



Université Oran 2, Mohamed Ben Ahmed

Faculté des Langues étrangères

THESE

**Pour l'obtention du diplôme de Doctorat Sciences**

**En langue française**

**Option. Didactique**

*Ponctuation et ambiguïté dans les écrits des étudiants.*

*(Cas des étudiants de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année*

*Licence de français, Université Ibn khaldoun  
de Tiaret)*

*Présentée et soutenue publiquement le...*

**Par M<sup>me</sup> Rabéa LAHMAR**

*Devant le jury composé de :*

Président	Monsieur TOUATI Mohamed,	MCA,	Oran 2
Rapporteur	Madame MERINE Kheira,	Professeure,	Oran 2
Examineur 1	Madame MIMOUNI Dounia,	Professeure,	Oran 2
Examineur 2	Madame BENAMAR Naïma,	Professeure,	ENS
Examineur 3	Monsieur GUIDOUME Mohamed,	Professeur,	Tiaret
Examineur 4	Madame YAHIAOUI Kheira	MCA,	ENS

*ANNEE UNIVERSITAIRE 2018-2019*

## Résumé

Notre thèse a pour objet l'étude de l'usage des signes de ponctuation dans les productions écrites des étudiants de la langue française. L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues ; elle est mise en avant par la recherche en didactique puisqu'elle a une fonction sociale déterminante.

L'objectif de notre investigation est de comprendre la source des difficultés relative à la pratique de la ponctuation chez les apprenants à l'écrit. Connaissant l'origine de cette déficience, nous pourrions proposer des solutions qui pourraient améliorer cette compétence rédactionnelle et amener les apprenants à communiquer correctement par écrit même en dehors de la situation de classe.

Notre investigation concernera les étudiants universitaires. A travers une approche expérimentale, nous procéderons à une analyse quantitative et qualitative des productions des étudiants de la pratique de ponctuation.

**Mots-clés :** Ponctuation ; Production écrite ; Ambiguïté ; Construction du sens ; Enseignement ; Erreurs ; Représentations

## ملخص

تهدف أطروحتنا إلى دراسة استخدام علامات الترقيم في التعبير الكتابي لطلاب اللغة الفرنسية. تعلم الكتابة هو أحد الأهداف الأساسية لتدريس اللغات. الإنتاج الكتابي هو من بين الأهداف المسطرة في البحث التعليمي نظرا لوظيفته الاجتماعية الحاسمة. الهدف من تحقيقنا هو فهم مصدر الصعوبات المتعلقة بإستعمال علامات الترقيم لدى المتعلمين في الكتابة مع معرفة أصل هذا النقص، يمكننا اقتراح حلول من شأنها تحسين هذه الكفاءة التحريرية وجلب المتعلمين للتواصل بشكل صحيح في الكتابة حتى خارج وضع الفصل. تحقيقنا سوف يخص طلاب الجامعة من خلال نهج تجريبي، سنشرع في إجراء تحليل كمي ونوعي لمفاهيم الطلاب حول إستعمال علامات الترقيم.

الكلمات الدالة: علامات الترقيم، إنتاج كتابي، الغموض، بناء المعنى، التعليم، أخطاء، التمثيل

## Abstract

Our thesis aims to study the use of punctuation marks in the written productions of students of the French language. Learning writing is one of the fundamental aims of language teaching; it is put forward by didactic research since it has a decisive social function.

The objective of our investigation is to understand the source of the difficulties related to the practice of punctuation among learners in writing. Knowing the origin of this deficiency, we could propose solutions that could improve this editorial competence and bring the learners to communicate correctly in writing even outside the class situation.

Our investigation will concern university students. Through an experimental approach, we will proceed to a quantitative and qualitative analysis of students' productions of the practice of punctuation.

**Keywords:** Punctuation; Written production; Ambiguity; Construction of meaning; Teaching; Errors; Representations.

# SOMMAIRE

RESUME .....	I
DEDICACE .....	II
REMERCIEMENTS .....	III
SOMMAIRE .....	IV
Liste des tableaux.....	V
Liste des graphes.....	VI
INTRODUCTION GENERALE .....	01

## **PARTIE I:**

### **LA PONCTUATION ET LE SYSTEME D'ECRITURE, QUELLE PLACE POUR QUEL FONCTIONNEMENT?**

(Cadrage et problématique générale)

INTRODUCTION .....	
CHAPITRE I. CADRAGE ET DELIMITATION DE L'OBJET D'ETUDE (ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANTS SUR LA PONCTUATION).....	16
INTRODUCTION .....	16
1. L'EVOLUTION DE LA RECHERCHE DANS LE DOMAINE DE LA PONCTUATION.....	17
2. LA PONCTUATION, UN DOMAINE A DEFINITIONS VARIABLES.....	23
3. LA PONCTUATION EN PSYCHOLINGUISTIQUE .....	48
CONCLUSION .....	61
CHAPITRE II. LA PONCTUATION, UN OBJET DIDACTIQUE PROBLEMATIQUE .....	62
INTRODUCTION .....	
1. DIDACTISATION DE L'OBJET PONCTUATION .....	63
2. LA NOTION DE « TRANSPOSITION DIDACTIQUE » .....	65
3. LA PONCTUATION, UN SYSTEME DE L'ORAL OU DE L'ECRIT ? .....	66
4. LA PONCTUATION : UN DOMAINE COMPLEXE, DIFFICILE A ENSEIGNER ? .....	67
5. ROLE DE L'ECOLE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA PONCTUATION .....	73
6. PONCTUATION ET AMBIGÜITE, QUEL RAPPORT ? .....	75
7. LE ROLE DE LA PONCTUATION DANS L'ECRITURE D'AUJOURD'HUI .....	86
CONCLUSION .....	92
CHAPITRE III. LA PONCTUATION ET L'APPRENTISSAGE DU FLE.....	93
1. APPRENDRE LE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE .....	93
2. LA PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DE FLE : UNE ACTIVITE COMPLEXE .....	95
3. ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ECRITE.....	100
4. LA PONCTUATION DE L'ARABE ET LA PONCTUATION DE FRANÇAIS : CAS DE SIMILITUDES ET CAS DE DIFFERENCES .....	110
CONCLUSION .....	120
SYNTHESE DE LA PREMIERE PARTIE .....	121

## **PARTIE II**

### **LA PONCTUATION ET SA REPRESENTATION DU SENS CHEZ L'APPRENANT UNIVERSITAIRE DE TIARET**

INTRODUCTION.....	
CHAPITRE I. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.....	122

INTRODUCTION .....	122
1. L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE EN ALGERIE, PUIS A TIARET .....	123
2. PROTOCOLE D'ENQUETE ET CONSTITUTION DU CORPUS .....	134
3. PRINCIPES METHODOLOGIQUES .....	137
4. OUTILS D'ANALYSE DES ECRITS D'ETUDIANTS .....	154
CONCLUSION .....	156
CHAPITRE II. LES APPRENANTS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS ET LA PONCTUATION PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION .....	162
INTRODUCTION .....	162
ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS .....	164
1. EXPLICATION ET ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES AU POST TEST .....	180
CONCLUSION .....	210
CHAPITRE III. ORIGINE DES DIFFICULTES DE LA PONCTUATION D'APRES LES ENSEIGNANTS ET LES ETUDIANTS.....	212
INTRODUCTION .....	212
1. ANALYSE ET INTERPRETATION DES QUESTIONNAIRES .....	213
CONCLUSION .....	230
CHAPITRE VI. SOLUTIONS DIDACTIQUES ET PERSPECTIVES.....	231
INTRODUCTION .....	231
1. PISTES D' ACTIONS .....	232
2. DES CONSTITUTIONS INSTITUTIONNELLES .....	238
3. LE TRAITEMENT DIDACTIQUE DE L'ERREUR .....	239
4. PROPOSITION D'UNE SEQUENCE DIDACTIQUE COMME RESOLUTION AUX PROBLEMES LIES A LA PONCTUATION .....	242
CONCLUSION .....	270
SYNTHESE DE LA DEUXIEME PARTIE .....	272
CONCLUSION ET PERSPECTIVES .....	275
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	282
ANNEXES .....	287
TABLE DES MATIERES	



## *Dédicaces*

*Pour toute ma petite famille :  
Mon cher mari Mohammed  
et nos trois chers enfants, Fouad, Rihab et Nourhene.*

## *Remerciements*

*Je remercie ma directrice de recherches, Mme MERINE Kheira pour sa disponibilité et son grand appui, grâce auxquels j'ai pu mener à bien ma thèse. Je la remercie d'avoir été une directrice de thèse exemplaire qui m'a encadrée, encouragée en me faisant confiance depuis le début de mon Magister. Je la remercie vivement pour le soutien et l'intérêt témoignés; pour sa bienveillance; pour ses critiques constructives; pour sa disponibilité et pour son investissement constant qui ont contribué à me former dans ce parcours de jeune chercheuse; pour la disponibilité dont elle a fait preuve tout au long (de l'élaboration) de mon projet doctoral, grâce à ses profondes connaissances en linguistique et en acquisition des langues. Toute ma gratitude va à elle. J'espère ne pas l'avoir déçue.*

*Mes remerciements aux membres du jury de m'avoir fait l'honneur de lire et d'évaluer mon travail.*

*Je remercie tous les membres de ma famille pour leur soutien et l'aide précieuse qu'ils m'ont apportés durant toute la période de ma recherche.*

*Enfin, je tiens à exprimer mes remerciements à l'ensemble des enseignants et des étudiants de la faculté des Lettres et des Langues de l'université Ibn Khaldoun de Tiaret pour tous les services qu'ils m'ont rendus lors de mon investigation.*

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau N°01 : Les trois lois de C. Tournier (1980, p.39) .....	30
Tableau N°02 : Hiérarchisation de Nina Catach ajoutée (1996, p.121-122).....	30
Tableau N°03 : Classement de Doppagne (1998, éd. 2006, p. 7) .....	31
Tableau N°04 : Classement de C. Tournier (1980), Catach (1980b) et Dugas (2004), .....	32
Tableau N°05 : Classement de Riegel, Pellat et Rioul (1994, éd. 2005, p. 87).....	32
Tableau N°06 : Classement de Damourette (1939, cité par J.-M. Dufour, 2014, p. 60) .....	33
Tableau N°07 : La lecture et la théorie de L. Prime selon N. Catach .....	53
Tableau N°08 : Signification de quelques signes dans l'écriture d'aujourd'hui .....	87
Tableau N°09 : Répartition de la Fiche de Travaux Dirigés .....	141
Tableau N°10 : La grille d'analyse sur la ponctuation .....	155
Tableau N°11 : Variables d'analyse de ponctuation employée au pré test par les trois niveaux enquêtés.....	167
Tableau N°12 : Erreurs de ponctuation de texte. ....	169
Tableau N°13 : Erreurs d'usage du point simple, point d'interrogation, point d'exclamation dans un texte .....	170
Tableau N°14 : Erreurs de ponctuation de phrases à l'aide du point convenable /Placement inapproprié des signes. ....	171
Tableau N°15 : Placement et justification erronés de l'usage des virgules dans un énoncé. ....	172
Tableau N°16 : Erreurs d'identification de la fonction des signes dans un texte.....	173
Tableau N°17 : Erreurs d'usage et identification incorrecte du point-virgule et des deux points dans un énoncé.....	174
Tableau N°18 : Erreurs d'usage de signes d'animation dans un texte. ....	175
Tableau N°19 : Identification incorrecte du rôle des guillemets, des parenthèses et des tirets dans un texte. ....	175
Tableau N°20 : Corriger une erreur de ponctuation dans un énoncé (nombre de réponses erronées).....	176
Tableau N°21 : Usage des signes dans une phrase à deux sens .....	177
Tableau N°22 : Restituer la ponctuation dans un texte (remplacer le signe erroné par le signe correct) .....	178
Tableau N°23 : Compétence de production des phrases à double ou à triple sens) .....	178
Tableau N°24: Variables d'analyse de ponctuation employée au post test par les trois niveaux enquêtés .....	181
Tableau N°25 : Variables de ponctuation analysée entre les trois niveaux au pré-test et au post test .....	184
Tableau N°26 : Les signes de ponctuation rencontrés dans l'ensemble des trois niveaux de la licence. ....	190
Tableau N°27 : L'utilisation des différents signes de ponctuation dans chacun des niveaux de la licence .....	191
Tableau N°28 : Emploi de virgules et longueur des productions écrites .....	194

## **LISTE DES GRAPHES**

Graphe N°1 : Taux de ponctuation employée au pré test par les trois niveaux.....	167
Graphe N°2 : Répartition de la ponctuation employée selon les niveaux au post test .....	182
Graphe N°3 : Répartition en pourcentage de la ponctuation employée au pré test et au post test pour les trois niveaux .	185
Graphe N°4 : Taux d'usage des différents signes dans l'ensemble des 3 niveaux.....	190
Graphe N°5 : Taux d'usage des différents signes dans chacun des 3 niveaux.....	192
Graphe N°6 : Taux d'usage de la virgule et taux de la longueur des textes.....	194

---

# **INTRODUCTION GENERALE**

---

### 1. PRESENTATION DE L'OBJET DE RECHERCHE

Face à des problèmes posés à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, la pratique de la ponctuation ne saurait être ignorée par notre esprit. Dans notre pratique d'enseignante de français à l'université algérienne, il nous arrive trop souvent d'avoir l'impression de ne pas arriver à bien faire comprendre un objet d'étude à nos apprenants, plus particulièrement, l'objet de la ponctuation, cet élément de la langue qui s'avère complexe et mouvant. Par ailleurs, la notion de "bien écrire" exige l'intégration de cette composante qui est devenue un système de valeurs qui s'ajoute au système scriptural en l'organisant afin de produire des effets de sens précis. Selon Roland Eluard (1994) « *La ponctuation n'est pas « un » domaine de la grammaire parmi d'autres, elle est au cœur des règles et des usages qui gouvernent la langue française* ». <sup>1</sup> Selon lui, la maîtrise et le bon usage des signes de ponctuation sont la solution idéale pour éviter tout type d'ambiguïté sémantique, à cet égard, il ajoute que : « *Les règles peuvent être distinguées des usages. C'est une démarche nécessaire pour l'apprentissage en général et pour mettre l'accent sur des pratiques soucieuses d'une expression aussi précise que possible. À cet égard, et dans le cadre d'une expression ordinaire (ce qui n'est pas péjoratif), l'apprentissage des règles de la ponctuation va de pair avec l'analyse et la manipulation des structures syntaxiques de la phrase* » <sup>2</sup>.

Il est à noter qu'une faible maîtrise de l'écrit entraîne des situations d'échec scolaire difficilement remédiable à court terme. Par exemple, l'entrée à l'université est rendue complexe du moment que les apprenants venant du lycée ne possèdent pas une maîtrise du français écrit. Par ailleurs, la finalité de tout système éducatif est de former l'apprenant en lui permettant de développer des compétences en lecture et en écriture ainsi que l'entraîner à l'autonomie et ce pour résoudre tout problème qu'il pourrait rencontrer dans son quotidien. L'objectif premier de l'enseignement d'une langue étrangère s'inscrit dans cette logique.

La didactique des langues, discipline scientifique, s'est définie comme un champ d'activités qui étudie tout ce qui concerne l'enseignement/ apprentissage d'une langue. D'une manière générale, cette discipline s'intéresse aux méthodes et contenus des enseignements. En effet, elle étudie comment les contenus sont transmis et comment les apprenants se les approprient.

---

<sup>1</sup> Roland Eluard, 1994, La Ponctuation française Règles, Usages et plaisir du texte, Edition Garnier p : 07

<sup>2</sup> Ibidem.

Les méthodes didactiques d'enseignement des langues étrangères dont nous disposons aujourd'hui sont le résultat de longs travaux de recherches. La didactique du français langue étrangère est une discipline qui vise, essentiellement, l'installation de la compétence communicative qui fait intervenir cinq composantes : le niveau linguistique ou compétence morphologique, syntaxique et lexicale ; le niveau référentiel ou connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde ; le niveau socio-culturel ou l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus ; la compétence cognitive qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue ; et enfin, la compétence discursive ou pragmatique : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication.

La production d'un texte devrait faire appel à l'intégration de ces compétences afin que le destinataire soit en mesure de comprendre le message.

L'écriture est une tâche complexe, mais fortement valorisée par la société, comme l'affirme J.M. Passerault (1991 :65) "*L'écriture est une tâche difficile, plutôt complexe, mais fortement valorisée par la société, la ponctuation l'est de même, en tant que système profondément culturel, évolue et évoluera constamment selon la société qui l'utilise car le texte est plus socialisé que le langage en lettre c'est avant tout communiquer un message clair et compréhensible au lecteur*". Notons que la langue écrite se distingue de la langue orale par son aspect normatif comprenant la graphie, l'orthographe, le lexique, la grammaire... via la ponctuation qui est considérée comme un "secteur carrefour" de l'écrit qui a eu bien de la peine à trouver sa place dans l'étude de la langue. C'est donc une question floue mais non séparée des connaissances nécessaires à la maîtrise de l'écrit. (M. Defayes, I. Rosier, f. Telkin (EDC) in "A qui appartient la ponctuation" p. 10). A partir de là, nous pouvons déduire que la ponctuation est une problématique qui s'intègre dans un schéma communicationnel interpellant d'un côté le scripteur-émetteur et de l'autre côté le lecteur-récepteur.

La présente recherche s'inscrit, donc dans le champ de la didactique du FLE. Elle se rapporte à la pratique de l'écrit. L'objectif de notre investigation est de comprendre la source des difficultés que rencontrent les apprenants à l'écrit. Connaissant l'origine de cette déficience, nous pourrions proposer des solutions qui pourraient améliorer cette compétence rédactionnelle et amener les apprenants à communiquer correctement par écrit même en dehors de la situation de classe. Notre travail porte sur l'une des difficultés de l'écrit chez les étudiants universitaires, à savoir l'usage de la ponctuation dans les productions écrites.

L'acquisition de la compétence discursive dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, suppose un usage adéquat des règles morphosyntaxiques mais aussi

des signe de ponctuation. On conçoit très mal un texte sans ponctuation. Cette pratique peut amener les apprenants à travailler sur des savoirs méthodologiques auxquels ils n'y sont pas habitués. Notre recherche s'est appuyée sur deux constats importants :

Nous avons toujours constaté-en tant qu'enseignante de langue française- lors des vérifications de la qualité des productions écrites, que les apprenants du FLE éprouvent des difficultés dans l'exercice d'une production d'écrit au niveau de la ponctuation qui en constitue l'une des principales composantes. En effet ces difficultés résident dans l'usage aléatoire des signes de ponctuation ou de leur absence quasi-totale, dans leurs écrits. Ceci survient par ignorance et/ou par méconnaissance des règles d'usage, vu la complexité du système de ponctuation. Par rapport à son évaluation, la ponctuation demeure un critère marginalisé lors de la correction des copies d'examens à l'université.

Nous avons constaté aussi, que les notions en rapport avec la ponctuation programmées dans les manuels scolaires ne sont pas en mesure de combler les lacunes chez les apprenants, les programmes réduisent le système de ponctuation à une sorte d'auxiliaire de la grammaire, d'ailleurs en classe de français à l'université de Tiaret, il n'y a pas d'enseignement systématique de la ponctuation dans les matières enseignées à l'exception de quelques exercices superficiels effectués dans les matières de pratiques de l'écrit, et ce, sachant que nos apprenants éprouvent les plus grandes difficultés à maîtriser des faits scripturaux fondamentaux dont font partie les signes de ponctuation et les signes typographiques.

Concernant les raisons des difficultés rédactionnelles d'ordre didactique , nous avons constaté lors d'une enquête menée auprès des enseignants de français de l'université de Tiaret Ibn-khaldoun, une tendance des de ces derniers à se cantonner dans une démarche traditionnelle axée sur l'enseignement décontextualisé des notions grammaticales sans prendre en considération le fait d'engager les apprenants dans des projets de communication authentiques. Quant au facteur psychologique, évoqué par plusieurs auteurs tel que J.M. Passerault (1991), D. Bain (1999), Schneuwly (1988). Les psychologues supposent que l'apprenant en situation de production écrite souffre d'«insécurité scripturale » dans le sens où il craint de s'exprimer à l'écrit car il ne se sent pas assez compétent pour produire un texte cohérent. En effet, lors de notre enquête, certains étudiants se sont abstenus de s'exprimer en français, tant à l'oral qu'à l'écrit, parce qu'ils manquent d'assurance en soi. Pour rendre compte des difficultés majeures des étudiants tiarétiens de langue française à l'écrit, il nous a paru nécessaire de chercher les causes des difficultés scripturales à propos de la ponctuation dans les écrits de ces étudiants et de suggérer des pistes susceptibles pour améliorer leurs



compétences rédactionnelles à travers une étude expérimentale basée sur la méthode- action. Pour parvenir à cette étape, il est important de connaître les enjeux qui sont en rapport avec le problème soulevé, notamment le contexte de la langue française en Algérie. Donc, il est nécessaire de clarifier ces enjeux dans notre étude.

Quant à l'enseignement de la ponctuation, nous avons constaté qu'elle n'a pas encore atteint ses objectifs et son enseignement efficace demeure un des objectifs à atteindre dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'écrit en Algérie, ce qui nécessite une concrétisation sur le terrain. Cela demande le changement des attitudes didactiques actuelles, et chez les enseignants et dans les textes officiels.

L'université se doit elle aussi, d'introduire cet enseignement qui est presque absent dans le programme de la licence et d'adapter le contenu de son enseignement aux besoins de ses étudiants. Notre recherche s'ouvre sur diverses pistes didactiques pour aborder la ponctuation, ce flou théorique qui, d'après Jacques Durrenmatt (2015) « *continue à faire peur, [car] ses usages semblent mystérieux à beaucoup et obéissent à une norme dont la logique échappe souvent. Elle est présentée comme indispensable à l'écrit et pourtant les poètes l'ont chassée de leurs textes* »<sup>3</sup>

La méthodologie de recherche choisie est la méthode de la recherche-action basée sur l'analyse de contenu puisque notre support est formé par des productions écrites des apprenants; nous adopterons une approche analytique et descriptive des écrits.

## 2. CHOIX DE LA RECHERCHE

Pour rendre compte des difficultés majeures à l'écrit des étudiants de langue française constituant notre échantillon, il nous a paru nécessaire de détecter les lacunes afin d'aplanir les difficultés c'est en fait, chercher les causes de ces difficultés scripturales, en particulier, celles relatives à l'usage de la ponctuation dans les productions écrites des étudiants et de proposer des remédiations pour améliorer leurs compétences rédactionnelles et ce à travers une étude expérimentale sous forme d'activités pédagogiques et de tests. Notre choix est lié, particulièrement, à l'intérêt que nous portons à la langue française et à notre expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation. Nous souhaitons, ainsi, apporter une contribution pour bien expliquer les difficultés en français écrit des apprenants universitaires à propos de la ponctuation. Notre travail s'inscrit dans le cadre de la linguistique et la didactique du français langue étrangère dont le choix du sujet émane de notre souci de

---

<sup>3</sup> Jacques Durrenmatt (2015), *la ponctuation en français*, Edition Ophrys, p.114

développer chez les apprenants universitaires tiarétiens des compétences scripturales visant la maîtrise de la langue française.

### **2.1. Pourquoi l'université?**

Nous avons opté pour ce choix afin de vérifier une observation liée à notre travail en tant qu'enseignante : à savoir que les apprenants qui ne maîtrisent pas la langue française avec ses deux aspects oral et écrit se trouvent dans une situation d'échec scolaire. Par ailleurs, ce choix repose sur nombreuses considérations. D'abord, l'université est un moment charnière dans le cursus d'apprentissage de l'apprenant algérien : L'étudiant est appelé à investir et réinvestir ses acquis intériorisés durant l'enseignement de Base et celui du Secondaire. Puis c'est à partir de ce niveau que le français commence à assumer son rôle de langue véhiculaire des sciences et techniques, ce qui pose problème aux apprenants fraîchement arrivés de l'enseignement secondaire totalement arabisé.

L'université est une étape de formation prépondérante avant l'arrivée dans le marché du travail, elle constitue l'un des secteurs éducatifs les plus problématiques en Algérie, mais aussi l'un des plus productifs. Toutes les universités en Algérie accueillent des milliers de nouveaux étudiants chaque année qui sont censés suivre des cours de langue afin d'acquérir une compétence linguistique. Ces cours qui focalisent sur la maîtrise de la langue spécialisée par le biais d'un canevas et d'un programme, ont pour objectif de mettre à la disposition des étudiants les outils linguistiques nécessaires pour qu'ils puissent acquérir des compétences écrites et orales en langue française.

A cet effet, nous pensons que les questionnements sur les besoins des étudiants en matière de langue spécialisée, le contexte dans lequel ils évoluent et les cours de langue qu'ils suivent à l'intérieur de l'enceinte universitaire, ne doivent pas être pris à la légère car c'est eux les futurs enseignants de la langue cible.

### **3. OBJECTIF DE LA RECHERCHE**

La présente étude se veut une contribution à la maîtrise de l'emploi des signes de ponctuation comme éléments indispensables dans la construction du sens de tout énoncé. Pouvoir communiquer clairement ses idées par écrit est une habileté clé qui contribue fortement à la réussite scolaire des apprenants. En effet, à l'école, l'écrit représente souvent le moyen privilégié pour rendre compte des apprentissages effectués et constitue un outil

efficace pour rassembler, organiser et partager des idées sur un sujet spécifique et pour des fins de communication variées (Cavanagh, 2007).

La compétence de communication tant à l'oral qu'à l'écrit constitue l'objectif principal des programmes préconisés par l'institution scolaire. Cependant, les difficultés à l'écrit persistent, surtout ceux qui sont en rapport avec le système de ponctuation ; elles sont fréquentes chez les apprenants algériens et ce à tous les niveaux. Les raisons qui expliquent ces difficultés sont d'ordre à la fois contextuel, didactique et psychologique. Pour ce qui est du contexte, l'environnement de la plupart des étudiants ne peut permettre l'utilisation du français hors de la classe de langue. Miled (1998, p.46) affirme, à cet égard que « *le statut informel du français est marqué par une hétérogénéité due à la diversification des usages réels du français* ».

La place qu'occupe la ponctuation dans la communication écrite nous semble indispensable, de ce fait, notre étude contribue à la clarification de la ponctuation comme un savoir, une aide didactique à la construction du sens des savoirs. Face aux difficultés rencontrées par les apprenants, il nous semble pertinent d'aborder la tâche d'« apprendre à ponctuer avec du sens, afin d'éviter l'ambiguïté syntaxique en particulier.» comme compétence. Nous cherchons à mettre en place une nouvelle stratégie d'apprentissage plus efficace pour faciliter la construction du sens lors de la production écrite. L'expérience que nous avons effectuée montre que la ponctuation est relayée au second plan, elle n'est abordée que superficiellement et de manière allusive par les apprenants universitaire de la région de Tiaret.

A la lumière de ce que dit Jaffré qu' « *En didactique, avant de trouver des solutions, il faut apprendre à (se) poser les bonnes questions.* » (Jaffré, 1991, p. 64), nous avons soulevé les questions de recherche suivantes :

1. Qu'est-ce que la ponctuation comme objet de savoir ? Et comment a-t-elle été théorisée historiquement?
2. Quelles sont les conceptions actuelles du système de la ponctuation en didactique et en linguistique?
3. Qu'en est-il de la ponctuation entre les instructions officielles et le terrain dans l'enseignement apprentissage du français en Algérie?
4. Quelle incidence un mauvais usage des règles de ponctuation peut-il avoir sur la qualité des écrits des apprenants universitaires de Tiaret ?
5. Quelles explications peut-on trouver à la non maîtrise des règles de la ponctuation ?

6. A quel point l'apprentissage insuffisant de la ponctuation amène les apprenants à commettre des erreurs de syntaxe?

### 4. PROBLEMATIQUE

Dans le contexte scolaire algérien, la maîtrise de la langue française avec ses deux aspects oral et écrit se trouve au centre de l'apprentissage des apprenants et constitue un élément-clé de la réussite scolaire.

La ponctuation, une composante importante de l'écrit, constitue un vrai obstacle pour celui qui ne la maîtrise pas. Notons que la vérification de la qualité des productions écrites des apprenants algériens fait découvrir souvent des apprenants éprouvant les plus grandes difficultés dans les deux aspects de la langue : au niveau de la conjugaison et à l'ensemble de la morphologie, difficultés au niveau des faits orthographiques, difficultés à respecter les caractéristiques des types de discours mais surtout difficultés à maîtriser les règles d'emploi des signes de ponctuation. Devant une situation pareille, les enseignants sont le plus souvent incapables de trouver des remédiations, leurs interventions se limitant la plupart du temps aux corrections et à la proposition d'exercices.

Mais le problème demeure entier : les apprenants du FLE éprouvent toujours des difficultés lors de l'activité d'écriture à propos de l'emplacement correcte des signes de ponctuation et les enseignants procèdent très souvent de la même façon en ignorant totalement l'évaluation de ce critère et sans que les véritables causes de ce dysfonctionnement soient identifiées. Cependant, les recherches en didactique de français permettent de repenser le problème en cherchant des explications à ces causes afin de proposer des moyens pour venir en aide aux enseignants et aux apprenants. Comme nous l'avons déjà dit la maîtrise du français écrit est une condition *sine qua non* pas uniquement pour la réussite scolaire c'est surtout pour développer des compétences scripturales chez les apprenants universitaires algériens pour leur permettre d'accéder à l'information scientifique et de rendre compte de leurs acquis scientifiques en rédigeant dans une langue française correcte et claire, parce que la maîtrise de l'écrit est en fait un facteur déterminant d'insertion dans la société. Comme l'affirme Veltcheff « *la maîtrise du français constitue un atout majeur pour l'accès à des filières d'excellence.* » (Veltcheff, 2006, p. 83)

Certes, à l'université de Tiaret la pluparts de nos étudiants écrivent mal et ne ponctuent pas leurs écrits vu la complexité de la langue française ainsi que la complexité du domaine de la ponctuation, vu aussi le contenu des programmes qui leur est présenté et qui ne répond pas à leur besoin immédiat, mais ils le font surtout parce que le système de

punctuation est victime, il n'est pas considéré par les instructions officielles, il est donc enseigné dans de mauvaises conditions. L'expérience constatée à travers les productions écrites des étudiants fait percevoir une punctuation défectueuse des textes, des pauses supplémentaires ou d'autres signes maladroitement appliqués ou encore des passages ambigus. Nous constatons que les étudiants pratiquent de façon intuitive la punctuation ce qui engendre un phénomène qui représente le caractère d'une situation problème.

Nous parlons ici de l'ambiguïté qui touche toutes les langues. Comprendre l'ambiguïté en tant que phénomène d'expression linguistique constitue la base de la normalisation dans la communication et pour une expression "correcte" dans la langue. La punctuation hésitante des apprenants du FLE est un problème que la complexité de l'objet ne peut expliquer à elle-seule. Notre recherche porte principalement sur la punctuation en tant qu'objet de savoir, mais aussi en particulier sur son enseignement. La punctuation est un objet qui s'enseigne, mais comment ?

Dans cette étude, l'accent sera mis sur l'histoire du système de punctuation, ses origines, son évolution, à partir de points de vue de chercheurs de plusieurs domaines et aux ancrages théoriques différents : la linguistique, la psycholinguistique, la psychologie du langage et surtout, la didactique du français. Si les réflexions sur la punctuation se sont faites plutôt rares auparavant, tant chez les linguistes que chez les didacticiens, elles sont aujourd'hui bien présentes dans les sciences du langage et dans la didactique du français, où plusieurs questions sont traitées. La définition et la nature du système. Que doit-on considérer lorsqu'on ponctue son texte : la norme, les règles de la punctuation ou le style et les préférences personnelles? Parmi toutes ces interrogations, la question majeure dans notre recherche est de chercher l'origine des difficultés qu'éprouvent les apprenants universitaires de Tiaret au sujet de la punctuation lors de la production écrite. Dans ce travail nous essayons de porter des réponses claires à toutes ses interrogations à partir des hypothèses suivantes :

### 5. HYPOTHESES

1. Les étudiants rencontreraient des difficultés pour appliquer correctement la punctuation selon les règles qui la régissent parce qu'ils ne les maîtrisent pas.

2. Les erreurs de punctuation provoquent des contre-sens en affectant la syntaxe, elles seraient dues majoritairement à des interférences avec la langue arabe (langue 1) où la punctuation n'occupe pas une place prépondérante dans la segmentation de la phrase, ni même dans son sens.

Car en arabe, langue à vocalisme pauvre avec six (6) phonèmes et consonantisme riche avec 26 phonèmes, c'est la graphie des mots qui transcrit leur prononciation. En effet, la seule maîtrise de l'alphabet suffit au scripteur pour pouvoir transcrire correctement tout énoncé correctement prononcé. Le sens est guidé par sa prosodie. Par contre, la langue française est caractérisée par la difficulté de l'application de ses normes en particulier celles de la ponctuation, ces signes selon Nina Catach sont des idéogrammes<sup>4</sup> (signes extra-alphabétiques) ne les empêchent nullement de jouer selon les cas un rôle équivalent à celui des morphogrammes ou des logogrammes. Ce constat nous autorise à émettre l'hypothèse suivante : Ces différences vont engendrer des obstacles qui empêcheraient les scripteurs algériens et- tiaretiens- en particulier, apprenants du FLE, de produire des écrits intelligibles en langue cible.

3. L'enseignement et l'apprentissage du système de ponctuation seraient problématiques à cause du matériel didactique mis en œuvre pour cet enseignement.

En effet, l'absence d'une stratégie d'enseignement efficace est un facteur qui agit sur la compétence rédactionnelle des apprenants du FLE. Plus les méthodes d'enseignement de la langue française sont efficaces plus les apprenants performant dans leurs écrits. Ce que constate également Catach (1994): « ... *il n'existe, à proprement parler, ni formation ni suivi scolaire de bon niveau dans les classes [dans le] domaine [de la ponctuation]. Lorsqu'on connaît la pauvreté des affirmations aussi péremptoires que contradictoires qui fleurissent et les écarts qui s'étalent entre les normes des différentes maisons d'édition, on a du mal à comprendre comment les enfants, comme les adultes, s'y retrouvent.* » (Catach, 1994, p. 46)

## 6. PLAN DU TRAVAIL

Pour le plan de notre thèse, nous avons adopté une structure classique : deux parties constitueront notre travail de recherche.

**La première partie** : elle constitue l'ancrage théorique de notre recherche, elle a pour objectif de définir des concepts relatifs à la ponctuation et à son fonctionnement dans le système d'écriture. Elle se compose de quatre chapitres s'occupant des domaines linguistique, psycholinguistique et didactique dans lesquels opère la ponctuation comme composante structurante du produit linguistique écrit. Ainsi, l'accent sera-t-il mis sur le fonctionnement de la ponctuation par rapport au sens et par rapport à l'ambiguïté dont la manifestation est le résultat d'un mauvais emploi de la ponctuation, comme nous la placerons dans le cadre de

---

<sup>4</sup> Catach, Nina. La ponctuation en Langue française, n°45, 1980. pp. 16-27

l'enseignement-apprentissage du FLE à travers une étude du manuel français du primaire, du moyen et du secondaire en Algérie.

*La deuxième partie* : nous commencerons cette partie par un cadrage méthodologique de la recherche en décrivant les étapes prévues pour notre enquête sur le terrain. Ce sera une expérience empirique qui nous permettra, à travers un corpus fabriqué, de déceler les dysfonctionnements de la ponctuation chez des apprenants universitaires en première, deuxième et troisième années de licence. La deuxième partie sera consacrée à l'analyse du corpus. Toutes les données seront consignées dans des tableaux illustrés par des histogrammes et suivis de commentaires. Cette étape de discussion sera présentée en quatre chapitres :

Le *premier chapitre* de cette partie, est consacré à la présentation et la description de la méthodologie de notre recherche. Après avoir présenté tous les outils à produire le corpus pour l'étude on y décrit la procédure utilisée pour le repérage et la classification des erreurs de ponctuation. Dans un premier temps, nous abordons le statut de la langue française en Algérie entre les textes officiels et le terrain ainsi que les finalités assignées à l'enseignement du français dans le système éducatif algérien du primaire à l'université, ensuite nous abordons les objectifs visés dans la matière de compréhension et production écrite (C.E.E) dans l'université Ibn Khaldoun de Tiaret. Puis, dans un deuxième temps, nous passons à la présentation et la description détaillée du protocole de notre recherche et la description de notre corpus.

- Dans le deuxième *chapitre*, nous tenterons d'identifier, de présenter et d'interpréter les différents résultats obtenus qualitativement et quantitativement ;
- Le troisième chapitre mettra l'accent sur les origines des difficultés dans le domaine de la ponctuation, et ce, à travers l'interprétation des déclarations des enseignants et des étudiants
- Le quatrième chapitre sera réservé aux propositions de remédiations et aux perspectives didactiques en s'appuyant sur les recherches actuelles au domaine de l'enseignement-apprentissage de la ponctuation. Nous rejoignons, à cet égard, les propositions avancées par Marie-Pierre Dufour (2014) qui préconisent des activités didactiques ayant pour objectif d'aider les apprenants à prendre conscience des relations entre la lecture et l'écrit et par ce fait favoriser l'apprentissage de la ponctuation en particulier. Ce même chapitre abordera la description d'une séquence didactique proposée afin de remédier aux problèmes liés au système de la ponctuation. Notre recherche s'achève par une conclusion générale.

## **INTRODUCTION GENERALE**

---

Le présent travail est accompagné d'une partie d'annexes représentant le corpus auquel nous nous référons tout au long de notre travail.



# PREMIERE PARTIE

---

## LA PONCTUATION ET LE SYSTEME D'ECRITURE, QUELLE PLACE POUR QUEL FONCTIONNEMENT?

*Cadrage et problématique générale*

« La ponctuation est un art délicat.  
On l'utilise parfois sans y réfléchir, un peu comme  
Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir.  
Sur un ton résolument badin. »

*Sylvie Prioul & Olivier Houdart<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Sylvie Prioul et Olivier Houdart, l'art de la ponctuation. Le point, la virgule et autres signes fort utile, 2016, 220 p.

**INTRODUCTION DE LA PREMIERE PARTIE**

L'acquisition des compétences démarcatives dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, suppose un usage à bon escient de la ponctuation. La pratique de cette dernière peut amener les apprenants à travailler sur des savoirs méthodologiques sur lesquels ils ne sont pas habitués à réfléchir. La présente étude se veut une contribution à l'enseignement de la ponctuation comme un outil de construction du sens dans le cadre des activités d'écriture. Pouvoir communiquer clairement ses idées par écrit est une habileté clé qui contribue fortement à la réussite scolaire des apprenants.

Cette première partie constitue l'ancrage théorique général de notre recherche, elle a pour objectif la définition des concepts relatifs à la ponctuation et à son fonctionnement dans le système d'écriture. Elle est composée de quatre chapitres que nous présentons ci-dessous :

*Le premier chapitre* de cette partie comportera des repères théoriques sur la ponctuation et sur les recherches scientifiques actuelles dans ce domaine. Ce chapitre est composé de deux entrées principales :

- la ponctuation en linguistique ;
- la ponctuation en psycholinguistique ;

Dans la première entrée, *la ponctuation en linguistique*, nous portons des réponses sur la question de la ponctuation en exposant des informations sur ses origines et son évolution au fil des siècles et en montrant comment elle est devenue un objet d'étude très particulier dans la langue française, nous donnons les différentes définitions attribuées au système de la ponctuation par un bon nombre de théoriciens, chacun selon sa conception.

La ponctuation est un domaine qui a intéressé plusieurs chercheurs et linguistes qui se sont penchés sur l'éclaircissement de ce système comme un objet linguistique, nous aborderons donc les tentatives de classification et les conventions d'usage de ce système qui ont conduit aux théories cohérentes dans lesquelles certaines catégories de signes sont définies en fonction de leurs rôles, puis, nous décrivons les traits qui ont fait de la ponctuation un objet linguistique, ainsi que les différentes fonction de la ponctuation dans l'écriture d'aujourd'hui

La deuxième entrée intitulée : *la ponctuation en psycholinguistique* consistera à décrire les différentes recherches effectuées par les psycholinguistes sur le rôle de cette composante en psycholinguistique à travers des études et des enquêtes qui dévoilent la position de la ponctuation chez les enfants et chez les adultes. Puis, nous expliquons comment

## LA PONCTUATION ET LE SYSTEME D'ECRITURE, QUELLE PLACE POUR QUEL FONCTIONNEMENT?

---

est conçue la ponctuation par rapport à l'acte de lecture (réception) ainsi que l'acte d'écriture (production)

Le deuxième chapitre dans cette première partie sera composé de deux entrées principales :

- la ponctuation en didactique ;
- le rapport : ponctuation et ambiguïté.

*La première entrée* de ce chapitre met l'accent sur le rôle de *la ponctuation en didactique*. Nous allons montrer comment la ponctuation est passée de son statut linguistique à son statut didactique en s'appuyant sur plusieurs éléments théoriques, ou pour mieux dire sa transposition didactique (comment faire de la ponctuation un objet enseignable ?)

Nous abordons dans cette entrée les études des didacticiens sur la ponctuation et son enseignement à savoir : la complexité du système, le rôle de l'école ainsi que le rôle de l'enseignant dans le processus d'enseignement /apprentissage de la ponctuation. Un autre élément qui nous paraît important est celui du domaine d'appartenance de la ponctuation : appartient-elle à l'écrit ? À l'oral ? Au deux aspects à la fois ? Nous essayons de répondre à cette question à travers l'explication des théories qui ont pris en charge d'étudier la ponctuation et ces liens à la prosodie.

*La deuxième entrée* dans ce même chapitre est consacrée à la ponctuation et ces différents rapports à l'ambiguïté ; nous commençons d'abord par la définition du concept « ambiguïté » selon un bon nombre de théoriciens, ainsi que ses catégories et ses types. Notre regard est penché beaucoup plus sur l'ambiguïté syntaxique qui répond davantage à notre objet d'étude afin de trouver une réponse à notre question de recherche (à quel point un apprentissage erroné de la ponctuation et ses conventions d'usage peut amener les apprenants à commettre des erreurs de syntaxe ?).

*Le troisième chapitre* se penche essentiellement sur la ponctuation dans l'apprentissage du FLE. Nous mettons en revue la place accordée à l'enseignement de la ponctuation dans le manuel scolaire français en Algérie du primaire au secondaire, le fait d'examiner le livre scolaire, cela nous permet de faire des constats à propos de l'enseignement apprentissage du domaine de la ponctuation entre les instructions officielles et le terrain.

Dans ce même chapitre, il nous semblait intéressant de comprendre le rôle de la langue source dans l'apprentissage de la langue cible, particulièrement la production écrite des mots, des phrases et des textes. Pour ce faire, une étude exploratoire est mise en œuvre pour mettre en valeur le statut de la ponctuation entre la langue arabe et la langue française à

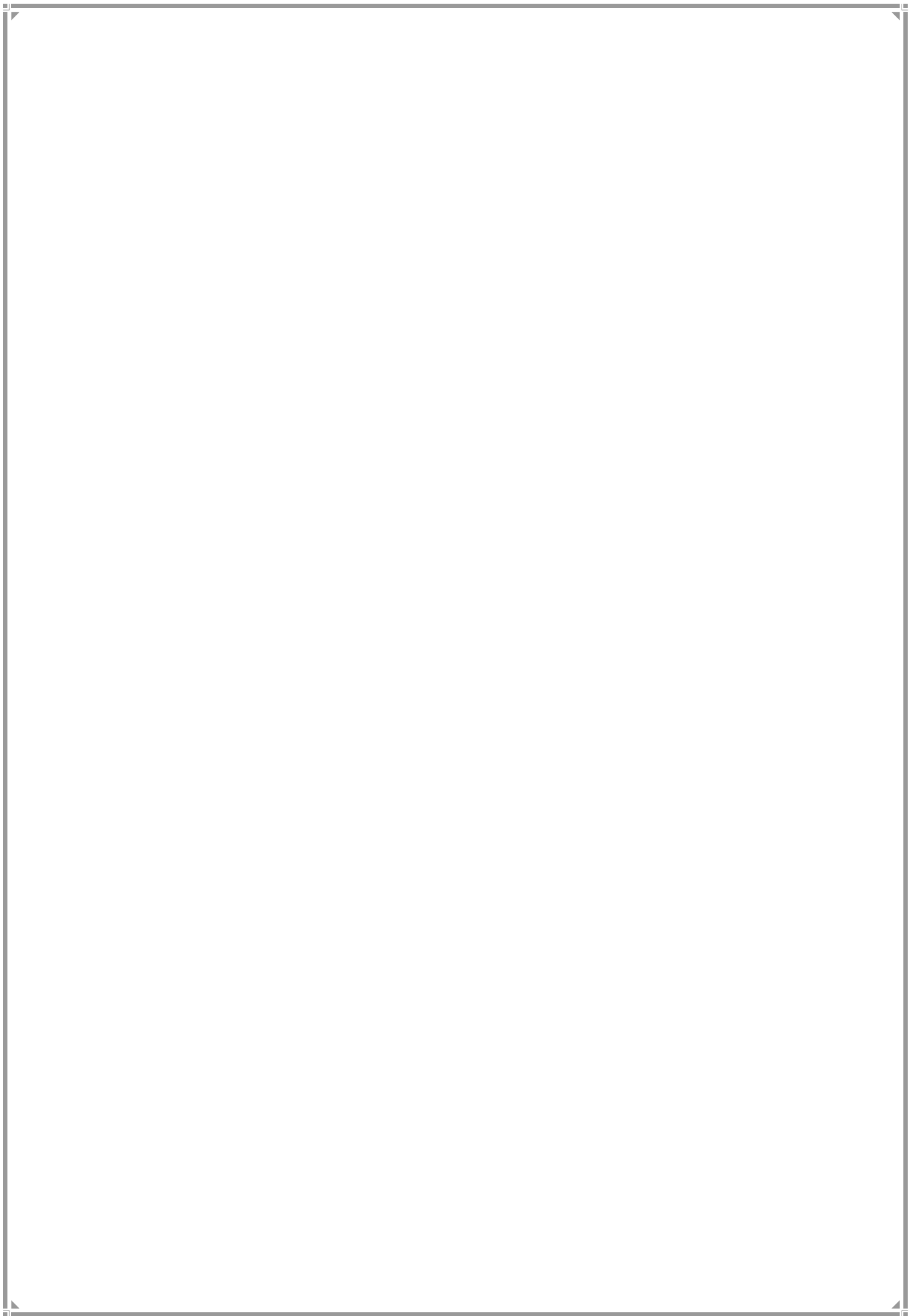
## **LA PONCTUATION ET LE SYSTEME D'ECRITURE, QUELLE PLACE POUR QUEL FONCTIONNEMENT?**

---

travers une similitude fonctionnelle dans laquelle nous avons choisi « un texte coranique » qui nous semble un corpus très représentatif.

# **CHAPITRE I**

## **CADRAGE ET DELIMITATION DE L'OBJET D'ETUDE ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION**



**INTRODUCTION**

Dans ce chapitre, nous dressons un tableau global des connaissances scientifiques actuelles sur la ponctuation en sciences du langage. Dans la première partie, nous visons à faire la lumière sur ce système qu'est la ponctuation en montrant d'abord en quoi elle forme bien un système, nous nous appuyons d'abord sur d'importants travaux contemporains en linguistique, en psycholinguistique et en didactique pour relever différentes caractéristiques attribuées à la ponctuation en découvrant ainsi son rôle en linguistique puis en didactique. L'intérêt pour la ponctuation de spécialistes de la langue (didacticiens, linguistes et psychologues du langage) est récent; ce n'est que depuis les années 80 que des chercheurs étudient la question et présentent le domaine comme formant système. « Tout ensemble de termes étroitement corrélés entre eux à l'intérieur du système général de la langue » (Dubois, Giacomo, Guespin et al. 1973, p. 481) et « tout ensemble de règles reliées entre elles ou tout groupe de termes associés entre eux » (id.) font, de façon générale, système; le domaine de la ponctuation, ayant ses lois et son fonctionnement propre, forme donc bien un système.

L'étude systémique fine d'un ensemble met en évidence un certain nombre d'éléments organisés, structurés; ces éléments ont tous leur importance, leur rôle précis dans l'ensemble, selon une certaine hiérarchisation, et la compréhension de tout système dépend en grande partie de l'étude de ces éléments ainsi que du rapport qu'ils entretiennent.

Les signes de ponctuation, éléments du système, doivent être considérés et enseignés comme interdépendants et complémentaires : les divers regroupements pouvant être faits, les zones de rapprochement ou d'éloignement, les disjonctions ou tensions entre les emplois, etc. Sont enfin rattachées à n'importe quel système cohérent des prescriptions, « définitions, [...] conventions et [...] règles coordonnées logiquement » (Trésor de la langue française informatisé). La ponctuation est, comme les autres moyens langagiers, soumise à certaines contraintes et conventions pouvant tout aussi bien être raisonnées que tout à fait arbitraires (Bain, 1999) qu'il faut étudier et comprendre.<sup>1</sup>

Dans ce chapitre, nous asseyons de répondre à la question qu'est-ce que la ponctuation, en expliquant les rôles qu'elle accomplit à l'écrit selon deux approches : linguistique et psycholinguistique comment et pourquoi la ponctuation a été créée, en retraçant les différentes étapes de son évolution de même que les figures marquantes du domaine que nous commentons et complétons.

---

<sup>1</sup> Marie-Pierre Dufour, Des traités de ponctuation à la classe de français : didactisation d'un objet de savoir, 2014, p.196

**1. EVOLUTION DE LA RECHERCHE DANS LE DOMAINE DE LA PONCTUATION**

Les linguistes modernes mettent l'accent sur la pluralité du système de ponctuation, sur sa grande richesse, parce qu'elle intervient sur plusieurs plans (communicatif, sémantique et grammatical), comme elle porte aussi sur différentes unités de la langue (du mot au texte en passant par la phrase). 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).

En 2004, Anis entreprenait de recenser les travaux de linguistes sur la ponctuation et constatait que seuls deux livres autres que collectifs avaient été entièrement consacré au sujet de la ponctuation en français depuis Damourette ( 1939), ceux de Catach( 1994), et Dahlet (2003), la situation n'a guère changé depuis, si l'on accepte les ouvrages à visée descriptive qui s'inscrivent dans la longue lignée des manuels ( notamment Narjoux, 2010) au ceux qui s'appuient sur des considérations linguistiques pour construire un discours principalement stylistique, voire esthétique (Favriault, 2011a ; Serça, 2013 ; Szendy, 2013). Les signes de ponctuation n'ont individuellement pas connu meilleur sort à l'exception des parenthèses (Boucheron, 2003).

Nina Catach a mis le sujet de la ponctuation au premier plan en 1980 alors que la plupart des linguistes, depuis les révolutions génératives et énonciatives des années 60, le sujet de la ponctuation a pu trouver un écho en 2011 grâce à un nouveau numéro de la même revue dirigé par Favriault par ailleurs, un certain nombre de périodiques et d'ouvrages collectifs ont mis le sujet au premier plan dans des perspectives souvent larges qui envisageaient la ponctuation comme procédé tant linguistique qu'esthétique. (Durrenmatt, 2015 : 1)

**1.1. Données historiques et étymologiques du phénomène de la ponctuation**

L'étymologie des termes indiquant la « ponctuation » dans les langues modernes de l'Europe occidentale, tels qu'en italien *punteggiatura* ,*interpunzione*, en allemand *Punktierung*, *Interpunktion*, repose sur le mot latin *punctum* «point», signe de forme généralement arrondie, devenu le dénominateur commun de ce domaine de l'orthographe. Cependant, dans les divers systèmes d'écriture, Ponctuation(s) et architecturation du discours à l'écrit de l'Antiquité figurent plus fréquemment d'autres signes, particulièrement le tiret



## **CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION**

vertical. Ce dernier signe est également le plus commun (avec des emplois plurifonctionnels) dans des systèmes différents d'écriture archaïque, tels que les hiéroglyphes égyptiens, l'écriture cunéiforme, les écritures syllabiques de l'Inde, le linéaire B du grec mycénien (Cohen, 1958 : 71, 89, 159).

Dans l'histoire de tous les systèmes d'écriture, les signes de ponctuation de toutes sortes se mêlent et alternent d'une manière soit régulière, soit variable avec d'autres marques : les espaces blancs. Ceux-ci sont très rarement pris en compte par les traités de ponctuation des langues modernes ou par les manuels d'épigraphie ou de paléographie des langues anciennes. N. Catach considère l'espace blanc comme « un signe, le plus primitif et essentiel de tous, un signe en négatif » (Catach, 1980 : 18). Toutefois, cette définition de « signe en négatif » risque d'être insuffisante, ambiguë, sinon inexacte. Il faut préciser cette expression si on l'envisage comme ponctuation « à marqueur zéro » ; il faut la rejeter si on la conçoit comme absence de signe. Aussi N. Catach parvient-elle-même à la conclusion qu'« une étude de la ponctuation ne peut se concevoir sans une prise en compte des nécessités des espaces et de la mise en page » (Op.cit.: 20) et que l'on ne peut « la couper des usages, non seulement typographiques, mais culturels (modes, effets esthétiques, courants artistiques, architecturaux, etc.) qui ont cours à chaque époque concernant les « écritures » et la disposition des caractères » (ibid.). L'étude de la ponctuation dans les écritures de l'Antiquité ne peut pas être séparée de la prise en compte des espaces blancs ; et vice versa la présence d'espaces blancs ne peut pas être disjointe de l'emploi ou non de signes « noirs » de ponctuation (Favriaud, 2004 : 18sq.).

De plus, dans l'histoire des écritures alphabétiques tout particulièrement, l'espace blanc ne se dessine pas comme « le plus primitif et essentiel de tous ». À l'aube des écritures, on constate une tendance générale à éviter le blanc ou, pour mieux dire, l'espace « vide ». L'exigence d'économie d'espace ne suffit pas à l'expliquer car à la place du blanc on trouve des signes séparateurs divers, tels que tirets, points ou autres figures, i.e. la ponctuation « noire » (Marrassini, 1992 : 502 ; Le jeune, 1958 : 63). Ces signes servaient de repères à la lecture, laquelle dans les écritures syllabiques fonctionne d'une manière différente de celle des systèmes alphabétiques (Saenger, 1989 : 946).

### **1.1.1. La ponctuation, un élément grammatical chez les grecs**

L'attestation la plus ancienne du verbe composé διαστίζω (διά + στίζω), dans le sens de « ponctuer » se trouve chez Aristote qui, dans la rhétorique se montre conscient des fonctions fondamentales de la ponctuation. Il pose comme *vertu cardinale* de l'écrit, la facilité

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

d'être lu et prononcé, (Paolo Poccetti : 23)- ce qui nous montre que déjà à l'époque, la ponctuation avait un rôle bien déterminé, résumé dans les points suivants :

- La ponctuation facilite la lecture ainsi que la prononciation d'un texte avec le rythme approprié (avec la fonction implicite de souder l'écrit à l'oralité).
- Elle relie les membres de phrases complexes ne disposant pas suffisamment de connecteurs (συνδεσμοί).
- Elle prend les mêmes emplois et valeurs pragmatiques que les connecteurs : assurer la cohésion du texte, indiquer la cohérence logique des énoncés. – Selon PAOLO Poccetti : parmi les connecteurs conçus extensivement comme éléments de la langue « hors de la portée de la sémantique » (φωνήε σημος), sont inclus : les particules de coordination, les marqueurs de subordination, les particules de discours, auxquelles on attribue la fonction de marquer le début, la fin et la séparation des discours. Dans un autre passage de la Rhétorique, Aristote semble dénoncer une insuffisance de ponctuation, celle qui marque le rythme : C'est celui-là qui forme la clausule. La clausule brève, étant incomplète, rend la phrase boiteuse. Il faut que la phrase soit coupée par la longue et que la fin soit marquée non par le scribe ni le signe de ponctuation, mais par le rythme.<sup>2</sup>

Selon lui, le rythme, qui n'est pas métier de scribe, ne peut être confié à la παραγραφή (paraphè), tiret horizontal de fin de phrase. Le rythme, même s'il est subordonné à des contraintes objectives, est assujéti au jugement individuel et à l'oreille. Ainsi Aristote se montre-t-il conscient des limites de la ponctuation dans la représentation de certains faits d'oralité tels que le rythme et l'intonation, et attire-t-il l'attention sur l'emploi banalisé du signe basique de la παραγραφή fait par les copistes pour indiquer les pauses.

La mention de la παραγραφή chez Aristote montre que ce signe était couramment employé en rapport avec la lecture et la récitation et qu'il était largement utilisé dans l'agencement des textes écrits bien avant l'activité des grammairiens et des philologues d'Alexandrie. Cette sorte de tiret horizontal parfois placé en dessous, parfois à mi-hauteur de la ligne, était utilisée dans plusieurs fonctions, notamment pour signaler : a) la fin d'une phrase ; b) les répliques dans un dialogue théâtral ; c) les sections plus ou moins étendues d'un texte (paragraphes ou chapitres) ; d) en poésie, une strophe, une pause, un changement métrique ou musical ; e) en philologie, une portion de texte non authentifiée. Évidemment, la plurifonctionnalité de ce signe, qui en devait engendrer l'abus, ne pouvait pas satisfaire la représentation des effets acoustiques du rythme.

---

<sup>2</sup> Paolo Poccetti dans « La réflexion autour de la ponctuation dans l'Antiquité gréco-latine, Université de Rome 2 « Tor Vergata »(Article en ligne) p.23

### 1.1.2. La ponctuation, de l'antiquité à l'époque médiévale

Dans les traités antiques et médiévaux, la ponctuation au sens le plus abstrait existe dans tout texte écrit. Le début et la fin d'une chaîne d'écriture sur un support physique constituent déjà une sorte de balise graphique. De grandes divisions à l'intérieur de chaînes d'écriture sont marquées d'une façon ou d'une autre dès le II<sup>e</sup> siècle avant J.-C. (Parkes 1992 : 10). Un système hiérarchisé allant de la distinction des mots jusqu'aux unités syntaxiques de différentes dimensions met plus longtemps à s'établir.

Dans les manuscrits latins en *scriptio continua* les mots n'étaient pas séparés et des marques de divisions d'unités logiques (*distinctiones*) pouvaient être introduites a posteriori par les lecteurs afin de faciliter la compréhension et la déclamation du texte (Parkes 1992 : 9-12 ; Geymonat 2008 : 27).

Sous l'influence de la logique des Stoïciens, Nicanor proposait de distinguer huit marques de ponctuation sur des critères très fins. Son système s'est pourtant révélé trop complexe et artificiel pour se répandre dans la pratique (Geymonat 2008: 43). Dans la tradition latine, Quintilien (I<sup>er</sup> siècle) évoque, lorsqu'il donne des consignes pour la lecture à haute voix, la nécessité d'observer des pauses et d'appliquer une intonation convenable aux endroits où le sens du texte le demande. Donat, dans son *Ars grammatica* (IV<sup>e</sup> siècle) utilise le terme de *positura* au sens « technique » de signe de ponctuation (Keil 1864 : 372). A la suite de Denys le Thrace, il distingue trois *positurae*, ou *distinctiones* (*distinctio*, *subdistinctio* et *media distinctio*) et explique leur usage dans des termes presque identiques à ceux du grammairien alexandrin. Cette distinction tripartite est reprise par pratiquement tous les grammairiens de l'Antiquité tardive et du Moyen-Âge qui traitent de la ponctuation (sans jamais y consacrer plus de quelques pages, voire quelques lignes), même si les termes utilisés, la forme des marques et le sens qui leur est donné varient selon les auteurs (Hubert 1972).

En aucun cas, il ne s'agit d'une théorie au sens propre, mais de consignes pratiques plus ou moins raisonnées. Isidore de Séville (c. 560 – 636) établit un lien entre les marques de ponctuation et les parties du discours rhétorique : *subdistinctio* avec le comma, *media distinctio* avec le colon et *distinctio* avec le *periodus* (Parkes 1992 : 21). Les termes de la rhétorique ont ensuite remplacé les anciennes dénominations des signes. Dans la pratique courante, cependant, la ponctuation au sens traditionnel se limitait le plus souvent, tout au long du Moyen-âge, à l'usage dominant d'une seule marque, dont la « force » pouvait changer selon la forme et la taille de la lettre suivante (lettre ordinaire ou *littera notabilior*). Certaines innovations ont été apportées dans le répertoire des marques de ponctuation à l'époque de la «

## **CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION**

Renaissance » carolingienne, suite notamment au besoin de mieux mettre en forme les textes liturgiques.

C'est à cette époque qu'on commence à utiliser comme litterae notabiliores des caractères « empruntés » à des écritures anciennes (distinction majuscule/minuscule) et que les nouvelles marques, le punctus elevatus et le punctus interrogativus, font leur apparition (Parkes 1992 : 34-36). Ces innovations n'ont pourtant pas donné lieu à des spéculations théoriques. Voyons à présent comment ces différents signes et consignes d'usage se déclinent dans les pratiques de ponctuation des manuscrits en langue française.

### **1.2. Historique des modalités d'emploi de la ponctuation à travers les âges**

L'emploi de la ponctuation date des premières manifestations de l'écriture. Les signes de ponctuation ont bien évolué depuis. Selon Catach (1996, p. 17), les conservateurs de la Bibliothèque d'Alexandrie utilisaient principalement les semeia (signes critiques, obel, astérisque, sigma et antisigma), les prosodiai (accents diacritiques) et les stigmai (signes de ponctuation, point moyen et point inférieur); Grevisse (2008, p. 122) parle de trois signes de ponctuation principaux : point parfait ou point en haut, point moyen, au milieu et sous-point, au bas, trois signes qui correspondent à peu près à notre point, à nos point-virgule et deux-points. Il est à noter que la ponctuation précède l'apparition des systèmes d'écriture alphabétique, au début du Ier millénaire avant notre ère dans le bassin de la Méditerranée. En effet, elle se retrouve dans les systèmes de graphies cunéiforme et syllabique du Proche-Orient ancien et de la Méditerranée orientale au IIe millénaire.

Dans ces milieux, la ponctuation est employée avec des marques différenciées qui s'adaptent aux contraintes imposées par ces systèmes graphiques d'une manière plus soignée et attentive que l'on ne peut l'imaginer. De même, des procédés divers de ponctuation figurent déjà à l'aube de l'écriture alphabétique. Il apparaît ainsi que la ponctuation prise dans son sens le plus élargi est intimement liée à la création de tout système d'écriture. En outre, les règles de la ponctuation semblent subordonnées de très bonne heure aux contextes langagiers (notamment sociolinguistiques) et aux aspects matériels de l'écriture, tels que les supports, la forme des signes, leur distribution.

Notons donc que la volonté d'une ponctuation a pris forme au cœur de la bibliothèque d'Alexandrie. Avant cette période, les textes se déroulaient comme d'intermédiaires rubans de lettres, sans majuscule, sans distinction des paragraphes et sans possibilité d'aparté. Il fallait relire les textes plusieurs fois pour savoir leur donner un sens clair. C'est Aristophane de Byzance, un grammairien, (IIe siècle avant J-C.) qui imagina la

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

première ponctuation en introduisant un ensemble de codes : appels de notes, division du texte en chapitres, titres, etc.). Il employa trois signes : le point parfait (□), c'est aujourd'hui notre point final ; le point moyen ou médian (·) que l'on peut assimiler au point-virgule et aux deux points actuels ; et le sous point (.) qui s'assimile actuellement à la virgule.<sup>3</sup>

Les signes de ponctuation enseignés par les pédagogues de l'Antiquité n'étaient d'ailleurs pas employés dans la pratique ; par exemple, le point se plaçait après chaque mot pour le séparer du suivant. C'est au XI<sup>e</sup> siècle que l'on commence à faire usage de la ponctuation. Elle était mise fort irrégulièrement jusqu'au XVI<sup>e</sup> siècle.

C'est, en fait, sous l'impulsion de la réforme et grâce à l'imprimerie que la ponctuation a eu un nouvel essor par une codification, en insérant peu à peu des signes de ponctuation tel que le point, la virgule et les deux points qui devinrent les indications en usage.<sup>4</sup>

A la fin du **XVI<sup>e</sup> siècle**, le système de ponctuation comprenait déjà la plupart des signes actuels. Il se livrait ensuite à un parcours de critique historique qui entraîne des textes médiévaux entre ponctuation originale, diversifiée et ponctuation, *à posteriori*, des philologues. Dans ce siècle, la ponctuation était considérée comme un art d'expression plutôt qu'un art d'écriture ce qui permettait à Blampain, grammairien, imprimeur de s'interroger sur le fameux lien de la ponctuation avec l'oral affirmé ensuite, par les théoriciens et les usagers.<sup>5</sup>

Au cours du **XVII<sup>e</sup> siècle** ; les typographes comprirent l'importance de la ponctuation dans les écrits. De nouveaux signes s'y ajoutèrent : le point d'exclamation, le pied de mouche, les parenthèses, les alinéas, les croix, le point d'interrogation, l'astérisque ainsi que les pictogrammes tel que (la petite main, le losange, le soleil, la lune et d'autres). Les auteurs de ce siècle ne respectaient pas ce code, ils ne l'accordaient alors qu'une valeur de pondération respiratoire.

**Au XVIII<sup>e</sup> siècle**; le grammairien Nicolas Beauzée convaincu de l'importance que pouvait apporter la ponctuation au sens d'un énoncé en la considérant comme « une métaphysique très subtile<sup>6</sup> » en expliquant la valeur syntaxique de ce système, pour ce fait, les éditeurs tombèrent dans une sorte d'intégrisme de la ponctuation à la grammaire. Au cours de ce même siècle, au théâtre, apparut la volonté manifestée de distique, le récit, et la mise en

<sup>3</sup> Wikipédia, <http://fr.wikipedia.org/wiki/Ponctuation> Consulté le 20. 02. 2016

<sup>4</sup> Lionel Bellenger « L'expression Ecrite » *Que sais-je ?* P.7

<sup>5</sup> M .Defayes, L. Rosier, F. Tilkin(EDC) in "A qui appartient la ponctuation ? »p.16

<sup>6</sup> Olivier HOUDART et Sylvie Prioul, « *La ponctuation ou l'art d'accommoder les textes* », p. 10  
Ibidem p.17

## **CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION**

scène des discours des personnages à l'aide de la ponctuation, toute fois, le problème de respect des règles et leur application s'imposait encore. Le système de ponctuation dans ce siècle, entre dans une ambivalence emblématique entre grammairiens et philosophes, cela révèle combien il a été difficile d'asseoir une pratique.<sup>7</sup>

Depuis le **XIX siècle** ; on assiste à la domination de l'écrit socialisé quel que soit l'intérêt apporté au phénomène de genèse de la ponctuation chez des écrivains créateurs. C'est le transmetteur qui ménage du mieux les signes à l'intention du public et son rôle devient proprement essentiel. L'article « ponctuation » du grand Larousse du XIX siècle résume que « les règles de ponctuation sont fixes, l'osées sur la syntaxe, elles n'admettent ni la fantaisie, ni les caprices. »<sup>8</sup>

**Au XX siècle** ; toutes les tentatives pour créer de nouveaux signes en ont fait long fer, notamment celles des Sixties et Smyelies, citons l'interrobong créé en 1962 aux états – unis dans sa publicité qui cumulait les valeurs du point d'interrogation et du point d'exclamation ; en France, Herve Bazin dans Blumant L'oiseaux (1966) créait de nouveaux points d'intonations parmi lesquelles le point d'ironie, le point d'acclamation, ou encore le point d'amour.<sup>9</sup> En ce début de **XXI siècle** nous voici donc, avec un système de ponctuation qui s'est fixé et développé après l'invention de l'imprimerie, stabilisé au XVIII siècle.

Dans ce qui suit, nous présenterons la définition de « La ponctuation » selon différents théoriciens.

### **2. LA PONCTUATION, UN DOMAINE A DEFINITIONS VARIABLES.**

Plusieurs définitions du système de la ponctuation ont été proposées dans différents domaines disciplinaires, certaines plus précises que d'autres, nous allons en donner quelques-unes qui illustrent cette différence même si elles laissent apparaître quelques éléments communs :

D'après Beauzée (1765), la ponctuation c'est « *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)

---

<sup>7</sup> Olivier HOUDART et Sylvie Prioul, « *La ponctuation ou l'art d'accommoder les textes* », p. 10

<sup>8</sup> Ibidem p.17

<sup>9</sup> [www.interpc.fr/mapage/billaud/ponctua.htm](http://www.interpc.fr/mapage/billaud/ponctua.htm) consulté le 26.04. 2013

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

---

Dans le Grévisse (2007), La ponctuation est définie comme « *l'ensemble des signes conventionnels servant à indiquer, dans l'écrit, des faits de la langue orale comme les pauses et l'intonation, ou à marquer certaines coupures et certains liens logiques* » (Grévisse & Goosse 2007, p. 121).

Quant à Le MAITRE (1995), la ponctuation est un « *système de renfort de l'écriture, formé de signes syntaxiques, chargés d'organiser les rapports et la proportion des parties du discours et des pauses orales et écrites. Ces signes participent ainsi à toutes les fonctions de la syntaxe, grammaticales, intonatives et sémantiques.* » Riegel et collaborateurs (2002) définissent la ponctuation de la manière suivante : « *La ponctuation est le système des signes graphiques qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit et qui apportent des indications prosodiques, marquent des rapports syntaxiques ou véhiculent des informations sémantiques. Les signes de ponctuation sont intérieurs au texte et se rencontrent dans les messages écrits, qu'ils soient manuscrits ou imprimés. Ils peuvent correspondre à des phénomènes oraux (pause, intonation) ou avoir un rôle purement graphique.* » (Riegel et coll., 2002, p. 83). Selon Nina Catach, la ponctuation est un « *Ensemble de signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimerie* » (Catach, 1980a, p. 21). Cette définition met bien en évidence le rôle premier de la ponctuation : un système de renfort de l'écriture; un système de signalisation (l'aspect visuel) qui permet à celui qui écrit d'organiser son texte dans le but de le rendre plus compréhensible pour le lecteur.

Tournier (1978) a donné trois types de définitions de la ponctuation dans la littérature:

Une définition qui met l'accent sur la prosodie et ses différents rapports à la ponctuation, une définition mettant l'accent sur la ponctuation et ses liens avec la syntaxe, une troisième définition insistant sur les rapports de la ponctuation avec le sens et les idées. Dans un article de 1980, Tournier mentionne que les définitions traditionnelles se portent sur à quoi sert la ponctuation ? Et non pas qu'est-ce que la ponctuation ? en déclarant : *Ni au niveau des définitions, ni à celui des listes et des classements, n'apparaît une réelle unanimité. Ce qui frappe le plus, c'est, au contraire, l'incohérence, tant entre les auteurs que chez chacun d'eux. On a l'impression que leurs exposés, pour la plupart, ne sont faits que de morceaux épars, récoltés à droite et à gauche, et assemblés sans souci d'harmonie.* (Tournier, 1980, p. 40)

## **CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION**

---

En conséquence, le problème de la définition de la ponctuation est étroitement lié à la vision de chaque théoricien sur l'écrit et implicitement à la conception du rôle qu'elle accomplit dans cet écrit. Pour un bon nombre de théoriciens, la ponctuation est définie comme le système de signes graphiques qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit et qui apporte des indications prosodiques ou véhicule des informations sémantiques. Ils trouvent que les signes de ponctuation servent à la structuration et l'organisation d'un texte à plusieurs niveaux: des mots, de la phrase et de la mise en page du texte (typographie). Ces définitions convergent vers le fait que la ponctuation constitue un système trop attaché à l'écriture.

### **2.1. La ponctuation, un système ?**

Les auteurs s'entendent pour parler du « système de la ponctuation ». Qu'est-ce qu'un système? Selon le Dictionnaire de linguistique de Larousse de 1973, en linguistique, la langue est considérée comme un système en ce sens qu'à un niveau donné (phonème, morphème, syntagme ou dans une classe donnée, il existe entre les termes un ensemble de relations qui les lient les uns par rapport aux autres, si bien que, si l'un des termes est modifié, l'équilibre du système est affecté (Dubois, Giacomo, Guespin et al., 1973, p. 481). Dans la même veine de réflexion de N. Catach (1996), Paolacci (2008) considère que les signes de ponctuation font système et qu'ils sont interdépendants et complémentaires. Dans le domaine de la langue, un système doit être vu comme un ensemble vaste comprenant un certain nombre d'éléments organisés, structurés comme un tout; ces éléments ont tous leur importance, leur rôle précis dans l'ensemble, selon une certaine hiérarchisation, et la compréhension du système dépend en grande partie de l'étude fine des éléments qui le constituent ainsi que du rapport qu'ils entretiennent. Ainsi, comme « tout ensemble de termes étroitement corrélés entre eux à l'intérieur du système général de la langue » (Dubois, Giacomo, Guespin et al. 1973, p. 481) et « tout ensemble de règles reliées entre elles ou tout groupe de termes associés entre eux » (id.) font système, on doit donc penser la ponctuation comme formant bien un système. En effet, la recherche systématique d'un domaine de la langue comme la ponctuation exige la prise en considération de ce qui le constitue (les signes ou le sous-système et on pourrait penser que chacun des signes de ponctuation forme un élément distinct de l'ensemble ponctuation tel que le point et la virgule), ensuite des interactions qui existent entre ceux-ci : les divers regroupements pouvant être faits : les zones de rapprochement ou d'éloignement, les disjonctions ou tensions, etc. sont rattachées à n'importe quel système cohérent des prescriptions, « définitions, [...] conventions et [...] règles coordonnées logiquement » (Trésor de la langue française informatisé). La ponctuation



## **CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION**

---

est, comme les autres moyens langagiers, soumise à certaines contraintes et conventions pouvant tout aussi bien être logiques que tout à fait arbitraires (Bain, 1999) et qu'il faut étudier et comprendre.

Plusieurs analyses différentes d'un système peuvent toutefois coexister sans nécessairement entrer en conflit les unes avec les autres. Par exemple, on ne définira pas le système de la ponctuation de la même façon selon que l'on s'intéresse à la linguistique, à la littérature, à la sémiologie, etc., la ponctuation est un « secteur carrefour » de plusieurs disciplines (Catach, 1996, p. 9). Selon G. Jarno-El Hilali (2011, p. 106), les linguistes modernes étudient la ponctuation dans sa grande richesse et dans sa pluralité, puisque la ponctuation appartient à plusieurs aspects grammatical, sémantique et communicatif et ensuite parce qu'elle porte sur différentes unités de la langue (le mot, la phrase et le texte). Selon N. Catach (1996), les signes de ponctuation interviennent à plusieurs niveaux supérieurs, inférieurs et équivalents à la phrase. Le domaine de la ponctuation intéresse un bon nombre de chercheurs et théoriciens, il est abordé selon leurs propres conceptions.

Pour nous, nous tenterons d'adopter une vision globale du domaine. Dans une perspective tantôt didactique tantôt linguistique, ce travail met l'accent sur la composante de ponctuation dans son large sens en parlant du fonctionnement de la ponctuation dans l'écriture.

Les marques de ponctuation sont spécifiques à l'écrit, mais dans leur fonctionnement elles sont étroitement liées avec les marques verbales (telles que les connecteurs), et on peut trouver dans l'oral des marques ayant des fonctions similaires. [Les systèmes de ponctuation] auront avant tout pour but non d'aider l'analyse logique du discours, mais d'indiquer les périodes. Et, fait caractéristique, ils s'inspireront parfois des systèmes de notation musicale (Martin 1977, p. 584). Nous étudierons donc non seulement les signes de ponctuation proprement dits, mais aussi toutes les marques linguistiques qui jouent un rôle dans la structuration du texte à tous les niveaux : celui des mots, celui des unités syntaxiques et celui de l'organisation globale du texte. Il convient de mentionner parmi ces marques l'emploi des majuscules et des lettrines de différentes tailles et couleurs.

### **2.2. Les marques de ponctuations sont-elles des signes?**

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.

Selon Durrenmatt (2015 : 12), si l'on repart de la définition en usage du signe linguistique, il paraît que les « signes » de ponctuation n'ont ni réel signifiant ni signifié mais

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

possèdent des caractéristiques qui s'apparentent, et ce en partie seulement, à celles des unités dite grammaticales. Comme elles en effet ils ne peuvent ni dénommer ni désigner puisqu'ils sont privés de capacité référentielle. Les signes de ponctuation traditionnels concernent, selon les auteurs (Dufour et Chartrand, Op.cit) deux plans de la langue: *la syntaxe et l'énonciation*. Cependant, certains signes peuvent fonctionner aux deux plans à la fois.

Selon la conception de C. Tournier (1980 :36), le signe de ponctuation est, comme le signe linguistique, constitué d'un signifiant c'est le *ponctuant* et d'un signifié c'est 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),

D'après les remarques de Dahlet (2003 :20) il faut se rendre compte que les signes de ponctuation ne sont pas pourvus d'image acoustique ou cour de la lecture d'un texte, mais ils le sont en revanche, dès lors qu'ils entrent dans le champ du signe linguistique.

Pour Nina Catach(1980 :26-27), le signe de ponctuation (ou ponctème) est défini comme une unité associant une matérialité et une fonction. Signe linguistique à plein titre, les ponctèmes sont des unités directement chargées d'un sens et d'une fonction appelée plèrèmes, Catach distingue trois sous-niveaux plèrimiques (morphogrammiques, logogrammiques, idéogrammiques). En définitive, elle pose 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, 1988).

La théorie de cette linguiste N. Catach (1980) selon laquelle les signes de ponctuation ont une certaine « force », elle note que la ponctuation traite trois ordres de signes de ponctuation : les signes de premier ordre, qui sont supérieurs à la phrase et concernent le texte lui-même, les paragraphes ; les signes de deuxième ordre agissant au sein de la phrase ou entre des phrases ; enfin, les signes de troisième ordre, qui agissent sur les mots. Dahlet, 2003, 22 -23) utilise la distinction Hjelmslviennne *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 du signe détermine sa signification effective.

D'après Durrenmatt (2015 : 14) si l'on repart de la définition en usage du signe linguistique, il apparaît immédiatement que les signes de ponctuation n'ont ni réel signifiant ni signifié mais possèdent des caractéristiques qui s'apparentent à celle des unités dites grammaticales. Selon cet auteur, il apparaît évident parfois qu'il n'est plus possible de poser une équivalence entre la virgule et la conjonction *et* pas qu'avec le verbe *manger* dans la variante suivante :

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

---

- (a) *Pierre mange une pomme et Marie, une poire.*
- (b) *Pierre mange une pomme et Marie mange une poire.*
- (c) *Pierre mange une pomme, Marie mange une poire*

Dans cet exemple, pour J. Durrenmatt (2015, 13-14), il n'est pas possible de poser une équivalence entre cette virgule et la conjonction *et* pas avec le verbe *manger*. Dans (a) la virgule ne se substitue pas par synonymie ou hyperonymie au verbe spécifique exprimé dans (b), elle indique l'ellipse verbale. Dans (c), elle remplit une fonction similaire à celle de la conjonction : permettre à deux propositions de constituer une unité graphique de type phrase, et ce sans différence sémantique perceptible.

### 2.3. Les Fonctions de ces marques / signes

Nina Catach (1980 :21), propose de les penser « séparateurs », « pausaux » et « sémantique » elle préserve l'interprétation traditionnelle de la ponctuation comme participant tant de l'organisation syntaxique que de la transcription d'un énoncé oral plus au moins virtuel et du contenu sémantique de certains unités de l'énoncé.

Quand à C. Tournier (1980 : 21), il propose de distinguer quatre fonctions des signes selon le niveau de délimitation : des mots graphiques, des phrases et membres de phrases, des paragraphes et unités supérieures au niveau « métalinguistique », s'ajoute à ça signalisations sémantiques ou extralinguistiques diverses c'est la « fonction spécifique ».

(Durrenmatt, 2015, p.22). Toute la complexité du système de la ponctuation vient du fait que les signes interviennent souvent sur les deux plans de la langue : la syntaxe et l'énonciation à la fois. Par exemple, l'utilisation du point-virgule pour juxtaposer deux phrases, elle permet d'abord, sur le plan syntaxique, de marquer graphiquement cette séparation; par le fait même, les signes de ponctuation participent de la syntaxe. Néanmoins, le choix du point-virgule est porteur de sens : il indique qu'un lien sémantique étroit existe entre les deux phrases ainsi juxtaposées, lien qui ne peut avoir été décidé que par l'énonciateur.

Le choix des deux points entre ces deux mêmes phrases juxtaposées aurait donné une autre indication de lecture, par exemple que la seconde phrase consiste en une explication, une conséquence ou une conclusion de la première. De la même façon, dans une phrase où un complément de phrase est placé avant le sujet, il est suivi d'une virgule pour signaler qu'il prend la place généralement dévolue au sujet; l'énonciateur a voulu cadrer la relation prédicative, soit pour mieux guider le lecteur, soit pour mieux faire progresser l'information,

## **CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION**

---

soit parce que l'information livrée par le complément de phrase devient le thème (thème marqué), devant nécessairement être placée en premier dans la phrase.

### **2.3.1. Hiérarchisation et lois linguistiques des signes**

Selon C. Tournier (1980), un signe de ponctuation doit être analysé comme « signifiant » ou comme « signifié », et il faut tenir compte des relations qui existent entre un signifié en langue et les sens que le signe prendra selon les contextes. Un même signe (appelé signifiant ou ponctuant, selon Tournier, 1980, p. 39) cumule des valeurs variées (ponctuation), notamment des valeurs modales et des valeurs séparatrices, qui interagissent entre elles selon un certain nombre de « lois ». 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 syntaxiques (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). C. Tournier a défini trois lois qui concernent spécifiquement les relations ou la hiérarchisation entre les signes de ponctuation : la loi d'exclusion (aussi appelée loi générale), la loi de neutralisation et la loi d'absorption. La hiérarchisation de C. Tournier a été complétée par cinq autres lois ajoutées par la linguiste N. Catach comme le présente les deux tableaux suivants :

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

**Tableau N°1 : Les trois lois de C. Tournier (1980, p.39)<sup>10</sup>**

	<b>Loi</b>	<b>Exemple de cas</b>
<b>Loi d'exclusion (aussi appelée loi générale)</b>	Certains signes de ponctuation s'excluent mutuellement, donc s'il y a plusieurs ponctuations à marquer, un seul ponctuant est réalisé, et une seule fois.	Un point ne peut pas suivre ni une virgule ni un deux points ni un point-virgule ni un point d'interrogation.
<b>Loi de neutralisation</b>	Si plusieurs ponctuations doivent être marquées, et ne peuvent l'être que par le même ponctuant, celui-ci n'est réalisé qu'une fois	Un point final est neutralisé par un point abrégatif (on ne mettra pas alors deux points de suite)
<b>Loi d'absorption</b>	Certains signes ne peuvent apparaître l'un à côté de l'autre bien que comportant des ponctuants et des ponctuations différents, dans tel cas un seul ponctuant est réalisé.	Le point d'exclamation indiquant une modalité, absorbe le point final et exprime alors aussi une valeur syntaxique.

**Tableau N°2 : Hiérarchisation de Nina Catach ajoutée (1996, p.121-122)**

	<b>Loi</b>	<b>Exemple de cas</b>
<b>Première loi</b>	Ne jamais séparer par un signe de ponctuation ce que le sens unit étroitement	On ne doit pas séparer déterminant et déterminé. On ne doit pas séparer déterminant et déterminé.
<b>Loi d'anticipation</b>	Très liée à l'oralité, cette loi affirme qu'au seuil d'un groupe de sens qu'on sait devoir être long, il faut prévoir à temps une prise d'air, ou à l'écrit un signe, permettant de ne pas s'arrêter ensuite.	Un sujet très long pourrait être suivi d'une virgule (même si cela va à l'encontre de la première loi)
<b>Loi de la longueur</b>	Le nombre et la qualité des signes sont fonction de la longueur des phrases.	Une phrase très longue sera nécessairement plus ponctuée qu'une phrase très courte. .
<b>Loi des accidents du discours</b>	La ponctuation de la phrase complexe formée de parties imbriquées est indispensable.	On doit utiliser la virgule pour insérer, par exemple, une incise dans une phrase
<b>Loi de la sobriété</b>	Il faut respecter « l'unité de la pensée totale, réellement indivisibles [sic] » et éviter l'emploi abusif de signes en établissant des « priorités ».	Deux compléments de phrase courts placés en début de phrase ne seront pas séparés par une virgule si la phrase demeure claire; une virgule suivra le deuxième.

