direction de ENGLEBERT, A., Bruxelles : Université libre.

GREVISSE, M. (1980). *Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue d'aujourd'hui*, Gembloux, Duculot, 1980 (11^{ème} éd.).

JAFFRE, J-P. (1991). « La ponctuation en français : études linguistiques contemporaines », *Pratiques* 70.

LAPACHERIE, J-G. (2000) « De quoi les “signes de ponctuation” sont-ils les signes ? » *La Licorne* 52.

PURNELLE, G. (1998). « Théorie et typographie : une synthèse des règles typographiques de la ponctuation », in DEFAYS, J-M., ROSIER, L. & TILKIN, F. *A qui appartient la ponctuation ?* Bruxelles : Duculot.

RABATEL, A. (2006). « Analyse énonciative et discursive de la ponctuation du discours direct “ complet ” en fin de phrase », *Neuophilologische Mitteilungen* 107-2, Université d'Helsinki.

RIEGEL, M., PELLAT, J-C. & RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris : Presse Universitaires de France.

SAUSSURE, F. de (1916-1995). *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot et Rivages (édition critique et notes de Tullio de Mauro).

TOURNIER, C. (1977). « Essai de définition de la ponctuation et de classement des signes », in CATACH, N. édit., CNRS et Groupement de recherches sur les textes modernes.

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

VANOYE, F. (1989). *Récit écrit, récit filmique*, Paris, Nathan.

VÉDÉNINA, L. (1989). *Pertinence linguistique de la présentation typographique*, Paris, Peeters, Selaf.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Chapitre 2 – Les signes de phrase et leur utilisation

BALLY, C. (1944). *Linguistique générale et linguistique française*, Berne : Francke.

BEAUZEE, N. (1767). *Grammaire générale, ou Exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage, Pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*.

BEGUELIN, M-J. (2000). *De la phrase aux énoncés, Grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles : De Boeck Duculot.

BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, T. 1 (Les niveaux de l'analyse linguistique, 119-131 [publié en 1964]).

BENVENISTE, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, T. 2 (La forme et le sens dans le langage [publié en 1967]).

BERRENDONNER A.(1990). « Pour une macro-syntaxe », *Travaux de Linguistique*, 21.

BERRENDONNER, A. & REICHLER-BÉGUELIN, M-J. (1989). « Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique », *Langue française*, 81.

BLANCHE-BENVENISTE Cl.(1990). *Le français parlé*, Paris : Editions du CNRS.

BUFFIER, C. (1709). *Grammaire françoise sur un plan nouveau pour en rendre les principes plus clairs et la pratique plus aisée*.

CAMPANA, M.(2002). *Une grammaire pour mieux écrire*. CRDP de Créteil.

CATACH, N. (1994). *La ponctuation. Histoire et système*, Paris, PUF (coll. « Que sais-je ? »).

CAUSSE, R. (1998). *La langue française fait signe(s)/ Accents, lettres, ponctuation*, Paris, Seuil (coll. Point-Virgule inédit).

CHERVEL, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.

CHERVEL, A. (1981). *Histoire de la grammaire scolaire*, Petite Bibliothèque Payot.

CHOMSKY, N. (1957 [1969 trad. fr.]). *Structures syntaxiques*, Paris : Seuil.

CHOMSKY, N. (1965 [1971 trad. fr.]). *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris : Seuil.

COLIGNON, J.-P. (2004). *Un point c'est tout, la ponctuation efficace*, Paris, Centre de formation et de perfectionnement des journalistes.

DAHLET, V. (2003). *Ponctuation et énonciation*, Guyane, Ibis rouge éditions.

DAMOURETTE, J. (1939). *Traite moderne de ponctuation*, Paris : Larousse.

DELESALLE S. (1974). « L'étude de la phrase », *Langue Française*, 22, pp. 45-67.

DOLET, E. (1541). *La manière de bien traduire d'une langue en aultre. D'avantage. De la punctuation de la langue francoyse. Plus. Des accents d'ycelle*. 2^{ème} éd. Lyon, chés Dolet meme.

DOPPAGNE, A. (1998a). *Majuscules, abréviations, symboles et sigles. Pour une toilette parfaite du texte*, Gembloux, Duculot (Coll. « Entre guillemets »).

DOPPAGNE, A. (1998b). *La bonne ponctuation. Clarté, efficacité et précision de l'écrit*, Paris-Bruxelles, Duculot (coll. « Entre guillemets »).

DRILLON, J. (1991). *Traite de la ponctuation française*, Paris : Gallimard.

DUCROT, O. & SCHAEFFER, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Le Seuil (et « Points essais » n°397, 1999).

DUGAS, A. (2004). *Guide de la ponctuation*, Outremont, Éditions Logiques.

ENGLEBERT, A. & UYTEBROUCK, É. (1993). « Ponctuation et compréhension de texte », *Travaux de linguistique*, n°26.

FIRBAS, J. (1966). « Non-thematic Subjects in Contemporary English », in *Travaux linguistiques de Prague 2*, 239-256.

GAUTIER, A (2006). *Unité et discontinuité : une approche épistémologique et systématique de la phrase*, thèse en langue française, sous la direction de SOUTET, O. Université Paris Sorbonne - Paris IV.

GREVISSE, M. (1964). *Le bon usage*, Paris-Gembloux : Duculot, (8^{ème} éd.)/ (1986), 12^{ème} édition refondue par GOOSSE, A.

HAGEGE, C. (1985). *L'homme de paroles*, Paris, Fayard (Chap. IX, pp. 207-233).

HOCKETT, C-F. (1969). *A Course in Modern Linguistics*, New York.

HOUDART, O. & PRIOUL, S. (2006). *La Ponctuation ou l'art d'accommoder les textes*, Seuil.

KLEIBER, G. (2003). « Faut-il dire adieu à la phrase ? », *L'Information grammaticale*, 98, Paris : Baillière.

LE GOFFIC, P. (1993). *Grammaire de la Phrase Française*, Paris : Hachette[5ème édition : 2004].

LE GOFFIC, P. (2001). « Pourquoi et comment une grammaire de la phrase : quelques réflexions », *Cahiers du CIEP (Faire une grammaire, faire de la grammaire)*, Paris : Didier.

LE GOFFIC, P. (2005). « La phrase revisitée », *Le Français Aujourd'hui*, 148, pp. 55-64.

MATHESIUS, V. (1975), édité par Vachek, J. *A Functional Analysis of Present Day English on a General Linguistic Basis*, The Hague, Mouton.

MARCHELLO-NIZIA, C.(1979). « La notion de “phrase” dans la grammaire », *Langue française*, n°41.

MARCHELLO-NIZIA, C. (1999). *Le français en diachronie*, Paris, Ophrys.

MARTINET, A. (1985). *Syntaxe générale*, Paris : Armand Colin.

MEILLET, A ([1921] 1952). « Remarques sur la théorie de la phrase », *Journal de psychologie*, republ. In *Linguistique historique et linguistique générale*, tome II, Paris : Klincksieck.

MOREL M-A. & DANON-BOILEAU L. (1998). *Grammaire de l'intonation*, Paris – Gap : Ophrys.

PERROT, J. (1978). « Fonctions syntaxiques, énonciation, information », in: *BSL* 73, 85-101.

PERROT, J. (1998). « Visée communicative », in: Feuillet, Jack, (éd.), *Actance et valence dans les langues de l'Europe*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter.

POPIN, J. (1998). *La ponctuation*, Paris, Nathan.

RASTIER, F. (1987). *Sémantique interprétative*, Paris : P.U.F, coll. « Formes sémiotiques ».

RIEGEL, M., PELLAT, J-C. & RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris : Presse Universitaires de France.

ROULET, E. et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.

ROULET, E. (1991). « Le modèle genevois d'analyse du discours : évolution et perspectives », *IPRA Papers in Pragmatics*, n°1.

ROULET, E. (1991). « Vers une approche modulaire de l'analyse du discours » *Cahiers de linguistique française*, n° 12.

SAUSSURE, F. de – (1916-1995), *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot et Rivages (édition critique et notes de Tullio de Mauro).

TCHERKESLIAN-CARLOTTI, A. (2004). *Discours, texte, énoncé et phrase : des concepts linguistiques aux notions grammaticales*, Thèse en linguistique, sous la direction de VARGAS, C. Aix-en-Provence : Laboratoire Parole & Langage.

TOURATIER, C. (1993), « Structure informative et structure syntaxique », in *BSL* 88, n°1.

TOURATIER, C. (1994). *Syntaxe latine*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 754p. + LXI.

VARGAS, C. (1995). *Grammaire pour enseigner*. Tome I - L'énoncé, le texte, la phrase ; Tome II - La phrase verbale : les fonctions et les catégories ; Paris, A. Colin.

VÉDÉNINA, L. (1989). *Pertinence linguistique de la présentation typographique*, Paris, Peeters, Selaf.