### 2.3.2. Les signes de ponctuation : classement et usage.

Les signes de ponctuation sont comme les lettres, des éléments de la manifestation de la langue écrite. Les signes de ponctuation que nous connaissons aujourd'hui sont des apports successifs dont l'usage se précise surtout à partir de la découverte de l'imprimerie. Le classement des signes de ponctuation varie selon la définition et l'approche théorique que l'on privilégie. Selon « Le bon usage » de Grevisse, les signes de ponctuation sont aux nombres

<sup>10</sup> Cité par Marie-Pierre Dufour, 2014, p. 67

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

de douze : Le point (.), le point d'interrogation (?), le point d'exclamation (!), la virgule (,), le point -virgule (;), les deux points (:), les points de suspension (...), les parenthèses ( ), les crochets [ ], les guillemets « », le tiret (-) et la barre oblique (/). Les ouvrages qui parlent du classement des signes de ponctuation sont rares comme le montre Albert Doppagne dans « *La bonne ponctuation* » : « *Il est difficile de classer de façon satisfaisante les signes de ponctuation. En effet, les classifications différentes selon les auteurs et leurs appréciations mais s'il fallait le faire, il serait important de mettre en relief la fonction de la ponctuation sur le plan oral et sa fonction sur le plan grammatical* ».

Pour A. Doppagne (op.cit p.22) « *c'est la ponctuation qui apporte la lumière, permet la certitude et la précision du message* ». Ainsi, tout signe de ponctuation peut avoir plusieurs valeurs dans un message écrit. Cet auteur affirme qu'il y a des signes, qui sont plus particulièrement affectés à une mission pausale, d'autres à une mission mélodique, d'autres sont prévus pour marquer dans le discours l'insertion de mots ou de passages plus ou moins longs, il les désigne par "signes d'insertion" qui s'emploient soit pour indiquer une abréviation; soit pour signaler le commencement d'une nouvelle partie ; soit pour donner des indications sur la nature d'un mot. Une quatrième catégorie des signes destinée à donner un avertissement quelconque au lecteur : Pour les signes de cette nature, Doppagne prévu l'appellation de « signes d'appel » par ce que, selon lui, ils appellent effectivement l'attention de lecteur sur quelques particularités. Doppagne propose une analyse des signes de ponctuation en quatre grands volets comme l'explique le tableau suivant :

**Tableau N°3** : Classement de Doppagne (1998, éd. 2006, p. 7)

<i>Critère de classement utilisé</i>	<i>Classement proposé</i>		
	<i>Appellation de la catégorie</i>	<i>Explication</i>	<i>Signes concernés</i>
<i>Rôle particulier joué par les signes</i>	Signes pausaux	Pour séparer des éléments et marquer des pauses plus ou moins longues	Point, virgule, point-virgule
	Signes mélodiques	Signes ayant une fonction purement expressive	Points d'interrogation, d'exclamation et de suspension
	Signes d'insertion	Pour intercaler des éléments dans la phrase	Parenthèses, crochets, tirets, guillemets, virgules et barres obliques
	Signes d'appel	Pour signifier un changement dans l'énonciation	Astérisque, tiret, alinéa

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

Le classement établi par R. Thimonnier distingue une ponctuation grammaticale et une ponctuation expressive, pour lui « *Si l'usage de certains signes de ponctuation répond à des règles plus ou moins précises, beaucoup d'entre eux sont employés selon le gout 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* ». Notons aussi que l'auteur Jean Pierre Colignon (2011) suit le même classement en confirmant que la ponctuation à deux visages : celui de la ponctuation grammaticale, soumise à des règles imposées par la logique ; celui de la ponctuation expressive, qui laisse une plus grande part à l'interprétation personnelle. (COLIGNON : 2011, p.13-14). Nous trouvons aussi le même classement chez C. Tournier, comme l'explique le tableau suivant :

**Tableau N°4** : Classement de C. Tournier (1980), Catach (1980b) et Dugas (2004), cités par M-P Dufour (2014), p. 61-63

<i>Critère de classement utilisé</i>	<i>Classement proposé</i>		
	<i>Appellation de la catégorie</i>	<i>Explication</i>	<i>Signes concernés</i>
<i>Unités linguistiques touchées</i>	Signes appartenant à la ponctuation du mot	Signes relevant strictement de l'orthographe	Blanc de mot, apostrophe, trait d'union
	Signes appartenant à la ponctuation de la phrase	Pour structurer l'intérieur de la phrase et la délimitent	Point, point-virgule, deux points, majuscule, etc.
	Signes appartenant à la ponctuation du texte ou « macroponctuation »	Pour marquer les divisions du texte.	Alinéa, retrait, paragraphe

Un nouveau classement des signes établi par les théoriciens Riegel, Pellat et Rioul (1994, éd. 2005, p. 87) est présenté dans le tableau suivant

**Tableau N°5**: Classement de Riegel, Pellat et Rioul (1994, éd. 2005, p. 87)

<i>Critère de classement utilisé</i>	<i>Classement proposé</i>		
	<i>Appellation de la catégorie</i>	<i>Explication</i>	<i>Signes concernés</i>
<i>Signes à valeur sémantique et énonciative</i>	Signes marquant des pauses	Pour marquer des pauses	Point, point-virgule, virgule, points de suspension
		Pour exprimer une valeur sémantique ou énonciative	Deux points, points d'inter. et d'excl., guillemets, parenthèses, crochets, barre oblique et tiret
	Autres signes de ponctuation	X	Astérisque et trait d'union
	Autres signes typographique	X	Alinéa et variations typographiques;

Un autre classement établi par Damourette qui distingue deux catégories de signes comme l'explique le tableau suivant :

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

**Tableau N°6:** Classement de Damourette (1939, cité par J.-M. Dufour, 2014, p. 60)

<i>Critère de classement utilisé</i>	<i>Classement proposé</i>		
<i>Rôle particulier joué par les signes</i>	<i>Appellation de la catégorie</i>	<i>Explication</i>	<i>Signes concernés</i>
	Signes pauxaux	Pour séparer des éléments et marquer des pauses plus ou moins longues	Point, virgule, point-virgule
	Signes mélodiques	/Signes ayant une fonction purement expressive	Points d'interrogation, d'exclamation et de suspension

De façon générale, nous avons constaté une diversité de classement des signes selon la conception de chaque théoricien, cependant, les marques de ponctuation dans leur ensemble organisent le texte, soit pour faciliter la lecture, soit pour produire un effet sémantique sur ajouté au texte. 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.

### 2.3.3. Les mécanismes de la ponctuation selon les théoriciens

Dans son ouvrage, *Nina Catach* (1996 : 48), 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 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).



## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

---

Il nous semble donc qu'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. N. Catach (1980 : 17), confirme que 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 »).

Selon *Védénina* (1989 : 131, cité par Jaffré, 1991 : 72-73), 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-

## **CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION**

76) attache 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).

Pour commenter 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 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. Védénina (cité par Jaffré, 1991 : 78) envisage, ainsi 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.

## **CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION**

---

Dans sa conclusion, Védénina montre qu'elle a constaté que «les signes de ponctuation sont rattachés à trois plans linguistiques : la syntaxe constructive ; la syntaxe communicative et le répertoire sémantique. (Ibid. : 131).

Quant à **Anis** (1988 : 122), sa typologie est 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 graphique » et le tiret simple indiquant une « rupture/reprise » au milieu d'une phrase.

### **2.3.4. Valeur linguistique et discursive des principaux signes de ponctuation.**

#### **• *Le 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). 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). 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

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

---

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).

Dugas (2004 : 23-27) présente plutôt le point comme une ponctuation neutre qui ne sert qu'à séparer les phrases d'un texte en les terminant. Il ajoute 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.

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 ponctuation stylistique. Doppagne (1998 : 10-12) trouve que, le point est l'un des signes fondamentaux de la ponctuation, il apporte à un texte une clarté qu'il n'aurait pas autrement. Il établit aussi un premier stade de division : «le point termine tout texte : phrase, alinéa, paragraphe, chapitre, livre. » pour ce même linguiste, le point, dans le débit du lecteur, marque une pause de longueur variable déterminée par le contexte et les circonstances.

Le point, dit abrégatif, est néanmoins un signe à part selon Houdart et Prioul (2006 : 35). Malgré leur ressemblance certaine, le point et le point abrégatif ne sont pas le même signe. Le second signale qu'un mot est incomplet, abrégé et le point est mis pour le reste du mot.

Quant à Catach (1994 : 58-60), elle confirme 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.

### • *Le point d'interrogation*

Au Moyen âge il est appelé *percontativus* (interrogatif en latin). Au XVIème siècle, les imprimeurs donnent au point d'interrogation sa forme définitive d'hameçon, pour éviter la confusion avec le point d'exclamation récemment créée. (Houdart et Prioul, 2009 : 43). 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. D'après Doppagne (1998 : 31-32), 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

## **CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION**

---

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.

Dans l'approche systémique du paradigme de la ponctuation de Catach (1994 : 61-62), le point d'interrogation peut se mettre 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 aussi qu'en cas d'interrogation multiple, on réserve en général le signe à la seule position finale. L'interrogation indirecte ne réclame pas le signe, et prend celui qui correspond à la tournure syntaxique utilisée, qui peut éventuellement être elle-même interrogative.

### **• *Point d'exclamation***

« Le point d'exclamation, l'un des derniers-nés de la ponctuation, a vu le jour vers la fin du XIV<sup>ème</sup> siècle, introduit par l'humaniste florentin Coluccio Salutati, qui s'est inspiré d'un signe hébraïque ou byzantin » (Houdart et Prioul, 2009 : 57). Il fut d'abord appelé *afetuoso*, puis point admiratif, point exclamatif et finalement point d'exclamation. A ses débuts, le point d'exclamation fut confondu avec le point d'interrogation

Ses emplois sont aujourd'hui bien connus, il marque, selon Nina Catach (1994 :67), 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. Pour Doppagne (1998 :43), 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, Doppagne (1998 :44) ajoute que le point d'exclamation joue son plein rôle de signe mélodique.

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 syntaxique. 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.

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

---

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

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

### • *Points de suspension*

Le XVII<sup>ème</sup> 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, 2009 : 73). 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. Selon Houdart et Prioul (2009 : 63), le point interrompu intervient également pour reproduire 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, il marque un blanc momentané ou définitif. Un bon nombre d'auteurs (Catach, 1996 : 63 ; Causse, 1998 : 198 ; Damourette, 1939 : 89) estime que 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. Doppagne (1998 : 39-42) distingue trois valeurs des points de suspension : des valeurs prosodiques, des valeurs psycho-émotives et des valeurs d'appel. 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.

### • *La virgule*

Le nom de la virgule vient d'un diminutif latin de Virga, verge, baguette, donc bâtonnet, Houdart et Prioul, 2009 : 115 ; Causse, 1998 : 214 ; Doppagne, 1998 : 13), nommée ainsi un petit trait qui devait servir à compléter les services rendus par le point. 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.

La virgule est peut-être le plus important des signes de ponctuation et le plus délicat à employer à bon escient. Elle marque une pause presque insensible dans la lecture sans, cependant, que l'intonation change.

La virgule est le signe de ponctuation qui exprime la subtilité, la finesse de l'esprit, l'acuité de l'intelligence, voire la ruse et la rouerie... 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 le confirme 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. »

Dans le code orthographique et grammatical de Thimonier (1970), il établit trois principes majeurs d'occurrence de la virgule que Bessonnat (1991: 3839), 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. 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...).

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

---

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.

Dans ce qui suit, nous exposerons les différentes règles grammaticales de la virgule. La virgule, en son emploi strictement grammatical, elle s'emploie :

- Dans une énumération, pour séparer des mots, des groupes de mots de même nature ou des propositions juxtaposées. Exemple : *il va, il vient, il n'arrête pas de bouger !*
- Pour séparer des mots, des groupes de mots ou des propositions coordonnées par des conjonctions de coordination (et, ou, ni) lorsque celles-ci sont répétées plus de deux fois.

Exemple : *cet homme ne craint ni le vent, ni le froid, ni la neige.*

- La virgule peut aussi servir à remplacer les conjonctions et, ou, ni. La conjonction n'apparaissant alors qu'avec le dernier mot. Exemple : *le proviseur, les enseignants et les élèves célébrèrent le 16 avril.*
- Devant des mots, des groupes de mots ou des propositions coordonnées par des conjonctions de coordination autres que et, ou, ni. Exemple : je viendrai, mais avec un peu de retard.
- Pour mettre en relief un élément placé en tête de phrase. Exemple : puisque vous le souhaitez, je le ferai.
- Pour isoler les propositions principales. Exemple : mon travail a terminé, je rentre directement chez moi.
- Pour isoler ou encadrer des mots, groupes de mots ou propositions mis en apposition et qui donnent des informations complémentaires. Exemple : cette chanson, que tout le monde apprécie, est très ancienne.
- Pour encadrer ou isoler les propositions incises. Exemple : je vais, dit l'enseignante, vous expliquer l'exercice.
- Pour séparer des propositions en signifiant un déroulement chronologique, une succession d'événements. Exemple : tu montais, elle descendait.
- Après le nom de lieu dans l'indication des dates. Exemple : l'Algérie, le 05 juillet 1962.



## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

---

### • *Le point- virgule*

Le point- virgule est considéré comme un signe intermédiaire à la fois point et virgule dont il accommode les valeurs d'intensité et d'étendue, il peut convenir à un régime de valeurs mixtes. Il repose sur sa bi direction, il divise et unit surtout. C'est un signe qui suscite beaucoup d'hésitation et de complexité. Selon M. Grevisse « Il marque une pause d'une moyenne durée ».

D'après J-Drillon (1991 : 157): « Le point-virgule ne sépare point les parties d'une phrase en l'employant », Cet auteur montre au contraire la volonté délibérée de les relier, d'en montrer la nature commune ou indissociable. « Le point-virgule n'est pas une sur virgule, mais plutôt un sous point ». En effet, le point-virgule est doté important pouvoir de structuration, une force intégrative qui agit par « mise en perspective » ; son rôle est essentiellement de relier deux idées qui sont assez liées pour entrer dans l'énoncé unique que constitue une phrase, mais assez distantes pour en faire quand même deux parties différentes.

Le point-virgule a aussi le rôle typographique de séparer les éléments de liste lorsqu'il ne s'agit pas de phrases. Exemple : *Il y avait tout, dans cette boutique; pourtant, on n'y trouvait jamais ce que l'on cherchait.* » (Marcel Pagnol)

### • *Les deux points (:)*

Ils s'emploient pour annoncer la citation d'un texte, la reproduction de la parole ou des pensées de quelqu'un (sans conjonction de subordination).

Exemple : Tout le monde aussitôt se demandait : « Une visite, qui cela peut-il être ? » (Proust). Ils sont annonceurs d'un changement de ton et indiquent un discours direct, un dialogue, parfois un discours indirect, une citation, une énumération, une explication (précision ou cause), une conclusion, ou encore un titre, une indication. Ils sont aussi employés pour annoncer une analyse, une explication, une cause ou une conséquence.

### • *Les parenthèses: ( )*

Ce terme vient de parenthésis, un mot latin emprunté au grec ; c'est un terme de rhétorique désignant une phrase insérée dans une autre phrase et restant indépendante de celle-ci. Les parenthèses vont par deux. La première est dite ouvrante et la seconde fermante. Ce qui est mis entre les deux parenthèses s'appelle aussi parenthèse. Les parenthèses s'emploient surtout pour intercaler dans un texte une indication accessoire. Celle-ci peut, soit être grammaticalement indépendante et même avoir sa propre ponctuation, soit avoir une fonction dans la phrase, mais sans influencer les accords en dehors de la parenthèse. Les

## **CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION**

---

parenthèses servent ainsi à isoler un mot, un groupe de mots, parfois même une proposition entière à l'intérieur d'une phrase, la plupart du temps elles encadrent une explication ou un commentaire qu'on ne veut pas fondre dans le texte ; on peut à l'intérieur de la parenthèse, employer tous les signes de ponctuation

*Exemple* : cet élève arrive en retard (ce n'était d'ailleurs pas la première fois), il n'a même pas pris la peine de présenter des excuses.

### **• Les guillemets « »**

Sont inventés par l'imprimeur Guillaume dit guillemet en 1552 ; ils s'emploient par deux et correspondent généralement à un changement de ton qui commence avec l'ouverture des guillemets et s'achève avec leur fermeture, en outre ils indiquent le changement d'auteur du discours. Ils constituent un moyen d'indiquer qu'on refuse d'assumer le mot ou la suite de mots isolés (marques de rejets). Les guillemets sont ainsi le moyen d'introduire une citation d'un discours direct ou d'une suite de mots étrangère au vocabulaire ordinaire et sur laquelle on veut attirer l'attention, ils sont donc envisagés comme un signe d'alerte, d'un changement d'intonation.

Les différentes sortes de guillemets :

- Les guillemets français, formés de chevrons (« ») ;
- Les guillemets anglais, formés de paires d'apostrophes (ou de virgules) dont l'une représente les apostrophes à l'envers (“ ”) ;
- L'apostrophe simple ( ‘ ’ ), notamment quand une citation ou un discours direct sont insérés dans une autre citation.

### **• Le tiret (—)**

Dans un dialogue, il indique le changement d'interlocuteur.

*Exemple* : il y avait là le roi de France-Philippe le Bel- l'empereur d'Allemagne et le représentant du pape. Le tiret sert aussi à encadrer une phrase ou un segment de phrase, il joue le même rôle que les parenthèses on l'appelle alors doubles tirets. -.....-

*Exemple* : nous sommes venus l'an passé- la maison n'était pas encore construite.

### **• Les crochets [ ]**

Ils sont utilisés quelques fois comme les parenthèses ou mieux pour isoler des suites de mots contenant elles-mêmes des unités entre parenthèses. Ils servent aussi, dans un texte

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

---

cité, à indiquer une modification, une substitution ou une suppression. Ils sont surtout employés pour éviter une succession de parenthèses.

*Exemple* : « Des figiers entouraient les cuisines ; un bois de sycomores se prolongeait jusqu'à des masses de verdure, ou des grenades resplendissaient parmi les touffes blanches de cotonniers ; des vignes, chargées de grappes, montaient dans le branchage des pins [...] (Flaubert, *Salammbô*) »

### • *La barre oblique (/)*

Cette marque s'est introduite au XX siècle pour remplacer une conjonction de coordination, en particulier dans des expressions, elle est proche du symbole indiquant que ces conjonctions sont justifiées toute deux. La barre oblique l'équivalent de « par » dans certains contextes techniques, elle sert aussi dans les fractions, les symboles, et les expressions abrégées dans la langue commerciale. Ce signe est utilisé dans les citations pour indiquer où l'auteur va à la ligne, notamment dans les vers.

*Exemple* : La chair est triste, hélas ! et j'ai lu tous les LIVRES. / Fuir ! Là-bas fuir ! je sens que des oiseaux sont IVRES. (Mallarmé)

Les théoriciens de l'écriture et de la typographie déconseillent l'emploi de la barre oblique pour représenter les prépositions "sur" ou "sous".

### • *L'espace blanc*

André Goosse et Maurice Grevisse affirment dans « Le bon usage » qu'il faut tenir compte non seulement des signes écrits ou imprimés, mais aussi des espaces laissés en blanc.

*Le blanc* permet de séparer les mots. Du blanc est aussi laissé après les signes de ponctuation (sauf pour les parenthèses ouvrantes et les crochets ouvrants) mais non avant (sauf devant le point-virgule, le double point, devant les parenthèses fermantes, les crochets fermants et les guillemets). En effet, des espaces blancs considérables peuvent être aménagés. Il s'agit notamment des interlignes qui correspondraient à une ou plusieurs lignes présentes entre les strophes d'un poème ou entre les paragraphes d'un texte ; il s'agit aussi des blancs correspondant au reste de la page,   la fin d'un chapitre, d'un acte, d'un poème, etc.

*L'alina *, c'est la séparation établie en allant à la ligne, c'est-à-dire en laissant incomplète la ligne en cours, et en commençant la nouvelle par un retrait. L'alina , qui correspond à une pause très marquée, s'emploie surtout quand on passe d'un groupe d'idées à un autre. Il marque aussi, dans les dialogues, les diverses répliques.

*Elle me dit* :

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

---

- *C'est ma faute.*

- *Qu'est-ce qui est de ta faute ?*

- *Ça, dit-elle.* (Ramuz)

\* Pour rendre claire une énumération complexe, on divise parfois une phrase en alinéas.

\* Le nom de « alinéa » est donné aussi à chaque passage après lequel on va à la ligne. Dans l'usage courant, on dit parfois « paragraphe » mais il est préférable de garder ce nom pour les divisions marquées par une numérotation explicite.

\* Dans la poésie, on va aussi à la ligne après chaque vers, que celui-ci forme une phrase ou non. Ce procédé est appliqué dans le vers classique, dans le vers libre aussi bien que dans le verset. *Exemple : « Vienne la nuit sonne l'heure*

*Les jours s'en vont je demeure »* (Guillaume Apollinaire)

Enfin, il faut ajouter à tous ces signes l'astérisque. (\*). Ce signe a différentes valeurs selon les discours scientifiques. En linguistique, on indique par l'astérisque que telle forme ou telle phrase n'est pas attestée ou agrammaticale.

De façon générale, les marques de ponctuation que nous avons exposé au-dessus, dans leur ensemble organisent le texte, soit pour faciliter la lecture, soit pour produire un effet sémantique sur ajouté au texte.

### 2.3.5. Ponctuation et approches grammaticales

Jusqu'aux années 70, l'approche normative de la ponctuation domine. J. Damourette (1937) est le premier à dépasser le simple catalogue des marques de ponctuation. A. Doppagne (1958) reprend les idées de J. Damourette qui attribue à la ponctuation un rôle pausal et mélodique. Avec l'équipe HESO-CNRS autour de N. Catach, la ponctuation devient un véritable objet théorique. Selon cette linguiste, les « ponctèmes » (N. Catach, 1991) sont des signes au sens linguistique du terme, des éléments constitués d'un signifiant et d'un signifié. N. Catach valorise une approche systémique du paradigme de la ponctuation. L.G. Védénina (1989) élargit la notion de ponctuation à ce qu'elle appelle la « présentation typographique ». J. Anis (1988) fait de même et classe conjointement les signes de ponctuation, les paragraphes et les blancs graphiques dans ce qu'il nomme les topogrammes.

Les signes de ponctuation sont hiérarchisés (N. Catach, 1994) et ont différentes fonctions. Un même signe peut remplir plusieurs fonctions. L.G. Védénina (1989) affine les fonctions des signes de ponctuation dans son ouvrage de référence, La linguiste russe distingue la ponctuation syntaxique, la ponctuation énonciative, la ponctuation sémantique et la ponctuation intonative.

## **CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION**

---

Le paradigme de la ponctuation prend alors la dimension d'un système polyfonctionnel. C. Tournier (1980) précise, dans son article, l'histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours.

Dans la même perspective, J. Drillon (1991) présente dans son ouvrage « une étude du bon usage qu'on fait des signes de ponctuation ». J. Popin (1998) propose, dans un ouvrage de vulgarisation plus récent, un catalogue des signes de ponctuation et précise lui aussi la norme qui régit ces signes (p. 53). J.-P. Jaffré (1991) précise que c'est la dimension textuelle qui a fait naître l'intérêt pour l'alinéa, le paragraphe et la mise en page. Graphème ponctuo-typographique, qui contribue à la production du sens, en tant qu'organisateur de la séquentialité et indicateur syntagmatique (approche structurale de la langue) et énonciatif (approche pragmatique de la langue) : signes de ponctuation, blanc de mot, retrait, retour à la ligne, ligne blanche, soulignement, petite capitale, italique, gras. Les analyses littéraires sont des approches complémentaires aux travaux linguistiques. H. Meschonnic (2000) fait un plaidoyer pour les usages divers que l'on peut faire de la ponctuation, usages éloignés du « pur et simple jeu de règles conventionnelles » (p. 289). H. Meschonnic revendique ainsi la « poésie de la ponctuation ».

### **2.3.6. La ponctuation entre la norme et la logique.**

D'après Jean-Marie Dufour (2014), les traits linguistiques du système de la ponctuation peuvent être résumés dans les points suivants :

- *La ponctuation est vue comme une logique, compréhensible*

Certains auteurs comme, Catach et Védénina, ont choisi de se pencher surtout sur la description de ce qu'elles considéraient comme un système de la langue organisé, compréhensible. A. Chervel, historien de la langue française, soutenait, en 1977, que la ponctuation est bien quelque chose de logique, terme qu'il oppose à ce qui pourrait relever de la fantaisie en s'appuyant sur un extrait du journal L'imprimerie de 1876.

- *Un objet appartenant au mode scriptural, mais aussi lié à l'oral*

L'appartenance de la ponctuation au domaine de l'oralité et au monde de l'écrit est une partie importante de sa définition : pour ceux qui considèrent que la ponctuation est étroitement reliée à la prosodie, on dira qu'elle indique principalement la « proportion des pauses que l'on doit faire en parlant » et qu'elle se règle « sur les besoins de la respiration » (Beauzée, 1765, cité par Catach, 1996, p. 28). J. Damourette (1939, p. 6) évoque d'ailleurs

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

---

des ressources de la mélodie et de la cadence observables dans l'oral seulement, et explique qu'un texte écrit étant dépourvu de ces ressources, la ponctuation peut alors suppléer à ce manque. Quelques années plus tard, P. Gaillard affirmait : « Tout signe de ponctuation, même une virgule, correspond à un arrêt de la voix et du sens » (Gaillard, 1956 cité dans Védénina, 1989, p. 2). Certains linguistes sont plus prudents : ceux de la Grammaire méthodique du français (Riegel, Pellat et Rioul, 2005) font remarquer que les signes de ponctuation peuvent correspondre à des phénomènes oraux (pause, intonation) ou avoir un rôle purement graphique.

- *La ponctuation, un ensemble de signes graphiques*

Il n'est pas question des signes diacritiques qui appartiennent à l'orthographe comme la cédille, les accents, le tréma, qui représentent des phonèmes, alors que les signes de ponctuation n'ont aucune correspondance phonétique: ce sont des signes purement idéographiques. La ponctuation est visible (ou visuelle) par un ensemble de signes pouvant être observés dans tous les écrits. Elle est d'abord et avant tout un « système de renfort de l'écriture », comme N. Beauzée le mentionnait au XVIII<sup>e</sup> siècle dans sa définition (Beauzée, 1767, cité dans Catach, 1996, p. 6), en ce qu'elle contribue à améliorer la compréhensibilité du message écrit. Nous avons d'ailleurs vu, en début de chapitre, que ce système a été inventé plus tard que l'écriture, puisque vraisemblablement créé pour améliorer la lecture. Ainsi, force est d'admettre son importance pour qui reçoit et décode le texte, donc le lien avec la lecture.

- *La ponctuation, un ensemble comprenant « un certain nombre » de signes*

Il est possible d'adopter une vision soit plutôt large soit plutôt étroite ou restrictive de la ponctuation. Une définition plutôt étroite se limite aux marques couramment admises comme relevant de la ponctuation, les signes dits classiques : virgule, point-virgule, deux-points, point, point d'exclamation, point d'interrogation, parenthèses. D'autres signes, comme la barre oblique et l'astérisque, sont relevés par certains, mais ignorés par d'autres. Une définition plutôt large, quant à elle, inclut « divers procédés de mise en forme du texte tels que les alinéas, les encadrés, les italiques, gras ou soulignés, le changement de caractères » (Bain, 1999, p. 3233). Catach (1996) et Védénina (1980) adoptent cette définition plus large de la ponctuation.

## **CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION**

---

- *La ponctuation, un domaine de la langue étroitement liée à la syntaxe*

Plus la conception de la ponctuation est large et tient compte de la mise en page, plus elle est étroitement liée, dans sa définition, au texte lui-même (lecture et production) plutôt qu'à la phrase. À ce propos, on qualifiait la ponctuation, au XIX<sup>e</sup> siècle, d' « anatomie du langage ou de la pensée » et on affirmait que « ponctuer, c'est disséquer les phrases » (extrait du journal *L'imprimerie* de 1876, cité par Catach, 1996, p. 42). Chez Grevisse (2008, p. 121), on note une coupure par rapport aux définitions de Beauzée et de Damourette. La ponctuation y est vue comme pouvant « indiquer, dans l'écrit, des faits de langue orale comme certaines pauses et l'intonation, ou à marquer certaines coupures et liens logiques » Il y a donc apparition d'un rôle syntaxique ou, du moins, l'idée de « liens logiques » que peuvent assurer les signes de ponctuation : l'auteur s'éloigne quelque peu de la prosodie ou, du moins, admet qu'il y a autre chose. Tournier (1980), Catach (1980a; 1980b; 1996) et Védénina (1989) partagent ce point de vue sur la ponctuation et considèrent que ce système code non seulement l'intonation, mais aussi les relations syntaxiques

### **3. LA PONCTUATION EN PSYCHOLINGUISTIQUE**

Les travaux linguistiques sur la ponctuation se croisent entre la notion du « Bon usage » et les usages stylistiques de la ponctuation. Ces travaux linguistiques sont complétés par des recherches psycholinguistiques qui sont pour les enseignants un éclairage complémentaire à ce contexte scientifique.

Les psycholinguistes s'attachent notamment aux processus de production des textes donc à l'usage qui est fait de ces marques linguistiques que sont les signes de ponctuation. En partant des études linguistiques, les chercheurs se sont intéressés particulièrement aux productions langagières (orales et écrites) des adultes (sujets experts) qu'ils ont comparées à celles des enfants (sujets qui permettent d'envisager une perspective développementale). Le modèle de référence de ces études est celui de Bronckart et Al. (1985). Ce modèle est assimilé par ses auteurs à une « grammaire d'opérations langagières ».

Il met en exergue trois instances d'opérations langagières: les opérations de contextualisation, de structuration et de textualisation. Les opérations de textualisation peuvent se répartir en trois types : les opérations de cohésion, de segmentation / connexion et de modalisation. Dans son approche psychologique de l'acte de ponctuer, Passerault (1991) montre ainsi que les fonctions qui concernent directement le locuteur relèvent de l'organisation textuelle: il s'agit de marquer « le degré de relation entre les éléments tels

## **CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION**

qu'ils sont organisés au niveau de la représentation » et de planifier la structure d'ensemble (p.100).

L'enquête de Passerault a démontré le rôle aussi important de la ponctuation en réception, à travers le compte rendu d'expériences probantes qui montrent que la prise en compte des signes en question est relativement tardive par l'apprenant en situation de lecture (pas avant 11-12 ans); que la ponctuation est facilitatrice de la lecture et surtout que le lecteur semble différer une partie des traitements des segments prélevés en cours de lecture pour les effectuer en ces lieux propices que sont les marques de ponctuation forte.

Déduisant que l'impact du système de ponctuation sur la gestion de l'activité de lecture nécessite cependant des méthodologies sophistiquées permettant un suivi (on line) de la lecture tout au long du parcours de texte.

Une autre enquête menée par D. Bain (1999) sur les représentations et les pratiques de scripteurs adultes en matière de ponctuation a montré que la référence à la lecture à voix haute ou à l'oralisation pour décider de la ponctuation est plus marquée chez les étudiants et les enseignants que chez les chercheurs, Bain traite des limites et des dangers de cette association et rappelle qu'il n'y a pas de correspondance systématique entre les pauses de l'oral ordinaire et les marques de ponctuation de l'écrit. Nous passons maintenant à expliquer le rôle de la ponctuation dans le processus rédactionnel et dans la lecture compréhension et ce à partir de plusieurs recherches effectuées.

### **3.1. La ponctuation en production et en lecture-compréhension**

#### **3.1.1. La ponctuation en production**

Les recherches effectuées en production écrite permettent de situer plus précisément le fonctionnement et la place de la ponctuation au sein des processus rédactionnels.

Les psychologues du langage comme Schneuwly (1988), <sup>11</sup>Fayol (1997) ou Favart et Passerault (2000) se sont penchés sur les usages de la ponctuation dans des corpus écrits d'enfants et ont interrogé l'acquisition de la ponctuation. 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.

---

<sup>11</sup> Schneuwly (1988) cité par D. Bassonnat p.03



## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

---

La description est assurément un des types de séquences<sup>1</sup> 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.

Dans une perspective développementale, les travaux en psycholinguistique renseignent sur les processus rédactionnels mis en œuvre dans une tâche d'écriture. Grâce à des protocoles assez diversifiés (comme des tâches d'écriture sans support, des tests de clôture ou des supports images), les chercheurs ont montré les liens entre ponctuation et connecteurs et le rôle privilégié joué par ces systèmes comme témoin de l'acquisition de la planification du texte. Ils ont également observé la variation de la ponctuation selon le genre d'écrit, les signes de ponctuation se diversifiant et se normalisant avec l'âge des scripteurs.

Des études on line et off line ont été réalisées. Ce sont des travaux précieux pour les enseignants car ils présentent souvent des perspectives longitudinales qui manquent parfois aux professeurs enseignants parfois plusieurs années dans un même niveau de classe. Une autre expérience menée par Fayol et Abdi confirme ainsi le fait que la ponctuation est utilisée pour marquer les relations qu'entretiennent les éléments au niveau de l'organisation de la représentation pré-linguistique.<sup>12</sup> Pour Fayol (1997), la ponctuation et les connecteurs fonctionnent comme une sorte de système de « parenthésisation ». « L'un et l'autre paradigme tendent à regrouper/séparer des blocs de propositions ». Ils ont certes des valeurs sémantiques (trop privilégiées à une époque selon Fayol) mais marquent aussi en surface « des relations hiérarchiques entre les énoncés et pour les connecteurs, la nature de ces relations ».

---

<sup>12</sup> Ibidem p.05

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

---

Dans tous les types d'écrits étudiés, le degré de liaison interpropositionnelle contraint l'occurrence des marques de ponctuation et des connecteurs. Le marquage en surface dépend d'une part de l'extension du paradigme linguistique et d'autre part, de l'utilisation plus ou moins stratégique qu'un individu peut faire des marques (Fayol, 1997).<sup>13</sup>

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. Schneuwly 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 scripts 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).

D'après la synthèse faite par Jarno ALHILALI (2011 :98) à propos des représentations de la ponctuation chez l'enfant, elle déduit que l'apprenant après 14 ans, sa ponctuation peu manifester une planification de niveau textuel : les ponctuations différencient la trame principale par rapport au reste du texte, généralement par l'intermédiaire d'alinéas ; il y a aussi les points-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).

En revenant à J-M. Passerault (1991), pour sa part, il rend compte des travaux de recherches conduits sur la ponctuation en production, selon trois approches complémentaires :<sup>14</sup>

- *La ponctuation comme trace des processus de linéarisation.*

Pour cette approche, la ponctuation constitue une trace des processus de linéarisation, en surface du texte, d'une représentation pré- discursive qui sans ponctuation seraient non linéaires.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Selon Fayol cité par D. Bassonnat p.04

<sup>14</sup> J.M .Passerault « la ponctuation, Recherche en psychologie de langage », 1991, p.90

<sup>15</sup> Ibidem p.91

## **CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION**

---

Alors, Passerault considère la ponctuation comme un outil de passage d'une représentation non linéaire en pensée à une mise en texte linéaire. En effet, un des problèmes principaux de la production langagière réside dans la nécessité d'une linéarité entre les représentations, il convient donc de marquer le degré de relation que partagent les éléments juxtaposés dans le texte au niveau de la représentation en mémoire ; la ponctuation constituerait un des dispositifs de ce marquage.

- *La ponctuation comme marquage de planification ;*

Dans cette approche, il est à noter que la ponctuation marque la planification textuelle qui, grâce à elle, l'auteur du texte indique la manière dont il souhaite voir son texte traité par le lecteur. Alors, la ponctuation comme marquage de structuration du texte en partie en fonction de lecteur est une opération textuelle déterminée d'abord par l'organisation des contenus en mémoires puis, de plus en plus, liée au contexte communicatif.

- *La ponctuation comme lieu privilégié de la planification textuelle* et de la révision comme l'atteste la distribution significative des temps de pause en phase d'écriture. Selon cette approche, La production d'un texte nécessite l'élaboration des plans de différents niveaux, préalablement à la mise en mots ; le terme de planification désigne alors, les processus d'élaboration de ces différents plans (Esperet ,1993).

### **3.1.2. La ponctuation en lecture –compréhension**

Nous avons vu que les différentes marques de ponctuation en production, constituent un degré de rupture et un indice de relation entre les différentes unités dans la représentation mentale du producteur et en fonction du destinataire. Selon les théories anciennes, d'Aristote et Cicéron et aux grammairiens latins, la ponctuation constitue avant tout une aide à l'oralisation et à l'interprétation des textes à lire. Depuis longtemps, elle a été placée aux endroits où le lecteur pouvait s'arrêter à bon escient et reprendre son souffle, et où il devait le faire pour la mineure expression possible de sens. Par ailleurs, un grand nombre d'écrivains, lorsqu'ils ont à s'exprimer sur leur ponctuation, le font en regard d'une pratique orale celle de la lecture à haute voix où la ponctuation sert à « respirer » le texte (Nina Catach et Lorenceau ; 1979)

En 1998, Nina Catach a confirmé que: « *La ponctuation constitue, auprès des signes alphabétiques, un système de renfort, d'ordre à la fois séparateur (des mots et des groupes de mots), intonatif, syntaxique, discriminateur et sémantique, destiné avant tout à une aide à la lisibilité. Ce système [...] est destiné à éclairer le texte, à éviter les ambiguïtés de l'acte de lecture, dans tous les sens de ce mot, saisie matérielle et interprétation à la fois orale, visuelle*

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

*et sémantique* »<sup>16</sup>. Il semble donc que les signes de ponctuation ne puissent prendre tout leur sens en dehors d'un modèle général complet de la lecture moderne, laquelle peut prendre trois aspects essentiels :

1/ *lecture oralisée (O)* ; en tout ou en partie avec ses besoins propre respiration, expression, intonation.

2/ *lecture à la fois orale et visuelle (O+E)* ; où s'ajoutent les besoins d'ordre et de la hiérarchie des signes dans les unités majeure et mineurs d'interprétation sémantique et de levée des ambiguïtés.

3/ *lecture totalement ou essentiellement visuelle (E)*, où restent les traces des opérations précédentes, mais où les besoins oraux s'effacent de la conscience du lecteur.

Ce modèle portant sur les signes de ponctuation est proposé pour décrire les rapports entre l'écriture et la langue, ce que Nina Catach appel la théorie de L.P<sup>17</sup>

Ce modèle, portant sur les signes de ponctuation, est proposé pour décrire les rapports entre l'écriture et la langue, ce que Nina Catach appelle la théorie de L.P schématisée dans le tableau ci-dessous

**Tableau 7** :La lecture et la théorie de L. Prime selon N. Catach

<b>1-Lecture orale (O)</b> <i>Respiration</i> <i>Expression</i> <i>Intonation</i>
<b>2-Lecture orale et visuelle (O+E)</b> <i>Respiration</i> <i>Expression</i> <i>Intonation syntaxique, ordre et hiérarchie.</i>
<b>3- Lecture visuelle(E)</b> <i>Ordre et hiérarchie syntaxique</i> <i>Interprétation visuelle et sémantique</i> <i>Modèle stabilisé trilatéral</i> <i>Potentialités disponibles de lectures</i> <i>Dominante orale, dominante double, dominante visuelle</i>

Passerault, pour sa part, démontre le rôle aussi important de la ponctuation en réception, à travers le compte rendu d'expériences probantes qui montrent que la prise en compte des signes en question et relativement tardive par l'apprenant en situation de lecture (guère avant 11-12 ans)<sup>18</sup> ; que la ponctuation est facilitatrice de la lecture et surtout que le

<sup>16</sup> J- M. Defayes, L.Rosier, F.Tilkin « A qui appartient la ponctuation ? » p.53

<sup>17</sup> J.M Passerault « La ponctuation, recherche en psychologie de langage » p.76

<sup>18</sup> Ibidem p.94

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

---

lecteur semble différer une partie des traitements des segments prélevés en cours de lecture pour les effectuer en ces lieux propices que sont les marques de ponctuation forte.

Donc l'analyse de l'impact du système de ponctuation sur la gestion de l'activité de lecture nécessite cependant des méthodologies sophistiquées permettant un suivi (on line) de la lecture tout au long du parcours de texte.

Selon Durrenmatt (2015), la prise en compte du lecteur, qui vient plus tard, ne consiste pas seulement à l'aider dans « la gestion du traitement au cours de la lecture » au travers d'une ponctuation « forte » qui lui signale quand traiter un ensemble d'informations (Passerault, 1991 : 101), il va par ailleurs de soi que le scripteur constitue son premier lecteur et que la prise en compte des ponctuants lors de l'acte de lecture et pendant l'écriture avance l'aide à donner une forme aussi satisfaisante que possible.

D'après ce chercheur, la ponctuation propose aux lecteurs quatre opérations : agencer, distinguer, hiérarchiser et modaliser

- *Agencer* : le ponctuant rend visibles des unités et permet de les interpréter pour elles-mêmes et dans leurs rapports les unes avec les autres. Ces unités sont de même niveau : la ponctuation participe donc à la jonction, au sens que lui donne Tesnière d' « ajouter entre eux des nœuds de même nature » (1959 :323). Les ponctuants peuvent donc accompagner des connecteurs mais sans qu'on puisse toujours préjuger de la relation sémantique qui existe entre eux (particulièrement en ce qui concerne la virgule).
- *Distinguer* : dans certains cas, le signe peut signaler de la différence : il bloque la lecture d'un rapport d'incidence, il permet de détacher des éléments qui demandent à s'interpréter d'une façon particulière ou, dans le cadre de dialogisme, de séparer des énoncés les uns des autres
- *Hiérarchiser* : la ponctuation permet de percevoir des différences d'importance dans l'apport informationnel des éléments qui constituent le texte, qu'il s'agisse notamment d'indiquer qu'un syntagme n'est pas lié à la valence verbale ou de signaler une autonomie syntaxique plus au moins forte
- *Modaliser* : si l'on considère que la modalité est l'expression de l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé, on conçoit que certains signes aident à interpréter ce modus, particulièrement mais pas uniquement ceux qui portent dans leur désignation- même l'idée de modalité (interrogation, exclamation).

### **3.2. Ponctuation et prosodie**

Selon certains linguistes, les marques de ponctuation ont, avant tout, une valeur pausale et mélodique. Ces auteurs stipulent que les signes de ponctuation permettent de noter, pour le lecteur, les variations de hauteur de la voix et les pauses plus ou moins longues séparant certains éléments de texte. Il est à signaler que, la formulation peut varier d'un auteur à l'autre, toutefois la valeur pausale, intonative ou mélodique des signes de ponctuation teinte encore les discours de nombreux grammairiens. En effet, elle reproduit trois paramètres de la prosodie en langage orale qui sont : l'intonation, l'accentuation, les pauses.

Selon une première conception, les signes de ponctuation ont avant tout une valeur pausale et mélodique. C'est là la thèse principale de Damourette. Pour lui, la virgule, le point et le point-virgule sont surtout des signes pausaux, alors que le point d'interrogation, le point d'exclamation, les points de suspension, les parenthèses, les crochets, le tiret et le trait sont plutôt des signes mélodiques. Il précise cependant que les signes de ponctuation ont tous une valeur à la fois pausale et mélodique (Damourette, 1939 : 10-11).

De nombreux auteurs de grammaires modernes ou de traités de ponctuation ont repris cette idée. C'est notamment le cas de Doppagne (1998), de Colignon (1993), de Chevalier et al. (1988), de Grevisse et Goose (1993), de Riegel, Pellat et Rioul (1994) ainsi que de Jacob et Laurin (1994).

Les ouvrages populaires que sont *Le Bescherelle 3*, *La grammaire pour tous* (1992) et *Le Robert et Nathan Grammaire* (Christensen et al., 1995) reprennent également la thèse de Damourette. Le premier stipule que les signes de ponctuation permettent de noter, pour celui qui nous lira, les variations de hauteur de la voix et les pauses plus ou moins longues séparant certains éléments du texte (Bescherelle, 1992: 200); le second affirme que les signes de ponctuation représentent, dans un texte écrit, les silences et les variations de l'intonation (Christensen et al., 1995: 217). La formulation, on le constate, peut varier d'un auteur à l'autre.

Le classement des signes selon leur valeur pausale ou mélodique peut également différer d'un ouvrage à l'autre; toutefois, la valeur pausale, intonative ou mélodique des signes de ponctuation teinte encore le discours de nombreux grammairiens. N. Catach (1994), pour sa part, accorde une grande importance à la fonction intonative de la ponctuation, illustrée particulièrement par la modalité de la lecture à voix haute. En outre, l'histoire de la ponctuation montre que la lecture à haute voix et ponctuation sont étroitement liées. Pour certains chercheurs, le paradigme de la ponctuation prend la dimension d'un système polyfonctionnel dont les manuels scolaires rendent peu de compte. Ces chercheurs parlent aussi de la ponctuation respiratoire parce que, selon eux, il n'y a pas univocité entre la

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

ponctuation et les pauses en lecture oralisée. En ce qui concerne la valeur prosodique des signes de ponctuation, Demanuelli remarque que « *plus l'énoncé écrit est proche de l'oral, [...] plus les pontâmes de même nature tendront à se multiplier, et plus leur rôle et leur valeur risquent d'être clairement et spécifiquement prosodiques, malgré leur évidente imperfection.* » (Dufour, 2014 :67)

### 3.3. Ponctuation et style

Les partisans d'une fonction stylistique ou expressive de la ponctuation ne prétendent nullement que celle-ci ne servirait qu'à ces fins. Ils considèrent plutôt que la ponctuation peut être employée dans certains cas à des fins stylistiques (ou expressives), afin de souligner certains éléments du texte ou de créer des effets de rythme. C'est notamment le cas de Chevalier et Al., qui mentionnent qu'il « existe une ponctuation expressive, qui n'est pas soumise à des règles fixes, mais aux intentions stylistiques » (Chevalier et Al., 1988 : 32). Concernant le point, par exemple, ils précisent que « *les points peuvent être employés en discordance avec l'analyse logique et qu'utilisés à l'intérieur d'une séquence que la construction grammaticale inviterait à lire d'une seule traite, ils imposent des arrêts brusques, correspondant aux pauses du débit parlé* », ce qui, selon eux, est un procédé expressif assez courant (Chevalier et Al, 1988: 33).

Laurence, de son côté, avance que « Secondairement, la ponctuation sert à souligner certains éléments du texte, à produire des effets de rythme, à indiquer certaines intentions de l'auteur » (Laurence, 1992 :301). Riegel, Pellat et Rioul, quant à eux, mentionnent que « les scripteurs ordinaires disposent d'une certaine latitude pour structurer leurs textes grâce à la ponctuation » et que « les écrivains font un usage stylistique des signes de ponctuation qui confère à ceux-ci des valeurs expressives très variées » (Riegel, Pellat et Rioul, 1994 : 87). Grevisse et Goose (1993), pour leur part, précisent que l'usage laisse une certaine latitude pour l'emploi des signes de ponctuation. Par exemple, l'abondance des virgules pourrait s'expliquer, dans certains cas, par des raisons purement logiques, alors que pour d'autres cas, ce pourrait être par référence à un rythme oral qui multiplie les pauses (Grevisse et Goose, 1993: n° 115, p. 145). Védénina, quant à elle, consacre un chapitre entier à ce qu'elle appelle la ponctuation «communicative». Selon elle, la ponctuation sert à transformer une proposition virtuelle en une phrase actualisée, «à l'identifier à une situation de communication» (Védénina, 1989 : 121). Pour cette linguiste, la ponctuation règle la charge informationnelle des mots ou des segments; elle permet au sujet écrivain d'augmenter le poids qu'il veut donner à un mot ou à un groupe de mots, ce dont elle donne l'exemple suivant: Elle le regarde

## **CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION**

---

longuement. Elle le regarde, longuement. D'après elle, la virgule insérée devant l'adverbe longuement modifie la structure thème-propos, en introduisant une partie-propos

La ponctuation permet ainsi « d'adapter le modèle syntaxique à l'usage dans la parole ». Elle mentionne que c'est la rigidité de l'ordre des mots et le caractère monolithique des groupes syntaxiques du français qui déterminent cette fonction de la ponctuation. Elle ajoute que cette mission de la ponctuation est si importante en français qu'elle peut être considérée comme une fonction déterminante, et que ce caractère communicatif de la ponctuation se trouve à la base même de ce que certains linguistes appellent l'instabilité de la ponctuation française (Védénina, 1989: 125-126).

### **3.4. Ponctuation et syntaxe (ou logique)**

L'antiquité a une théorie de la ponctuation qui repose sur une base rhétorique. En effet, si les grammairiens anciens ont élaboré une syntaxe des mots, la syntaxe des propositions est l'aboutissement d'un long travail, qui, pendant tout le moyen âge, a appliqué à la grammaire les principes de la logique et de la dialectique. D'après M. M. (p. 109), la grammaire de Port-Royal, en 1664, est la première à user des expressions : proposition incidente et proposition C'est au XIXe s. seulement qu'on met en rapport un système logique de syntaxe et la ponctuation. D'autres (Recherches sur la ponctuation Juliette Moreau-Maréchal, 2016, p. 57)

Pour plusieurs chercheurs et auteurs de grammaires, c'est la fonction syntaxique de la ponctuation qui prime. Selon eux, les signes de ponctuation constituent des marqueurs de relation entre les phrases, les mots et les divisions du texte. Leur rôle principal est donc de faciliter la compréhension du texte, de mettre en évidence sa structure. C'est la position défendue notamment par Chenard, Des jardins et Lécuyer (1998), par Chartrand et al. (1999), par Dugas (1997) et par Drillon (1991). Claude Tournier, pour sa part, parle d'une fonction graphique et syntaxique de la ponctuation. À ses yeux, la ponctuation est avant tout un phénomène lié à la structuration de l'écrit, même si elle peut entretenir des relations avec l'oral. Il la définit comme suit: « La ponctuation est, dans un message écrit, l'ensemble des signes qui n'ont pas de correspondant phonémique. » (Tournier, 1978 : 257) en ajoutant que les signes de ponctuation sont des unités discrètes, comme les autres signes de l'écrit. S'inspirant de la théorie développée par le linguiste américain Geoffrey Nunberg dans *The Linguistics of Punctuation* (1990), Simard propose une explication syntaxico-graphique de l'usage de la virgule. Selon cette approche, « les signes graphiques donnent des indications



## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

visuelles essentielles à propos d'éléments linguistiques ou de frontières d'éléments linguistiques du texte » (Nunberg, 1990 : 53, cité dans Simard, 1993 : 37).

Les signes de ponctuation servent ainsi à marquer visuellement les frontières d'éléments linguistiques, à séparer des éléments linguistiques de même catégorie et à distinguer des éléments linguistiques du texte environnant (Simard, 1993 : 37). Jacques Anis (1988 : 122), de son côté, associe aux signes de ponctuation (qu'il appelle topogrammes) une fonction syntagmatique, qui permet de délimiter les différentes composantes de la phrase et du texte, et une fonction polyphonique, qui permet de circonscrire le discours rapporté et le décrochage énonciatif. Pour lui, la théorie traditionnelle qui fait correspondre des pauses plus ou moins fortes au point, au point-virgule et à la virgule est inadéquate.

De nombreux auteurs font également une place importante au rôle syntaxique de la ponctuation. C'est notamment le cas de Jacob et Laurin (1994), de Riegel, Pellat et Rioul (1994), de Doppagne (1998) et de Grevisse et Goose (1993). Colignon, quant à lui, parle plutôt d'une ponctuation grammaticale, soumise à des règles imposées par la logique. Il précise que « le point, le point-virgule et la virgule sont les principaux vecteurs de la ponctuation logique, laquelle permet à celui qui écrit d'exprimer sa pensée » (Colignon, 1993: 9). Chevalier et al vont dans le même sens, parlant d'une ponctuation logique, indispensable au déchiffrement d'un texte et ayant pour but principal d'indiquer le groupement des mots (Chevalier et Al., 1988: 32). A. Lambert (1996, p 54) trouve que la ponctuation, dans le cadre de la fonction syntaxique, revêt trois sous fonctions :

- *Une fonction de jonction et de disjonction* : Certains signes remplaçant des conjonctions ou des locutions conjonctives afin d'éviter la répétition et de rendre le style plus « léger »

Exemple de jonction : « Il a pris un agenda, il s'est assis sur la chaise et il a commencé à écrire. » Exemple de disjonction : « Tu ne veux pas venir à la fête ; elle oui. » . Le point-virgule, ici, remplace la conjonction (mais)

- *Une fonction d'inclusion et d'exclusion* : La ponctuation permet d'inclure ou d'exclure un mot d'un syntagme et d'en modifier ainsi le sens, d'où la nécessité de respecter les pauses lors de la lecture. Exemple d'inclusion : « Il observait le tigre, calme » Calme, se rapporte, ici, au pronom «il ». Exemple d'exclusion : « Il observait le tigre calme.» «Calme», ici, qualifie le groupe nominal complément d'objet direct (le tigre) en l'absence de virgule.

- *Une fonction de dépendance et d'indépendance*. C'est l'emploi du signe qui marque le type de relation entre les deux propositions.

Exemple de dépendance : « c'est la meilleure : elle remportera la médaille ».

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

---

Exemple d'indépendance : « c'est la meilleure. Elle remportera la médaille ».

Collignon (2011 :13), parle plutôt d'une ponctuation grammaticale soumise à des règles imposées par la logique, il précise que *Le point, le point-virgule et la virgule sont les principaux vecteurs de la ponctuation logique, laquelle permet à celui qui écrit d'exprimer sa pensée avec précision.*

Le point d'exclamation, le point d'interrogation et les points de suspension ont en charge le domaine de l'effectif, du romantisme.

Dans ce même sens, Chevalier et Al (1998) ; parlent d'une ponctuation logique, indispensable au déchiffrement d'un texte et ayant pour but d'indiquer le groupement des mots.

### 3.5. Ponctuation et sens (sémantique)

Toutes les perspectives que nous avons consultées, prétendent que la ponctuation a pour seul but d'éclairer le sens de la phrase. Néanmoins, un certain nombre d'auteurs mentionnent la fonction qui différencie des phrases contenant des éléments identiques mais d'une structure syntaxique différente, permettant aussi de dissiper toute équivoque, ainsi pour Chartrant et Al (1999) : « *les signes de ponctuation marquent le découpage de phrases en différentes unités de sens afin de réduire les risques d'ambiguïté* ». Selon ce groupe, la ponctuation peut changer l'interprétation d'une phrase. Ils ont utilisé l'exemple suivant pour illustrer leur propos :

« *Le capitaine d'équipe a déclaré : « l'entraîneur a su motiver tous ces joueurs »*

« *Le capitaine d'équipe, a déclaré l'entraîneur, a su motiver tous ces joueurs »*

Nous constatons dans cet exemple que le rôle sémantique des signes est déterminé d'une façon primordiale dans la compréhension du discours écrit.

Le sens du message écrit peut différer selon l'organisation syntaxique qu'explicite la ponctuation. N. Catach, quant à elle, considère que tout signe de ponctuation est porteur d'une charge sémantique. Dans le cas de la virgule et, comme elle précise, sa fonction sémantique apparaît parfois particulièrement convaincante, plus précisément lorsqu'elle suffit à opposer deux types de segments fonctionnellement différents

*Elle se cachait la tête sous l'oreiller.*

*Elle se cachait, la tête sous l'oreiller.*

*Tu vois Helene. /tu vois, Helene ... (levée d'ambiguïté)*

*J'étais peiné, pas jaloux.*

*Tu en as pris deux fois : moi, une fois seulement (ellipse)*

## CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION

---

Reigel, Pellat et Rioul (1994), pour leur part, affirment que les signes de ponctuation peuvent ajouter des éléments d'information qui se superposent au texte et complètent l'apport sémantique des mots et des phrases. Pour eux, « *les signes de ponctuation peuvent fournir une structuration au plan d'énonciation et une analyse sémantique de la phrase (la virgule permet de distinguer la relative déterminative de la relative explicative, l'apposition de l'épithète)* ».

D'une façon générale, sur le plan sémantique, les signes prennent deux valeurs : ils peuvent être redondants et non pas nécessaires à la compréhension ou bien indispensables et nécessaires à la compréhension de la phrase et aussi du texte.

Exemple : *Il sort, mais pas moi.*

Dans cet exemple la virgule, si elle était absente, n'altérerait pas le sens de la phrase.

Exemple : « *Tu viens.* »

« *Tu viens ?* »

Dans cet exemple le point d'interrogation est pertinent et nécessaire pour la phrase.

Au niveau du texte, un seul changement de signe modifie toute la valeur sémantique de la phrase. Exemple : (énoncé non ponctué) “ *Comment ça vas moi bien mais je suis un peu fatiguée je dois me reposer tu viendras me voir oui bien sûr alors avec plaisir.* ”

Même énoncé avec la ponctuation :

- *Comment ça va ?*

- *Moi, bien, mais je suis un peu fatiguée : je dois me reposer.*

- *Tu viendras chez moi ?*

- *Oui, bien sûr !*

- *Alors, avec plaisir !*

Nous dirons donc, après ces illustrations, que la ponctuation remplit un rôle très important au niveau de la compréhension du message écrit.

En récapitulant, d'après cette description détaillée quant aux différentes fonctions de la ponctuation, nous avons pu constater que les rôles des signes de ponctuation sont multiples et qu'une même marque peut remplir plus d'une fonction. Par ailleurs, il semble difficile de séparer la fonction sémantique de la fonction syntaxique puis qu'elles indiquent le groupement des mots. Quant à la fonction prosodique, elle est définie surtout à l'aide d'arguments syntaxiques. Enfin, la fonction stylistique est liée probablement, d'une certaine façon, au sens que le scripteur veut donner à son texte, en effet il n'y a pas des règles précises régissant cette fonction. C'est l'aspect qui interprète la subjectivité de la ponctuation.

## **CONCLUSION**

Dans ce premier chapitre, nous avons présenté une analyse des travaux linguistiques contemporains selon un axe structural où est exposé : un état des lieux sur la ponctuation et l'évolution de ses théories de l'antiquité jusqu'à nos jours, nous avons aussi décrit les différentes conceptions linguistiques de cette notion : sa définitions selon les théoriciens, fonctions des signes, un aperçu sur les lois et hiérarchisations de son fonctionnement selon ses auteurs, ses traits linguistiques .

Nous avons remarqué que les linguistes ont des conceptions qui se différent dans le champ de la ponctuation. Selon une approche psycholinguistique, nous avons donné un coup d'œil sur les recherches effectuées dans ce domaine. Ce chapitre aborde également, les fonctions de la ponctuation dans l'écriture d'aujourd'hui (énonciative, syntaxique, sémantique, stylistique). Il présente aussi 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.

Ce chapitre a donc montré l'importance du système de ponctuation selon plusieurs approches et théoriciens qui ne s'entendent pas sur la même définition, mais s'entendent sur le fait que le système et les signes de ponctuation ne sont pas des éléments accessoires, ils participent plutôt à la structuration du texte.

A ce propos, J.P Colignon (2004) confirme que « *la ponctuation n'est pas une affaire anodine, elle dispose de différentes valeurs et fonctions. En effet, nous trouvons que* » « *ponctuation grammaticale, soumise à des règles imposées par la logique* » et une autre « *ponctuation expressive, qui laisse une plus grande part à l'interprétation personnelle.* » (J.P COLIGNON, 2004 : Avant-propos 1 sur 3)<sup>19</sup>

En résumé, la ponctuation a une histoire riche et complexe: créée aux IIIe et IIe siècles av. J.C., à Alexandrie, comme outil d'aide à la lecture, elle est un réel système de renfort de l'écriture qui ne cesse d'évoluer, l'usage n'ayant de cesse de modifier les normes établies. Les traités de ponctuation foisonnent, certains plus usités que d'autres, mais les auteurs revendiquent leur droit de « jouer de la ponctuation » comme bon leur semble et les

---

<sup>19</sup> Jean-Pierre Colignon, Un point c'est tout ! La ponctuation efficace, Victoires Editions, 2004

## **CHAPITRE I. ETATS DES LIEUX SUR LES RECHERCHES PORTANT SUR LA PONCTUATION**

---

scripteurs contemporains n'hésitent plus à segmenter les phrases et les textes à l'aide de ces signes qui y apportent clarté et précision.

## **CHAPITRE II**

### **LA PONCTUATION, UN OBJET DIDACTIQUE PROBLEMATIQUE**

### INTRODUCTION

Nous avons vu dans le premier chapitre que la ponctuation est un sujet qui a suscité des débats passionnels entre les théoriciens, cela revient à la complexité de ce domaine.

Dans ce deuxième chapitre l'accent sera mis sur la transposition didactique de l'objet ponctuation du savoir à un savoir savant ou un savoir enseignable.

Donc la question qui se pose est comment rendre ce domaine complexe à la portée de ses utilisateurs ?

Ce chapitre va expliquer la didactisation de l'objet ponctuation et les différents intermédiaires intervenant dans l'enseignement de cette notion. Nous tenterons dans ce volet de donner une rapide vue sur le système de la ponctuation selon une approche didactique en interrogeant la nature de son enseignement dans le contexte français, le rôle de l'école dans l'apprentissage de cette notion. 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. C'est 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, elle s'interroge sur les conditions d'appropriation des savoirs, la didactique est surtout une interface entre les savoirs dans leur environnement et le sujet apprenant. Elle s'interroge aussi sur l'intervention didactique, la didactique est surtout une interface entre l'enseignant médiateur des savoirs et le groupe d'apprenants psychosocialement appréhendé. (Halté, 1992 :17, cité par JARNO EL-HILLALI).

Dans ce même chapitre nous allons mettre l'accent sur la ponctuation et ses liens au phénomène de l'ambiguïté, ainsi la place qu'occupe le système de la ponctuation dans le traitement automatique des langues au sein du développement technologique.

### 1. DIDACTISATION DE L'OBJET PONCTUATION

Selon les écrits des linguistes, la didactisation de l'objet ponctuation (Dufour 2014) a permis de faire la lumière sur un problème lié à la transposition didactique, un concept fondamental pour étudier et comprendre les objets qui sont enseignés en classe (Schneuwly 1995).

L'objet scolaire ponctuation tel que présenté dans les prescriptions, grammaires et manuels scolaires, ayant subi de nombreuses transformations en vue de son enseignement, se révèle en effet problématique. Les contenus d'enseignement ne convergent pas, diffèrent d'un ouvrage à l'autre et ne sont pas fidèles aux principes fondamentaux décrivant le système de la ponctuation mis à jour par de nombreux spécialistes depuis trente ans, principalement la plurifonctionnalité des signes, l'importance de considérer la ponctuation en lien avec les genres de discours, l'utilité de la ponctuation en réception (lecture) comme en production (écriture) et le nécessaire arrimage de la progression dans l'enseignement de ses contenus à ceux de l'écriture de textes de genres divers.

La ponctuation n'est pas le seul sous-système de la langue – et de la grammaire – qui est mal didactisé et enseigné de façon souvent erratique – pensons à la conjugaison ; l'orthographe étant depuis si longtemps le contenu privilégié et chronophage de la grammaire en classe de français langue étrangère.

En 1930, H. Sensine publie *La ponctuation en français* et J. Damourette, en 1939, son *Traité moderne de ponctuation*. Ces deux traités sont considérés comme des textes fondateurs sur la ponctuation. Pourtant, selon C. Tournier, ces deux ouvrages ne sont pas très innovateurs, car ils mettent l'accent sur la fonction « mélodique » de la ponctuation :

Le premier [Damourette] se borne à énumérer les cas où chaque signe s'emploie. Le second [Sensine] fait preuve d'un esprit de système plus marqué; il pousse plus loin le souci de l'exactitude, attribue à la ponctuation un rôle mélodique et un rôle pausal étroitement liés à ses fonctions grammaticales (Tournier, 1980, p. 31). En avril 1978 a lieu une nouvelle vague de réflexions sur la ponctuation. Se tient alors un premier colloque officiel sur le sujet, une table ronde internationale organisée par le Centre national de la recherche scientifique (CNRS) et de laquelle découle l'ouvrage *Recherches historiques et actuelles sur la ponctuation*, Actes du Colloque CNRS-HESO.

Parmi les chercheurs et spécialistes qui ont pris part à ce colloque, il faut mentionner N. Catach, linguiste, historienne de la langue et spécialiste de l'histoire de l'orthographe du français, qui a fondé au CNRS en 1962 un groupe de recherche sur l'histoire et la structure de



l'orthographe (HESO), domaine auquel elle a consacré toute sa carrière. Catach a publié, entre autres, *L'Orthographe* (1978), ouvrage qui fait autorité dans le domaine. Le système de la ponctuation a intéressé Catach dans les années 1980 et 1990,

D'ailleurs, le célèbre numéro de *Langue française* dirigé par N. Catach qui a mis le sujet de la ponctuation au premier plan en 1980 alors que la plupart des linguistes, depuis les révolutions générativistes et énonciatives des années 60, avaient pris leurs distances avec l'écrit, a trouvé un écho en 2011 grâce à un nouveau numéro de la même revue dirigé par Favriaud. (JACQUES Durrenmatt, 2015 : 1, 2)

Au moment où les travaux en linguistique et en psychologie du langage sur le sujet ont connu un essor. Catach en traite dans le « Que sais-je? » numéro 2818 publié en 1994, qu'elle intitule *La ponctuation, histoires et systèmes*. Il s'agit d'un ouvrage étoffé et très riche en références, où la ponctuation est analysée à la fois comme ensemble de signes personnels et stylistiques et comme ensemble formant un système cohérent, normé, régulé. Catach y voit non pas un seul système, mais un système formé de plusieurs sous-systèmes ayant chacun leur caractéristique et leur fonctionnement. S'intéressant particulièrement à la ponctuation des écrivains, à l'usage réel des signes de ponctuation, elle a mené une enquête sur leurs représentations du système et a tenté de mettre en lien (harmonieusement plutôt qu'en constante contradiction) usages réels et usages prescrits des signes de ponctuation.

Mentionnons enfin L.-G. Védénina, linguiste soviétique qui a consacré tous ses travaux à la ponctuation française, qui signe dans ce dossier un article traitant des trois fonctions de la ponctuation dans la phrase: syntaxique, communicative et sémantique. En 1989, Védénina publie, dans la foulée des travaux de N. Catach, l'ouvrage *Pertinence linguistique de la présentation typographique*, un incontournable sur les signes de ponctuation et leurs usages.

Enfin, c'est en 1991 que le *Traité de la ponctuation française* de J. Drillon est publié, un ouvrage que Bain (1999) considère comme l'un des meilleurs dans son genre. La vision de Drillon qui conteste la fonction essentiellement oratoire ou mélodique de la ponctuation défendue par de nombreux auteurs de traités depuis longtemps: il a affirmé que « la ponctuation n'est pas destinée à la diction » (p. 87).

Aujourd'hui, si certains ouvrages de référence sur la ponctuation sont très bien reçus, d'autres tombent rapidement dans l'oubli. Certains font consensus, d'autres se complètent.

### 2. LA NOTION DE « TRANSPOSITION DIDACTIQUE »<sup>1</sup>

Selon Jarno-El Hilali, la transposition didactique au sens large c'est l'objet d'étude des didacticiens, elle englobe 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 enseigné. Mais la question qui se pose est la suivante : sur quels objets portent plus spécifiquement l'apprentissage scolaire ?

Comment les élèves comprennent les notions enseignées, comment ils se les approprient et comment ils se servent de leur pratique ? Pour répondre à cette questions El-Hilali, dans sa recherche a mis l'accent sur les différentes catégories des connaissances d'un point de vue psycho-cognitif (connaissances procédurales, conditionnelles, déclaratives)

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 : Les fondements de l'enseignement/apprentissage de la grammaire *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

---

<sup>1</sup> Guénola Jarno-El Hilali, Enseigner Et Apprendre La Grammaire. Le cas de la phrase et de la ponctuation au cycle II (Volume I), 2011, P. 116

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.

### 3. LA PONCTUATION, UN SYSTEME DE L'ORAL OU DE L'ECRIT ?

Au sens large du terme, la ponctuation est un domaine très important à l'oral comme à l'écrit « *Nul aujourd'hui ne songerait sérieusement à remettre en cause l'importance de la ponctuation, tant sur le plan de l'aide à la lecture et à l'expression, que de la clarté des idées et de l'écriture au sens large du terme* » (Catach, 1996, p. 3). Cette citation de Catach explique bien le rôle de la ponctuation tant à l'oral (comme un facilitateur à la lecture) qu'à l'écrit. De ce fait, en se basant sur des recherches effectuées sur la fameuse question la ponctuation fait partie de l'oral ? Ou de l'écrit ? Ou les deux ?

Voici la réponse qui est donnée : Depuis fort longtemps, la ponctuation servait à marquer les pauses à l'oral, comme nous l'avons déjà montré dans le premier chapitre. Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, N. Beauzée, auteur de la Grammaire générale, intégrait dans sa première définition de la ponctuation l'aspect de l'oralité en précisant que la ponctuation servait entre autres à organiser les rapports et la proportion des pauses orales et écrites (Beauzée, 1767, cité par Catach, 1996, p. 7). En 1939, J. Damourette expliquait que les marques de ponctuation en français servent en fait à pallier les manques de l'écrit en reproduisant les ressources que sont la cadence et la mélodie dans l'oral, puisqu'« un texte écrit manque de toutes ces ressources, et le rôle de la ponctuation est de suppléer à ce manque » (p. 6). Il existe donc un lien fort entre l'écrit et l'oral : « tout ce qui s'écrit se parle ». (Dufour, 2014).

Pour Catach (1996), l'écriture elle-même est double: d'une part, elle est tournée vers l'oralité, et d'autre part, vers le visuel. Ainsi, pour elle, la séparation n'est pas aussi évidente qu'elle pourrait l'être entre le monde de l'écrit et celui de l'oral, et les liens qu'ils entretiennent sont encore flous et mal compris.

La ponctuation est donc un « lieu privilégié pour une réflexion sur cette extraordinaire dualité de l'écrit, dont il faut se souvenir à tout instant » (p. 5). Ainsi, si la ponctuation ne doit pas être associée exclusivement au domaine du marquage des pauses à l'oral, l'étude de ses fonctions devra donc bien en tenir compte : la définition classique [...] («La ponctuation est l'art d'indiquer par des signes reçus la proportion des pauses que l'on doit faire en parlant») paraît totalement insuffisante aujourd'hui, puisqu'elle ne prend en compte [...] que la segmentation, et seulement la segmentation orale. [...] Cependant, il n'y a aucune différence réelle, en profondeur, entre ce que l'on appelle pauses à l'oral et

séparateurs à l'écrit, « ponctuer » une phrase orale et « ponctuer » une phrase écrite, les deux aspects, d'une certaine façon, étant du même ordre linguistique et se complétant étroitement.

(Catach, 1996 :49). Il est évident aujourd'hui que, s'il est vrai que certains usages des signes de ponctuation correspondent bien à des faits intonatifs spécifiques en cas d'oralisation de texte, les usages non intonatifs sont si nombreux qu'il vaut mieux renoncer à envisager, comme certains, que ponctuer à toujours à voir avec une sorte d'oralité interne permanente et considérer que la ponctuation est un système propre au langage écrit et qu'il s'agit donc de le comprendre et de le décrire dans ce cadre seul comme le propose Perrot, Anis ou Numberg ( J. Durensmatt, 2015 :12). Béguelin (2000) a remarqué que « [...] certaines erreurs ou maladresses relevées sous la plume des scripteurs débutants reçoivent une explication probante dès qu'on les relie aux phénomènes intonatifs et/ou interactionnels qui caractérisent le mode de production oral». (Béguelin, 2000, p. 224)

Elle démontre à l'aide d'un extrait de corpus de français parlé que le locuteur, grâce aux pauses et aux autres signaux d'hésitation, planifie son discours, mobilise l'attention de son auditoire et crée un effet de suspense; lorsque ces étapes de mise en place sont terminées, le reste du discours défile sans autre pause. Béguelin (2000) met en parallèle les pauses de cet extrait avec la ponctuation d'un texte écrit. Elle compare un résumé d'un texte narratif écrit par un élève (extrait du corpus D. Martin, corpus qu'on retrouve dans Bonnet et Piguët (1993)) avec un extrait de discours enregistré transcrit. (Dufour, 2014)

#### **4. LA PONCTUATION : UN DOMAINE COMPLEXE, DIFFICILE A ENSEIGNER ?**

Selon Dufour (2014) malgré les efforts faits par les didacticiens du français qui ont cherché à mettre à jour l'importance de faire comprendre aux élèves le rôle énonciatif des signes de ponctuation, en écriture aussi bien qu'en lecture, en lien avec les genres ainsi qu'au nécessaire arrimage de la progression dans l'enseignement des emplois des signes avec le développement progressif des compétences scripturales des élèves. Cependant d'après l'enquête qu'elle a menée sur le terrain par le biais du traitement de la ponctuation dans les documents auxquels les enseignants de français québécois et francophones ont accès s'avère problématique: contradictions, non-sens et zones grises sont observables dans les programmes d'enseignement, documents liés à la progression des contenus, manuels et grammaires scolaires ainsi que grammaires de référence. La prise de conscience de ces lacunes constitue un tremplin pour une didactisation de l'objet et, pour ce faire, elle a fait une analyse détaillée sur des manuels et elle déduit neuf problèmes relatifs au domaine de la ponctuation :

- 1) l'ensemble ponctuation est mal défini;
- 2) la présentation de ses fonctions s'avère lacunaire;
- 3) les activités ne prennent pas en compte les connaissances des élèves;
- 4) elles présentent une vision uniquement phrastique de la ponctuation;
- 5) ce domaine relèverait presque du dogme, tellement les activités proposées sont enfermées dans une vision normative;
- 6) les activités n'invitent à aucune réflexivité de la part des élèves;
- 7) les contenus sont simplifiés et morcelés à un point tel que leur pertinence est remise en question;
- 8) l'accent est mis sur les connaissances déclaratives: on semble croire qu'il suffit que les élèves connaissent les conventions et les usages pour ensuite pouvoir devenir d'habiles «punctueurs» de leurs propres écrits;
- 9) les activités ne permettent pas aux élèves de s'investir dans l'apprentissage de l'acte de ponctuer en situation d'écriture. Ces problèmes sont exemplifiés à l'occasion par notre analyse des quatre manuels québécois. Cependant face à tous ces problèmes soulevés par J - M. Dufour, d'autre part, elle met l'accent sur huit principes généraux pour orienter les activités en classe et pour assurer un meilleur enseignement de la ponctuation:<sup>2</sup>

1. Pour un enseignement de la ponctuation plus efficace, il importe d'abord de faire étudier les signes de ponctuation par regroupements selon chacune des fonctions qu'ils remplissent (dans les textes/discours et dans les phrases) plutôt que séparément. Faire lire ou, pire encore, faire apprendre une liste fermée et décontextualisée d'usages de chaque signe de ponctuation ne permet pas aux élèves de comprendre le fonctionnement de la ponctuation et pas davantage de l'appréhender comme un système. Ce type d'activité n'est pas garant d'une meilleure habileté à ponctuer.

2. Les lois de C. Tournier et de N. Catach permettent de comprendre le fonctionnement des signes de ponctuation, puisqu'elles les organisent ou les hiérarchisent. Si elles ne doivent pas être enseignées systématiquement aux élèves, l'enseignant doit les connaître pour pouvoir expliquer certains usages, dont ceux qui paraissent moins normés, par exemple le choix de virguler beaucoup ou pas selon la longueur de l'énoncé, l'importance de recourir au sens pour faire des choix judicieux, là où l'usage est flottant.

---

<sup>2</sup> Marie- Pierre Dufour, 2014, Des traités de ponctuation à la classe de français : didactisation d'un objet de savoir, pp.77-78

3. Le choix des exemples utilisés pour décrire et analyser les usages des signes de ponctuation est aussi déterminant : peut-on enseigner l'utilité de la ponctuation en réception si les exemples sont courts, peu signifiants et leur contexte énonciatif difficilement interprétable? Si l'on souhaite que les élèves saisissent la portée énonciative de tel ou tel signe, il importe qu'ils puissent avoir accès à des exemples assez étoffés pour être en mesure de bien comprendre ce que l'énonciateur voulait livrer comme message. De même, les exemples donnés aux élèves pour illustrer l'usage de tel ou tel signe de ponctuation ne devraient pas être seulement provenir de genres littéraires, mais aussi de divers genres produits par différents types descripteurs (experts ou non), et cela, afin qu'ils puissent analyser des usages variés et constater les liens entre tel et tel usage de la ponctuation et tel genre discursif (message publicitaire, programme de cinéma, fiche encyclopédique, etc.)

4. Pour initier ses élèves au monde pluriel de la ponctuation et aux possibilités offertes par les signes, on leur fera observer des usages authentiques variés, autant des usages jugés corrects, que des usages qui transgressent les normes scolaires ou sociales afin d'en analyser les effets. On leur montrera aussi en quoi les normes liées à la ponctuation ne sont pas aussi figées que celles de l'orthographe grammaticale et comment les scripteurs experts (pensons à des littéraires parmi les plus renommés, comme Anne Hébert ou des grands journalistes) transgressent les règles normatives de la ponctuation.

5. De plus, la ponctuation gagne à être enseignée selon une progression, certains emplois constituant la base du système – le découpage en paragraphes ou la délimitation de phrases graphiques, par exemple, sont des apprentissages qui doivent nécessairement précéder d'autres. La progression dans l'enseignement des contenus de la ponctuation doit aller de pair avec ceux relatifs à l'apprentissage de la syntaxe et de l'écrit en général en lien avec les genres de textes.

6. Il ne suffit pas de connaître différentes règles d'emploi de la virgule pour savoir virguler judicieusement ses propres textes. Un enseignement systématique de la révision-correction de textes par les élèves s'impose pour que les élèves puissent apprendre à utiliser judicieusement les signes de ponctuation dans leurs productions (Chartrand 2013).

7. Lorsqu'il corrige les textes de ses élèves, mais aussi lorsqu'il enseigne la ponctuation, l'enseignant veillera à adopter une posture ouverte plutôt que dogmatique afin que les élèves puissent élargir leurs représentations de la ponctuation. Dans une phrase, l'emploi de tel ou tel signe est parfois discutable; l'enseignant doit accepter d'entendre le point de vue de l'élève scripteur.

8. Enfin, l'enseignant doit faire preuve de prudence et de rigueur dans le choix des outils qu'il sélectionne pour planifier et dispenser son enseignement, car des zones grises, voire des erreurs grossières, demeurent dans le traitement de la ponctuation, la didactisation de l'objet ponctuation n'étant pas toujours adéquate (Dufour 2014). J.-C. Chabanne (1998) rappelle que la sélection des outils d'enseignement est un geste fondamental de l'acte enseignant : il importe donc que les enseignants fassent preuve d'un jugement critique à l'égard du traitement de la ponctuation dans les prescriptions et les moyens d'enseignement ainsi que dans les ouvrages de référence, sachant qu'aucun ouvrage n'est garant de la vérité absolue sur la ponctuation. (Dufour 2014 : 77)

### 4.1. Complexité de la ponctuation

Pour parler de la complexité de l'enseignement du système de ponctuation, nous comptons sur deux analyses menées par des didacticiens du français, principalement celle de Marie-Pierre Dufour et celle de G. Jarno-El Hilali. L'analyse de Jarno-El Hilali (2011) se porte sur quatorze ensembles didactiques français comprenant des manuels des apprenants et des cahiers d'exercices destinés à des apprenants de six ans (cours préparatoire) va dans le même sens: la ponctuation n'est qu'effleurée dans les manuels, puisque faisant l'objet de prescriptions. En effet, les activités sur la ponctuation représenteraient au total de 18 % des activités proposées (p. 186). Une analyse effectuée par Marie Pierre Dufour (2014), porte sur les sections consacrées à la virgule dans quatre manuels scolaires québécois, soit les ensembles Signet (ERPI, 2004) et Au-delà des mots (HRW, 2003) pour le troisième cycle du primaire; Rendez-vous (Graficor, 2007) et Laissez-passer (Grand-duc – HRW, 2006) pour le premier cycle du secondaire, tous des ouvrages approuvés par le MELS et utilisés dans les classes de français au Québec.

Dans l'ensemble didactique Signet, composé de quatre manuels pour le dernier cycle du primaire, trois sections traitent de la virgule pour un total d'environ quatre pages. Au-delà des mots, ensemble formé de seize fascicules, comporte une seule section sur la virgule, qui fait tout au plus trois pages. Les manuels destinés à des élèves du premier cycle du secondaire ne traitent guère plus longuement de la virgule : une seule section d'une page dans le premier des deux manuels Rendez-vous (plus deux brèves allusions ailleurs dans le manuel) et, enfin, quatre sections pour un total d'environ trois pages dans les deux livres Laissez-passer (plus sept allusions à la virgule ailleurs).

Catach s'est livrée à une analyse de manuels publiés entre 1970 et 1980; sur 20 ouvrages étudiés, seulement deux faisaient explicitement référence à la ponctuation. Ce domaine était donc peu « important » en français (1996, p. 45). Dix ans plus tard, selon Bain (1999), la situation se serait un peu améliorée : au moins un chapitre est consacré à la ponctuation dans tout ouvrage scolaire, sans doute parce qu'il s'agit d'un contenu d'enseignement prescrit. Qu'en est-il aujourd'hui?

### 4.2. Ponctuation et enseignement

L'analyse effectuée par J.P. Dufour en 2014 sur la présence de la ponctuation dans les manuels français du primaire débouche sur des constats étoffés et des propositions d'amélioration. L'auteur a dépouillé une trentaine de collections (des grammaires, des livres uniques et des manuels d'écriture), ce qui correspond à environ 80 ouvrages dans lesquels, au total, une cinquantaine de leçons portant sur la ponctuation ont été relevées (p. 224). Dufour, dans sa problématique de recherche signale que la ponctuation est un domaine posant problème même aux francophones en général.

Dans l'enseignement du FLM, elle n'est pas un contenu important dans la classe de français et que les leçons sur la ponctuation ne sont pas celles qui intéressent l'apprenant (Bain, 1999). Quelle place la ponctuation occupe-t-elle dans les manuels : en traite-t-on « suffisamment » ? (Dufour, 2014 : 76 ).

Lorsqu'il est question d'enseigner la ponctuation, « les enseignants sont confrontés à la complexité de la notion » (Paolacci, 2005, p. 3), ce qui pourrait déjà expliquer, ne serait-ce qu'en partie, le fait qu'il s'agit d'un domaine peu enseigné. Peut-être les enseignants ont-ils eux-mêmes de la difficulté à bien saisir le domaine? Difficulté qui se traduirait nécessairement par des leçons plus ou moins signifiantes, voire des leçons plutôt rares, puisque difficiles à concevoir et à mener?

Concernant la planification des leçons sur la ponctuation, Paolacci (2005) affirme avoir relevé, dans le cadre de son analyse de textes d'enfants, une grande diversité de compétences ponctuationnelles dans une même classe : les enfants ne sont pas nécessairement tous au même stade du développement de l'écriture, et certains scripteurs novices évoluent plus rapidement que d'autres dans la découverte de l'écrit, et donc de la mise en signe de ponctuation. Cette diversité est problématique selon Paolacci d'un point de vue didactique, puisqu'il s'agit, pour l'enseignant, de répondre aux besoins de tous les élèves, d'où le « problème de différenciation des acquis des élèves » (p. 124).



Cet auteur s'intéresse à la fois à des « manuels de langue », ce que nous considérons comme des grammaires scolaires, et à des « manuels uniques », qui correspondent à des manuels traditionnels de français (contenus liés à la lecture, à l'écriture, à la grammaire, etc.). La ponctuation varie : elle va d'aucune (trois manuels ne présentent pas de section sur la ponctuation) à quinze pages, et la plupart contiennent deux ou trois pages traitant de ponctuation, ce qui est très peu (Paolacci ; 2015 :83).

Les activités sur la ponctuation sont peu nombreuses dans les manuels scolaires actuels français et québécois. Mais qu'en est-il de leur qualité? Sont-elles au moins signifiantes, satisfaisantes? Le bilan est plutôt négatif. Selon Chabanne (1998), les informations et les activités des manuels ne « prennent] pas en compte les travaux scientifiques qui sont largement connus aujourd'hui » (p.224). Sur la qualité des activités proposées par les manuels, Dufour (2014) s'est livrée à une analyse très fine. Quatre angles d'analyse ont été privilégiés : le titre du chapitre, l'étape initiale de la démarche, les savoirs à retenir ou le contenu de la leçon et, enfin, les exercices dits « d'application ». Son bilan est moins sévère que celui de Chabanne. Elle a observé une grande diversité d'approches de la ponctuation, certaines meilleures que d'autres. Aussi affirme-t-elle que « différents points de vue sont présents » (p. 175) et que les activités ne sont pas toutes sans intérêt. Jarno-El Hilali (2011), quant à elle, remet en question la pertinence didactique de la plupart des activités analysées et les qualifie d'« inefficace[s] » (p. 184); pour l'auteure, elles ne permettent pas de comprendre la ponctuation.

Notre analyse des activités portant sur la virgule dans quatre manuels québécois va dans le même sens : on y présente des règles d'emploi, quelques-unes pour les manuels du primaire et plusieurs pour les manuels du secondaire, et la présentation des sections respecte la traditionnelle formule « règles suivies d'exemples simples ».

L'accent est mis sur l'apprentissage des règles. Par exemple, dans les quatre pages explorées de Signet, on retrouve à trois reprises la règle d'emploi de la virgule dans l'énumération. Dans « Laissez passer », la règle de détachement du complément de phrase (une virgule après le complément de phrase placé en début de phrase et deux virgules pour l'encadrer s'il est en milieu de phrase) est présentée six fois dans les pages explorées. Les règles ainsi présentées (et parfois répétées) ne sont ni explicitées ni expérimentées dans des exercices constructifs, ce qui nous amène à qualifier les sections explorées d'inefficaces au plan didactique; elles ne permettent pas de comprendre le fonctionnement de la virgule. Neuf problèmes sont mis à jour par les analyses de Chabanne (1998), de Paolacci (2005) et de Jarno-El Hilali (2011) au sujet du traitement de la ponctuation dans les manuels. Selon J. El

hilali 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. » (Cité par Jarno el Hilali p.162).

### 5. ROLE DE L'ECOLE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA PONCTUATION

En se référant aussi à Clerc, Kavanagh, Lépine, et Roy (2000; 2001), Dufour a montré que ces didacticiens continuent à parler de la méconnaissance ou de maîtrise incertaine de certaines structures de la langue pour expliquer les nombreuses erreurs commises dans la ponctuation. De ce fait, selon Dufour, il est nécessaire de se poser la question sur le rôle des cours de français dans l'apprentissage de la ponctuation qui paraît pour elle très peu déterminant dont la fameuse question est : comment les apprenants ont-ils appris à ponctuer, si le rôle de l'école est aussi peu déterminant? Les enseignants suisses affirment avoir appris à ponctuer « En enseignant » (Bain, 1999, p.15), « en faisant des recherches pour enseigner » ou « par automatisme ». L'enseignement de la ponctuation, en plus d'être dispensé au compte-goutte, serait bien lacunaire : il est souvent laissé à l'initiative de l'enseignant, il porte sur certains cas de figure de certains signes et serait enseigné non pas pour lui-même, mais plutôt comme un aspect accessoire à l'écriture.

L'apprentissage de la ponctuation, lorsqu'il existe, se fait surtout au moyen d'exercices mécaniques dans des phrases décontextualisées ou de façon incidente, lors de la lecture, ou à travers les corrections des enseignants des textes d'élèves. Enfin, les méthodes utilisées par les enseignants (souvent issues d'un courant dit « traditionnel ») pour organiser les leçons laisseraient, elles aussi, à désirer, ne produisant ainsi pas les résultats escomptés en termes d'apprentissage. Pour ceux qui considèrent la ponctuation comme un domaine très personnel (Dufour, 2014, p. 76)

Les outils dont disposent les enseignants pour travailler la ponctuation en classe, plusieurs seraient soit inadéquats (consultation difficile ou explications ambiguës, par exemple), soit insuffisants (on n'y trouve pas ce que l'on cherche). Colignon (1988) reproche aux manuels et aux grammaires scolaires destinés aux élèves du secondaire de ne pas traiter suffisamment de ponctuation et de ne pas exposer de nombreux cas d'utilisation des divers

signes, une « lacune qu'il serait sans doute utile de combler » (p. 8). Qui plus est, certains ouvrages s'enferment dans une perspective phrastique, étroite, non conçue à des fins d'écriture, alors que d'autres sont tout simplement ennuyeux et redondants. Les ouvrages de référence sur la ponctuation (Doppagne, Colignon, Hatier, Tanguay) sont peu utilisés par les enseignants et ne semblent que très peu connus. (ibid, p.10 )

### 5.1. La ponctuation : un flou pour l'apprenant

D'après tout ce qui a été avancé, nous avons vu à quel point la ponctuation est un domaine complexe en soi. A partir d'une étude menée sur 52 ouvrages destinés à des élèves et étudiants du primaire, du secondaire et de l'université, Catach et Lorenceau (1991) ont constaté que près de la moitié ne proposaient d'emblée aucune définition (ou tentative de définition) du domaine « ponctuation » (Catach, 1991, p. 53). Les élèves sont donc en présence d'un ensemble vague constitué de différents signes dont ils devraient comprendre l'emploi, et cela, sans même avoir une idée précise du rôle de la ponctuation, des caractéristiques qui sont communes à tous les signes : des marques visibles ou visuelles, communes au manuscrit et au tapuscrit, appartenant au monde de l'écrit, mais étroitement liées à l'oral, remplissant diverses fonctions au sein de la phrase et du texte, etc. Les savoirs inscrits dans les manuels ne procèdent d'aucune de nombreux élèves, et pas seulement les meilleurs, souffrent du fait que les contenus enseignés manquent d'enjeux, susceptibles de les rendre « intéressants » à leurs yeux, justifiant qu'ils s'y attellent sérieusement » (Astolfi, 1992, cité par Chabanne, 1998, p. 234).

Jarno-El Hilali (2011) déplore que dans les manuels scolaires, la ponctuation n'est pas bien insérée dans la dynamique de l'écriture, elle observe que le réinvestissement, l'aboutissement ultime et souhaitable des activités sur la ponctuation est presque absent, c'est-à-dire la ponctuation en tant que pratique en situation d'écriture, est plutôt rare. Les élèves ne peuvent donc pas mettre en œuvre leur propre savoir ponctuer. Dans son corpus, Dufour a mis l'accent sur les activités en relation avec la pratique de la ponctuation dans les manuels des apprenants, et elle a déduit que cette pratique est négligée. Dufour (2014 : 48 ), elle a noté aussi l'absence totale d'activité de rédaction en lien avec l'utilisation de la virgule dans les manuels pour le secondaire qu'elle a explorés. Pour Dufour comme pour d'autres didacticiens (Bain, 1999; Bessonnat, 1991a; Jarno-El Hilali, 2011; Paolacci, 2009), la compétence à ponctuer ne peut se développer indépendamment de la production de textes. Les enfants ne développent pas leur compétence à ponctuer selon une ligne étroite et bien définie, comme c'est le cas pour la compétence plus globale à écrire, plusieurs observations ont été

soulevées à cet effet chez les élèves du même âge relevé principalement de la grande diversité dans les parcours scripturaux. C'est-à-dire, chez un même enfant, des cheminements non linéaires, révélant des changements de stratégie assez singuliers [...]. En fait, l'acquisition des différentes composantes de l'écriture, dont l'orthographe, repose sur des procédures tour à tour concurrentes et complémentaires, partielles ou englobantes, mais essentiellement dynamiques, évolutives et créatives (David, 1996, p. 87, cité dans Chabanne, 1998, p. 234).

### 6. PONCTUATION ET AMBIGUÏTÉ, QUEL RAPPORT ?

Dans les paragraphes suivants, l'accent sera mis sur la ponctuation et ses différents liens à l'ambiguïté, nous commençons par donner la définition du phénomène de l'ambiguïté selon différents théoriciens puis nous essayons de répondre à la question *ponctuation et ambiguïté, quel rapport ?*

A l'oral, le récepteur reçoit la chaîne phonique comme un continuum sonore qu'il est obligé de le segmenter. Il bénéficie de l'aide des indications que donne la courbe intonative qui lui en facilite la tâche de segmentation en phrase et en propositions; cependant les indices intonatifs ne sont pas totalement clairs. A l'écrit, en général les textes sont déjà, prédécoupés par les blancs qui séparent les mots, et les signes de ponctuation qui séparent les phrases et les propositions. Mais ces marques ne sont pas fiables à 100%; de plus l'absence de certaines d'entre elles comme les signes de ponctuation, peut donner l'occasion à certaines ambiguïtés de surgir. Au même niveau un texte oral non entonné, un texte écrit non ponctué comme par exemple, dans le cas de télégramme ou de certains textes manuscrits. (FUCHS C, Op. cit, p.109). Au corps d'un texte ponctué, parfois l'absence d'une virgule est suffisante pour que la segmentation de la phrase en propositions devienne problématique.

Ex: Quant à la réforme fiscale, on se demande qui en veut vraiment: «Les élus en parlent tant qu'ils ne sont pas à la voter» a dit le ministre «Les élus en parlent tant [=tellement], qu'ils ne sont pas à la voter»/«Les élus en parlent, tant qu' [= aussi longtemps que] ils ne sont pas à la voter» (Fuchs, 1996, p.110). Par ailleurs, D'après Durrenmatt (2015 :17), de nombreux chercheurs remettent aujourd'hui en cause la conception de Nina Catach (1980 : 18) qui trouve que le blanc qui sépare les mots est le plus évidemment iconique et immédiatement lisible au sens où il représente le passage d'un mot à un autre , l'espace qui les sépare « d'une part à l'aube des écritures , on constate une tendance générale à éviter le blanc ou, pour mieux dire, l'espace « vide ».

L'existence d'économie d'espace ne suffit pas à l'expliquer car à la place du blanc on trouve des signes séparateurs divers, tel que les tirets, points ou autres figures » (Pocetti, 2011 : 20). Selon Durrenmatt, l'usage systématique de l'espace ne correspond en rien à la réalité de l'énonciation orale, qui s'organise par grandes unités accentuelles. Il permettrait avant tout d'éviter les ambiguïtés qui viendraient d'un mauvais découpage des unités à la lecture. Nous prenons l'exemple donné par l'auteur Durrenmatt qui met en relief le rôle de l'espace blanc dans la levée d'ambiguïté :

*Dans ces meubles laqués, rideaux et dais moroses*

*Danse, aime bleu laquais, ris d'oser des mots roses. (Cros)*

Sans blancs à l'écrit ils ne prennent qu'une seule signification et demandent simplement plus de temps à la lecture faute d'habitude :

*Danscesmeubleslaquésrideauxetdaismoroses*

*Dansaimebleulaquaisrisd'oserdesmotsroses.*

Les ambiguïtés de ce type sont en effet extrêmement très rares en réalité du fait que la complexité orthographique du français, de sorte qu'on peut dire que le blanc est avant tout un outil graphique qui facilite la distinction des unités lexicales et des parties du discours et donc l'analyse grammaticale et logique, un signe neutre qui ne donne aucune indication réelle sur l'organisation de la phrase ou du texte, sauf en poésie versifiée. (Durrenmatt, 2014 : 18).

D'après ce même auteur, les signes suivants : tirets, barres verticales ou oblique, crochets, parenthèses, guillemets, paraissent, quant à eux, autant de signes qui semblent représenter de manière non arbitraire une séparation et peuvent s'envisager comme des pictogrammes.

### 6.1. Définition de l'ambiguïté selon les linguistes

Plusieurs définitions ont été attribuées à l'ambiguïté selon plusieurs considérations. Dans ce chapitre nous allons en présenter quelques-unes, et puis nous allons voir les différents types de l'ambiguïté. En ce sens, nous présenterons la conception de plusieurs linguistes et grammairiens de l'ambiguïté en tant que phénomène linguistique issu de plusieurs facteurs, et qui représente des degrés différents d'analyse selon des plans disparates.

Au sens large, l'ambiguïté est la propriété d'un mot ou d'une suite de mots d'avoir plusieurs sens ou plusieurs analyses grammaticales possibles. C'est aussi le caractère d'une situation difficile à comprendre, mais selon les linguistes il existe plusieurs définitions.

Pour Catherine FUCHS l'ambiguïté est:«(a) un cas de non biunivocité entre formes et sens, (b) qui donne lieu à un choix nécessaire et impossible, et (c) qui constitue cas d'univocité dédoublée» Cette définition est considérée comme la plus simple et précise, qui signifie que l'ambiguïté est un cas d'incompatibilité entre la forme et le sens c'est à-dire lorsqu'une même forme peut avoir plusieurs sens, et ce cas nous guide à faire un choix nécessaire entre les différents sens et qui est impossible à le faire, et qui va finir par des solutions du même niveau. Une autre définition selon le Petit Robert électronique (2011), une phrase ambiguë est une phrase « qui manifeste plusieurs sens ou références possibles en contexte». Une expression de la langue est dite ambiguë; quand l'expression représente une forme unique et correspondante à plusieurs sens. Elle est le principal moteur des jeux de langage, mais est également à la source de nombreux malentendus dans la communication. En somme, l'ambiguïté représente le caractère d'une situation difficile à interpréter et qui correspond à plusieurs significations sous plusieurs analyses grammaticales en même temps. Il existe plusieurs types de l'ambiguïté qui, lorsqu'elles sont perçues, ont toutes une

Selon le linguiste JAKOBSON: «L'ambiguïté est une propriété intrinsèque, inaliénable, de tout message centré sur lui-même, (...)» Cette définition de JAKOBSON présente l'ambiguïté comme une principale propriété inhérente de l'émetteur, c'est-à-dire que l'émetteur ne prend pas en charge ce que le récepteur va comprendre de son message.

Le linguiste Paul GRICE quant à lui, trouve que « l'ambiguïté représente une caractéristique des signes ou des structures syntaxiques de la langue (d'une langue particulière) qui menace potentiellement le succès des échanges communicatifs» Dans cette définition GRICE parle de l'ambiguïté d'abord comme un cas qui correspond à une langue particulière, et qui représente le danger ou bien l'obstacle pour cette langue; qui entrave la bonne transmission des échanges communicatifs.<sup>3</sup>

En somme, l'ambiguïté représente le caractère d'une situation difficile à interpréter et qui correspond à plusieurs significations sous plusieurs analyses grammaticales en même temps. Il existe plusieurs types de l'ambiguïté qui, lorsqu'elles sont perçues, ont toutes une Conséquence similaire : l'incompréhension et, en général, la nécessité de relire le passage ambigu ou, à l'oral, de demander une répétition ou une clarification, l'ambiguïté se caractérise sous différentes formes. On trouve ce phénomène, au niveau de la forme des mots. on parle ici de l'ambiguïté lexicale (par exemple «porte» du verbe «porter» et «porte» du nom «la porte»), au niveau de la structure des énoncés c'est le cas de l'ambiguïté syntaxique (par exemple: Il a

---

<sup>3</sup> [www.fr.wikipedia.org/wiki/Ambiguïté](http://www.fr.wikipedia.org/wiki/Ambiguïté) Consulté le, 1 février 2014

parlé et il a menti à Marie «Fuchs, 1996, p.115»), et au niveau du sens des mots on parle d'ambiguïté sémantique (Fuchs, 1996. p. 156). Dans ce travail nous allons surligner un type particulier de ce phénomène langagier qui est l'ambiguïté syntaxique, alors, qu'est-ce qu'une ambiguïté syntaxique ?

### 6.1.1. L'ambiguïté syntaxique

Ce type apparaît lorsqu'il est impossible, sans un contexte bien précis de déterminer les propositions ou les syntagmes d'un passage. Par quoi se caractérise ce type d'ambiguïté?

Par exemple: dans la phrase, «Jean envoie un vase de Chine»(Fuchs, 1996),il est possible de comprendre que « Jean envoie un vase depuis la Chine» ou que « Jean envoie un vase fabriqué en Chine», un autre exemple de la phrase « Sophie sent la rose» (Bodson, H. 2011), on ne peut pas comprendre est ce que Sophie est-elle en train de respirer l'odeur de la fleur, ou est-ce le parfum que Sophie porte qui sent la rose.

Ambiguïté syntaxique apparaît lorsque le syntagme ou bien la structure de la phrase pourrait avoir plusieurs et différents significations

- *Luc et Eve sont mariés*
- *Jean a abordé la fille avec des fleurs*
- *Karine préfère la tarte aux pommes*
- *Soit, Luc et Eve sont mariés ensemble ou bien sont mariés séparément*
- *Soit que, c'est été Jean qui porte les fleurs ou bien il a abordé de la fille qui porte les fleurs*
- *Soit, c'est la tarte aux pommes que Karine préfère ou bien elle préfère la tarte par rapport aux pommes*

L'ambiguïté syntaxique apparaît lorsque le syntagme ou bien la structure de la phrase pourrait avoir plusieurs et différentes significations, autrement dit, lorsqu'il est impossible de déterminer les prépositions ou les syntagmes d'un passage sans un contexte bien précis. Par exemple dans la phrase« Rita a acheté des nappes à pois rouges » (Brousseau et Roberge, 2000), il est difficile de comprendre si la couleur renvoie aux nappes ou bien aux pois, un autre exemple dans la phrase «Paul regarde le toit de la tour» (Fuchs, 1996, p.112) dans cet exemple, on ne peut pas comprendre est ce que Paul regarde le toit qui appartient à la tour ou est-ce qu'il regarde le toit depuis la tour. De ce fait, l'ambiguïté syntaxique peut être considérée comme étant un phénomène inhérent à de nombreuses langues naturelles, elle est, pour certains linguistes, indexée parmi les troubles du langage les plus connus chez les humains et qui peut être considérée comme un obstacle langagier. C'est pourquoi le choix de sujet de notre travail qui s'intitule « Ponctuation et ambiguïté dans les écrits des étudiants»

porte sur la définition des deux phénomènes ambiguïté et ponctuation, la caractérisation de chaque type de ce phénomène, et l'analyse de l'un de ces types qui est l'ambiguïté syntaxique. Notre objectif dans ce travail, est de mettre en exergue le phénomène linguistique de l'ambiguïté en tant qu'indice de régulation et de normalisation dans la communication et de palier à ce phénomène dans l'expression qui est généralement source de malentendus. De ce fait, analyser l'ambiguïté syntaxique revient à construire une régulation pour que le discours en général soit clair et sans équivoque.

### 6.1.2. Les ambiguïtés syntaxiques et la sémantique

Les ambiguïtés syntaxiques posent un problème pour l'autonomie de la syntaxe. Pourquoi parlons-nous d'une ambiguïté dite syntaxique dans des cas où le sens d'une phrase est compris de différente manière? C'est parce qu'il y a une relation plus ou moins partielle entre la syntaxe et la sémantique. De ce fait, il est important de faire la lumière sur cette équivoque en traçant des limites entre la syntaxe et la sémantique tout en mettant en évidence l'essence de l'ambiguïté syntaxique.

Du point de vue de R. Jakobson, « L'ambiguïté est une propriété intrinsèque, inaliénable, de tout message centré sur lui-même. Et, nous supposons que l'imbrication des structures linguistiques résulte de prime abord du fonctionnement du poème qui donne naissance à des ambiguïtés qui ne sont non plus fortuites : elles constituent en fait une énigme par laquelle le lecteur se voit suspendu jusqu'à qu'il arrive par la suite à la déchiffrer. Donc, nous devons savoir où s'entrecroisent les deux disciplines. Et ce, apparaît mieux clair de fait que : «la sémantique, c'est-à-dire l'étude du sens, s'appuie donc à la fois sur une sémantique lexicale, indépendante de la syntaxe, et une sémantique non lexicale, celle qui résultent de l'association des unités lexicales dans une même phrase». (Fuchs, 1996)

D'après ces propos, nous envisageons deux aspects. Le premier aspect se donne dans le fait que le sens lexical échappe à la syntaxe. Celle-ci prête attention au fait que mon père ou/et mon frère, dans l'exemple ci-dessous, est un sujet mais elle ne prête jamais attention à l'effet du sens résultant de leur simple commutation. Soit l'exemple :

*Mon père aime mon frère*

*Mon frère aime mon père*

La structure de surface est la même pour les deux phrases (SN-SV) tandis que leurs sens se diffèrent de par la différence du sens lexical de deux syntagmes, mon père et mon frère. La syntaxe s'intéresse à l'ordre des constituants quant à leur appartenance catégorielle pour assurer une distribution convenable et possible.



Quant au deuxième aspect, il se donne dans le fait que la syntaxe contribue à la construction du sens globale des unités de rang supérieur. Alors, il arrive parfois que le sens globale se présentent sous forme des interprétations diverses qui ne sont non plus dus à l'agrammaticalité de la phrase mais plutôt à des descriptions diverses des relations syntaxiques.

A ce titre, Un exemple est cité par P. Le Goffic : *Il regarde le toit de la tour.*

*Cet exemple montre que sans la ponctuation, le sens du message ne peut être univoque ce qui parasite la compréhension*

- *Les deux sources linguistiques de l'ambiguïté<sup>4</sup>*

Selon Fuchs : 1996, l'ambiguïté trouve sa source dans deux ordres de phénomènes linguistiques: l'homonymie entre deux signes distincts d'un côté, et la polysémie d'un même signe (Martin: 1972, 1979), de l'autre. Or ces deux phénomènes ne donnent pas lieu aux mêmes cas de figure interprétatifs (Fuchs: 1994, chapitre III; Victorri & Fuchs: 1996): l'homonymie ne peut conduire qu'à l'univocité ou à l'ambiguïté, tandis que la polysémie peut conduire non seulement à l'univocité ou à l'ambiguïté, mais aussi à la "plurivocité sans ambiguïté". L'homonymie sera, ou non, source d'embarras pour l'interprétation, selon le contexte (et la situation). Dans nombre de cas, le contexte linguistique, déjà au niveau du seul énoncé, permet au récepteur de savoir à quel signe ou à quelle construction il a affaire. Exemples: *En sortant du tribunal, j'ai parlé à mon avocat ['plaideur'] vs. Au marché ce matin, j'ai acheté deux kiwis et un avocat ['fruit'] ;*

*De retour de voyage, en arrivant devant chez eux, ils ont retrouvé la voiture endommagée ['la voiture, ils l'ont retrouvée endommagée'] vs. Au terme de longues recherches, ils ont finalement retrouvé la voiture endommagée, dissimulée entre deux véhicules neufs ['la voiture endommagée, ils l'ont retrouvée']. Dans des cas de ce genre, l'interprétation est univoque et le récepteur n'a généralement pas conscience de l'existence d'un homonyme en langue. Les tenants de l'ambiguïté "virtuelle" levée diront que le contexte "filtre" (ou "désambiguïse"); on peut, dans une autre perspective, considérer qu'il "guide" d'emblée l'interprétation et l'oriente en prévenant un éventuel calcul concurrent. Dans d'autres cas, le contexte au sein de l'énoncé est insuffisant. Exemples :*

*La malchance a voulu qu'il tombe sur un avocat pourri ;*

*Lors d'une ronde de quartier, ils ont retrouvé la voiture endommagée.*

---

<sup>4</sup> Catherine Fuchs, L'ambiguïté : du fait de langue aux stratégies interlocutives. L'ambiguïté, Jun 2009, Nanterre, France. 50, pp.6-7, 2009

L'interprétation se heurte alors à l'ambiguïté de l'énoncé (qui, bien entendu, n'existera pour le récepteur que si celui-ci ne trouve pas d'emblée des indices dans un contexte plus large ou dans la situation). Dans ce cas, le contexte livré par le seul énoncé est "neutre", c'est-à-dire, qu'il laisse ouvertes les deux lectures possibles. L'ambiguïté est en quelque sorte "accidentelle", dans la mesure où elle résulte de l'existence fortuite dans la langue. Dans le cas d'un signe ou d'une construction polysémique, on rencontre trois cas de figure interprétatifs. D'abord, l'univocité. Exemples:

*Il faisait déjà jour, mais la lune était encore ['toujours'] visible dans le ciel vs.*

*On me fit encore ['de nouveau'] le coup cinq ou six fois; A qui sait lire entre les lignes, ce texte ne pose aucun problème ['n'est pas problématique'] vs.*

Malgré les recommandations faites aux auteurs, ce texte ne pose aucun problème de nature à faire avancer les connaissances dans le domaine ['ne problématise pas']. Ensuite le cas de figure de l'ambiguïté. L'ambiguïté serait plutôt ici "conjoncturelle", dans la mesure où la dissociation de sens s'enracine, malgré tout, dans l'unicité de l'expression polysémique.

Contrairement à l'homonymie, la polysémie peut aussi donner lieu à un troisième cas de figure interprétatif, celui de la plurivocité sans ambiguïté, qui lui est spécifique. En effet, la parenté des sens d'un signe (ou d'une construction) polysémique fait que, dans certaines conditions contextuelles, l'interprétation peut, soit resté indéterminée (c à d. se situer en deçà du seuil de choix nécessaire), soit osciller entre plusieurs significations perçues comme non incompatibles, voire même les cumuler.

*Exemples:* Quelques averses se produiront encore, plutôt près des côtes; Heureusement ou malheureusement, comme vous voudrez, ce texte ne pose aucun problème: ni au niveau de l'interprétation (il est facile à comprendre), ni à celui de la théorisation (il ne renouvelle nullement les perspectives). On a affaire alors à une "plurivocité constitutive", ce qui revient à dire que la variabilité interprétative est indépassable

### 6.1.3. Erreurs provenant de l'ambiguïté <sup>5</sup>

- *L'ambiguïté ou l'excès de lien*

Dans une phrase, quand un mot se rapporte à plusieurs termes qui n'ont rien à voir ensemble, cela provoque une ambiguïté. Exemple : « Le prévenu avoue à son avocat qu'il a tué sa femme. » Cette phrase est ambiguë, car « sa » peut être reliée à « prévenu » ou à «

---

<sup>5</sup> Maryz Courberand, La Phrase cent pièges, Illustrations : Pascal Jouselin, Le Polygraphe, éditeur, p 123

avocat ». La phrase prend donc deux sens possibles. Le lecteur ne sait lequel choisir. Et la communication est grippée : il y a un excès de lien entre « sa » et les mots de la phrase.

En français, certains mots provoquent facilement ce genre d'ambiguïté : son, sa, il, leur, lui, la, les, etc. – principalement les représentants de la troisième personne. Pour lever ces ambiguïtés, il suffit de faire relire son texte par un œil attentif qui les repérera, car le rédacteur est souvent mal placé pour les voir : il manque de recul.

- *Le quiproquo ou l'erreur de lien*

Si le lecteur comprend autre chose que ce que le rédacteur du texte a voulu dire, voire le contraire, il y a quiproquo. Exemple : « Catholiques, les habitants vivaient dans la pauvreté. » Cette phrase peut provoquer un quiproquo : si le rédacteur voulait seulement qualifier « les habitants » de catholiques, le lecteur, lui, peut voir un lien de cause à effet entre le fait d'être catholique et le fait d'être pauvre. Il comprendra que c'est parce qu'ils sont catholiques que les habitants sont pauvres. Le lecteur et le rédacteur n'ont pas la même interprétation de la phrase. Ils relient les mots différemment. La communication est faussée. Ce genre de quiproquo est souvent dû au fait que le rédacteur, en voulant « faire du style », construit de trop longues phrases, ou exprime plusieurs idées dans la même phrase, ou encore fait l'économie de certains termes. Faire relire son texte par quelqu'un, devant soi et à voix haute est un bon moyen de mettre en évidence ces malentendus.

- *L'incompréhension ou l'absence de lien (ellipse)*

En grammaire, on appelle « ellipse » le fait d'omettre certains termes d'une phrase en principe nécessaires à sa « bonne construction ». Mais il y a plusieurs types d'ellipse.

1. Volontaire, l'ellipse donne un style à la phrase, un rythme, va à l'économie. Elle est très fréquente et ne gêne pas la compréhension du texte. C'est une sorte de sous-entendu que le lecteur devine aisément par la situation ou par le contexte de la phrase. Exemples : •«À bon chat, bon rat. » (À tout bon chat correspond un bon rat.) •«Avec ou sans toi. » (Avec toi ou sans toi.) •«Je t'aime. – Moi aussi. » (Moi aussi, je t'aime.)
2. Bien que volontaire, l'ellipse oblige parfois le lecteur à faire quelques efforts pour deviner le sous-entendu du rédacteur. C'est notamment le cas des phrases commençant par une énumération, très fréquentes dans les titres d'articles de presse. Exemples : •«Expositions, spectacles, films... Un musée vraiment pas comme les autres. » •«Marianne l'indomptable, l'intime, l'éternelle... On a tous un souvenir d'elle. »

3. Involontaire, l'ellipse devient parfois un obstacle à la communication. Elle force le lecteur à faire preuve d'imagination pour comprendre ce que le rédacteur a voulu dire. Exemple : • « Hormis la naissance de ma sœur, ma vie s'écoulait tranquillement.

- *Le paradoxe de la virgule*

La virgule joue plusieurs rôles qui paraissent paradoxaux :

- elle sépare des termes de même fonction.

Dans la phrase « j'aime Paris, Venise, Rome », la virgule sépare trois compléments d'objet direct ; – elle sépare aussi des termes qui sont de fonctions différentes.

Dans la phrase « j'aime Paris, il aime Venise », la virgule sépare le complément d'objet direct « Paris » du sujet « il » ;

- son absence indique aussi que deux termes sont indissociables et de fonctions différentes. C'est pourquoi aujourd'hui (car il n'en a pas toujours été ainsi), on ne sépare jamais par une virgule le sujet du verbe ni le verbe de son complément d'objet, pour montrer qu'ils sont de fonctions différentes et liés.

### 6.1.4. Comment lever l'ambiguïté syntaxique ?

Plusieurs stratégies d'assemblage qui ont pour fonction de transformer les phrases en segments appartenant à un arbre syntagmatique grâce à des règles très générales de structuration syntagmatique. De plus, ces stratégies sont universelles et de ce fait, s'appliquent dans toutes les langues. Les plus importantes sont la stratégie de l'attachement minimal (« minimal attachment ») et la stratégie de clôture finale (« late closure »). La stratégie de l'attachement minimal (Frazier et Fodor, 1978) consiste à construire la représentation syntaxique la plus simple en termes d'indicateurs syntagmatiques, i.e. celle qui contient le plus petit nombre de nœuds syntaxiques. Par exemple, la stratégie de l'attachement minimal sera mise en œuvre dans le traitement des énoncés (1a-b) proposés par Rayner, Carlson et Frazier (1983).

*1a. L'espion regardait le policier avec des jumelles.*

*1b. L'espion regardait le policier avec un revolver.*

Dans l'énoncé (1a), le syntagme prépositionnel « avec des jumelles » s'attache au verbe, alors que dans l'énoncé (1b), le SP « avec un revolver » s'attache au syntagme nominal objet « l'espion ». Comme le montre la Figure 3, l'énoncé (1a) respecte la stratégie de l'attachement minimal tandis que l'énoncé (1b), syntaxiquement plus complexe, correspond à

un attachement non minimal. Dans ce dernier énoncé, l'application initiale de la stratégie de l'attachement minimal conduira à construire une structure sémantiquement incorrecte, puisque le SP est d'emblée attaché au verbe. Cette incompatibilité sera détectée par le processeur thématique lorsqu'il sélectionne le cadre thématique correspondant à la structure syntaxique et qu'il fait correspondre un instrument au SP.

En raison de la connaissance du monde qui lui indique que « revolver » ne peut pas être un instrument du prédicat décrit par le verbe « regardait ». Les stratégies du traitement syntaxique ont été testées expérimentalement avec des phrases temporairement ambiguës, en mesurant d'une part, le temps de traitement lorsque la phrase est désambiguïsée en faveur d'une interprétation préférée (i.e. suivant le principe d'attachement minimal ou de clôture finale) et d'autre part, dans le cas d'une interprétation non préférée (e.g., Frazier, 1979 ; Frazier et Rayner, 1982 ; Rayner, Carlson et Frazier, 1983 ; Ferreira et Clifton, 1986 ; Rayner et Frazier, 1987 ; Clifton et Ferreira, 1989 ; Ferreira et Henderson, 1990, 1995). Les difficultés de traitement rencontrées sur ce dernier type de phrase mettent en évidence un effet dit « Garden Path »: la première structure syntaxique élaborée en appliquant la stratégie pertinente (attachement minimal ou clôture finale) n'est pas compatible avec la désambiguïsation, ceci conduit à une analyse temporaire erronée. Le lecteur (ou l'auditeur) doit alors enclencher une réanalyse. Sur le plan comportemental, cette révision de l'analyse initiale se traduit par des temps de traitement plus élevés.

L'hypothèse d'autonomie du processeur syntaxique impose une certaine précision temporelle des mesures, puisqu'il s'agit de déterminer ce qui se passe très tôt dans le traitement.

### **6.1.5. La compréhension au niveau de la phrase**

Pour parler de ce processus, nous devons définir d'abord la phrase, F. Brin et C. Courier la définit comme une entité qui contient au minimum un syntagme nominal et un syntagme verbal, sauf pour les phrases injonctives (impératives).<sup>6</sup>

Ces syntagmes peuvent être divisés en unités plus petites jusqu'aux morphèmes (sur le plan syntaxique). L'analyse de la structure de la phrase suppose d'abord qu'on puisse la segmenter correctement c'est-à-dire arriver à savoir et déterminer les éléments syntagmatiques qui forment une unité au plan de la syntaxe.

---

<sup>6</sup> F. Brin, C. Courier, E. Lederle, V. Masy, Op.cit., P.148

En psychologie cognitive, Noam Chomsky fondateur de la grammaire infériorisée qui, pour lui, signifie que chacun de nous possède un ensemble de règles qui ne sont pas forcément les règles écrites de la grammaire traditionnelle qui ont pour fonction de générer toutes les phrases acceptables d'une langue donnée, et de rejeter les phrases qui ne sont pas acceptables dans cette langue.<sup>7</sup> En effet, la référence à Chomsky a été, en psychologie cognitive, un élément essentiel des travaux qui portent sur la segmentation de la phrase.

Quant à la compréhension des phrases, Chomsky considère que la syntaxe est prioritaire à la sémantique dans la compréhension de phrase. Mais cette théorie n'a pas été validée expérimentalement. En 1996, Slobin a prouvé que le traitement sémantique (analyse du sens) n'est pas toujours précédé du traitement syntaxique (repérage des fonctions et des relations de différents mots) car selon lui ces deux types d'information interviendraient en parallèle. Tout dépend de l'intervention de la sémantique ou pas dans la phrase.<sup>8</sup>

- *Traitement de la phrase à un niveau cognitif :*

Selon les psychologues (P. Lecocq, S. Casalis, C. Leuwers et N. Wateau, 1996), la question qui se pose est de savoir comment le sujet qui entend ou lit une phrase s'y prend pour détecter rapidement en analysant sa structure (comment il la segmente ? comment il détermine la relation entre ses éléments ?)

La question est surtout déterminer le rôle de syntaxe (une analyse logique de la phrase) et de la sémantique (aboutir une interprétation vraisemblable dans le contexte. Pour répondre à cette question deux hypothèses ont été faites :

➤ *Hypothèse A* : dans cette hypothèse on propose que le sujet lecteur recherche toutes les structures syntaxiques possibles de la phrase, puis utilise des informations supplémentaires prises du contexte pour éliminer toutes les structures possibles sauf une qui, pour lui, est la plus correcte et parfaite.

➤ *Hypothèse B* : dans laquelle le sujet ne prend en considération qu'une seule structure syntaxique et n'en recherche d'autres que si la première c'est-à-dire la structure qu'il a trouvée plus pertinente est inadéquate.

Ainsi deux théories apparaissent à ce propos ; la première constitue les modèles à architecture modulaire, qui envisagent que les processus syntaxique, sémantique et

---

<sup>7</sup> M. Renou, Proposition d'un matériel Ludique pour améliorer la Compréhension de textes chez des enfants en enseignement ordinaire primaire. HERS Libramont, 2006-2007, p. 4

<sup>8</sup> Jean-Luc Roulin, Claude Bonnet, J-François Camus « psychologie cognitive », activité de langage production écrite, lecture et compréhension. p.325

représentation de la phrase fonctionnent de manière indépendante ; la deuxième théorie présente les modèles à architecture parallèle qui suppose que les différents processus peuvent s'influencer et intervenir simultanément dans la compréhension de la phrase. La compréhension à ce niveau repose aussi sur le traitement de l'information syntaxique de la phrase qui conduit à un repérage quasi instantané de cette même unité.<sup>9</sup>

### 6.1.6. La compréhension au niveau du texte

La lecture d'un texte consiste, en effet, à accomplir toute une série de traitements de différents niveaux : 1 Dégager la signification des mots 2. Interpréter des groupes de mots. 3. Intégrer de l'information nouvelle aux informations préalablement lues. L'ensemble de ces traitements contribue à la construction d'une représentation cohérente. Pour une compréhension efficace au niveau du texte, le lecteur doit transformer l'information en représentation mentale. Kintsch influence considérablement les travaux sur la compréhension des textes en abordant la signification du texte dans le cadre d'un modèle de l'organisation de la mémoire à long terme (mémoire sémantique pour Kintsch) Kintsch et ses collaborateurs ont repris la notion de Fillmore qui décrit la structure de la phrase sous forme de propositions sémantiques<sup>10</sup> Pour ce chercheur, tout discours peut être décrit comme un ensemble de propositions sémantiques, chacune était composée d'un ou de plusieurs arguments c'est-à-dire les entités référentielles tels que : être vivant, objet, idées, etc.

Les chercheurs de cette approche proposent que la proposition peut être traitée à la fois comme variable indépendante et comme variable dépendante.

## 7. LE ROLE DE LA PONCTUATION DANS L'ECRITURE D'AUJOURD'HUI

Pour certains chercheurs, la ponctuation n'a qu'une seule fonction alors que pour d'autres, elle est considérée comme multifonctionnelle, c'est-à-dire qu'elle peut accomplir plus d'une mission à l'écrit et à l'oral. De ce fait, la désignation des différentes fonctions de la ponctuation varie d'un auteur à un autre selon le point de vue de chacun.

En effet, Durrenmatt (2015) dans son ouvrage confirme qu'il y a deux modèles pour penser la ponctuation et les rôles qu'elle accomplit dans l'écriture d'aujourd'hui:

---

<sup>9</sup> P. Lecocq, S. Casalis, C. Leuwers et N. Wateau, « Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés », Lille, Presses Universitaires de Lille p.15

<sup>10</sup> Jean-Luc Roulin, Claude Bonnet, J-François Camus « psychologie cognitive », activité de langage production écrite, lecture et compréhension p.340

1. *Le modèle latin* du Moyen Age qui tient à un triple besoin. D'abord, le système ponctuant sert à indiquer les lignes mélodiques afin d'aider à la lecture orale des textes en public, à la façon de ce qui se fait avec les neumes dans les nouvelles formes de notations musicales (on y trouve notamment virgula, punctum, bipunctum) ; le deuxième besoin c'est le fait d'éliminer un certain nombre d'ambiguïtés qui pourraient avoir des conséquences dangereuses, particulièrement dans les textes sacrés ; enfin le besoin de faciliter la compréhension des discours complexes en aidant à regrouper les éléments en unités de sens et à hiérarchiser celle-ci. Donc ce modèle s'appuie sur des principes sémantico-syntaxique mais qui donne la priorité à la réalisation orale

2. *Le modèle oratoire* du XVII<sup>e</sup> siècle qui se veut plus systématique en imposant une ponctuation susceptible qui vise à noter au mieux les articulations de la pensée où il s'agit de rendre audibles par des pauses plus au moins longues et expressives, c'est un modèle qui se centre sur un auditeur/ lecteur à qui il faut faciliter la compréhension (Jacques Durrenmatt, 2015 *in la ponctuation en français* pp.5-7), mais il est néanmoins possible d'effectuer des regroupements selon les quatre fonctions identifiées dans les paragraphes suivants.

Cependant de nombreux grammairiens et linguistes accordent quatre fonctions différentes à la ponctuation: prosodique, syntaxique, stylistique et sémantique. La terminologie employée pour désigner les différentes fonctions de la ponctuation varie également d'un auteur à l'autre.

Aujourd'hui avec l'internet et le développement du courrier électronique (e-mail, chat, sms, etc.)<sup>11</sup>, le système de ponctuation ne cesse d'évoluer, il peut interpréter même des sentiments et des émotions à partir d'un simple rassemblement de deux signes de ponctuation, en effet, actuellement, lors de l'écriture d'un message simple ou sur les réseaux sociaux, nous nous limitons à utiliser des signes pour exposer notre état d'âme sans le décrire par des mots, plus encore nous pouvons remplacer toute une expression à travers un seul signe de ponctuation. Voici des exemples qui illustrent ce que nous venons de dire :

**Tableau N°8 : Signification de quelques signes dans l'écriture d'aujourd'hui**

Le signe	Sa signification
(- :	L'utilisateur est gaucher
8-)	L'utilisateur porte des lunettes de soleil
:☺	L'utilisateur porte des lunettes normales
:-{)	L'utilisateur a des moustaches
3 : [	Grimace d'enfant gâté
- I	L'utilisateur dort
:- ~)	L'utilisateur est enrhumé

<sup>11</sup> [http://sacresblagues.free.fr/dictionnaire\\_smileys.Htm](http://sacresblagues.free.fr/dictionnaire_smileys.Htm) (consulté le 12. 03.2017)



### ➤ *Les signes de ponctuation et l'espace*<sup>12</sup>

Les codes typographiques indiquent l'espace qui accompagne les divers signes de ponctuation. Ces indications s'appliquent avant tout et intégralement aux textes composés traditionnellement, par photocomposition ou par éditique; elles prescrivent des espacements appelés, en typographie, espaces fines, moyennes et fortes, espaces-mots, espaces justifiantes, quarts de cadratin, demi-cadratins, etc. Malheureusement, peu de codes prévoient des adaptations pour les textes dactylographiés et pour ceux qui sont produits par traitement de texte. De plus, les codes typographiques qui traitent occasionnellement de ces cas ne s'entendent pas toujours.

L'ordinateur tient compte de certaines règles de la typographie. Par exemple : vous avez par erreur placé une espace avant un point et vous n'en avez pas laissé après, cela est une faute qui gêne la lecture mais si la fin de la ligne est atteinte, il va passer à la ligne à l'espace et vous aurez un point isolé en début de ligne. Ceci est valable pour un point, une virgule, un point d'interrogation, etc.

Il faut donc respecter les règles de ponctuation. Il y a toujours une espace après un point, une virgule, deux-points, un point-virgule, une parenthèse fermante, un point d'exclamation, un point d'interrogation, un guillemet fermant. Il y a toujours une espace normale avant une parenthèse ouvrante et un guillemet ouvrant. Il y a toujours une espace avant deux points, un point-virgule, un point d'exclamation, un point d'interrogation mais cet espace doit être une espace insécable pour éviter de retrouver ces ponctuations en début de ligne.<sup>13</sup>

- Il s'obtient par Ctrl+ Espace ou Ctrl+ Majuscule-Espace sur P.c.
- Il s'obtient par Option-Espace ou alt-Espace sur Macintosh.

Pas d'espace ni avant ni après un trait d'union (il y a deux signes de ponctuation qui se suivent : Lorsque deux signes se suivent comme parenthèse fermante ou guillemet fermant et virgule ou point, c'est le second qui devient prioritaire pour l'application de la règle. Il n'y a donc pas d'espace entre les deux signes.

*Exemple :*

- parenthèse fermante et virgule :),
- parenthèse fermante et point :).
- guillemet fermant et virgule: »,

---

<sup>12</sup> <https://lebaobabbleu.files.wordpress.com/2012/06/ponctuation.pdf>

Consulté le 16.01.2016

<sup>13</sup> <http://www.portices.fr/formation/Res/Ordi/Ponctuation.html>

Consulté le 03.09.2016

- guillemet fermant et point : ». Il y a d'autres exceptions : il ne faut pas laisser d'espace après le point lorsqu'il est utilisé en séparateur (numéro de téléphone par exemple). Il ne faut pas laisser d'espace après la virgule lorsqu'elle est utilisée dans l'écriture d'un nombre.

### 7.1. La ponctuation et les nouvelles technologies

Comme nous l'avons montré dans les paragraphes précédents, la ponctuation d'aujourd'hui peut traduire même les sentiments et les émotions des personnes, avec les réseaux sociaux, elle est plus pratique que la phrase c'est-à-dire pour exprimer par exemple son mécontentement et sa tristesse, il suffit d'envoyer deux points : et une parenthèse ouverte (L'apparition de l'ordinateur dans les classes a provoqué divers changements dans les pratiques pédagogiques ; aucun bilan définitif ne peut encore être tiré, mais certains pensent que le correcteur orthographique pourrait résoudre les problèmes orthographiques rencontrés par les scripteurs, il suffit d'activer un logiciel de correction.

Notre objectif principal impose une approche normative du phénomène de la ponctuation. Or les grammaires normatives et les traités de ponctuation proposent souvent des critères contradictoires pour identifier les erreurs de ponctuation (Purnelle, 1998; Catach, 199+ Sirnard, 1993) L'absence de consensus sur le choix d'une norme définitive en ponctuation française pose donc le problème épineux de la définition de l'erreur. Comment l'ordinateur peut-il en effet détecter une erreur de ponctuation si les humains eux-mêmes n'arrivent pas à décider ce qui constitue en fait une erreur ?

En 1978, Nina Catach a déjà l'intuition d'un possible mariage entre ponctuation et ordinateur. Elle écrit ainsi : « L'introduction de l'ordinateur dans les écoles ne peut manquer, elle aussi, d'aider aux travaux personnels des enfants et d'imposer aux maîtres une approche nouvelle, plus exigeante et plus rigoureuse, des régularités de la langue écrite.» (Catach, 1978, p. 117). Un peu plus tard, Jean-Pierre Jaffré fait le même constat, tout en reconnaissant l'insuffisance des recherches dans le domaine des relations informatique et orthographe : «L'utilisation de la micro-informatique pourrait de ce point de vue permettre de renouveler la didactique de l'orthographe mais il reste beaucoup à faire dans ce domaine.

D'une façon générale, les recherches concernant la relation orthographe-informatique sont rares et elles ne parviennent pas à faire réellement la preuve de leur nécessité. » (Jaffré, 1989, p.101)

Dans une recherche récente sur les pratiques d'écriture à l'école primaire, utilisant les technologies nouvelles, Nicole Marty (2003) a mis en évidence que l'écrit peut se construire à plusieurs en situation scolaire, devant des ordinateurs et préconise de ce fait d'intégrer l'usage des correcteurs textuels dans la didactique de l'écrit.

Dans le contexte algérien, actuellement, l'une des priorités de l'enseignement est de préparer les apprenants d'aujourd'hui aux technologies de l'information et de la communication. L'équipement massif des écoles et lycées tunisiens en outils informatiques va dans ce sens. Ainsi, de nouvelles compétences comme produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide de traitement de texte sont fixées comme objectif dans le système éducatif algérien.

Le traitement de texte met à disposition des utilisateurs le correcteur automatique. Ce programme vérifie l'orthographe des mots dans un document. Chaque mot est comparé à un fichier (corpus écrit) des mots correctement écrits. Sans toutefois nier les apports de ce nouvel outil, nous pensons que son utilisation témoigne de quelques limites. En effet, dans la situation de l'enseignement en Tunisie, beaucoup reste à faire pour que chaque élève s'approprie de son propre outil informatique. Sur le plan technique, la base lexicale du correcteur orthographique est insuffisante.

Beaucoup de mots figurant dans un dictionnaire comme Larousse ou le Robert lui sont inconnus. Ainsi pour ne prendre qu'un exemple, le mot didactologie est ignoré de la plupart des vérificateurs orthographiques, la liste de mots présentée contient: didactique, didactisme, didascalie, didacticiel et didactiquement mais pas didactologie. Les mots et expressions, surtout lorsqu'il n'y a pas réunion par un trait d'union, sont peu ou mal traités. Donc on ne peut attendre d'un vérificateur qu'il corrige toutes les fautes car la machine n'est pas encore en mesure de considérer le texte dans sa totalité et de prendre en considération le contexte de la phrase : un même mot peut être verbe, nom, adjectif selon le contexte. Pour résumer cette réflexion, nous dirons qu'un correcteur n'apprendra rien à son utilisateur mais il sollicitera sa réflexion sur ce qu'il connaît déjà. En fait, un correcteur n'est pas producteur de savoir, il devient productif quand le savoir existe. Le problème qui se pose c'est comment faire acquérir ce savoir durable aux élèves. Et c'est la justification de notre recherche qui essaie de comprendre les mécanismes d'erreur des apprenants et de dégager les difficultés qui les empêchent d'acquérir ce savoir.

### 7.2. La ponctuation dans le Traitement Automatique des Langues (TAL)

La correction automatique de la ponctuation est un domaine de recherche encore largement inexploré, C'est seulement depuis à peine une décennie que des linguistes informaticiens ont commencé à se pencher sérieusement sur le problème posé par la ponctuation dans le traitement automatique des langues naturelles. Les travaux de Nürnberg (1990) d'abord, puis de Dale (1990, 1996), de Briscoe (1994, 1996a) de même que, plus récemment, de Jones (1996~) et de Say et Ackman (1997a, b) ont fait ressortir, entre autres, le rôle désambigüiseur de la ponctuation dans la détermination correcte des phrases lors d'une analyse automatique de texte. Cependant, dans tous les corpus étudiés, la ponctuation est généralement assumée correcte par les chercheurs, parce que ces corpus sont généralement sélectionnés parmi des textes correctement et traités manuellement pour accélérer l'analyse. Jusqu'à présent, les travaux ayant porté sur la ponctuation automatique consistent principalement à reconnaître et désambigüiser les signes de ponctuation d'un corpus donné et à les exploiter de façon à améliorer les résultats du parseur. La question de la désambigüisation des signes, particulièrement du point assertif qu'il faut distinguer du point abrégatif, telle qu'étudiée, par exemple, par Dister (1998), Palmer (1994) et Palmer et Hearst (1997), concerne encore une fois la reconnaissance de signes qu'on assume correctement placés.

Or l'un des problèmes de la correction automatique de la ponctuation consiste à tirer de l'information utile pour évacuer les erreurs de ponctuation d'un texte en dépit des complications d'analyse automatique apportées par ces erreurs mêmes.

En théorie, un analyseur intégrant un module de correction automatique de la ponctuation devrait donc pouvoir, non seulement analyser un texte en intégrant la ponctuation malgré les difficultés linguistiques et informatiques que cela pose, mais également mettre en doute l'opportunité des signes de ponctuation apparaissant dans un contexte donné et mettre de l'avant, au besoin, une méthode de correction appropriée.

### CONCLUSION

Dans ce deuxième chapitre, nous avons abordé la question de la ponctuation selon une approche didactique en définissant les rôles qu'elle accomplit au sein de l'enseignement apprentissage de la langue écrite. Ce qui confirme que la ponctuation est un « carrefour » qui réunit plusieurs disciplines à la fois vu sa complexité et sa richesse.

Nul ne peut ignorer que la notion de ponctuation est compliquée, elle joue un rôle prépondérant dans la compréhension et le déchiffrement du message écrit. En effet, un texte mal ponctué est un texte mort qui ne peut ni représenter la pensée de celui qui rédige le message, ni permettre au destinataire d'aboutir à l'interprétation adéquate de ce message.

La ponctuation a un statut essentiel lors de l'acte de lire et d'écrire, sans elle, on se trouve indécis et hasardé devant le sens qu'il faut attribuer au message transmis.

A cet effet, J. Drillon (1991 : 12) admet que « Si ponctuation était une science exacte, alors langue et pensée serraient identiques pour tous les hommes », cela veut dire que la ponctuation est étroitement liée à l'ambiguïté, son absence peut créer d'autres significations, d'où la possibilité de créer d'autres visions et d'autres perspectives pour le récepteur.<sup>38</sup>

Dans la partie suivante, nous allons nous pencher sur la place accordée à la ponctuation et ses finalités assignées dans l'enseignement- apprentissage du français en Algérie. Nous allons montrer à quel point la langue arabe influence l'apprentissage du système de la ponctuation en français par le biais d'une étude exploratoire afin de mettre l'accent sur les cas de similitudes et les cas de différences entre la langue arabe et la langue française au sujet de la ponctuation.

---

<sup>38</sup> Jacques Drillon, *Traité de la ponctuation française*, Edition Guallimard, coll. « Tel », Paris, 1991

# **CHAPITRE III**

## **LA PONCTUATION ET L'APPRENTISSAGE DU FLE**

### INTRODUCTION

Nous espérons avoir répondu à la question que nous nous sommes posée au début de notre présentation à propos de : Qu'est-ce que la ponctuation ? Et quel est son rôle dans l'écriture d'aujourd'hui ? Mais il est aussi légitime de se poser une autre question qui est complémentaire à cette première question et qui est relative à la mise en place d'une stratégie d'enseignement efficace de la ponctuation au niveau du terrain, de ce fait la question qui se pose est : Est-ce que tout ce qui est prescrit dans le texte officiel à propos de la ponctuation est suffisant pour la maîtriser ? Qu'en est-il entre texte officiel et terrain ?

Dans ce chapitre nous proposons un 'état des lieux de la ponctuation et de son enseignement dans les classes de français en Algérie à partir les instructions officielles. Cet état des lieux touchera tous les cycles d'apprentissage du FLE sans exception du primaire à l'université pour mettre en relief la place accordée à la ponctuation dans le manuel scolaire et surtout pour pouvoir répondre à notre question de recherche qui met l'accent sur le programme scolaire et ses répercussions sur l'acquisition du système de la ponctuation. Il est à noter que les apprenants de tous les cycles scolaires et universitaires poursuivent un apprentissage selon les programmes officiels et les instructions qui en découlent.

Dans cette partie du travail, nous aborderons la place qu'occupe la ponctuation dans l'enseignement parmi les autres activités du français, ainsi que les finalités et les objectifs assignés à l'enseignement de la ponctuation. Nous allons prendre en compte les contenus des programmes officiels, la place accordée à la ponctuation en classe de français, son évaluation ainsi que les démarches proposées pour son enseignement.

### 1. APPRENDRE LE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à dialoguer, à exprimer ses opinions, ses sentiments, à parler de soi, à échanger ses idées, à agir, réagir et interagir, en un mot communiquer. Selon Puren C<sup>1</sup>. «Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aurait quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. » Selon Cuq J-P.et Gruca I. pour (Paolacci, 2014 :119) « *Apprendre une langue étrangère stipule la capacité de produire des phrases correctes, intelligibles et donc de mettre en œuvre un certain nombre de règles.* ». L'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notamment du FLE. vise à doter

---

<sup>1</sup> Puren C., Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan, Clé international, p.372.

#### CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.

---

l'apprenant d'une compétence de communication. Celle-ci lui permet de comprendre et de se faire comprendre son interlocuteur à l'oral et à l'écrit. Ainsi, il utilisera la langue à des fins communicatives sociales réelles. Cuq J-P. et Gruca I<sup>2</sup>, soulignent également que l'enseignement/apprentissage du FLE., est prédominé par les méthodologies communicatives et actionnelle. Celles-ci accordent une grande importance à la compétence de communication. Sous cet angle, l'apprenant est appelé à se servir concrètement de la langue apprise en classe, à la manipuler oralement et par écrit dans les différentes situations de la vie sociale. L'apprenant est donc un acteur principal du partenariat didactique.

Dans cette optique de centration sur l'apprenant, et sur la promotion de ce dernier, les recherches en didactique du français langue étrangère ont beaucoup évolué au cours de ces dernières années. Cela est grâce aux apports de plusieurs disciplines, les sciences du langage, les sciences de l'éducation et surtout la psychologie cognitive. Cette dernière a nourri les recherches sur l'interlangue, les styles et les stratégies d'enseignement/ apprentissage.<sup>3</sup>

De ce fait, la préoccupation majeure des enseignants du FLE est d'installer chez l'apprenant une compétence communicative impliquant quatre composantes essentielles: linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. Dans ce fait, pour parvenir à la mise en place de cette compétence, l'enseignant doit préconiser des stratégies d'enseignement, rentables qui vont aider l'apprenant à développer ses propres stratégies d'apprentissage et de communication. Comme l'exprime Robert JP. *«L'enseignant [...] doit mettre en œuvre des stratégies d'enseignement qui vont amener l'apprenant à participer activement à son apprentissage en développant ses propres stratégies.»*<sup>4</sup>

Mais l'apprentissage du FLE n'est pas sans problème, car il y a toujours des difficultés éprouvées par les apprenants en compréhension et en production, selon Hall 1990, *« le scripteur en langue étrangère trouve des difficultés à traduire ses pensées, ses idées. C'est pourquoi, il utilise un temps de rédaction plus long. Il s'attarde à réviser ce qu'il a écrit, à vérifier l'orthographe des mots, l'emploi des règles grammaticales, etc. »*.

Selon Flower (1990), *« beaucoup de scripteurs en langue étrangère adoptent quasiment les mêmes conduites rédactionnelles que les scripteurs inexpérimentés en langue maternelle étant donné qu'ils possèdent un répertoire de stratégies limité ou inadéquat. »*

---

<sup>2</sup> Cuq J. et Gruca I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Edi.PUG. Grenoble, 1995, p.156.

<sup>3</sup> Moirand S., cité par Cuq J-P. et Gruca I.op. , cit, p.156.

<sup>4</sup> Robert J-P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE 2<sup>ème</sup> édit., Ophrys, France: 2008, coll, l'essentiel français, p.10.



## CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.

---

Par ailleurs, ces scripteurs transcrivent des textes pour eux même sans tenir compte de leurs destinataires. La plupart du temps, ces textes sont courts, laconiques et incompréhensibles. En ne se préoccupant que de l'orthographe et de la grammaire, ces scripteurs perdent de vue le sens de leur message. En somme, leurs productions écrites sont limitées au niveau du fond et même de la forme. De nombreuses études menées par une pléiade de chercheurs: Edelsky 1982, Zamel 1983, Cumming 1989, Jones et Tetroe 1987, Hall 1990, ont démontré que la production écrite en langue étrangère exige du scripteur qu'il ait un certain degré de compétence linguistique. Ces expériences ont montré que le niveau de compétence a une influence remarquable sur la qualité des textes rédigés.

### 2. LA PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DE FLE : UNE ACTIVITE COMPLEXE

La production et la réception de l'énoncé, que ce soit de la part de l'enseignant, ou de l'étudiant, doit avoir une identification, une interprétation, et une compréhension. La mise en œuvre de la compétence langagière à communiquer est nécessaire pour avoir un savoir premièrement et enrichir la compétence communicative en langue française deuxièmement.

Lors du processus rédactionnel, le scripteur doit posséder une compétence langagière spécifique à ce type de pratique. «Ecrire » c'est produire un discours qui repose sur les intentions énonciatives du scripteur qui permet de remplir plusieurs fonctions langagières tel que : raconter, décrire, convaincre ou persuader, l'acte d'écrire s'inscrit dans un texte pouvant revêtir plusieurs formes comme : la publicité, l'article de presse, etc. Il représente pour les apprenants (enfants et adultes) un enjeu incontournable et important.

La communication de l'écrit est plus exigeante que l'oral car elle fait appel à un effort de rigueur, ce qu'affirme Michèle Eckenschwiller : « *on dit facilement n'importe quoi, on écrit difficilement n'importe quoi* »<sup>5</sup> « Écrire » est avant tout communiquer, transmettre un message à un récepteur, partager des mots, des idées, des connaissances, des découvertes, c'est se faire comprendre par autrui. C'est aussi produire un objet en exprimant quelque chose à quelqu'un afin de constituer un engagement. Apprendre à écrire c'est « *donner des chances de réussir dans toutes les disciplines.* »<sup>6</sup>

En effet, la maîtrise de l'écriture est primordiale dès l'école primaire et même à l'Université, c'est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière en prenant en compte que le scripteur est par ailleurs lecteur d'autres

---

<sup>5</sup> M. Eckenschwiller, « l'écrit Universitaire », l'édition d'organisation, Paris 1994, p.15

<sup>6</sup> Sylvie Plane, in "écrire au collège", Nathan, Paris 1994, p.08

#### **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

---

textes. Or, la lecture est aussi une activité privilégiée dans l'apprentissage de la langue puisqu'elle est transversale à plusieurs disciplines.

La production écrite est une activité signifiante qui permet à l'élève d'exprimer ses idées, ses intérêts, ses sentiments et ses préoccupations pour les communiquer à un destinataire. Aussi, une forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser au cours de ses apprentissages. Dès l'entrée à l'école primaire, il importe que l'apprenant scripteur s'interroge sur la qualité orthographique de sa production écrite. Celle-ci, tel que nous la concevons, est l'expression personnelle d'un écrit par l'apprenant. Néanmoins, l'enseignement de l'écriture, depuis longtemps, s'est fondé sur la connaissance des règles grapho-phonétiques et grammaticales qui visent à rendre l'apprenant autonome. Aujourd'hui, l'expression écrite est remise en question.

Dans les activités cognitives générales, tout traitement de langage sollicite la mémoire (stockage, activation, récupération par analogie), c'est-à-dire le rédacteur mobilise des connaissances et des ressources cognitives afin de traiter le langage. L'enregistrement de l'information en mémoire à long terme, récupérer et combiner en quantité d'informations linguistiques associées aux mots d'ordre phonétique et sémantique à la phrase et au texte d'ordre grammatical et pragmatique. Ce sont des activités mises en œuvre en compréhension comme en production, à l'oral comme à l'écrit.

Selon Fayol (1991), l'activité de production se repose sur trois niveaux de traitement de l'information : 1\|- Le niveau de capteur dont la fonction est d'extraire des informations de la mémoire et de l'environnement en fonction des contingences et de la situation du type de discours et de la thématique. 2\|- Le niveau linguistique dont l'enjeu est la structuration syntaxique et l'escalade de la cohésion et de la cohérence du texte. 3\|- Le niveau graphique qui permet la matérialisation du message.<sup>7</sup>

L'écriture a un fonctionnement spécifique qui se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme en effet, la connaissance des règles nécessaire à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage.

Cette tâche de résolution de problème fait, ici, référence à une situation mal définie pour laquelle le scripteur connaît l'objectif d'écriture poursuit, c'est-à-dire le scripteur doit sélectionner les connaissances relatives et pertinentes sur son objet d'écriture en mettant en place des stratégies efficaces, tout au cours de la démarche pour la résolution de la situation problème auquel il est confronté (Hayes, 1989). Les chercheurs qui se sont penchés en

---

<sup>7</sup> Selon Livet (1989 ; 1992) cité par M. Fayol, Op.cit p.95

## **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

psychologie cognitive ont éprouvé que “ La production écrite a été beaucoup moins étudiée que la production orale “(Croirier, Gaonach Et Passerault ,1996 ; Fayol, 1997 ; Piolat Et Pelissier ,1998 ; Zesiger ,1995) Ceci s’explique vraisemblablement, parce qu’il s’agit d’une activité encore plus difficile à étudier que la production orale, le produit : mots, phrases ou texte est tellement éloigné des processus mises en jeu à l’activité d’écriture, qu’il est difficile de découvrir ces processus à partir de la production d’écrit qui doit s’inscrire dans une véritable situation de communication. De manière générale, la production écrite est un acte récursif comportant plusieurs étapes : la création d’idées, la définition précise du sujet par l’organisation des idées, le portage et la diffusion afin de mener à la communication claire et précise du message.

### **2.1. La production des mots**

Selon Lvelt (1992) cité par M. Fayol « *Les êtres humains peuvent produire en situation habituelle, à l’oral de deux à trois mots par seconde, sélectionnés au sein d’une base comportant un très grand nombre d’items (de 20 à 40000 mots) une vitesse pareille d’accès nécessite que le stock lexical soit organisé de façon à permettre la récupération la plus rapide des items les plus fréquents tout en minimisant les risques d’erreurs et recherches prolongées.* »<sup>8</sup>Le scripteur sélectionne les items mais aussi attribue le rôle de chacun d’eux, en effet par exemple : il y a des recherches qui postulent que les sujets accèdent à deux types d’informations sur les mots : les lemmes (sens et statut grammatical du mot) et les lexèmes (sons des mots).

La construction du message, dans toute langue, se base sur un compromis variable entre lexicalisation (c'est-à-dire associer des mots à des situations ou des concepts) et linéarisation en énonçant des suites organisées des segments linguistiques, cette libération prend deux aspects : Premièrement, au niveau de la proposition ou de la phrase ; deuxièmement, au niveau des propositions et /ou des phrases ; les deux linéarisations sont enchaînées de manière plus au moins organisée dans des paragraphes qui, eux-mêmes, s’agencent en texte.

En psychologie cognitive, la reconnaissance des mots écrits est traversée par un débat théorique fondamental sur la modularité de l’esprit. Cette approche modulaire consiste à rejeter le rôle du contexte, c’est-à-dire la compréhension de la signification de chaque mot se fait à partir d’un traitement lexical. La production des mots a donné lieu à de nombreuses

---

<sup>8</sup> M. Fayol Op.cit p.95

## **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

---

études et à différentes classifications, en s'appuyant sur des caractéristiques variées qui montrent que les mots sont des outils utilisés par le scripteur pour manifester la continuité du sens.<sup>9</sup>

### **2.2. La production des phrases**

L'étude de la production des mots et à un moindre degré, celle de la production des syntaxes et des phrases simples sont probablement, le domaine dans lesquels la connaissance des niveaux de représentation et de mécanismes a le plus évoluée.

La phrase objet a deux critères, logique et grammatical dont le premier est du sens logique, cette logicité faite appel aux schémas habituels de pensée.

Le deuxième, celui de la grammaticalité, qui constitue les règles d'agencement des mots de la langue. En effet, une seule phrase ne suffit pas, généralement à exprimer complètement une idée qui nécessite plusieurs phrases pour être claire.<sup>10</sup>

### **2.3. La production des textes**

En psychologie cognitive, la production du texte s'étudie en analysant trois types de phénomènes et leurs interrelations: les conditions textuelles dans lesquels la production émerge, les processus mis en œuvre pour réaliser la tâche langagière et les caractéristiques du produit langagier. La rédaction d'un texte intervient dans un certain contexte, cette activité est réalisée individuellement ou collectivement avec ou sans contrainte, avec ou sans outils. D'un point de vue méthodologique, la mise en écriture du texte impose la linéarité sous la forme d'enchaînement des phrases dit « progression thématique » et la cohérence du texte, c'est-à-dire le scripteur doit produire un texte en prenant en considération la continuité de sens.

De plus, cette activité exige la mise en œuvre de plusieurs mécanismes, cependant le scripteur se trouve toujours incapable à produire un texte, même composé de quelques phrases. Il doit mettre au point d'architectures intégrant les aspects métacognitifs du contrôle de la rédaction du texte qui est un objet prioritaire (Gombert, 1990). Rédiger un texte demeure une activité difficile à accomplir pour le scripteur novice.

Selon Scardamalia et Breiter (1986) « le scripteur novice éprouve des difficultés à alimenter son écriture » et surtout lorsque ses connaissances sur le domaine sont

---

<sup>9</sup> Fayol (1996) Op.cit P.108

<sup>10</sup> Selon Lvelt (1989 1992) cité par M. Fayol Op.cit p 96

## **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

---

insuffisantes, il ne trouve pas les informations nécessaires sur le sujet, il est donc dans un état d'handicap et de désarroi langagier.

Deux systèmes simulants ont été proposés par ces auteurs en aidant le scripteur novice dans sa tâche de production des textes qui sont : le système d'auto questionnement et d'auto – évaluation, aussi pour orienter son attention sur le contrôle au niveau sémantique et non seulement sur le niveau de la surface textuelle. (Esperets, 1991 ; Hays et Flower , Schriver, Starman ,Carey ,1987, Piolat et Roussey ,1995, 199 ; Scardamalia ,Breiter ,1984 ).Selon (Hayes et al, 1987), des tâches de correction d'erreurs implantées ou de complètement de récits à phrases manquantes peuvent aider le scripteur novice à apprendre à réécrire c'est-à-dire à transformer un texte incomplet en fonction de sa cohérence sémantique globale.

Concernant le système d'auto-questionnement, c'est le processus qui aide le scripteur novice à rentrer dans une activité de réécriture : fixation des débuts et des contraintes, lecture et définition des problèmes, sélection d'exécution d'une stratégie de révision afin de faciliter l'aide à la réécriture.

Ces deux systèmes fournissent une assistance à la métacognition (Piolet, Roussey, 1992) afin d'ouvrir la voie à de nouvelles recherches en s'appuyant sur la rédaction d'un texte, c'est faire recours à ses connaissances auxquelles renvoie le texte ; relatives (la syntaxe, l'orthographe) et pragmatiques qui concernent l'adaptation du texte à l'intention communicative de l'émetteur au récepteur sous forme d'un ensemble de phrases qui donnent un ensemble d'idées cohérentes, prêtes à transmettre.

### **2.4. Les activités métalinguistiques**

Les activités métalinguistiques recouvrent deux réalités différentes : les activités de réflexion sur le langage et son utilisation et «les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses processus de traitement linguistique en compréhension et en production».

Les représentations et procédures élaborées par les élèves font l'objet d'un intérêt récent au courant didactique. 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 aux

## **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

---

représentations sur la langue, aux stratégies utilisées. Elles permettent également de repérer et de lever les obstacles aux apprentissages (Tallet, 2003, cité par Jarno El-Hillali 2011 : 121).

Certaines recherches se sont intéressées 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 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.

### **3. ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ECRITE**

La question de l'enseignement de la production écrite est fort importante et complexe. L'application des connaissances dans un domaine peu (ou mal) structuré présente des difficultés particulières et nécessite une représentation flexible des connaissances, pouvant être facilement aménagée ou réaménagée pour satisfaire avec exigences de la situation. Si la production écrite et comme nous l'avons prétendu, un domaine peu (ou mal) structuré, chaque situation d'écriture est un cas à peu près unique et exige une solution tout à fait particulière que le scripteur doit pouvoir construire ou élaborer en tenant compte de ces caractéristiques. Une organisation des connaissances qui serait trop rigide et dont on ne pourrait modifier les relations risquerait de conduire à un échec. Dans tous les cas, on demande l'utilisation d'un sous-ensemble (ou d'une représentation particulière) des connaissances selon un assemblage qui doit correspondre aux exigences de la situation. Du point de vue de l'enseignement, on ne facilitera pas l'apprentissage de la production si 'on fournit à l'apprenant, pour représenter ces connaissances complexes, des organisations simples et rigides reflétant une structure idéale à retenir. Pour que des connaissances soient organisées de façon flexible, elles doivent être apprises ou mentalement représentées au moment de leur construction de différentes manières et accessibles pour d'autres regroupements afin de répondre aux besoins des situations particulières que le scripteur pourra rencontrer.

Comme nous avons précité, l'enseignement du français langue étrangère en Algérie a un statut très particulier qui a pour objectif d'apprendre aux apprenants à bien lire, à bien écrire et surtout à bien communiquer afin d'approprier des compétences de compréhension et

## **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

---

de production. Son apprentissage contribue à développer chez les apprenants, tant à l'écrit qu'à l'oral, la pratique des autres domaines d'apprentissage. Ceci lui permet de construire progressivement la langue française et l'utiliser à des fins de communication et de documentation, c'est-à-dire permettre aux apprenants de se frotter à d'autres cultures, de développer un esprit de tolérance et une compétence interculturelle.

### **3.1. Enseignement de la ponctuation**

Selon les finalités de l'éducation définies dans le Chapitre I, Article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale, l'école algérienne a pour mission de:

- 1- Assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active.
- 2- Doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements.

En parlant de la ponctuation, nous comprenons donc qu'elle est une condition nécessaire pour bien comprendre tout message écrit. Ce système offre à celui qui lit un éclairage qui facilite la compréhension d'un texte. Pour celui qui transcrit, c'est une tâche très rude car la ponctuation impose des contraintes et des conventions sans lesquelles le risque des malentendus est inévitable. Un texte mal ponctué suscite chez la plupart de ceux à qui il s'adresse un jugement défavorable qui peut dans certaines situations aller jusqu'au discrédit. Pour tous ces motifs, il appartient à tous ceux qui sont concernés par la question de la ponctuation de chercher les moyens les plus efficaces pour faire acquérir cette composante importante de l'écrit.

### **3.2. Ponctuation et contenus des programmes de français**

Avant de passer au cœur de cet élément, il convient de souligner la différence qui existe entre le programme et le manuel que beaucoup d'entre nous ignorent. D'ailleurs les enseignants ne peuvent pas se prononcer sur ces deux concepts clés dans le processus d'enseignement apprentissage qui a fait une polémique. Les enseignants délaissent entièrement la lecture du programme au profit de celle du manuel et appliquent à la lettre tout le contenu du manuel scolaire avec ce que cela peut avoir comme incidence négative sur l'acquisition et la construction du savoir chez l'apprenant. Cette confusion entre les deux

#### **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

notions est expliqué par une méconnaissance autrement dire, les enseignants n'ont subi aucune formation sur

Les contenus des manuels et les fonctionnements des directives du programme (curriculum : comment concevoir des activités d'apprentissage tout en s'inspirant des programmes, etc.). Le manuel est donc, cet ensemble pédagogique cohérent dont les différents contenus sont en parfaite harmonie entre eux, il est destiné à l'enseignant et à l'apprenant ; les principaux acteurs du processus d'enseignement/apprentissage du FLE et ce, en vue d'atteindre les objectifs assignés par les instructions officielles.

En Algérie, la conception des manuels scolaires incombe à une commission spécialisée, regroupant un personnel relevant de l'inspection générale (inspecteurs de l'éducation et de la formation), du corps enseignant (opérant sous l'égide des inspecteurs et reconnus pour leur expérience dans l'enseignement) et incluant des experts universitaires (dans le domaine de la didactique, des sciences de l'éducation, etc.). L'opération est chapotée par le ministre de l'éducation nationale

Le décret N° 2004-922 du 31 août 2004 modifiant le décret N° 85-862 du 8 août 1985, précise que les manuels s: *« 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. La classe ou le niveau d'enseignement doit être imprimé sur la couverture ou la page de titre de l'ouvrage »*<sup>11</sup>.

Le manuel scolaire exerce quatre fonctions principales: *Une fonction référentielle* (les programmes officiels qui les traduit en termes de contenus éducatifs ainsi qu'aux finalités assignées à tout le processus éducatif) ; *Une fonction instrumentale* (contenu effectif que les programmes sous-tendent) ; *Une fonction documentaire* (une variété de documents audiovisuels, documents iconiques, textes authentiques présentés par le manuel scolaire) Finalement, *une fonction idéologique* (véhiculaire d'une culture ciblée et de quelques valeurs nationales et identitaires).

---

<sup>11</sup> Cf. Référentiel général de programmes p. 22



## **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

---

En ce qui concerne le programme ou le curriculum, il convient de dire que cette notion est interdépendante de la notion manuel. Les programmes sont décidés par le Ministère de l'Education Nationale et soumis à la main mise de l'autorité politique du pays.

Ce sont des inventaires des savoirs à enseigner et des savoir-faire attendus des apprenants. Ils les détaillent et déclinent en séquences de "cours" pour toute l'année scolaire; ils proposent les activités, les illustrations, les documents, les exercices nécessaires à une bonne compréhension et un bon entraînement des élèves. M, Miled (2005) cerne bien la notion de programme en disant que: *"le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée"*<sup>12</sup>.

Sachant que l'efficacité d'un enseignement scolaire est tributaire, d'une part d'une politique linguistique honnête et constructive, d'autre part, de l'élaboration d'un matériel pédagogique adéquat pour pouvoir bâtir un système scolaire pertinent et réussi. De ce fait, la question que nous nous devons poser est la suivante: les instructions officielles du programme des manuels de français répondent-elles aux attentes du terrain ? Est-il temps de travailler une nouvelle réforme du système éducatif algérien ? Dans les paragraphes suivants, nous abordons les objectifs assignés à l'enseignement de la ponctuation dans le livre du français du primaire au secondaire.

### **3.3. La ponctuation dans le manuel scolaire algérien (objectifs assignés)**

A titre de rappel, nous avons expliqué comment le manuel sert de porte folio ou instrument qui sert d'apport pratique dans l'exploration du domaine des connaissances de manière à consolider les acquis et à en découvrir d'autres. Dans le cadre de la nouvelle réforme de l'enseignement scolaire cycle primaire, le français est introduit en 2006/2007 à partir de la 3<sup>e</sup> AP au lieu de la 4<sup>e</sup> année, car il s'est révélé que l'âge semble jouer un rôle déterminant dans le processus d'acquisition. L'enfant de moins de dix ans manifeste de grandes qualités, notamment une formidable curiosité, une grande spontanéité, ainsi qu'une grande flexibilité cognitive. Pendant cet âge, l'enfant fait preuve de capacités excellentes à

---

<sup>12</sup> M, Miled. (2005).Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, la refonte de la pédagogie en Algérie-Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger: UNESCO-ONPS, pp. 125-136.

## **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

---

restituer la prosodie d'une langue étrangère d'autant que ses capacités d'imitation sont maximales entre 4 et 8 ans.

Dans cette perspective, il nous semble pertinent d'établir des observations sur le lien entre le manuel scolaire et le terrain en ce qui concerne l'enseignement apprentissage de la ponctuation car « Un système d'observation permet à un observateur de transformer certaines données qu'il perçoit de la classe en informations pouvant être traitées et de caractériser les événements observés » (Dessus, 2007 :107). Nous avons donc jeté la lumière sur ce qui a été dicté par les textes officiels par rapport à l'enseignement/ l'apprentissage de la ponctuation dans une classe de français langue étrangère, pour ce faire, il nous paraît nécessaire de faire des observations des programmes institutionnels, des contenus des manuels scolaires du primaire, du moyen et du secondaire.

### **3.3.1. Au cycle primaire**

Les premières années du cycle primaire constituent une base pour l'apprenant et une période d'acquisition et de construction de ses apprentissages à l'oral comme à l'écrit. Donc, L'enseignement/apprentissage du 5AP a pour objectif d'acquérir des compétences de communication pour ensuite les développer en 1AM et en 2 AM, et l'acte d'enseigner n'est pas seulement une succession de méthodes pédagogiques, mais dépend également de la capacité d'enseignant à construire une relation de confiance avec ses apprenants en tenant compte de leur univers émotionnel. En Algérie, le système éducatif considère l'apprenant comme étant le centre d'intérêt de toutes les activités pédagogiques.

En ce cycle et selon les finalités de l'éducation définies dans le Chapitre I, Article2 de la loi d'orientation sur l'éducation nationale, l'école algérienne a pour mission d'assurer aux apprenants l'acquisition des connaissances dans les différents champs, de les doter de compétences pertinentes et solides pour qu'ils arrivent à les exploiter dans des situations de communications authentiques. Pour mettre les choses au clair, nous avons mis l'accent sur la pratique de la ponctuation comme contenu spécifique dans les livres de français ainsi que les activités proposées dans le cahier d'activités en relation avec la ponctuation. Commençons par le programme de la troisième année (3 A P), nous n'avons trouvé aucun élément théorique qui explique le système dans son ensemble ou ses conventions d'usage par contre à l'écrit, le programme -dit de la deuxième génération- vise les compétences relatives à la ponctuation ; comment peut -on parler des actes de paroles et du dialogue sans donner des explication sur les signes délimitant la phrase ou « les signes forts », dans le cadre du premier projet, nous

#### **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

---

avons trouvé que la ponctuation existe dans le programme alors qu'elle n'est pas enseignée comme une pratique indispensable dans l'acte de lire et l'acte d'écrire.

Les contenus qui sont en relation avec la ponctuation comme un savoir enseignable sont : dans le cadre du premier projet du manuel de 3<sup>ème</sup> année (premier livre de français) dans la séquence n°1, on trouve comme point de langue « La phrase déclarative, la ponctuation : le point », la séquence n°2 « la phrase interrogative, la ponctuation : le point d'interrogation », dans la séquence n°3 « la phrase exclamative, la ponctuation : le point d'exclamation », Alors comment peut-on reconnaître les interlocuteurs dans un dialogue, si on n'apprend pas aux apprenants les règles d'usage des signes du dialogue comme : les guillemets, le tiret, les deux points (signes d'animation de la phrase), par ailleurs, l'apprentissage de la ponctuation doit se faire au niveau de la maîtrise du signe ainsi que du sens : par exemple, dans le cas de la virgule, le changement de son emplacement peut donner plus d'une interprétation, ou encore si on délimite une phrase par un point simple au lieu d'un point d'exclamation dénature la modalité de la phrase. Renforcer les compétences acquises par l'apprenant telle est la finalité visée au cours de cette année scolaire qui sert comme continuité des objectifs de la précédente année.

Une autre finalité visée dans ce même niveau qui est la rédaction de phrases courtes en utilisant en ponctuation appropriée. Est-il donc possible qu'un apprenant qui n'a reçu aucune formation sur les différentes modalités de la phrase simple d'en trouver la ponctuation appropriée ? C'est la question que nous nous sommes posée après avoir comparé l'objectif visé par la leçon et les exercices proposés. Un autre élément nous a marqué et qui est relatif à la finalité qui stipule « la continuité du programme de la 3<sup>ème</sup> année » de la même compétence précédente celle qui concerne l'usage des signes de délimitation de la phrase, à ce constat, nous posons la question suivante, est-il possible donc de parler d'une continuité alors qu'il s'agit juste de la répétition de la même compétence qui est : être capable d'utiliser le point à bon escient.(il s'agit de viser la même compétence en troisième année et même en quatrième année celle du bon usage des signes délimitant la phrase: le point d'interrogation, d'exclamation et la majuscule.). Il est à noter que le manuel de 4<sup>ème</sup> année ne sert pas de continuité des compétences de l'année précédente, or c'est une répétition de la même erreur : un contenu qui aborde des signes de délimitation de la phrase (La majuscule, le point final, le point ?, le point !) sans enseignement clair ni des éléments de définitions des types de phrase ou des signes de dialogue(les guillemets, le tiret), nous nous sommes posés la question suivante : comment peut-on demander aux apprenants du primaire de reconnaître les interlocuteurs dans un dialogue (acte de paroles) si on leur apprend pas que le tiret représente

## **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

---

le changement d'interlocuteurs et qu'il est la bonne présentation pour faciliter la compréhension du contexte alors que les guillemets introduisent le début ou l'ouverture du dialogue et qu'ils doivent être précédés par les deux points, si on apprend pas ces initiations sur le système de la ponctuation aux jeunes apprenants, il sera donc difficile de le rattraper ultérieurement car la ponctuation est une activité qui s'approprie à travers la pratique habituelle et systématique.

Il est à noter que le programme de la 4<sup>ème</sup> année stipule un renforcement des compétences acquises par l'apprenant de 9 à 10 ans et ce dans la continuité du programme de la 3<sup>ème</sup> année qui constitue le socle des apprentissages premiers. Mais ce qui est remarquable dans ces manuels est le fait qu'il n'y a pas un enseignement clair ou systématique de la ponctuation quoique-comme nous avons montré dans le chapitre II de notre recherche- le rôle fondamental du manuel scolaire qui est considéré comme un instrument pédagogique incontournable dans le processus d'apprentissage, en effet l'apprenant se réfère à son livre beaucoup plus qu'à son enseignant. Or sur le terrain, il y a une autre réalité que celle-ci, malheureusement.