ZEMB, J-M. (1978). *Vergleichende Grammatik Französisch-Deutsch*. Mannheim, Wien, Zürich, Bibliographisches Institut.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Chapitre 3 – Approche psycholinguistique de la ponctuation

BAIN, D. ; DUNAND, F. ; TUIL-COHEN, C. & VERNET, C. (1996), « Quels métalangages et quelles stratégies pour apprendre à ponctuer ? », in BOUCHARD, D. & MEYER, J-Cl. (Dir), *Les métalangages de la classe de français. Actes du 6^{ème} Colloque de l'Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle*, pp. 159-160. Lyon : DFLM.

CADDEO, S. (1998), « L'usage de la ponctuation chez les enfants », in DEFAYS, J-M. ; ROSIER, L. & TILKIN, F.A *qui appartient la ponctuation ?* Bruxelles : Duculot.

CHANQUOY, L. (1989), « La description de l'emploi du temps d'une semaine scolaire par des enfants de CE2 : étude de la ponctuation et des connecteurs », *Etudes de Linguistique Appliquée n° 73*.

CHANQUOY, L. & FAYOL, M. (1991), « Étude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez les enfants (8-10ans) et les adultes », *Pratiques n°70*.

CHANQUOY, L. & FAYOL, M. (1991), « Le développement des signes de ponctuation : étude longitudinale au cours des trois premières années de la scolarité primaire », *Les Dossiers de l'éducation*, n°18.

FABRE, C. (1989), Les débuts de la ponctuation au CP. *Etudes de linguistique appliquée*, n°73.

FAVART, M. & PASSERAULT, J.-M. (2000), Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit. *Enfance*, n°2.

FAVART, M. & PASSERAULT, J.M. (2009), Acquisition of relations between the conceptual and the linguistic dimensions of linearization in descriptive text composition in grades five to nine : A comparison with oral production. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1).

FAYOL, M. (1981), *L'organisation du récit écrit chez l'enfant. Son évolution de 6 à 10 ans*. Thèse de Doctorat d'Etat. Bordeaux II.

FAYOL, M. (1988), « Le développement de la ponctuation dans la production de texte » (Compte-rendu de DAUNAY, B. & LUSSETTI, M. d'une conférence donnée à l'école Normale de Lille en 1987), *Recherches* n° 8.

FAYOL, M. (1989). « Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Etude en production et compréhension », *Langue française*, vol. 81.

FAYOL, M. & LEMAIRE, P. (1989), « Une étude expérimentale du fonctionnement distinctif de la virgule dans les phrases », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°73.

FAYOL, M. & LÉTÉ, B. (1987), « Ponctuation et connecteurs : une approche textuelle génétique », *European Journal of Psychology of Education*, n°2.

FOULIN, J-N. ; CHANQUOY, L. & FAYOL, M. (1989), « Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation : vers un modèle procédural de la composition écrite », *Langue française*, Vol. 81.

JAFFRE, J-P. (1998), « Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit », in *Activités métalangagières et enseignement du français*. Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1^{er} mars 1997), Genève : Peter Lang Editeur.

LURÇAT, L. (1973), « L'acquisition de la ponctuation. Étude sur le langage écrit de l'enfant », *Revue Française de Pédagogie* n°25.

PAOLACCI, V. & FAVART, M. (2010), « Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique », *Langage*, n°177.

PASSERAULT, J.-M. (1990a), « Représentation et utilisation du système de ponctuation au primaire », Laboratoire de Psychologie, Université de Poitiers, doc. Ronéo.

PASSERAULT, J.-M. (1990b), « L'étude en temps réel de l'activité de résumé », Colloque « Le résumé de texte », Universités Metz et Nancy.

PASSERAULT, J.-M. (1991), « La ponctuation. Recherches en psychologie du langage ». *Pratiques*. 70. 85-107.

SIMON, J. (1966), « La ponctuation dans l'expression écrite chez l'enfant », *Bulletin de Psychologie* n°29.

SIMON, J. (1970), *L'évolution génétique de la phrase écrite chez l'écolier*, Thèse de Doctorat d'Etat, Paris X.

SIMON, J. (1973), « Ponctuation », *La langue écrite de l'enfant*, chap. VII.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Chapitre 4 – Apprendre et enseigner la grammaire au cycle II

CHEVALLARD, Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée Sauvage.

CHEVALLARD, Y. (1989), « Le concept de rapport au savoir, rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel », *Actes du séminaire de didactiques des mathématiques et de l'information*, Grenoble : LSD Image et Institut J. Fourier.