En examinant le manuel de 5<sup>ème</sup> année primaire, nous avons remarqué qu'il met en œuvre les mêmes retiens et les mêmes connaissances données en 3<sup>ème</sup> année et en 4<sup>ème</sup> année. Plus encore, Les informations citées dans le manuel de 5<sup>ème</sup> année ne s'avèrent plus nouvelles ni complémentaires, puisqu'elles ont fait l'objet des activités déjà données aux apprenants de la 4<sup>ème</sup> année, dans les retiens du même manuel une définition a donné l'impression de revenir en arrière : *une phrase commence par une majuscule et se termine par un point*, en principe, cette définition doit être le point de départ des cours sur la ponctuation, elle ne devrait pas avoir sa place uniquement à ce niveau. Une autre connaissance semble être donnée pour enrichir les préacquis soit disant des apprenants par rapport à ce qui a été donné aux deux niveaux précédents. Il s'agit d'autres signes de ponctuation comme les virgules qui servent à séparer les mots ; les guillemets et les tirets qui représentent les dialogues.

En résumé, nous avons constaté aussi en examinant les livres de français du primaire qu'il y a des signes qui sont relégués au second plan et même négligés dans les leçons de la grammaire : « le fait de ne pas renforcer les signes de ponctuation jugés d'usage fréquent avec d'autres signes tels que l'apostrophe <'>, le trait d'union <-> et l'espace <ϕ> qui est jugé absent de la grammaire scolaire et de la grammaire traditionnelle» (Chabanne, 1998, p. 226), ce qui donne l'impression que l'appropriation des signe de ponctuation devrait impliquer, explicitement, la connaissance et l'apprentissage des signes typographiques.

### **3.3.2. Au cycle moyen**

## CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.

---

Dans ce cycle et au cours des quatre années d'apprentissage, les programmes dans une classe de français donne la priorité au fonctionnement de la langue qui met en œuvre les quatre habiletés d'apprentissage : écouter, parler, lire, écrire. Par ailleurs, l'apprentissage du socle de la pratique systématique de la langue française nécessite la mise en place et la disposition d'un certain nombre de connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales durant les quatre années du moyen. Ces connaissances sont considérées comme la pierre angulaire dans le cursus scolaire des apprenants dans tous les cycles d'apprentissage.

De ce fait, il faut donc s'interroger sur la place accordée à la ponctuation au sein des cours de grammaire, s'agit-il donc d'un enseignement autonome, explicite ?

Son enseignement répond-il aux attentes assignées ? Pour répondre à ces deux questions, il faut d'abord aborder la composante ponctuation dans le manuel dans les trois paliers du collège. Après avoir examiné les manuels de français des quatre années du moyen, nous avons mis l'accent sur les cours qui ont trait à un enseignement explicite du système de la ponctuation. Commençons par le premier palier celui de la 1<sup>ère</sup> année moyenne où la ponctuation apparaît dans une leçon d'orthographe relative au deuxième projet qui met en place la compétence de comprendre et produire un texte prescriptif dans lequel il est demandé aux apprenants une simple identification des signes de ponctuation forte qui sont (le point, la virgule et le point-virgule) ; pour le deuxième palier qui englobe la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> année nous n'avons pas remarqué une importance donnée à la pratique de la ponctuation comme par exemple le deuxième niveau (2 AM), quoique la leçon de grammaire du jour est intitulée « la ponctuation dans le dialogue » mais l'importance est accordée aux verbes introducteurs beaucoup plus ce qui explique un grand dysfonctionnement par rapport à la finalité principale du cours. En ce qui concerne le troisième niveau (3 AM), nous avons trouvé une leçon de grammaire dans la deuxième séquence du projet appartenant au fait divers dont la visée est l'identification du discours direct à travers les signes de ponctuation, ce qui nous pousse à dire que cette consigne ne favorise pas l'apprentissage des règles d'usage des signes de ponctuation. Pour ce qui est du troisième palier celui de la quatrième année moyenne (4AM), nous n'avons pas remarqué qu'il y a un avancement d'apprentissage au sujet de la ponctuation car c'est la même finalité des deux paliers précédents c'est toujours autour du discours, cette fois-ci une leçon de grammaire appartenant au second projet dans la deuxième séquence dont le thème est style direct/indirect. Ce qui est à signaler c'est le fait qu'il n'y a aucune leçon mettant l'accent sur le rôle syntaxiques et intra phrastique dans le texte ni un enseignement

## **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

---

favorisant l'apprentissage des règles d'usage des signes de ponctuation qui sont mal définis par les apprenants.

Ce qui nous pousse à dire que cet apprentissage superficiel de la ponctuation rend les apprenants incapables de produire des écrits clairs et intelligibles. Il est à noter que dans le Manuel de 2AM, nous avons soulevée plusieurs erreurs de ponctuation : par exemple, à la page 32 nous trouvons des erreurs des suppressions (virgule omise après le mot « naturels »), usage inutile de la virgule dans la structure (l'importance du phénomène) où il faut omettre les deux virgules car il ne s'agit ni d'incidence ni d'apposition, plus encore, la majuscule et l'alinéa des paragraphes et très marqué.

### **3.3.3. Au cycle secondaire**

Dans ce cycle assez important dans le cursus scolaire des apprenants, plusieurs finalités sont assignées afin d'installer chez les apprenants des compétences de compréhension et de production des textes écrits et oraux à travers l'articulation des différents domaines de la communication par l'écrit, par l'oral et même par l'image, d'une part le programme du secondaire de français s'inscrit dans une perspective actionnelle fonctionnelle, ne se limitant pas uniquement à la formation intellectuelle mais la dépassant pour une éventuelle ouverture sur le monde. D'autre part, le manuel scolaire destiné aux apprenants du secondaire (lycée) vise à être une aide efficace à l'installation des compétences disciplinaires et d'autres compétences transversales au programme dont l'articulation favorise le décloisonnement des matières et l'intégration d'une variété d'activités qui comporte : des activités de compréhension, des activités d'expression, des activités de recherche, etc.

Ce manuel dispose d'un bon nombre de démarches fournissant aux apprenants des attitudes positives et un savoir-faire considérable afin de devenir graduellement autonomes dans leur apprentissage et dans l'appropriation du savoir. Nous avons pu recueillir des informations sur les leçons qui ont trait à un enseignement explicite de la ponctuation :

- En 1<sup>ère</sup> année secondaire, La démarche proposée dans le manuel vise à doter les apprenants de savoir-faire qui leur permet de réaliser des projets pédagogiques et d'attitudes positives qui les rendront graduellement autonomes dans leur travail en apprenant la langue orale et la langue écrite de façon complémentaire, c'est-à-dire en expression écrite, il y a des activités d'écriture variées permettant d'approfondir la réflexion sur le fonctionnement des textes ; en expression orale, les apprenants sont amenés à comprendre des textes oraux et des documents iconiques afin de communiquer oralement par la mise en œuvre des outils de la langue. Une leçon d'orthographe appartenant au 2ème projet du programme d'enseignement

#### **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

(le prescriptif) où il est demandé une simple identification des signes avec l'utilisation d'une ponctuation forte.

- Le programme de deuxième année secondaire (élaboré en tenant compte des grandes mutations que connaît le monde avec le phénomène de la mondialisation /globalisation et du progrès technologique) stipule que l'utilisation du FLE doit être au service de la formation de citoyens responsables, aptes à se prononcer sur les grandes questions qui font le monde et à émettre des réflexions quant aux phénomènes qui surgissent.

En ce qui concerne le niveau de la 2<sup>ème</sup> A.S, dans les leçons de grammaire textuelle en rapport avec la pratique de la ponctuation, l'apprenant sera capable de : distinguer les types et les formes de la phrase dans un texte ; transformer une phrase déclarative en phrase interrogative et exclamative ; ponctuer un texte court.

- Quant au 3<sup>ème</sup> A.S, une leçon de grammaire dans la séquence 2 (le fait divers) a pour objectif l'identification du discours direct par la ponctuation.

Suite à ce constat, nous nous sommes interrogés sur les compétences visées dans l'activité d'écriture et la place réservée à la ponctuation lors de cet acte dans le programme du lycée.

**En guise de synthèse**, les observations de classe nous ont paru capables de dévoiler la divergence entre le texte officiel et le terrain. Bien plus d'une question a été révélée suite aux constats par rapport à l'enseignement apprentissage de la ponctuation dans le système éducatif algérien. Apprendre une langue étrangère stipule la capacité de produire des phrases correctes, intelligibles et donc de mettre en œuvre un certain nombre de règles. D'après Ph. Perrenoud, il n'y a pas de compétences sans savoirs. Quelles sont donc les notions, les connaissances, les informations, les procédures, les techniques, qu'on a pu instaurer à ce niveau pour construire des compétences quant au fonctionnement des différents signes de ponctuation ? Seules des observations de classes nous ont paru capables de nous dévoiler des données déterminantes dans notre recherche. L'état des lieux qui vient d'être fait sur la place accordée à la ponctuation dans le manuel scolaire ne laisse planer aucun doute, il est à noter qu'il y a un grand écart entre le choix opéré par les spécialistes de la commission nationale des programmes et les théories de référence ou les contenus du livre scolaire et encore entre ce dernier et le terrain, le choix.

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

## **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

nouveaux programmes, la démarcation autrement dit la délimitation 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).

En ce qui concerne les finalités de l'enseignement de ponctuation, elles sont encore loin d'être réalisées sur le terrain, il est à noter qu'il y a plusieurs études qui s'inquiètent sur la ponctuation et son enseignement. D'ailleurs, il s'est révélé que la virgule qui est un signe difficile dans son usage n'est pas enseignée de façon systématique et pertinente, plus encore nous avons pu soulever quelques emplois fautifs de la virgule dans les manuels notamment du cycle primaire (une virgule ne se met jamais entre un sujet et son verbe, ou entre un verbe et son complément.). De ce fait la question qui nous semble pertinente à cet égard est la suivante : dans les manuels que nous avons examinés du primaire au secondaire, la langue avec ses deux aspects oral et écrit devient un objet d'étude sans cesse, cependant, l'enseignement du système de la ponctuation est presque superficielle, pourquoi alors la ponctuation n'est pas prise en tant qu'un apprentissage autonome et pertinent dans les cours de grammaire ?

Dans les paragraphes suivants, l'accent sera mis sur la place qu'occupe la ponctuation dans la langue source des apprenants (langue arabe) ainsi que dans la langue cible (la langue française) toute en dévoilant les points communs et les points de différences entre ces deux systèmes linguistiques à travers une étude exploratoire.

### **4. LA PONCTUATION DE L'ARABE ET LA PONCTUATION DE FRANÇAIS : CAS DE SIMILITUDES ET CAS DE DIFFERENCES**

Dans le but de confirmer notre hypothèse de départ qui présuppose que la langue première influe sur l'apprentissage de la ponctuation française, il s'avère important de mettre en relief la place accordée à la ponctuation dans l'écriture arabe pour pouvoir établir une étude comparative qui pourrait nous permettre de dévoiler les cas de différences et même de similitudes qui existent entre les deux écritures arabe et française au sujet de la ponctuation. Nous commençons d'abord par la place qu'occupe la ponctuation dans l'écriture arabe.



### 4.1. La ponctuation dans l'écriture arabe

Dans les écrits arabes, les auteurs avaient un penchant pour la ponctuation importée de l'occident. Etant importée est appliquée sans règles précises, elle ne peut qu'être artificielle dans l'organisation textuelle. Par exemple, dans les manuscrits classiques du texte coranique il y avait des marques pour indiquer la pause pour la récitation du Coran (dans les versions du moyen âge la fin d'un verset était marquée par les signes 0, 0,\*)<sup>13</sup>

Selon Ghassan Mourad (Op.cit), il y avait en effet, trois sortes de signes seulement qui peuvent être vraisemblablement des signes de ponctuation, c'est aussi que les connecteurs dans la langue arabe telle que *wew* (une particule arabe) deviennent indispensables à la linéarité du texte.

D'après le même auteur, les marques de ponctuation utilisées aujourd'hui dans la langue arabe, sont le résultat de la Renaissance arabe au XIX siècle grâce à l'imprimerie, à la confrontation avec l'Europe et au mouvement de traduction d'ouvrages étrangers. Les marques de ponctuation appartiennent en principe au système d'écriture européen, mais n'ont pas pour autant les mêmes valeurs. En particulier, le point en arabe n'est souvent utilisé que pour marquer la fin d'un paragraphe alors que la virgule est utilisée pour déterminer la fin d'une phrase.<sup>14</sup>

En revanche, les autres signes de ponctuation tels que le point d'interrogation, le point d'exclamation, les points de suspension, les parenthèses etc. ont la même valeur que ceux des langues européennes. Sur le plan sémantique, la ponctuation n'apporte rien de plus au texte c'est-à-dire le texte peut garder sa linéarité et son organisation sans la présence de ces signes. Sauf qu'il y a un seul changement concernant la mise en page (le texte est plus rare) bien que dans chaque début de paragraphe le « *wew* » demeure. Par ailleurs la ponctuation devient pertinente et signifiante quand elle remplace les "connecteurs ponctuels", comme dans le cas de l'énumération, c'est-à-dire la conjonction arabe "*wew*" joue le rôle de la virgule. Cela paraît naturel au lecteur de voir une suite de mots sans recours à la particule *wew*. En effet, il existe dans la langue arabe une règle qui autorise l'absence de cette conjonction quand il s'agit de l'énumération d'une série d'adjectifs épithètes.

---

<sup>13</sup> Ghassan Mourad, La virgule viendrait-elle de l'écriture arabe ? Constatations sur ses origines graphique et fonctionnelle, Laboratoire La LICC (Langage, Logique, Informatique, Cognition et Communication, UMR 8 139) 96, bd Raspail, 75 006 Paris, France [Ghassan.Mourad@paris4.sorbonne.fr](mailto:Ghassan.Mourad@paris4.sorbonne.fr), <http://www.lalicc.sorbonne.fr/~mourad>, 2003, p.335

<sup>14</sup> Ibidem, p.336

## **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

---

Donc, la langue arabe ayant sa spécialité adopte un système de ponctuation qui lui est propre et qui répond aux exigences liées à l'évolution technologique.

### **4.1.1. La ponctuation dans les manuscrits arabes**

La ponctuation dans le texte manuscrit arabe, surtout dans le texte coranique, n'a pas la même fonction que dans les textes récents. Ainsi, les objectifs de la ponctuation ou des (fawasil) dans le texte coranique sont d'après le même auteur : La séparation entre les versets. Le marquage des pauses (waqf) lors de la lecture ou de la récitation d'un texte.

Les marqueurs de séparation, considérés comme des décors de texte, ne se limitent pas à une seule et même forme. Ils prennent le plus souvent les formes suivantes : Trois points disposés en forme de triangle. (:), Traits, Rosettes (\*), Larmes, Losanges (◇), Pour séparer les groupes de cinq versets : Le (hā) coufique stylisé, Le (alif), Des larmes ou parfois le mot (khams), Les groupes de dix versets sont séparés par : Des médaillons, Des formes polygonales.

Dans le texte arabe, les signes de ponctuation prennent les formes du décor suivantes : La petite rondelle Les petites croix La petite fleur.

Les signes de ponctuation en arabe sont actuellement utilisés sans vraiment prendre en considération les règles d'emplois proposées dans les manuels de ponctuation. Ceci est principalement dû à la relative nouveauté de ce système récemment intégré dans la langue arabe. 15

### **4.2. Similitudes fonctionnelles : arabe/français**

L'arabe et le français sont deux langues difficiles dans leur apprentissage, leur maîtrise exige une grande connaissance des normes. Cela dépend de la complexité de chacune d'elles, en effet, cette complexité varie selon la grammaire, le lexique et l'orthographe usée dans la langue, ce fait nous a conduits à faire la présente étude. En vue du grand écart qui existe entre les deux langues à propos de la ponctuation. Nous avons tenté au cours de notre étude d'analyser beaucoup plus l'emploi de la virgule, cela pour plusieurs raisons. D'abord la virgule, comme nous l'avons déjà vu dans le premier chapitre, est un signe de ponctuation fondamental c'est le signe « délicat » qui accomplit principalement une mission grammaticale avec des valeurs variées, c'est la marque qui comprend les règles les plus strictes par rapport aux autres signes en effet, la virgule comme tous les signes de ponctuation, n'est connue dans sa forme graphique actuelle qu'après l'invention de l'imprimerie, pour cette raison plusieurs

---

<sup>15</sup> Dana Awad, 2017, La ponctuation en arabe: d'une influence occidentale à une unicité d'emploi.

## **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

---

chercheurs s'interrogent sur l'origine de sa forme graphique, en croyant qu'elle est inspirée par celle d'une particule sonore arabe, à savoir la lettre « *wew* ».

De plus, la virgule est considérée comme un signe mal mené dans son usage même pour les auteurs écrivains et poètes, en supprimant par ce fait sa grande valeur dans la langue écrite. Cela a poussé le grand Baudelaire de rendre compte à la virgule dans sa lettre, en confirmant : « *je vous ai dit : supprimez tout un morceau, si une virgule vous déplaît dans le morceau, mais ne supprimez pas la virgule, elle a sa raison d'être.* ».

Nous allons nous efforcer dans ce qui suit de démontrer la plausibilité de notre hypothèse qui suppose que le langue maternelle est à l'origine des difficultés qu'éprouvent les apprenants de FLE au sujet de la ponctuation sur la différence entre les deux langues française et arabe concernant le système de la ponctuation à partir des constatations suivantes :

**A** Dans leur utilisation actuelle, les signes de ponctuation en arabe n'ont aucune valeur sur le plan syntaxique, ils ont uniquement une valeur pausale. Par ailleurs, en ce qui concerne les valeurs de la virgule, elles sont pour la plupart exprimées par la particule *wew*, par contre dans l'écriture française, les signes de ponctuation jouent un rôle distinctif dans la compréhension de message selon les règles syntaxiques de chaque marque.

**B.** La particule *wew* en arabe est un connecteur à plusieurs fonctions : il peut remplacer plus qu'un signe dans les énoncés, comme il a aussi des valeurs de coordination (nous l'expliquerons par la suite). Cependant, en français chaque signe de ponctuation a son propre usage et ses propres valeurs.

**C.** Dans l'écriture arabe, la virgule est utilisée de manière à ne pas être confondue avec le *wew*, elle est écrite avec une rotation. En français, la virgule a la même forme graphique de la particule arabe *wew* mais réduite, cela nous confirme qu'il y a une relation qui unie la virgule arabe à la virgule française.

**D.** Dans l'écriture française, les connecteurs textuels tel que "car"," ainsi que ", "alors», «alors que», "et" etc. jouent un rôle complémentaire aux signes de ponctuation. Ils peuvent avoir dans certains cas le rôle de la particule *wew* dans l'écriture arabe.

### **4.2.1. Pratique par l'analyse d'un corpus coranique**

Pour bien illustrer les constatations précitées, nous avons fait une étude contrastive sur quelques versets coraniques. De même, pour confirmer la pertinence de ces propos, nous avons fait une étude analytique portant sur la ponctuation dans le passage coranique traduit de l'arabe en français par (Jacques Berque). Dans ces versions, nous essayons de montrer la différence entre une écriture française linéaire par des signes de ponctuation et une écriture

## CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.

arabe compréhensible à travers de la sémantique. Nous avons choisi le Coran car nous avons trouvé qu'il est le meilleur corpus pour la représentation de notre étude. C'est un livre sacré, il se présente comme un corpus composé de plus de six mille deux cent trente-six versets répartis en cent quatorze sourates, classées dans l'ordre décroissant du nombre de leurs versets. *Il est clair qu'on ne lit pas le Coran comme en approcherait toute autre œuvre littéraire* car ce n'est pas un essai, ni un roman, et encore moins un compendium ordonné en chapitre structurés, bien qu'il traite d'un grand nombre de sujets et de matières différentes,

Nous commencerons par la virgule face à la particule de coordination *wew* qui a plusieurs valeurs : \* la valeur d'union (tous types d'union).

اشهد أن لا اله إلا الله واشهد أن محمدا رسول الله

### Exemple1

Qui signifie : « *Je témoigne qu'il n'y a d'autre divinité que Dieu, je témoigne que Mohammed est son envoyé.* »

En matière de religion, cet énoncé est « Le témoignage ».

Nous avons constaté que la particule *wew* est traduite par une virgule en indiquant la coordination et l'union. Ainsi dans l'écriture française, la virgule peut être remplacée par la conjonction « et » en écrivant : « Je témoigne qu'il n'y a d'autre divinité que Dieu **et** je témoigne que Mohammed est son envoyé »

\* Voici un autre exemple, où la particule *wew* accomplit la valeur d'union par l'énumération.

بني الإسلام على خمس شهادة ن لا اله إلا الله و أن محمدا رسول الله وأقام الصلاة و إيتاء الزكاة و صوم رمضان و حج البيت لمن استطاع إليه سبيلا

Qui signifie :

« *L'islam est fondée sur cinq choses: le témoignage qu'il n'y a de divinité que Dieu et que Mohamed est le prophète de Dieu, faire la prière, payer la dime légale, jeuner pendant le mois de Ramadan et accomplir le pèlerinage.* »

Il est clair dans l'énoncé français que l'énumération est indiquée par l'emploi des virgules.

\*De plus, la particule *wew* peut se traduire directement par la conjonction « et », car elle accomplit la valeur de coordination mieux que la virgule.

### Exemple2:

« إِيَّاكَ نَسْتَعِينُ » (سورة الفاتحة الآية 5)

Traduction :

## CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.

« C'est Toi que nous adorons et c'est de Toi que nous implorons secours. » [Sourate Al Fatiha]

-la coordination dans un énoncé peut avoir une valeur de reprise.

Exemple3 :

(سورة الحج الآية3)

وَمَنْ يُعْظَمْ شَعَائِرَ اللَّهِ فَإِنَّهَا مِنْ تَقْوَى الْقُلُوبِ» «

Qui signifie : « Il en sera ainsi. Celui qui observe les divers rites de Dieu, tels les offrandes, fait une action qui provient de la pitié dans le cœur » [sourate Al hajj]

Dans ce verset la particule wàw sert à lier deux énoncés indépendants.

Exemple4 :

وقد جاء في الحديث عن رسول الله صل الله عليه وسلم انه قال ليس بين العبد وبين الشرك والكفر إلا ترك الصلاة. (رواه مسلم في صحيحه عن جابر رضي الله عنه)  
Qui signifie :

On rapporte, à ce propos, que l'envoyé de Dieu (que Dieu le bénisse et le salut) a dit : « ce qui sépare le serviteur du polythéisme et de l'athéisme c'est la prière. »

(Rapporté par Muslim dans son sahih d'après Jaber)

Il faut donc souligner que la différence entre les deux systèmes d'écriture est très claire concernant l'usage des signes de ponctuation. Nous avons vu que l'arabe est une langue où la ponctuation n'a aucune valeur pour la linéarité du texte, c'est-à-dire le sens se comprend à partir de la lecture qui, à travers laquelle, le lecteur module sa voix et suit la prosodie nécessaire selon le sens du contexte dans le but d'assurer la meilleure transmission du message. Contrairement à la langue arabe, la traduction des textes en français nécessite la maîtrise des règles de la ponctuation et la langue écrite dans son ensemble.

En observant les passages traduits ci-dessus, nous avons constaté la variété des marques de ponctuation selon la fonction de chacune d'elles : les virgules pour introduire une apposition comme dans (à ce propos), les deux points et les guillemets pour introduire un discours rapporté ou une citation, le point pour indiquer la fin de l'énoncé, les parenthèses indiquent une particularité et la majuscule pour indiquer le nom propre « Dieu ».

Cependant, en arabe il n'y a que le point qui indique la fin de tout un paragraphe, plus le connecteur wew qui accomplit des valeurs de coordination et de subordination.

Exemple5 :

...الطهارة تشمل طهارة الجسم والثوب والمكان

Traduction :

La pureté : Elle comprend la pureté du corps, des habits et de l'endroit.

## CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.

Dans cette phrase, le premier wew indique un début de paragraphe, cette particule agit au niveau du texte. Elle peut se traduire en alinéa en effet, les autres wew de la phrase servent à une illustration, elles sont traduites par la virgule et la conjonction « et ». En ce qui concerne les deux points dans la traduction : ils indiquent une explication, mais dans l'écriture arabe ils sont absents.

### Exemple6

"سبحانك اللهم و بحمدك، وتبارك اسمك، وتعالى جدك، ولا اله غيرك"

Qui signifie :

« Gloire à Toi o mon Dieu, louange à Toi ! Que Ton nom soit béni ! Que Ta gloire soit exaltée ! Il n y a pas d'autre Dieu que Toi ! »

En comparant l'énoncé arabe avec sa traduction, nous avons constaté que les énonciations arabes sont séparées par des virgules plus la particule wew qui servent à lier des énoncés indépendants mais le traitement de ces énonciations se fait à travers la récitation orale indiquée par la voix du lecteur.

En revanche, en observant la traduction de ces énonciations en français, nous avons remarqué l'emploi fréquent des points d'exclamation qui indiquent les phrases exclamatives exprimant la prière et l'admiration, ces deux valeurs ne peuvent être identifiées que par l'emploi des points d'exclamation pour assurer l'opacité du message à communiquer par contre en arabe, c'est l'intonation qui révèle à l'interlocuteur les valeurs des énoncés lus.

### Exemple7 :

اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ \* خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ \* اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ \* الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ \* عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ\*»  
(سورة العلق الآية 1- 5)

[ikrae bismi rabbika lladi khalaqua khalaqua linsana min alakin ikrae wa rabboka

lakramu alladi allama bilkalami allama linsana maa lam yaelam]

Qui signifie :

*Au nom de Dieu, Clément et Miséricordieux.*

*Dieu (qu'il soit exalté) a dit :*

« Lis ! au nom de ton Seigneur qui a créé tous ;

Qui a créé l'homme de sang coagulé.

Lis, car ton Seigneur est le plus généreux.

Il t'a appris l'usage de la plume ;

Il apprit à l'homme ce que l'homme ne savait pas. » [Sourate XCVI]<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Jacques Berque « Le Coran, Essai de traduction de l'arabe », annoté et suivi d'une étude exégétique, Paris, Editions Sindbad, 1990, P.86

## CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.

A l'écrit, il est à noter que les versets du texte coranique sont séparés par des numéros dans le *mushaf* pour indiquer les pauses. C'est la seule marque qui est fréquente dans tout le livre, ce verset comprend cinq énonciations. Après l'écoute attentive de la récitation de ces versets à l'aide de l'enregistrement de la voix de cheikh « Saad El Ghamidi » qui lit avec un débit lent, nous avons pu comprendre le message à travers l'intonation de la voix du lecteur, cette voix qui monte et descend en composant une harmonie et un rythme très homogènes en amenant l'interlocuteur à saisir le contenu de ces récitations.

### 4.2.2. Interprétation du texte arabe

L'arabe est une langue dans laquelle la prosodie joue un rôle distinctif dans le traitement de l'information. Elle se distingue par ses tons mélodiques. Pour la langue arabe, le paramètre de la durée est très important tant au niveau sémantique qu'au niveau grammatical. Il caractérise non seulement les voyelles, mais également les consonnes. En effet, si nous observons l'exemple du mot **عَلَّمَ/allama: (enseigner)** dérivé de la racine "علم" qui ne s'oppose que par la gémation de la consonne (ل) au mot **(علم)/alima: savoir**. La gémation se manifeste par le renforcement de l'articulation et une prolongation. Par intensité des énonciations, il y a certains mots qui sont prononcés avec douceur comme les mots : **خلق / خلق** / **القلم**, et d'autres avec rudesse comme dans les mots : **الأكرم/ربك**

Nous avons constaté aussi que toutes les pauses dans la récitation de ces versets sont importantes et avec une durée considérable, cela nous laisse dire que l'usage des marques de ponctuation est superflu. En ce qui concerne l'intonation, elle est tantôt descendante tantôt ascendante. Nous avons remarqué aussi, que la mélodie avec laquelle les versets sont lus est spécifique au Coran car elle est soumise à des règles très strictes. D'après la récitation du lecteur nous avons constaté que le rythme suivi est très lent qui donne à la fois une unité et un relief : l'unité est donnée par la mélodie de l'intonation et le relief est marqué par les augmentations de l'intensité. Il y a aussi l'emploi de la particule **wew** dans « **وَرَبُّكَ** » car les connecteurs en langue arabe sont plus serviables et plus prisés en considération que les marques de ponctuation. Il est donc très clair que c'est uniquement à travers la prosodie de la voix du lecteur que le message se comprend. L'arabe est alors une langue sémantique et non ponctuelle.

### 4.2.3. Interprétation du texte coranique traduit en français

Le français est une langue dans laquelle la ponctuation est très indispensable et obligatoire pour la lisibilité des textes et l'opacité des messages écrits. Nous avons observé que la traduction du verset coranique montre une autre face à l'écrit, il y a un usage très

#### **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

---

fréquent des signes de ponctuation, cela dépend de la multifonctionnalité de la ponctuation sur le plan de l'écrit. Pour lire ces énonciations et assurer la bonne transmission du message, il faut respecter les valeurs prosodiques et pausales des signes de ponctuation employés. En commençant par le premier énoncé traduit : (Au nom de Dieu, Clément et Miséricordieux.).

Cet énoncé se caractérise par l'emploi des majuscules, elles sont employées pour montrer qu'il s'agit d'un nom propre, la virgule indique une valeur prosodique et une autre syntaxique. Elle accomplit une pause légère et met en relief un élément placé en tête de phrase, cet élément est « Au nom de Dieu » En observant l'expression (lis !), elle se termine par un point d'exclamation qui, par prosodie de la phrase, exprime un ordre car, ici, c'est le bon Dieu qui demande à son envoyé Mohamed de lire, plutôt il l'ordonne.

Dans le verset (Lis, car ton Seigneur est le plus généreux.) le *wew* est traduit par un connecteur textuel (car) et un signe de ponctuation (la virgule). Ce *wew* introduit une explication. En effet, il assure une jonction tant au niveau de la phrase qu'au niveau de tous le texte. Alors, nous pouvons dire que les connecteurs textuels jouent un rôle complémentaire aux signes de ponctuation dans un texte français. Ainsi, il y a l'emploi du point-virgule qui sert syntaxiquement à relier deux idées pour qu'elles entrent dans l'énoncé unique que constitue la phrase. Il faut signaler donc que l'énoncé en langue française ne peut être lisible et compréhensible que par l'emploi des signes de ponctuation qui aident à la lecture d'un texte, donc une écriture de qualité ne se fait que par la maîtrise de ce système.

#### **EN GUISE DE SYNTHÈSE**

A partir de cette étude exploratoire, nous avons voulu vérifier notre hypothèse de départ celle de l'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère, qui vient d'être confirmée, l'influence de la première langue et plus précisément la place qu'occupe la ponctuation dans la langue arabe qui est facultative par rapport aux rôles qu'accomplissent la ponctuation en langue française, les illustrations de notre étude exploratoire expliquent bien cette différence.

C'est plutôt un des obstacles empêchant la maîtrise du système de la ponctuation et la maîtrise du langage écrit, les apprenants pensent donc, dans leur langue maternelle et griffonnent dans la langue étrangère en ignorant ses règles linguistiques et morphosyntaxiques ; ce fait nous explique aussi l'handicap et le désarroi des étudiants et apprenants du FLE. En résumé, le français et l'arabe sont deux langues qui possèdent deux systèmes linguistiques complexes et difficiles à apprendre, la différenciation qui existe entre ces deux langues est traduite par le fait que l'arabe est une langue sémantique et non



#### **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

---

ponctuelle car son écriture n'a pas besoin des marques de ponctuation pour la gestion du sens, ces marques ont uniquement une fonction pausale, le sens est guidé par l'oralité, alors que le français est une langue où les signes de ponctuation sont les indices qui rafraîchissent le sens et le guident, ce qui dirige les lecteurs vers la bonne compréhension du message écrit, c'est pourquoi, les interférences du système de ponctuation arabe représente une source de difficulté chez nos étudiants de la langue française lors de la production écrite.

**CONCLUSION**

Dans ce chapitre, nous avons dressé une analyse des contenus du programme scolaire lié à la ponctuation et le degré de présence de cette pratique dans les trois cycles d'apprentissage de base (primaire, moyen et secondaire), cette analyse a dévoilé la place superficielle voire occasionnelle qu'occupe la ponctuation dans l'enseignement de la langue écrite ce qui nécessite la mise en place de nouvelles réflexions pédagogiques et de nouvelles approches afin de rendre compte à ce domaine « mal aimé »

A partir de l'état des lieux sur le rôle de la première langue dans l'apprentissage de l'écrit en langue étrangère, en l'occurrence le français, et à partir d'une étude exploratoire qui a mis en valeur les cas de différences et les cas de similitudes entre l'arabe et le français au sujet de la ponctuation dans le but de confirmer notre hypothèse de départ, nous avons abordé la place de la ponctuation dans l'enseignement du français langue étrangère dans le système éducatif algérien, après avoir examiné les manuels scolaires des trois cycles d'apprentissage.

Pour donner plus de détail, il convient de dire que la ponctuation, en tant qu'enseignement systématique, n'interviendra que superficiellement dans le manuel de français, c'est-à-dire dans chaque année d'enseignement, nous trouvons dans la référence théorique des finalités assignées, or sur le terrain, nous constatons tout à fait autre chose par exemple en 4ème année moyenne. La ponctuation est conçue comme une activité complémentaire de l'étude des faits orthographiques (les textes officiels ne disent rien sur son rapport avec la clarté du message écrit)

« Aucune séance d'apprentissage des règles de la virgule » ce signe qui est considéré comme le plus délicat par rapport à ses règles d'usage.

Même à propos de l'apprentissage des signes de délimitation de la phrase, il n'y a pas un apprentissage au vrai sens du mot. Du côté des professionnels de l'enseignement et des commissions nationales du programme, la ponctuation reçoit très peu d'attention, comme nous l'avons montré dans la partie précédente, le domaine de la ponctuation est mal exploré dans les manuels scolaires, en plus, il est considéré par les enseignants comme une notion mineure que l'on aborde très rarement, lors d'une activité de lecture ou d'écriture.

Une autre constatation qui nous semble très importante est relative à la démarche préconisée dans les programmes qui est une démarche transmissive consistant à présenter des connaissances déclaratives uniquement aux apprenants sans leur apprendre comment ils peuvent les automatiser, car il est insuffisant de proposer des séries d'exercices aux

#### **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

---

apprenants sans les doter de mécanismes qui les rendent utilisateurs autonomes de la langue française.

Concernant la ponctuation, nous avons constaté qu'il s'agit essentiellement de la compétence démarcative alors que l'appropriation du système de la ponctuation nécessite la mise en œuvre de plusieurs compétences à la fois, donc la question qui se pose est comment peut-on arriver à construire et à enseigner ces compétences ? Par exemple, l'enseignement apprentissage de la ponctuation et de ses règles d'usage exige une nouvelle didactique qui sert de « remédiations » à toutes les carences qui existent entre texte officiel (le programme) et terrain (l'école). De ce fait, un remaniement des programmes pourrait donc s'avérer nécessaire, dans la perspective de rendre l'enseignement de la ponctuation plus opératoire, l'adaptation d'une démarche plus réflexive où les apprenants sont amenés eux-mêmes à régulariser le fonctionnement du système de ponctuation dans la phrase et dans le texte en rendant son enseignement plus systématique et en répondant aux attentes et aux besoins des apprenants..

## **CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS.**

### **SYNTHESE DE LA PREMIERE PARTIE**

---

Dans cette première partie consacrée au cadrage théorique et de notre recherche, nous avons développé et expliqué les différents points qui se ressentent nécessaires pour la problématique de la ponctuation tout en essayant de répondre à la question qu'est-ce que la ponctuation ? dans un cadre à la fois linguistique, psycholinguistique et didactique. Ensuite nous avons mis l'accent sur les différents rapports entre la ponctuation et l'ambiguïté, essentiellement syntaxique. Nous avons donc commencé, dans le premier chapitre, par l'explication et la définition de la ponctuation selon les théoriciens ainsi que son évolution au fil des siècles. La ponctuation est donc un sujet qui a fait beaucoup de controverses, elle est devenue l'objet d'étude des linguistes, des psycholinguistes et même des didacticiens qui ont fait beaucoup d'études pour rendre facile l'enseignement de la ponctuation.

Le troisième chapitre aborde la ponctuation au sein de l'enseignement du FLE. A cet égard, il paraît important de décrire et expliquer la place accordée au système de la ponctuation dans l'enseignement du Français Langue Etrangère et ce à partir de l'analyse des manuels scolaires de français du primaire, du moyen et du secondaire.

Dans ce même chapitre, afin de bien expliquer comment la langue source influe sur l'acquisition de la langue cible et sur la maîtrise d'un système aussi compliqué qu'est la ponctuation, nous avons achevé ce chapitre par la mise en valeur des signes de ponctuation, essentiellement la virgule, à travers une étude exploratoire d'un corpus traduit de la langue arabe à la langue française pour pouvoir en dégager les cas de similitudes et les cas de différences. Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés à la notion « ponctuation et livre de français » pour examiner la place accordée à la ponctuation.

En conclusion, l'objectif visé par notre recherche-action est de rendre l'apprenant capable de manier la situation de communication, particulièrement, écrite du FLE, c'est plutôt rendre l'apprenant autonome dans le processus de l'enseignement. Tout au long de cette partie, nous avons mis en revue tous les éléments qui touchent de près ou de loin notre problématique.

Les représentations du public concerné seront illustrées et analysés profondément dans la deuxième partie de cette recherche.



# DEUXIEME PARTIE

---

## LA PONCTUATION ET SA REPRESENTATION DU SENS CHEZ L'APPRENANT UNIVERSITAIRE DE TIARET

S'occuper de ponctuation, c'est s'aventurer sur un terrain  
mouvant, mal exploré, souvent oublié

Du champ didactique.

*Bain, 2001, p. 8.*

#### INTRODUCTION DE LA DEUXIEME PARTIE

Nous savons très bien que la maîtrise de la langue française constitue un élément clé de la réussite scolaire et sachant que la ponctuation qui demeure un problème de l'acte d'écrire est une composante très importante de cette langue.

Notre étude s'appuie sur l'analyse de copies des textes produits par des étudiants de licence de français (les trois niveaux) en montrant dans quelle mesure une ponctuation faussée peut influencer la construction d'un simple sens, la seconde partie s'intéresse aux problèmes liés à l'enseignement et à l'apprentissage de la ponctuation dans le contexte algérien entre le terrain et les instructions officielles. Enfin, nous souhaitons réaliser une étude linguistico-didactique et nous cherchons surtout à trouver de véritables réponses aux questions qui sont à l'origine de notre recherche.

La finalité de la recherche que nous menons est d'ordre didactique. Une recherche en didactique ne peut être réduite à un ensemble de recommandations ou de recettes données à des enseignants ; elle ne peut se limiter non plus à une réflexion cantonnée dans les modèles théoriques. Elle est plutôt inscrite dans le paradigme « pratique, théorique, pratique ». S'alignant sur la position de Véronique et al. (2009, p.8) pour qui « l'analyse des erreurs commises lors de l'apprentissage d'une langue étrangère demeure un objet de travail pour la didactique du français langue étrangère », nous avons choisi l'analyse des erreurs de ponctuation dans les productions écrites des étudiants de langue française comme point de départ.

Nous avons commencé notre travail par une analyse de la situation à partir des instructions officielles, des programmes, des livres scolaires relatifs à l'enseignement apprentissage du français langue étrangère en Algérie pour en révéler les points forts et les faiblesses. Pour compléter cette phase de recherche, il nous a fallu vérifier la place de la ponctuation et les finalités assignées à cette composante entre texte officiel et réalité de classe, ainsi nous avons mis en valeurs les signes de ponctuation entre la langue arabe et la langue française afin d'effectuer une étude comparative dans le but de confirmer notre hypothèse de départ celle de l'influence de la langue source (l'arabe) dans l'apprentissage de la langue cible (français).

L'enquête que nous avons menée a dévoilé une marginalisation au niveau de l'évaluation de la ponctuation (surtout au supérieur) alors qu'elle constitue, selon les propos recueillis auprès des enseignants interrogés, un critère essentiel dans l'évaluation des productions écrites. Elle est considérée comme un facteur de cohérence. Ce qui constitue un

paradoxe. En nous appuyant sur une analyse des programmes officiels et des manuels scolaires, nous avons constaté qu'il y a une dégradation du contenu et des programmes sur le sujet de la ponctuation qui est considéré comme du « déjà vu » sans aucune progression ni variation.

D'après l'enquête réalisée, les représentations des enseignants et des apprenants sont des obstacles à une véritable acquisition de la ponctuation française. En effet, la maîtrise de la ponctuation est valorisée parce qu'elle est perçue comme un critère de réussite et un indicateur d'une compétence rédactionnelle installée. Par ailleurs, plusieurs recherches ont montré que la majorité des apprenants en situation de rédaction ressentent un malaise ; ils s'abstiennent de rédiger par crainte de produire de mauvais textes.

Les apprenants ont peur d'écrire ... ont peur de commettre des erreurs. Certes les apprenants griffonnent uniquement et ponctuent mal à cause des raisons que nous avons déjà citées, mais ils le font surtout parce que le système de la ponctuation française est difficile et compliqué, aussi parce qu'il est enseigné dans de mauvaises ou mal enseigné. En effet, l'enseignement/apprentissage de la ponctuation française telle qu'il est pratiqué dans le contexte algérien est basé sur des activités redondantes de mémorisation, des exercices, des dictées sans faire intégrer le système de ponctuation dans un contexte communicationnel.

Pour compléter cette phase de recherche, nous avons agi dans notre enquête en choisissant d'analyser un corpus de productions écrites des apprenants universitaires algériens. Au terme de cette analyse, des questionnaires sont proposés aux étudiants et aux enseignants afin de dégager les causes des difficultés de la ponctuation aux yeux des apprenants et aux yeux des enseignants.

Pour approfondir la réflexion sur ces difficultés, nous proposons, dans le chapitre qui suit, une interprétation des résultats de l'expérimentation réalisée auprès des étudiants. Nous essayerons de donner des explications aux erreurs commises au sujet de la ponctuation par les apprenants enquêtés. A travers notre étude, nous tenterons de faire une analyse quantitative et qualitative afin de cerner le dysfonctionnement de notre objet pour pouvoir en proposer des solutions.





# **CHAPITRE I**

## **CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS**

### INTRODUCTION

Ce chapitre est composé de deux entrées principales : la première entrée est consacrée à la présentation du cadre méthodologique de notre recherche qui nous emmène vers la situation de l'apprentissage du FLE en Algérie puis à Tiaret. Il nous semble donc pertinent de parler du statut et des finalités accordées à l'enseignement apprentissage du français en Algérie dans tous les cycles (du primaire à l'université), puis de montrer la place qu'occupe le français à l'université de Tiaret (Ibn Khaldoun).

Dans ce chapitre, nous allons mettre le point sur l'état des compétences rédactionnelles au sujet de la ponctuation des étudiants préparant une licence de français à l'université Ibn Khaldoun de Tiaret en module de compréhension et production écrite - qui n'est pas forcément, comme nous le verrons ultérieurement, une conséquence d'un manque de connaissances en la matière. La deuxième grande entrée dans ce chapitre est consacrée à la présentation et la description de l'expérimentation, en l'occurrence, la constitution du corpus de la recherche, la procédure et le déroulement des différentes étapes de l'étude ainsi que les outils méthodologiques adoptés. Dans ce chapitre, nous exposons les démarches à suivre pour élaborer notre travail de recherche à savoir l'objectif de la recherche-action et son déroulement, la présentation de l'échantillonnage, le lieu de l'enquête, la description des outils de recherche et les modalités du recueil des données. L'objectif de notre étude expérimentale est de vérifier les acquis des apprenants et leurs capacités à réaliser les objectifs visés lors des pratiques enseignantes en module de compréhension et production écrite, essentiellement de la ponctuation.

Durant notre étude, nous avons soumis les apprenants sélectionnés à l'épreuve par un ensemble de tests d'évaluation afin d'atteindre les objectifs de notre recherche-action et pour voir aussi si les compétences acquises lors des tests d'évaluation reflètent ou non les objectifs d'apprentissage désirés. Nous allons aussi faire le point sur l'état des compétences rédactionnelles des apprenants algériens par rapport à la ponctuation et sa représentation du sens chez l'apprenant universitaire de Tiaret. Des données écrites seront recueillies auprès de notre population (les apprenants et les enseignants), afin de dégager leurs représentations sur la question de la ponctuation. L'enquête qui sera menée auprès des étudiants comprendra deux types de données :

➤ Des données écrites: Les tests d'évaluation et les exercices de la fiche d'intervention didactique. Les écrits soumis à l'évaluation sont le pré-test, les exercices et le post test dont les objectifs sont opérationnels et changent selon le contenu de la leçon du jour.

## **INTRODUCTION.**

---

Pour le pré test et le post test, les objectifs sont complémentaires visant les capacités des apprenants à mobiliser leurs connaissances et leurs acquis lors d'une activité de production écrite : le pré test est constitué d'un exercice de ponctuation d'un texte (un conte) non ponctué, le même texte est pris lors du post test où il a été demandé aux apprenants de rédiger la suite du conte.)

➤ Des questionnaires (un questionnaire à l'intention des enseignants et un autre destiné aux apprenants) dont l'objectif est de recueillir des données quantitatives chiffrées sur les représentations des sujets interrogés à propos de la question de ponctuation.

Cette première partie s'achève par une synthèse qui résume tous les points mis en valeurs.

### 1. L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE EN ALGERIE, PUIS A TIARET.

#### 1.1. Statut de la langue française en Algérie

Plus de cinquante-cinq ans après la fin du colonialisme français en Algérie, la langue française est plus que jamais présente dans le paysage linguistique algérien. Résultat de la domination française, elle s'est maintenue grâce aux choix politiques et économiques et de leur impact sur l'éducation. Elle jouit officiellement du statut de « première langue étrangère » en Algérie. C'est la langue du développement, de la modernité, du travail, de l'échange avec l'extérieur, etc., Le français n'est pas une langue étrangère car pour tous les algériens, le français est quasi permanent, sous une forme d'emprunts si bien assimilés phonétiquement que le commun des usagers refuserait d'y voir une origine française.

Cette question de statut de langue demeure tout de même sans réponse et fait l'objet de plusieurs débats et controverses. Mais dès qu'il s'agit de discuter le statut du français en Algérie, on se trouve pleinement dans l'ambiguïté. Pour mieux décrire le statut de la langue française en Algérie, nous n'avons que reprendre ces mots de Rabah Sebaa : « *Sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement elle reste la langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue d'université elle demeure la langue de l'université.* »<sup>55</sup>. Autrement dit, le français est passé du statut de langue seconde à celui de « langue étrangère privilégiée », d'où une fracture linguistique considérable entre l'enseignement scolaire arabisé et l'enseignement supérieur scientifique et technique uniquement en français.

L'une des conséquences de cette situation linguistique est le phénomène du mélange de langues (dialecte ou arabe algérien et français) chez les étudiants inscrits dans le LMD français, ou ce qui est connu par l'expression « français cassé » qui leur donne l'illusion qu'ils parlent français, vu l'interpénétration des deux langues; c'est du franco-arabe, un mélange qui interfère avec une communication orale, monolingue. Ces étudiants sont donc de faux bilingues qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue française à l'écrit et par conséquent, ne parviennent pas à communiquer leurs messages ni à formuler leurs idées convenablement. Ce qui est à l'origine quelque part à l'échec scolaire et les difficultés qui empêchent la maîtrise de la langue française<sup>56</sup>. Certes dans notre pays, le français est fondamental pour le marché francophone et qu'il s'impose, de toutes les manières, à la société algérienne, mais l'anglais

---

<sup>55</sup> Rabeh Sebaa, 2013, L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage, p.83

<sup>56</sup> Ibidem p.85

l'est pour tout le reste de la planète, USA, Chine, Russie, pays nordiques, etc. Nul ne conteste l'importance de l'anglais en vue de mieux réussir l'intégration économique internationale.

### **1.2. La réforme de l'enseignement du FLE en Algérie**

En 1970, des réformes ont été imposées par la période postindépendance, où la priorité a été donnée à l'authentification de l'école dans ses contenus et ses programmes, à sa démocratisation et son ouverture sur les sciences et les technologies. En Avril 1976, c'était la phase du projet de réforme globale du système éducatif qui a procédé à l'application de l'école fondamental à partir de 1980. Parmi les paliers de la réforme, nous citons : la dimension démocratique à l'éducation, l'éducation gratuite, l'égalité des chances pour toutes les catégories, assurer les différences et les diversités, assurer l'enseignement spécialisé pour les enfants aux besoins particuliers.

Quant aux nouvelles réformes, elles étaient imposées par d'autres circonstances liées essentiellement aux changements qu'a vécus le pays dans les domaines économique, politique et social et aussi par les défis de la mondialisation qui touche différents domaines. Il est à noter que les nouvelles réformes ont été marquées par la technologie de l'information et de la communication et ont commencé à opérer des changements dans les méthodes et les moyens d'enseignement, elles ont été précédées par des opérations intenses avant de les mettre en œuvre pendant l'année scolaire 2003 / 2004, des modifications ont été introduites dans les textes de l'ordonnance de 1976, telle que l'enseignement est gratuits à tous les niveaux dans les établissements du secteur public ; introduction de la langue amazigh dans le système éducatif qui est devenue deuxième langue officielle de l'Algérie avec ce début de l'an 2018 par une note présidentielle qui stipule l'obligation de l'enseignement de la langue Amazigh dans tous les cycles d'apprentissage ; le système éducatif est du ressort de l'Etat.<sup>57</sup>

La réforme éducative entamée en 2003, avait suscité chez un bon nombre d'acteurs éducatifs un immense espoir par ses innovations pédagogiques et méthodologiques.

Les enseignements du FLE, eux aussi, étaient les premiers à espérer une considération de la discipline qu'ils enseignent. Mais cet espoir s'est vite estompé pour laisser place au doute et au désenchantement, du fait que les carences enregistrées depuis l'ordonnance n°35-76 du 16 Avril 1976 semblent bien perdurer, malgré des beaux discours de changement. Mais l'échec scolaire a recommencé malgré que les programmes de la réforme semblent ambitieux, les manuels sont renforcés par des actes pédagogiques et didactiques

---

<sup>57</sup> Journal Officiel de la République Algérienne N°48 du 13 aout 2003, p : 3

concrets mais il s'avère qu'ils sont loin de répondre à l'exigence de qualité que requiert un projet de réforme d'une telle envergure.<sup>58</sup> En Algérie, l'enseignement est dispensé en arabe, mais le français est enseigné en tant que langue étrangère dès la 3<sup>ème</sup> année primaire ne semble pas avoir pallié au seuil d'exigences.

Nous savons très bien que la langue est un moyen de communication et d'accès à l'information ce qui est confirmé par le curriculum algérien qui définit la langue étrangère en l'occurrence, le français comme suit : « *la langue étrangère c'est une langue qui ne nous appartient pas, mais que nous allons apprendre pour en faire un usage qui va déterminer son rôle ou sa mission* » (cité par Naima Guendouz, p.76)

Pour J. Tardif (1999 : 15), « les compétences acquises en classe, doivent permettre de servir à la réflexion et à l'action par rapport à la réalité quotidienne de la vie ». Le même auteur souligne que « Les institutions scolaires doivent faire en sorte que les connaissances construites et les compétences développées par les élèves soient caractérisées par le plus haut degré de transférabilité possible. Si ces connaissances ne sont pas transférables en dehors des murs de la classe, cela signifie que toutes les années passées à l'école n'ont servi qu'à susciter des apprentissages scolaires ».

Il faut noter qu'une nouvelle directive ministérielle a confirmé que l'enseignement du français sera dispensé à partir de la 3<sup>ème</sup> année primaire au lieu de la 2<sup>ème</sup> année, comme c'était le cas jusque-là. Ce nouveau remaniement entrera en vigueur à partir de septembre 2006. L'année 2007, correspond à la fin de la restructuration du cycle primaire (2003-2007) ramenée à une durée de cinq années au lieu de six. 2008, est l'année où l'on entame la réforme du moyen, quatre années d'études au lieu de trois. A partir de l'année scolaire 2003/2004, le système éducatif algérien applique, encore une fois, des réformes sur les programmes et le système d'enseignement, remplaçant ainsi l'Ecole fondamentale par l'Enseignement Primaire et l'Enseignement Moyen (collège).

### **1.3. Place privilégiée pour l'enseignement du français en Algérie**

A partir de l'indépendance, l'enseignement a été la préoccupation essentielle du pays, notons que le français, occupe depuis toujours une place privilégiée dans le paysage linguistique algérien le texte législatif suivant définit clairement la place réservée à l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien

---

<sup>58</sup> Ibidem, p : 4

*« Le français définit comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples » : loi d'orientation sur l'éducation nationale (n° 8-4 DU 23 janvier 2008).*

En fait, la politique linguistique en Algérie est bien définie dans le curriculum algérien : le français est une langue étrangère et si nous devons définir une langue étrangère, nous dirons tout de suite que « c'est une langue qui ne nous appartient pas, mais, que nous allons apprendre pour en faire un usage qui va déterminer son rôle ou sa mission » (G.B. Naima, communication, sciences et technologie N 12, 2013, p.76)

Dans les textes officiels, le français est une langue étrangère mais en réalité il joue le rôle d'une langue officielle car il est non seulement la langue d'enseignement dans plusieurs branches à l'université mais il est aussi l'outil d'expression des cadres supérieurs de l'état. Sachant aussi qu'à côté de l'arabe le journal officiel de la république paraît en français. Dominique Caubet (1998) professeure des Universités d'arabe maghrébin à l'INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales) explicite cette situation contradictoire: «Le Français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu.

D'une part, il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme langue étrangère au même titre que l'Anglais) mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme.». Le sociologue algérien «Rabah Sebaa» dans une intervention à la rencontre « Les débats d'El Watan du 11 janvier 2014» constate que le français "sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue officielle d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif

Le français est une langue vivante enseignée au primaire (à partir de la 3<sup>ème</sup> année), au collège et au lycée, mais au niveau universitaire elle devient langue d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques. Les finalités tracées par la politique éducative en Algérie, sont à l'origine des programmes destinés à faire progresser les apprenants qui sont devenus le centre de l'acte éducatif et d'autres qui sont destinés à faire progresser les enseignants en vue de meilleurs résultats sur le plan qualitatif et quantitatif. Cette politique décide de la nature du projet de société et du devenir de sa génération, il est donc assez clair que l'enseignement institutionnel ne relève pas seulement de la didactique mais serait le



produit d'enjeux divers. De ce fait la question qui se pose est quel statut occupe la langue française entre les textes officiels et le terrain ?

Pour répondre à cette question nous devons d'abord aborder le statut et les finalités de l'enseignement du FLE en Algérie.

### **1.3.1 Le français dans le cycle primaire : statut et finalités**

La loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°8 4 du JANVIER 2008) définit les finalités du système scolaire algérien comme suit : « l'école algérienne a pour vocation de former en citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle »

A ce titre, l'école algérienne qui assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification doit permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères (Jof ; Chap I, art p 2 et 4)

L'enseignement primaire en Algérie est divisé en deux cycles, préparatoire et élémentaire, une année préparatoire et cinq années élémentaires. L'enseignement du français au primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) pour contribuer à « doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ».

Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, n°08-04 du 23 janvier 2008, Chap. II, Art.4. Dans le 2<sup>ème</sup> palier de l'école primaire, l'élève, après deux années de scolarité en langue arabe, est initié à la langue étrangère 1, la langue française. Il est amené progressivement à communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. La classe constituant le contexte d'immersion privilégié, les apprentissages se réalisent aux plans communicatif, cognitif et linguistique.

- Au plan communicatif, l'élève est placé dans des situations de communication où il prend sa place pour s'exprimer de façon appropriée dans le cadre de l'échange.
- Au plan cognitif, il est amené à développer des démarches pour construire ses apprentissages en utilisant des ressources linguistiques et méthodologiques.

- Au plan linguistique, il prend progressivement conscience des systèmes phonologique, grammatical et lexical de la langue française pour écouter/dire et lire/écrire des énoncés.

L'école qui « assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification » doit « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ». Loi d'Orientation sur l'Education Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, Chap. II, art.4.e profil global de l'enseignement primaire, lié aux finalités de l'école, se traduit dans les domaines de la formation de la personnalité (valeurs), des compétences transversales et des connaissances<sup>59</sup>.

Durant toute la scolarité, l'apprenant sera amené à acquérir des compétences transversales à travers l'ensemble des disciplines. Ces compétences seront développées dans le cadre du réinvestissement et du transfert. En français, l'enseignement participe à la mise en place de compétences transversales et des connaissances tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève est en mesure de prendre de l'intérêt à connaître les autres civilisations, de percevoir les ressemblances et les différences entre les cultures pour s'ouvrir sur les civilisations du monde et respecter l'altérité. La prise en charge des valeurs d'ouverture sur le monde se concrétisera, par exemple, dans le fait: d'écouter et dire des contes du patrimoine universel, de citer une ou des journée(s) mondiale(s), de parler des peuples du monde, de lire de courts textes de littérature universelle de jeunesse, de réaliser un projet d'écriture pour manifester son intérêt pour autrui (noms de personnes, de pays, de lieux...)<sup>60</sup>.

### **1.3.2. Le français dans le cycle moyen : statut et finalités**

L'enseignement moyen s'étale sur une période de quatre années, il est considéré comme une phase d'approfondissement des connaissances acquises au cycle primaire.

Les cours sont dispensés par des professeurs de matières: en effet, l'élève aura plusieurs enseignants comme tuteurs et l'espace classe unique du primaire est remplacé par plusieurs salles et laboratoires de cours et travaux dirigés. Concernant ce cycle, on compte quatre années d'études qui se basent sur la notion appelée « le projet pédagogique », ce dernier est réparti en séquences (généralement 03séquences par projet) dont la progression est

---

<sup>59</sup> Document d'accompagnement du programme de français, Cycle primaire, Ministère de l'Education Nationale -2016 Page 4.

<sup>60</sup> Document D'accompagnement Du Programme De Français Cycle Primaire élaboré par Le Groupe Spécialisé Disciplinaire Du Français pp : 3-4

## INTRODUCTION.

---

différente d'une année à une autre, et ce selon la compétence à installer. Quant au volume horaire, le nouveau système a consacré au français 04 heures/semaine dont une séance de rattrapage.

Il est à noter que l'apprentissage du français au collège contribue à développer chez l'apprenant, tant à l'écrit qu'à l'oral, l'expression d'idées et de sentiments personnels par le biais de différents types de discours, ainsi que permettre aux apprenants de construire progressivement la langue pour l'utiliser à des fins de documentation et de communication à travers la pratique des quatre domaines d'apprentissage : écouter / parler / lire / écrire

Au moyen (collège), les objectifs de l'enseignement du FLE dans les textes officiels prévoient une certaine maîtrise de la langue française à travers l'acquisition d'un ensemble de structures tout en considérant la langue comme un moyen de communication, il faut aussi prendre en considération l'aspect culturel et utilitaire de la langue.

Dans ce cycle, il faut mettre en place des compétences transversales qui permettent aux apprenants de comprendre et de produire des textes écrits et oraux relevant du narratif, argumentatif, explicatif et prescriptif en adéquation avec la situation de communication. L'objectif général de l'enseignement du FLE au collège est de « développer chez l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours. »<sup>61</sup> Durant les quatre années du collège et selon les trois paliers, les objectifs visés sont les suivants :

*1<sup>ère</sup> année moyenne (premier palier) :* Homogénéiser le niveau des connaissances acquises au primaire (comprendre et rédiger des textes écrits et oraux relevant essentiellement des deux textes prescriptif et explicatif). Adopter le comportement des apprenants à une nouvelle organisation (plusieurs enseignants, plusieurs matières) avec la mise en place et le développement de méthodes efficaces.

*2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année moyenne (deuxième palier) :* c'est la phase du renforcement et d'approfondissement ; il s'agit de renforcer des compétences disciplinaires et des méthodologies installées pour faire face à des situations de communication variées et ce à travers la compréhension et la production des textes écrits et oraux essentiellement narratifs ; il s'agit aussi d'approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif.

*4<sup>ème</sup> année moyenne (troisième palier) :* il s'agit de la phase d'approfondissement et d'orientation ; c'est principalement la consolidation des compétences installées durant les

---

<sup>61</sup> Iddou Said Omar. M/Dakhia Absi F.(2004), Guide de l'enseignant, première année de l'enseignement moyen, ENAG, p.04.

deux premiers paliers toujours à travers la compréhension et la rédaction des textes écrits et oraux plus approfondis relevant du texte argumentatif. Il s'agit aussi de mettre en œuvre la compétence globale du cycle afin de résoudre des situations problèmes scolaire ou extrascolaire.

### **1.3.3. Le français dans le cycle secondaire : statut et finalités**

L'enseignement secondaire dure trois années et accueille les sortants des collèges. Il est organisé, actuellement, en deux troncs communs dès la première année secondaire: une filière lettres et une autre scientifique.

Chacun des deux troncs communs débouche sur un enseignement, dès la deuxième année secondaire, sur plusieurs filières pour la préparation d'un baccalauréat général qui est une condition incontournable pour accéder aux études supérieures, à l'université. Les enseignements fondamentaux et secondaires sont placés sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale, au niveau national. Au niveau local, des directions de l'éducation sont chargées de la gestion administrative et pédagogique de tous les établissements scolaires, de l'exécution et du suivi des programmes.

A la fin du cycle secondaire, l'apprenant doit maîtriser la langue d'une manière suffisante pour accéder à une documentation variée en français, d'une part, et utiliser la langue dans des situations d'enseignement, d'autre part. De plus, l'apprenant « doit prendre conscience dans des situation d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argument actives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux, que ces textes traitent de phénomènes, de faits ou d'événements, décrivent des objets, des lieux ou des personnes ou bien relatent des propos ou des arguments avancés par des tierces personnes ou par le scripteur lui-même». En d'autres termes, l'acquisition de la langue devra permettre aux apprenants de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires, d'appréhender les codes linguistiques et iconiques pour en apprécier la dimension esthétique et d'adopter une attitude critique face aux différents discours.

La maîtrise de la langue permettra aux apprenants d'exploiter efficacement la documentation pour la restituer sous forme de plans, de résumés, de synthèses de documents, de compte rendu et produire des discours écrits et oraux qui servent à raconter, à décrire, à exposer, ou à argumenter.

En résumé, il est à mentionner qu'à la fin du cycle secondaire, l'apprenant sera un utilisateur autonome de la langue française, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure et professionnelle. Il devra être capable de

produire un discours écrit ou oral dans une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication. Nous remarquons qu'il est incompatible avec la réalité sur le terrain. Aucun de ces objectifs n'a été atteint.

### **1.3.4. Le français dans le cycle supérieur : statut et finalités**

À l'université algérienne, le français tient une position fortement présente dans l'enseignement scientifique et technique comme les sciences médicales, les sciences de l'ingénieur, etc. À cet égard, le constat que fait Achouche reste d'actualité: « *Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien* » (Achouche, 1981 : 46).

À l'université, l'arabisation faite dans le siècle précédent, exactement en 1970 n'a touché que certaines disciplines universitaires comme sciences sociales, économiques, commerciales... Et la plupart des filières scientifiques et techniques telles que médecine, sciences vétérinaires, pharmacie, architecture...enseignent en français. Le français devient donc langue d'accès à la formation scientifique. À l'université, nous sommes donc face à une situation où on voit les nouveaux inscrits essentiellement ceux des disciplines scientifiques et techniques en français, en début de leur formation universitaire être confrontés à un double enseignement : il s'agit d'un enseignement de français (présenté sous forme de cours de langue) au-delà de l'enseignement en français (qui concerne les cours de la discipline) ce qui constitue, pour nous, un grand dysfonctionnement entre les cycles d'apprentissage précédents et le cycle supérieur.

Le système LMD (Licence, Master, Doctorat) du à la réforme de l'enseignement supérieur en 2004 a suscité beaucoup d'interrogations qui jusqu'à nos jours ne trouvent pas d'interprétations ou de réponses. Mais en ce qui concerne la langue française, elle a bénéficiée d'un double statut qui conduit à deux types d'enseignement : (le premier est présenté comme cours de français mis en œuvre pour l'amélioration des compétences linguistiques des apprenants universitaires, le deuxième est présenté comme cours en français celui de l'acquisition ou la réussite de la discipline choisie.

Au niveau théorique, l'encadrement des étudiants autrement dit, les futurs enseignants qui doivent avoir une formation pédagogique, est assuré par des enseignants de plusieurs disciplines dont la formation universitaire les prédestine à enseigner et transmettre des connaissances théoriques aux étudiants. Ce qui caractérise les programmes de formation

dans l'ensemble des établissements universitaires, est une logique d'enseignement et non de formation.

L'université, lors de la formation initiale, devrait donner aux étudiants les bases et les méthodes qui leur permettraient, surtout, de gérer leur classe; elle devrait les préparer à la situation de futurs praticiens. Dans le contexte universitaire algérien, il s'agit essentiellement de la volonté de doter les apprenants d'une compétence linguistique leur permettant de poursuivre une formation supérieure selon les textes fournis par les officiels. Or arrivant au terrain, il convient de parler sur plusieurs problèmes liés à l'enseignement de la langue, une situation qui devient de plus en plus compliquée ; nous sommes donc à une réalité qui suscite encore plusieurs interrogations celle de la didactique d'enseignement qui, en principe, favorise essentiellement l'amélioration des compétences langagières voire professionnelles des étudiants.<sup>62</sup>

Les problèmes auxquels sont confrontés ces étudiants dès l'entrée à l'université proviennent, essentiellement, du sentiment d'insécurité linguistique c'est-à-dire ils n'ont pas le courage d'extérioriser leurs pensées par timidité ou par peur de faire des fautes. Jean Calvet définit l'insécurité linguistique, comme suit: *"Il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle plus prestigieux mais qu'ils ne pratiquent pas."*<sup>63</sup> . Certains estiment que cette insécurité linguistique est à l'origine de la déperdition scolaire. *"L'insécurité linguistique est un sentiment dont sont victimes nos apprenants, et qui les empêche d'aller vers la langue française, pire encore il les oblige à ne plus être capable d'acquérir cette langue et creuse de plus en plus profondément le fossé entre eux et le français."*<sup>64</sup>

### **1.4. La communication dans une classe de français à l'université**

D'un point de vue théorique, la communication au sein de la classe doit être mise dans un registre socialement valorisé, car un locuteur éduqué est censé posséder un registre dit soutenu qui doit lui permettre de faire face à toutes les situations de communication et donc baliser sa situation sociale dans tous les cas de figure. Cela nous mène à nous interroger : cette supposition est-elle prouvée dans nos classes ?

Depuis un certain temps et avec les nouvelles tendances didactiques, la conception de l'enseignant a beaucoup évolué. Il n'est plus le garant de la parole ni le constructeur des

---

<sup>62</sup> La langue française à l'université algérienne: changement de statut et impact Carnets, 8|2016auteur lamia boukhannouche

<sup>63</sup> J.LCALVET, la sociolinguistique, PUF, collection que sais-je? Paris, 1993, p.51

<sup>64</sup> [http://fll.univ-biskra.dz/images/pdf\\_revue/pdf\\_revue\\_06/bedjaoui](http://fll.univ-biskra.dz/images/pdf_revue/pdf_revue_06/bedjaoui) Consulté le 04.02.2016

## INTRODUCTION.

---

savoirs chez l'élève mais il en est le guide, autrement dit la tâche de l'enseignant n'est plus de donner des savoirs en bloc à l'élève mais d'aider l'élève à trouver et à construire ses savoirs et savoir-faire. C'est à partir de ce principe que « le projet pédagogique réfère à la centration de l'acte éducatif sur l'apprenant. ». Ainsi, l'enseignement du FLE par projet pédagogique « se fonde sur un principe fondamental : la construction consciente des savoirs et savoir-faire dans la discipline par l'élève lui-même dans une relation de concertation et une démarche de recherche », cette dernière s'appuie sur « l'observation, l'expérience, l'interaction, et l'évaluation. ». Ce rôle assigné à l'enseignant lui donne plus de mobilité et de liberté dans ses pratiques langagières en classe, ainsi il joue le rôle d'accompagnateur, ce qui lui permet de s'écarter de la norme et d'utiliser la langue dans ses différentes variétés

La communication est le noyau principal d'une interaction binaire ou multiple qu'elle soit à l'école, à la maison ou dans la société est très nécessaire pour le bon maintien du contact entre les personnes ; elle est devenue une méthode très efficace dans l'apprentissage des langues étrangères. En classe, la communication est un instrument pour activer la réflexion de l'apprenant et l'engager dans des situations d'échanges donc c'est en communiquant quand apprend à communiquer. Jean-Pierre Cuq explique que *«le développement de la compétence communicative ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, aux règles assurant la cohérence et la cohésion textuelles et aux stratégies de compensation des défaillances de la communication (compétence stratégique)»*<sup>65</sup>

La grande diversité des moyens qui implique la motivation de l'enseignant, favorise la bonne stimulation des étudiants. Avoir la compétence dans le domaine, rend l'étudiant capable de recevoir ce que son enseignant avance comme savoir. L'enseignant encourage ses étudiants à parler en prenant leurs variations linguistiques (dialectales) en considération. Il prend en compte leurs interventions et porte le jugement sur le contenu présenté, même s'il manque d'exactitude, il le reformule. L'enseignant prend en considération aussi les propositions qui peuvent développer et mener une recherche.

**En synthèse**, la communication écrite, est une compétence intrinsèque qui doit être développée dès les premiers jours de l'apprentissage de la langue étrangère, par l'enseignant de cette langue qui a une grande mission celle de pousser les apprenants à avoir l'envie et le plaisir d'apprendre cette langue et de la maîtriser. L'enseignant, quant à lui, il doit choisir les activités de stimulation, qui seront variées et authentiques, permettant le développement des

---

<sup>65</sup> QUQ, Jean-Pierre et Gruca Isabelle, Op cit. p.245

habilités de compréhension chez l'apprenant et de s'engager dans les différentes situations de communication. L'enseignant intervient par l'avancement des moyens d'agir, et de réagir dans toutes les circonstances face à ses apprenants; puisque sa mission principale consiste à transmettre un savoir et un savoir-faire. Donc, son rôle est primordial dans la gestion des réflexions métalinguistiques dans une classe de Français.

## **2. PROTOCOLE D'ENQUETE ET CONSTITUTION DU CORPUS**

Nous passons maintenant à la présentation de notre protocole d'enquête à savoir le type de la recherche, les outils méthodologiques et la constitution de notre corpus.

### **2.1. Le type de recherche et les choix méthodologiques**

#### **2.1.1. La recherche action**

Notre étude quasi-expérimentale s'inscrit dans une démarche de type recherche-action. La finalité de ce type de recherche, d'après Mertler (2009), est d'améliorer la pratique dans une ou plusieurs classes, ou à l'intérieur de l'école. Or, l'objectif que nous visons à travers notre expérimentation est d'améliorer la performance en communication écrite d'un groupe d'étudiants inscrits au programme de licence de langue française. Aussi paraît-il bien s'assimiler aux buts poursuivis par la recherche-action qui, d'après King et Lonquist (1992), se déroule selon une spirale de cycles de planification, d'action et de réflexion et implique dans le processus de recherche ceux qui sont engagés dans la pratique visée.

La recherche action, ici, vise principalement d'évaluer la compétence des étudiants à comprendre le fonctionnement et les règles d'usage des signes de ponctuation pour arriver à produire un texte clair et compréhensible. Pour ce faire, nous allons procéder d'abord par une présentation détaillée de notre corpus relatif à une fiche de travaux dirigés qui est constituée de deux épreuves ( pré test et post test, déroulement des séances d'apprentissage, contenus des cours, activités proposées et les objectifs visées), plus deux questionnaires à travers les quels, nous avons reproché de plus près les enseignants et les étudiants du département des lettres et des langues étrangères (Langue Française) - université de Tiaret, afin d'analyser leurs représentation sur la question de la ponctuation.

La méthodologie que nous suivons dans notre recherche action est l'observation et l'analyse du déroulement des contenus des leçons de ponctuation et la passation des exercices proposés dans les différentes évaluations (pré test, exercices de TD, post test) dans la matière de compréhension et production écrite (C.E.E).



L'objectif visé de la recherche-action, que nous suivons dans notre travail, est d'évaluer d'une part la compétence à acquérir et comprendre les différents rôles des signes de ponctuation dans une phrase et dans un texte, d'autre part, à rédiger un texte clair et intelligible. Pour pouvoir cerner les différentes difficultés rencontrés par les étudiants à propos de la ponctuation, nous tenterons d'abord de faire une analyse détaillée sur la passation de la fiche de TD, c'est-à-dire bien expliquer le déroulement des leçons et les objectifs opérationnels visés à travers les exercices proposés pour que notre recherche action soit claire. De plus, les buts poursuivis par la recherche-action justifient l'objet de notre étude par le fait qu'ils peuvent porter sur des aspects ayant un lien avec la problématique soulevée. D'abord, au plan personnel, parce qu'en tant qu'enseignante la recherche vise à améliorer la performance des apprenants. Ensuite, au plan professionnel, l'étude cherche à faire la lumière sur les débats et les controverses autour du sujet de la ponctuation et son utilisation à l'écrit dans l'enseignement supérieur particulièrement. Procédons maintenant à la description de la population ciblée.

### **2.1.2. Description de la population**

Notre étude porte sur trois groupes classes d'apprenants universitaires de Tiaret (Université Ibn Khaldoun). Ces apprenants sont de la même filière « langue française » mais de niveaux différents et de groupes choisis au hasard. Les étudiants sont classés dans les groupes selon leur ordre alphabétique c'est-à-dire dans chaque groupe il y a des niveaux hétérogènes. Notre échantillon est composé de quatre-vingt-dix (90) étudiants répartis comme suit :

- Groupe expérimental du premier niveau (N1) comportant 30 étudiants
- Groupe expérimental du deuxième niveau (N2) comportant 30 étudiants
- Groupe expérimental du troisième niveau (N3) comportant 30 étudiants

La recherche menée essentiellement dans la matière de production et compréhension écrite (C.E. E). Notre échantillon comprend au total 90 sujets dont 30 sujets de chacun des trois niveaux de la licence de français.

Nous avons choisi trois groupes expérimentaux des trois niveaux de la licence pour pouvoir réaliser une étude comparative ou un croisement des résultats d'une part. D'autre part, le fait de choisir les trois niveaux de la licence de français, nous semble très représentatif pour notre étude. Puisque tous les groupes sélectionnés sont soumis à la même fiche de TD : pour les deux groupes expérimentaux des deux niveaux 1 et 2 dans notre recherche (N1) et (N2), c'est les enseignants habituels de la matière compréhension et production écrite qui ont

effectué les séances d'apprentissage de la ponctuation pour leur groupes, et c'est l'enseignante expérimentatrice –nous même- qui a effectué les séances d'apprentissage sur la ponctuation pour le groupe expérimental (N3).

### **2.1.3. Les compétences sollicitées**

Pour vérifier la maîtrise des différentes compétences nécessaires à la compréhension et la maîtrise des règles d'usage des signes de ponctuation pour pouvoir parvenir à produire un texte compréhensible. Cela permet, après l'analyse des résultats obtenus, de vérifier nos hypothèses. Voici la liste des compétences sollicitées et qui vont constituer notre objectif d'évaluation de la recherche- action :

- Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message à travers sa représentation phonique
- Comprendre un texte, un énoncé en s'appuyant sur la ponctuation et les unités grammaticales ;
- Percevoir le sens global afin de pouvoir reformuler et utiliser des informations ;
- Utiliser, de manière appropriée, les structures de phrases et les signes de ponctuation ;

### **2.1.4. Présentation du lieu d'enquête**

Nous avons réalisé notre recherche à l'Université Ibn khaldoun de Tiaret qui se trouve dans l'Ouest Algérien. Notre étude se passe au département des lettres et langues étrangères qui comprend deux sections : français et anglais. Les études en français et en anglais conduisent à une licence (programme national) d'une durée de trois ans quant au Master, les étudiants ont la possibilité de s'inscrire dans deux parcours différents que ce soit en français ou en anglais. Le département est animé par (78) enseignants de différents grades : un professeur, (05) maitres de conférences A, (14) maitres de conférences B, (45) maitres assistants A, (13) maitres assistants B. Au département, notre lieu de travail, le nombre des étudiants inscrits pour l'année universitaire 2017-2018 a beaucoup évolué : Dans la filière de français, nous trouvons 1241 étudiants inscrits en licence dont le nombre des étudiants de 1<sup>ère</sup> année est 562 ; 366 étudiants inscrits en 2<sup>ème</sup> année et 313 inscrits en 3<sup>ème</sup> année. Pour le Master, nous trouvons au total 843 étudiants dont 507 inscrits en 1<sup>ère</sup> année Master et 336 étudiants inscrits en 2<sup>ème</sup> année Master, ce qui compose un total de 2084 étudiants inscrits dans la filière de Français.

Nous avons choisi le cycle universitaire pour deux raisons, d'abord parce qu'il est notre milieu de travail qui semble pour nous, donner à notre échantillon une représentativité fiable afin de vérifier les hypothèses de départ : la maîtrise des règles d'usage des signes de ponctuation par les étudiants tiarétiens de langue française a un rapport avec le degré d'exposition à la langue. Et parce que c'est une étape charnière dans le cursus d'apprentissage où les apprenants seront prêts dans quelques années pour enseigner la langue française, et c'est l'étape de la finalisation des études pour intégrer le marché du travail ce qui nous pousse à poser la question suivante : les apprenants universitaires de langue française d'aujourd'hui, seront-ils prêt à intégrer le monde du travail et enseigner à partir de trois ans seulement de cursus universitaire?

### **2.1.5. Problèmes rencontrés lors de la collecte des données**

Ayant choisi d'analyser les acquisitions et les difficultés des étudiants enquêtés au sujet de la ponctuation à travers les données écrites, nous avons recueilli des écrits sur table, produits pendant les cours. Notre démarche était de rassembler des travaux écrits qui puissent refléter le mieux possible le niveau réel des compétences scripturales démarcatives chez le public observé, et ce dans une même période précise. Cela n'a pas été facile. Une autre contrainte qui a rendu notre tâche un peu difficile est le fait de demander aux enseignants collaborateurs de soumettre leurs groupes qui sont ici le N1 et le N2 à la même fiche de TD que nous avons poursuivi avec notre groupe.

## **3. PRINCIPES METHODOLOGIQUES**

Dans cette partie, nous allons faire le point sur l'état des compétences ponctuationnelles des apprenants algériens, comme nous le verrons ultérieurement, qui ne dépend pas uniquement d'un manque de connaissances en la matière, mais dépend le plus souvent de l'application plus ou moins efficace de celles-ci ; en effet, la distinction entre savoirs et la mise en œuvre de ces savoirs s'avère tout à fait pertinente en matière de ponctuation.

Pour mener à bien cette recherche, il convient de procéder par l'évaluation des acquis des apprenants. Mener une enquête à propos de la ponctuation auprès des apprenants au cours d'une année universitaire nous permet d'avoir accès à leurs connaissances et d'évaluer leurs compétences rédactionnelles après plusieurs années d'enseignement de base.

Il est à signaler qu'à l'entrée à l'université, les étudiants préparant une licence de français doivent maîtriser des compétences linguistiques en langue française qui leur permettront de poursuivre leur scolarité à l'université sans difficultés. En effet, maîtriser le

français écrit est une garantie, mais pas la seule pour maîtriser les autres apprentissages en langue française. Pour mieux connaître les compétences rédactionnelles des apprenants de langue française au sujet de la ponctuation, nous avons recueilli et analysé des données dans le cadre d'une recherche de terrain, nous en décrivons la démarche dans ce qui suit.

### 3.1. Les données recueillies

Des données écrites, sont recueillies auprès de deux types de notre population, les étudiants et les enseignants qui pourraient nous informer sur l'origine des erreurs commises et les causes de la non maîtrise de la ponctuation à ce stade bien avancée d'apprentissage de la langue française qui est l'université.

L'enquête qui est menée auprès des étudiants de licence de français comprend plusieurs types de données : des données écrites recueillies tout au long de notre étude et qui comprennent: l'épreuve du pré test, les exercices proposées lors des quatre séances de l'intervention didactique, l'épreuve du post test.

Nous avons choisi de procéder à la réalisation de cette tâche auprès des étudiants des trois niveaux de la licence pour donner plus de crédibilité à notre recherche. Les productions soumises à l'évaluation sont des activités qui permettent aux apprenants de mobiliser leurs ressources en français, de combiner des compétences de nature différentes (grammaticales, discursives, pragmatiques...) en vue de maîtriser la ponctuation et de produire un texte significatif, clair et intelligible de type discursif (dialogue).

L'évaluation des différentes compétences des apprenants passe donc par l'épreuve de leurs productions finales celles du post test qui sont la manifestation concrète de leurs savoirs en ponctuation. C'est à travers elles seules que nous pouvons juger de leur acquisition réelle ou non. Dans cette recherche, il s'agit de porter un regard sur les erreurs d'usage des signes de ponctuation, nous essayerons de les analyser en profondeur dans le but de dévoiler les points de faiblesse des apprenants par rapport au système de la ponctuation et chercher les causes du dysfonctionnement de cet apprentissage pour pouvoir proposer des suggestions et d'en tirer quelques conclusions.

Nous avons affaire à un deuxième type de données qui est le questionnaire.

*Le questionnaire* permet de recueillir des données quantitatives sur les attitudes adoptées par les sujets interrogés à propos de la question de ponctuation. Ce moyen d'investigation nous permettra de faire émerger les représentations des apprenants ainsi que

les déclarations des enseignants. Les questionnaires sont proposés aux étudiants après l'analyse des données écrites pour pouvoir accéder à l'information nécessaire pour notre étude. Le corpus d'enquête est constitué au total de 130 données dont 30 réponses des enseignants de français au département des lettres et langues étrangères –université de Tiaret- (Signalons que le nombre prévu au départ était 48 questionnaires, mais nous n'avons pu obtenir que 30 réponses), plus 100 réponses recueillies auprès des étudiants de licence de français à l'université Ibn Khaldoun Tiaret.

*Remarque : Les deux questionnaires seront décrits ultérieurement dans la deuxième partie de cette recherche (chapitre VI), nous décrirons aussi les données didactiques et le but des informations qui y sont requises.*

### **3.2. Présentation et description du corpus**

Pour répondre à notre objectif, une didactique expérimentale est mise en place dans laquelle nous avons constitué trois groupes classes expérimentaux.

Notre recherche vise à mesurer et à analyser l'effet du mauvais usage des signes de ponctuation sur la transmission des messages véhiculés à travers des textes écrits par les étudiants. Mesurer ainsi à quel point l'absence de la ponctuation rend ces écrits ambigus et incompréhensibles, sachant que ces étudiants ont été exposés, au cours de leur cheminement scolaire, à des cours de français traitant des structures grammaticales que nous avons introduites dans les exercices et les tests d'évaluation.

La connaissance de ces structures devrait leur permettre de comprendre le système de ponctuation et ses règles d'usage. L'instrument de mesure utilisé dans notre recherche action réside dans les contenus des cours de la phase d'intervention sous forme d'une fiche de TD, des tests et des productions écrites des étudiants. Chaque évaluation proposée est constituée de trois exercices visant des objectifs d'évaluation bien précis, tout dépend de la leçon du jour. Ces exercices sont préparés de manière à solliciter la mise en œuvre de plusieurs compétences de compréhension et de production.

La fiche de travaux dirigés effectuée avec notre public comprend quatre leçons de « Maitrise de la ponctuation » réaliser en deux parties : une première partie celle de la théorie, une deuxième partie celle de la pratique (exercices proposés visant divers compétences, selon les éléments théoriques retenus). Comme nous l'avons précité, les contenus des cours de la phase d'intervention (fiche de TD) n'étaient pas effectués par les mêmes enseignants vu que nous-mêmes, l'enseignante expérimentatrice, nous enseignons uniquement la section de français du (N3) ce qui veut dire que nous sommes face à trois méthodes d'enseignement

différentes, mais avec les mêmes pratiques enseignantes. Pour nous, c'est un fait qui nous permettra de faire une comparaison entre les résultats obtenus des trois groupes expérimentaux ; la comparaison se fait au niveau des résultats obtenus lors du pré test et du post test pour tous les groupes expérimentaux afin de pouvoir vérifier les performances des étudiants avant et après l'intervention didactique. Pour le corpus, lors de chaque fin de séance, nous récupérons le corrigé des exercices effectués par notre population plus les écrits récupérés lors du pré test et du post test, ce qui nous a donné au total 540 copies. Pour les questionnaires, nous en avons récupéré 134 entre enseignants et apprenants. Ces données écrites seront analysées et interprétées dans la deuxième partie de ce travail.

### **3.3. Passation et procédure de l'étude**

Le déroulement des tests a eu lieu durant l'année universitaire 2017-2018 et ce au fur et à mesure de la progression du projet didactique et dans le cadre du programme de la licence, dans la matière de compréhension et production écrite (C.E.E.). L'étude est faite par le biais d'une évaluation diagnostique ou Pré test, plusieurs tests ou exercices corrigés par les apprenants lors des séances d'apprentissage de la ponctuation et une dernière évaluation ou post test.

Tous les travaux de la fiche de TD (contenu des leçons et exercices) ont été reproduits lisiblement et remis individuellement aux apprenants des trois niveaux de la licence de français. Les consignes étaient claires et bien détaillées, cela a permis le déroulement des évaluations dans de bonnes conditions.

Nous présentons ci-dessous les objectifs opérationnels visés dans les différentes séances d'intervention et les différentes épreuves. Une différente méthode apparaît selon les trois groupes que nous avons choisis : Pour le N3, c'est l'expérimentatrice –nous même- qui intervient comme enseignante, alors que pour le N1 et le N2 c'est l'enseignant habituel chargé du module de pratiques de l'écrit qui poursuit comme à l'ordinaire son enseignement. Les participants à notre étude devraient être en mesure de subir les mêmes tests d'évaluation, même s'ils ne sont pas rendus aux mêmes intervenants lors des séances d'intervention didactique. Toutes les séances d'intervention ont été faites pour les trois groupes de notre étude : N1, N2 et N3 dans la même période c'est-à-dire entre février à mai de l'année universitaire 2017-2018. Pour les deux groupes expérimentaux, ceux du N1 et N2, nous avons demandé aux enseignants habituels de la matière C.E.E. de consacrer des séances d'apprentissage sur la ponctuation (définition du système et règles d'usage des différents

## INTRODUCTION.

signes de la phrase et du texte.) afin de faciliter notre tâche pour nous aider à la réalisation de notre étude.

Les enseignants collaborateurs, lors du début de chaque séance, distribuent des photocopies contenant des éléments théoriques sur les règles d'usage des signes de ponctuation (même contenus des cours de la fiche de TD) tout en intervenant pour bien expliquer aux apprenants le fonctionnement des signes mis en place le jour de la leçon, puis ils passent à distribuer d'autres photocopies comprenant les exercices d'application selon la leçon du jour.

Il nous semble important de montrer que la ponctuation, comme pratique enseignante, ne faisait pas partie des cours du programme de la licence de français ce qui a constitué, pour nous, une vraie contrainte. Donc, nous avons sollicités nos collègues de soumettre leurs apprenants à la même fiche d'intervention qui contient quatre leçons sur le fonctionnement de la ponctuation dans la phrase et dans le texte, plus les exercices proposées pour chacune de ces leçons.

Le tableau ci-dessous présente la répartition de la fiche de travaux dirigés réalisée auprès des étudiants des trois groupes expérimentaux, et les objectifs opérationnels visés lors de chacune des séances d'intervention didactique

**Tableau N°9 : Répartition de la Fiche de Travaux Dirigés**

	TD/ séances	Contenus	Objectifs opérationnelles
<b>Pré test Evaluation diagnostique</b>	<b>Séance °1</b>	Ponctuation de texte non ponctué	Exprimer ce qui a été compris d'un texte entendu/lu Ponctuer correctement un texte non ponctué
<b>Phase d'intervention Didactique Comment Maitriser la ponctuation ? (leçons + exercices+ corrigés)</b>	<b>TDN° 1 Séance 2 Leçon 1</b>	Les signes de délimitation de la phrase	Apprendre à délimiter une phrase par la majuscule et le point Maitriser la majuscule et les points (simple, d'interrogation, d'exclamation et de suspension)
	<b>TD N°2 Séance 3 Leçon 2</b>	Les signes de structuration de la phrase	- Structurer une phrase à l'aide de la ponctuation - Apprendre et maitriser l'emploi : la virgule, du point-virgule et des deux-points
	<b>TD N° 3 Séance 4 Leçon 3</b>	Les signes d'animation de la phrase	apprendre les signes de ponctuation qui animent la phrase Savoir utiliser les guillemets, les tirets, les points de suspensions
	<b>TD N°4 Séance 5 Leçon 5</b>	Ponctuation et construction du sens (La levée d'ambigüité)	- Comprendre les différents sens portés par une phrase - Lever l'ambigüité dans une phrase par l'emploi correct des signes de ponctuation - Produire des phrases à sens multiples
<b>Post test</b>	<b>Séance 6</b>	Production écrite	- Rédiger un texte narratif intelligible - Utiliser la ponctuation à bon escient.

### **Remarque :**

Les contenus des cours de travaux dirigés et d'exercices proposés aux apprenants se trouvent dans l'annexe °03.

L'Objectif global de notre expérimentation est : savoir utiliser la ponctuation en réception et en production ; savoir rédiger correctement ; saisir le lien entre la ponctuation et le sens.

### **3.3.1. Pré test et post test : deux épreuves mises en valeur**

Les trois groupes expérimentaux passent un pré test qui consiste à vérifier les prés requis, il comporte des éléments relatifs aux objectifs visés, et ce avant que le processus d'intervention soit mis en œuvre. Il s'agit d'un exercice de ponctuation d'un texte non ponctué. En fin d'expérience, les trois groupes seront soumis à un post test où l'enseignant s'est fondée sur le même dispositif du près test.

Lors du post test, les apprenants sont invités ponctuer le texte puis à inventer la suite de la conversation afin de rédiger un texte narratif (discursif). Le but est alors d'évaluer de nouveau le niveau, mais cette fois-ci pour mesurer l'influence du processus d'intervention afin de nous permettre d'effectuer une évaluation fiable de la méthode mise en pratique. Seul le moment du déroulement diffère : le pré test se déroule avant les séances de l'intervention et le post test a lieu après les séances de l'intervention. Par ailleurs, dans le pré test et le post test, nous avons trouvé utile de s'appuyer sur le même support puisque les objectifs sont complémentaires, ce qui nous permet de comparer les résultats obtenus par chacun des trois groupes.

### **3.3.2. Déroulement de l'expérience : le pré test, l'intervention (fiche de TD)<sup>66</sup> et le post test**

Dans cette section, nous abordons précisément toutes les phases entourant le déroulement de l'étude. Premièrement, la passation du pré test ou l'évaluation diagnostique et du post test ou l'évaluation certificative, ensuite nous décrivons les contenus des leçons que les étudiants des trois groupes-classes expérimentaux ont reçu afin de se familiariser avec le système de ponctuation, il s'agit de la phase d'intervention didactique. Dans un deuxième temps, nous décrivons les activités liées à la ponctuation des phrases et des textes et à la désambiguïsation des énoncés. C'est un moment où les étudiants des trois groupes-classes expérimentaux ont eu à intégrer des exercices ou des situations-problèmes relatifs à la ponctuation pour permettre aux étudiants d'intégrer les ressources acquises pendant la phase d'apprentissage relative à « Maitriser la ponctuation ». Les exercices sont constitués de textes non ponctué et d'autres mal ponctué ; de phrases et d'énoncés ambiguës, ponctuation appropriée de la phrase selon les règles d'usage grammaticales : délimitation, structuration et animation.

---

<sup>66</sup> La fiche de TD est inspirée d'une Séquence proposée par l'équipe Gramm-R Scola



Nous décrirons également le contenu des leçons proposées lors de l'intervention didactique et les différents objectifs visés selon la leçon du jour. Nous procédons maintenant à la description du pré-test.

### **3.3.2.1. Le Pré-test : objectifs et déroulement**

C'est la première séance dans notre recherche-action dont la durée de passation est : 45 minutes. Nous avons soumis toute notre population à ce pré test avec l'intervention des enseignants collaborateurs. Les évaluations diagnostiques permettent aux enseignants de déterminer ce qu'il reste à enseigner aux apprenants et recueillir des renseignements sur leurs connaissances linguistiques pour révéler les erreurs les plus élémentaires.

L'objectif visé à partir de cette évaluation diagnostique dans notre étude est la compétence de l'enseignant à vérifier les prés requis et les connaissances des apprenants universitaires sur le système de la ponctuation et à identifier le niveau réel des apprenants en questions. Cette évaluation a été réalisée avant les séances d'intervention, c'est un pré test qui nous permet de recueillir des renseignements sur les compétences scripturales des étudiants à propos de la ponctuation. Dans cette évaluation, nous avons demandé aux apprenants de ponctuer un texte qui ne contient aucun signe de ponctuation.

Le texte choisi lors de cette épreuve est un extrait du conte d'Alphonse Daudet intitulé « la chèvre de M. Seguin ». Le même texte a été proposé pour les trois groupes expérimentaux. (cf. Annexe N°02)

Le pré test est conçu de telle sorte qu'il évalue plusieurs compétences langagières :

- La capacité des apprenants à assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message à partir de sa représentation phonique ;
- La capacité des apprenants à exprimer ce qui a été compris d'un texte entendu/lu ;
- La capacité des apprenants à employer correctement les signes de ponctuation dans un texte non ponctué. Ce pré test se déroule avant les séances d'intervention didactique. Il est à noter qu'aucune correction n'a été réalisée en classe à l'issue du pré test. En outre, l'utilisation du même support aux deux tests permet une uniformité des évaluations et, par conséquent, une comparaison plus adéquate des résultats du même groupe.

- *Texte support et questions proposées*

Tout d'abord les étudiants écoutaient le texte audio<sup>67</sup> ; les mots s'enchaînaient, il n'y avait pas de pauses ou d'intonation qui leurs aient permis de comprendre le sens du texte. En effet, le texte écrit ne contenait aucun signe de ponctuation.

Dans un premier temps, nous avons demandé aux étudiants d'écouter le texte intitulé « La chèvre de M. Seguin » selon sa représentation audio<sup>68</sup>, (les mots s'enchaînaient, puis nous avons posé la question suivante : qu'as-tu compris de ce récit ? Et pourquoi ; après, nous avons demandé aux étudiants de lire le même texte qui est sur eux (version écrite). Après une lecture silencieuse du texte, nous avons demandé aux étudiants de dire ce qu'ils ont compris du texte lu.

Nous avons obtenus plusieurs réponses qui montrent que les étudiants n'ont pas compris le texte de la même façon ; en répondant à la question pourquoi, les étudiants ont parlé de l'absence de la ponctuation qui est la source de cette confusion.

En ce moment nous intervenons pour mettre l'accent sur l'importance des signes de ponctuation pour la compréhension et la lisibilité des textes.

« Intervention de l'enseignante : *Ceci nous montre que la ponctuation joue un rôle fondamental car elle apporte du sens. Lorsque la ponctuation change, le sens peut également changer. Il est donc important*

*1) d'être attentif à la ponctuation lorsque tu essaies de comprendre un texte ou une phrase.*

*2) de ponctuer correctement lorsque tu veux transmettre un message. »*

Dans un deuxième temps, nous avons demandé aux étudiants de ponctuer correctement le texte. Passons maintenant à la description de la phase d'intervention

### **3.3.2.2. L'intervention didactique auprès des étudiants :**

#### **▪ Matériel**

Les trois niveaux N1, N2 et N3 ont eu quatre séances d'intervention où les enseignants collaborateurs ont fait les mêmes leçons que l'enseignante expérimentatrice. Trois types d'exercices sont présentés lors de chacune des séances d'apprentissage de la ponctuation. Ces exercices sont les mêmes pour les trois groupes expérimentaux. Les mêmes séances de l'intervention ont été effectuées pour les trois groupes expérimentaux (N1, N2 et N3).

---

<sup>67</sup> Texte intitulé « La chèvre de M. Seguin » de Alphonse Daudet.

<sup>68</sup> Le texte « La chèvre de M. Seguin » est lu rapidement sans aucune pause à l'oral

## INTRODUCTION.

---

La passation des exercices est faite en même temps pour tous les groupes expérimentaux. Nous avons demandé aux enseignants collaborateurs de consacrer du temps pour les exercices en les distribuant aux étudiants des groupes en question puis les remettre à l'expérimentatrice qui, à son tour, fait la même chose avec le groupe expérimental (N3), cependant pour ce même groupe les exercices d'application sont répartis de façon à ce qu'ils répondent aux objectifs de la leçon du jour. Tous les étudiants de l'étude y répondent par écrit sur la feuille d'exercices déjà codée par l'expérimentatrice quelles va les ramasser à la fin de la séance.

### ▪ *Déroulement*

Plusieurs séances d'intervention sont effectuées auprès des étudiants des trois groupes classes expérimentaux. Or cette intervention didactique n'est pas effectuée par le même enseignant, cette intervention a eu lieu pendant quatre mois d'intervalle durant l'année universitaire 2017-2018 où il a été demandé aux enseignants collaborateurs de faire quatre séances de TD pour pouvoir soumettre les étudiants des trois groupes expérimentaux à tous les exercices de la phase d'intervention d'une part, et d'autre part, pour nous permettre de faire une comparaison entre les résultats obtenus lors de l'expérimentation.

Les cours effectués lors de cette phase sont sous la forme de fiches contenant des éléments théoriques, des règles grammaticales à retenir et des exercices structuraux afin de permettre aux apprenants de stocker l'information et de retenir les règles d'usage des signes de ponctuation à l'écrit. (cf. Annexe n° 3). Plus de cet apprentissage, nous avons distribué une fiche représentative qui porte sur la nomenclature et les règles d'usage des signes de ponctuation avec des exemples dans un tableau récapitulatif (cf. Annexe n°1).

Des polycopies ont été distribuées à l'ensemble des étudiants des trois groupes expérimentaux.

L'intervention a eu lieu pendant quatre (4) séances, à cela s'ajoutent deux autres séances, une séance de pré test (l'évaluation diagnostique) qui porte sur la ponctuation d'un texte non ponctué, plus une séance de post test qui porte sur la ponctuation du même texte proposé déjà au pré-test plus une activité d'écriture où il est demandé aux étudiants d'inventer la suite du texte qui tourne au tour d'une conversation entre une chèvre et son propriétaire Monsieur Seguin. La durée de chaque séance est d'une heure et 30 minutes.

L'intervention est collective où tous les participants font les mêmes exercices en même temps mais individuellement. Nous avons demandé aussi aux enseignants

## INTRODUCTION.

---

collaborateurs de faire les mêmes exercices avec les deux autres groupes. Le type d'exercices proposés, concernant la ponctuation, relève majoritairement de l'emploi de la ponctuation en production écrite, c'est-à-dire ponctuer une phrase, un texte, identifier les différentes fonctions des signes et construire du sens pendant la production écrite.

Procédons maintenant à la description et l'explication des différentes séances de l'intervention didactique.

### Séance n°2 : leçon °1 : Les signes de délimitation de la phrase.

La leçon du premier TD est intitulée «les signes de délimitation de la phrase.». Au début, pour entamer la leçon du jour, nous avons dicté à l'ensemble des étudiants la phrase suivante : (l'Algérie a gagné au Brésil). Puis nous avons demandé aux étudiants d'entendre quatre situations de communication au cours desquelles la même phrase va être prononcée. Elle sera dite sur des tons différents, c'est aux étudiants de noter à chaque fois la phrase en indiquant par quel point il convient de la terminer tout en expliquant pourquoi ? La visée de cet exercice et de voir à quel point les apprenants sont capables de délimiter correctement une phrase à travers son intonation. Nous avons remarqué que la grande majorité des apprenants ont pu identifier les quatre situations de communication qui sont comme suit :

*Situation 1 : L'Algérie a gagné au Brésil. (L'information est simplement communiquée.)*

*Situation 2 : L'Algérie a gagné au Brésil ? (l'information est demandée.)*

*Situation 3 : L'Algérie a gagné au Brésil ! (l'information est transmise avec joie.)*

*Situation 4: L'Algérie a gagné au Brésil ... (l'information est mise en doute, les points de suspension le laissent à penser.)*

Ensuite, nous avons distribué à l'ensemble des étudiants des photocopies contenant les éléments à retenir sur l'usage des signes du jour (les points et la majuscule) avec des exemples (cf. annexe 03) plus trois exercices dont l'objectif global est d'apprendre à délimiter correctement une phrase par la majuscule et le point. Maîtriser la majuscule et les points (simple, d'interrogation, d'exclamation et les points de suspension) est l'objectif principal de la leçon du jour.

## INTRODUCTION.

---

Pour les exercices proposés, les objectifs changent à chaque fois dans le but est de permettre aux apprenants l'appropriation de ces marques. Ensuite, la correction des trois exercices est collective.

L'objectif visé pour chaque exercice :

*Exercice n°1* : vérifier la capacité des étudiants à délimiter la fin et le début des phrases d'un texte avec les signes manquants.

*Exercice n°2* : vérifier leurs capacités à utiliser correctement les différents points dans un énoncé.

*Exercice n°3* : vérifier la capacité des étudiants à identifier une erreur de ponctuation puis la corriger.

• Les exercices de la première séance d'intervention visent à connaître et à maîtriser l'emploi des signes qui délimitent la phrase. Dans ce qui suit, nous allons exposer les exercices sélectionnés pour la première leçon<sup>69</sup>

**Ex. 1. *Le texte suivant n'est pas ponctué. Délimitez le début et la fin des phrases par les signes convenables***

Le soleil se couche sur la mer il ressemble à un grand disque écarlate ses lueurs se reflètent dans l'eau si bien que la mer paraît rouge un bateau de pêche rentre au port ses cales renferment des tonnes de harengs frais la pêche a été bonne des gens se promènent paisiblement sur la jetée c'est un beau soir d'été qui commence

**Ex. 2. Ponctuez chacune des phrases ci-dessous à l'aide des points qui conviennent :**

- Qui peut le plus peut le moins
- Qui peut se vanter de tout savoir
- Comme je suis content de vous voir
- Quand nous cherchons la vérité, méfions- nous de nos sens
- Pourvu que je réussisse
- Mais tu l'ignores : que l'ignorance engendre des maux
- On vend en pharmacie des produits de beauté
- Dans cette bibliothèque, il y a- t-il des romans d'amour et d'aventures
- Un jour j'ai demandé à Sabine depuis combien de temps elle était mariée

**Ex.3. Remets la ponctuation en utilisant ( . ! ? ) à la place des deux barres.**

Dans une haie de la cour de récréation, deux merles ont fait leur nid //

---

<sup>69</sup> Le corrigé des exercices proposés figure dans l'annexe n°03.

## INTRODUCTION.

---

Les parents ont couvé les œufs pendant de longs jours et soudain, un matin : « Oh // mais les oisillons sont nés // » s'écrie Magalie // .En effet, on aperçoit à travers le feuillage, deux petites têtes déplumées // Quand prendront-ils leur envol // Sauront-ils se débrouiller sans leur mère// « Dépêchons-nous de les éloigner du chat // » s'exclame Luc//

### Séance n°3 : Leçon n°2 : Les signes de structuration de la phrase

Durée : une heure et 30 mn

Objectifs visés :

- Apprendre à structurer une phrase à l'aide de la ponctuation
- Apprendre à utiliser correctement : la virgule, le point-virgule et les deux-points

Avant de commencer la leçon n°2 intitulée « signes de structuration de phrase », Nous avons fait une révision globale sur la nomenclature des principaux signes de ponctuation, puis nous avons commencé la leçon du jour qui porte sur les signes qui permettent la structuration de la phrase tout en se basant sur les règles d'usage de la virgule qui sont diverses. Il nous semble intéressant de signaler qu'il est impossible de parler des conventions d'usage de la virgule en une seule séance, vu ses règles grammaticales diverses qui nécessitent chacune d'elles une séance à part.

D'autres photocopiés contenant les exercices du jour sont distribués aux étudiants. Ces derniers ont affaire à trois exercices avec différents objectifs :

Exercice n° 1 : l'objectif est de vérifier la capacité des étudiants à acquérir les règles d'usage de la virgule et à identifier le rôle de la virgule dans une phrase.

Exercice n°2 : c'est vérifier la capacité des étudiants à utiliser correctement le point-virgule

Exercice n° 3 : vérifier leur capacité à identifier les fonctions des deux points.

#### **Ex.1. Lisez le texte suivant, puis répondez à ces questions:**

1. Quel est le rôle de la virgule dans la première ligne du second paragraphe ?
2. Pourquoi l'auteur a-t-il placé un point-virgule à la ligne 8?
3. Pourquoi a-t-il placé des points de suspension à la ligne 8?

#### **TEXTE:**

##### *Le pays enchanté*

Les enfants étaient éblouis. A leur vue s'offraient des châteaux de verre bleu, des minarets dorés, des tours d'un vert rutilant, des cathédrales aux flèches d'argent, des portails d'ivoire, des fenêtres cernées de fleurs multicolores.

Devant cet éblouissement de formes et de couleurs, les enfants s'assirent timidement sur un banc de mousse. Autour d'eux, il y avait des arbres de toutes couleurs. Chacun portait des

## INTRODUCTION.

---

fruits si beaux qu'ils paraissent irréels. Sur la pelouse, une brise tiède et parfumée ondulait comme une fourrure. L'air était si léger qu'on ne sentait pas la pesanteur ; on aurait pu s'envoler. C'était la clairière bénie ...

*Robert Sabatier, Les Enfants de l'Été, Ed. Albin Michel*

**Ex. 2. Dans les phrases suivantes, les virgules sont omises. Restituez-les et justifiez leurs emplacements.**

1. On comprend que l'essor d'un État ne peut survenir sans une marine puissante qui assure le commerce de denrées comme le sucre les pelleteries la morue etc.

Raison : .....

2. Il marchait vite silencieusement le regard à l'affût du moindre mouvement autour de lui et la nuit semblait l'envelopper de mystères.

Raison : .....

3. Pour la fête de l'Aïd Myriam avait invité toute sa famille proche et ses grands-parents et son oncle Jean et sa grand-tante et ses cousines kahina et Caméllia.

Raison : .....

Or, il lui passait par la tête les idées les plus imprévues les plus folles les plus cocasses les plus profondes.

Raison : .....

4. Sidra et Nabil ne veulent pas s'impliquer dans le projet d'aménagement du Salon des étudiants car Yacine qui fait déjà partie du comité leur est complètement antipathique.

Raison : .....

5. T'as des angoisses bonhomme ?

Raison .....

**Ex. 3<sup>70</sup> Complétez la ponctuation des phrases suivantes en choisissant entre le point-virgule et le deux-points, puis justifiez votre réponse en invoquant une des raisons suivantes :**

- introduit une explication ;
- sépare deux phrases étroitement liées par le sens ;
- sépare des éléments juxtaposés.

1. Le vent souffle dans notre direction, l'odeur du feu nous envahit de partout **\*\*bientôt**, nous devons demander aux villes voisines de nous apporter de l'aide.

---

<sup>70</sup> Les exercices de français du ccdmd [www.ccdmd.qc.ca/fr](http://www.ccdmd.qc.ca/fr)

## INTRODUCTION.

---

Raison : .....

2. Mon ami et moi étions toujours ensemble\*\* il m'apprenait à monter à cheval et je l'aidais à faire ses devoirs.

Raison : .....

3. Elle s'était assise sur le sable et elle observait le lointain \*\*soudain, son visage se fit triste, et elle alla au jardin rejoindre les autres.

Raison : .....

4. Un matin, je me suis réveillé malade\*\* j'avais mal à la tête et mal au ventre.

Raison : .....

5. Les médecins et les experts en nutrition sont tous d'accord sur ces points \*\* on doit faire des exercices pour être en forme.

Raison : .....

6. Pendant des années, en famille, j'ai suivi les conseils de mes parents \*\* je me suis conduite en jeune fille responsable et j'ai acquis un caractère conciliant.

Raison : .....

### **Séance °4. Leçon 3: TD n°4 (signes d'animation de la phrase)**

Durée : une heure et 30mn.

Objectif : - Apprendre les signes de ponctuation qui animent la phrase  
- Savoir utiliser les guillemets, les tirets, les points de suspensions

En continuant notre phase d'apprentissage didactique, les pratiques enseignantes des différentes séances visent à faciliter l'appropriation et la maîtrise des règles d'usage des signes de ponctuation. Notre enseignement est basé essentiellement, sur l'apprentissage du système de la ponctuation pour doter les étudiants d'une compétence rédactionnelle celle de la construction du sens à travers le bon usage des différents signes de ponctuation, et pour pouvoir produire des écrits clairs et compréhensibles. L'intitulé de la leçon du TD n°3 est « Les signes d'animation de la phrase »

Les objectifs visés dans la troisième séance sont :

*Exercice n°1 : être capable d'employer des « » ; des tirets ; et des parenthèses*

*Exercice n°2 : être capable de placer correctement les signes dans un texte*

*Exercice n°3 : être capable d'identifier les fonctions des guillemets, du tiret et des parenthèses*

- Les exercices de la troisième séance visent à connaître et à apprendre les signes de ponctuation qui animent la phrase, c'est plutôt savoir utiliser les guillemets, les tirets, les points de suspensions.



## INTRODUCTION.

---

**Ex.1. Complétez la ponctuation du texte suivant en inscrivant, aux endroits demandés à la place des barres, des guillemets, des parenthèses, ou un tiret.**

**Texte :** Différentes générations<sup>71</sup>

Hier après-midi, ma mère est allée chez ma grand-mère, qui lui a demandé de mes nouvelles.  
//Comment va ma petite-fille ? Elle a toujours du travail ? Avec toutes les études qu'elle a faites...

// Oui, elle a du travail, mais juste ce qu'il faut : elle aime se garder du temps il faut bien profiter de la vie ! //Pour elle, pour Luc, pour ses amies.

// Ah ! J'espère qu'elle a assez de travail, je ne voudrais pas qu'elle s'ennuie : pas de mari, pas d'enfants, seule dans une grande ville, elle peut trouver le temps long ! Moi, à son âge, j'avais déjà six enfants, tu sais ! Avec la ferme en plus, j'étais bien occupée.

Hier soir, au téléphone, après m'avoir raconté cette conversation, ma mère m'a dit : Ta grand-mère a eu une vie tellement différente de la tienne ! Elle ne peut pas vraiment comprendre que tu puisses passer des heures s'occuper de sa maisonnée prenait tout son temps quand elle avait ton âge dans un café, à lire et à jaser.

**Ex. 2. Dans le texte suivant, expliquez l'emploi des « » ; des tirets ; et des parenthèses. Pour répondre, vous vous servirez des éléments de la liste suivante :**

- mot emprunté, jargon ou niveau de langue différent
- Reprendre des paroles prononcées
- Ajouter un commentaire
- Montrer qu'une question est posée
- Annoncer un titre d'un ouvrage

**Texte :** « *Pourquoi certains français ont peur de l'anglais* » (a)

La plupart des mots français sont hérités du latin : à la suite d'une évolution phonétique, le mot « amor »(b) à ainsi donné « amour »(c). Mais le vocabulaire français emprunte (d)—et de plus en plus- à des langues étrangères vivantes, et notamment à l'anglais, des mots qu'il finit par assimiler (e)(c'est le cas pour « stop », « football », « start-up », « goal »(f), etc.). Etant donné, l'importance du phénomène, on a désigné l'ensemble des mots d'origine anglaise introduits dans la langue française par le terme de « Franglais »(g). Ce terme a une connotation péjorative : il dénonce les abus de l'emprunt.

---

<sup>71</sup>« BIEN ECRIRE Tome 1 » Restitution rapide de l'écriture – initiation au texte structuré- Université Des Sciences Et Technologies De Lille – Département Expression Ecrite Et Orale, (2002), Leçon 2, p. 24.

## INTRODUCTION.

---

(Lettres vives / HACHETTE cité dans le manuel de français, 2<sup>ème</sup> année secondaire, 2007, p. 32

- a) « Pourquoi certains français ont peur de l'anglais ».....
- b) « amor » .....
- c) « amour » .....
- d) –et de plus en plus .....
- e) (c'est le cas pour ..... , etc. ....
- f) « stop », « football », « start-up », « goal » .....
- g) « Français » .....

### Ex. 3.Ce texte est mal ponctué. Recopie-le en corrigeant les erreurs.

Hier soir. Nous sommes les allés, au théâtre ? Nous devons assister à une représentation ; de l'amour médecin ! Comme mon père a, été retenu à son bureau. Nous sommes partis ; en retard il n'y avait pas d'autobus. Nous, avons été obligés de prendre un taxi, nous sommes finalement arrivés ; une minute avant le lever de rideau ?

### Séance n°5 :

#### Leçon n°4 : ponctuation et construction du sens (levée d'ambigüité)

*Durée une heure et 30 mn.*

- Objectifs :*
- Comprendre les différents sens portés par une phrase ;
  - Donner du sens aux énoncés en tenant compte de la ponctuation ;
  - Produire des phrases à sens multiples.

Lors de cette leçon, qui met l'accent sur l'impact de la ponctuation et le phénomène de l'ambigüité, l'enseignante et avant même de commencer le cours a expliquer encore une fois le rôle prépondérant de la ponctuation lors de la production écrite et dans la compréhension d'un texte, comme au niveau de la phrase, elle joue un rôle tout aussi important et peut influencer le sens d'un énoncé...Ensuite, en s'appuyant sur des exemples comme par exemple : Le plombier dit le menuisier est un incompetent. A partir de cet énoncé, nous avons posé aux étudiants les questions suivantes : Qu'avez-vous compris? Qui est incompetent ? Le plombier ou le menuisier ?

Cela pourrait être les deux :

**Sens 1 :** Le plombier dit : « Le menuisier est un incompetent ».

**Sens 2 :** Le plombier, dit le menuisier, est un incompetent.

## INTRODUCTION.

---

A la lumière de l'exemple ci-dessus, les étudiants sont invités à ponctuer des énoncés en donnant deux sens pour chacun puis, ils vont produire des phrases à double ou triple sens à produire des phrases à double ou à triple sens.

Les objectifs visés lors de la cinquième séance :

*Exercice n°1 : vérifier la capacité des étudiants à comprendre les différents sens portés par une phrase.*

*Exercice N°2 : vérifier leur capacité à lever l'ambiguïté dans une phrase par l'usage correct des signes de ponctuation.*

*Exercice N°3 : voir si les étudiants sont capables à produire et inventer des phrases à sens multiples.*

- Les exercices de la cinquième séance visant la désambiguïsation des énoncés par l'emploi correct des signes de ponctuation ainsi que vérifier la capacité des étudiants à produire des énoncés à double ou à triple sens.

***Ex 1. Désambigüisez les phrases suivantes en donnant deux interprétations (deux sens)***

1. Monsieur le Directeur calmez-vous.
2. Les gilles s'écrièrent les enfants adorent les oranges
3. Mohamed pense Yacine joue très bien au foot
4. Le client hurle l'employé est un menteur
5. Le ciel est dégagé ce soir nous irons nous promener
6. Le témoin affirme le policier a essayé de s'enfuir

***Ex.2. Dans chacune des phrases suivantes, il y a une erreur de ponctuation.***

***Corrigez-la***

1. L'obscurité pleine de flottement et de chuchotement, me faisait peur.
2. je n'avais qu'une seule idée en tête. Rejoindre au plus vite mes parents.
3. les spectateurs qui espéraient une victoire tricolore, étaient déçus.
4. l'hydrogène qui succédera probablement au pétrole fait l'objet de multiples recherches.
5. Des touristes, japonais pour la plupart visitaient la cathédrale.
6. Riche en glucide pauvre en lipide, le riz est facile à digérer.

***Ex. 3.A vous d'inventer quatre phrases à double, triple sens***

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....

**3.3.2.3. Le post test : objectifs et déroulement**

**Séance 6 . Ponctuation, production et construction du sens**

## INTRODUCTION.

---

Durée : une heure et 30 mn,

Epreuve n ° 2 : Le post test

Objectifs :

- Comprendre l'utilité de la ponctuation en rédigeant un texte à lire à haute voix.
- Utiliser la ponctuation pour donner du mouvement au texte.

Cette épreuve est considérée comme un examen de TD pour le groupe expérimental n°3 (celui que nous enseignons). Tous les groupes expérimentaux de notre étude ont bénéficié d'un apprentissage considérable sur le système de la ponctuation, même s'il n'est pas fait par le même enseignant. De ce fait, nous pouvons dire que les sujets soumis à notre expérimentation possèdent, maintenant, une connaissance et plus de clarté sur le sujet de la ponctuation, mais la question emblématique que nous nous posons : arrivent-ils à réinvestir ces connaissances lors d'une activité d'écriture ?

L'évaluation du Post test est constituée d'un exercice, à la fois, de ponctuation et de production écrite (cf. Annexe °5) dont la durée est une heure et trente minutes. Un exercice qui vise à évaluer plusieurs compétences scripturales qui s'ajoutent à celles de l'intervention didactique. Cette épreuve vise, essentiellement, à vérifier, d'une part, l'effet direct de l'enseignement de la ponctuation sur son utilisation et d'autre part, de vérifier la capacité des étudiants à produire un dialogue intelligible en réinvestissant leurs préacquis lors d'une activité d'écriture. Il est à noter que nous avons pris le même texte proposé lors du pré test où nous avons demandé à nos sujets de ponctuer le texte puis d'inventer la suite du dialogue qui se passait entre M. Seguin et sa chèvre « Blanquette ». Lors du post test, nous avons voulu vérifier la capacité des apprenants à savoir intégrer les connaissances acquises pendant le processus d'apprentissage de la ponctuation lors de la production écrite qui comprend ici la rédaction de la suite du même texte qui consiste à la ponctuation d'un texte narratif non ponctué. « Rédiger », est une activité qui fait appel à plusieurs compétences à la fois.

La dernière séance est celle du post test dont la consigne est de ponctuer le texte extrait de « la chèvre de M. Seguin » dont l'auteur est DAUDET Alphonse puis d'inventer la suite de ce récit (y compris de la conversation et toute l'histoire qui se déroule entre la chèvre et son propriétaire M. Seguin).

#### 4. OUTILS D'ANALYSE DES ECRITS D'ETUDIANTS

Partant du fait que l'erreur est un objet de réflexion et de connaissance, c'est « *un phénomène constitutif de l'apprentissage, un état de conception à travailler, la manifestation*

## INTRODUCTION.

*d'une manière personnelle de se représenter les choses et l'expression d'une cohérence à transformer* » (Odile et Jean Veslin 1992, p. 58), nous avons opté pour une démarche qui se base sur l'analyse et l'interprétation des erreurs de ponctuation relevées dans les données écrites des étudiants. Il s'agit pour nous d'avoir une idée sur la complexité du domaine de la ponctuation auquel sont confrontés les apprenants universitaires de Tiaret.

La question d'analyser des résultats et d'élaboration des typologies d'erreurs occupe souvent les chercheurs, d'autant plus qu'il reste, aujourd'hui, difficile d'établir un classement exhaustif des erreurs des apprenants tant la diversité semble être le maître mot en la matière. Pour notre recherche, nous avons opté pour un outil qui pourrait être adapté au contexte algérien. Ainsi, pour répertorier les erreurs de ponctuation commises par les étudiants de langue française. Pour étudier et analyser les résultats du prétest, nous nous sommes appuyés sur la grille établie par Jarno El Hilali (2011 :125) qui s'inspire des travaux de Galvao-Spinillo et Brayner-Lima (2005). Cette grille de classification des erreurs de ponctuation présente l'avantage de la clarté et de la simplicité d'utilisation. Son intérêt réside, non seulement dans sa capacité à regrouper des faits relatifs à l'acte ponctuationnelle, mais également dans la possibilité qu'elle offre de repérer des difficultés de nature différentes, d'envisager des hypothèses relatives aux contraintes cognitives et langagières qui sont associées aux différents types de difficultés lors de la pratique de ponctuation. Nous avons apporté des modifications à la grille pour la rendre encore plus simple et plus informative en regroupant les variables suivantes :

1. Ponctuation utilisée par les élèves ;
2. Variété dans l'utilisation de la ponctuation ;
3. Erreurs dans l'utilisation de la ponctuation ;

**Tableau N°10 : La grille d'analyse sur la ponctuation<sup>72</sup>**

Codage	Intitulé du codage	Exemples
<b><i>1. Ponctuation utilisée par les élèves</i></b>		
Point et Majuscule	Présence des différents points de phrases (point final, point d'interrogation, point d'exclamation) suivis de Majuscule de début de phrase.	Je vais porter ton sac.
Point ou Majuscule seul	Présence des différents points ou des majuscules seuls.	Je vais porter ton sac Je vais porter ton sac
Virgule	Présence de la virgule	Bravo pour nous, on a gagné !
Deux points, guillemets et majuscule	Présence des marques du discours direct avec la majuscule de début de phrase	[...] On peut se dire : « Bravo pour nous, on a gagné ! »
Deux points ou guillemets seul	Présence des deux points ou des guillemets seuls	[...] ils peuvent dire à un autre ami : tu joues avec nous ? [...] ils peuvent dire à un autre ami : « tu

<sup>72</sup> Guenola Jarno El Hilali, 2011, Enseigner et apprendre la grammaire (le cas de la phrase et de la ponctuation au cycle II, Volume I, P. 241

## INTRODUCTION.

		joues avec nous ? »
<b>2. Variété dans l'utilisation de la ponctuation</b>		
Un seul type de signes	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
Deux à trois 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 ?
Quatre à six 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 ?
<b>3. Erreurs dans l'utilisation de la ponctuation</b>		
Ponctuation déviante	Présence des différents points seuls, des deux-points seuls, des guillemets seuls ou encore des majuscules de début de phrase seules.	Tu joues avec nous. • Tu joues avec nous • [...] ils peuvent dire à un autre ami, tu joues avec nous
Placement inapproprié	La ponctuation est placée n'importe où dans le corps du texte.	• [...] 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.	• tu joues avec nous • Tu joues avec nous • tu joues avec nous

### CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons exposé un état des lieux sur les finalités assignées à l'enseignement du français en Algérie du primaire à l'université, nous avons pu, plus au moins, trouver des interprétations à l'échec scolaire surtout dans la discipline de français malgré son statut actuel qui est devenu une polémique en Algérie.

A partir de la description et la présentation des différentes phases de notre étude, nous cherchons à donner une idée claire et précise sur ce que nous allons analyser dans la deuxième partie de cette recherche. Tout au long des séances d'apprentissage, l'enseignant a pris en charge d'amener les apprenants à bien utiliser et maîtriser les signes de ponctuation en réception et en production, le rôle de l'enseignant est aussi d'attirer l'attention des apprenants sur la prépondérance des signes de ponctuation lors de la production écrite, cette pratique qui demeure un difficile et dure à maîtriser, car il exige le respect de trois aspects indissociables pour la maîtrise d'une langue étrangère quelconque qui sont : le contenu, l'organisation et la forme. Ce chapitre a abordé les différentes étapes que nous avons suivies pour élaborer notre travail à savoir le type de la recherche adoptée, la présentation de la population, le recueil des données, la présentation des outils méthodologiques de recherche et les contraintes lors de la cueillette des données.

Notre recherche est réalisée auprès d'apprenants universitaires préparant une licence de français. Notre corpus est composé par l'ensemble des leçons, d'épreuves, d'exercices proposés au deuxième semestre lors de l'année universitaire 2017- 2018. Les travaux dirigés effectués visent la compréhension et l'acquisition des signes de ponctuation et la production écrite d'un dialogue. Ils contiennent deux phases: la première est celle de l'explication de la leçon du jour, ces leçons concernent essentiellement les signe de ponctuation de la phrase avec les exemples et les règles d'usage des signes en questions. Ces signes sont celle de : structuration, d'animation et de délimitation de la phrase (voir annexe n°03). La deuxième phase est consacrée aux exercices d'application proposés, nous avons proposé à notre public trois exercices dans chacune des séances de l'intervention didactique ; ces exercices portent sur la leçon du jour, elles supposent connues les notions fondamentales sur la question de la ponctuation (éléments théoriques, nomenclature, règles d'usage des signes de ponctuation). Dans cette deuxième phase, nous visons à vérifier la capacité des étudiants à utiliser correctement les différents signes de ponctuation à partir des consignes précises. Lors de l'enseignement apprentissage (phase d'intervention), nous avons utilisé une démarche qui fait la lumière sur tous les outils méthodologiques que doit maîtriser les étudiants pour corriger les exercices proposés en travaux dirigés.

## **CHAPITRE II**

**LES APPRENANTS UNIVERSITAIRES  
DU FRANÇAIS ET LA PONCTUATION  
(PRESENTATION ET ANALYSE DES  
RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION)**



### INTRODUCTION

Nous présenterons, dans ce chapitre, une analyse détaillée de copies d'apprenants contenant des réponses aux questions de production relatives au système de ponctuation et ce à travers les travaux dirigés effectués lors des séances d'apprentissage intitulées « Maitriser la ponctuation ». Rappelons que notre corpus est constitué des étudiants de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année préparant une licence de langue française à l'université Ibn Khaldoun de Tiaret.

A travers notre étude, nous voulons détecter les lacunes pour aplanir les difficultés qu'éprouvent les sujets de notre recherche au sujet de la ponctuation et l'usage des signes. Nous avons proposé différents exercices (fiche de TD) et épreuves (pré test et post test) qui sont en relation étroite avec les objectifs visés lors des cours. Pour le dépouillement des résultats, nous avons retenu des copies d'étudiants à différentes étapes de l'expérimentation: nous allons expliquer, présenter et analyser les résultats obtenus pour chacune des épreuves proposées afin d'avoir une idée plus claire sur le statut de la ponctuation chez les apprenants universitaires de licence de français et quelles sont les connaissances qu'ils possèdent sur les conventions d'usage de ce système pour pouvoir ensuite détecter les causes des difficultés dans ce domaine.

Les cours effectués, dans le cadre de la phase d'intervention, sont au nombre de quatre : le premier cours porte sur les signes de délimitation de la phrase (la majuscule, les points « . / ? ! / ... »).

Le deuxième cours porte sur les signes de structuration de la phrase (la virgule, le point-virgule et les deux points. Le troisième porte sur les signes d'animation de phrases (les guillemets, le tiret, les parenthèses. dans le quatrième cours, nous avons mis l'accent sur le rôle que joue la ponctuation dans la construction du sens et la levée d'ambiguïté des énoncés et des textes. Pour chacune des leçons effectuées dans le cadre de « maitriser la ponctuation », nous avons proposé trois exercices avec différents objectifs.

Après l'exécution des exercices, à notre tour de récupérer les photocopies pour l'analyse et l'interprétation des réponses des étudiants. Notre but est d'avoir une idée véritable sur le niveau réel des étudiants en production écrite et plus particulièrement au sujet de la ponctuation.

Les statistiques à ces différentes évaluations seront présentées par des tableaux illustrant les résultats obtenus en pourcentages suivis d'interprétation et d'analyse d'erreurs et de réussites. Le contenu des leçons de la phase d'apprentissage est puisé de plusieurs documents qui nous ont permis de construire des fiches didactiques exposant les fondements

## **CHAPITRE V. LES APPRENANTS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS ET LA PONCTUATION**

---

théoriques du système de ponctuation. Pour préparer notre fiche de TD, nous nous sommes basées sur les documents suivants :

1. « Bien Ecrire TOME1, Restauration Rapide De l'Écriture, Initiation Au Texte Structuré », Université Des Sciences Et Technologies De Lille, Département Expression Ecrite Et Orale, Edit. TNT, CUEEP, 1992-2002, 402 p.

2. JEAN- LOUIS HUMBERT, « Les Pièges de la ponctuation, Maitriser la Ponctuation et l'Emploi des Majuscules, Pratiquer des exercices de réécriture », Collection profil pratique dirigée par Georges Décote et Adeline Lesot, EDIT. HATIER, 1996,79 p.

### 1. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RESULTATS

- *Données recueillies*

Nous avons recueilli des données écrites auprès de notre public qui est composé des enseignants et des apprenants universitaires qui pourraient nous informer sur l'origine des difficultés approuvées par les apprenants au sujet de la ponctuation.

L'enquête menée auprès des étudiants comprend deux types de données : un pré test où nous avons choisi de procéder à une évaluation diagnostique dont l'objectif est de vérifier le pré requis et les connaissances des apprenants universitaires au sujet de la ponctuation. Pour procéder à la réalisation de cette étude, nous avons choisi les trois niveaux de la licence. Après l'évaluation diagnostique, nous avons procédé à une fiche de travaux dirigés constituée de leçons et des exercices sur notre objet d'étude durant quatre séances. Lors de chaque séance, nous recueillions des données contenant les réponses des exercices effectuées par notre population. Les objectifs des activités changent selon la visée de la leçon du jour. La visée principale de l'intervention didactique est de doter les apprenants d'une compétence ponctuationnelle qui permet d'améliorer, encore mieux, leur compétence scripturale.

C'est à travers le post test (dernière phase de notre expérimentation), qui est sous forme d'une production écrite, que nous pouvons juger l'acquisition concrète des règles de la ponctuation. Cette activité de production écrite demande de l'apprenant de mobiliser et réinvestir toutes les connaissances, que nous estimons qu'il a acquis, en vue de produire un texte clair et compréhensible. Pour ce faire, les apprenants sont invités aussi, à combiner d'autres compétences : discursives, syntaxiques et pragmatiques.

Dans la section suivante, nous présentons une explication bien détaillée, une analyse et une interprétation des résultats obtenus dans notre étude. Des analyses statistiques de comparaison entre les performances des groupes ont été principalement privilégiées pour vérifier les hypothèses émises. Cette partie, consacrée à la présentation des résultats, est organisée selon les objectifs de la recherche. Plus précisément, nous allons d'abord présenter les résultats qui nous permettent de mieux évaluer l'impact des difficultés ponctuationnelles sur les compétences scripturales des étudiants comme premier objectif, pour ensuite en venir à examiner de plus près leurs erreurs de ponctuation comme deuxième objectif.

### 1.1. Explication et interprétation des résultats obtenus au pré test

L'épreuve soumise à l'évaluation est un exercice de type «ponctuer un texte non ponctué », une activité qui permet à l'apprenant de mobiliser ses ressources et ses prés acquis à propos de la ponctuation en faisant appel à la compétence pragmatique.

Il est à noter que l'évaluation de la compétence en ponctuation passe donc par le pré test qui serait la manifestation réelle de leurs connaissances sur le système de la ponctuation.

Ce test est proposé pour identifier leur niveau réel. Voir s'ils sont capables de comprendre un texte qui ne contient aucun signe de ponctuation, et encore s'ils sont capables à le ponctuer correctement.

Cette évaluation a été faite en deux moments : d'abord, les apprenants écoutent l'enregistrement du texte support, très rapidement lu, sans intonation, ni rythme. Puis, ils vont montrer ce qu'ils ont compris de cette lecture. Ensuite, ils auront ce texte sur eux pour le rendre clair.

- **Première partie de l'épreuve : écouter / lire**

*A- Ecoute du texte audio sans ponctuation, lecture très rapide sans aucun rythme.*

Un bon nombre d'étudiants interrogés, dans les trois groupes expérimentaux, ont répondu par « **pas bien compris le texte** ». Concernant la question *pourquoi ?* La quasi-totalité des apprenants interrogés ont résumé les réponses dans les expressions : **lecture rapide ; incompréhensible ; pas d'intonation, etc.**

*B- Lecture du texte sans ponctuation*

Toujours en répondant à la question « **qu'as-tu compris de ce texte** », la majorité des apprenants ont répondu par « **j'ai pas bien saisi le sens du texte** »

*C- Intervention de l'enseignant*

Avant de passer à la deuxième partie de l'épreuve, l'enseignante a mis l'accent sur l'importance de la ponctuation pour la transmission des messages écrits. Les étudiants n'ont pas compris ni le texte audio où les mots s'enchaînaient sans aucune intonation, ni le texte écrit sans aucune marque de ponctuation.

Ensuite l'enseignante a parlé du rôle fondamental des signes de ponctuation dans la compréhension des messages écrits. Qu'elle apporte du sens. Et que, lorsque la ponctuation change, le sens peut également changer. Il est donc important :

- 1) d'être attentif à la ponctuation lorsqu'on essaye de comprendre un texte ou une phrase.
- 2) de ponctuer correctement lorsque on veut transmettre un message.

Les apprenants doivent comprendre que la ponctuation est une pratique indissociable de la production écrite, et qu'ils doivent prendre en considération lors de l'écriture.

### • Deuxième partie de l'épreuve : ponctuation du texte non ponctué

Lors de cette épreuve, nous avons recueillis et analysé 90 copies dont il y en a 30 de chacun des trois niveaux de l'enquête.

A titre de rappel, le texte choisi lors de cette épreuve est un extrait du conte d'Alphonse Daudet intitulé « la chèvre de M. Seguin ». Le même texte a été proposé pour les trois groupes expérimentaux.

Ce texte proposé est, en principe, composé de 319 mots, 29 phrases et 81 signes de ponctuation. Nous relevons dans le texte 48 majuscules de début de phrase, lesquelles peuvent être considérées comme des signes de phrase selon la conception de (Catach, 1980). Parmi les signes de ponctuation, nous trouvons les points simples et les virgules qui peuvent être considérés comme des signes pausaux selon la conception de (Damourette, 1939 ; Doppagne, 1998; Riegel et al. 1994) :

Dans le texte il y a : 51 majuscules, 14 Points simples et 28 virgules.

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

- 10 Point d'exclamation
- 04 Points d'interrogation
- 06 Points de suspension
- 04 Deux-points
- 02 Guillemets
- 13 Tirets

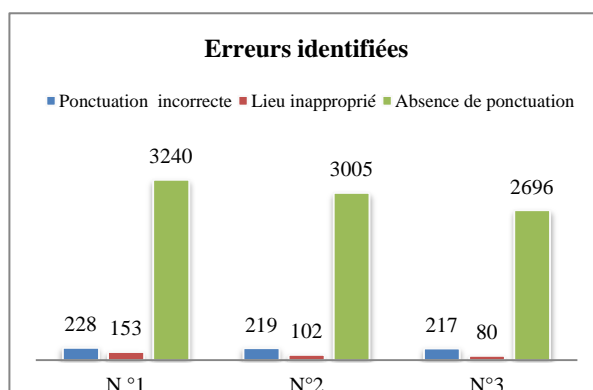
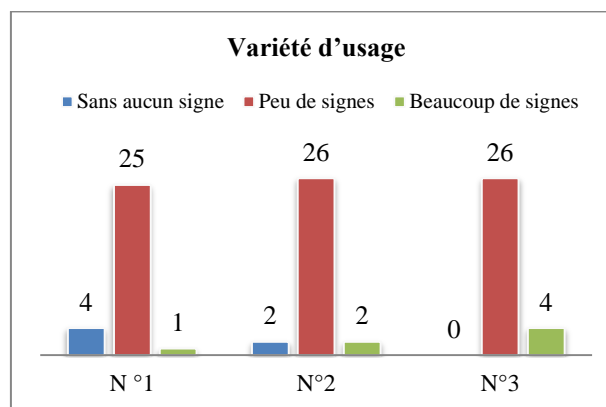
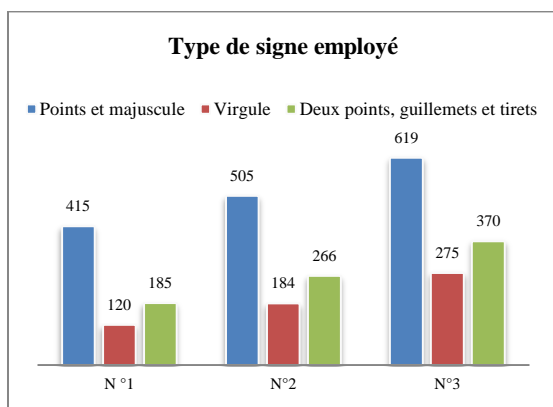
Pour étudier les résultats obtenus lors du pré test, nous nous sommes appuyés sur la grille d'analyse de ponctuation adoptée par Jarno-El Hillali (2011) qui s'inspire des travaux de Galvao-Spinillo et Brayner-Lima (2005).

Cette grille contient trois variables comme l'explique le tableau ci-dessous.

## CHAPITRE V. LES APPRENANTS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS ET LA PONCTUATION

**Tableau N°11:** Variables d'analyse de ponctuation employée au pré test par les trois niveaux enquêtés (en nombre)

Variables / N	N °1	N°2	N°3
<b>Type de signe employé</b>			
Points et majuscule	415	505	619
Virgule	120	184	275
Deux points, guillemets et tirets	185	266	370
<b>Variété d'usage</b>			
Sans aucun signe	04	2	0
Peu de signes	25	26	26
Beaucoup de signes	01	02	04
<b>Erreurs identifiées</b>			
Ponctuation incorrecte	228	219	217
Lieu inapproprié	153	102	80
Absence de ponctuation	3240	3005	2696



**Graphe N°1 :** Taux de ponctuation employée au pré test par les trois niveaux

### Interprétation du tableau N°11 et du Graphe N°1

Dans ce premier volet, nous présentons une première série de résultats sur la ponctuation employée dans le texte non ponctué par les trois niveaux. L'objectif de ce travail est de vérifier le niveau réel des apprenants au sujet de la ponctuation. Pour ce faire, nous

analysons tour à tour les trois variables suivantes : le type de signes employé, la variation dans l'utilisation de ces signes et le nombre d'erreurs identifiées.

D'après les résultats du tableau °, nous enregistrons, pour la première variable (type de signe employé) que le N 3 utilise beaucoup plus de signes que les deux autres niveaux, l'emploi le plus élevé concerne les points et la majuscule qui présente 480 du nombre total des signes à utiliser. Pour la virgule, nous constatons que son usage est problématique car les trois niveaux l'utilisent très peu et souvent d'une manière erronée.

A propos de la deuxième variable (variété d'usage), les résultats révèlent également que le nombre d'étudiants qui ont utilisé peu de signes dans le texte est élevé dans les trois niveaux enquêtés, nous trouvons donc 24 du N1, 26 du N2, et 26 du N2 étant donné que nous avons 30 étudiants dans chaque niveau.

Pour la troisième variable (les erreurs identifiées), nous constatons que le total des erreurs commises est trop élevé entre : ponctuation incorrecte, lieu inapproprié et absence de ponctuation, cela est dans tous les niveaux.

Le près test a révélé que les apprenants ont une difficulté majeure au niveau de la compréhension d'un message écrit, ce qui a engendré des lacunes de différents types.

Les principales lacunes rencontrées lors de cet exercice reviennent à :

- l'emploi incorrect ou l'omission des virgules.
- l'omission du point d'exclamation à la fin de certaines phrases exclamatives.
- l'emploi incorrect des virgules et des guillemets.
- l'emploi incorrect de la majuscule et du point simple, qui est parfois ignoré par un bon nombre d'apprenants.

En résumé, l'évaluation diagnostique est donc nécessaire, elle est un outil didactique; elle permet de vérifier les acquis des apprenants et leurs connaissances et de constater qu'ils sont habilités à s'engager dans des nouveaux apprentissages. Elle aide l'apprenant à préparer son cours et de l'adapter à son niveau.

### **1.2. Interprétation et analyse des résultats de la phase d'intervention**

Dans cette section, nous allons présenter et analyser les résultats obtenus lors de la phase d'intervention didactique à travers des exercices sélectionnés pour chaque leçon effectuée avec notre population. Les résultats seront présentés à l'aide des tableaux illustrant les différentes statistiques, ces tableaux seront immédiatement suivis par des interprétations.

**1.2.1 Résultats de la leçon<sup>o</sup>1 : présentation et interprétation**

La leçon de la première séance est intitulée « maîtriser les signes de délimitation de la phrase (la majuscule et les points) » dans laquelle nous avons distribué à l'ensemble des étudiants des photocopies contenant tous les éléments théoriques qui concernent les signes de délimitation de la phrase afin de les retenir et les mémoriser. Plus, un ensemble d'exercices (trois exercices d'application), dans le cadre d'une partie pratique. L'objectif visé lors de cette séance est d'amener les apprenants à connaître et maîtriser l'emploi des signes qui délimitent la phrase, ce qui est reconnu par la ponctuation forte. Les apprenants doivent être capables de délimiter une phrase par la majuscule et le point, c'est donc maîtriser l'emploi de la majuscule et les points (simple, d'interrogation, d'exclamation et les points de suspension). Le contenu de la leçon<sup>o</sup>1 et le corrigé des exercices figurent dans l'Annexe<sup>o</sup> 3.

L'objectif visé dans chaque exercice :

*Exercice n<sup>o</sup>1 : vérifier la capacité des étudiants à délimiter la fin et le début des phrases d'un texte avec les signes manquants*

*Exercice n<sup>o</sup>2 : vérifier la capacité des étudiants à utiliser correctement les points dans un texte.*

*Exercice n<sup>o</sup>3 : vérifier leurs capacités à marquer la fin d'une phrase par le point convenable.*

**• Résultats obtenus lors de la leçon N<sup>o</sup>01**

**Tableau N<sup>o</sup>12 : Erreurs de ponctuation de texte.**

<b>Erreur d'usage</b>	<b>N1</b>	<b>N2</b>	<b>N3</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
<b>Point</b>	150	138	112	63,75
<b>Majuscule</b>	156	141	116	58,12

**Interprétation**

Dans cet exercice, nous avons demandé aux étudiants d'établir la ponctuation à l'intérieur des phrases et d'employer correctement la majuscule (cette consigne a été donnée verbalement). Il est à noter que le texte contient 8 majuscules et 8 points simples.

D'après les résultats qu'illustre le Tableau<sup>o</sup>12, les erreurs d'emploi du point simple représentent 63,75% des erreurs d'usage dans l'ensemble des trois niveaux enquêtés, étant donné que cette marque est utilisée à huit (08) reprises, il convient de dire que ce signe, aux yeux des apprenants, est le plus facile à employer dans un texte, mais ce qui est à signaler c'est la substitution du point par un autre signe qui va peut être influencé sur le sens véhiculé par le texte, ou encore l'omission du point simple qui est expliqué par l'ignorance ou l'oubli.



Le taux des erreurs d'usage de la majuscule présente 58,12% cette marque est aussi mal utilisée par les apprenants, dans quelques réponses, elle est omise après le point simple. Il y a, souvent, ignorance de ce signe à l'écrit alors qu'il est très indispensable, il représente une marque typographique nécessaire lors de la production écrite.

Nous avons constaté aussi, qu'un bon nombre de répondants a utilisé d'autres signes que le point simple et la majuscule comme la virgule et le point de suspension alors que le texte contient uniquement des phrases assertives (déclaratives).

Il s'est avéré que les étudiants étaient un peu perdu entre tous les signes de ponctuation, car dans la question, il n'y a pas de précision de signes à utiliser dans le texte, cela nous pousse à dire que les marques sont utilisées aléatoirement dans cet exercice.

**Tableau N°13 :** Erreurs d'usage du point simple, point d'interrogation, point d'exclamation dans un texte

Niveaux / Signe	N1	N2	N3	Pourcentage (%)
Point simple	80	72	65	51,42
Point d'interrogation	15	11	6	07,58
Point d'exclamation	70	61	42	40,99

### Interprétation

En principe, dans cet exercice, il s'agit d'employer des points dans un texte : points simple 4 fois, point d'interrogation 1 fois, points d'exclamation 4 fois.

D'après les résultats du Tableau N°13, nous constatons que le taux d'erreur d'usage du point d'interrogation est moindre (07,58%) par rapport à l'emploi du point qui représente un taux d'erreur plus élevé soit (51,42%) que celui de l'usage du point d'exclamation avec (40,99%). Il est à noter que l'emplacement du point d'interrogation dans cet exercice est la tâche la plus facile.

Pour l'identification des signes de cet exercice : le point simple, le point d'exclamation et le point d'interrogation, nous constatons que la quasi-totalité des sujets interrogés ont répondu juste.

Nous avons aussi remarqué qu'il y a des sujets qui n'ont pas respecté la consigne en induisant d'autres signes comme la virgule alors qu'il a été demandé, lors de cet exercice, de placer uniquement les points.

**Tableau N°14 :** Erreurs de ponctuation de phrases à l'aide du point convenable / Placement inapproprié des signes.

Niveaux / énoncés	E 1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
N°1	2	8	4	30	25	18	6	5	16
N°2	0	4	3	28	23	15	3	4	18
N°3	0	2	0	26	20	13	2	1	16
<b>Total</b>	2	14	7	84	68	46	11	10	50
<b>Pourcentage (%)</b>	1	5	2	29	23	16	4	3	17

### Interprétation

D'après les résultats du Tableau N°14, nous constatons que le signe le plus difficile à identifier est le point de suspension vu la nature de ce signe qui produit un effet de subjectivité où le récepteur du message est sensé comprendre la raison pour laquelle l'auteur n'a pas complété son idée. C'est pourquoi les sujets enquêtés ont fait appel, à l'énoncé E4, au point simple au lieu de la marque convenable qui est le point de suspension. De ce fait, le taux d'erreur d'usage du point de suspension est frappant avec (29%), un taux qui représente la quasi-totalité des apprenants qui ont échoué à ponctuer juste l'énoncé n°4.

Nous constatons aussi que les étudiants, à ce stade d'apprentissage avancée, ne font pas encore la différence entre : phrase exclamative, phrase interrogative directe et interrogative indirecte, cette dernière qui se délimite par un point simple au lieu d'un point d'interrogation, c'est pourquoi le taux d'erreurs d'usage est élevé à l'énoncé n°9 avec (17%), à l'énoncé n°5 avec (23%), et à l'énoncé n°6 avec (16%)

Nous pouvons dire que les apprenants sont incapables de comprendre le sens de la phrase, nous parlons d'un dysfonctionnement au niveau de la compréhension, ce qui conduit à la mauvaise délimitation des phrases simples (mais en quelque sorte des phrases pièges).

#### 1.2.2. Résultats de la leçon N°2 : présentation et analyse

Leçon n° 2: Signes de structuration de la phrase (ponctuation faible)

Durée : une heure et 30 mn

Objectif visé :

- Structurer une phrase à l'aide de la ponctuation (apprendre à utiliser : la virgule, le point
- Virgule et le deux-points)

L'enseignante, et avant même de commencer la leçon n°2 intitulée « signes structurant la phrase », a fait une révision sur la leçon précédente (signes délimitant la phrase)

## CHAPITRE V. LES APPRENANTS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS ET LA PONCTUATION

A la fin de la première partie de la séance, l'enseignante a distribué des photocopies contenant les trois exercices du jour dont l'objectif change d'un exercice à l'autre :

*Exercice n°1 : l'objectif est de vérifier la capacité des étudiants à acquérir les règles d'usage de la virgule et à identifier le rôle de la virgule dans une phrase, un texte.*

*Exercice n°2 : c'est vérifier la capacité des étudiants à utiliser le point-virgule.*

*Exercice n°3 : vérifier leur capacité à identifier les différentes fonctions des deux points.*

**Tableau N°15:** Placement et justification erronés de l'usage des virgules dans un énoncé.

Niveau	E1		E2		E3		E4		E5		E6	
	P. I	J.I	P. I	J.I	P. I	J.I	P. I	J.I	P. I	J.I	P. I	J.I
N1	54	22	60	24	84	24	37	11	51	27	8	26
N2	46	21	48	20	76	22	39	9	46	27	6	24
N3	44	16	32	16	60	18	26	5	44	21	6	20
Total	60		48		78		31		65		26	
Pourcentage (%)	19,48		15,58		25,32		10,06		21,1		8,44	

*P.I : placement incorrect de virgules*

*J.I : justification incorrecte*

### Interprétation

Le dépouillement des données a révélé la dominance des erreurs d'usage et d'identification des fonctions syntaxiques de la virgule dans un énoncé. Les résultats illustrés dans le Tableau N°15 confirment que la virgule présente une difficulté épineuse pour tous les niveaux, sans exception. Les étudiants n'arrivent pas à mémoriser les règles d'usage de cette marque. Cependant, les règles d'usage ont été enseignées le jour même de la passation des exercices.

Dans les exercices précédents, nous avons remarqué que les apprenants font recours, toujours, au photocopiés des cours pour chercher la règle d'usage du signe avant même de porter les réponses nécessaires, c'est pourquoi nous l'avons interdit lors du présent exercice. Les présents résultats nous confirment que les apprenants demeurent incapables face à ce type d'activité, d'une part. D'autre part, cela nous pousse à remettre en cause la méthode d'enseignement de ce système et d'appeler de mettre en œuvres une méthode plus efficace qui permet à l'apprenant de retenir et mémoriser les règles d'usage de la virgule.

Nous parlons, ici, d'une mauvaise mobilisation des connaissances acquises au sujet de la ponctuation par les apprenants.

A propos des résultats du premier exercice tableau N°15, il est à noter que la quasi-totalité des sujets enquêtés des trois niveaux à l'exception de quelques cas n'ont pas pu identifier les fonctions grammaticales qu'accomplies la virgule dans les énoncés données,

nous enregistrons donc : (25.32%) des erreurs d'usage dans l'énoncé 3 comme le taux le plus élevé est (19.48%) dans l'énoncé N°1, pour l'énoncé 2, nous trouvons (15.58%) des erreurs d'usage et (21.10%) dans l'énoncé 5. Nous sommes donc face à un problème majeur dans le domaine de la ponctuation qui est : les règles d'usage de la virgule (quoique les règles ont été enseignées le jour même des applications), mais les résultats interprètent l'incapacité de notre population à retenir et à mémoriser les conventions d'usage de la virgule.

On outre, il nous semble insuffisant de faire une seule séance d'entraînement sur les signes de structuration de la phrase vu la diversité des règles grammaticales de la virgule, qui-elle seule- nécessite au moins quatre séances pour former les apprenants à sa bonne manipulation. Le point-virgule est aussi un signe mal utilisé et méconnu pour les apprenants quoiqu'il régisse une seule règle celle de la séparation entre deux phrases étroitement liées par le sens. Mais, puisqu'il n'est pas pratiqué et pas du tout enseigné, il est mal maîtrisé.

**Tableau N°16:** Erreurs d'identification de la fonction des signes dans un texte.

Niveaux / Signe	N1	N2	N3
Virgule	28	26	23
Point-virgule	27	26	25
Points de suspension	28	24	22
Total	83	76	70
Pourcentage (%)	36,24	33,18	30,56

### Interprétation

Il s'agit, ici, de l'identification de l'emploi de la virgule, du point-virgule et des points de suspension dans un texte. Aucune notion d'aide n'a été proposée, c'est aux apprenants d'indiquer de quelle fonction s'agit-il ?

A première vue, les résultats, à propos de l'identification du point-virgule, montrent que cette marque est encore problématique même après l'intervention, un bon nombre d'apprenants du N1 surtout, n'a pas identifié le rôle du point-virgule dans les énoncés donnés. Pour le N1, nous avons 28 réponses erronées pour le point de suspension et la virgule, 27 réponses erronées pour le point-virgule, les résultats sont semblables pour les deux autres niveaux à propos des signes de structuration de la phrase (la virgule et le point -virgule)

Nous constatons donc que la quasi-totalité des sujets enquêtés rencontre des difficultés à utiliser et à identifier le rôle de ces marques à l'écrit. Globalement, le taux d'erreurs est presque le même pour les trois niveaux : N 1 (36,24%), N2 (33, 18%), N3 (30,56%)

Les signes de structuration de phrase et de texte marquent des relations de liaison comme ils peuvent tisser différents liens syntaxiques au niveau du contexte.

**Tableau N°17 :** Erreurs d’usage et identification incorrecte du point-virgule et des deux points dans un énoncé.

	E°1		E°2		E°3		E°4		E°5		E°6	
	P.E	J.E	P.E	J.E	P.E	J.E	P.E	J.E	P.E	J.E	P.E	J.E
<b>N1</b>	26	27	20	23	22	24	12	12	10	10	18	18
<b>N2</b>	24	25	18	20	20	23	8	8	10	10	16	16
<b>N3</b>	20	22	15	15	14	16	8	8	6	6	15	15
<b>Total</b>	42		30		30		16		12		30	
<b>Pourcentage (%)</b>	26,25%		18,75		18,75		10		7,5		18,75	

### **Interprétation**

Etant donné que le point-virgule et les deux points sont souvent confondus, malgré leurs emplois distincts. Certaines manipulations peuvent être possibles pour les différencier. Ces signes sont d’ailleurs un moyen d’économiser de l’espace dans un texte.

Lors de cette activité, il a été demandé aux apprenants de ponctuer correctement des phrases en donnant la raison grammaticale du choix, ici, les deux signes sont le point-virgule et le deux points. Les étudiants avaient la possibilité de choisir entre trois notions proposées pour justifier le choix du signe. D’après les résultats, nous avons constaté que les étudiants éprouvent un problème au niveau de la compréhension du sens des phrases.

Par exemple, si nous prenons l’énoncé n°1 qui présente un pourcentage d’erreur élevé avec 26,25% par rapport au pourcentage d’erreur dans les autres énoncés, qui est identique dans les énoncés (E2, E3 et E5) soit (18.75%)

A cet énoncé 1, la majorité des répondants ont utilisé un deux points au lieu d’un point-virgule alors qu’il s’agit de deux propositions étroitement liées par le sens et non pas d’explication.

### **1.1.3. Résultats de la leçon °3 : présentation et interprétation**

Leçon n°3 (signes d’animation de phrase)

Objectif : - *Apprendre les signes de ponctuation qui animent la phrase*

- *Savoir utiliser les guillemets, les tirets, les points de suspensions*

Toujours dans le but de maîtriser le système de la ponctuation et acquérir les règles d’usage des signes, l’enseignante continue son enseignement pour faire apprendre aux étudiants la compétence de produire des écrits clairs et compréhensibles. L’intitulé de la leçon du TD n°3 C’est « les signes animant la phrase »

Les objectifs visés dans la troisième leçon sont :

## CHAPITRE V. LES APPRENANTS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS ET LA PONCTUATION

Exercice n°1 : être capable d'employer des « » ; des tirets ; et des parenthèses dans un énoncé

Exercice n°2 : être capable d'identifier l'emploi des guillemets dans un énoncé.

Exercice n°3 : être capable de restituer la ponctuation dans une phrase / un texte

**Tableau N°18** : Erreurs d'usage de signes d'animation dans un texte.

Niveaux / Signe	N1	N2	N3
Guillemets	15	11	9
Parenthèses	23	19	16
Tirets	80	74	62
Total	118	104	87
Pourcentage (%)	38,18	33,65	28,15

### Interprétation

À la lumière des résultats de cette activité, nous constatons que le pourcentage d'erreurs d'usage des parenthèses est élevé dans les trois niveaux : N1 avec (38,18%) ; N2 avec (33,65%) ; N3 avec (28,15%). La raison est claire, c'est la non maîtrise des règles d'usage de ce signe, et celle aussi de la non compréhension du sens. Pour les deux autres signes (les guillemets et les tirets), nous constatons des résultats qui expriment une maîtrise significative des signes du discours rapporté étant donné que les apprenants se familiarisent avec ce type de signes dès leur enfance (le primaire).

**Tableau N°19** : Identification incorrecte du rôle des guillemets, des parenthèses et des tirets dans un texte (les expressions relevées du texte sont désignées par l'alphabet de a à g).  
Nombre de réponses erronées

Niveaux	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)
N1	9	7	8	6	7	5	7
N2	7	6	7	6	6	5	6
N3	5	3	4	3	3	2	3
Total	21	16	19	15	16	12	16
Pourcentage (%)	18,26	13,91	16,52	13,04	13,91	10,43	13,91

### Interprétation

Lors de cet exercice, il a été demandé aux apprenants d'identifier la fonction des signes d'animation (les guillemets, les tirets et les parenthèses) à travers des expressions tirées du texte. Dans le tableau, les expressions sont désignées par des lettres de (a) à (g)

D'après le Tableau N°19, il semblerait, à première vue, que les apprenants n'aient pas eu de difficultés pour mettre en œuvre leurs connaissances relatives aux signes d'animation de la phrase. Lors de cette activité, les apprenants avaient plusieurs notions proposées au choix afin d'identifier les fonctions des guillemets, des parenthèses et des tirets.

## CHAPITRE V. LES APPRENANTS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS ET LA PONCTUATION

Nous constatons que les apprenants des trois niveaux enquêtés ont su répondre à cette question, vu le pourcentage moindre d'erreurs d'identification du rôle de ces signes d'animation qui varie entre : 10,43% et 18,26% des erreurs d'identification.

Cela est peut-être expliqué par le fait que les signes d'animation sont les signes les plus faciles à maîtriser.

**Tableau N°20 :** Corriger une erreur de ponctuation dans un énoncé (nombre de réponses erronées)

Enoncé \ Niveau	Nombre de réponses erronées				
	E 1	E2	E3	E4	E5
N1	20	18	21	21	26
N2	20	21	13	15	21
N3	13	16	7	9	16
<b>Total</b>	53	55	41	45	63
<b>Pourcentage (%)</b>	20,62	21,1	15,95	17,5	24,51

### Interprétation

Le Tableau N°20 représente le nombre de réponses erronées obtenues à partir de la consigne « corriger une erreur de ponctuation qui est en principe omettre la virgule indue ou rétablir une virgule omise dans l'énoncé ». Nous constatons, d'après les résultats, que les énoncés : 2/4/5 sont problématiques, car un bon nombre d'étudiants des trois niveaux n'ont pas répondu juste. D'après les résultats, nous ne constatons que la virgule indue, une erreur qui n'a pas été observée de façon significative par l'ensemble des répondants

La présence indue de virgule entre des éléments qu'il ne faut pas séparer n'est pas beaucoup observée dans les énoncés de cet exercice, d'après les résultats ci-dessus qui varient entre (24.51%) et (20%) des erreurs de ponctuations relevées, nous semblerait commun d'entendre que les apprenants ont l'habitude de placer des virgules là où ils ne le devraient pas.

Cela est expliqué par le fait que nos étudiants demeurent incapables envers ce type d'exercice qui les empêche de maîtriser la langue écrite. Le pourcentage de ceux qui ont répondu faux est frappant 72.78%, varie entre ceux qui n'ont pas répondu et ceux qui ont donné des réponses erronées. Il apparaît clair que l'emploi normé de la virgule n'est pas encore totalement maîtrisé par les apprenants universitaires, ce qui n'étonnera personne.

#### 1.1.4. Résultats de la leçon n°4 : présentation et analyse

Leçon n°4 (*la ponctuation et l'ambiguïté*)

Objectif :

- Comprendre les différents sens portés par une phrase ;

## CHAPITRE V. LES APPRENANTS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS ET LA PONCTUATION

- Lever l'ambiguïté dans une phrase par l'emploi correct des signes de ponctuation ;
- Produire des phrases à sens multiples.

Lors de cette leçon qui met l'accent sur la ponctuation et le phénomène de l'ambiguïté, l'enseignante et avant même de commencer le cours a expliqué encore une fois le rôle prépondérant de la ponctuation lors de la production écrite et dans la compréhension d'un texte, comme au niveau de la phrase, elle joue un rôle tout aussi important et peut influencer le sens d'un énoncé...

Ensuite, en s'appuyant sur des exemples déjà faits lors de la leçon, les étudiants sont invités à ponctuer des énoncés en donnant deux sens pour chacun, à produire des phrases à double ou à triple sens et à restituer la ponctuation d'un texte mal ponctué

Les objectifs visés lors de la cinquième séance sont:

*Exercice n°1 : vérifier la capacité des étudiants à comprendre les différents sens portés par une phrase*

*Exercice n°2 : vérifier la capacité des apprenants à identifier et corriger une erreur de ponctuation dans une phrase*

*Exercice n°3 : voir si les étudiants sont capables à produire et inventer des phrases à sens multiples.*

**Tableau N°21 : Usage des signes dans une phrase à deux sens**

Phrase n°	Sens de P	N1	N2	N3
1	Sens 1	12	11	8
	Sens2	13	13	11
2	Sens 1	15	14	10
	Sens2	19	16	13
3	Sens 1	16	13	11
	Sens2	18	16	13
4	Sens 1	18	16	12
	Sens2	23	20	17
5	Sens 1	17	14	11
	Sens2	19	16	14
6	Sens 1	18	20	13
	Sens2	19	16	12
<b>Total</b>		207	185	145

### Interprétation

Les résultats du premier exercice du tableau N°21 montrent que la plupart des étudiants du premier niveau n'ont pas identifié les deux sens exprimés par chacune des phrases données. Le taux élevé des erreurs commises est expliqué par le fait que les apprenants ont toujours un problème au niveau de la compréhension, c'est-à-dire ils n'arrivent



## CHAPITRE V. LES APPRENANTS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS ET LA PONCTUATION

pas à comprendre la signification véhiculée par la phrase. Nous constatons toujours qu'il y a un écart entre les niveaux, les sujets du N3 commettent moins d'erreurs (145) par rapports aux deux autres niveaux (N1, 185 erreurs et N2, 207erreurs) dans l'ensemble des phrases proposées. La construction du sens est un problème majeur chez les apprenants du FLE.

**Tableau N°22 :** Restituer la ponctuation dans un texte (remplacer le signe erroné par le signe correct)

Variables	N1	N2	N3
<b>Ponctuation incorrecte</b>	71	60	53
<b>Lieu inapproprié</b>	40	31	27
<b>Absence de ponctuation</b>	101	83	40
<b>Total</b>	212	174	120
<b>Pourcentage (%)</b>	41,78%	34,38%	23,71%

### Interprétation

Dans cet exercice, il s'agit de rétablir la ponctuation d'un texte mal ponctué. D'après les résultats du Tableau N°22, il convient de dire qu'un bon nombre d'apprenants a toujours un problème au niveau de la compréhension du sens.

Nous enregistrons pour le N1 (41,78%) des erreurs qui relèvent de ponctuation incorrect, 60 erreurs pour le N2 et 53 pour le N3.

Pour la variable (absence de ponctuation), nous relevons, pour le N1 101 erreurs, 83 pour le N2 et 40 erreurs pour le N3.

Lors de cet exercice, les apprenants ont montré une incapacité à remplacer le signe erroné par le signe correct. Nous pouvons donc dire que les étudiants rencontrent des problèmes lors de la restitution de la ponctuation d'un texte mal ponctué, ce qui est expliqué par la méconnaissance des règles d'usage des signes.

**Tableau N°23 :** Compétence de production des phrases à double ou à triple sens

Taux d'étudiants		Compétence de ponctuation et de production
<b>N1</b>	13,00%	- Ont produits des phrases à deux sens
	02,00%	- Ont produits des phrases à triple sens
	50,00%	- Réponses incorrectes
	35,00%	- Pas de réponse
<b>N2</b>	19,00%	- Ont produits des phrases à deux sens
	04,00%	- Ont produits des phrases à triple sens
	54,00%	- Réponses incorrectes
	23,50%	- Pas de réponse
<b>N3</b>	31,00%	- Ont produits des phrases à deux sens
	10,00%	- Ont produits des phrases à triple sens
	43,33%	- Réponses incorrectes
	16,00%	- Pas de réponse

### Interprétation

Lors de cette activité, nous avons voulu vérifier la capacité des apprenants universitaires à produire des phrases à sens multiples. Une situation qui nécessite la mise en œuvre de plusieurs compétences, à savoir la compétence pragmatique, et procédurale.

D'après les résultats illustrés dans le tableau 23 de l'exercice n°3, nous constatons le taux élevé des étudiants qui n'ont pas pu résoudre cet exercice, nous enregistrons :

Pour le N1, seulement 13% des répondants sont arrivés à produire des phrases à deux sens, 02% seulement ont produit des phrases à triple sens ; le taux de ceux qui ont donné des réponses incorrectes est frappant 50% du taux des étudiants, nous avons également constaté qu'un bon nombre d'étudiant qui n'a porté aucune réponse sur cet exercice, ils représentent 35% du taux des étudiants.

Nous enregistrons aussi pour les deux autres niveaux un taux élevé des répondants qui n'ont pas pu produire des phrases à triple sens, pour le N2, nous trouvons 04% uniquement. Cette incapacité est expliquée par le fait que nos sujets souffrent d'un désarroi linguistique et lexical qui paraît dans la mauvaise construction des phrases simples. Le fait le plus frappant, nous avons trouvé dans les réponses incorrectes attribuées par les apprenants des phrases agrammaticales et incorrectes.

Nous avons compris qu'il est vraiment difficile de demander aux apprenants du Français langue étrangère de produire des phrases à double ou à triple sens, en fait il est même difficile, pour eux, de produire une phrase simple, ce qui rend, peut-être, cette tâche difficile.

Ce qui confirme ce fait est le taux élevé des sujets qui n'ont porté aucune réponse à cette question : N 1 (35%) ; N 2 (23,50%) ; N 3 (16%)

Rédiger en français demeure une difficulté à part dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, même s'il s'agit d'un stade bien avancée qui est ici le supérieur. Cette incapacité ou incompétence scripturale est expliqué par le fait que les étudiants de licence de français ne maîtrisent pas le français écrit. Nous sommes face à un véritable problème qui nécessite des réactions immédiates, car, ici, nous parlons des futurs enseignants de la langue française. Par ailleurs, face à cette incapacité, nous avons constaté qu'il y a un bon nombre de répondants appartenant au N3 qui ont pu produire des phrases à double sens, ils représentent 31% des sujets enquêtés.

Cela est expliqué par le fait que nos étudiants demeurent incapables envers ce type d'exercice qui les empêche de maîtriser la langue écrite. Pour le N1, le pourcentage de ceux qui ont répondu faux est frappant 85%, varie entre ceux qui n'ont pas répondu et ceux qui ont donné des réponses erronées.

### EN GUISE DE SYNTHÈSE

Rappelons que les étudiants des trois niveaux ont bénéficié du même enseignement, c'est-à-dire ils sont tous soumis aux mêmes activités. L'objectif est donc ici de savoir si les apprenants progressent autant dans leurs performances en ponctuation.

Nous nous demandions si un enseignement de la ponctuation permettrait une meilleure maîtrise de cette notion. Les résultats auxquels nous avons abouti nous autorisent, au moins partiellement, à fournir quelques éléments de réponses, nous avons enregistré :

Dans les exercices de la leçon °1, tous les résultats obtenus confirment le problème de la méconnaissance et la non maîtrise des signes de délimitation de la phrase.

Dans les exercices de la leçon °2, il convient de dire que les signes de structuration et d'hierarchisation de phrases sont les plus problématiques pour les étudiants des trois groupes expérimentaux. Particulièrement, les règles d'usage de la virgule, ce signe « mal aimé » par les apprenants, sont à la tête de ce problème.

Pour la leçon °3, celle des signes d'animation de la phrase, nous pouvons dire que les résultats obtenus sont plus au moins satisfaisants vu que les apprenants possèdent des connaissances préalables sur les signes du discours rapporté qui sont : les guillemets, les tirets et les deux points.

A propos de la leçon °4, les exercices visant à vérifier la capacité des apprenants universitaires à construire du sens à travers la production de phrases qui peuvent donner plus d'une interprétation et à la fois, ils sont invités à comprendre les sens données par la même phrase par le biais de la ponctuation. Nous avons constaté qu'il y a toujours un dysfonctionnement au niveau de la compréhension d'un message écrit.