CHEVALLARD, Y. (1991), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné, avec un exemple d'analyse de la transposition didactique*, Grenoble : La Pensée Sauvage.

CHEVALLARD, Y. (1992), « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique », *Recherches en didactique des mathématiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage.

CHISS J.-L., DAVID J. & REUTER Y. (1995), *Didactique du français : état d'une discipline*, Nathan.

CONNE, F. (1992a), « Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique », *Recherche en didactique des mathématiques*, n°12.

CONNE, F. (1992b), « Un grain de sel à propos de la transposition didactique », *Education et Recherche*, n°14.

DEVELAY, M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris: ESF.

GARCIA-DEBANC, Cl. (1991), « Didactique du français et didactiques des disciplines scientifiques : convergences et spécificités », in BRASSART, D-G. et al., *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*, Collection Didactique des Textes, Metz.

HALTE, J.-F. (1992), *La Didactique du français*, coll. Que sais-je ?, P.U.F., Paris.

JOSHUA, S. (1996), « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'au mathématique? », in RAISKY, C. & CAILLOT, M. (dir.), *Au-delà des didactiques, la didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles : De Boeck.

MARTINAND, J.L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.

PERRENOUD, P. (1994b), « Curriculum : le réel, le formel, le caché », in HOUSSAYE, J. (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESR.

PERRENOUD, P. (1995), *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation* (2^e éd. augmentée), Genève : Droz.

PERRENOUD, P. (1996a), *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (3e éd.), Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (1998), « De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants » in TARDIF, M. et al. (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris : Presses universitaires de France.

TREVISI, S. (1994), *La transposition didactique*, papier de travail, Genève, Université de Genève.

VERRET M. (1975), *Le temps des études*, thèse de doctorat d'état en sociologie, 2 volumes, Paris : Librairie Honoré Champion.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Chapitre 5 – Démarches pour l'étude de la grammaire

ANGOUIJARD, A. (1994), *Savoir orthographier*, Hachette Education, Pédagogies pour demain. Didactiques 1^{er} degré.

ARABYAN, M. (1990), « La dictée dialoguée », *L'Ecole des Lettres-Collèges n°12*.

CELLIER, M. (2004), « Dire l'orthographe : quelques dispositifs », *Langue et études de la langue, Approches linguistiques et didactiques*, (direction C. Vargas), PUP – publications de l'université de Provence.

CHARMEUX, E. (1979), *L'orthographe à l'école*. CEDIC, Collection langue française, théorie et pratique, dirigée par Christian Nique.

CHARTRAND, S-G. (1996), « Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte », in *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, collectif sous la direction de Suzanne-G CHARTRAND, 2^e édition, Montréal, Logiques (Éditions) « Théories et pratiques de l'enseignement ».

CHERVEL, A (1977), *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, histoire de la grammaire scolaire...* Paris : Petite Bibliothèque Payot.

CHERVEL, A & MANESSE, D. (1989), *La dictée*, Les Français et l'orthographe (1873-1987), Paris : Calmann-Lévy/INRP.

COUTE, B. (1999), *L'orthographe aux cycles 2 et 3*, Coll. Les guides ressources, Retz Pédagogie.

COGIS, D. (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles Ecole – Collège*. Delagrave Pédagogie et Formation.

DAVID, J. (1997), « Le rôle de l'autre dans les procédures métagraphiques », *Recherches*, n°26.

DUPUIT, F. (1995), *Orthocriture fautes de mieux*. CDDP de l'Aisne. Collection la maîtrise de la langue à l'école.

GROSSMAN, F. (1996), « La mise en texte, de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire et du secondaire. » *Repères*, n°14, *La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?*, INRP.

HAAS, G. & LORROT, D. (1996), « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères*, n°14.

LORROT, D. (1998), « Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage », *Le Français d'aujourd'hui*, n°122.

NADEAU, M. & FISHER, C. (2006), *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

PARET, M-C. (2000), « Enseigner stratégiquement la grammaire », *Québec français*, n°119.

POTHIER, B. (1996), *Comment les enfants apprennent l'orthographe*, 1996, Retz pédagogie.

ROMIAN, H. (1980), *Orthographe avec ou sans dictée*, Paris : Nathan.

SIMARD, C. (1996), « Examen d'une tradition scolaire : la dictée », in *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, collective sous la direction de Suzanne-G Chartrand, Montréal : Les Editions Logiques.

TISET, C. (2005), *Enseigner la langue française à l'école : La grammaire, l'orthographe et la conjugaison*. Paris : Hachette Education.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Chapitre 6 – Comment les enseignants choisissent-ils leurs exercices ?