## 2. EXPLICATION ET ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES LORS DU POST TEST

La séance n°6 c'est le jour de la passation du post test. Lors de cette séance l'enseignant a distribué des photocopies contenant le même texte avec la consigne de cette épreuve. En ce jour, les apprenants sont invités à ponctuer encore une fois le texte abordé lors du près test et de produire un texte clair et compréhensible tout en mobilisant leurs connaissances, et leurs compétences scripturales. La visée de cette épreuve est de vérifier l'effet direct du processus d'apprentissage de la ponctuation sur son utilisation, aussi de vérifier le niveau des apprenants après l'intervention à travers une étude comparative entre les résultats obtenus lors des deux tests.

## CHAPITRE V. LES APPRENANTS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS ET LA PONCTUATION

Dans cette étude, le post test est considéré comme le premier examen de TD du semestre six pour les apprenants du N3 (ceux que nous enseignons). Pour les deux autres niveaux N1 et N2, il est juste la phase finale de l'expérimentation.

L'objectif visé par cette épreuve est de vérifier les compétences de ponctuation et de rédaction d'un texte de type narratif (un dialogue). Nous avons voulu vérifier aussi l'impact du processus d'apprentissage sur la compétence ponctuationnelle des apprenants.

Dans cette épreuve, il est demandé aux étudiants de ponctuer le même texte abordé lors du pré test puis de produire sa suite, il s'agit d'un extrait du conte d'Alphonse Daudet « la chèvre de M. Seguin » où M. Seguin converse avec sa chèvre. La consigne du post test consiste à rédiger la suite de la conversation et de toute l'histoire.

L'épreuve a duré une heure et trente minutes pour les étudiants du N 3, pour les deux autres niveaux N1 et N2 c'est les enseignants collaborateurs qui s'en chargent et nous remettent les productions écrites. Pour analyser les résultats du post test, nous nous servons toujours de la même grille d'analyse de ponctuation utilisée lors du pré test, adoptée par Jarno-El Hillali (2011) qui s'inspire des travaux de Galvao-Spinillo et Brayner-Lima(2005).

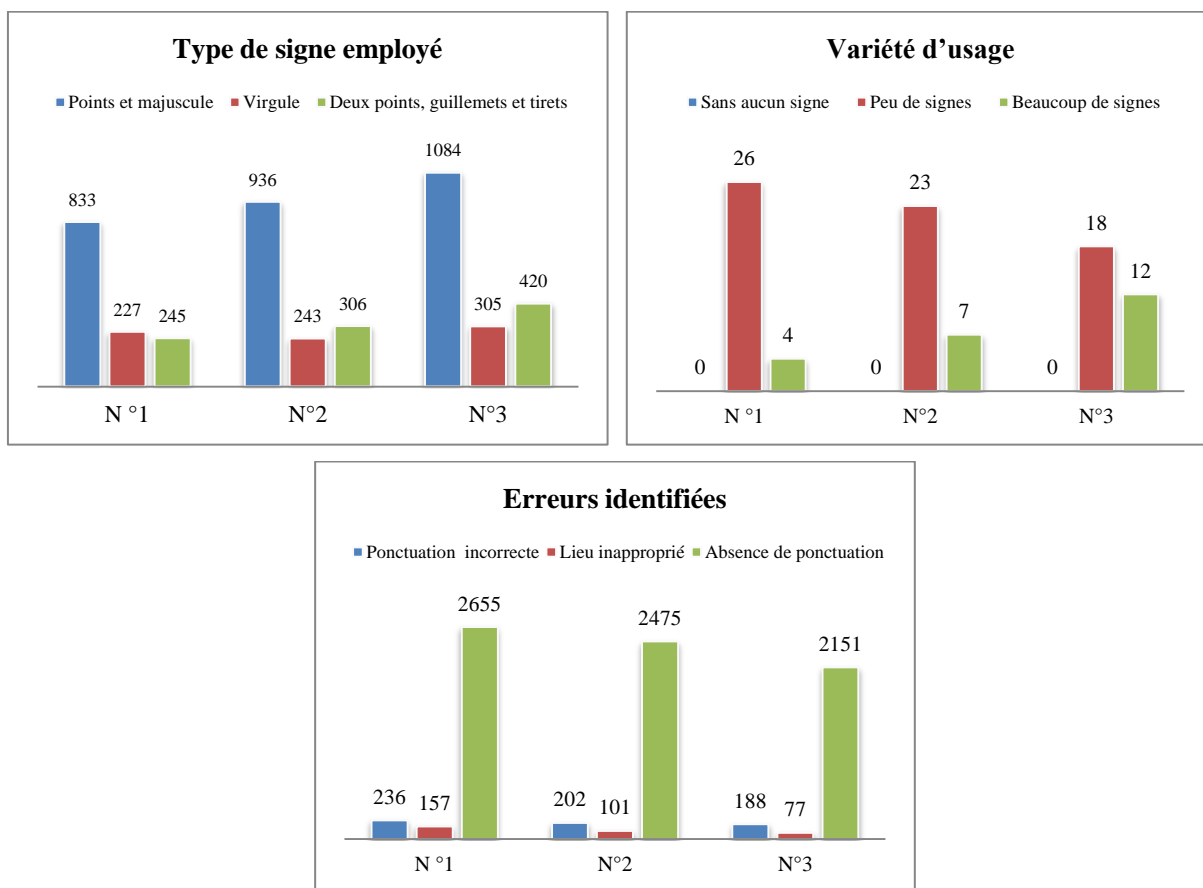
Cette grille regroupe plusieurs variables que nous allons adoptées à notre guise et selon les exigences de l'analyse. Les variables sont : ponctuation utilisée, variété de ponctuation, erreur identifiée. Les copies des étudiants sont codées à l'aide d'un numéro de rédaction afin de faire une étude quantitative et qualitative.

### 1.1. Présentation et analyse des résultats du post test

Le tableau ci- dessous illustre les résultats quantitatifs des erreurs d'usage commises lors du post test selon les critères d'évaluation précités.

**Tableau N°24:** Variables d'analyse de ponctuation employée au post test par les trois niveaux enquêtés

Variables / N	N °1	N°2	N°3
<i>Type de signe employé</i>			
Point et majuscule	833	936	1084
Virgule	227	243	305
Deux points, guillemets et tirets	245	306	420
Total	1305	1485	1809
<i>Variété d'usage</i>			
Sans aucun signe	0	0	0
Peu de signe	26	23	18
Beaucoup de signe	4	7	12
<i>Erreurs identifiées</i>			
Ponctuation déviante (incorrecte)	236	202	188
Lieu inapproprié	157	101	77
Absence de ponctuation	2655	2475	2151



**Graphe N°2:** Répartition de la ponctuation employée selon les niveaux au post test

**Interprétation du tableau N°24 et du Graphe N°2**

L'analyse de chacune des formes de ponctuation montre une image plus précise, après l'intervention, sur la ponctuation employée lors de la deuxième évaluation. Au post test, nous avons constaté que les apprenants soumis à l'enquête, ont utilisées tous les signes du dialogue : les tirets, les guillemets, les deux points, sont largement employés par les apprenants, nous relevons pour le N1 : 245 signes entre guillemets, tirets, deux points, nous relevons 833 points et majuscule et 227 virgules

Pour le N2, nous enregistrons : 936 points et majuscules, 243 virgules et 306 entre guillemets, tirets et deux points. Pour le N3, nous trouvons 1084 usages de points et majuscules, 305 virgules et 420 usages de guillemets, tirets et deux points.

D'après ces résultats, nous constatons que les étudiants emploient aujourd'hui deux fois plus de ponctuation qu'il y a quatre mois. C'est une augmentation qui a été attendue puisque tous ces étudiants ont bénéficié d'un processus d'apprentissage de ponctuation durant plusieurs séances. Dans un bon nombre de copies, nous avons aussi constaté que le nombre de signes utilisés dans les textes est passé 6 marques au pré test à 9 marques au post test, soit 3 marques de ponctuation ajoutées par texte.

A propos de la variable, type d'erreurs identifiées, nous enregistrons : pour le N1, 336 erreurs de type ponctuation incorrecte, 157 mauvais placement de signes et 2655 erreurs relevant de l'absence totale du signe à utiliser.

Dans le N2, il y a 202 erreurs de ponctuation ou ponctuation déviante, 101 emplacements inappropriés de signes et 2475 signes absents. Dans le N3, 188 ponctuations déviantes, 77 lieux inappropriés de signe et 2151 signes absents. D'après cette illustration, il convient de dire que ces résultats ne sont pas tout à fait satisfaisants car les étudiants commettent encore des erreurs d'emploi de signes. A cet effet, plusieurs interrogations apparaissent (pourquoi ses résultats négatifs persistent même après l'enseignement systématique de la ponctuation ? comment faire pour permettre aux apprenants d'approprier les règles d'usage des signes ?

Il est à signaler, donc, que les résultats illustrés ci-dessus ne sont pas très satisfaisants; ils révèlent plusieurs lacunes dans les copies des étudiants surtout au niveau de :

- \* L'emploi d'une lettre majuscule après le point, le point d'exclamation et le point d'interrogation ;
- \* L'emploi inapproprié des points de suspension ;
- \* L'emploi de la virgule qui est utilisée d'une manière aléatoire ;
- \* L'emploi des points d'exclamation et des guillemets qui sont sur utilisés.

### **1.2. Comparatif du pourcentage d'erreurs d'usage des signes, avant et après l'intervention aux trois groupes expérimentaux.**

Afin de vérifier si les trois groupes sont équivalents dans leur maîtrise des faits de la ponctuation retenus pendant l'intervention didactique. Les étudiants passent un pré test comme une évaluation diagnostique pour vérifier les prés acquis de ceux-ci au sujet de la ponctuation, ensuite un processus didactique contenant plusieurs séances d'apprentissage est mis en œuvre, enfin un post test où le même dispositif didactique du pré test est réutilisé mais avec une nouvelle consigne : le pré test consiste à ponctuer un texte non ponctué, lors du post test, la consigne consiste à ponctuer le même texte puis à inventer sa suite afin de produire un texte clair et compréhensible.

Le but est d'évaluer de nouveau, le niveau des apprenants, pour mesurer l'influence de l'intervention didactique. Le pré test se déroule avant les séances de l'intervention et le post test a lieu après les séances de l'intervention. Par ailleurs, le contenu des leçons et les exercices de la fiche de travaux dirigés utilisés dans les trois groupes expérimentaux sont rigoureusement les mêmes, ce qui nous permet de comparer les résultats obtenus par chacun des groupes de l'expérience.

## CHAPITRE V. LES APPRENANTS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS ET LA PONCTUATION

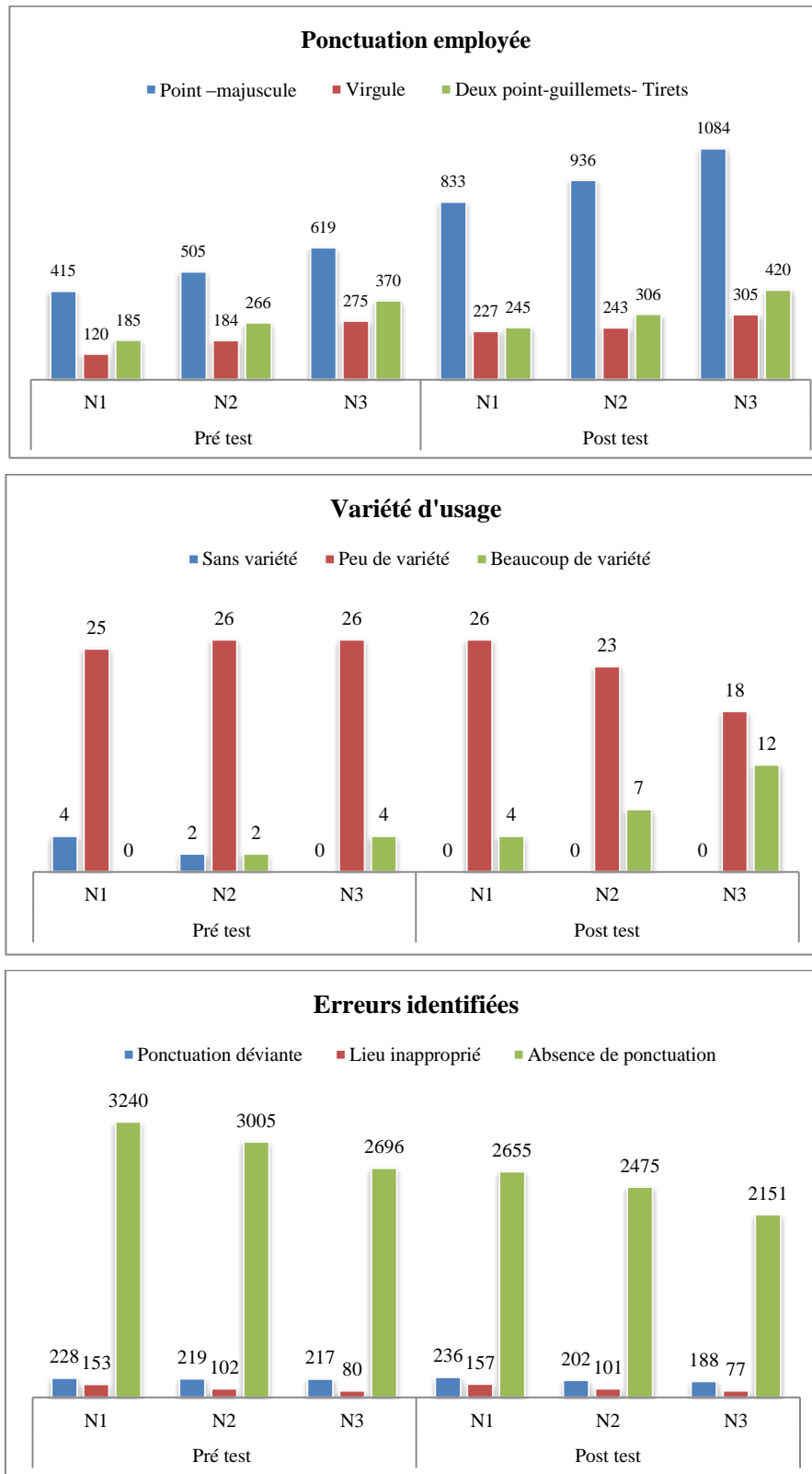
Le pré test et le post test sont conçus de telle sorte qu'ils évaluent la compétence ponctuationnelle des apprenants. Malgré que les séances d'intervention didactique ne sont pas effectuées par le même enseignants, mais cela n'empêche pas que: Quelle que soit la forme d'enseignement, les étudiants progressent, à savoir qu'ils font plus d'erreurs au pré test qu'au post test, c'est plutôt, ce que nous supposons.

Pour effectuer une comparaison des résultats obtenus avant et après l'intervention didactique, il faut nous assurer au préalable que le niveau initial des trois groupes expérimentaux est équivalent au départ. Nous regardons donc si dans le pré test les trois groupes N1, N2, N3 sont de même niveau, c'est à dire vérifier si le nombre d'erreurs commises au pré test est similaire ou presque similaire, quel que soit le niveau considéré.

Le tableau suivant représente le nombre d'erreurs d'usage selon trois variables au pré test et au post test pour les trois niveaux de l'étude.

**Tableau N°25 :** Variables de ponctuation analysée entre les trois niveaux au prétest et au post test

Variables de ponctuation	<i>Pré test</i>			<i>Post test</i>		
	N1	N2	N3	N1	N2	N3
<b><i>Ponctuation employée</i></b>						
Point –majuscule	415	505	619	833	936	1084
Virgule	120	184	275	227	243	305
Deux point-guillemets- Tirets	185	266	370	245	306	420
<b><i>Variété d'usage</i></b>						
Sans variété	04	2	0	0	0	0
Peu de variété	25	26	26	26	23	18
Beaucoup de variété	0	2	4	4	7	12
<b><i>Erreurs identifiées</i></b>						
Ponctuation déviante	228	219	217	236	202	188
Lieu inapproprié	153	102	80	157	101	77
Absence de ponctuation	3240	3005	2696	2655	2475	2151



Graphe N°3. Répartition en pourcentage (%) de la ponctuation employée au pré test et au post test pour les trois niveaux



### Interprétation du tableau N°25 et du graphe N°3.

D'après les résultats du Tableau n°12, qui illustrent la répartition de la ponctuation employée par l'ensemble des trois niveaux, nous constatons, pour la première variable étudiée (ponctuation employée), que les apprenants du N3 utilisent largement plus de marques de ponctuation dans le texte que les apprenants du N1 après intervention. Mais qu'en est-il des améliorations ou stabilités relevées durant quatre mois pour l'ensemble des trois groupes ? Nous constatons que les apprenants, même après l'enseignement de la ponctuation, effectuent divers types de confusion. Le nombre de marques employé est beaucoup plus élevé au post test qu'il ne l'était au pré-test.

Les résultats de la première variable révèlent, à quatre mois d'intervalle, des différences dans chacun des groupes. Dans le N1, par exemple, les points et majuscules voient leur utilisation fortement améliorée au post test (415 vs 833). Même pour la virgule (tous emplois confondus qu'il soit normé ou erroné), son utilisation fortement augmenté (120 vs 227). Le taux d'utilisation des deux points guillemets et tirets a aussi augmenté (185 vs 245)

A propos de la troisième variable, selon le dépouillement des résultats, trois types d'erreurs sont identifiés dans l'ensemble des rédactions analysées: ponctuation déviante, placement inapproprié de la ponctuation dans le texte et absence de ponctuation. La majorité des erreurs faites par l'ensemble des apprenants des trois niveaux N1 N2 N3 sont similaires qui relève principalement de l'absence de majuscule en début de phrase et l'ignorance du point simple de fin de phrase.

Pour le N1 et N 2, le nombre d'erreur relevant de ponctuation déviante a baissé au post test mais de façon qui n'est pas trop remarquable ;

Pour le N3, le nombre d'erreurs relevant de l'utilisation déviante de la ponctuation comme l'emploi : (des points et majuscule) a bien diminuée au post test, de façon qu'il n'est pas très remarquable au N3 : il passe de 217 à 188 erreurs ;

Dans le N1, le nombre d'erreurs relevant de l'absence de ponctuation baisse également au post test, mais de façon moins marqué que dans le N3 : il passe de 2696 à 2151 omissions. Le nombre d'erreurs relevant de l'utilisation déviante de la ponctuation (un ou deux types de signes uniquement) conserve ici aussi une stabilité dans les deux tests d'évaluation (151 vs 149). 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 (80 vs 77). Ainsi, l'analyse de cette variable montre que la ponctuation des étudiants ayant été soumis à un enseignement de la ponctuation est en pleine mutation après intervention : une

## **CHAPITRE V. LES APPRENANTS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS ET LA PONCTUATION**

---

maîtrise plus améliorée et un usage plus normé de celui-ci. Pour les autres apprenants, par contre l'absence de ponctuation étant encore trop importante dans leurs productions.

En somme, les différentes comparaisons montrent que les apprenants des trois niveaux ont eu une idée plus claire de ce qu'est la ponctuation. En un mot, nous pouvons dire qu'ils sont sur la voie de la clarté quant à la notion de ponctuation. Ceci peut s'expliquer par le fait que les étudiants des trois groupes expérimentaux sont systématiquement sollicités à réfléchir sur la segmentation de phrases en contexte, tantôt par le bon placement des marques de ponctuation, tantôt par la construction du sens.

En résumé, lorsqu'on regarde l'ensemble des deux épreuves (pré test et post test) pour toutes les variables du N 1 au N3, une baisse des erreurs entre avant et après l'intervention pour chacun des différents types d'erreurs apparaît. Cependant, que ce soit avant ou après l'intervention, c'est toujours l'erreur d'usage de virgule (normée) qui est la plus présente. Après l'intervention, si pour le point et majuscules une baisse des erreurs entre avant et après l'intervention apparaît, ce n'est pas de cas pour la virgule.

### EN SYNTHÈSE

L'objectif principal de notre étude est de vérifier l'effet direct de l'enseignement de la ponctuation sur son utilisation. Les résultats que nous avons obtenus, nous permettent de déduire que le nombre de la ponctuation utilisée après l'intervention est beaucoup plus amélioré que celle utilisée avant l'intervention : la majuscule, la virgule et le point-virgule sont considérés comme ponctuation déviante (emploi incorrect), tandis que les marques du discours direct : les points, les tirets, les guillemets, les deux points augmentent c'est-à-dire (usage correct), car il s'agit en principe de la rédaction d'un texte discursif

Dans les productions des apprenants du N3, la ponctuation est très présente après l'intervention, plus que les deux autres niveaux N1 et N2. Elle se compose pour l'essentiel de : points, majuscules, et les marques du discours direct.

L'emploi des virgules et des points-virgules normés, restent rares et peu employés dans les deux tests d'évaluation quel que soit le groupe considéré. Nos sujets utilisent donc une ponctuation variée. En ce qui concerne les erreurs celles relevant du mauvais usage ou placement inapproprié de tous les signes récurrents, ont relativement disparu des productions écrites du post test.

Ces erreurs, comme nous l'avons montré, concerne la virgule, le point-virgule et parfois la majuscule qui sont stables avant comme après l'intervention.

Une autre remarque que nous avons déduit, consternant la segmentation des productions écrites des apprenants au post test qui est fondée principalement sur un usage exagéré des points (simple, d'interrogation et d'exclamation). Il nous parvient de montrer que l'enseignement de la ponctuation a amené les étudiants de notre étude à améliorer leur compétence ponctuationnelle, ce qui est confirmé par les différents résultats obtenus avant et après l'intervention didactique. Cette amélioration réside dans l'emploi fréquent et plus normée des marques de ponctuation (des signes plus variés et correctement employés)

### **1.3. Résultats quantitatifs observés dans les productions écrites**

Le corpus de cette épreuve est constitué de 90 copies. Avant même d'en entamer la lecture, l'enseignante a procédé par compter le nombre des lignes utilisées dans les textes rédigés afin de vérifier la compétence rédactionnelle des étudiants de licence de français. Nous avons alors, procédé à une répartition détaillée selon les niveaux pour avoir une idée précise sur la compétence de production écrite des apprenants. En analysant ces copies, nous avons constaté qu'un certain nombre d'opérations phrastiques, textuelles et discursives sont réalisées de manière problématique par un grand nombre d'étudiant. Ces opérations sont : la

gestion de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale, la gestion de la continuité textuelle et plus précisément de la cohérence textuelle, la gestion de la segmentation textuelle (gestion de la ponctuation des phrases et du texte en général).

Ayant analysé les textes écrits par les étudiants, nous pouvons faire les constats suivants :

Au plan de la variété des formes de ponctuation utilisées par les étudiants : nous avons constaté que certains étudiants du N1 n'utilisent aucune forme de ponctuation dans leurs productions écrites ;

D'autres étudiants qui utilisent un seul type de ponctuation qui est, principalement, le point simple ;

Des étudiants qui utilisent deux types de ponctuation (le point simple et le tiret) ; (le point d'exclamation et les deux points)

D'autres qui utilisent plusieurs formes de ponctuation (les deux points, le point d'interrogation, le point simple et le point d'exclamation.)

Un dernier constat à signaler concernant la virgule le point-virgule où nous avons remarqué que leur usage est très démuné dans tous les écrits que nous avons analysés.

### **• Les erreurs de ponctuation récurrentes dans les textes des étudiants**

Nous avons constaté que les écrits des étudiants comprennent tout type d'erreurs relatif à la ponctuation, sauf une, concernant l'utilisation du point-virgule qui est très rare dans les productions écrites (dans toutes les rédactions analysées, nous avons trouvé 4 point-virgule uniquement avec un taux de (0, 50%)

De nombreux erreurs concernent l'utilisation de la virgule avec les conjonctions de coordinations : mais (8), donc (10), car(11), ce qui correspond à 56 % des erreurs de la ponctuation, il s'agit en principe de l'omission ou le mal placement de la virgule devant les conjonctions de coordinations.

Nous avons constaté également, l'absence de signe après le complément de phrase en début de phrase (08fois) : dans la plupart des cas avec quand et si ;

Présence de signe indue entre des éléments étroitement liés qu'il ne faut pas séparer : entre le sujet et le verbe (6fois), préposition et son expansion (10 fois);

- Absence de virgule avec la marque d'emphase : toi, tu... (13 fois) ;

- Absence devant un présentatif (7) ;

- Absence pour la juxtaposition de compléments de phrase (5);

- Absence après un marqueur de relation au début d'une phrase (4).

• **Les formes de ponctuation les plus fréquemment sollicitées par les apprenants**

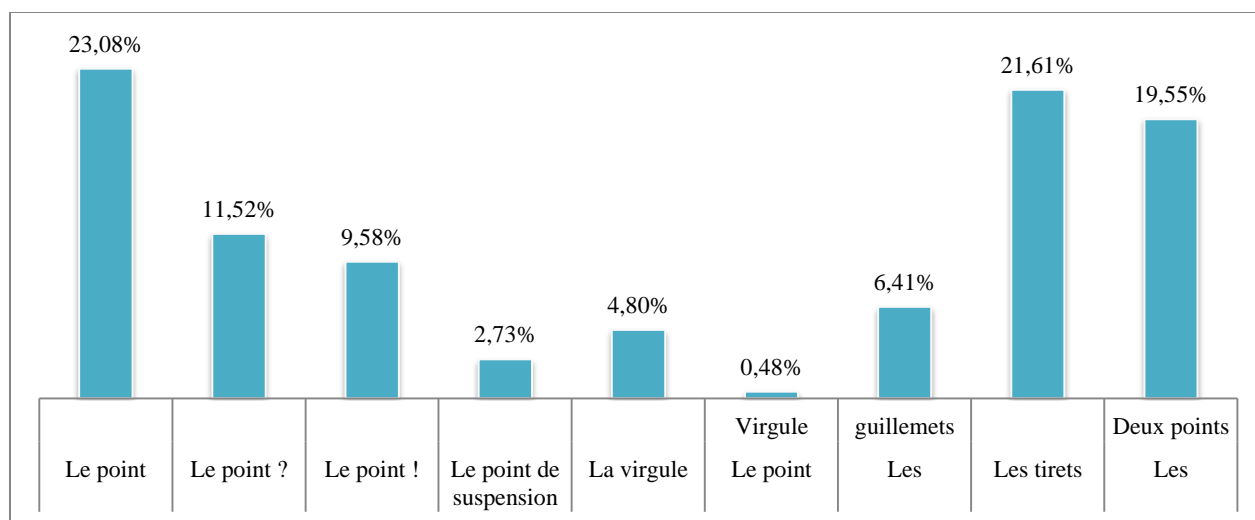
Sur un total de 90 rédactions (production d'un texte narratif discursif), nous dénombrons les apparitions de ponctuations suivantes :

- La ponctuation du point simple (.) apparaît 582 fois
- La ponctuation de la virgule (,) apparaît 180 fois
- La ponctuation du tiret (-) apparaît 546 fois
- La ponctuation des deux points (:) apparaît 494 fois
- La ponctuation du point d'interrogation (?) apparaît 291 fois
- Le point-virgule 14 fois uniquement
- Le point de suspension apparaît 69 fois et le point d'exclamation 242 fois. Nous n'avons soulevé aucun texte écrit sans ponctuation.

L'observation du contenu cognitif de leurs productions a mis en évidence des applications aléatoires, inappropriées de la ponctuation. Dans un premier temps, il nous a semblé pertinent de dégager qualitativement les variations des ponctuations sollicitées par les étudiants. Dans une seconde étape, nous avons essayé de quantifier les formes de la ponctuation fréquemment utilisée.

**Tableau N°26 :** Les signes de ponctuation rencontrés dans l'ensemble des trois niveaux de la licence. (Utilisés spontanément par les étudiants)

Signes de Ponctuation	Le point	Le point ?	Le point !	Le point de suspension	La virgule	Le point Virgule	Les guillemets	Le tiret	Les Deux points
<b>Nombre</b>	582	291	242	69	126	14	162	546	494
<b>Pourcentage</b>	23,08%	11,52%	9,58%	2,73%	4,80%	0,48%	6,41%	21,61%	19,55%



**Graph N°4.** Taux d'usage des différents signes dans l'ensemble des 3 niveaux

**Interprétation**

Par rapport au nombre total des signes de ponctuation utilisés est (2526) dont la proportion d'emploi du point (23,08%) et du tiret (21,61%) est considérable, nous disons donc que ces deux signes dominent largement les rédactions, ces deux signes sont statistiquement autant utilisés l'un que l'autre. Notons aussi que tous les autres signes apparaissent aussi à l'exception du point-virgule qui apparaît 14 fois uniquement dans l'ensemble des rédactions analysées dont (9 points -virgule utilisés dans les textes du N3). Son usage représente 0,48% du taux des différents signes dans l'ensemble des trois niveaux.

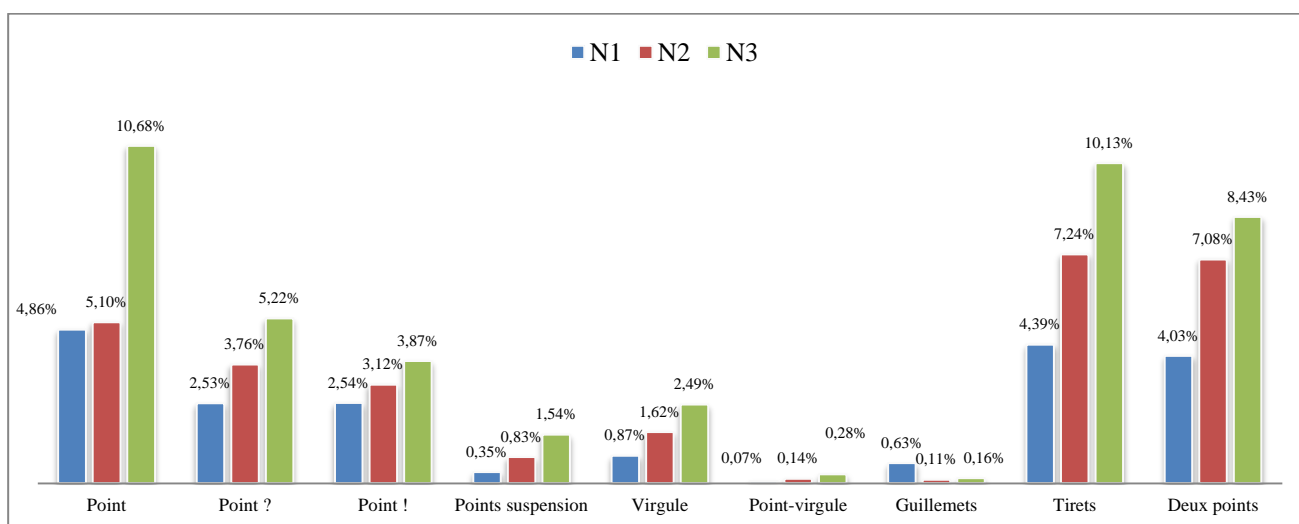
Quant à la virgule, nous remarquons qu'elle est faiblement représentée dans les productions avec le taux (4,80 %) ainsi que le point de suspension qui représente uniquement (2,73%) ce qui veut dire que l'usage de la virgule et du point -virgule est problématique, ces deux signes représentent une difficulté majeure chez les étudiants vu la complexité des règles d'usage et la non pratique de la ponctuation par les apprenants.

En comparant le signe le plus utilisé qui est le point (23,04%) avec la virgule qui est moins utilisée (4,80%) nous trouvons que la différence est très significative compte tenu que la virgule accomplit plus de fonctions que le point simple à l'écrit. Par ailleurs, son apprentissage nous semble insuffisant vu qu'il y avait une seule séance pour enseigner toutes les règles d'usage de la virgule.

Après le point et le tiret, le signe le plus employé est les deux points (19,55%) ce qui signifie que le scripteur adolescent possède, au moins, des retiens sur la ponctuation du dialogue vu qu'il se familiarise avec la ponctuation du dialogue dès son enfance (le primaire), par contre la virgule qui n'est pas enseignée d'une manière claire et systématique ce qui a rendu son usage le plus difficile ainsi que le point-virgule, nous avons même remarqué son usage rare dans les écrits des étudiants.

**Tableau N°27 : L'utilisation des différents signes de ponctuation dans chacun des niveaux de la licence**

Signes de ponctuation	Niveaux					
	N1		N2		N3	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
<b>Point</b>	123	4,86%	129	5,10%	270	10,68%
<b>Point ?</b>	64	2,53%	95	3,76%	132	5,22%
<b>Point !</b>	65	2,54%	79	3,12%	98	3,87%
<b>Points suspension</b>	9	0,35%	21	0,83%	39	1,54%
<b>Virgule</b>	22	0,87%	41	1,62%	63	2,49%
<b>Point-virgule</b>	2	0,07%	4	0,14%	8	0,28%
<b>Guillemets</b>	16	0,63%	27	0,11%	41	0,16%
<b>Tirets</b>	111	4,39%	183	7,24%	252	10,13%
<b>Deux points</b>	102	4,03%	179	7,08%	213	8,43%
<b>Total</b>	514	20,34%	758	30,01%	1116	49,65%



**Graphe N°5.** Taux d’usage des différents signes dans chacun des 3 niveaux

**Interprétation du tableau N° 27 et du Graphe N°5.**

D’après les résultats illustrés, nous constatons un écart significatif entre les niveaux par rapport à l’usage des différents signes de ponctuation. Le taux d’usage le plus élevé se trouve chez les étudiants du (N3) avec (49,65%) dont les signes les plus employés sont le point (10,68%), le tiret (10,13%) et les deux points (08,43%) et les signes faiblement employés dans l’ensemble des trois niveaux sont : le point-virgule (0,28%) et les point de suspension (1,54%) et la virgule (2,49%)

L’usage fréquent des signes de ponctuation par les étudiants de troisième année licence (N3), même si cet usage est plus fautif que correct, confirme le fait que le degré d’exposition à la langue à un impact sur les compétences linguistiques des étudiants algériens. Quant aux résultats des étudiants de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année (N1) et (N2), la différence d’usage des signes est tendancielle. Le fait frappant est le pourcentage démunis de quelques signes moins sollicités par les apprenants de 1<sup>ère</sup> année : point-virgule (0,07%) ; point de suspension (0,35%) ; les guillemets (0,63%) et la virgule (0,87%), ces résultats nous poussent à dire que ces étudiants pratiquent très peu ou presque ne pratique pas la ponctuation, disant par ignorance, négligence et méconnaissance.

Il convient de dire que ces carences d’usage entre les trois niveaux de la licence sont dues à l’absence de connaissances objectives des pratiques d’enseignement de la ponctuation, nous pouvons même supposer que l’utilisation importante de quelques signes de ponctuation du dialogue tel que les deux points et le tiret renvoie à la maîtrise relativement limitée que possèdent ces étudiants lors de la rédaction d’un dialogue. Le taux élevé des deux points et des tirets est le reflet de la structure de l’écrit, ces deux signes étant les plus fréquents dans le

dialogue. Toutefois, ce qui est frappant ici est leur suremploi par rapport aux autres signes de ponctuation.

### 1.3.1. Longueur des productions écrites et usage des virgules

Pour avoir plus de précision sur les compétences des étudiants en production écrite, nous avons procédé à un décompte de lignes par texte comme indicateur de longueur car il est pratiquement impossible de compter le nombre de phrases compte tenu des problèmes que posent l'emploi du point et de la majuscule dont certains étudiants ne les utilisent plus dans leurs écrits.

Comme nous avons jugé utile de mettre l'accent surtout sur les textes rédigés par les étudiants de 1<sup>ère</sup> année licence comme profil d'entrée en les comparant avec ceux rédigés par les étudiants de 3<sup>ème</sup> année comme profil de sortie en licence étant donné que le style d'écriture peut varier d'un étudiant à un autre. Nous avons donc, pour chacun des deux niveaux 30 étudiants. Nous avons relevé au hasard 20 textes parmi les 60 dont dix rédactions de première année et dix de 3<sup>ème</sup> année et comptabilisé le nombre de mots par ligne, il apparaît que les sujets de notre étude utilisent de 7 à 10 mots par ligne.

En comptabilisant le nombre de lignes rédigés, il apparaît une augmentation de la longueur des textes d'un niveau à l'autre qui nous semble significative. En effet une augmentation du nombre de lignes entre le premier niveau (N1) qui représente (33.85%) et le troisième niveau (N3) qui représente (49.14%)

La première lecture des copies nous a permis de constater que les étudiants réalisaient des productions écrites extrêmement courtes. Nous avons rencontré à plusieurs reprises des textes de cinq ou six lignes uniquement. La question qui se pose est donc, pourquoi ces étudiants produisent des textes si courts ?

Ce phénomène peut être attribué à plusieurs facteurs dont nous citerons : Le temps imparti à l'épreuve : en principe, une heure est trente minutes est largement suffisante pour rédiger un texte de 15 à 20 lignes puisque la durée de l'évaluation, qui comprend deux questions celle de la ponctuation et celle de la rédaction de la suite du récit. Or l'étude a révélé que plus de 48% des étudiants ne parviennent pas à rédiger le nombre de lignes requis.

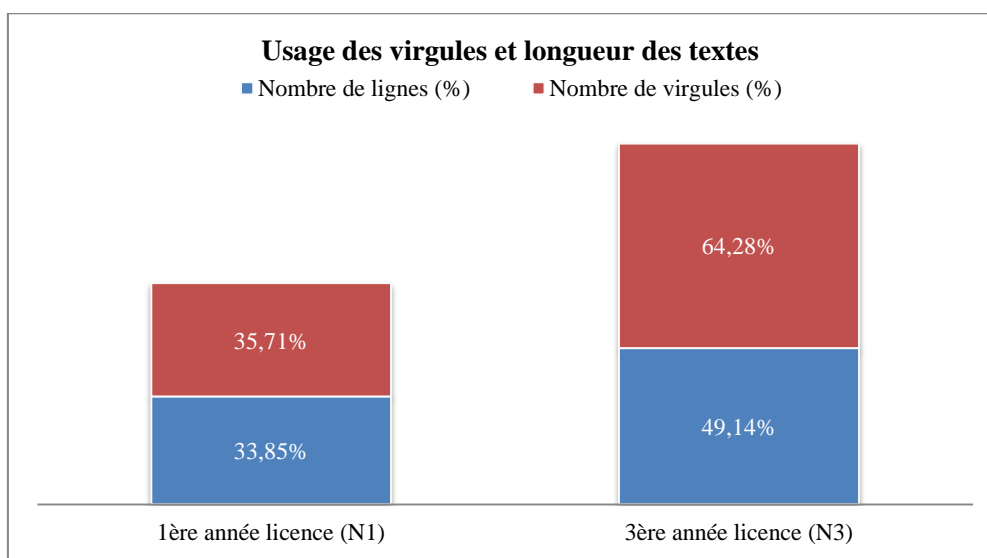
La mauvaise gestion du temps lors de la production est l'une des causes de cet échec, ainsi que le manque d'idées et du lexique appropriés : le manque d'outils comme des textes ressources, retrouvés dans la lecture, qui sont susceptibles d'améliorer la connaissance des apprenants sur le sujet, le schéma du texte choisi ainsi que le lexique à utiliser sont autant d'obstacles devant le scripteur.



Quant à la relation de la longueur des textes rédigés à la ponctuation, nous montrerons à travers les résultats obtenus à quel point la mauvaise maîtrise des conventions d’usage de cette composante amènent les étudiants à produire des phrases longues et ambiguës ce qui influe sur la construction du sens et sur la compréhension des textes rédigés.

**Tableau N°28** : Emploi de virgules et longueur des productions écrites

	1 <sup>ère</sup> année licence (N1)										3 <sup>ème</sup> année licence (N3)									
Copie n°	4	25	12	14	5	2	29	22	7	15	2	6	11	30	24	3	10	17	20	28
Nombre de lignes	5	10	8	6	12	4	10	11	9	12	8	10	14	22	18	14	13	9	10	19
Pourcentage (%)	35.71										64.28									
Nombre de virgules	1	2	0	2	2	0	3	2	1	2	3	2	2	4	2	5	3	1	2	3
Pourcentage (%)	33.85										49.14									



**Graphique N°6.** Taux d’usage de la virgule et taux de la longueur des textes

**Interprétation du tableau N°28 et du graphique N°6**

Par rapport au nombre des virgules employés d’un niveau à l’autre, il nous convient de dire qu’il s’agit d’une amélioration mais tendancielle, en effet pour le (N1) le taux d’usage de virgules est 35,71% face à 64,28% d’usage pour le (N3).

En analysant les rédactions choisies, nous avons observé que le nombre de virgules employées est très restreint, et son usage est souvent inapproprié ce qui reflète la difficulté d’usage de ce signe. Nous avons observé aussi dans quelques productions que le nombre de virgules ne suit pas la longueur du texte (cf. tableau N°28) ; nous avons constaté que, dans un bon nombre de copies, la virgule représente un emplacement inapproprié et hasardeux, ce qui confirme que le scripteur adolescent ne maîtrise pas les règles d’usage de la virgule. Nous pouvons penser que, dans les rédactions des étudiants, la longueur du texte qui reflète automatiquement la longueur des énoncés et l’usage erroné du signe dit le plus délicat (la virgule) sont les cas les plus intéressants pour nos propos.

Les résultats illustrés montrent que le nombre de lignes au N1 (33,85 %) et démunis par rapport au N3 (49,14 %) tend à augmenter alors que le nombre de virgules utilisées à peu bouger, il convient de dire que le nombre de lignes diffère significativement du N1 au N3, de même la différence entre le nombre de virgules au N1 (35,71 %) et le N3 (64,28%) est très significatif. Nous avons observé qu'il y a 3 étudiants du N1 ont rédigé des textes courts sans aucune virgule ce qui a rendu ces écrits incompréhensibles.

Compte tenu de l'analyse précédente, il importe de mettre en relation l'augmentation du nombre des virgules utilisés ainsi que la longueur des textes rédigés afin de voir les types des écarts qui existent entre le N1 qui représente le profil d'entrée et le N2 qui représente le profil de sortie pour la licence ce qui nous permet de comparer la longueur de la production écrite. Dans quelle mesure cette augmentation reflète simplement l'augmentation de longueur de la production (plus l'apprenant est exposé à la langue plus la production est longue plus il y a usage récurrent des signes, et moins il est exposé à la langue moins il y a usage de signes).

**EN GUISE DE SYNTHÈSE**, à partir de l'analyse qualitative de l'emploi inapproprié particulièrement de la virgule dans quelques productions écrites, nous avons obtenu une image plus précise. Enfin ces variations nombreuses entre le N1 et le N3 peuvent être perçues comme l'indication d'une perturbation dans l'emploi des signes de ponctuation et principalement de la virgule (usage inapproprié et hasardeux de cette marque). Par ailleurs, le fait d'écrire davantage semble nécessiter un plus grand nombre de virgules et mêmes de différents signes. Dans ce cas, il y a du N1 au N3 un changement dans l'écriture des étudiants qui se traduit par une augmentation de longueur de la production mais sans appliquer la notion de « bien écrire ». En effet, certaines copies pouvaient contenir plus de 10 erreurs de ponctuation dans des textes d'une dizaine de lignes seulement. Or, cette analyse de 90 copies d'apprenants tend plutôt à montrer le contraire. Peut-être peut-on affirmer que les scripteurs qui ont rédigé ces textes sont jeunes et peu expérimentés, donc « prudents » dans leur utilisation de la virgule: ils ne l'utilisent que lorsqu'ils sont convaincus qu'elle a vraiment sa place.

La virgule est sans contredit le signe qui occasionne le plus grand nombre d'erreurs (étant aussi le signe le plus usité), et ce sont surtout des usages considérés comme très simples qui posent le plus problème : virgule devant les connecteurs coordonnants, virgule après un complément de phrase placé en début de phrase, virgule pour juxtaposer des éléments (phrases et compléments de phrase, par exemple).

### 2.3.2. La virgule, le signe délicat

Afin d'approfondir sur un plan qualitatif les informations quantitatives précédentes, nous nous proposons maintenant d'identifier les règles de l'emploi (que cet emploi soit normatif ou non) que font les étudiants de la virgule. Nous nous intéresserons aux virgules présentes et non à celles qui auraient pu ou dû apparaître dans les productions. Pour ce faire, nous recopions des structures relevées des productions qui contiennent des erreurs d'emploi de la virgule.

#### • *Cas d'omission de virgules*

*Copie n°12 : je m'inquiète pour toi il y a le loup dans la montagne il faut que tu reste ici (groupes de mots)*

*Copie n° 06 : M. Seguin dit à Blanquette : je n'ai ni d'enfants ni femme ni amis (virgules omises avant « ni »)*

*Copie n° 22 : si il me manque la liberté je veux découvrir cette montagne il me faut du large*

*Copie n° 14 : (tu va regrettez croyez- moi tu vas mourir dans la montagne (mettre en valeur un groupe de mots)*

*Copie n° 24 : En allant chez le voisin M. Seguin apercevait de loin le fils du voisin entrain d'égorger une chèvre en s'approchant il a vu que c'est Blanquette. (virgules omises entre les propositions juxtaposées)*

*Copie n°18 : Blanquette va rester dans ton coin. (Mot en apostrophe)*

#### • *Cas d'usage inutile de virgules*

*Copie n° 08 : le loup coupe le fil et, la chèvre s'enfuit ... (pas de virgule après « et »)*

*Copie n° 10 : tu veux faire la même faute des chèvres, que j'avais avant. (Pas de virgule avant une relative indispensable pour le sens de la phrase).*

*Copie n° 15: M. Seguin, a demandé la raison de cette invitation (pas de virgule entre sujet et verbe)*

*Copie n° 35 : ce n'est pas mon problème, je t'ai dit, il ya le loup dans la montagne, et il va te manger, et j'ai déjà perdu six chèvres, tu seras la septième. (Sur emploi de virgules)*

#### • *Cas d'emplacement erroné de la virgule*

*Copie n°13 : Tu pense vraiment à me quitter, ...oh, oui il est temps de partir m Seguin (dans cette structure la virgule est utilisée à la place d'un point d'exclamation.)*

*Copie n° 32 : Ce n'est pas facile de me retrouver seule et privée de ma liberté, m. Seguin est devenu triste, et la supplier pour qu'elle reste auprès de lui.* Dans cette phrase, la première virgule est usée à la place d'un point simple)

*Copie n° 12 : je n'ai pas peur du loup, je me défendrai, je sais que tu t'es beaucoup attaché à moi mais, je cherche ma liberté je veux vivre et, m'intégrer avec les miens.* Dans cette phrase la virgule se place avant « mais » et pas après. (La virgule ne se met pas après la conjonction « et » dans cet exemple, elle est placée au lieu d'un point à plusieurs reprises.)

Dans tous les exemples donnés ci-dessus, il s'est révélé que la virgule est un signe qui doit être utilisée par connaissance des conventions de son usage pour éviter le phénomène d'ambiguïté.

Les étudiants paraissent produire particulièrement les phrases longues séparées aléatoirement par des virgules qui sont utilisées comme des pauses. À propos de suremploi des virgules, il est à noter que les étudiants utilisent plusieurs virgules pour des phrases à syntaxe minimale (cf. copie n°12). Dans d'autres exemples, la virgule apparaît comme un marqueur sémantique, un séparateur qui, selon le scripteur adolescent, marque une unité de sens. Cet emploi est souvent erroné et ne répond pas à la norme.

### 2.4. RESULTATS QUALITATIFS DES COPIES RECUEILLIES

#### 2.4.1. Etude des cas

Afin d'avoir une idée plus précise des compétences des étudiants évalués, nous procéderons maintenant à l'analyse qualitative de quelques copies d'étudiants. Les productions ont été évaluées du point de vue de la qualité de la rédaction demandée aux étudiants, de la cohérence du texte produit et de la maîtrise des faits linguistiques. Pour ce qui est des erreurs de ponctuation nous continuons à nous inspirer de la typologie d'erreurs élaborée par Chervel et Danièle Manesse (1989, p.160). Nous avons choisi au hasard quatre copies, trois copies sont jugées problématiques dont deux copies du N1 (rédaction°33 et rédaction°19), une copie du N2 (rédaction°10), tellement les erreurs sont nombreuses ; la copie du N3 (rédaction°72) est jugée répondant aux critères de réussite, vu la qualité de la production écrite.

Comme nous l'avons signalé au début, les productions écrites des apprenants évalués sont des indices sur leurs compétences scripturales. A travers ces écrits, l'enseignant aura une idée sur les lacunes et sur les points forts de ses apprenants en matière de production écrite. Par conséquent, il est en mesure d'envisager un travail de remédiation ciblé sans toutefois être obligé de tout refaire. Le cas de la copie ci-dessous est un exemple problématique dans la

mesure où, l'enseignant, à la lecture de la production, devrait ajuster son rythme et sa démarche pour venir en aide à un apprenant qui ne maîtrise pas le langage écrit.

Dans la section suivante, nous présentons quelques rédactions des apprenants afin d'étudier chaque cas à part. Nous avons reproduit le contenu des copies tel que nous l'avons recueilli.

### **Rédaction n° 10**

*M. Seguin : Qu'est ce que tu manque mon adorable*

*Blanquette : je me sens pas alaise ici, je veut aller à la montagne ?*

*M. Seguin : mais il y a le danger la bas il y a des loup*

*Blanquette :non je suis major je me débruit moi même*

*M. Seguin : vous pouvez partir mais à condition si vous allez partir, vous ne reviendrez pas chez moi*

*Blanquette : je suis pas daccord avec vous.je veus essayer la vie en dehors*

*m seguin : OK. Tellement je vous aime beaucoup. je vais vous laisser partir mais, prend soin de vous.*

*Blanquette : merci. Monsieur*

*Une fois la chèvre parti. elle a rencontrer un loup et il a mangé*

### **Analyse de la copie n° 10**

Du point de vue textuel, le récit n'est pas clair. Le lecteur doit parfois interpréter pour arriver à comprendre ou suivre le déroulement du récit. Il ya des détails répétitifs qui nuisent au développement du récit. Il y a des énoncés mal construits, \* mais il y a le danger la bas il y a des loup, \* OK. Tellement je vous aime beaucoup. je vais vous laisser partir mais, prend soin de vous. \*je ne suis pas daccord avec vous.je veus essayer la vie en dehors

La construction des phrases n'est pas variée, il n'y a pas de diversité dans le choix des informations. Par moment, le récit manque de cohérence. Il y a une certaine progression entre les événements. Dans cette copie, les phrases sont mal construites, courtes et mal articulées ce qui nuise à la compréhension de tout le texte. Ainsi, la ponctuation est mal maîtrisée. Toutefois, il n'est pas toujours facile de repérer à qui ou à quoi renvoient les mots de substitution. Concernant l'aspect matériel, le texte est caractérisé par une mauvaise segmentation. La ponctuation est mal maîtrisée (signes omis, d'autres mal placés), les majuscules et les apostrophes ne sont pas utilisées conformément à l'usage. Du point de vue morphosyntaxique, de nombreux erreurs de conjugaison \* je veut, \* je me débruit, ces deux verbes sont mal orthographiés et mal conjugués.

Le mode d'organisation correspond au type du texte à produire et le texte adopte une structure narrative particulièrement, les actes du langage (directs ou indirects). La cohérence temporelle n'est pas assurée et la concordance des temps et des modes n'est pas respectée. Ainsi, nous trouvons l'emploi du passé composé et du présent au lieu du système imparfait /passé simple (pour le récit) dans « \* *Une fois la chèvre parti. elle a rencontrer un loup, et il a mangé*

La structure des phrases est très simple dans tout le texte ce qui le rend parfois ambigu. Les phrases sont simplifiées et mal construites. La morphologie verbale n'est pas maîtrisée (erreurs de conjugaison) : \* *Une fois la chèvre parti. elle a rencontrer un loup, et il a mangé*

Dans cette copie, l'étudiant démontre une connaissance très limitée des règles de base de la langue. Les erreurs d'orthographe et de ponctuation sont fréquentes. Concernant les compétences ponctuationnelles, la première lecture du texte nous révèle la présence de nombreuses erreurs nuisant à la compréhension du texte. Nous décrivons ces difficultés quantitativement et qualitativement. Sur les 112 mots écrits, l'apprenant a commis 43 erreurs (32.18% des mots sont erronés).

Dans cette copie, ce sont les erreurs d'orthographe qui dominent avec 19 erreurs. Quant à la ponctuation, nous trouvons 14 erreurs, c'est principalement, le mauvais emploi de la virgule qui est totalement absente dans cette copie. Ce constat concerne un nombre assez important de copies analysées. L'une des sources de difficulté réside dans le fait que les règles d'usage de la virgule ne sont pas enseignés ni dans le supérieur, ni dans les cycles d'apprentissage qui précèdent l'université.

### ***Rédaction n° 33***

*La petite chèvre : Ah monsieur seguin ! le fait de voir la montagne me fait vraiment mal au cœur*

*Mr.Seguin : mais qu'est ce qu'il te manque chez moi ! je te donne la bouffe et tout ce qu'une chèvre rêve de je t'ai donné, qu'est ce que tu veux de plus ?*

*La petite chèvre : oui ! mais ... (les yeux au terre)*

*Mr seguin : allez y, tu peux partir, c'est vrai que je t'ai tout donné mais j'ai pas pu te donné le bonheur.*

*La chèvre se contentait car Mr seguin la laissait partir, elle courait dans la mantagne en chantant et riant, et quand la nuit tombait elle entendait un aboiment, elle avait*

*peur en découvrant qu'un mal va se passer à elle et que Mr Seguin l'a protégé et qu'elle avait tort. Donc elle est revenue chez Mr Seguin avec des excuses.*

### **Analyse de la copie n°33**

Du point de vue textuel, le dialogue n'est pas clair. Le lecteur doit parfois interpréter pour arriver à comprendre ou suivre la conversation. Il y a des détails répétitifs qui nuisent au développement du récit. Dans cette copie, l'étudiant ignore l'articulation entre les phrases ce qui influe sur la cohérence du texte, nous constatons toujours une ponctuation défectueuse et mal maîtrisée comme le suremploi hasardeux des virgules dans la structure suivante : *Mr Seguin : allez y, tu peux partir, c'est vrai que je t'ai tout donné mais, j'ai pas pu te donner le bonheur.* Une erreur redondante dans plusieurs copies celle de l'omission du « ne » de la négation comme dans :

*\*j'ai pas pu te donné,\**. Il y a des phrases inachevées dont le sens est ambiguë :

*\* Ah monsieur Seguin ! le fait de voir la montagne me fait vraiment mal au cœur,*

*\* mais qu'est ce qu'il te manque chez moi ! je te donne la bouffe et tout ce qu'une chèvre rêve de je t'ai donné, qu'est ce que tu veux de plus ?*

Cette phrase explique le fait que les étudiants ont une incapacité linguistique qui les empêche d'explicitement leurs idées.

Les phrases sont simplifiées et mal construites. La morphologie verbale n'est pas maîtrisée (beaucoup d'erreurs de conjugaison : *\* elle est revenu, \* allez y, tu peux partir.* Dans cette copie, comme la copie précédente, l'étudiant démontre une méconnaissance des règles de base de la langue française. Concernant les compétences orthographiques, la première lecture du texte nous révèle la présence de nombreuses erreurs nuisant à la compréhension du texte. Nous décrivons ces difficultés quantitativement et qualitativement. Sur les 143 mots écrits, l'étudiant a commis 56 erreurs (32.18% des mots sont erronés).

Dans cette copie, ce sont les erreurs d'orthographe grammaticale qui dominent avec 18 erreurs. C'est la transcription des terminaisons des verbes et des mots : *\* montagne,\* un aboiment,*

### **Rédaction° 19**

*M. Seguin élève six chèvres l'un de ces chèvre veut s'éloigner de la ferme et elle s'ennuie de la vie qui s'appelle Blanquette*

*Bon le propriétaire lui demanda ? qu'est ce que tu veux ? Blanquette a répondu : je veux vivre librement je me gâte de cette vie fatigant, je vais partir à la montagne sans votre*

*dérangement, je m'occupe de moi-même, je suis pas comme les autres chèvres, je suis encore jeune alors laisse moi tranquille donc je décide de partir à la montagne.*

*M. Seguin : mais pourquoi tu veux me quitte qu'est ce que je te fait ?*

*Blanquette : comment ? qu'est ce que tu ma dit ? je vis le calvert avec vous, chaque fois tu me frappe avec ton baton sur mon dos j'en est marre de toi*

*M. Seguin : mais je frappe toute les chèvres pas uniquement toi*

*Blanquette : je suis désolé, enfin laisse moi partir sans retour, aurevoir m. Seguin , je veux être responsable de moi-même*

### **Analyse de la copie •19**

A première vue, cette copie nous semble problématique, car il y a une grande difficulté à comprendre le sens véhiculé par les différentes parties du texte, nous constatons un cumule d'erreurs : orthographique, sémantique et syntaxique. Le scripteur rédige des terme complètement erronés (mauvais choix lexical) comme les termes suivants : gate, calvert,

Plusieurs erreurs de conjugaison : j'en est marre, je te fait, tu ma dit (erreur morphosyntaxique)

Dans cette copie, l'apprenant ne considère pas l'accord dans la même phrase, les phrases sont mal construite ce qui influe sur le sens comme dans la phrase suivante, il y a absence d'articulation entre la première proposition et la deuxième :*M. Seguin élève six chèvres l'un de ces chèvre veut s'éloigner de la ferme et elle s'ennuie de la vie qui s'appelle Blanquette.*

Nous constatons dans cette même copie que le scripteur utilise des termes qui relèvent beaucoup plus du langage oral comme « bon », « enfin ».

A propos de la ponctuation, il convient de dire qu'elle est défectueuse. Le scripteur se sert des signes d'une manière aléatoire. Emploi erroné des virgules : *je suis désolé, enfin laisse moi partir sans retour, aurevoir m. Seguin , je veux être responsable de moi-même.*

### **Rédaction n° 72**

*M. Seguin : qu'est ce que tu veux, qu'est ce qui te faut ?*

*Blanquette :je veux ma liberté, mon indépendance, d'ailleurs je n'ai pas de souvenir sur cela, tu m'a élevé très jeune, et tu m'a accroché à cette corde en oubliant que je suis une chèvre, il me faut de l'herbe frai, d'escalader les montagnes.*

*M. Seguin : mais pourquoi chère Blanquette, tu ne manques de rien chez moi, je t'apporte tout tes besoins ?*



*Blanquette : vous m'apportez uniquement l'eau et l'herbe alors que mes besoins dépassent ces deux choses là, je veux découvrir le monde, cotoyer d'autres animaux*

*M. Seguin : mais il ne faut pas oublier que les autres animaux ne sont pas tous aussi gentille que toi, d'ailleurs t'as pas peur de rencontrer le loup sur ton chemin ?*

*Blanquette : je n'ai pas peur du loup. Je me défendrai*

*M. Seguin : comment peux-tu te défendre alors que tu es toute fragile, tu n'as aucune expérience en dehors*

*Blanquette : je sais que tu t'es beaucoup attaché à moi, ces derniers temps. mais sache qu'en me retenant chez toi, tu es entrain d'éteindre une flamme en moi, la flamme qui me pousse à vivre pleinement a vie avec plein de joix et gaité*

*M. Seguin : que ferai-je moi après ton départ*

*Blanquette :peut être qu'en développant cet attachement avec la même espèce que toi, tu te sentira moins seul laisse moi vivre avec les miens et intègre toi avec les tiens*

*M. Seguin décide de laisser Blanquette partir, de son plein gré pour qu'il aura moins de souffrance en cas de sa figue.*

### **Analyse de la copie n° 72**

Si on prend l'exemple de la copie 72 (prise au hasard), nous pouvons constater que : le lecteur suit facilement le déroulement de l'histoire. Le scripteur de ce texte a réussi à développer le sujet donné en fonction du but qu'il s'est fixé. Il présente des événements où sont présentés les différents propos de la conversation. Les détails sont variés et ils renforcent et précisent les événements. Le récit est cohérent et se lit bien. La cohérence est assurée par des phrases bien formulées, compréhensibles adroitement articulés qui permettent de suivre clairement l'idée exprimée. La structure narrative est respectée. Les idées se suivent et s'enchainent l'une à l'autre sans difficultés car elles sont reliées par des mots pertinents et précis « d'ailleurs, encore, peut-être, pleinement, beaucoup ».

Il est facile de repérer à qui ou à quoi renvoient les mots de substitution. L'étudiant donne un ton au texte et sait susciter l'intérêt du lecteur «*mais pourquoi chère Blanquette, tu ne manques de rien chez moi, je t'apporte tout tes besoins ?* » Son vocabulaire est juste et les phrases sont variées. Même s'il n'est pas nécessairement original, l'étudiant a créé certains effets. Les phrases sont adroitement construites et la structure est variée (exemple : «*laisse moi vivre avec les miens et intègre toi avec les tiens* », « *mais sache qu'en me retenant chez toi, tu es entrain d'éteindre une flamme en moi, la flamme qui me pousse à vivre pleinement a vie avec plein de joix et gaité* »)

Concernant la connaissance de la langue, l'étudiant démontre une connaissance des règles de la langue et les applique la plupart du temps. Les rares erreurs ne nuisent ni à la qualité ni à la clarté de la communication (exemple : « \* *cottoyer* », « *éteindre* », « *joix* ») *se sont des erreurs d'orthographe*. En comparaison avec la copie analysée ci-haut, il y a peu de fautes d'orthographe.

A propos des erreurs de ponctuation, nous constatons dans cette copie une séparation logique et correcte des propositions grâce à la virgule, à l'exception de quelques erreurs d'omission de signe tel que : le point simple, placement incorrect du point d'interrogation dans la structure : *mais pourquoi chère Blanquette, tu ne manques de rien chez moi, je t'apporte tout tes besoins ?*, omission du point d'interrogation dans : *que ferai-je moi après ton départ* Dans ce qui suit, nous présenterons quelques exemples d'une analyse énonciativo-pragmatique des signes de ponctuations figurant dans les écrits des étudiants.

En synthèse, l'analyse descriptive des erreurs produites par les étudiants nous révèle un grand écart entre les performances des apprenants universitaires chacun selon son niveau d'étude. Si l'on tient compte du nombre total des erreurs scripturales de différents types (orthographique, morphosyntaxique, ponctuationnelle), nous trouvons que les étudiants de troisième année licence produisent moins d'erreurs par rapport aux deux autres niveaux. Globalement, les étudiants de première année licence produisent approximativement deux tiers d'erreurs de plus que les étudiants de troisième année licence de français.

### 2.4.2. Analyse énonciative des signes utilisés par les étudiants

Comme nous l'avons déjà vu dans la première partie (chapitre I) de ce travail, les signes ayant une valeur énonciative indique qu'une autre voie que celle de l'énonciateur précédent va se faire entendre, prenons l'exemple des guillemets, ils marquent un changement de l'énonciation dans la mesure où ce qui est encadré dénote la non prise en charge des termes cités par le scripteur. Nous avons recensé 14 emplois. En voici quelques-uns :

*Copie 12 : Blanquette : « il est temps de partir monsieur Seguin. Merci pour tout !*

*Copie 67 : M. Seguin : « je suis triste car j'ai déjà perdu six chèvres »*

*Copie 54 : il lui dit : « qu'est ce qui te manque ici ?*

Dans ces trois exemples, nous pouvons relever la présence de deux voix à savoir celle du scripteur (étudiant) et celle du locuteur absent (personnage du récit). Dans ces exemples, le scripteur rapporte les propos soit de la chèvre soit de M. Seguin. L'étudiant scripteur cherche à prendre distance par rapport à ce qui est guillemeté. Les verbes introducteurs utilisés par le scripteur comme : a dit, ajoute, répond, signalent que la portion

de l'énoncé n'est pas prise en charge par l'auteur, mais attribué à un autre énonciateur. Il en est de même pour les deux points et le tiret qui ont une fonction pratiquement énonciative dans le dialogue (discours direct dans la mesure où nous devons prendre en considération la présence des indices typographiques du dialogue).

### 2.4.2.1. Analyse des signes à valeur intonative

Selon M. Riegel (1999 :86) les signes exprimant une « *indication modale* » sont les signes qui marquent le type de la phrase : phrase à modalité déclarative, interrogative ou exclamative. Exemple : il pleut. Il pleut ? Il pleut !

Riegel (1999 :93) ajoute : « *le point d'interrogation et le point d'exclamation correspondent respectivement à une intonation interrogative et à une intonation exclamative.* »

A partir des résultats obtenus, nous avons constaté un emploi significatif de ces deux signes par les étudiants, nous avons recensé 167 emploi de point d'exclamation ; 234 emploi de point et 187 emplois de point d'interrogation. En voici quelques exemples :

- **Le point d'exclamation**

*Copie 34 : tu es sur que tu va me quitter !!*

*Copie 85 : oh ma chère Blanquette ne me dit pas que tu as dégouté de vivre chez moi !*

*Copie 45 : j'ai pas peur du loup je cherche ma liberté !!!*

Dans ces cas de figures, le scripteur veut se mettre en scène dans son énoncé, en effet l'exclamation dénote un état psychologique particulier à l'instar de l'étonnement, l'incertitude et l'excitation

Dans les exemples ci-dessus, le point d'exclamation met en avant un scripteur qui est en train de s'exclamer, il exprime sa surprise.

En deuxième lieu, nous relevons une exclamation qui marque l'incertitude de la part du scripteur mais traduit par le personnage de M. Seguin

A travers ces cas de figure, nous avons vu que le point d'exclamation est employé dans un contexte où le lecteur doit saisir l'intention du scripteur à travers les exclamations qu'il imagine, ce qui veut dire que le scripteur interpelle son destinataire et l'invite à vivre, lui aussi, la scène imaginaire. Il est à noter qu'à travers l'analyse des textes, nous avons trouvé deux et même trois points d'exclamation consécutifs comme le montre les exemples (34 et 45).

### • Le point d'interrogation

*Copie n°4 : pourquoi tu veux me quitter ma chère Blanquette ?*

*Copie n° 16 : que veux-tu ? Qu'est ce qu'il te manque ?*

*Copie n° 23 : que vas-tu faire loin de moi...?*

*Copie n° 89 : qu'est ce qui te manque ma puce chez moi... ?*

La même chose pour le point d'interrogation, il confirme aussi la présence du scripteur dans son discours. Dans les différents cas de figure ci-dessus, le recours à ce point n'est pas gratuit où le scripteur s'interroge à travers les personnages de son récit. Le scripteur formule l'interrogation selon la réponse qu'il va attribuer juste après car il s'agit d'un échange de paroles entre deux personnages (la chèvre et M. Seguin)

Il est à noter que dans quelques textes, nous avons trouvé un point d'interrogation suivi par un point d'exclamation dans un même énoncé, et même trois points d'exclamation qui se suivent comme dans le cas de figure suivant :

*Copie n° 11 : je vous dit je doit partir. Laisse moi tranquille svp !!!*

A travers cet exemple, nous avons deux interprétations : soit le scripteur est surexcité et sévère devant ses énoncés où l'énoncé traduit réellement cet emploi, soit un emploi hasardeux qui ne reflète pas réellement le vouloir dire du scripteur.

### • Les points de suspension

Les points de suspension expriment selon N. Catach (1996 :63) « *l'inaccompli* » et ils « *rejoignent, d'une certaine façon, le non-dit, mais un non-dit explicite, expressif.* »

En plus de l'indication de l'inachèvement des énoncés, les points de suspension véhiculent selon (J. Drillon, 1991 :406) « *un sous-entendu* », comme ils peuvent marquer des tournants pragmatiques à l'intérieur d'un tour de parole.

Lors de l'emploi des points de suspension, le récepteur du message est sollicité à comprendre la raison pour laquelle le scripteur n'a pas complété ses propos. Dans notre corpus, nous avons recensé (67) emplois de points de suspension. En voici quelques exemples :

*Copie n°16 : « je ne sais plus où aller, mais ? ... »*

*Copie n°8 : « la pauvre chèvre ne trouve rien à faire... elle a fermé ses yeux... »*

*Copie n°11 : « oh, quelle verdure...quelle bonheur... je suis enfin dans la montagne comme j'ai toujours rêvé »*

*Copie n° 85 : « qu'est ce qu'il te manque ici ma chère tu as tous... ! »*

Dans ces cas de figure, les points de suspensions utilisés par nos sujets expriment plusieurs valeurs. En effet, dans l'exemple n° 8, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une hésitation

Il est à noter qu'il est possible de trouver des points de suspension suivis d'une interrogation ou des points de suspension mis entre parenthèses comme le confirme (J. Drillon, 1991 : 416-417) « on ajoute souvent des points de suspension à un point d'interrogation pour signifier la perplexité de celui qui formule la question », dans notre corpus nous avons trouvé un seul cas où les deux signes sont présents dans le même énoncé dont le placement est erroné (le point d'interrogation précède le point de suspension) comme le montre l'exemple n° 16

Dans ce cas de figure, le scripteur est dans un état d'incertitude, il cherche à interpeller son lecteur pour qu'il puisse trouver le sous-entendu. Nous pouvons constater que l'emploi des points de suspension dans un énoncé exprime la subjectivité que le scripteur veut dévoiler à son récepteur

A ce niveau d'analyse, il s'est révélé que la ponctuation est un outil linguistique qui contribue à dévoiler la part de subjectivité manifestée par le scripteur dans son texte.

De ce fait, il nous semble pertinent de montrer que dans toute prise de parole, il y a une exigence et une influence sur celui à qui nous nous adressons. En effet, lorsque nous parlons c'est pour le but de transmettre à notre récepteur un message clair et compréhensible dans la mesure où ce dernier est sensé réagir à nos propos, c'est sous cet angle que nous avons dressé l'analyse ci-dessus des actes du langage directs et indirects produits par l'ensemble des étudiants enquêtés.

### **2.4.3. Le problème de la compétence textuelle**

La tâche de produire un texte amène le scripteur vers la mobilisation et la combinaison des différentes compétences langagières (grammaticale, orthographique, textuelle) qui permettent son évaluation. Notre première constatation est que les étudiants soumis à l'évaluation performant beaucoup plus dans le volet textuel que dans le volet lexical grammatical. De façon générale, les étudiants éprouvent plus de difficultés en grammaire et en orthographe et même en cohérence de texte.

Le traitement des données fait apparaître certaines tendances. En ce qui concerne la compétence générale d'écriture, les textes produits sont, sauf exception, lisibles, ponctués aléatoirement. Sur le plan pragmatique, les textes sont pour la plupart compréhensibles, et se définissent comme des récits. Ce fait confirme notre idée de départ qui consiste à limiter la

surcharge cognitive des apprenants en prenant en charge ponctuellement des tâches figurant dans les processus rédactionnels : les enjeux et les destinataires des textes, le choix du thème et sa familiarité avec le vécu de l'apprenant. Nous supposons aussi qu'il s'agit d'habiletés susceptibles d'être influencées par le niveau de développement cognitif des apprenants par le transfert d'habiletés déjà acquises en langue première. Les concepteurs des programmes de français en Algérie, optant pour le développement des compétences transversales qui sont par définition plus englobant que les compétences disciplinaires et qui, mises en œuvre dans des situations variées, garantissent le transfert des acquis d'un contexte à un autre. D'ailleurs les deux premiers niveaux (première et deuxième année licence) d'apprentissage de français débouchent sur la production d'un récit intégrant une description ou un dialogue, c'est-à-dire que les étudiants ont encore à apprendre sur le contenu discursifs et les contenus linguistiques à mettre en œuvre dans leurs productions comme, par exemple, les paramètres de la situation de communication, la structure du récit, l'enchaînement des actions et l'articulation des parties du récit, ou encore et concernant le contenu linguistique, les temps du récit, le discours rapporté et les modalisateurs. L'écriture d'un récit présuppose d'une part l'emploi combiné de moyens linguistiques caractérisant le récit comme le type de texte, le système des temps du récit et les substituts (groupes nominaux et pronoms désignant les personnages tout au long du récit) ainsi que le respect des règles de la correction syntaxique et orthographique et le soin de la planification du texte. Ce qui nécessite que le scripteur mobilise simultanément ses compétences linguistiques et contrôle les opérations de mise en texte. Les psychologues ont mis en évidence cet état de surcharge mentale dans laquelle travaillent les sujets qui écrivent.

Le dépouillement des copies lors de notre travail nous a permis de constater la multiplicité d'erreurs commises par les étudiants concernant le maniement des temps verbaux qui n'arrivent pas à utiliser correctement les temps du récit.

Cette analyse nous a permis d'identifier un certain nombre de types d'erreurs récurrentes telles que le non-respect de la concordance des temps, le mauvais emploi de certain temps comme le passé composé, par exemple l'inadéquation entre les connecteurs et les temps employés et l'absence total du passé simple qui est, en principe, le temps du récit écrit par excellence, sans oublier, surtout, le mélange des temps du passé. Alors que le passé simple caractérise le récit historique selon Benveniste (1966, p.266), le passé composé est un temps du discours. Avec H. Weinrich (1973, p.30), ce mélange crée une modification de « l'attitude de locution, un passage du commentaire au récit ou du récit au commentaire » ; ce qui crée aussi une opposition des niveaux de langue car « le passé simple signale un art » et

s'oppose « à d'autres formes (...) plus proches de la parole, le présent ou le passé composé », R. Barthes (1972, p. 25).

### **2.4.4. La ponctuation, un vrai obstacle chez les apprenants du FLE**

La ponctuation constitue un obstacle à tous les niveaux de l'enseignement : quelle que soit la nature de l'exercice mis en place, l'absence de maîtrise des conventions d'usage de la ponctuation ralentit la progression et nécessite de faire régulièrement le point sur telle ou telle dimension du code qu'est l'écriture de la langue française. Et l'entreprise semble de prime abord sans fin si on ne considère pas l'acquisition des conventions d'usage de ce système comme une priorité et cela ne contredit en rien l'esprit des nouveaux programmes en français : la maîtrise des discours passe avant tout par des savoir-faire au niveau inférieur qu'incarnent la phrase et le texte.

La ponctuation fait partie intégrante de la communication et n'est pas uniquement une pratique décrochée. La cohérence des textes produits nous semble largement tributaire de la maîtrise de la ponctuation. Dès lors, il est urgent d'établir un diagnostic précis sur les compétences scripturales des apprenants au sujet de la ponctuation pour pouvoir entreprendre quoi que ce soit, et nous voilà donc avec des résultats qui dévoilent la complexité de notre sujet aux yeux de ses utilisateurs, qui doivent d'abord changer leur vision qui dit que la ponctuation n'est qu'un casse-tête ; puis de se comporter avec ce système comme un domaine indissociable de l'activité de production écrite.

### **2.4.5. Le problème de la construction du sens en production écrite**

Les activités de production mettent en jeu un ensemble de processus qui permettent de construire la signification des phrases (microstructure) et la signification globale d'un texte (macrostructure). Pour construire la signification globale d'un texte, le scripteur doit organiser de façon hiérarchique et cohérente l'ensemble des significations appartenant à la microstructure. Cette construction nécessite l'évaluation de l'importance relative des informations. La hiérarchisation des informations contenues dans un texte varie selon le type de texte et sa structure, mais elle varie aussi en fonction des connaissances spécifiques de l'individu. Face à ces exigences combinées, on peut supposer que les apprenants éprouvent des difficultés à gérer et à équilibrer des savoirs et des connaissances qu'ils maîtrisent pourtant dans d'autres contextes, par exemple à l'occasion des activités de structuration linguistique ou des activités d'expression écrite bien délimitées. En effet, les problèmes qui apparaissent lorsque les étudiants s'engagent dans une production écrite se résument en :

## **CHAPITRE V. LES APPRENANTS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS ET LA PONCTUATION**

---

- *La qualité de la copie* : outre les difficultés à produire un texte, beaucoup éprouvent mêmes des difficultés de reproductions.
- *La construction du texte* : généralement, les textes produits par les étudiants sont "plats" les éléments s'enchaînent avec des suites de "et", il n'y a ni ponctuation, ni paragraphes.
- *Le sens du texte* : il est souvent difficile de comprendre ce que les scripteurs novices ont voulu dire.
- *Le découpage en paragraphes* : d'abord le paragraphe est un élément essentiel contribuant à la bonne présentation du texte écrit, c'est l'aspect visuel de la page, il est une sorte de macro ponctuation qui permet la segmentation du texte, cependant le point crucial du problème est que les fonctions remplies par le paragraphe sont diverses et qu'il n'est pas facile d'en fixer les règles de fonctionnement de manière stricte. Dans le milieu scolaire, on peut retenir la fonction de marqueur de frontière de contenu c'est-à-dire changer de paragraphe revient à changer de contenu, aborder une autre idée etc. En revanche, les apprenants ignorent le découpage en paragraphes et quand ils découpent leur texte, l'en fait de manière minimale selon les règles de la théorie scolaire qui veut que toute production ait une introduction, un développement et une conclusion.
- *L'orthographe* : Elle est très peu respectée (beaucoup de fautes d'usage), ce fait gêne des fois le lecteur et empêche sa lecture.
- *La cohérence textuelle* : C'est une condition textuelle qui exige la présence d'une relation logique entre les phrases du texte, et réalise son unité. Elle peut être implicite (la ponctuation), ou explicite, ce qui veut dire qu'elle nécessite la présence des organisateurs et des marqueurs de relations. Mais ce critère est toujours absent dans les écrits des étudiants (il y a souvent méconnaissance, imprécision dans ces différents éléments, ce qui leur cause des difficultés.
- *La ponctuation*: absence injustifiée ou emploi erroné de la virgule, du point-virgule et bien d'autres signes ce qui fait de la ponctuation un domaine difficile à approprier voire flou.



### CONCLUSION

Dans cette étude il s'agissait, tout d'abord, d'analyser globalement les réponses données par les apprenants à propos des exercices relatifs à la pratique de ponctuation. Ensuite, nous nous sommes demandé si un apprentissage systématique en contexte permettrait aux étudiants de développer une clarté cognitive relative. 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'amélioration des réponses, les étudiants des trois niveaux progressent entre les deux épreuves (pré test et post test) dans la mesure où le texte est mieux segmenté, surtout chez les apprenants du N3. Cependant, certaines confusions cognitives demeurent, divergeant d'un niveau à l'autre quant à l'utilisation de quelques signes : la virgule, le point-virgule et le point de suspension.

Il est à noter cependant que la nature des erreurs identifiées dans leurs productions écrites diffère. Alors que 32% d'étudiants du N1 effectuent divers types de confusion, 14% des étudiants du N3 n'en font qu'un seul type. D'autre part, les erreurs identifiées dans les textes des étudiants du N1, toujours d'un point de vue de l'utilisation des signes, sont multiples et variées. Leur nombre représente plus de la moitié des réponses obtenues. En un mot, les différentes comparaisons montrent que les apprenants du N3 ont une idée plus claire de ce qu'est la ponctuation que les apprenants du N1 qui eux sont à la charnière entre absence de clarté et clarté approximative. Pour les étudiants du N2, eux aussi, sont sur la voie de la clarté quant à la notion de ponctuation vue les résultats qui sont similaires à ceux du N3 (15%). Ceci peut s'expliquer par le fait que tous les apprenants des trois groupes expérimentaux sont systématiquement sollicités à réfléchir sur la segmentation de leurs écrits par l'emploi correct des signes de ponctuation.

Nous pouvons également supposer que l'enseignement de la ponctuation qui n'est pas considéré dans ce cycle supérieur ce qui signifie que les enseignants ne sont pas préoccupés par ce problème, et qu'ils ne tentent même 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 apprenants de la ponctuation qui peuvent constituer l'obstacle le plus résistant. Au regard des différentes analyses réalisées et de l'importance de la ponctuation dans l'acquisition de la langue écrite, il nous semble nécessaire de renouveler l'approche de cette notion.

## **CHAPITRE V. LES APPRENANTS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS ET LA PONCTUATION**

---

De notre point de vue, le problème de la compétence ponctuationnelle nécessite un apprentissage long, gradué et systématique. Il faut mettre en place un traitement qui ne doit pas se limiter uniquement 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.

## **CHAPITRE III**

### **ORIGINE DES DIFFICULTES DE LA PONCTUATION D'APRES LES ENSEIGNANTS ET LES ETUDIANTS**

## INTRODUCTION

Le concept de « représentation » fait partie de la sociocritique, il peut être défini comme un « processus d'élaboration perceptive et mentale de la réalité qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situations) en catégories symboliques (valeurs, croyances, idéologies) et leur confère un statut cognitif. » (Fischer, 1987, p.118).

Les représentations vis-à-vis de la langue enseignée sont un domaine de recherche productif dans la didactique des langues étrangères. En citant les travaux réalisés ces dernières années dans le domaine des représentations, il faut rappeler combien cette notion est, aujourd'hui, largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues : « *les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent pour apprendre cette langue et en user.* » (Moore, 2001, p.39)

Ce qui nous intéresse surtout dans ce travail de recherche ce sont les représentations en rapport avec la pratique de la ponctuation dans l'enseignement universitaire en particulier. Nous avons choisi le questionnaire comme outil d'investigation partant de l'idée selon laquelle « *on choisit la méthode du questionnaire lorsqu'on souhaite recueillir des données quantitatives chiffrées pour connaître des conduites, des comportements ou établir des représentations* » (Gisèle Tessier, 1993, p.59).

Des questionnaires sont conçus pour recueillir des réponses et des points de vue des enseignants et des étudiants autour de la question de ponctuation. Notre point de départ pour découvrir l'origine du problème de la ponctuation c'est les démarches pédagogiques en relation avec le domaine de la ponctuation dans toutes les pratiques enseignantes à l'université et dans les pratiques de l'écrit surtout. Par ailleurs, les déclarations des enseignants sur la question de la ponctuation nous donnent plus d'éclaircissement sur l'enseignement – apprentissage du système de ponctuation et sur la place de ce dernier dans les instructions officielles, cette étape nous paraît nécessaire aussi que l'analyse et l'explication des erreurs commises par les étudiants testés.

Ces questionnaires ont été dépouillés et les résultats sont présentés sous forme d'items avec le pourcentage à partir de tris à plat des différentes questions

## **1. ANALYSE ET INTERPRETATION DES QUESTIONNAIRES**

Les déclarations de notre population portent, d'une part sur les difficultés à utiliser les signes de ponctuation à bon escient par les apprenants universitaires et d'autre part, sur les pratiques incidentes de la ponctuation dans les matières de l'écrit. Les questions sont relatives aux activités en rapport avec la ponctuation par rapport à l'ensemble des activités de maîtrise de la langue écrite et le matériel pédagogique disposé pour l'enseignement de cette pratique à l'université. Pour compléter notre étude de type qualitatif, nous avons adressé un autre questionnaire auprès des étudiants. Nous nous sommes donc appuyées sur le questionnaire pour pouvoir recueillir des données quantitatives sur les attitudes adoptées par les sujets interrogés à propos de la question de ponctuation. Cet outil nous permettra aussi de faire émerger les représentations des étudiants et nous apportera l'information précise et nécessaire pour notre étude. Il est à signaler que nous avons demandé aux apprenants de cocher un seul item. Mais vu que les étudiants n'ont pas respecté cette consigne, nous avons obtenus plus d'items que de personnes. Le corpus recueilli comporte en tout 131 questionnaires (31 questionnaires d'enseignants et 100 questionnaires d'étudiants).

### **1.1. Questionnaire des enseignants<sup>1</sup>**

Le questionnaire adressé aux enseignants comporte douze questions (cf. Annexe°06) qui se présentent sous la forme de 11 questions ouvertes et une seule question fermée à choix multiples, Nous avons procédé à un regroupement des réponses pour que ces dernières s'apprêtent à une analyse statistique. Les questions ont toutes à voir, bien évidemment, avec la ponctuation mais cherchent également à mettre en perspective les représentations des enseignants concernant le rapport de la ponctuation avec la production écrite et la lecture. Dans notre questionnaire, nous avons reproché 41 enseignants de langue française du département des lettres et langues étrangères à l'université IBN Khaldoun Tiaret. Mais, nous n'avons récupéré que (31) questionnaires.

Notre premier objectif est de dégager les représentations des enseignants à propos des critères d'une production écrite réussie. Portant sur des variables qualitatives, les réponses aux questions sont évaluées en pourcentages.

---

<sup>1</sup> Des exemples du questionnaire des enseignants figurent dans l'annexe n°6

### 1.1.1. Présentation et analyse des réponses des enseignants

Pour mettre en relief l'origine des difficultés relevées dans les productions écrites des étudiants au sujet de la ponctuation, nous avons d'abord interrogé les enseignants de langue française qui ont été sollicités à s'exprimer à propos de la question « Bien écrire » en général et sur le problème de la ponctuation en particulier. Dans un premier temps, nous souhaitons analyser en premier lieu les représentations des enseignants en expliquant l'image qu'ils possèdent sur la ponctuation : son enseignement, son évaluation, son statut.

**Première question :** « *Qu'est-ce que bien écrire pour vous ?* »

Cette question ouverte nous montre la place accordée au domaine de la ponctuation par les enseignants lors de l'évaluation des écrits des apprenants.

**Question N°1.** « *Qu'est-ce que bien écrire pour vous ?* »

Différentes réponses délivrées	Nombre	Pourcentage (%)
Avoir un bon niveau de la langue	16	51,61
Ecrire bien pour être compris	07	22,58
Ecrire sans erreurs	05	16,12
Ecrire lisiblement avec des idées claires	03	09,67

#### Commentaire

Le but de cette question est de savoir quelle place les enseignants accordent-ils à la compétence de ponctuation dans le contexte de production écrite. D'après les résultats, un grand nombre d'enseignants trouvent que la maîtrise de la langue française est la condition principale pour pouvoir parler de la notion « BIEN ECRIRE » soit 51,61% de l'ensemble des enseignants interrogés. Un grand nombre des enseignants confirme que la maîtrise de la langue écrite est une condition intrinsèque pour réussir une production écrite. Le pourcentage (22,58%) montre que la meilleure façon pour être compris c'est d'écrire correctement et bien, cette déclaration est redondante chez une grande partie des sujets interrogés. Une autre déclaration représente (16,12%) des réponses délivrées confirme que bien écrire c'est le fait de ne pas commettre d'erreurs, ce qui nous laisse penser que les copies des apprenants renfermant beaucoup d'erreurs lors de la production écrite. Par conséquent, ces erreurs sont à l'origine « d'un sentiment d'insécurité scripturale » (Dabène, 1987, cité par Miled, 1998, p.29) se manifestant à travers des productions de moindre longueur ou des stratégies de contournement de la part des apprenants en difficultés dans l'acte de la ponctuation (apprenant s'abstient d'écrire un énoncé et il ignore est-ce que cet énoncé véhicule un sens ou non). Le fait d'écrire lisiblement avec des idées claires représente 09,67% des réponses

délivrées. Nous avons remarqué, d'après les déclarations, que les enseignants n'ont pas pris notre demande en considération, et qui les invite à donner jusqu'à quatre réponses hiérarchisées. Il y a donc ceux qui ont donné uniquement une seule réponse par contre d'autres qui ont délivré jusqu'à trois réponses. Nous donnons quelques exemples des réponses données par les enseignants :

*Exemple 1* (les enseignants ayant plus de 20 ans d'expérience exerçant dans l'université de Tiaret)

#### **A. Réponses délivrées**

- Savoir s'exprimer bien à l'écrit
- Ecrire sans erreurs
- Exemple 2 (les enseignants ayant 12 ans d'expérience)

#### **B. Réponses délivrées**

- Ecrire correctement avec des idées claires ;
- Produire des textes cohérents ;
- Ne pas commettre des erreurs à l'écrit
- Exemple 3 (les enseignants ayant 5 ans d'expérience)

#### **C. Réponses délivrées**

- Avoir un bon niveau de la langue
- Ecrire lisiblement pour être compris
- Maitriser les conventions grammaticales de l'écriture.

Le but essentiel de notre enquête est d'obtenir un maximum d'informations sur les représentations des enseignants à propos des difficultés qu'éprouvent les apprenants universitaires en ponctuation et leur impact sur les compétences scripturales. Pour ce faire, nous avons posé la question fermée ci-dessus. Les enseignants cochent le ou les items convenables:

**Question N°2.** Selon vous, quelles sont les difficultés qui empêchent les apprenants universitaires d'écrire correctement ?

<b>Items proposés</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Difficultés liées au vocabulaire	12	38,70
Difficultés liées à l'orthographe des mots	8	25,80
Difficultés liées à l'organisation des idées	6	19,35
Difficultés liées au système de la ponctuation	5	16,12

### Commentaire

Les résultats illustrés dans le tableau ci-dessus expliquent les carences des apprenants, d'abord au niveau des deux variables « vocabulaire et syntaxe » avec des taux qui se rapprochent vocabulaire (38.70%) et l'orthographe des mots (25.80%), vient en troisième position l'incapacité à organiser ses idées avec (19,35%), enfin l'incapacité à ponctuer correctement ses écrits avec (16.12%) des réponses. Il est donc important de signaler que le domaine de la ponctuation n'est pas privilégié par les enseignants questionnés, et il est relayé au second plan dans l'activité d'écriture. De ce fait, nous pouvons dire que la place superficielle accordée à la ponctuation est à l'origine de ses problèmes.

Ce désintérêt majeur accordé à la ponctuation par les enseignants nous pousse à s'interroger sur la nature de ce système et que représente-il pour l'enseignant qui est sensé intervenir auprès de ses apprenants lors des difficultés éprouvées par ces derniers. De ce fait, nous avons posé la question suivante :

**Question N°3.** Que représente pour vous le système de la ponctuation ?(veuillez donner jusqu'à quatre réponses)

Différentes réponses délivrées	Nombre	Pourcentage (%)
Une activité très importante en production écrite	17	54,83
Un système qui facilite la compréhension des écrits	12	38,70
Autres réponses	2	06,45

### Commentaire

Cette question ouverte a pour objectif de faire émerger les représentations des enseignants au travers de leurs déclarations sur la place qu'ils accordent à la ponctuation dans leurs pratiques enseignantes.

Les résultats obtenus montrent à quel point cette question est problématique pour les enseignants interrogés, car les enseignants ont été sollicités pour donner jusqu'à quatre réponse hiérarchisées, mais malheureusement aucune donnée n'a répondu à cette consigne, ce qui nous révèle relativement la place qu'occupe cette activité dans l'enseignement universitaire. Nous constatons que la quasi-totalité des enseignants a répondu par dire « la ponctuation est importante dans la production écrite » avec (54,83 %), la deuxième réponse avec (38.70%) où les enseignements ont mis le point sur le rôle prépondérant de la ponctuation dans la clarté des écrits. parmi les enseignants interrogés, nous avons trouvé deux qui ont délivré des réponses diverses, soit 6,45% de toutes les réponses données. En analysant



le questionnaire, nous avons trouvé trois enseignants seulement qui ont délivré trois réponses hiérarchisées. Nous reproduirons les réponses de ces enseignants :

*Enseignant n°1 : (Maitre-Assistant A en sciences du langage, ayant 10 ans d'expérience)*

- 1) *Une activité importante lors de l'activité d'écriture*
- 2) *La base de l'apprentissage de toute langue*
- 3) *un critère important pour la compréhension des messages écrits*

*Enseignant n°2 : ( maitre de conférences B en didactique de français, ayant 14 ans d'expérience)*

1) *L'enseignement de la ponctuation doit être intégré dans la grammaire comme pratique enseignante;*

2) *Il doit tenir compte des erreurs commises par les apprenants lors de la production écrite*

3) *L'enseignement de la ponctuation doit être amélioré par des nouvelles méthodes*

*Enseignant n°3 : (Maitre-assistant A en didactique de français, ayant 8ans d'expérience)*

1) *Une pratique très importante dans l'expression écrite*

2) *Un système permettant de rédiger des textes clairs*

3) *les signes de ponctuation permettent de comprendre les productions écrites*

Ces constatations nous ont poussés à poser la question suivante :

**Question N°4.** Le domaine de la ponctuation pose problème même aux enseignants. D'après vous, quelles en est la cause ?

<b>Différentes réponses délivrées</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Ça ne pose aucun problème	17	54,83
Négligée et parfois ignorée	11	35,48
N'est pas pratiquée quotidiennement	03	09,67

### **Commentaire**

D'après ce qu'illustre le tableau ci-dessus, nous constatons que plus que la moitié des enseignants a déclaré n'avoir aucun problème dans le domaine de la ponctuation avec 54,83%, d'autres enseignants avouent qu'ils ont quelque part une difficulté au sujet de la ponctuation par ignorance et non pas par méconnaissance de l'objet en question, ils représentent 35,48% des réponses délivrées. Les enseignants qui ont déclaré que la ponctuation est un problème majeur lors de l'écriture ont confirmé que la ponctuation est un domaine non pratiquée ou très peu pratiquée par eux-mêmes avec 9,67% du total des déclarations.

**Question N°5.** Selon vous, comment s'articule ce genre d'apprentissage à l'université algérienne ?

Place de la ponctuation dans le programme	Nombre	Pourcentage (%)
Une activité absente totalement	24	77,41
Une activité présente relativement	7	22,58

### Commentaire

D'après le tableau ci-dessus, (77,41%) des enseignants interrogés ont déclaré que la ponctuation est totalement absente dans les modules d'enseignement à l'université autrement dire, il n y a pas de pratiques enseignantes qui mettent l'accent sur « la ponctuation » comme un domaine indissociable des pratiques de l'écrit et de l'oral aussi. Par ailleurs, 22,58% des réponses annoncent le fait que la ponctuation est, cependant, présente dans l'enseignement universitaire mais occasionnellement. Le but de cette question est de savoir quelle est la place accordée à la ponctuation dans l'enseignement supérieur. Un grand nombre des enseignants pense que la ponctuation, comme pratique enseignante liée à l'intelligibilité des écrits, est quasiment absente dans l'enseignement supérieur. Par contre, les marques de ponctuation est une condition sine qua c'est dans leur présence que nous pouvons parler du sens, clarté, compréhensibilité voire bonne qualité de rédaction.

**Question N°6.** Y a-t-il une stratégie de progression pour « la ponctuation » comme une pratique enseignante à l'université?

	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
Oui	7	22,58
Non	24	77,41

### Commentaire

Selon le tableau ci-dessus, la majorité des enseignants a confirmé que la ponctuation comme pratique enseignante n'est pas présente dans l'enseignement universitaire. 17 enseignants sur 31 ont répondu par « non », soit 77,41% des réponses. Cela nous pousse à accuser encore une fois les institutions officielles qui n'accordent pas assez d'importance à ce sujet. Il convient de dire donc que le programme est une source fondamentale qui participe dans le dysfonctionnement relatif à la ponctuation. Ce qui nécessite la mise en œuvre d'une nouvelle réflexion pédagogique pour améliorer l'enseignement de cette pratique.

**Question N°7.** Que peut-on observer dans les cours et les TD des pratiques de l'écrit comme contenus en rapport avec la ponctuation ?

Différentes réponses délivrées	Nombre	Pourcentage (%)
La ponctuation est très peu enseignée dans les pratiques de l'écrit	09	29,04
La ponctuation n'est pas évoquée dans la plupart des matières enseignées,	22	70,96

### Commentaire

Selon le tableau ci-dessus, et d'après les réponses délivrées par les enseignants qui confirment que le domaine de la ponctuation est peu voire très peu enseigné 29,04%, la quasi-totalité des enseignants a confirmé que la ponctuation est une notion quasiment absente des programmes des matières enseignées au cycle universitaire, nous avons donc 70,96% des réponses délivrées qui confirment ce fait.

D'après ces résultats, nous déduisons que la ponctuation est une pratique enseignante négligée au sein de l'enseignement supérieur, en particulier lors des activités de l'écrit et de l'oral où les signes et les règles d'usage doivent être pris en considération comme un savoir ou une pratique indissociable de l'écriture, et cela sous forme d'exercices et de rappels récurrents des règles d'usage afin de permettre aux apprenants de mémoriser les fonctions syntaxiques des signes récurrents et difficile à employer tel que : la virgule, le point-virgule, le point de suspension... et s'en servir lors de la production écrite.

**Question N°8.** Quel que soit le module que vous enseignez, donnez-vous une importance à la ponctuation comme un savoir enseignable ?

	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
Oui	11	35,49
Non	20	64,51

### Commentaire

A cette question qui s'interroge sur la considération de la ponctuation comme un savoir enseignable, nous constatons que la majorité des enseignants ont répondu par « non », soit 64,51% des réponses délivrées, alors que nous avons uniquement 35,49% des réponses par « oui » qui pensent que la ponctuation est un savoir qui peut être enseigné. D'après ces résultats, il convient de dire que la ponctuation représente pour un bon nombre d'enseignants une activité à ne pas enseigner ou à laisser tomber. Par ailleurs, un enseignant se trouvera légitimement impliqué au moment de mettre en œuvre les activités de langue dans sa pratique

effective, et il fait des tentatives de remédiations pour mettre l'accent sur le problème posé. Il nous semble donc que le système de ponctuation est victime de ses utilisateurs.

**Question N°9.** Lors de la correction des écrits des étudiants, quelle place donnez-vous à la ponctuation ?

<b>Place accordée à la ponctuation</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Une place importante	18	58,06
Une place plus ou moins importante	7	22,58
Une place secondaire	4	12,90
N'est pas du tout prise en compte	2	06,45

### **Commentaire**

Il est important de mentionner l'importance qu'accordent les enseignants à la maîtrise de la ponctuation dans la production écrite des apprenants. Dans un sens, ces jugements vont en parallèle avec l'idée selon laquelle savoir lire et écrire avec du sens sont des compétences essentielles pour fonctionner adéquatement dans la société d'aujourd'hui et le développement de ces compétences constitue une clé de réussite, aussi bien personnelle, scolaire que professionnelle (Reuter, 1996). D'après le tableau ci-dessus, nous constatons que 58,06% des réponses délivrées confirment l'importance de la notion de ponctuation lors de la correction des écrits des apprenants, d'autres enseignants (12,90%) déclarent qu'ils accordent une place secondaire à la ponctuation lors de l'évaluation, nous avons 22,58% des réponses délivrées annoncent une place plus ou moins importante et 6,45% disent que la ponctuation ne représente, à leurs yeux, aucun intérêt lors de l'évaluation. D'après ces résultats, il nous convient de dire que la ponctuation est un domaine qui est superficielle dans l'évaluation des écrits des apprenants, et même si elle est présente comme critère d'évaluation, nous n'avons jamais entendu qu'un enseignant a levé des points parce qu'il manque un point ou une virgule ... dans l'écrit évalué.

Ce constat nous a encouragées à poser la question suivante :

**Question N°10.** Pourquoi, d'après vous, les étudiants ont des difficultés liées à la ponctuation ?

<b>Différentes réponses délivrées</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Insuffisance d'enseignement de la ponctuation	11	35,48
Difficultés des règles d'usage des signes	10	32,25
Manque d'intérêt et ignorance du système à l'écrit	4	12,90
Non maîtrise de la langue française	3	09,67
Désintérêt à la lecture	3	09,67

### **Commentaire**

Les difficultés des apprenants et les erreurs qu'ils commettent est une source de malaise pour les enseignants, c'est ce qui explique la diversité des réponses délivrées par les enseignants.

Parmi les difficultés récurrentes dans les réponses, nous trouvons : le manque de la lecture avec (9,67%) la pratique de la lecture est ressentie comme source de difficultés, cette réponse est délivrée par 3 enseignants, le même pourcentage de réponses est donnée pour « la non maîtrise de la langue française » en générale.

L'apprentissage insuffisant de la ponctuation (35,48%), la complexité du système et la difficulté de ses convention d'usage, rend de la ponctuation une problématique à part,(32,25%) des réponses délivrées confirment cet aspect qui nous semble majeur dans l'acquisition du système de la ponctuation qui pose problème même chez les francophone, comme nous l'avons déjà montré dans la première partie de cette étude (chapitre I)

A cette question, les enseignants ont donné des réponses pertinentes comme par exemple:

*Exemple 1* (Maitre de conférences A en Didactique des Langues, ayant 21 ans d'expérience)

*« Les apprenants ne s'intéressent pas à la lecture, ils ont des réticences quand il s'agit d'écrire. La plupart du temps, les apprenants ont des problèmes au niveau de la langue française. Ceci est affecté parfois par une défaillance de maîtrise au niveau du professeur lui-même. »*

*Exemple 2* (Maitre-assistant A en littérature, ayant 9 ans d'expérience)

*« Les étudiants ont des difficultés liées à la ponctuation parce qu'ils n'ont pas la passion pour la maîtrise des fonctions des signes de ponctuations à l'écrit. Ils ont des problèmes au niveau de la production écrite et orale aussi »*

*Exemple 3* (Maitre-assistant B en didactique de français, ayant 10 ans d'expérience)

*« A mon avis, les étudiants ont des difficultés liées à la ponctuation pour différentes raisons : -l'interférence (arabe /français) -les règles de quelques signes tel que la virgule sont assez compliquées et les étudiants n'arrivent pas à les retenir parce qu'ils n'écrivent pas souvent »*

Ainsi, le manque de la pratique de la lecture est ressenti par les enquêtés comme une source des difficultés ponctuationnelles des apprenants. Nous essayerons, plus loin, de développer cette idée en commentant les erreurs commises par les étudiants.

Il s'agit pour nous de savoir sur quelle stratégie d'enseignement les enseignants butent-ils pour améliorer l'apprentissage des conventions d'usage des signes ? pour ce faire, nous avons posé la question suivante :

**Question N°11.** Selon vous, quelle stratégie doit-on adopter pour un enseignement efficace du système de la ponctuation ?

<b>Différentes réponses délivrées</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Considérer la ponctuation dans l'évaluation	13	41,93
Mettre en œuvre des stratégies nouvelles par le système éducatif	10	32,25
Former les enseignants pour le bon enseignement de cette pratique.	08	25,80

### **Commentaire**

Ce tableau résume les différentes réponses délivrées par les enseignants. Cette question a éveillé l'intérêt des enseignants qui ont proposés pas mal de suggestions. Les suggestions des enseignants questionnés ont touché plusieurs domaines qui sont :

- le système éducatif en général, qui doit repenser les méthodologies actuelles de l'enseignement de cette pratique ;
- l'évaluation, qui rend la ponctuation un critère transparent pour la plupart des enseignants lors de l'évaluation des copies de leurs apprenants ;
- la formation des enseignants, etc.

En fait, des propositions se résument comme suit : 32.25% des enseignants optent pour une révision du système éducatif dans le sens de programmer l'enseignement de la ponctuation comme une pratique importante dès l'enseignement de base.

Pour 41.93% des enseignants interrogés, il est indispensable de donner plus d'importance à la ponctuation comme un des critères de l'évaluation. 25.80% des enseignants interrogés pensent qu'il est indispensable de former les enseignants pour lui sensibiliser de la gravité de ce problème lors de l'acte d'écrire pour qu'il donne plus de privilège à ce domaine dans ses pratiques enseignantes. D'autres propositions varient entre ceux qui suggèrent des méthodes efficaces pour un bon enseignement de la ponctuation comme : le volume d'horaire, l'intégration de cette pratique dans les matières enseignées à l'université. Nous citons les propos d'un enseignant qui préconise la démarche suivante:

*« On peut installer une compétence de ponctuation à travers un enseignement efficace de ce système, et cela tout d'abord par la mise en place de nouvelles approches d'enseignement relatives à ce domaine »*

**Question N°12.** A votre avis, Comment peut-on aider les étudiants à progresser à l'écrit et à maîtriser les règles d'usage des signes de ponctuation ?

Différentes réponses délivrées	Nombre	Pourcentage (%)
Faire des activités liées à la ponctuation davantage	16	51,62
Donner plus de privilège à cette activité en production	11	35,48
Améliorer l'apprentissage des règles d'usage de la ponctuation	04	12,90

### Commentaire

Des propositions susceptibles ont été dressées par les enseignants qui visent à améliorer la compétence de ponctuation et de construction de sens correct et ce tout dépend du type de difficultés rencontrées chez leurs propres apprenants. Les propositions des enseignants pourraient être des remédiations qui aideront les apprenants à dépasser les difficultés qui les empêchent à maîtriser la langue française ainsi que son système de ponctuation.

Les propositions des enseignants sont classées dans le tableau ci-dessus, nous constatons que (51,62%) des enseignants suggère de faire plus d'activités sur la ponctuation pour faciliter la maîtrise de ses règles qui sont, souvent, réputées difficiles.

Pour 37,48% des réponses, il faut accorder plus d'importance à cette pratique en production écrite, ce qui confirme notre constat de départ qui dit que la ponctuation est un domaine négligé même par les enseignants, et 12,90% proposent qu'il est nécessaire de mettre en place des nouvelles méthodes d'enseignement, Un des enseignants a évoqué le sujet de l'autocorrection et un autre a parlé de l'importance de la lecture.

Nous donnons quelques exemples illustrant les réponses des enseignants :

Exemple 1 (Maitre-assistant A en littérature, ayant 7 ans d'expérience)

*« On peut aider les étudiants à dépasser leurs difficultés en ponctuation avec des exercices ciblés, et en les encourageant à lire pour rapprocher leurs écrits le plus possible de la norme. »*

*Exemple 2* (Maitre-assistant B en Science du Langage ayant 4 ans d'expérience)

«- lire couramment -demander aux étudiants de s'auto corriger par la relecture.

Les propositions des enseignants varient, bien évidemment, selon le type de difficultés qu'ils ont rencontrées chez leurs étudiants et surtout selon leur expérience. Chacun d'eux a voulu dresser un catalogue de suggestions qui pourraient aplanir les difficultés de ses apprenants. Cependant, les difficultés scripturales, en particulier celles de la ponctuation est le problème de la totalité des apprenants du FLE, ce qui complique la tâche lors du regroupement des réponses. Mais ces réponses, diversifiées qu'elles soient, tendent souvent vers une convergence sur des points bien précis.

Pour résumer ces propos, nous disons que les difficultés des étudiants en langue française, particulièrement, au sujet de la ponctuation sont ressenties par les enseignants comme des obstacles qui les découragent et les empêchent de repenser leur enseignement.

## **1.2. Questionnaire des étudiants <sup>2</sup>**

Pour recueillir plus d'informations sur la question de la ponctuation, nous avons adressé un autre questionnaire aux étudiants de licence de français (les trois niveaux) pour faire émerger leurs représentations et ce qu'ils pensent à la question de la ponctuation (la place qu'ils accordent aux signes de ponctuation, les stratégies de rédaction qu'ils procèdent, les difficultés qu'ils éprouvent pendant la production écrite, particulièrement au sujet de la ponctuation). Ce questionnaire a été présenté à 150 étudiants. Les questionnaires soumis à l'analyse sont au nombre de 100.

Le questionnaire proposé aux étudiants comprend 10 questions dont 7 sont fermées à choix multiples et 2 questions ouvertes. Dans ce questionnaire, il a été demandé aux étudiants de cocher un des items proposés pour les questions fermées. La section suivante met en relief les présentations des réponses fournies par les apprenants interrogés. Ces réponses sont évaluées en pourcentages par le biais des variables qualitatives illustrés dans des tableaux et suivies par des commentaires. Signalons que chaque pourcentage obtenu résulte du nombre de réponses délivrées par rapport à l'ensemble des personnes interrogées (la même personne a choisi un ou plusieurs items).

### **1.2.1. Présentation et commentaires des réponses des étudiants**

**Question N°1.** Qu'est-ce que savoir bien écrire pour toi?

---

<sup>2</sup> Des exemples rédigés par les étudiants figurent dans l'annexe n° 3



Items	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
Construire des phrases correctes	48	53,33
Savoir bien exprimer ses idées	15	16,66
Savoir exprimer sa créativité	12	13,33
Ne pas commettre des erreurs	10	11,11
Ponctuer correctement son texte	5	5,55

### Commentaire

Pour bien cerner le rapport des apprenants à la production écrite. Nous avons posé la question suivante : « Qu'est-ce que savoir bien écrire pour vous ? ». Il s'agit pour nous de dégager les représentations des apprenants sur la place qu'ils accordent à cette activité lors de la rédaction. A travers le tableau ci-dessus, nous avons constaté qu'il y a des items majoritairement choisis par l'ensemble des étudiants enquêtés : écrire sans erreurs (11,11%) et produire des phrases correctes et cohérentes (53,33%) représentent le pourcentage le plus élevé. La ponctuation correcte de sa production écrite est présentée comme un élément non significatif avec plus de 5,55% des réponses, cela signifie que les apprenants méconnaissent l'importance de la ponctuation à l'écrit c'est pourquoi ils ne la pratiquent pas, ce qui engendre une compétence scripturale insatisfaisante et insuffisante. Ce constat nous prend vers la question suivante :

**Question N°2 :** Lors de la production écrite, ton attention se porte sur

Items	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
L'organisation du texte	11	11
L'orthographe des mots	24	24
La construction des phrases	15	15
Ce que vous voulez dire	4	5
Construction du sens	46	46

### Commentaire 2

A cette question, 46% des étudiants ont cité « construction du sens », 5% « ce qu'on veut dire », 13.84% « l'organisation du texte », 24% « l'orthographe des mots », et 15% des étudiants ont cité « la construction des phrases ».

Parmi les 100 étudiants questionnés, nous trouvons 46 qui ont choisi l'item « construction d'un sens » cela signifie que le travail sur le fond et le contenu est une priorité pour les apprenants enquêtés. Puisque les apprenants sont les principaux acteurs dans la situation de production écrite, il est indispensable de savoir sur quel domaine ils butent. C'est pourquoi nous leur avons posé la question suivante :

**Question N°3.** Que représente la ponctuation pour toi lors de la rédaction ?

Items	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
Moins importante	12	12,90
Aucun intérêt	2	02,15
Très importante	79	84,94

### Commentaire

A cette question, 84.94% des étudiants ont cité « Très importante », 12.90% « Moins importante », 02,15% « Aucun intérêt ». D'après ces réponses, il apparaît que la quasi-totalité des étudiants a des représentations positives sur le grand l'intérêt de la ponctuation dans la production écrite. Parmi toutes les réponses données, nous avons trouvé deux étudiants qui ont déclaré que la ponctuation est juste un casse-tête et n'a aucun intérêt, certains étudiants pensent encore que la ponctuation est un système moins intéressant dans l'activité d'écriture. Toutes ces réponses qui annoncent que la ponctuation est moins intéressante, ou n'a aucun intérêt confirment le fait que la ponctuation est un domaine qui reste flou pour un bon nombre d'apprenants, cela nécessite la remise en cause de ce système qui fait partie intégrante de l'acte d'écrire, ce qui est à installer dans l'esprit des apprenants du FLE.

**Question N°4.** Selon toi, pourquoi les étudiants éprouvent des difficultés à ponctuer leurs productions écrites ?

Items	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
Un domaine qui n'est pas bien enseigné	36	36
Les règles d'usage sont complexes	20	20
Négligence et manque d'entraînement à bien ponctuer	30	30
Autres raisons	0	0

### Commentaire

Dans le cas de notre enquête il nous a paru que les apprenants ont des représentations positives sur le rôle de la lecture dans l'acquisition des compétences rédactionnelles. Pour 36 étudiants interrogés, la principale source des difficultés ponctuationnelles est le mauvais enseignement de cette pratique avec (36%). La deuxième position est occupée par le manque d'entraînement à ponctuer ses écrits (30%). Cela pourrait s'expliquer par l'inefficacité la nouvelle méthode employée dans l'enseignement de français basé désormais sur le décloisonnement. L'absence de séances consacrées à la pratique de ponctuation et d'un travail d'entraînement systématique font que ces étudiants ressentent un déficit scriptural dans leur formation. Comme les enseignants, les apprenants, eux aussi, ont des représentations sur les moyens susceptibles d'aider les apprenants à améliorer leurs compétences rédactionnelles.

**Question N°5.** D'après toi, comment pourrait-on apprendre à bien ponctuer ses écrits ?

Items	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
En pratiquant la ponctuation par beaucoup d'exercices	39	39
En lisant beaucoup	25	25
En maîtrisant les règles d'usage des signes	31	31
Autres	05	05

### Commentaire

Dans la question « D'après vous, comment pourrait-on apprendre à bien ponctuer ? », 31% des étudiants ont déclaré « en maîtrisant les règles d'usage des signes », 25% ont dit « en lisant beaucoup », 39% ont déclaré « en pratiquant la ponctuation par beaucoup d'exercices » et 5% ont donné comme proposition « en donnant des explications davantage sur la ponctuation française par sa présence permanente dans le programme ».

Deux remarques importantes s'imposent pour commenter les déclarations des étudiants. Premièrement, en évoquant les termes comme exercices, entraînement, lecture, etc. les étudiants expriment un besoin de travail sur la langue. Ensuite, ces étudiants conçoivent la lecture comme solution pour leurs difficultés ponctuationnelles. Ces représentations exploitées à bon escient pourraient favoriser une acquisition effective du système de la ponctuation.

**Question N°6.** D'après toi, quelles sont les signes les plus difficiles à employer ?

Signes difficiles à employer	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
La virgule	41	41
Le point- virgule	22	22
Les points de suspension	20	20
Les Parenthèses	10	10

### Commentaire

Le tableau illustre le taux des signes difficiles à utiliser selon les réponses des étudiants. En analysant les réponses, nous avons trouvé que les signes qui figurent dans le tableau représentent les taux les plus élevés pour l'ensemble des étudiants enquêtés. Il est à noter que le signe le plus délicat parmi ceux qui figurent dans le tableau est la virgule avec 41% vu la complexité de ses règles. Il est à noter que la virgule est un signe de structuration qui accomplit plusieurs fonctions syntaxiques d'où vient la difficulté de son usage, le point-virgule l'est de même, il représente un taux de 22%.

A propos des points de suspension, sa difficulté réside dans sa nature, c'est un signe de délimitation de phrase qui est très rarement utilisé par les scripteurs en FLE ; il représente

20% c'est une marque difficile à utiliser par les apprenants non natifs. Nous avons aussi les parenthèses qui est, aux yeux des étudiants, un signe difficile à utiliser à l'écrit. Les étudiants qui ont donné cette réponse représentent 10% des étudiants interrogés.

**Question N°7.** Quelles sont les signes que tu trouves faciles à employer ?

Signes facile à employer	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
Le point simple	41	41
Les guillemets	21	21
Le point d'interrogation	19	19
Le point d'exclamation	12	12

### Commentaire

D'après les réponses délivrées par les sujets interrogés, il est à noter que la majorité des étudiants trouvent que le signe le plus facile à utiliser est le point simple. (41%) ce taux élevé est expliqué par le fait que le point est un signe qui marque la fin de tout un sens transmis. A propos des guillemets (21%), ils sont aussi faciles à employer à l'écrit car c'est un signe énonciatif qui introduit les discours rapportés. Le point d'interrogation (19%) et le point d'exclamation (12%) représentent, les deux, des signes faciles à utiliser.

D'après ces résultats, nous constatons que la majorité des signes de ponctuation est considérée comme des marques difficiles à employer dans leurs écrits.

**Question N°8.** En relisant ta production écrite, fais-tu attention de l'absence des signes de ponctuation ?

	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
<b>Oui</b>	21	13
<b>Non</b>	77	79

### Commentaire

D'après les réponses des apprenants, le pourcentage de ceux qui ont déclaré Non est frappant avec 79%, face à ceux qui ont répondu par « Oui » avec 13% des réponses délivrées par les étudiants interrogés. Il s'avère donc nécessaire de rendre les étudiants plus conscients de leurs représentations, afin d'infléchir celles-ci dans le sens d'une plus grande efficacité et de faire formuler l'utilité de la ponctuation en termes simples. Tout l'enjeu est là : comment faire comprendre aux apprenants qu'il est nécessaire de construire du sens en écrivant ? Que ces marques d'écriture, qu'ils perçoivent, sont le pouvoir de formulation des significations et des messages, que le domaine de la ponctuation fait partie intégrante de l'écrit et qui passe nécessairement par l'apprentissage de règles fixes, de prescriptions et d'interdits ?

La question suivante est adressée à ceux qui ont répondu par « oui », dont le but est de vérifier leur comportement cognitif face au sujet de la ponctuation.

**Question N°10.** Si c'est oui, que fais-tu ?

Items	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
Emplacement aléatoire des signes	06	28,57
Négligence et ignorance totale	13	61,90
Relire le texte et faire un effort pour placer correctement les signes	02	9,52

### **Commentaire**

Ces représentations négatives que les étudiants se font de la ponctuation, leur conviction qu'ils resteraient inaptes à produire avec du sens, font perdre de vue les possibilités d'améliorer leurs écrits. Dans le tableau ci-dessus, nous constatons que la quasi-totalité des étudiants interrogés confirment qu'ils négligent complètement l'affaire de la ponctuation soit 61,90% des réponses délivrées.

Le nombre des apprenants ayant confirmé qu'ils vérifient, après la relecture de leurs écrits, la présence des signes de ponctuation représente 9,52%, un taux qui n'est pas significatif par rapport à ceux qui effectuent un emplacement aléatoire des signes sans tenir compte aux règles ni au sens qu'ils veulent transmettre est considérable, soit 28,57% des réponses délivrées.

**En somme**, en commentant les représentations des enseignants et des étudiants, nous avons pu soulever deux remarques :

1/ il est à signaler que d'après les représentations des étudiants, nous avons déduit qu'ils expriment leur besoin de travail sur la langue à travers les items sélectionnés. Ils conçoivent la pratique quotidienne de la lecture et de l'écriture comme deux solutions pour leurs difficultés au sujet de la ponctuation ;

2/La deuxième remarque concerne les déclarations des enseignants qui tombent toutes dans le fait que le système éducatif est le premier responsable, et la source principale du dysfonctionnement et des carences liés au système de ponctuation.

Dès le début, nous nous sommes fixés pour objectif l'étude des difficultés ponctuationnelles qu'éprouvent les apprenants universitaires lors de la production écrite, car nous pensons que si la langue française est l'une des plus difficiles langues au monde, le système de la ponctuation l'est de même dans le contexte de rédaction de textes clairs. Cette idée a été vérifiée par l'étude réalisée auprès des étudiants de français qui l'ont confirmé à travers leurs représentations significantes. Par ailleurs, il faut noter que la ponctuation doit être

considérée par les usagers (apprenants, enseignants) comme un processus intellectuel et non comme une routine. C'est aussi la formation des enseignants qui est à repenser. En effet, pour réussir à installer une compétence ponctuationnelle qui est une compétence scripturale, en termes de savoir et de savoir-faire, cela exige une articulation rigoureuse entre théorie et pratique, et indique qu'un enseignant, par ses charges de transmission, doit être un praticien réflexif. Un praticien réflexif (Colet, 2006) est tout d'abord un praticien efficace qui, faisant de son action un objet de réflexion, afin de développer la conscience de son action, la rendant « intelligente ».

## CONCLUSION

L'enquête menée auprès des enseignants et des étudiants a pour objectif de mettre à jour des représentations de la ponctuation. Compte tenu du peu des recherches dans ce domaine, dans le contexte algérien, il s'avère indispensable d'opter pour une méthodologie qualitative tant au plan de la population observée qu'à celui du recueil et de l'analyse des données. Les réponses des sujets enquêtés paraissent converger vers le sentiment d'une situation problématique. L'apprentissage du système de la ponctuation est insuffisant selon les déclarations des étudiants ; il est problématique, selon les enseignants qui se sentent désarmés dans ce domaine. D'ailleurs, lorsqu'on discute avec des enseignants des pratiques de l'écrit surtout, sur l'enseignement qu'ils ont donné en matière de ponctuation, nous constatons généralement que les réponses sont généralement axées sur les contenus et sur la progression à suivre.

Les enseignants ont bien acquis le réflexe de lier l'étude de la langue à la lecture des textes et aux travaux de production et de compréhension écrite. Cela étant, ils ont une perception floue de ce que pourrait être une progression plus précise. Devant l'absence de moments spécifiques consacrés à un apprentissage raisonné de la ponctuation, les enseignants refusent de reconnaître qu'ils ne peuvent pas vérifier les compétences ponctuationnelles de leurs apprenants ce qui, à nos yeux, aggrave davantage ce problème. Cela constitue un facteur de risque celui de la quasi-absence de cette pratique enseignante dans les canevas du supérieur, surtout dans un contexte spécifique comme le contexte algérien : risque pour l'enseignant, qui hiérarchise mal les priorités et risque pour l'apprenant dont les capacités réelles ne sont pas claires.

Devant la quantité des erreurs commises par les étudiants, les enseignants se sentent découragés à l'idée de devoir tout reprendre. Ils posent souvent la question : a-t-on le droit de consacrer des séances à la ponctuation ? Ou encore est-il possible de faire apprendre la ponctuation à nos apprenants alors que nous-mêmes, nous n'approprions pas ce système ? ! Telles sont les préoccupations des enseignants à cet égard, qui s'ajoutent aux réponses rédigées dans les questionnaires et qui pourraient expliquer ce qui pourrait être à l'origine des difficultés ponctuationnelles des apprenants algériens.

# **CHAPITRE IV**

## **SOLUTIONS DIDACTIQUES ET PERSPECTIVES**



### INTRODUCTION

Dans le processus d'apprentissage du FLE en Algérie, les instructions officielles ont pour but de doter les apprenants d'habiletés de lecture et d'écriture divers afin de pouvoir communiquer, lire et écrire en français, mais d'après nos constatations, il nous semble important de prendre en compte le niveau réel des apprenants algériens lors de l'élaboration des programmes de français. Notre étude a mis en relief certaines lacunes, en effet cette étude nous a fait découvrir des étudiants incapables de rédiger correctement en langue française : erreurs d'orthographe, erreurs lexicales, erreurs de ponctuation, etc. En effet, ces apprenants universitaires ne disposent que d'un nombre restreint de mots et de constructions ce qui les rend en difficultés à maîtriser les faits de la langue. A titre d'exemple, nous citons : le mauvais usage des signes de ponctuation, l'orthographe du vocabulaire fondamental ainsi que les accords (des adjectifs, des participes passé ...) de ce fait, il convient de s'interroger sur les difficultés qui empêchent les étudiants à écrire bien et à ponctuer correctement leurs productions écrites. D'ailleurs, quel plan d'action mettre en place pour combler aux lacunes et quelle démarche didactique adopter ? Notre recherche est centrée sur la question de la ponctuation et c'est principalement à cette question que nous souhaitons trouver une réponse : comment faire pour amener les apprenants du FLE à ponctuer correctement leurs écrits ?

Comme c'est déjà montré, les causes sont multiples, mais il faut pouvoir agir sur toutes ces causes dans le but d'améliorer les résultats, donc pour remédier à toutes les lacunes précitées, il convient de trouver des pistes d'action qui permettent de détecter les lacunes et aplanir les difficultés. En effet La baisse de niveau des apprenants de la langue française, dans le contexte français, comme l'ont montré les chercheuses (Manesse et Cogis, 2007), et que Chervel (2008) attribue au nouvel enseignement : « à partir des années 1960 et 1970, les enseignements scolaires s'articulent sur les disciplines des collèges qui exigent de chaque élève un niveau supérieur de compétence en lecture et en expression écrite.

C'est ce nouvel enseignement du français qui est le premier responsable de la baisse du niveau en orthographe et en grammaire » (Chervel, 2008, p.68), quelles solutions proposer? « Les solutions plausibles sont peu nombreuses. Une fois écartée la solution «pédagogique » qui consisterait à remonter sans rien changer le cours du temps vers les pratiques du passé, il ne reste que les solutions « didactiques » (Chervel, op.cit, p.69).

### 1. PISTES D' ACTIONS

La langue française présente une spécificité qui rend son apprentissage complexe (le code écrit ne coïncide pas avec le code oral). Pour la maîtriser il faut posséder une compétence métalinguistique signifiante. L'activité d'écriture nécessite la présence de diverses compétences chez l'apprenant qui se trouve toujours en situation de blocage et d'insécurité linguistique dès qu'il s'agit d'appliquer la règle qui demeure une tâche difficile aux yeux des apprenants. Particulièrement quand il s'agit des règles de conventions d'usage des signes de ponctuation déjà reléguées au second plan par les instructions officielles.

La finalité de notre recherche est d'ordre didactique : elle vise à cerner les difficultés d'usage des signes de ponctuation chez les apprenants universitaires de langue française menée, et d'en chercher des suggestions et des perspectives.

Dans ce cadre, l'étude réalisée a révélé un dysfonctionnement au niveau de la ponctuation chez les étudiants de licence de français à l'université Ibn Khaldoun de Tiaret.

Notons que les lacunes constatées ne concernent pas seulement les étudiants algériens; plusieurs recherches ont montré la baisse de niveau des apprenants français dans ce domaine. Comme le confirme Marie-Pierre Dufour (2017) « Les fautes de ponctuation sont récurrentes [...]; nous en avons trouvé dans presque la moitié des textes [...] la grande majorité d'entre elles est liée à l'omission ou à la présence indue du signe de ponctuation requis, généralement la virgule [...] Les fautes de syntaxe, de ponctuation et de vocabulaire s'accumulent dans les textes comme si, par un effet d'entraînement, elles en attiraient de nouvelles du même type. Par comparaison, les autres fautes semblent survenir d'une façon plus isolée. » (Clerc, Kavanagh, Lépine et Roy, 2001, p. 46-47)<sup>1</sup>

Dans le cadre de notre enquête, ce qui est surtout remarquable c'est le nombre relativement important des erreurs liées à la non maîtrise du système de la ponctuation. Ceci nous conduira dans ce chapitre de notre travail de recherche et que nous réservons à la présentation de perspectives et solutions didactiques qui tenteront de proposer certaines pistes d'action, modestes suggestions en guise d'une éventuelle contribution à la mise en place de démarches susceptibles d'améliorer les compétences ponctuationnelles des apprenants de français langue étrangère.

D'après l'enquête réalisée dans le cadre de notre recherche, les pratiques actuelles d'enseignement de la ponctuation ne sont pas satisfaisantes. Elles engendrent souvent ennui

---

<sup>1</sup> Marie-Pierre Dufour, 2017, *Éléments de réflexion sur l'enseignement de la ponctuation*, Volume 22, numéro 5, 2017

et déception pour les professeurs de français que nous avons interrogés. Les lacunes des étudiants au sujet de la ponctuation sont bien réelles.

Que faire donc pour combler ces lacunes? Il faut proposer des résolutions pour changer la réalité scolaire du domaine de la ponctuation dans l'école algérienne. Nous essayerons donc d'apporter notre contribution en vue d'améliorer les compétences ponctuationnelles des apprenants algériens. Nos suggestions s'appuient sur les recherches actuelles à propos de l'enseignement de la ponctuation dont nous ferons un tour d'horizon.

### **1.1. Pour un enseignement plus efficace de la ponctuation**

Dans son étude sur la ponctuation, Marie-Pierre Dufour (2017) s'interroge sur les causes qui poussent les apprenants à ponctuer aléatoirement leurs productions écrites, elle s'interroge aussi sur la stratégie d'enseignement actuelle de la ponctuation (est-elle correcte ou non ?) et afin de répondre à ces questions, elle propose six pistes didactiques pour un enseignement plus efficace de la ponctuation.

1) Il importe d'abord de faire étudier les signes de ponctuation par regroupements selon les fonctions qu'ils remplissent (dans les textes et dans les phrases) plutôt que séparément. Faire lire ou, pire encore, faire apprendre une liste fermée et décontextualisée de signes et d'usages aux élèves ne les aide en rien à comprendre le fonctionnement de la ponctuation. Tout au plus, cela leur fait croire qu'ils doivent reproduire ces quelques usages qui leur sont présentés comme les seuls valables. Qui plus est, ce genre d'apprentissage n'est pas garant d'une meilleure habileté à ponctuer.

2) Le choix des exemples utilisés pour analyser les usages des signes de ponctuation est aussi déterminant : à quoi bon enseigner l'utilité de la ponctuation en réception si les exemples sont courts, simples et difficilement interprétables ? Si l'on souhaite que les élèves puissent bien saisir la portée énonciative de tel ou tel signe de ponctuation, par exemple, il importe qu'ils puissent avoir accès à des exemples assez étoffés pour être en mesure de bien comprendre ce que l'énonciateur voulait livrer comme message. De même, les exemples donnés aux élèves pour illustrer l'usage de tel ou tel signe de ponctuation ne devraient pas être issus de textes littéraires seulement, mais aussi de textes courants, produits par des scripteurs de tous genres (experts ou non), et cela, afin qu'ils puissent analyser des cas de ponctuation variés et intéressants. Ainsi, l'enseignant soucieux d'initier ses élèves au monde pluriel de la ponctuation et aux possibilités offertes par les signes leur fera analyser des usages variés dans des textes de genres différents, des usages jugés corrects, mais aussi des usages qui transgressent les normes; il leur montrera en quoi les normes liées à la ponctuation ne sont

pas aussi figées que celles de l'orthographe grammaticale, et comment les scripteurs experts (pensons à des littéraires parmi les plus renommés, comme Anne Hébert, ou à des grands journalistes) jouent de la ponctuation.

3) La ponctuation gagne aussi à être enseignée progressivement, certains emplois constituant la base du système – le découpage en paragraphes ou la délimitation de phrases graphiques, par exemple, sont des apprentissages qui doivent en précéder d'autres. Qui plus est, la progression dans l'enseignement des contenus de la ponctuation ne peut pas faire fi de ceux reliée à l'apprentissage de l'écrit en général et des genres de textes, puisque la ponctuation ne peut être enseignée indépendamment de l'écriture.

4) Les élèves doivent impérativement mettre en pratique le résultat de leurs apprentissages reliées à la ponctuation dans des situations d'écriture stimulantes, authentiques et variées : il ne suffit pas de connaître différentes règles d'emploi de la virgule pour savoir virguler judicieusement ses propres textes. Un travail rigoureux de rédaction, de révision et de correction s'impose pour que les élèves puissent apprendre progressivement à mieux utiliser les signes de ponctuation dans leurs productions.

5) En outre, lorsqu'il corrige les textes des élèves, mais aussi lorsqu'il enseigne la ponctuation en général, l'enseignant veillera à adopter une posture ouverte plutôt que dogmatique afin que les élèves puissent élargir leurs représentations de la ponctuation. L'emploi de tel ou tel signe est parfois discutable, dans une phrase, et l'enseignant doit pouvoir accepter la décision des élèves.

6) Enfin, l'enseignant devra faire preuve de prudence dans le choix des outils qu'il sélectionnera pour planifier et dispenser son enseignement de la ponctuation, car des zones grises demeurent dans le traitement de la ponctuation, la didactisation de l'objet ponctuation, c'est-à-dire la façon dont l'école s'est approprié l'objet, n'étant pas toujours adéquate. Chabanne (1998) rappelle que la sélection des outils d'enseignement est un geste fondamental de l'acte enseignant : il importe donc que les enseignants soient rigoureux dans leurs choix et qu'ils fassent preuve d'un jugement critique à l'égard du traitement de la ponctuation qui est fait dans les programmes, progressions, manuels et grammaires scolaires ainsi que dans les ouvrages de référence, sachant qu'aucun ouvrage n'est garant de la vérité absolue sur la ponctuation. Pour pouvoir juger de la qualité de tels ouvrages, les enseignants doivent poursuivre leur formation, car manifestement, la formation initiale <sup>2</sup>ne suffit pas à ce propos.

---

<sup>2</sup> MARIE-PIERRE DUFOUR, 2014, mémoire de maîtrise en didactique intitulé « Des traités de ponctuation à la classe de français : didactisation d'un objet de savoir », p.197-199

### 1.2. La lecture et l'écriture : deux activités à privilégier

Quelles compétences en lecture et en écriture attendons-nous à l'entrée à l'université? Cette question des compétences est cruciale, car il nous semble qu'il est possible de faire progresser un étudiant dans son cursus universitaire où le français est une langue de spécialité. De ce fait, comment peut-on mettre les apprenants arrivant fraîchement du lycée en situation de progrès et de réussite ? Les facteurs qui font le mieux réussir les apprenants sont ceux qui sont en rapport avec le développement des compétences en lecture et en écriture (une évaluation formative, intégrée dans les apprentissages et ayant pour but d'informer sur les carences à pallier au sujet de la ponctuation ;

- un entraînement à la lecture qui ne peut se passer d'un temps individuel de pratique ;
- un développement de la réflexion métalinguistique des apprenants ;
- un engagement de la part de l'enseignant qui intervient pour apporter une aide spécifique aux apprenants correspondant à ses réelles compétences et lacunes en lecture et en écriture.

Le principe de la démarche est que la lecture et l'écriture sont conjointement enseignées, compte tenu du fait que la langue écrite est un seul et même objet qui peut être considéré sous deux versants, soit en réception ou en production. Cette démarche contextualisée permettant, d'une part, d'explicitier les connaissances antérieures des apprenants qui à leurs tour vont les mobiliser dans diverses situations de communication et, d'autre part, la réflexion des apprenants à propos de la langue écrite est encouragée. Ce type d'approche permet également une meilleure différenciation de l'enseignement afin de mieux répondre aux besoins diversifiés des apprenants. Cette même démarche permet également de favoriser le développement de la motivation à lire et à écrire.

### 1.3. Apprendre la ponctuation en lisant et en produisant des textes

Selon Marie-Pierre Dufour (2014), d'un point de vue didactique, la ponctuation est d'une importance capitale dans le développement des compétences langagières, car elle fournit une aide précieuse à la lecture et à l'écriture (Catach, 1996). Elle doit donc être étudiée, puisqu'elle fait partie intégrante des processus complexes de lecture et d'écriture, qui sont au cœur de la scolarisation. Pour Séguy (1999, cité par Jarno-El Hilali, 2011, p. 107), le savoir ponctuer n'est pas une compétence simple à développer; il émerge plutôt d'une grande maîtrise de la langue écrite en général et doit être considéré comme le résultat d'une intégration plutôt que comme un savoir-faire mécanique. Ainsi, seuls les scripteurs ayant atteint un certain niveau de compétence seraient aptes à ponctuer efficacement leurs textes, habileté qui ne s'apprendrait pas en deux temps, trois mouvements par de simples exercices

scolaires. Pourtant, linguistes comme didacticiens ont longtemps négligé, voire ignoré ce domaine qui fait partie de l'ensemble plus vaste de la grammaire. Aujourd'hui, le « système » (Catach, 1998, p. 32) de la ponctuation est au cœur de nombreuses réflexions où s'affrontent différents points de vue.

### 1.4. Développer des habiletés métalinguistiques

La plupart des spécialistes de la métacognition s'accorde pour réserver ce terme à la désignation d'un ensemble de processus impliqués dans le contrôle conscient des activités cognitives. En 1976, Flavell définit ainsi la métacognition : La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs ou sur toute chose qui leur est reliée, par exemple, les propriétés des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. Par exemple, je déploie une activité métacognitive (méta-mémoire, méta-apprentissage, méta-attention, métalangage, ou autre) si je remarque que j'ai plus de difficultés à apprendre A que B ; s'il me vient à l'esprit que je dois contrôler deux fois C avant de l'accepter comme un fait ; s'il me vient à l'idée, dans une situation de tâche à choix multiples, qu'il est préférable d'examiner chacune des possibilités avant de décider quelle est la meilleure ; si je pressens qu'il vaut mieux prendre D en note car je risque de l'oublier (...). Entre autres choses, la métacognition renvoie au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en relation avec les données ou objets cognitifs sur lesquels ils portent, normalement en fonction d'un but ou d'un objectif concret <sup>3</sup>

Une connaissance métacognitive peut concerner :

- La personne elle-même, il s'agit alors d'une connaissance (correcte ou non) de son propre système de traitement de l'information ;
- La tâche à accomplir, c'est-à-dire la nature des informations à traiter et les opérations à effectuer ;
- Les stratégies qui peuvent être développées pour réaliser une tâche particulière ;
- Enfin, toute interaction entre les précédents objets de connaissance. Les connaissances métacognitives peuvent être déclaratives, mais aussi procédurales lorsqu'un individu sait comment agir cognitivement en prenant en compte sa propre connaissance du fonctionnement cognitif. L'expérience métacognitive, quant à elle, constitue en quelque sorte le « vécu cognitif » du sujet. Elle englobe tout ce que l'individu a ressenti du fait d'activités cognitives, qu'il s'agisse d'idées clairement identifiables par le sujet. Dans sa recherche, Jarno el Hillali (2011) a pu constater que les élèves du collège étaient capables d'«une réflexion

---

<sup>3</sup>Jean-Émile Gombert, Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue, p. 41

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 a autres effets celui de la mobilisation des connaissances ou savoir-faire des élèves dans ce domaine de la langue. Selon cette même auteure, la ponctuation peut s'enseigner efficacement dans les classes. Cela se traduit dans les productions 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).<sup>4</sup>

### 1.5. La dictée, un exercice d'apprentissage de la ponctuation

Cette activité sous sa forme traditionnelle est un exercice au cours duquel l'apprenant transcrit les formes graphiques correspondant à un texte choisi, en général il s'agit d'un texte d'auteur, et lu à haute voix par le maître. Cet exercice emblématique est controversé par nombre de spécialistes, plébiscité par les parents d'apprenants, redouté par les enfants, pratiqué par des enseignants. La place de la dictée est tellement prédominante dans la situation d'apprentissage que, pour paraphraser André Angoujard (1994), « La dictée est-elle un exercice au cours duquel l'élève acquiert des connaissances, ou n'est-elle qu'un exercice d'évaluation ? » (Manesse, 2007, p. 51) C'est avec cette interrogation que nous entamons une réflexion sur la question épineuse de la dictée. L'intérêt de la dictée a été remis en cause par de nombreux chercheurs. C'est ainsi que Jarno El Hillali (2011, p.66) affirme dans sa recherche que le texte proposé en dictée est souvent choisi au hasard ou pour ses qualités littéraires, sans qu'il soit tenu en compte d'une progression dans l'apprentissage ; de plus, il semble bien difficile d'étalonner les difficultés d'un texte choisi pour ses qualités littéraires. - la dictée crée une orthographe artificielle. En effet, si les élèves parviennent, le plus souvent, à réduire le nombre d'erreurs commises dans les dictées, par contre, ils continuent à en faire généralement beaucoup lorsqu'ils produisent des textes. Ceci s'explique par le fait que les élèves transfèrent, assez rarement, les connaissances acquises lors d'activités spécifiques (exercices ou dictées) lorsqu'ils sont eux-mêmes en situation de rédiger des textes. De fait, connaissant les règles qui leur ont été maintes fois enseignées, les élèves n'ont généralement pas de problèmes à les appliquer dans des exercices spécifiques. Mais, dès lors qu'il faut

---

<sup>4</sup> Guenola Jarno El Hilali, 2011, Enseigner et apprendre la grammaire (le cas de la phrase et de la ponctuation au cycle II, Volume I, P. 267

produire un texte, l'état de surcharge cognitive dans lequel ils se trouvent les empêche bien souvent de réinvestir leurs connaissances. En fait, si dans les exercices seules les connaissances déclaratives et procédurales<sup>1</sup> sont mises en œuvre, lors d'une production écrite les apprenants doivent pouvoir gérer ces connaissances en temps réel parallèlement à l'activité de mise en texte.

Dans une étude menée par JARNO-EL HILLALI (2011) dont les sujets enquêtés sont les apprenants du collège a confirmé que c'est précisément dans le cadre de dictées et de révisions de textes que ces apprenants 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.<sup>5</sup>

Pour cette même auteure, 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).

## 2. DES CONSIDERATIONS INSTITUTIONNELLES

Selon les programmes officiels, le français est la première langue étrangère constituant pour l'apprenant « un moyen de communication avec autrui ; pour découvrir d'autres cultures, et en particulier la culture française et pour accéder à l'information scientifique et technique. » Le français en Algérie s'inscrit, donc, dans la sphère d'une langue

---

<sup>5</sup> Ibidem p. 268



étrangère à privilège, en effet c'est une langue étrangère qui a une position particulière dans le pays. Nous avons montré précédemment dans cette recherche que la langue française en Algérie est investie d'un rôle plus étendu que celui qui est propre à une langue étrangère, à savoir des fonctions sociales et institutionnelles qu'une langue étrangère n'a pas, même si les programmes officiels ne le mentionnent pas clairement. Compte tenu de la position qu'occupe le français dans le contexte algérien en général, il est temps de prendre en compte dans l'élaboration des programmes et dans la formation des enseignants d'un critère qui trouve toute sa justification dans le contexte de langue étrangère privilégié. Il convient, en effet, de réserver une place spéciale aux problèmes spécifiques dans le terrain (réalité de l'enseignement) qui sont dus à des faiblesses qui engendrent souvent un échec scolaire.

### 3. LE TRAITEMENT DIDACTIQUE DE L'ERREUR

Les erreurs en ponctuation ne sont pas toujours dues à des ignorances, elles proviennent souvent de conceptions partielles ou erronées qui font obstacle à l'apprentissage. De ce fait « les erreurs des apprenants sont avant tout l'expression de leur niveau de conceptualisation du système graphique à un moment donné. »(Cogis, 2003, p. 118).

La prise en considération de l'erreur, non pour la redresser ou la punir mais comme une étape essentielle dans le processus d'apprentissage, à partir de laquelle il devient possible de progresser dans le raisonnement et la sûreté du savoir orthographique (Danièle Lorrot, 1998, p.92), devient une nécessité. L'erreur devrait occuper une place centrale dans la mise en pratique pédagogique de toute stratégie en langue. Mais pour pouvoir profiter des erreurs d'une manière positive et constructive, il faudrait changer les attitudes à leur égard, non seulement du côté des enseignants mais aussi du côté des apprenants.

Pour arriver à cette situation, une réflexion de base est nécessaire. Et les enseignants persévèrent dans cette direction parce que les erreurs, synonymes de lacunes, d'incapacités, de non-compréhension, d'un manque de savoir ou d'un manque de travail, sont la mesure pour définir le niveau scolaire du savoir enseigné et, par conséquent, la note des apprenants. Et comme il faut arriver à donner des notes, ce qui veut dire évaluer les connaissances des apprenants à un moment donné par rapport à un niveau défini, les erreurs représentent un moyen simple et efficace d'atteindre cet objectif.

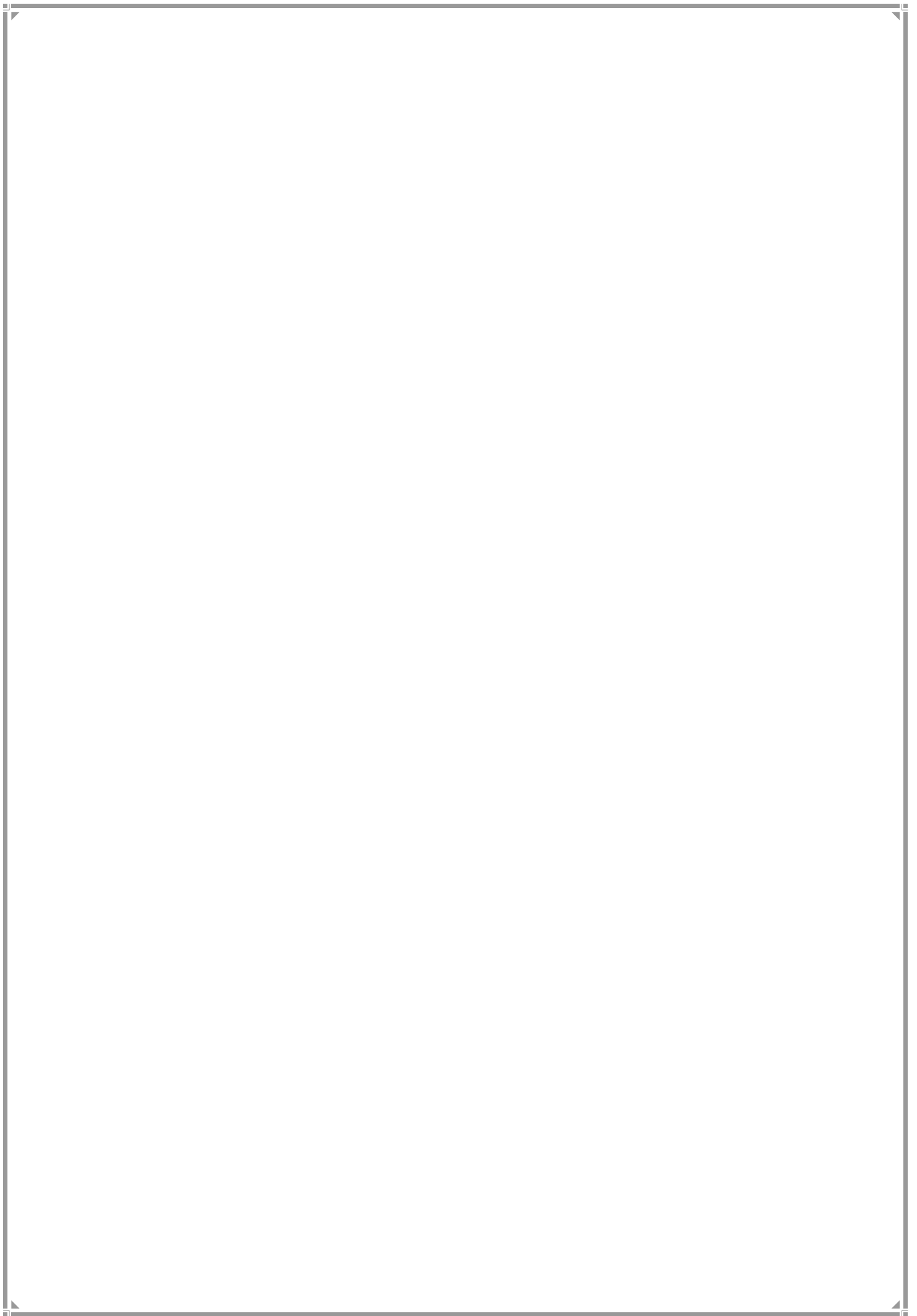
Cette pratique par rapport à l'erreur néglige cependant deux aspects intéressants et importants : la possibilité d'une analyse positive des connaissances et des stratégies appliquées par les apprenants ainsi que l'avantage qu'on peut tirer de cette analyse pour la didactique. La question est donc : comment peut-on profiter de la créativité et de l'énergie positive qui se trouvent dans l'erreur ? Il faut d'abord des outils scientifiques que peuvent

fournir les spécialistes linguistes, mais il faudrait qu'ils soient simples et efficaces et il faudrait qu'ils soient accessibles aux enseignants.

L'élaboration de tels outils devrait se faire en collaboration proche entre les chercheurs linguistes et didacticiens d'un côté et les enseignants qui sont confrontés quotidiennement à la pratique du terrain de l'autre côté. La collaboration entre spécialistes chercheurs et spécialistes enseignants ne devrait d'ailleurs pas se limiter à l'élaboration d'outils mais aussi à l'évaluation de leur efficacité. La question de savoir si une analyse d'erreurs, l'adaptation des approches didactiques et les réponses pédagogiques se basant sur cette analyse ont une influence sur l'acquisition du système de ponctuation, reste pour le moment pratiquement sans réponses.

De multiples possibilités de recherches s'ouvrent dans ce domaine et leur succès dépendra de la collaboration entre les différentes parties: spécialistes scientifiques et spécialistes enseignants. Sur le terrain, après avoir procédé à un travail d'analyse à l'aide d'outils scientifiques comme les catégorisations d'erreurs ou bien les explications des causes etc., l'enseignant a obtenu les bases qui lui permettent de mettre en pratique une nouvelle approche didactique. Selon Narcy (1992, p. 346) « sensibiliser aux erreurs, ou les reprendre de façon efficace, impose à l'enseignant d'agir sur l'ensemble du processus de production et non sur ses dernières étapes (structuration par simple répétition de la correction de l'enseignant. L'objectif est donc de ne plus se satisfaire de simplement marquer les erreurs en rouge et de laisser les élèves seuls et sans explications, mais d'aller bien au-delà, d'aider les élèves à prendre conscience des règles et de leurs infractions contre ces règles, d'aider les apprenants à réfléchir systématiquement en utilisant les connaissances qu'ils ont déjà dans au moins une et souvent plusieurs langues, d'aider les apprenants à avoir recours à des stratégies d'apprentissage et d'auto correction. Chaque enseignant peut choisir la manière de réfléchir autour des erreurs, ainsi que le meilleur moment pour le faire. Le plus important, c'est de ne pas simplement marquer et oublier les erreurs. Une expérience conduite par Narcy (1992) concernant un système de correction d'erreurs, montre, de manière assez prudente, que la sensibilisation aux problèmes linguistiques a permis à des apprenants de réduire le taux de leurs erreurs. (Cité par Kalai Lassaad, 2014, p. 302)

**4. PROPOSITION D'UNE SEQUENCE DIDACTIQUE COMME RESOLUTION AUX PROBLEMES LIES A LA PONCTUATION**



Dans ce volet, centré sur la proposition d'une séquence didactique, nous essayerons de présenter un travail qui obéit à une cohérence méthodologique à travers une pratique effective de terrain. La sélection de contenus d'apprentissage puisés dans des savoirs de référence, notamment dans le champ théorique de la ponctuation nous a aidé à circonscrire une démarche d'enseignement de la ponctuation à l'université.

En effet, notre expérience s'inspire de plusieurs recherches sur l'acquisition de la ponctuation (Catach, 1994 ; Bessonnat, 1991 ; Passerault, 1991 ; Dufour, 2014 ; El Hillali, 2011). Cette réflexion est due aussi à notre expérience réalisée dans le cadre de notre travail dont les sujets sont les étudiants de licence de français. Notre but principal à travers cette expérience est d'améliorer la qualité du français écrit des étudiants que nous avons en charge car les difficultés scripturales, ponctuationnelles en particulier, étaient telles chez un bon nombre d'étudiants que la non-maîtrise de la langue écrite était souvent directement associée à leur échec. Cette expérience n'a pas été soumise à une méthodologie bien précise (tests, public ciblé, instruments de mesure, modalités de passation...), mais conçue sous forme d'une épreuve qui nous a permis de mettre en évidence quelques résultats positifs et significatifs. Il est à noter que notre but principal, à travers ce travail qui n'est qu'un exemple, est d'apporter une contribution à l'amélioration de la compétence ponctuationnelle des apprenants du FLE qui doivent rédiger sans oublier de mettre un lien entre ponctuation et construction du sens.

Nous sommes persuadées que cette démarche peut être améliorée sur de nombreux points. Nous avons construit un ensemble de principes de base pour cette démarche, issus de notre expérience en tant qu'enseignante de français et de notre volonté pour améliorer la compétence ponctuationnelle des apprenants universitaires algériens. Le niveau de notre intervention, à savoir les étudiants de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année licence de français, nous semble particulièrement propice dans la mesure où ces apprenants sont les futurs enseignants de la langue Française.

Face à des étudiants préparant une licence de langue Française, il nous semble important de choisir une approche créative afin de les amener sans réticences à un tel exercice. En associant la ponctuation à la lecture et à l'écriture, il faut donc placer les apprenants au cœur des apprentissages : il est celui qui construit ses savoirs, qui se confronte à ses erreurs, qui appréhende les connaissances et la langue. Grâce au groupe, l'apprenant peut construire individuellement et progressivement ses connaissances et du même coup améliorer sa maîtrise de la langue écrite. Comme nous l'avons déjà montré, ce travail se fait sous forme d'une séquence didactique qui est définie selon Legendre (1993) comme « un

ensemble continu ou discontinu de séances d'enseignement ou d'apprentissage articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou de plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement » (Legendre, 1993, p. 1152). Ce modèle comprend trois principales étapes : la planification, la réalisation et l'intégration :

La planification inclut la définition des objectifs linguistiques. Le choix de ces objectifs se fait surtout en fonction des lacunes détectées dans les productions écrites. Et tous les faits de ponctuation problématiques. L'étape de la réalisation sert surtout à l'exploitation de textes supports et aux activités linguistiques en rapport avec des faits ponctuationnels bien précis. Pendant l'intégration, les apprenants organisent et structurent leurs connaissances sur le système de la ponctuation.

Traiter le système de ponctuation avec exhaustivité est une affaire très dure, qui nécessite un enseignement systématique qui devrait commencer éventuellement très tôt. Malheureusement, dans l'école algérienne, la ponctuation n'est pas bien enseignée chose que nous avons déduite à partir de l'analyse des manuels de français que nous avons faite (cf. Chapitre III). Nous visons de proposer, à travers cette expérience, une stratégie pratique pour engager l'étudiant de langue française vers une ponctuation communicative (plutôt qu'une ponctuation réactive) dans l'écriture d'un texte court. Lors de toutes les séances effectuées, nous avons essayé de moduler le degré de difficultés des activités en fonction des groupes en mettant à la disposition des apprenants des supports d'acquisition des faits ponctuationnels (repères théoriques) leur permettant de corriger les activités.

#### 4.1. LES OBJECTIFS DE LA SEQUENCE

D'après Myriam Démaret<sup>1</sup> : L'enseignant met à la disposition de l'apprenant, des supports d'acquisition de l'écrit lui permettant :

- a) de travailler en s'imprégnant de structures, de les imiter ;
- b) de bâtir de l'intérieur son langage ;
- c) de se construire une grammaire en contexte.

En réception: connaître les signes de ponctuation

En production: savoir les utiliser à bon escient dans une ou plusieurs phrases (dimension normative de la ponctuation). Nous ajoutons à ces objectifs un autre non moins important : l'acquisition des compétences scripturales en situation.

---

<sup>1</sup> Myriam Démaret Ecrire avec la littérature jeunesse en cycle 3.

## 4.2. LE POINT DE DEPART

Avant d'étudier les faits relevant de la ponctuation, nous proposons tout d'abord d'aplanir certaines difficultés en rapport avec la maîtrise de quelques signes de ponctuation d'après les résultats obtenus lors de notre expérimentation comme : la virgule et le point-virgule, le point de suspension..

Dans le contexte algérien, lorsqu'un apprenant est sollicité pour rédiger en français, il se trouve toujours en difficulté qu'elle soit grammaticale, orthographique ou lexicale sans oublier la langue orale qui est souvent à l'origine des difficultés rédactionnelles. Donc il ne sert à rien d'imposer aux apprenants de construire du sens si leur langue orale est médiocre.

Il est à noter que le contenu des leçons est important, les apprenants doivent comprendre qu'une ponctuation correcte participe de la rigueur qui doit présider à toute production d'écrits puisqu'elle donne de précieuses indications pour la lecture. Nous trouvons qu'un apprenant qui ne considère pas les signes lors de la production, ne peut pas réussir dans son apprentissage des faits de la ponctuation. Pour cette raison, il nous semble judicieux de proposer le présent travail afin de mieux le motiver et de l'éclairer sur l'importance de la ponctuation en réduisant au maximum les difficultés qui peuvent constituer une gêne à cet apprentissage.

## 4.3. ORGANISATION DE LA SEQUENCE

Tout au long de cette séquence didactique, nous avons veillé à présenter aux apprenants un matériel pédagogique dont la répartition des contenus prendra en compte les présupposés décrits par notre expérimentation. Notre séquence didactique comprend sept (07) séances où nous évoquons dans chacune d'elles, un fait relevant de la maîtrise de la ponctuation. Il nous semble très important de modifier l'idée la plus répandue chez les apprenants à savoir que la ponctuation est accessoire en production écrite, nous avons voulu casser le sentiment de l'aléatoire chez l'apprenant et le conduire à percevoir logique et nécessaire la présence des marques de ponctuation qui, sans elles, le texte devient incohérent et incompréhensible. C'est pourquoi nous avons trouvé utile à raisonner pour des activités autour :

- d'une ponctuation syntaxique qui distingue les blocs du texte et opère sur un axe horizontal (point, virgule, alinéa, deux points, point-virgule, etc.) ;
- d'une ponctuation polyphonique qui opère sur l'axe vertical; on peut citer les guillemets, parenthèses, tirets, les divers points : exclamation, interrogation, suspension etc.

– d'une articulation lecture/écriture. Savoir rédiger un court texte communicatif (dialogue).<sup>2</sup>

- Utilisation de la ponctuation de base dans les situations de communication orales et écrites.

*« Sur le plan plus proprement didactique, c'est donc dans un va-et-vient constant entre la langue comme moyen de dire, mais aussi d'apprendre et de penser et la langue comme objet d'analyse que peuvent se situer les apprentissages visant à la maîtrise de la langue. Ce sont les situations réitérées de mise en travail des élèves avec le langage dans toute leur diversité - travail en cours, travail abouti, évalué et non évalué, individuel et collectif qui par leur accumulation vont amener les élèves à construire une maîtrise du langage et de nouvelles pratiques »<sup>3</sup>*

L'exploitation des textes, objets d'étude, prend des formes différentes et propose divers moments à la fois récurrents et adaptés pour répondre aux objectifs. Ils proposent des activités de lecture ainsi que d'autres visant la rédaction avec bon usage des signes de ponctuation. La lecture vise la compréhension des textes.

#### **4.3.1. Son déroulement**

**Séance n°1 : Evaluation diagnostique sur la nomenclature et le classement des signes de la ponctuation.**

##### **Objectifs :**

- Savoir classer et identifier les fonctions des signes de ponctuation
- Placer la ponctuation forte dans un texte entendu de façon à le rendre compréhensible.

##### **Déroulement**

Lors de cette séance, nous avons fait un rappel du système de la ponctuation à travers un atelier préparatoire comme une évaluation diagnostique et ce en deux moments afin de vérifier l'état des connaissances des étudiants sur la ponctuation.

Lors de cette séance, Il nous semblait essentiel, avant tout, de verbaliser avec les étudiants leur perception de la ponctuation, ce qu'ils en savaient, l'emploi qu'ils en faisaient en lecture. Voici le contenu de notre premier échange à ce propos

- Pouvez- vous me dire ce que c'est pour vous la ponctuation ?

---

<sup>2</sup> Myriam Démaret Ecrire avec la littérature jeunesse en cycle 3.

<sup>3</sup> Les propos de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne in <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-remediation.asp> Et <http://www.cndp.fr/bienlire/02atelier/fiche.asp?theme=1130&id=1310> consulté le 14. 05. 2018



- Différentes réponses délivrées nous en citons les suivantes :

(La ponctuation est un système important à l'écrit et à l'oral ; la ponctuation est le guide qui met un peu de sens dans les phrases.

Les signes de ponctuation permettent de marquer des pauses afin d'éviter les phrases longues... les phrases longues rendent le sens ambiguës et empêchent la transmission des messages écrits.

- D'accord. Quels sont les signes que vous connaissez?

- Les apprenants ont cité presque tous les signes fréquents (Le point, la virgule, le point d'exclamation, le point d'interrogation, les tirets, les guillemets, le deux-points, les parenthèses, les crochets, le point-virgule...)

- Ok. Et quand vous lisez, est-ce que vous y faites attention à ces petits signes?

- La plupart des étudiants a répondu par « non »

- Pourquoi ?

- Les réponses : on les néglige, on les ignore car on est habitué de lire sans intonation.

- D'accord. Connaissez- vous les fonctions des signes précités ?

- D'après les réponses délivrées, les étudiants savent utiliser seulement le point (simple, d'interrogation, d'exclamation) ; ils méconnaissent surtout les fonctions de la virgule vu la diversité des règles qui la régissent.

Nous avons donc pu observer que les apprenants connaissent la nomenclature des signes de ponctuation mais ils ne savent pas les utiliser à l'écrit comme ils méconnaissent le catalogue des règles d'usage de, presque, tous les signes à l'exception du point simple, d'interrogation, d'exclamation et les tirets.

Nous avons expliqué aux apprenants que

- Les guillemets sont « les gardiens de la voix ». Ils constituent un signal d'alerte lorsqu'on lit car ils indiquent que quelqu'un va prendre la parole où il faut donc changer le ton de la voix. Le deux-points et le tiret constituent tous deux des « annonceurs » du discours direct et seront envisagés comme signaux d'alerte d'un changement de ton et/ou d'interlocuteur.

- Le point d'exclamation signale l'expression d'un sentiment marqué : la colère, la surprise, la joie...

- Le point d'interrogation interpelle, demande une réponse, des précisions. Elle a ainsi pris conscience qu'elle les connaissait tous, mais que leur fonction n'était pas toujours bien définie pour elle.

- La virgule joue aussi un rôle dans l'expressivité, mais au niveau intraphrastique.

Nous avons ajouté qu'il est très nécessaire d'inclure les signes étudiés lors de l'activité de lecture. Ensuite nous avons demandé aux apprenants de noter la définition de chaque signe de ponctuation afin de pouvoir le mémoriser. Les apprenants ont eu après un photocopié contenant un tableau récapitulatif sur le fonctionnement des signes de ponctuation (cf. Annexe 2)

#### **4.3.1.1. Atelier préparatoire**

- **Premier moment**

D'abord les apprenants sont invités à observer et à lire un clavier d'ordinateur puis à relever toutes les marques de ponctuation qu'il comprend. Ensuite, les apprenants sont invités à classer les signes repérés au niveau de la forme et de la fonction.

A cet effet, Myriam Démaret<sup>4</sup>trouve que l'installation de la typologie des formes c'est d'abord observer puis questionner pour arriver à classer. Pour maîtriser la typologie des fonctions il faut observer, questionner, classer, faire des hypothèses, rédiger, mémoriser. C'est à dire il est demandé aux apprenants d'écrire les signes, de savoir la nomenclature et le classement de chaque signe pour enfin les mémoriser. L'activité est corrigée avec les apprenants où toutes les marques ont été mentionnées au tableau avec la nomenclature et le symbole. Il est à noter qu'il y a quelques signes que les apprenants méconnaissent tel que le tréma...Par contre tous les apprenants connaissent les signes de ponctuation les plus fréquents à l'écrit.

- **Deuxième moment**

En cette deuxième phase de la première séance, nous avons demandé aux apprenants de ponctuer un texte en suivant l'intonation du lecteur. Nous avons distribué aux apprenants des photocopiés contenant le texte intitulé « *Les conseils de la chenille* » extrait du conte « *Alice au pays des merveilles* » de Lewis Carroll, 1865, Edition du groupe « Ebooks libres et gratuits ». Ce texte ne contient aucune marque de ponctuation

Ensuite le texte va être lu par l'enseignante à voix haute pour permettre aux apprenants de découvrir le bon emplacement du signe selon l'intonation et le rythme de la voix du lecteur. Nous savons tous que la lecture facilite la compréhension des textes. Elle peut prendre deux formes différentes qui dépendent de l'objectif de l'enseignant. Lecture à haute voix, celle qui est effectuée généralement par l'enseignant. Elle permet aux apprenants de se familiariser avec les spécificités de la langue. Une lecture silencieuse effectuée par les

---

<sup>4</sup> Myriam Démaret, Ecrire avec la littérature jeunesse en cycle 3, Comment faire acquérir des compétences rédactionnelles aux élèves de cycle 3.

apprenants afin de découvrir le texte et mentionner le vocabulaire jugé difficile. Le choix c'est un texte sans difficulté majeure de compréhension : les étudiants sont depuis le cycle primaire habitués aux lectures de contes.

Après lecture magistrale du texte par l'enseignant, les apprenants auront pour tâche de ponctuer le texte pour le rendre clair tout en cherchant à déterminer les moments où il faut mettre chacun des signes de ponctuation. Nous avons trouvé utile de faire une lecture « théâtralisée » en désignant des étudiants pouvant jouer le rôle des personnages de l'histoire comme on lit une pièce de théâtre de manière à restituer le sens du texte tout en travaillant sur la langue..

### **Texte support : Les conseils de la chenille<sup>5</sup>**

#### **Consigne :**

Lisez attentivement le texte, puis remplacez les étoiles par les signes de ponctuation qui conviennent (:\* : un signe / \*\* : deux signes)

La Chenille et Alice se regardèrent un moment en silence \* finalement\* la Chenille retira son narguilé de sa bouche\* puis s'adressant à elle d'une voix languissante et endormie \*

\*\* Qui es-tu \*\* lui demanda-t-elle\*

Ce n'était pas un début de conversation très encourageant\* Alice répondit d'un ton timide \* \*Je\* Je ne sais pas très bien\* madame\* du moins pour l'instant\* Du moins\* je sais qui j'étais quand je me suis levée ce matin\* mais je crois qu'on a dû me changer plusieurs fois depuis ce moment-là\*\*

\* \*Que veux-tu dire par là \* demanda la Chenille d'un ton sévère\* Explique-toi \* \*

\* \*Je crains de ne pas pouvoir m'expliquer\* madame\* parce que je ne suis pas moi\* voyez-vous \* \*

\* \* Non\* je ne vois pas\* \* dit la Chenille\*

\* \* J'ai bien peur de ne pas pouvoir m'exprimer plus clairement\* reprit Alice avec beaucoup de politesse\* car\* tout d'abord\* je ne comprends pas moi-même ce qui m'arrive\* et\* de plus\* cela vous brouille les idées de changer si souvent de taille dans la même journée\* \*

\* \* Allons donc \*\* s'exclama la Chenille\*

\*\* Vous ne vous en êtes peut-être pas aperçue jusqu'à présent\* continua Alice \*mais\* quand vous serez obligée de vous transformer en chrysalide – cela vous arrivera un de ces jours\*

---

<sup>5</sup> Lewis Carroll, *Alice au pays des merveilles*, 1865, Edition électronique Ebooks libres et gratuits(Coolmicro)<http://fr.groups.yahoo.com/group/ebooksgratuits><http://www.ebookgratuits.com/> – Janvier 2004, P .53-54

vous savez – puis en papillon\*je suppose que cela vous paraîtra un peu bizarre\* ne croyez-vous pas \*\*

\* \* Pas le moins du monde \* répondit la Chenille\*

\* \* Eh bien\* il est possible que cela ne vous fasse pas cet effet-là\* dit Alice\* mais\* tout ce que je sais\* c'est que cela me paraîtrait extrêmement bizarre\* à moi\* \*

\* \* À toi \* fit la Chenille d'un ton de mépris. Mais\* qui es-tu\* toi \* \*

Ce qui les ramenait au début de leur conversation\*Alice\* un peu irritée de ce que la Chenille lui parlât si sèchement\* se redressa de toute sa hauteur et déclara d'un ton solennel \*

\* Je crois que c'est vous qui devriez d'abord me dire qui vous êtes\* \*

\* \* Pourquoi \* \* répliqua la Chenille\*

\*\* Eh bien\* il est possible que cela ne vous fasse pas cet effet-là\*dit Alice\* mais\*tout ce que je sais\* c'est que cela me paraîtrait extrêmement bizarre\* à moi\* \*

#### 4.3.1.2. Ateliers rédactionnels

Les ateliers rédactionnels sont effectués à travers plusieurs séances d'apprentissage et d'entraînement (au nombre de 6) combinant la théorie et la pratique par la sélection de nombreuses activités selon les éléments théoriques du jour. Pour les activités, nous avons choisi des textes sans difficulté majeure de compréhension afin de faciliter la tâche aux apprenants

Pour l'enseignant, selon M. Démaret<sup>6</sup> « *il est nécessaire de travailler simultanément trois dimensions : construire avec les apprenants la langue comme pratique (moyen de dire et moyen de faire), comme système linguistique, et comme manière de penser et de construire un univers de référence. L'objectif est de les amener à circuler dans des modes de parler-dire-penser différents; Intégrer le chantier des exigences dans les activités langagières* ».

Tout au long de cette séquence didactique, il était demandé aux apprenants d'apprendre par cœur la définition des différents signes de ponctuation et dans chaque début de séance, nous désignons quelques apprenants pour définir les marques de ponctuation. Nous nous sommes concentrée donc, beaucoup plus sur les repères théoriques de la ponctuation, qui, selon nous, représentent un point de faiblesse voire un obstacle empêchant l'appropriation de la ponctuation française.

---

<sup>6</sup> Myriam Démaret *Ecrire avec la littérature jeunesse en cycle 3. Comment faire acquérir des compétences rédactionnelles aux élèves de cycle 3, avec la littérature jeunesse ?*

## Séance N° 2 : Maitriser la ponctuation

**Objectifs :** Identification de l'emploi de la majuscule et des points (simple, d'exclamation, d'interrogation et de suspension)

### Déroulement

Au début de la séance, nous avons donné des repères théoriques expliquant le rôle de la majuscule et des différents points à l'écrit chacun à part. Nous avons demandé aux apprenants de mentionner la définition des signes du jour sur le cahier avec des exemples pour les mémoriser. Ensuite, nous avons proposé des exercices sur l'usage de la majuscule et des points (simple, d'interrogation, d'exclamation, de suspension) dans un texte. Les exercices sont photocopiés et distribués à l'ensemble des apprenants.