BONNARD, H. (1981), *Code du français courant*, Paris, Magnard.

CAMPANA M. (2002), *Une grammaire pour mieux écrire*, CNDP de l'académie de Créteil.

CHABANNE, J.C. (1997), « L'usage de la ponctuation chez les enfants », in DEFAYS, J.-M. et al. (Éds) *Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège : A qui appartient la ponctuation ?*, 13-15 mars 1997 (255-274). Bruxelles : De Boeck.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-CH. & RIOUL R. (2004). *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 3^e édition.

SIOUFFI, G. & VAN RAEMDONCK, D. (2007). *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*, Bréal, 2007.

SOUTET, T. (2009). *La syntaxe du français*, Que sais-je ? Paris, PUF, 5^e édition.

Sources des exercices

ORTHOLUD.COM (2004-2009). *Apprendre le français en s'amusant*, (<http://www.ortholud.com/>).

INIZAN, A. (1980). *27 phrases pour apprendre à lire*. Paris : A. Colin, 2^e édition.

CAYRE, P. (1990). *Le rêve du dragon*, bloc fiches, 2^e année – CP, Magnard.

CAYRE, P., DE LA CRUZ, M., FIJALKOW. J. & GARCIA, J. (1990). *Mon ami le clown*, 1^{ère} année – GS, Magnard.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Chapitre 7 – Quelle place la ponctuation occupe-t-elle dans les manuels de lecture ?

BAIN, D. et al. (1995), « Quels métalangages et quelles stratégies pour apprendre à ponctuer ? », in *Les métalangages dans la classe de français*, Actes du 6^e colloque DFLM de Lyon.

BRIAND, J. & PELTIER, M-L. (2008). « Le manuel scolaire carrefour de tensions mais aussi outil privilégié de vulgarisation des recherches en didactique des mathématiques », in *Le manuel scolaire : carrefour de toutes les tensions*, Actes du séminaire national de didactique des mathématiques, ARDM et IREM, Paris 7.

CATACH, N. (1994), « La ponctuation », in *Que sais-je ?*, PUF.

CHABANNE, J. C. (1998), « La ponctuation dans les manuels de l'école primaire (8-10 ans) : Aspects théoriques et didactiques », in Defays, J.M. et al. (Éds.) *A qui appartient la ponctuation ?*, Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège : 13-15 mars 1997, Belgique : De Boeck & Larcier.

CHERDON, C. (2007), *Quel avenir pour le manuel scolaire ? La question du droit de l'auteur*, Mise en texte de l'intervention au salon de l'éducation le 17 octobre 2007, Assucopie, Namur.

CHOPPIN, A. (2005), « Manuel scolaire », in CHAMPY, P. et ETEVE, Ch. (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* », Retz, 3^e édition.

FREINET, E. (1969), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris : Maspero.

GERARD, F.-M. (2005), *Le défi de l'auteur de manuel scolaire d'aujourd'hui*, Communication à la rencontre-débat des auteurs de manuels scolaires « Le défi du manuel scolaire : parole aux auteurs », Assucopie, Centre La Marlagne, 4 mai 2005.

GERMAIN, B., LE GUAY, I. & ROBERT, N. (2003), « *Le Manuel de lecture au CP : réflexions, analyses et critères de choix* », Paris : ScÉREn ; Savoir Livre.

Lemaître, B. (1995), « La ponctuation : un savoir enseignable ? Enseigné ? », in SPIRALE, Revue de Recherches en Education : *Les savoirs scolaires* (2).

PAOLACCI, V. (2005), « *Didactique de la ponctuation en production écrite dans l'articulation école/collège* », Thèse de Doctorat dirigée par GARCIA-DEBANC, Cl., Université Toulouse II.

Manuels de lecture cités

- ATTARD-LEGRAND, M-P. et al. (2006). *Grindelire*, Bordas.
- BENTOLILA, A., REMOND, G. & ROUSSEAU, J-P. (2006). *Je lis avec Dagobert*, Hachette.
- CAMO, M. & PLA, R. (2006). *Je lis avec Dagobert*, Hachette.
- COTE, S. & VARIER, V. (2006). *Max, Jules et leurs copains*, Hachette.
- CUCHE, T. & SOMMER, M. (2006). *Lire avec Léo et Léa*, Belin.
- DEBAYLE, J. et al. (2005). *Lire au CP*, Nathan.
- DEMEULEMEESTER, J. P. et al. (2000). *Ribambelle*, Hatier.
- EUILLET, P. et al. (1998). *Frisapla la sorcière*, Sedrap.
- FABRE, D. & FABRE, E. (1996). *Abracadalire*, Hatier.
- FIJALKOW, J. et al. (1997). *Quatre saisons pour lire au CP*, Magnard.
- GERARD, M. & JOURDREN, S. (2005). *Paginaire*, Hachette.
- GOMBERT, E. et al. (2001). *Crocolivre*, Nathan.
- GUION, J. & GUION, J. (2006). *Ratus et ses amis*, Hatier.
- VIAN, P. et al. (2005). *Lecture en fête*, Hachette.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Chapitre 8 – Les représentations que se font les élèves de la phrase diffèrent-elles selon le contexte pédagogique ?

FERRREIRO, E. & GOMEZ-PALACIO, M. (1988), *Lire-écrire à l'école comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP.

DOWNING, J. & FIJALKOW, J. (1984), *Lire et raisonner*, Toulouse : Privat.

FIJALKOW, J. & FIJALKOW, E. (1991), L'écriture inventée au cycle des apprentissages, *Les Dossiers de l'éducation*, n°18.

FIJALKOW, J. & LIVA, A. (1993), « Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation », in JAFFRE, J.-P. et al. *Les Actes de la Villette, Lecture-écriture : acquisition*, Paris : Nathan.

PASA, L., RAGANO, S. & FIJALKOW, J. (2006), *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, Paris : ESF.

FIJALKOW, J. (1989), « Auto-langage et apprentissage de la lecture », *Enfance*, n°42,1-2.

FIJALKOW, E. (1993), « Clarté cognitive en grande section maternelle et lecture au cours préparatoire », In CHAUVEAU, G. et al. *L'enfant apprenti lecteur*, Paris : INRP, l'Harmattan.

LE DEUN, E. (1999), « Gérer sa classe de maternelle en rendant les enfants autonomes », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 3.

FARRÉ, C. & FIJALKOW, E. (2009). « La segmentation de la phrase par l'enfant. Intervention expérimentale », *Spirale* n°44.

CAMPANA, M. (2002), *Une grammaire pour mieux écrire*, collège, Coll. Repères pour agir, Série « discipline », CRDP Créteil.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Chapitre 9 – Enseigner la ponctuation au CE₁ : les effets directs

BRU, M. (1987), *Vers une méthodologie du système enseignement-apprentissage, de la pratique aux modèles*. Thèse d'Etat. Université de Toulouse Le Mirail.

BRU, M. (1998), « Pour un nouveau regard sur les pratiques enseignantes », *Le Nouvel Educateur*, le fichier Sciences et Techniques, Institut Coopératif de l'École Moderne, Pédagogie – Freinet, n°97, Mars.

CALKINS, L.M (1980), « When children want to punctuate : Basic skills belong in contexte », *Language Arts*, n°57.

CAMPANA M. (2002), *Une grammaire pour mieux écrire*, CNDP de l'académie de Créteil.

CATACH, N. (éd.) (1980a), *La ponctuation, Langue française*, n° 45, Paris : Larousse.

CATACH, N. (éd.) (1980b), « La ponctuation », *Langue française*, n° 45, 1980.

CHANQUOY, L. (1991), *Ponctuation et Connecteurs : Acquisition et Fonctionnement. Etudes comparatives chez l'enfant et l'adulte (méthodes off-line et on-line)*, Thèse de Doctorat de Psychologie de l'Université de Bourgogne, Dijon.

CHANQUOY, L. & FAYOL, M. (1991), « Étude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez les enfants (8-10ans) et les adultes », *Pratiques* n°70.

CHANQUOY, L. & FAYOL, M. (1991), « Le développement des signes de ponctuation : étude longitudinale au cours des trois premières années de la scolarité primaire », *Les Dossiers de l'éducation*, n°18.

CHANQUOY, L. & FAYOL, (1995), « Analyse de l'évolution de l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans deux types de textes. Etudes longitudinale du CP au CE2. », *Enfance*, n°2.

CHARTRAND, S-G. (2008), « Quelques précisions sur les objets et leur enseignement », in *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois, Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{re} à la 5^e secondaire*, Les publications Québec français, numéro hors-série.

DAMOURETTE, J. (1939), *Traite moderne de ponctuation*, Paris : Larousse.

DOPPAGNE, A. (1998a), *Majuscules, abréviations, symboles et sigles. Pour une toilette parfaite du texte*, Gembloux, Duculot (Coll. « Entre guillemets »).

DOPPAGNE, A. (1998b), *La bonne ponctuation. Clarté, efficacité et précision de l'écrit*, Paris-Bruxelles, Duculot (coll. « Entre guillemets »).

FAYOL, M. (1981), *L'organisation du récit écrit chez l'enfant. Son évolution de 6 à 10 ans*. Thèse de Doctorat d'Etat. Bordeaux II.

LURÇAT, L. (1973), « L'acquisition de la ponctuation. Étude sur le langage écrit de l'enfant », *Revue Française de Pédagogie* n°25.

MANESSE, D. & COGIS, D. (2007), *L'orthographe à qui la faute ?* ESF Editeur.

NADEAU, M. & FISHER, C. (2006), *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Éd. G. Morin.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-CH. & RIOUL R. (2004), *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 3^e édition.

SIMON, J. (1966), « La ponctuation dans l'expression écrite chez l'enfant », *Bulletin de Psychologie* n°29.

SIMON, J. (1970), *L'évolution génétique de la phrase écrite chez l'écolier*, Thèse de Doctorat d'Etat, Paris X.

SIMON, J. (1973), « Ponctuation », *La langue écrite de l'enfant*, chap. VII, pp.205-223.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Chapitre 10 – Enseigner la ponctuation au CE₁ : effets indirects

CATACH, N. (1995), *L'orthographe française*, Paris, Nathan.

CATACH, N., DUPREZ, D. & LEGRIS, M. (1980), « L'enseignement de l'orthographe », *Dossiers didactiques*, Nathan, Édition F. Nathan, 1980.

COGIS, D. (2003), « L'orthographe un enseignement en mutation », *Le français aujourd'hui*, n°14.

COGIS, D. (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école / collège*. Coll. Delagrave Pédagogie et formation, Paris : Edition Delagrave.

MANESSE, D. & COGIS, D. (2007), *L'orthographe à qui la faute ?* ESF Editeur.

WILKINSON, C. (2009), *L'impact de la dictée 0 faute sur la compétence orthographique d'élèves de 3^{ème} secondaire*. Mémoire de Maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues, Université du Québec à Montréal.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Avant-propos et conclusions

ARNAULD, A. & LANCELOT, C. (1660), *Grammaire générale et raisonnée* : contenant les fondements de l'art de parler ; expliquez d'une manière claire et naturelle ; Les raisons de ce qui est commun à toutes les langues, et des principales différences qui s'y rencontrent ; et plusieurs remarques nouvelles sur la Langue Française. 1^{ère} édition, Paris : Chez Pierre Le Petit, Imprimeur et Libraire ordinaire du Roy, rue S. Jacques, à la Croix d'Or. M. DC. LX. Avec Privilège de sa Majesté.

ASTOLFI, J-P. (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*. Éditions ESF.

BISHOP, M-F. (2010), « La rénovation de la grammaire scolaire, une impossible transposition ? », *Synergies France* n° 6.

BAIN, D. ; DUNAND, Fr. ; TUIL-COHEN, C. & VERNET, C. (1996), « Quels métalangages et quelles stratégies pour apprendre à ponctuer? », in *Les métalangages de la classe de français. Actes du 6^{ème} Colloque de l'Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle*, sous la dir. BOUCHARD, D. & MEYER, J-Cl. (Dir), Lyon : DFLM.

CAMPANA, M. (2002), *Une grammaire pour mieux écrire, collège*, Coll. Repères pour agir – Série « discipline », CRDP Créteil.

CAMPANA, M. & CASTINCAUD, F. (1999), *Comment faire de la grammaire*. Paris : ESF.

CHERVEL, A. (1977), *...Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.

CHERVEL, A. (1995), *L'enseignement du français à l'école primaire*, tome 3, 1940-1995. Paris : INRP.

CHERVEL, A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.

CLAUZARD, P. (2008), *La médiation grammaticale en école élémentaire : éléments de compréhension de l'activité enseignante*, Thèse en Sciences de l'éducation, CNAM, Paris.

COGIS, D. (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles Ecole – Collège*. Delagrave Pédagogie et Formation.

FERREIRA, L. H. & DAHLET, V. (2005), *Une réflexion sur la grammaire : un outil efficace en classe de langue*, In: 15^o Congresso Brasileiro dos Professores de francês, 2005, Belo Horizonte. XV Congresso Brasileiro dos Professores de Francês. Belo Horizonte.

FREINET, C. (1956), *Les méthodes nouvelles dans la pédagogie moderne*. Éditions Bourrelier.

FURETIERE, A. (1690), *Dictionnaire Universel* : contenant généralement tous les mots François tant vieux que modernes, & les termes de toutes les Sciences & des Arts. Rotterdam : chez Arnout & Reinier Leers, 3 vol.

GASTELLIER, M. (2008), *Conférence de Grammaire*, UPEC, Melun.

HAAS, G. (2002), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*, Coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation », Dijon : ScÉREn : CRDP de Bourgogne.

HUET, S. (1991), *L'apprentissage de l'orthographe en fin de scolarité de primaire : tradition et innovation*. Thèse de doctorat, sciences du langage, université Grenoble 3.

HUOT, H. (1981), *Enseignement du français et linguistique*. Paris : A. Colin.

LEON, R. (2008), *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école : pourquoi ? comment ?* Profession enseignant - Hachette Education.

NADEAU, M. & FISHER, C. (2006), *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

PETIOT, G. (2000), *Grammaire et linguistique*, Campus. Linguistique, Paris : A. Colin.

SEGUY, A. (1999), « La grammaire de phrase », in *Français*, par Dhers, M. et al., Chapitre 25, Paris : Hatier.

SEGUY, A. (1999), « La ponctuation », in *Français*, par Dhers, M. et al., Chapitre 31, Paris : Hatier.

SIMARD, C. (1996), « Examen d'une tradition scolaire : la dictée », in *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, coll. sous la direction de Suzanne-G Chartrand, Montréal : Les Editions Logiques.

VYGOTSKY, L. (1985), *Pensée et langage*, Paris, Messidor, Ed. sociales.

Résumé :

La grammaire – longtemps considérée comme routinière, ennuyeuse et formaliste – est un objet de réflexions au centre de nouvelles préoccupations en matière d'enseignement. En témoignent les programmes mettant en avant l'importance de notions relatives à l'énonciation, à la cohésion textuelle, à côté des études relatives à la grammaire de phrase.

Ce travail vise à contribuer aux réflexions sur l'acquisition de cette discipline. Il se matérialise autour de la phrase et de la ponctuation. Qu'est-ce que la phrase ? La ponctuation ? Une connaissance spontanée ? Un savoir appris à l'école ? Comment donner du sens à cet enseignement ? Comment le penser ? L'organiser ?

C'est autour de ces questions que s'organise ce travail : une première partie regroupe les principaux courants grammaticaux « classiques » et « contemporains » qui ont eu un impact durable sur l'enseignement de la phrase et de la ponctuation ; une deuxième porte sur une synthèse des fondements de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire, mis en lumière par les recherches récentes dans les domaines de la psychologie cognitive et de la didactique ; une troisième s'attache à analyser les manuels d'enseignement et autres documents didactiques utilisés dans les salles de classe ; une quatrième enfin livre les conclusions auxquelles nous sommes parvenus au terme de plusieurs expériences menées dans des classes de CP et CE₁ : l'une sur l'approche de la phrase en contexte, l'autre sur l'approche du système de ponctuation.

De ce travail, nous retenons que nos propositions didactiques peuvent réconcilier les élèves avec la grammaire, et plus particulièrement avec la ponctuation, bête noire de la production écrite.

Mots-clés : Psycholinguistique – Psychologie cognitive – Didactique – Ponctuation – Phrase – Dictée – Démarche active

Abstract :

Grammar - regarded a long time as routine, tedious and formal - is an object of reflexions in the center of new concerns as regards teaching. In the programs testify proposing the importance to concepts relating to the stating, with textual cohesion, beside the relative studies with the grammar of sentence.

This work aims at contributing to the reflexions on the acquisition of this discipline. It materializes around the sentence and of the punctuation. What the sentence? The punctuation? A spontaneous knowledge? A knowledge learned at the school? How to give direction to this teaching? How to think it? To organize?

It is around these questions that this work is organized: a first part gathers the principal grammatical currents "traditional" and "contemporaries" who had a durable impact on the teaching of the sentence and the punctuation; a second door on a synthesis of the bases of teaching and training of the grammar, clarified by recent research in the fields of cognitive psychology and the didactic one; a third attempts to analyze the handbooks of teaching and other didactic documents used in the classrooms; a fourth finally delivers the conclusions to which we arrived at the end of several experiments undertaken in classes of CP and CE₁: one on the approach of the sentence in context, the other on the approach of the system of punctuation. Of this work, we retain that our didactic proposals can reconcile the pupils with grammar, and more particularly with the punctuation, pet peeve of the written production.

Keywords : Psycholinguistics – cognitive Psychology – Didactic – Punctuation – Sentence – Dictation – active Step