L'intervention de l'enseignant était, principalement, la gestion de la communication entre pairs en classe de TD car il s'agit essentiellement de consolider les connaissances des apprenants étant donné que la majuscule et les points sont les signes les plus abordables aux yeux des apprenants chose qui a été constatée lors de notre expérimentation. La correction des exercices était collective.

### Exercice 1

**Remplacez les barres par les signes de ponctuation qui manquent.**

Les sorcières habitent souvent de très vieilles maisons/ mais il n'est pas toujours facile de les détecter/ Certains indices cependant ne trompent pas / le numéro de la porte est un chiffre néfaste / le garage est très petit/ on observe un va et vient incessant de chats /!es fenêtres sont fumées / la girouette s'agite en tous sens/

### Exercice 2

**Remettez la ponctuation en utilisant : . ! ?**

Dans une haie de la cour de récréation, deux merles ont fait leur nid Les parents ont couvé les œufs pendant de longs jours et soudain, un matin : « Oh mais les oisillons sont nés » s'écrit Magalie En effet, on aperçoit à travers le feuillage, deux petites têtes déplumées Quand prendront-ils leur envol Sauront-ils se débrouiller sans leur mère « Dépêchons-nous de les éloigner du chat » s'exclame Luc

### *Exercice 3*

**Lisez le texte ci-dessous puis répondez aux questions posées :**

Pourquoi l'auteur a-t-il placé un point de suspension après : « au pire » ligne 4 ; « La baraque » ligne 5 ; « excédé » ligne 6 ? Et quel sentiment traduit le point de suspension à chaque fois ?

**Texte : Extrait de l'œuvre « L'attentat » de Yasmina Khadra p.43**

-« La vie est une perpétuelle vacherie, un long tunnel miné de trappes et de crottes de chiens. Que l'on se révèle d'un bond ou que l'on reste à terre n'y change pas grand-chose. Il n'y a qu'une seule possibilité pour aller au bout des épreuves : se préparer tous les jours et toutes les nuits à s'attendre au pire ... Votre femme ne s'est pas rendue dans ce restaurant pour casser la croute, mais pour casser la baraque...

-Ça suffit, hurlé-je en me dressant, excédé... Il y a une heure, j'apprends que ma femme est morte dans un restaurant ciblé par un attentat terroriste. Tout de suite après on m'annonce que la kamikaze, c'est elle. C'est beaucoup trop pour un homme fatigué. Laissez-moi pleurer d'abord, ensuite achevez-moi, mais, de grâce, ne m'imposer pas l'émoi et l'effroi en même temps. »

### **Consolidation**

#### **TEST**

Copie ce petit dialogue en mettant la ponctuation qui convient. Fais attention, en particulier, aux tirets qui introduisent les répliques et aux points d'exclamation.

je l'entendis traverser la haie puis elle appela psst

je ne bougeai pas elle recommença

psstpsst

je me retournai

c'est vous qui faites ce bruit

je vous appelle dit-elle sur un ton assez vif vous n'avez pas trouvé le chemin

elle me répondit indignée

vous savez bien qu'il est barré par d'énormes toiles d'araignées il y en a au moins quatre ou cinq et la plus grosse a voulu me sauter à la figure

vous n'avez qu'à contourner les toiles le vallon est assez large pour ça (**Marcel Pagnol**)<sup>7</sup>

## TEST 2

*Ex.2. Lisez le texte ci-dessous puis répondez aux questions posées :*

*Oran le 10 février 2005*

*Très chère amie,*

J'aurais été plus heureux en exerçant une activité plus stimulante comme jouer la comédie, faire de la musique, peindre, que sais-je encore ? bref, crois-moi, j'aurais pu me donner corps et âme à mon métier d'art, mais c'est bien trop tard maintenant, alors... je rêve ...

Et parfois je pense à toi Anissa, à ce que tu m'écris concernant tes recherches, tes innovations... et j'ai peur d'être jaloux de toi car tu as su trouver un métier qui correspond à ta personnalité.

Anissa, voilà ce que j'avais à te dire, rien qu'un fragment de vie desséchée. Et dire que demain arrive à grands pas !!!

Allez, salut !

Lamine

### Questions :

- 1- pourquoi l'auteur a-t-il placé un point de suspension après « alors » et après « rêve » ?
- 2- Quel sentiment traduit les trois points d'exclamations après l'expression « à grand pas !!! »
- 3- Expliquer l'usage des virgules dans l'expression suivante : « , voilà ce que j'avais à te dire, »
- 4- Justifiez l'emploi de la virgule après : Très chère amie,

### Séance n° 3 : Maitriser la ponctuation

**Objectif :** Identification de l'emploi de deux points et du point-virgule

#### Déroulement

Notre point de départ, à travers notre expérimentation, est la difficulté de l'emploi du point- virgule qui est un signe très rarement utilisé par les apprenants, donc nous avons tenté de donner plus de clarification à propos de l'usage du point- virgule à travers des repères théoriques et des exemples écrits au tableau, en le définissant et en expliquant ses règles

---

<sup>7</sup> La ponctuation [http://scalpa.info/fr\\_ortho.php](http://scalpa.info/fr_ortho.php) consulté le 09.02.2018

d'usage. Concernant les deux points, nous avons constaté que les apprenants savent les utiliser dans leurs écrits, mais ils en ignorent les règles d'usage. Avant de passer aux activités nous avons demandé aux apprenants d'avoir sous les yeux le tableau récapitulatif des signes de ponctuation pour bien expliquer ces deux signes. Le dépouillement des résultats a révélé que l'usage et l'identification de l'usage du point-virgule, de la virgule et des points de suspension sont d'ordre majeur. Pour ce faire, nous avons proposé plusieurs exercices afin de rendre l'usage de ces signes plus malléable. Le degré de difficulté change d'un exercice à l'autre.

### **Exercice 1<sup>8</sup>**

Dans les phrases suivantes, il y a des points-virgules et des deux points. Pour chacun de ces signes, donnez la raison pour laquelle il a été utilisé. Choisissez parmi les raisons suivantes :

- introduit une énumération ;
- introduit un discours rapporté direct ;
- introduit une explication ;
- sépare deux phrases P étroitement liées par le sens ;
- sépare les éléments d'une énumération.

1. Ma sœur est revenue très tard du travail hier soir : (a) elle devait finir la rédaction d'un projet pour ce matin, et elle n'avait pas pu commencer avant 19 heures.

a) Raison : .....

2. pour la pièce théâtrale, Karim était déguisé en Batman ; (a) Leila portait un beau costume de princesse.

a) Raison.....

3. Les étudiants, les professeurs, les administrateurs tout le monde est sous pression en cette fin de session automnale : (a) les travaux à remettre ou à corriger et les examens qui s'approchent rendent les gens plus stressés.

a) Raison : .....

4. Jeudi dernier, au travail, la journée a été très longue pour Louiza : (a) plus le temps avançait, (b) plus elle sentait sa bouche devenir sèche et sa gorge s'irriter.

a) Raison : .....

b) Raison : .....

5. Les critères de correction de l'Épreuve uniforme de français sont les suivants : (a) la compréhension des textes et la qualité de l'argumentation, comprenant trois sous-critères ;

---

<sup>8</sup> Les exercices de français du [ccdmwww.ccdmd.qc.ca/fr](http://ccdmwww.ccdmd.qc.ca/fr) consulté le 16.04.2018



(b) la structure du texte de l'apprenant, avec deux sous-critères ; (c) et la maîtrise de la langue, avec trois autres sous-critères.

a) Raison : .....

b) Raison : .....

c) Raison : .....

6. Samir a beaucoup de travail à faire en cette fin de semestre : (a) d'abord, terminer son exposé d'histoire sur la première guerre mondiale; (b) ensuite, étudier pour son examen de physique, qui portera sur toute la matière vue depuis le début de l'année; (c) enfin, préparer sa recherche en littérature.

a) Raison : .....

b) Raison : .....

c) Raison : .....

7. Sami m'a téléphoné hier soir et m'a dit : (a) « J'ai du pain sur la planche ! »

a) Raison : .....

8. L'an 2019 s'en vient à grands pas, avec toutes les joies et les tensions que cela signifie ; (a) certains partent en voyage à cette époque de l'année.

a) Raison : .....

9. Voici les mets préférés de Sarah au temps des Fêtes : (a) la dinde farcie, la tarte à la farlouche, le sucre à la crème.

a)Raison .....

### ***Exercice 2***

Les phrases ci-dessous ne contiennent pas d'erreur. Choisissez parmi les quatre explications proposées celle qui justifie correctement l'emploi du mot ou du signe de ponctuation qui est souligné. Encerchez la lettre qui correspond à la bonne justification.

1. Ces jeunes filles adorent la lecture ; leur vocabulaire est riche.

a) Le point-virgule permet de former une phrase graphique complexe par la coordination de deux phrases syntaxiques autonomes.

b) Le point-virgule permet de former une phrase graphique complexe par la juxtaposition de deux phrases syntaxiques autonomes.

c) Le point-virgule permet de former une phrase graphique complexe par la coordination de deux phrases syntaxiques non autonomes.

d) Le point-virgule permet de former une phrase graphique complexe par la juxtaposition de deux phrases syntaxiques non autonomes.

2. Voici ce que vous devez apporter : un canif, des allumettes et une boussole.

- a) Le deux-points sert à juxtaposer deux phrase dont la seconde exprime un rapport de conséquence.
- b) Le deux-points sert à introduire un exemple.
- c) Le deux-points sert à introduire une énumération.
- d) Le deux-points sert à juxtaposer deux phrases dont la seconde exprime la cause.

3. La mort ne cesse de hanter l'auteur : elle est présente dans chacune des nouvelles de son dernier livre.

- a) Le deux-points sert à juxtaposer deux phrases dont la seconde exprime un rapport de conséquence.
- b) Le deux-points sert à introduire un exemple.
- c) Le deux-points sert à introduire une énumération.
- d) Le deux-points sert à juxtaposer deux phrases dont la seconde exprime la cause.

**Exercice 3**

Dans ces phrases, indiquez le rôle des deux points. Choisissez votre réponse parmi les suivantes :

- 1- Introduire une énumération
- 2- Introduire l'explication d'un mot
- 3- Introduire la relation des paroles de quelqu'un

<i>Phrases</i>	<i>Rôle des deux points</i>
1. à cet instant du match, l'équipe n'avait plus qu'un but : préserver le score	..... .....
2. un petit garçon de sept ans, criait à la croisière : quand mon père n'est pas là, c'est moi le patron.	..... .....
3. L'art est facilement une incitation à ce rêve lucide, à ce bonheur malheureux : la mélancolie.	
4. Le fait est que j'avais tout pour moi : physique avantageux, vive intelligence des affaires, manières affables, de la conversation, vives ripostes, et une probité relative ou à peu près.	

**Consolidation**

**TEST 1**

**Consigne**

Complétez avec la ponctuation qui vous semble correcte en écoutant l'extrait audio.

Il était une fois\*\*\*une voix \*\*\*Elle était restée bloquée dans une grotte \*\*\*au pied d'une montagne\*\*\* Elle tournait en rond dans sa caverne\*\*\*Depuis combien de temps gisait-elle dans ce trou \*\*\* Elle ne le savait pas\*\*\*Elle appelait sans relâche "ohé \*\* ohé\*\*Il y a

quelqu'un\*\*\*"Et seul le silence lui répondait Quand on appelle\*\*\*et que l'on ne nous répond pas\*\*\*n ne se sent pas bien\*\* "Ohé Ohé\*\* Pourquoi personne ne me répond\*\*\*Ouhouh\*\*\*il y a quelqu'un\*\*\*\*" La voix vivait des tourments d'émotions\*\*\* Elle était souvent en rage contre la vie \*\*contre ces gens qui ne lui répondaient pas\*\*\*<sup>9</sup>

### TEST °2

1. Ponctuez le texte suivant en utilisant ces signes : La virgule (9 fois) ; le point (7 fois) ; les deux points (1 fois). L'emplacement des signes de ponctuation est indiqué par ce symbole :\*
2. Quand le texte sera ponctué, relevez-y un groupe nominal apposé à un nom. Relevez encore un complément circonstanciel inséré en cours de phrase.

### TEXTE : LE BENGALE

Tout autour de la hutte \* les rizières dorées s'entendaient \* émaillées au loin par le vert foncé des vergers \* partout \* une dentelle scintillante quadrillait la campagne \* les canaux d'irrigation \* des passerelles enjambaient élégamment quelques étangs couverts de jacinthes et de lotus \* sur des diguettes \* des enfants faisaient avancer de gros buffles luisants qui soulevaient une poussière ocre\* en cette fin de journée \* le disque rougeoyant de Surya \* le dieu Soleil s'enfonçait à l'horizon \* une brise bienfaisante arrivait de la mer \* le Bengale était bien ce paradis chanté par les poètes où \* les nuits de lune \* le dieu Krishna venait jouer de la flute avec ses bergères \*

*Dominique LAPIERRE, La cité de la joie, Ed. Laffont.*

### TEST °3

Lisez bien le texte ci-dessous, puis exécutez ces consignes :

1. Quel est le rôle des points de suspension employés au début du texte
2. Composez un petit texte adressé à un animal, un enfant ou à quelqu'un, selon votre choix, le texte devra obligatoirement commencer par : « Tu pars... », et il devra se terminer par une phrase segmentée (trouvez une autre formule que celle de l'auteur)
3. Recopiez votre texte sur le cadre prévu à cet effet. Vous veillerez à bien le ponctuer.

### TEXTE : A L'HIRONDELLE

Tu pars... Que la route rafraichisse tes ailes ! Qu'un mât hospitalier se présente à ton corps fatigué lorsque tu traverseras la mer ! Qu'un octobre serein te garde du naufrage ! Salut pour moi les oliviers d'Athènes et les palmiers du Nil. Si je ne suis plus là, quand les fleurs te

<sup>9</sup> Les exercices de français du ccdmdwww.ccdmd.qc.ca/fr consulté le 16.04.2018

ramèneront, je t'invite à mon banquet funèbre. Viens au soleil couchant happer les moucherons sur l'herbe de ma tombe. Comme toi, j'ai aimé la liberté et j'ai vécu de peu. Notre honneur, c'est cela.

CHATEAUBRIAND, *Mémoires d'Outre-Tombe*, Livre V

### Séance n°4 : Structurer des phrases à l'aide de la virgule, du point-virgule ou des deux points

#### Objectifs :

- Maîtriser les deux principaux rôles de la virgule : détachement et juxtaposition
- Les deux points servent à expliquer, énumérer, citer des paroles

#### Déroulement :

Avant de passer aux activités, toute une séance était consacrée à l'explication des règles d'usage de la virgule en donnant la règle avec un exemple qui la clarifie. Il est à noter que l'usage de la virgule représente la difficulté majeure chez les apprenants du FLE d'après les résultats de notre expérimentation. Pour cette raison, nous avons jugé nécessaire de proposer des exercices qui rappellent les notions théoriques, de ce fait, les apprenants sont invités à apprendre par cœur la règle, la mémoriser pour pouvoir l'appliquer.

#### Exercice 1

#### Ponctuez correctement les phrases suivantes :

1. D'un geste énergique l'agent règle la circulation
2. Etrangement un grand silence suivit l'explosion
3. Je n'avais qu'une crainte arriver trop tard
4. Le repas était copieux potage quenelles de veau gigot salade fromage café
5. Vous n'avez pas chanté vous avez seulement fredonné
6. Mamie viendra jeudi, elle nous retrouvera avec plaisir
7. Je suis venu j'ai vu j'ai vaincu
8. Nabila a beaucoup travaillé elle n'a pas réussi son examen
9. Sami a lavé son pull il avait renversé du chocolat
10. Mon oncle et ma tante sont souvent absents leurs enfants font ce qu'ils veulent

Livre unique Français 6e Bordas 2005

#### Exercice 2:

#### Lisez attentivement le texte ci-dessous puis répondez à ces questions :

1. Quel est le rôle de la virgule à la ligne 1 ?
2. Quel est son rôle à la ligne 2 ?
3. Quel est son rôle à la ligne 3 ?
4. Quel est le rôle des deux points à la ligne 1 ?
5. Relevez dans le texte une phrase composée dont les deux propositions indépendantes sont juxtaposées et une autre dont les deux indépendantes sont coordonnées.

**Texte : L'olivier de la colline**<sup>10</sup>

L'olivier domine : le grand olivier, au feuillage bleu presque noir du côté vernissé, clair presque blanc de l'autre. (...) Aux alentours des villages, en haut de chaque crête, le font sombre de l'olivier disparaît, remplacé par le tapis vert tendre des orges (...), de cerisiers ou de figuiers.

**Exercice 3**<sup>11</sup>

Les phrases suivantes contiennent des éléments coordonnés (unis à l'aide d'un coordonnant ou juxtaposés). Pour chacune des virgules en gras, donnez la raison pour laquelle cette virgule a été utilisée. Choisissez parmi les raisons suivantes : • pour séparer des éléments (groupes ou phrases) juxtaposés ; • devant un coordonnant ; • devant et, ou, ni suivis d'une phrase dont le sujet diffère de celui de la phrase précédente ; • devant et, ou, ni répétés devant chaque élément d'une énumération qui en comporte trois ou plus.

1. Papa est sorti, mais je lui en reparlerai.

Raison : .....

Raison : .....

2. J'ai deux enfants. Hamza l'ainé adore les sports comme le football, le tennis, le vélo de montagne, et Amine aime les activités scientifiques comme l'observation des étoiles ou la collecte d'insectes.

Raison : .....

3. S'il lui est si difficile de t'entendre lui dire « Je t'aime », c'est qu'il ne l'a jamais entendu dire ni de sa mère, ni de son père, ni de son grand frère.

Raison : .....

4. Le dimanche matin, tout était calme dans la maison : maman dormait, papa dormait, ma grande sœur dormait, et moi, je préparais un mauvais coup, en silence.

---

<sup>10</sup> Mouloud Feraoun, la Terre et le Song, 1953, Edition Seuil, p.131

<sup>11</sup> Les exercices de français du ccdmd [www.ccdmd.qc.ca/fr](http://www.ccdmd.qc.ca/fr) Consulté le 12 .05.2018

Raison : .....

5. Un matin, je me suis réveillé malade : j'avais mal à la tête, mal à la gorge et j'avais le nez qui coulait sans arrêt.

Raison : .....

6. Ces hommes possèdent un savoir incommensurable qui touche divers champs d'études : l'hydrographie, la cartographie, l'anthropologie, l'agriculture, la zoologie et la météorologie.

Raison : .....

7. Tu devras choisir bientôt : ou tu gardes ce travail, ou tu en cherches un autre, ou tu retournes aux études.

Raison : .....

### **Consolidation**

#### **TEST°1**

**Le texte suivant comporte trois erreurs de ponctuation. Repérez-les et corrigez-les.**

L'information aide-t-elle l'homme à comprendre les effets de ce qu'il a créé ! On dit que si les gens étaient plus informés, les choses iraient mieux. Or, ils sont informés comme ils ne le furent jamais. J'oserais même dire qu'ils ne le sont que trop ? Les techniques audiovisuelles leur délivrent en permanence des images et des nouvelles du monde entier. Et ils gaspillent

#### **TEST °2**

Les énoncés suivants comportant chacun deux phrases qui sont séparées par des points. Indiquez les énoncés dans lesquels on pourrait substituer au point un point-virgule.

1. Je traversai rapidement le carrefour. L'air était frais mais agréable.
2. Cette année-là, il n y eut pas beaucoup de lièvre. Le printemps avait été trop sec.
3. Ecouter la raison. Perdre la maison
4. Attendre patiemment qu'un jour se renouvelle l'occasion de se regarder encore. Un penchant discret peut naître. (M. Feraoun, *Jours de Kabylie*, éd. ENAG, 1992.)
5. Il m'invite à aller au restaurant mexicain. J'accepte d'autant que je n'y suis jamais allé.

### **Séance N°5 : Ponctuer pour donner du mouvement au texte.**

**Objectif :** S'entraîner à trouver la bonne ponctuation dans un texte.

#### **Déroulement**

Dans cette séance, nous visons à revoir à quoi servent les signes de ponctuation les plus courants, d'une part pour voir est ce que les apprenants ont mémorisé ou non les acquis des séances précédentes, d'autre part c'est une sorte de révision générale où nous avons proposé des activités sur l'emploi de tous les signes de ponctuation fréquents.

Les exercices proposés lors de cette séance sont basés, essentiellement, sur la restitution de la ponctuation d'un texte mal ponctué, le placement approprié de toutes les marques de ponctuation, sans exception, ce qui nécessite la bonne compréhension des différents sens véhiculés par une phrase, un texte.

### **Exercice 1**

Dans le texte suivant, placez les signes de ponctuation appropriés. Chaque fois qu'il s'agira d'un point, n'oubliez pas de mettre une majuscule à sa suite.

#### **Texte : le marché**

Tous les mardi matin \* sur la place du village \* le marché bat son plein \* on y vent de tout \* des victuailles \* des vêtements \* des fleurs \* des livres \* de la vaisselle \* dès huit heure \* les commerçants arrivent et s'installent \* ils déchargent leurs marchandises \* préparent leurs comptoirs \* affichent leurs prix rapidement \* le public afflue \* il envahie les allées et fait des achats \* a plupart des gens ont un but \* faire des bonnes affaires \* il est question d'agrandir le marché \* est-ce une bonne idée \* beaucoup le pensent car ce marché est un pôle d'animation \*

### **Exercice 2**

Ponctuez convenablement le texte suivant :

#### **Texte (un jour de fête<sup>12</sup>)**

Des you-you déferlent par-dessus les toits \* Tambourin \* ghéita \* coups de fusils \* cris l'ébranlement sonore remplit le ciel et la terre \* On peut servir des repas \* organiser des danses \* et même dormir dehors sans dommage \* L'espace ne pose aucun problème \* Et aussi \* c'est le temps de la clarté et de la bonne humeur \*

### **Exercice 3**

Placez le signe de ponctuation qui convient aux endroits indiqués( à la place des étoiles).

**Texte : Extrait de « Le Chêne de l'Orge » d'après Taos Amrouche, *Le grain magique, Contes de Kabylie*)<sup>13</sup>**

---

<sup>12</sup> Mohammed Cherif Khelil, Mon âme et comme la vôtre, ENAL, 1984, P .82

<sup>13</sup> Manuel de Français de 5<sup>ème</sup> année primaire, p.65

(...) L'orge fait ce que lui dit le sorcier\*\*\*\*\*au bout quatrième jour\*\*\*sa voix est aussi fine et aussi claire que celle de la petite fille\*\*\* Il va alors chez le vieillard et chantonne devant sa cabane\*\*\*

\*\*\* Ouvre- moi la porte\*\*\* O mon père Inoubba\*\*\*

\*\*\* Fais sonner tes petits bracelets\*\*\* O Aicha\*\*\* ma fille\*\*\*

L'orge fait tinter la chaîne qu'il avait apportée avec lui \*\*\* La porte s'ouvre\*\*\*L'orge entre et dévore le vieux\*\*\* Quand la fillette arrive devant la cabane\*\*\*elle remarque du sang coulait sous la porte\*\*\*Elle verrouille la porte de l'extérieur et chantonne\*\*\*

\*\*\* Ouvre- moi la porte\*\*\* O mon père Inoubba\*\*\*

L'orge répond de sa voix fine et claire\*\*\*

\*\*\* Fais sonner tes bracelets\*\*\* O Aicha\*\*\* ma fille\*\*\*

La fillette qui ne reconnaît pas la voix de son grand-père\*\*\*court au village avertir ses parents\*\*\* Le père fait crier la nouvelle sur la place publique\*\*\* Alors\*\*\* les hommes arrivent de tous les côtés avec du bois qu'ils déposent devant la cabane\*\*\* Ils allument le feu \*\*\*L'orge essaie de fuir ais il ne peut pas\*\*\*C'est ainsi qu'il brula\*\*\*

L'année suivante\*\*\* à l'endroit où la cabane a brûlé\*\*\* un chêne a poussé \*\*\* On l'appelle le chêne de l'orge\*\*

### **Consolidation**

#### **TEST°1**

Il a été demandé aux apprenants de rédiger la situation initiale en imaginant le début d'une l'histoire. Libre rédaction, sans oublier d'établir une bonne ponctuation à leurs textes.

#### **Consigne :**

Le texte présenté dans l'exercice 3 de la séance 2 est un extrait d'un conte de Kabylie.

Lisez-le attentivement puis :

1. Inventez le début de cette histoire en rédigeant deux paragraphes, dans l'un vous rédiger la situation initiale du conte ; dans l'autre vous inventez d'autres événements qui complètent les événements présentés dans le texte.
2. Veuillez à bien ponctuer les phrases et les paragraphes.
3. Rédigez votre texte au brouillon puis recopiez-le au propre.

#### **TEST° 2**

**Remplacez les barres par les signes de ponctuation qui manquent :**



Les sorcières habitent souvent de très vieilles maisons/ mais il n'est pas toujours facile de les détecter/ Certains indices cependant ne trompent pas / le numéro de la porte est un chiffre néfaste / le garage est très petit/ on observe un va et vient incessant de chats /!es fenêtres sont fumées / la girouette s'agite en tous sens<sup>14</sup>

### Séance N° 6 : Utiliser la ponctuation pour donner du sens au texte.

**Objectif :** Comprendre l'utilité de la ponctuation en rédigeant un texte à lire à haute voix.

#### Déroulement

Lors de cette séance, les apprenants sont invités à faire de la production écrite. Ils ont rédigé un texte dicté par l'enseignante. Avant d'entamer la séance de la dictée, l'enseignante a attiré l'attention des étudiants vers la nécessité de la considération des signes de ponctuation à la rédaction, de placer le bon signe à l'endroit convenable dans un texte. C'est l'objectif principal à travers cette activité. Nous avons trouvé qu'il est nécessaire de faire un exercice de dictée, car elle est une pratique importante dans l'apprentissage du français langue étrangère, qui est –elle aussi- négligée dans l'enseignement supérieur. Cette activité emblématique sous sa forme traditionnelle est un exercice au cours duquel l'apprenant transcrit les formes graphiques correspondant à un texte choisi, en général il s'agit d'un texte d'auteur, et lu à haute voix par l'enseignant.

Le texte proposé en dictée est choisi au hasard c'est un extrait de l'œuvre de YASMINA KHADRA intitulé « *ce que le jour doit à la nuit* », 2008, P.24-25

Notre réflexion sur la dictée essaie de répondre à une interrogation : pour quelles raisons une telle pratique est proscrite des cours de français dans les programmes de l'université ? Cette réflexion prendra en compte les arguments de ceux qui optent pour la dictée en tant qu'exercice, utilisé de manière adéquate, pouvant développer chez les apprenants des compétences scripturales. Quoique nous doutons qu'ils y a encore des enseignants universitaires qui optent pour cette activité pour l'amélioration des compétences scripturales de leurs apprenants.

Le texte est dicté par l'enseignante à haute voix avec l'intonation nécessaire pour faciliter aux apprenants l'usage de la ponctuation à bon escient. Lors du corrigé, l'attention est portée, essentiellement, sur le placement correct des marques de ponctuation ; pour ce qui est des erreurs grammaticales et orthographiques, les étudiants doivent s'autocorriger.

#### Texte dicté :

---

<sup>14</sup> [http://scalpa.info/fr\\_ortho.php](http://scalpa.info/fr_ortho.php) consulté le 12.07.2018

D'après Yasmina Khadra, *ce que le jour doit à la nuit*, Éditions Julliard, Paris, 2008 P.24-25

Seule Hadda ne riait pas. Elle était recroquevillée sur elle-même, toute menue mais belle à ravir, avec ses grands yeux de sirène et ses jolies fossettes dans les joues. Elle semblait triste et n'avait rien dit depuis qu'elle avait pris place au milieu des autres. Soudain, elle tendit le bras par-dessus la table basse et présenta le plat de sa main à Batoul.

- Dis-moi ce que tu vois? Il y avait un énorme chagrin dans sa voix.

Batoul hésita. Devant le regard aux abois de la jeune femme, elle prit la petite main par le bout des doigts et effleura de son ongle les lignes qui parcheminaient la paume translucide.

-Tu as une main de fée, Hadda.

-Dis-moi ce que tu y lis, ma bonne voisine. J'ai besoin de savoir. Je n'en peux plus. Batoul scruta longuement la paume. En silence.

-Est-ce que tu vois mon époux ?l'empressa Hadda, à bout. Où est-il? Que fait-il? A-t-il pris une autre femme ou est-il mort? Je t'en supplie, dis-moi ce que tu vois. Je suis prête à affronter la vérité quelle qu'elle soit. Batoul poussa un soupir; ses épaules s'affaissèrent:

-Je ne vois pas ton mari sur cette main, ma pauvre chérie. Nulle part. Je ne sens ni sa présence ni la moindre de ses traces. Ou il est parti très loin, si loin qu'il t'a oubliée, ou bien il n'est plus de ce monde. Une chose est certaine, il ne reviendra pas. Hadda déglutit, mais tint bon. Ses yeux s'agrippèrent à ceux de la voyante.

-Que me réserve l'avenir, ma bonne voisine? Que vais-je devenir, seule avec deux gamins en bas âge, sans famille, sans personne?

-Nous ne te laisserons pas tomber, lui promit Badra.

-Si mon mari m'a laissée tomber, aucun dos ne me portera, dit Hadda. Dis-moi, Batoul, que va-t-il advenir de moi?

Il faut que je le sache. Quand on est préparée au pire, on en amortit les coups. Batoul se pencha sur la main de sa voisine, passa et repassa son ongle sur les lignes qui s'y croisaient.

-Je vois beaucoup d'hommes autour de toi, Hadda. Mais très peu de joie. Le bonheur n'est pas une affaire pour toi. Je vois de petites éclaircies, vite avalées par la crue des ans, des zones d'ombre et de chagrin, et pourtant tu ne cèdes pas.

-Beaucoup d'hommes? Serai-je plusieurs fois veuve ou plusieurs fois répudiée?

-C'est flou. Y a trop de monde autour de toi, et trop de bruit. Ça ressemble à un rêve, et c'en est pas un. C'est... c'est très curieux. Peut-être suis-je en train de radoter... Je me sens un peu

fatiguée, aujourd'hui. Excuse-moi...Batoul se leva et regagna son logis d'un pas accablé. Ma mère profita du départ de la voyante pour se retirer à son tour.

-Tu n'as pas honte de te joindre aux femmes? M'apostropha-t-elle à voix basse derrière la tenture de notre réduit. Combien de fois faudra-t-il te rappeler qu'un garçon ne doit pas écouter ce que les mères se racontent?... Va dans la rue, et tâche de ne pas trop t'éloigner.

### **Consolidation**

#### **TEST°1**

Réécrivez le conte ci-dessous sous forme de dialogue et justifiez la ponctuation utilisée dans votre texte.

**Texte : Cœur de lion<sup>15</sup> D'après Robert BOUDET, La Petite Bête, L'école des Loisirs.**

Il était si courageux qu'on l'avait appelé Cœur de Lion. Ni le tonnerre, ni la pluie, ni le vent en rafales ne lui faisaient peur. Pas même la nuit et ses ombres inquiétantes et ses bêtes cachées et ses bruits bizarres. Rien ne l'effrayait. Jamais. Aussi était

- Il devenu le héros de sa communauté. Quand on lui avait donné son surnom, il en avait été très fier, et il se promenait, la tête haute, la moustache arrogante, en répétant sans arrêt et très fort pour qu'on l'entende:

- Je m'appelle Cœur de Lion et je n'ai peur de rien ni de personne !

Un jour qu'il passait près d'une mare, il entendit un appel au secours. C'était une grenouille qui s'était coincé la patte dans une racine. La pauvre tirait vainement sur sa patte, rien à faire ! Peu à peu, elle perdait ses forces et allait s'évanouir. Or, tapie sous une roche, la redoutable couleuvre d'eau n'attendait que ce moment pour se précipiter sur le batracien et l'avalier tout cru. Cœur de Lion ne fit ni une ni deux. Lui qui détestait l'eau, il n'hésita pas à se mouiller ; il trancha la racine et délivra la malheureuse. Il était temps, la couleuvre, déjà, déroulait ses anneaux. Une autre fois, ce fut une fourmi qu'il tira d'embarras. L'inconsciente s'était fourvoyée dans la toile sucrée de l'épouvantable épeire. Il arriva juste à temps pour retirer la fourmi des pattes de la tisseuse. Cœur de lion, enhardi par ces succès, décida de quitter son pays.

- Il faut, dit-il, que le monde entier admire mon courage, applaudisse à mes exploits !

On essaya de le retenir. Rien n'y fit. Ni les pleurs de sa mère, ni les mises en garde de son père. Il partit un beau matin, droit devant lui et sans se retourner. Il n'alla pas loin.

---

<sup>15</sup> Ecrire au quotidien cycle 3, [laurent.gourvez@bretagne.iufm.fr](mailto:laurent.gourvez@bretagne.iufm.fr) consulté le 13.06.2018

Au premier détour de la haie, il rencontra une patte. Une grosse patte de chat. C'était Finaud, le matou des fermiers, un matou matois qui guettait depuis quelque temps la sortie du nid.

Cœur de Lion finit son voyage dans l'estomac d'un chat. On a beau s'appeler Cœur de Lion, quand on n'est qu'un mulot, il vaut mieux prendre ses précautions.

## TEST°2

### Observez les couples de phrases suivants.

A. Le pronom personnel dans chaque seconde phrase est ambigu : quel élément reprend-il ? / B. Remplacez-le par un pronom démonstratif (celui-ci...) ou un équivalent (ce dernier...) afin de lever l'ambiguïté.

1. L'acteur s'est présenté au public en compagnie d'un chimpanzé qui joue dans le film. Il n'a cessé de faire des grimaces et des pitreries.
2. Le chien est, dit-on, le meilleur ami de l'homme. Il apprécie ses qualités de gardien et de compagnon fidèle.
3. La poule craint la fouine. Quand elle ne la tue pas, c'est à ses œufs qu'elle s'attaque.
4. Autrefois, des hordes de loups menaçaient les troupeaux. Les chiens qui les protégeaient avaient un courage exceptionnel.

## Séance N°7 : Ponctuer pour construire du sens

**Objectif :** Levée d'ambiguïté dans un énoncé à l'aide de la ponctuation

### Déroulement :

Toujours, dans le cadre de la séquence didactique. L'enseignant, avec ses apprenants, cherche à construire des savoirs et des savoir-faire autour de la ponctuation. Nous savons très bien que la ponctuation est intrinsèque à l'écrit, elle participe dans la compréhension des énoncés non clairs. On peut même avoir deux, voire trois sens d'un même énoncé. La « *ponctuation est à la communication ce que la signalisation est au trafic, sans elles, c'est le chaos.* »<sup>16</sup>

Afin de donner des éclaircissements sur l'importance de la ponctuation dans la construction du sens, nous nous sommes appuyés sur un exemple qui a fait le tour du monde,

---

<sup>16</sup> La ponctuation, [http://scalpa.info/fr\\_ortho.php](http://scalpa.info/fr_ortho.php) Consulté le, 10.03.2017

illustre à merveille les dangers et les accidents qu'encourent les utilisateurs et usagers qui ne respectent pas les règles établies.

Nous allons vous raconter une histoire, Ecoutez :

(...) Un homme riche avant de décéder fit rédiger son testament, mais le notaire, empressé qu'il était de coucher sur papier les dernières volontés du moribond, oublia de ponctuer le texte suivant : « Je laisse mes biens à ma sœur non à mon neveu jamais sera payé le compte du tailleur rien aux pauvres. » (Ou) « Je laisse ma fortune à ma sœur non à mon neveu jamais sera payé la facture du tailleur rien aux pauvres. »

Le texte a été mentionné au tableau, puis nous avons demandé aux apprenants de le lire en essayant de le comprendre. Ensuite, nous leur avons demandé de ponctuer le texte en se mettant à la place de chacun.

A. Tu es le neveu. Ponctue ce texte pour que le testament tourne en ta faveur.

« Je laisse mes biens à ma sœur non à mon neveu jamais sera payé le compte du tailleur rien aux pauvres. »

B. Tu es la sœur. Ponctue ce texte pour que le testament tourne en ta faveur.

« Je laisse mes biens à ma sœur non à mon neveu jamais sera payé le compte du tailleur rien aux pauvres. »

C. Tu es le tailleur. Ponctue ce texte pour que le testament tourne en ta faveur.

« Je laisse mes biens à ma sœur non à mon neveu jamais sera payé le compte du tailleur rien aux pauvres. »

D. Tu es un gueux. Ponctue ce texte pour que le testament tourne en ta faveur.

« Je laisse mes biens à ma sœur non à mon neveu jamais sera payé le compte du tailleur rien aux pauvres. »

A. Tu es le neveu. Ponctue ce texte pour que le testament tourne en ta faveur.

« Je laisse mes biens à ma sœur non à mon neveu jamais sera payé le compte du tailleur rien aux pauvres. »

B. Tu es la sœur. Ponctue ce texte pour que le testament tourne en ta faveur.

« Je laisse mes biens à ma sœur non à mon neveu jamais sera payé le compte du tailleur rien aux pauvres. »

C. Tu es le tailleur. Ponctue ce texte pour que le testament tourne en ta faveur.

« Je laisse mes biens à ma sœur non à mon neveu jamais sera payé le compte du tailleur rien aux pauvres. »

D. Tu es un gueux. Ponctue ce texte pour que le testament tourne en ta faveur.

« Je laisse mes biens à ma sœur non à mon neveu jamais sera payé le compte du tailleur rien aux pauvres. ».

Voici les solutions proposées pour les différentes situations :

1. Le neveu décida de la ponctuation suivante : « *Je laisse mes biens à ma sœur ? Non ! À mon neveu. Jamais sera payé le compte du tailleur. Rien aux pauvres.* »
2. Mais la sœur n'était pas d'accord, elle corrigea le testament ainsi : « *Je laisse mes biens à ma sœur. Non à mon neveu. Jamais sera payé le compte du tailleur. Rien aux pauvres.* »
3. Le tailleur demande la copie de l'original et ponctue le texte de cette manière : « *Je laisse mes biens à ma sœur ? Non. À mon neveu ? Jamais ! Sera payé le compte du tailleur. Rien aux pauvres.* »
4. Là-dessus, les gueux de la ville entrent dans la maison et s'emparent du billet. Ils proposent : « *Je laisse mes bien à ma sœur ? Non. À mon neveu ? Jamais ! Sera payé le compte du tailleur ? Rien. Aux pauvres.* »

Chacune des solutions ci-dessus a été corrigée indépendamment. Nous avons attiré l'attention des étudiants au sens exprimé lors de chaque situation en évoquant les fonctions des signes de ponctuation employés à chaque fois.

Ensuite, nous avons jugé utile d'amener les apprenants à rédiger la même chose autrement ou avec plus d'un sens à partir les activités proposées ci-après

### **Exercice 1**<sup>17</sup>

Désambiguïsez les énoncés suivants tout en construisant deux sens :

1. La bibliothécaire voit le voleur et le livre
2. On va manger à la maison des pattes
3. L'écrivain plume à la main sa poule sur les genoux
4. Il a peint le portrait de la dame en noir
5. Il prend sa montre et la règle
6. Le shérif à cheval arriva sur la place
7. Je n'ai pas répondu à son invitation pour l'ennuyer
8. La petite brise la glace
9. J'ai tué l'homme à la carabine

### **Exercice 2 (même consigne)**<sup>18</sup>

Lisez ces phrases et donnez au moins deux sens pour chacune d'elles.

1. Le vol du cousin est bas.
2. Cette pièce est vraiment jolie.
3. J'ai lu la critique de Chomsky.

---

<sup>17</sup> La ponctuation, [http://scalpa.info/fr\\_ortho.php](http://scalpa.info/fr_ortho.php) Consulté le 14.03.2017

<sup>18</sup> Ibidem.

4. L'amour de Dieu est une belle chose.
5. Cet homme brave la tourmente.
6. Je regarde manger les cannibales.
7. J'aime beaucoup le portrait de Buffet.
8. Yacine regarde manger un poulet.
9. Quel auteur cite ce conférencier ?
10. La petite brise la glace.
11. Le magistrat juge les enfants coupables.
12. J'ai reçu un vase de Chine.
13. La belle ferme le voile.
14. Le boucher sale la tranche.

### ***Exercice 3***

Le texte suivant est rendu ambiguë par l'absence de la ponctuation. Ponctuez-le pour en faire un texte compréhensible et clair.

#### **Texte :<sup>19</sup>**

Le bébé naquit dans le réfrigérateur on rangea sa nourriture à ses côtés on mit ses couches près du lait en boîte dans le freezer on plaça ses médicaments pour lutter contre la fièvre sur les pieds on lui enfila ses chaussons sur la tête on lui mit un bonnet cousu avec des planches de sapin on lui fabriqua un landau avec sa grand-mère il pourrait faire de grandes promenades sur la voiture son père colla fièrement une affiche soyez prudent j'aime mon enfant

### ***Exercice 4 :***

Lisez attentivement le texte suivant :

#### **L'extraterrestre dans le jardin<sup>20</sup>**

L'extraterrestre arriva dans le jardin un pistolet à la main la tête haute je l'attends debout derrière la porte mon mari se cache en tremblant de peur l'étranger phosphorescent pousse la porte sans crainte je m'avance un tir un cri et tout a fini

### **Questions :**

Qui est dans le jardin ? Qui est armé ? Qui est derrière la porte ? Qui a peur ? Qui n'a pas peur ? Qui tire et qui crie ? Pour répondre à ces questions il faut ponctuer le texte convenablement.

---

<sup>19</sup> Enoncés ambigus, <https://www.weblettres.net/index3.php?Page=contact>, consulté le 16.08.2016

<sup>20</sup> Exercice de Gérard Gulté paru dans le n°2 de A tout France, cahier d'exercices de FLE publié vers 1987 par l'Alliance française au Brésil cité par Jean-Eudes Gadenne, 2003, <https://www.weblettres.net/index3.php?page=contact>, Consulté le, 16.08.2016

### Consolidation

#### TEST°1

Encerchez la lettre correspondant à la phrase qui comporte une erreur de ponctuation.

Dans chacune des phrase suivante, il y a une erreur de ponctuation, identifiez-la puis corrigez-la :

- a) L'agent a ajouté : «Bien sûr ce forfait vous permettra de circuler partout sur le site du festival.»
- b) Le site du festival était presque désert : il avait plu toute la journée.
- c) Mes amis et moi nous retrouverons, tout à l'heure, près de la scène de spectacle.
- d) Nos amis prendront, eux aussi, un forfait pour les trois jours du festival.
- e) Nabil et sa sœur ont parcouru les rues adjacentes; ils ont enfin retrouvé leur petit chat « Minou » tout content de les voir.
- f) Prenons nos bicyclettes : de cette façon, nous pourrons rattraper Minou plus rapidement.

#### TEST°2

**Réécrivez les énoncés en ajoutant les espaces, les apostrophes et la ponctuation.**<sup>21</sup>

1. lébinisteestplusunartistequ'unartisansonnomvientdébénéquiestunboisnoirrareetprécieuxlébinistedéssinedesboiseriessuperbes (Sourbet Métiers d'hier, métiers d'aujourd'hui folio junior 2003)
2. lacigalechantetoutlétéetquandlhivermontresonnezellese retrouveavecrienetsonventrecriejaif aim (Jean De La Fontaine, *la cigale et la fourmi*)
3. lepetitcoqgrattaitlaterreetpiquaitdubecdesversdesgrasetdesmiettes (Nata Caputo, contes des quatre vents)

#### TEST° 3

A la fin de ce travail et en terminant la séquence, nous avons lu un poème dédié à la ponctuation, nous avons essayé d'en comprendre le sens. À leur tour, les étudiants écoutent puis expriment ce qu'ils ont compris, nous avons demandé aux étudiants de rédiger en une phrase le sens de chaque paragraphe. Les étudiants ont eu le poème sous les yeux pour répondre.

**Honneur à la ponctuation !**<sup>22</sup>

1-Ce n'est pas pour me vanter,  
*Disait la virgule,*

---

<sup>21</sup> Manuel de français « mon livre de français 5<sup>ème</sup> AP »

<sup>22</sup> [https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user\\_upload/ia28/.../Ponctuation.pdf](https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia28/.../Ponctuation.pdf) Consulté le 10.10.2017



*Mais, sans mon jeu de pendule,  
Les mots, tels des somnambules,  
Ne feraient que se heurter.  
2- C'est possible, dit le point.  
Mais je règne, moi,  
Et les grandes majuscules  
Se moquent toutes de toi  
Et de ta queue minuscule.  
3- Ne soyez pas ridicules,  
Dit le point-virgule,  
On vous voit moins que la trace  
De fourmis sur une glace.  
Cessez vos conciliabules.  
Ou, tous deux, je vous remplace*

Maurice Carême (1899-1978)

## CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons exposé quelques avancées didactiques qui servent de solutions aux problèmes liées à la rédaction, plus particulièrement à la ponctuation.

Selon M-P Dufour, de nombreux problèmes découlent de l'étude de la ponctuation comme objet scolaire, le domaine étant vaste, problématique, flou; son enseignement est tout aussi difficile à planifier qu'à mettre en œuvre. Or, le simple fait qu'un contenu soit complexe n'explique-t-il pas déjà, en partie, l'échec de son enseignement? Le problème nous paraît

d'autant plus compliqué lorsque l'on sait que ni l'école ni la classe de français ne sont les principaux lieux d'apprentissage de la ponctuation : celui-ci aurait surtout lieu « hors » de la classe, les scripteurs adultes ayant tendance à se fier à des méthodes d'apprentissage autodidactes en cas d'hésitation ainsi qu'à l'imitation, méthodes qui pourraient être qualifiées de douteuses (Bain, 1999) – l'on admettra que le simple recours à son intuition personnelle, par exemple, n'est pas garant d'une utilisation réfléchie des signes de ponctuation.

Notons enfin que le domaine de la ponctuation comporte en lui-même de multiples facettes et oppositions : les représentations des enseignants peuvent être conflictuelles, erronées, limitées, ce qui a nécessairement des répercussions sur leur façon de présenter la ponctuation aux élèves et de l'enseigner.<sup>23</sup>

Toutes les avancées didactiques que nous venons de citer ont pour but de proposer de nouvelles démarches pour améliorer l'enseignement apprentissage du système de la ponctuation et elles auront, espérant, pour ambition de faire disparaître, peu à peu, les difficultés d'acquisition des conventions d'usage des signes de ponctuation mais le chemin est encore long pour réaliser cet objectif.

Notre recherche qui porte sur les difficultés des apprenants universitaires algériens au sujet de la ponctuation a été soumise à une méthodologie bien précise (pré test, intervention didactique, post test, population ciblée, instruments de mesure, modalités de passation), nous avons pu mettre en évidence quelques résultats positifs et significatifs. Nous avons voulu présenter ce travail dans le but d'apporter notre contribution au vaste chantier d'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants surtout celle de la ponctuation (maîtriser les règles d'usage des signes de ponctuation).

L'enseignement de la ponctuation, est donc une étape incontournable qui présente un double intérêt pour l'enseignant dans sa relation à l'apprenant d'une part, et dans l'évaluation des progrès de ce même apprenant dans la maîtrise de la langue.

Nous retenons, ici, les propos de Bessonnat, D.<sup>24</sup>: « la ponctuation pour le scripteur » intervient dans le jet d'écriture et lui permet de gérer sa mise en texte; elle renseigne sur ses procédures de planification et de textualisation ; « la ponctuation pour le lecteur » intervient

---

<sup>23</sup> Marie-Pierre Dufour, 2017, *Éléments de réflexion sur l'enseignement de la ponctuation* Volume 22, numéro 5.

<sup>24</sup> Bessonnat D. « Enseigner la... ponctuation ? (!) », *Pratiques* n° 70, La ponctuation, 1991, pp 9-45.

plutôt dans les phases de révision et « présuppose chez le scripteur l'aptitude à se décentrer, à anticiper sur la réception de son texte ».

L'utilisation de pratiques enseignantes proposées par l'enseignant avec des objectifs, auxquels elles sont corrélées, ne peut se concevoir indépendamment de la réalité de la classe (niveau réel des apprenants). Il est à signaler que le canevas de l'enseignement supérieur est loin de servir de modèle d'enseignement fini. En effet, il ne reflète qu'une composante du transfert (transposition) didactique qui, dans le cas de la ponctuation, reste une pratique qui est généralement ignorée au sein d'un programme universitaire improvisé parfois, par les enseignants. En Algérie, le canevas de l'enseignement supérieur se réalise à partir des contenus et des objectifs d'apprentissage ainsi que des types d'activités proposées, il incombe à l'enseignant : de différencier son enseignement en adaptant le contenu à des situations fort disparates ; de pratiquer une évaluation formative qui comprend une étape de vérification des prérequis, sans la maîtrise desquels l'apprenant serait incapable de poursuivre l'apprentissage ultérieur ; de remédier aux lacunes détectées dans les productions écrites des apprenants ; de prévoir des moments d'interventions consécutives à des constats de difficultés linguistiques ; de gérer les débats et les discussions lors des travaux dirigés. Il nous semble très nécessaire de mettre l'accent sur les conditions de la réalisation de telle réflexion pédagogique et la réalité scolaire qui impose de nombreuses contraintes comme par exemple l'horaire imparti à l'enseignement des pratiques de l'écrit dans tous les cycles, les méthodes d'enseignement qui demeurent traditionnelles, etc.

Néanmoins notre proposition nous semble valide, même si elle appelle à être plus améliorée, d'être adoptée par les enseignants dans la mesure où, outre son efficacité, elle s'appuie sur des principes, qui nous semble, fondamentaux notamment : L'insertion de l'activité linguistique dans des situations authentiques où la ponctuation prends sa valeur ; s'appuyer sur une démarche et des instruments bien explicites afin de pouvoir détecter les difficultés des apprenants c'est-à-dire il faut appliquer de nouvelles réflexions pédagogiques pour un enseignement plus efficace qui est fondée sur l'appropriation plus que sur la transmission.

En proposant cette séquence didactique, nous avons voulu que « le cours de ponctuation change de signification pour s'associer à la recherche, l'analyse, la discussion, la découverte de la langue, et même, chez certains, à un attrait pour l'écriture et au plaisir de la connaissance » (Cogis, 2005, p.371). Comme nous l'avons déjà montré, les réflexions pédagogiques sont à la fois nécessaires et bénéfiques dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du système de la ponctuation.

Dans le contexte algérien, puisque la première langue est le seul repère possible, les apprenants se réfèrent inconsciemment ou consciemment à celle-ci, comme le témoigne un certain nombre d'erreurs d'usage des signes dans les productions recueillies lors de notre expérimentation (des énoncés longs sans aucun signe). En effet il faudrait mener des études plus approfondies afin de déterminer l'importance des différents points langagiers et l'éventuelle aide qu'ils pourraient apporter aux apprenants.

Il serait très important de savoir si les apprenants jugent une telle approche utile et bénéfique pour leur apprentissage et dans quelles mesures et circonstances ils profitent de ces connaissances linguistiques, car il ne faut pas oublier que c'est l'apprenant qui doit apprendre et qu'il faudrait essayer d'intégrer ses besoins et sa vision des choses dans les nouvelles réflexions pédagogiques dans le processus d'enseignement/ apprentissage du FLE. C'est à l'enseignant de changer la vision des apprenants qui trouvent que la ponctuation est, juste, un casse-tête, il faut donc mettre l'accent sur l'importance de ces petites marques dans la rédaction des textes en français, à notre avis, c'est essentiellement, la tâche de l'enseignant.

Finalement, il est nécessaire d'élaborer du matériel didactique avec des unités pédagogiques concrètes selon une approche contrastive afin de pouvoir mettre ce matériel à la disposition des enseignants. Le système de ponctuation nécessite de nombreux entraînements mais le plus important reste une pratique quotidienne de l'écriture pour permettre à chaque apprenant de repérer, et de corriger ses erreurs. Cette pratique lui permettra donc d'acquérir une méthodologie facilitant l'autocorrection de ses productions écrites.

## **SYNTHESE DE LA DEUXIEME PARTIE**

En guise de conclusion pour cette partie, nous avons opté pour une mise en évidence des points les plus marquants qui se dégagent de notre enquête. L'enquête que nous avons réalisée avait pour but de vérifier les hypothèses de départ. Il est temps de faire le point sur cette question. Notre première hypothèse mettait en relief les difficultés éprouvées par les étudiants de licence de français lors de la production écrite au sujet de la ponctuation dysfonctionnement.

Dans le troisième chapitre, nous avons expliqué les finalités assignés à l'enseignement apprentissage du français en Algérie du primaire à l'université, notre souci était de donner des explications sur le déroulement de l'enseignement l'apprentissage du FLE au cycle universitaire en particulier, notre lieu d'enquête. Il est à noter que l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite la présence d'une communication en interaction entre les intermédiaires du processus enseignement apprentissage c'est à dire entre enseignants et apprenants ainsi que entre apprenants/apprenants. Un bon apprentissage, c'est l'apprentissage qui se focalise sur la communication, l'enseignant à son tour doit choisir des méthodes d'enseignement qui répondent aux attentes et aux besoins réels des apprenants, ces derniers à leur tour, doivent parcourir pour passer de leur langue maternelle à la langue cible par exemple : les leçons en classe de français doivent se présenter en unités d'enseignement avec des objectifs concrets définis en tant que savoir- faire impliquant des connaissances linguistiques afin d'arriver à un enseignement efficace.

Or, il s'est révélé à travers la description du statut de la langue française dans les instructions officielles en Algérie, qu'il y a un grand écart entre la réalité du terrain qui parle toujours de l'échec scolaire face au texte officiel qui demeure une notion abstraite dans le processus enseignement apprentissage de ce fait, la réalité de l'enseignement dans le système éducatif algérien reste encore à réfléchir.

Ce chapitre a exposé aussi les différentes étapes que nous avons suivies pour élaborer notre étude pratique à savoir les finalités assignées à l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien. Le deuxième grand point dans ce chapitre c'est la description du protocole de notre enquête dans lequel nous avons présenté le type de la recherche que nous avons adopté ainsi que les choix méthodologiques, nous avons aussi parlé des contraintes rencontrées lors de la collecte des données, la description du public soumis à notre étude, le recueil des données, la description des outils de recherche et l'analyse des données.

Notre expérience est réalisée auprès d'apprenants universitaires préparant une licence de français à l'université Ibn Khaldoun de Tiaret. Notre corpus est constitué par l'ensemble des leçons de TD, d'exercices et de deux épreuves (un pré test et un post test). Cette expérience a été réalisée durant quatre mois lors de l'année universitaire 2017-2018. Les évaluations proposées visent la compréhension et l'appropriation des signes de ponctuation, les étudiants sont amenés à utiliser correctement les signes de ponctuation selon les règles d'usage lors de la production écrite. La première épreuve est celle du pré-test ou d'évaluation diagnostique où il est demandé aux étudiants de ponctuer un texte non ponctué. Ensuite, nous

avons proposé une série d'exercices par le biais d'une fiche de travaux dirigés qui en explicite les objectifs visés selon la leçon du jour (voire la fiche de TD dans l'annexe n°3).

Cette partie de l'étude vise à partir de consignes précises à évaluer les capacités des apprenants à utiliser les signes de ponctuation à bon escient dans une phrase et dans un texte. Pour conclure notre étude, nous avons soumis nos sujets – tous les groupes ont bénéficié des mêmes séances d'apprentissage du système de ponctuation à une dernière épreuve qui représente un post test. C'est grâce à un apprentissage systématique de la ponctuation que les apprenants s'habituent à la maîtrise de l'écrit et la langue dans son ensemble.

---

# **CONCLUSION ET PERSPECTIVES**

---

### CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Après plusieurs années consacrées à cette recherche, arrive inévitablement l'heure du bilan et de la conclusion. Le temps de la conclusion est donc ce temps particulier qui nécessite un retour en arrière, un survol de la période d'expérimentation et finalement un constat de ce qui a été découvert pour dégager une nouvelle perspective de recherche. Tout d'abord, il faut tenir compte des résultats obtenus pour tirer parti de l'ensemble de notre recherche, les confronter aux hypothèses émises avant l'enquête et réviser les différentes représentations de l'objet étudié ; des représentations parfois corrigées par la réalité découverte. Notre travail se veut une participation à la recherche en didactique du français, pour ce faire, il nous semblerait satisfaisant d'avoir obtenu quelques résultats significatifs. Nous remettons déjà en question les manuels scolaires, les contenus programmés, les démarches et l'évaluation de notre objet d'étude par les enseignants et notamment leur focalisation sur des activités isolées sans aucun souci d'intégration des apprenants dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Au départ, notre objectif était de mener une étude descriptive sur les difficultés en français écrit des apprenants universitaires algériens afin de dégager l'impact de l'arabisation dans l'école de base sur leurs acquisitions réelles, et ce dans une perspective de contribution à l'amélioration de la compétence scripturale. Mais il s'avère que notre contribution principale est probablement d'avoir mis en évidence les principales carences en ponctuation dans les écrits de notre population dans un contexte où le français est enseigné comme langue étrangère, et après un enseignement de base totalement arabisé. Notre recherche a un enjeu qui s'avère important : contribuer à la didactique du français écrit en Algérie en mettant au jour, par une analyse descriptive serrée, les difficultés relatives à l'acte de ponctuer chez les apprenants universitaires dans une dimension de l'écrit.

La première partie de notre travail offre un état des lieux sur la ponctuation et le fonctionnement du système d'écriture de la langue française. Dans cette partie, nous avons décrit également les modalités de la ponctuation selon trois approches (linguistique, psycholinguistique et didactique), en resserrant sur la question précise du système de la ponctuation.

Afin de donner une intelligibilité à notre travail de recherche, nous avons interrogé des travaux théoriques sur la question de la ponctuation, tant dans sa structure que dans les débats didactiques qui l'entourent. A travers tous les fondements théoriques que nous avons exposés, nous avons déduit que la ponctuation est présentée alors comme « un flou théorique », selon des points de vue différents: en linguistique de l'écrit, en



## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

---

psycholinguistique et même en didactique. Ensuite, nous avons évoqué le sujet de l'ambiguïté, syntaxique surtout, afin de montrer que la construction du sens ne se fait qu'avec une bonne ponctuation dans le cadre du lien de la ponctuation au phénomène de l'ambiguïté. Dans cette même partie, nous avons mis en valeur, à travers une étude comparative, la place accordée à la ponctuation en arabe et en français afin de confirmer notre hypothèse de départ qui suppose que les apprenants ne considèrent pas les signes de ponctuation lors de la rédaction parce que, en arabe, ces marques n'ont que des missions pausales à l'écriture. Alors qu'en français, la ponctuation fait partie intégrante de la segmentation des unités significatives de la phrase et du texte.

La deuxième partie de cette recherche est centrée sur la description détaillée de notre protocole méthodologique et la constitution du corpus de notre investigation, puis nous passons à l'interprétation et l'analyse des résultats. Il s'agit, en principe, d'une étude qui s'appuie sur un recueil de données : 90 productions écrites d'étudiants<sup>1</sup> lors de chaque séance, qui sont au nombre de six (6), 100 questionnaires auprès des étudiants et 31 questionnaires auprès des enseignants de français à l'université Ibn Khaldoun de Tiaret. Dans cette partie, nous avons mis en évidence les principales lacunes lors de l'acte de ponctuer dans les écrits des étudiants préparant une licence de français (les trois niveaux de la licence). Le taux des erreurs en rapport avec la représentation des erreurs d'usage des signes de ponctuation par notre population est une réalité qui incite à remettre en cause les progressions, les démarches adoptées, ainsi que les contenus programmés en rapport avec la pratique ponctuation. Par ailleurs, nous pensons que l'apport principal de notre travail réside dans la mise en évidence des sources de ces difficultés. A travers un travail de comparaison où sont contrastées première année (profil d'entrée) et troisième année (profil de sortie), nous avons dégagé des différences significatives, surtout au niveau des erreurs d'omission des signes (la virgule en particulier) . Les écarts ont montré que le degré d'exposition à la langue française est un facteur qui fait la différence. Une proposition didactique adaptée à la situation du français devient un impératif.

En se basant sur les fondements théoriques exposés dans la partie I, nous avons élaboré dans la partie II, une proposition didactique qui garde le principe de décroisement régissant l'enseignement du français en Algérie en y intégrant toutefois un travail de réflexion sur la langue. La confection de la séquence s'est conformée aux principes de décroisement, de la décomposition des compétences, du respect d'une progression adaptée

---

<sup>1</sup> Durant les cinq séances de la phase d'intervention, nous collectons lors de chacune des séances 90 copies pour les trois niveaux de la licence.

au contexte de FLE, de l'articulation avec les pratiques de l'écrit et, éventuellement, de l'explicitation de faits linguistiques. Notre contribution est donc importante pour repenser le problème ; elle nous a poussés à poser plusieurs questions et à jeter un regard nouveau sur l'enseignement de la ponctuation en Algérie. Les recherches et les analyses du présent travail font ressortir des éléments de réponses aux questions que nous nous sommes posées au début de ce travail. Les résultats obtenus permettent certaines constatations et leurs interprétations peuvent servir de base pour des discussions et des réflexions dans différents domaines, notamment dans le domaine de la linguistique appliquée. Les questions qui ont été posées au début de ce travail et l'analyse du corpus permettent de dire qu'il y a des erreurs spécifiques chez les sujets enquêtés. L'enquête menée nous a révélé la faiblesse de niveau en ponctuation des étudiants évalués qui est une réalité indéniable : l'importance du corpus recueilli (90 copies) auprès des étudiants de licence de français (les trois niveaux de la licence) –Université de Tiaret- Cette faiblesse touche tous les niveaux de la compétence rédactionnelle : les lacunes en rapport avec la ponctuation et l'orthographe viennent en tête des difficultés rencontrées

A travers notre recherche, et en référence à quelques travaux de recherche effectuée dans le domaine de la ponctuation et de l'écrit en général. Il s'est avéré que l'origine des erreurs d'usage commises par les étudiants évalués est due à trois ensembles de facteurs qui peuvent agir comme contraintes sur la compétence ponctuationnelle :

- des facteurs linguistiques dépendant de la nature du système de ponctuation ;
- des facteurs en rapport avec des tâches de production ;
- des facteurs liés aux spécificités du contexte algérien.

Parmi toutes les difficultés du domaine de la ponctuation, certaines sont spécifiques aux apprenants arabophones, comme par exemple les difficultés de l'usage de la virgule qui dépend de règles strictes par contre en arabe qui sert uniquement de séparation entre les propositions du texte ou introduit une pause.

D'autres difficultés d'usage du point-virgule qui est souvent absent dans l'écriture arabe. Ces difficultés d'écriture ont un lien étroit avec les connaissances des étudiants de la langue française et une partie peut être regroupée comme « erreurs d'interférences ».

Les erreurs de ponctuation spécifiques dans le corpus analysé conduisent à certaines interprétations. L'influence des connaissances d'une première langue se manifeste dans la production écrite défectueuse des étudiants qui s'explique par le fait que ces derniers méconnaissent les conventions d'usage de quelques signes de ponctuation ainsi au niveau de l'application de règles d'une langue source à une langue cible. S'ajoute à cela le fait que les

## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

---

programmes et les démarches préconisés ne donnent pas assez de place et de temps pour la réflexion sur la pratique de la ponctuation qui, pour nombreux apprenants, est un casse-tête, et qui fait peur à beaucoup d'autres, ce qui est même confirmé par des chercheurs dans ce domaine, ce que confirme Cécile Narjoux à travers ces propos : « *Jette la clé, elle ne servira plus.* » ou « *Jette la clé ; elle ne servira plus.* »? « *Je m'en doutais bien.* » ou « *Je m'en doutais bien...* » ? *Virgule ou point-virgule ? Point ou points de suspension ? La ponctuation est un véritable casse-tête !*<sup>2</sup> Ainsi que J. DURRENMATT (2000) qui trouve que la ponctuation « *fait peur parce qu'elle est à la fois partout et apparemment insignifiante. Comme tout ce qui sature notre regard, tout ce qui semble rappeler imperturbablement des lois qui, aux yeux de beaucoup restent mystérieuse, parce qu'elle est formée de signes qui n'en sont peut-être pas, parce que tout peu ponctuer sans être signe, elle échappe, voire dégoûte* »<sup>3</sup>.

Face à des apprenants universitaires apprenant une langue étrangère, il nous semble important de choisir une approche créative afin de les amener sans réticences à un tel exercice. En associant la ponctuation à l'écriture et même à la lecture, l'apprenant est placé au cœur des apprentissages : il construit ses savoirs, se confronte à ses erreurs, appréhende avec la classe et avec les différents problèmes rédactionnelles, en général, et ponctuationnelles, en particulier. C'est grâce à l'esprit du groupe que l'apprenant arrive à construire individuellement et progressivement une compétence scripturale et maîtriser à la fois sa langue écrite. La didactique des langues, qui place l'apprenant au centre de ses réflexions doit prendre en compte les différents facteurs susceptibles de jouer un rôle lors de l'acquisition/apprentissage car les compétences scripturales requièrent des moments d'entraînement, de mémorisation et des sources susceptibles d' étoffer le stock lexical des apprenants. Mais les didacticiens doivent aussi exploiter toutes les pistes qui leur permettent de mieux comprendre les processus qui se passent dans la tête des apprenants. Par rapport à l'apprentissage en général et des langues en particulier, il n'y a que les productions des apprenants, aussi bien au niveau de l'oral qu'au niveau de l'écrit, qui fournissent des informations par rapport à leur apprentissage et notamment leur manière de traiter les informations qui leurs sont proposées de manière choisie, remaniée, traitée et didactisée.

Les productions correctes et intelligibles ne peuvent fournir que la certitude d'un apprentissage réussi et accompli. Les productions incorrectes, par contre, permettent de suivre

---

<sup>2</sup>Cécile Narjoux, La ponctuation, Règles, exercices et corrigés, 2<sup>e</sup> édition

<sup>3</sup> JACQUES DURRENMATT, 2000, LA PONCTUATION, *La Licorne* (Volume publié avec Le Concours du Conseil Général de Vienne et de La Ville de Poitiers), 299 P.

## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

---

les processus d'apprentissage, témoignent des différentes étapes dans les réflexions et peuvent fournir des indices par rapport aux facteurs qui influencent les réflexions. La présente thèse ouvre des perspectives variées. Pour la linguistique, plusieurs phénomènes doivent être mieux compris comme par exemple l'impact de la langue maternelle, en l'occurrence la langue arabe, sur l'acquisition de la langue française.

En didactique, il est nécessaire de prendre en compte le contexte dans lequel est enseignée la langue française. Nous assignons à ce travail l'objectif de contribuer à une réflexion sur la contextualisation d'une approche didactique de la ponctuation. Nous partageons avec JARNO EL HILALI (2011) l'idée selon laquelle on fait griefs à certaines méthodes d'occulter la situation d'enseignement-apprentissage et de ne pas prendre en compte l'impact de la variation des statuts de la langue sur l'apprentissage de la ponctuation. Les études didactiques sur la ponctuation en langue maternelle sont de nos jours rarissimes. La situation en français langue étrangère se présente autrement : on ne voit pas à l'heure actuelle se développer une méthodologie spécifique à l'apprentissage de la ponctuation française.

Nous espérons apporter ici une modeste contribution au débat théorique sur les particularités de cet apprentissage. Cette perspective de contextualisation a été d'emblée confirmée par le choix d'instruments de recherche ancrés dans le contexte algérien, lequel a été pris comme exemple de situation où le français est considéré comme une langue étrangère privilégiée. Les instruments d'étude sur lesquelles nous nous sommes basés sont variés : une enquête réalisée auprès d'enseignants de français à l'aide d'un questionnaire destiné à collecter leurs verbalisations à propos du français écrit, en général et de la ponctuation, en particulier, des copies d'étudiants recueillies au courant de l'année universitaire 2017- 2018, un questionnaire proposé aux étudiants pour sonder leurs représentations à propos du système de la ponctuation, des documents officiels et des manuels scolaires. D'un autre côté, en tant que recherche articulant la théorie à des perspectives pratiques, notre travail pourrait être utile pour l'enseignant en l'informant des présupposés théoriques (linguistiques, psycholinguistiques et même didactiques) à la base de l'élaboration des contenus et des démarches d'apprentissage de la ponctuation.

Parvenu au terme de cette recherche, il est temps de dresser un bilan. Nous retiendrons, comme premier point, le fait que les étudiants algériens de licence de français ne sont pas capables de réinvestir leurs prérequis dans une situation de production écrite. Ce constat est largement confirmé par l'analyse des copies d'étudiants de français à l'université Ibn Khaldoun de Tiaret et par les réponses relevées dans le questionnaire : la longueur des textes est déjà un premier indice. Le deuxième point à retenir concerne la nature des erreurs

## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

---

de ponctuation de notre population et leur rapport avec le contexte algérien. Notre bilan est modeste, mais il n'est pas inutile pour autant. Il vient surtout confirmer notre conviction qu'il est impératif de contextualiser l'enseignement apprentissage de la pratique ponctuation dans l'école algérienne. Il est non moins impératif de diversifier les approches pédagogiques et parmi elles, la part donnée à la réflexion et aux erreurs des apprenants, car celles-ci peuvent devenir un formidable outil d'apprentissage. Entre le moment où nous avons débuté cette recherche (janvier 2012) et le moment où la rédaction de ce travail a pris fin (mai 2018), il s'est écoulé six années. Cela peut paraître long car nous sommes en droit de penser qu'en six ans, bien des choses peuvent avoir changé y compris le contenu des manuels scolaires. En réalité, c'est un temps relativement court au regard de la vitesse à laquelle l'enseignement évolue. De fait, les manuels plus récents publiés à la fin de l'année 2017 ont une parenté évidente, surtout au niveau des contenus programmés, avec ceux dont il a été question dans cette thèse. La question des contenus inadaptés se justifie donc toujours autant. Mais cet état de fait rend, de notre point de vue, d'autant plus nécessaire la reconsidération des contenus programmés liés à la ponctuation, la reconsidération de la formation des enseignants ainsi que la mise au point d'une progression dans les apprentissages adaptée au contexte de français langue étrangère. A l'université de Tiaret, certes, la plupart de nos étudiants écrivent mal et ne ponctuent pas leurs écrits vu la complexité de la langue française ainsi que la complexité du domaine de la ponctuation, vu aussi le contenu des programmes qui leur est présenté et qui ne répond pas à leur besoin immédiat.

A propos de la ponctuation, Il nous semble important d'attirer l'attention vers la négligence de cette pratique dans l'enseignement supérieur (la ponctuation n'est enseignée dans aucun module), ce qui nous pousse à dire que le système de ponctuation est victime, il est très peu enseigné et dans de mauvaises conditions. A travers notre investigation, nous avons voulu cerner tous les problèmes liés à l'acquisition du système de la ponctuation française par les apprenants universitaires algériens, et de mesurer l'impact de ces problèmes sur les compétences des étudiants en français écrit. Notre étude interroge à la fois les apprentissages concernant l'acte de ponctuer et l'enseignement de cette composante à l'université.

L'expérience constatée à travers les productions écrites des étudiants fait percevoir une ponctuation défectueuse des textes, des signes sur employés et supplémentaires d'autres maladroitement appliqués et rarement utilisés ou encore des passages longs et ambigus. Nous disons donc que les étudiants pratiquent la ponctuation de façon intuitive et aléatoire ce qui engendre un phénomène qui représente le caractère d'une situation problème qui est la mal

## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

---

construction du sens voire l'ambiguïté. Bien que les résultats obtenus puissent paraître fastidieux, nous n'avons présenté qu'un échantillon du corpus en s'appuyant sur quelques exemples qui nous ont permis d'établir un diagnostic des erreurs de ponctuation les plus récurrentes afin de pouvoir repérer les principales difficultés des apprenants universitaires algériens. Un autre point qui a éveillé notre intérêt est celui de l'évaluation de la ponctuation lors de la correction des copies d'examens des étudiants, il est à noter que la ponctuation est très rarement réduite au statut de critère d'évaluation cependant nous n'avons jamais entendu qu'un enseignant à enlever des points pour des usages fautifs ou impropres des signes de ponctuation ce qui nous pousse à s'interroger encore sur le statut de cette composante dans les grilles d'évaluation des enseignants algériens. Donc, il nous convient de dire que la ponctuation est considérée comme un aspect mineur dans la production écrite malgré son importance réelle dans la communication (orale et écrite).

A cet effet, il convient même de s'interroger sur les pratiques d'enseignement les plus efficaces à mettre en place pour la maîtrise des conventions d'usage de la ponctuation. En essayant de répondre à notre question de départ, il convient de dire qu'un système éducatif planifié et bien organisé, du primaire à l'université est le garant d'un meilleur rendement de l'enseignement en général et de la langue Française en particulier

Le présent travail, avec ses analyses d'erreurs de ponctuation et ses propositions concrètes, n'est certainement pas une solution miracle aux différentes questions qu'on peut se poser, mais on y trouve certainement des éléments qui peuvent servir de base pour des discussions, à partir desquels on peut mener des réflexions et qu'on peut intégrer dans de nouvelles approches. Nous pensons que ces éventuelles réflexions doivent avoir pour principe de base la contextualisation de tout apprentissage en rapport avec la langue française.

Notre travail se veut un éclaircissement sur la place accordée à la ponctuation dans l'enseignement de la langue ainsi que les savoirs dispensés aux apprenants quant à cette pratique par rapport à la réalité de la classe.

Ce travail interroge à la fois les apprentissages et les pratiques d'enseignement relatifs à l'acte de ponctuer et la démarche pédagogique qu'il faut mettre en place pour permettre aux scripteurs adolescents (les universitaires) de maîtriser les règles d'usage des signes de ponctuation. Donc, il faudrait élaborer du matériel didactique avec des unités pédagogiques concrètes afin de pouvoir mettre ce matériel à la disposition des enseignants.

La maîtrise de la ponctuation nécessite de nombreux entraînements, mais le plus important reste une pratique quotidienne de l'écriture pour permettre à chaque apprenant de s'autocorriger et d'acquérir une méthodologie face à la correction de ses productions écrites.



---

**REFERENCES**  
**BIBLIOGRAPHIQUES**

---



**OUVRAGES**

1. ANIS, J. (1988), *L'écriture, théories et descriptions*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 252p.
2. AWAD, D., (2017), *La ponctuation en arabe : d'une influence occidentale à une unicité d'emploi*. Mis en ligne le 2 mai 2017.
3. Bain D. et al. (1995) « Quels métalangages et quelles stratégies pour apprendre à ponctuer ? » — in : Actes du 6e colloque DFLM de Lyon : *Les métalangages dans la classe de français* (159-160). DFLM.
4. BESSONNAT, D. « Enseigner la... ponctuation ? (!) », *Pratiques* n° 70, *La ponctuation*, 1991, pp 9-45.
5. BROUILLET, C. et GAGNON, D. (1994), *Le mentor. Un guide d'autocorrection de la langue écrite*, Laval, Beauchemin, 200 p.
6. BRUNOT, F. (1966), *Histoire de la langue française des origines à 1900*, Paris, Armand Colin, 13 vols.
7. CATACH, N., « La ponctuation et l'acquisition de la langue écrite. Norme, système, stratégies », in D. Bessonnat (éd.), *Pratiques* n° 70, *La ponctuation*, pp. 49-60.
8. CATACH, N., « La ponctuation », *Langue française*, no45, 1980, pp. 16-27.
9. CATACH, N., (1977), *La ponctuation: recherches historiques et actuelles*, Paris et Besançon, CNRS et Groupement de recherches sur les textes modernes, 272 p.
10. CATACH, N., (1978), *La ponctuation: recherches historiques et actuelles*, Fascicule deux, Paris et Besançon, CNRS et Groupement de recherches sur les textes modernes, 292 p.
11. CATACH, N., (1994), *La ponctuation*, Paris, Presses universitaires de France, 127 p. (Collection « Que sais-je? », n° 2818).
12. CATACH, N., « La ponctuation et l'acquisition de la langue écrite. Norme, système, stratégies », in D. Bessonnat (éd.), *Pratiques* n° 70, « *La ponctuation* », pp. 49-60.
13. CATACH, N., « Pour une théorie de la langue écrite » : actes de la Table Ronde internationale CNRS-HESO Paris, 23-24 octobre 1986/ Centre régional de publication de Paris, *Histoire et structure des orthographes et systèmes d'écritures*, pp. 77-86.
14. CADDEO S., (1998) « L'usage de la ponctuation chez les enfants » — in : J.-M. Defays, L. Rosier et F. Tilkin (éds.) Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège : *A qui appartient la ponctuation ?*, 13-15 mars 1997 (255-274). Bruxelles : De Boeck.
15. CAUSSE, R., (1998), *La langue fait signe. Lettres, accents, ponctuation*, Paris, Seuil, 245 p.
16. CAUSSE, R., (1995), *Je suis amoureux d'une virgule*, Paris, Seuil, 115 p.
17. CHABANNE, J. C. (1998) « La ponctuation dans les manuels de l'école primaire (8-10 ans) : Aspects théoriques et didactiques » — in : J. M. Defays, L. Rosier et F. Tilkin (éds.), Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège : *A qui appartient la ponctuation ?*, 13-15 mars 1997 (255-274). Bruxelles : De Boeck.
18. CHARTRAND, S.-G. et al. (1999), *Grammaire pédagogique du français*
19. CHARTRAND, S.-G. 2010a. « À quoi sert la virgule et quand l'enseigner ? ». *Vivre le primaire*, n°1, p.12.
20. CHARTRAND, S.-G. 2010b. « La virgule, ses emplois, son enseignement ». *Correspondances*, n°1, p. 21. Dessus, P. 2007. « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires ». *Carrefours de l'éducation*, n°23, p. 103-117.
21. COLIGNON, J.-P. : « La ponctuation, un point ce n'est pas tout ! », *Traverses* n° 43, *Le génie de la Ponctuation*, 1987, pp 78-89.
22. DAMOURETTE, J. (1939), *Traité moderne de ponctuation*, Paris, Larousse, 144 p.
23. DEFAYS, J.-M., (1998), « De l'usage du point d'exclamation dans les genres comique, érotique et fantastique », dans DEFAYS, Jean-Marc, Laurence ROSIER et Françoise TILKIN, Éditeurs

- (1998), *À qui appartient la ponctuation?*, Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège (13-15 mars 1997), Paris, Bruxelles, Duculot, p. 131-148.
24. DEMANUELLI, C., (1987), *Points de repère, Approche interlinguistique de la ponctuation anglais-français*, Paris, CIEREC, Université de Saint-Étienne, 279 p.
  25. DOPPAGNE, A., (1998), *La bonne ponctuation : clarté, précision, efficacité de vos phrases*, 3e édition, Paris-Gembloux, Duculot, 112 p.
  26. DUFOUR, M.-P., Chartrand, S.-G. 2014. « Enseigner le système de la ponctuation ». *Le français aujourd'hui*, n°187, p. 91-99.
  27. DRILLON, J., (1991), *Traité de la ponctuation française*, Paris, Éditions Gallimard, 472 p.
  28. DUGAS, A., (1997), *Le guide de la ponctuation*, Montréal, Les Éditions LOGIQUES, 175 p.
  29. DURRENMATT, J., (2000), *La ponctuation*, la licorne, UFR de langues et littératures, Poitiers. 299 p.
  30. DURRENMATT, J., (2015), *La Ponctuation En Français*, France « la source d'or », 116 P.
  31. FAYOL (1989). « Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension », *Langue française*, n° 81, p. 21-39.
  32. FUCHS, C., (1996), *Les ambiguïtés du français*. Collection l'Essentiel français, Paris, Revue québécoise de linguistique, vol. 27, n°1, 1999, 115-117. Consulté le 23 octobre 2017 de <http://id.erudit.org/iderudit/603171ar>
  33. GREVISSE, M.(1991), *Le bon usage*, Paris, Duculot, 12e édition, 1991, 1 768 p.
  34. HOUDART, O. & PRIOUL S.,(2016) *l'art de la ponctuation. Le point, la virgule et autres signes fort utiles*, , 220 p.
  35. HUMBERT, J.- L., (1996) « Les Pièges de la ponctuation, Maitriser la Ponctuation et l'Emploi des Majuscules, Pratiquer des Exercices de Réécriture », *Collection profil pratique* dirigée par Géorges Décote et Adeline Lesot, EDIT. HATIER, 79.p
  36. JAFFRE J.-P. (1989) « Les enfants et la virgule » — Liaisons H.E.S.O. 16-17 (49-60). Maisonneuve L. (2002) *Apprentissage de la lecture*, Méthodes et manuels. Paris : L'Harmattan.
  37. LEMAITRE, B. 1995. « La ponctuation : Un savoir enseignable ? Enseigné ? ». *Spirale - Revue de recherche en éducation*, n°15, p. 161-195.
  38. LAUFER, R. : « Du ponctuel au scriptural (signes d'énoncé et marques d'énonciation) », *Langue Française* n° 45, La ponctuation, 1980, pp 77-87.
  39. MERINE, K. (2010), *L'ambiguïté linguistique et la grammaire scolaire*, Thèse de doctorat, université d'Oran, sous la direction de HAILLET P.P. et CHIALI F.-Z.
  40. MERINE, K. (dir.), (2018), *Grammaire et discours, grammaire des usages ou grammaire et usages ?*Oran, éditions ENADDAR.
  41. MILED, M (2005).Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, la refonte de la pédagogie en Algérie-Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger: UNESCO-ONPS, pp. 125-136.
  42. PAOLACCI, V., Rossi-Gensane, N. 2014. « Ponctuation et écrits d'élèves : Une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement ». *Le français aujourd'hui*, n°187, p. 115-124.
  43. PASSERAULT, J.-M. (1991). « La ponctuation. Recherches en psychologie du langage », *Pratiques*, n° 70, p. 85-104.
  44. PUREN C., (2007), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, Clé international, p.372.
  45. SEBAA, R., (2013), *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*, p.83
  46. RIEGEL, M. et al. 2009. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
  47. RIEGEL, M., Jean-Christophe PELLAT, J.-C. et RIOUL, R., (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 646 p. (Coll. Linguistique nouvelle)

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

48. PETILLON-BOUCHERON, S., *Les détours de la langue. Etude sur la parenthèse et le tiret double*, Peeters, Leuven, Belgium, 2003. p. 68.
49. SEGUY, A. (1999), « La ponctuation », in Français, par Dhers, M. et al. , Chapitre 31, Paris : Hatier.
50. SIMARD, M. et LADOUCEUR, J., (1998), « Est-il possible de corriger automatiquement les erreurs de virgules? », dans DEFAYS, Jean-Marc, Laurence ROSIER et Françoise TILKIN, Éditeurs, *À qui appartient la ponctuation?*, Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège (13-15 mars 1997), Paris, Bruxelles, Duculot, p. 449 – 462
51. 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.
52. SIMARD, M., (1993), *Etude de la distribution de la virgule dans les phrases de textes argumentatifs d'expression française*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, 297 p.
53. STEEGAR, D.- M., (1975), *Prosody and Punctuation: a linguistic and experimental study*, Thèse (Ph. D.), Université de Toronto, 299 p.
54. TANGUAY, B., (1996), *L'art de ponctuer*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 124 p.
55. THÉORET, M. et MAREUIL, M., (1991), *Grammaire du français actuel*, Montréal, CEC, 557p.
56. THIBAUT, P. et VINCENT, D., (1990), *Un corpus de français parlé*, Québec, Départements de langues et linguistique, Université Laval, 145 p.
57. THIMONNIER, R., (1974), *Code orthographique et grammatical*, Verviers, Hatier, 442 p.
58. TOURNIER, C., (1978), « Pour une approche linguistique de la ponctuation », dans POPIN, Jacques (1998), *La ponctuation*, Paris, Nathan, 128 p. (Collection 128)
59. TOURNIER, Claude (1978), « Pour une approche linguistique de la ponctuation »
60. VEDENINA, L.G, 1989. *Pertinence linguistique de la présentation typographique*, Peeters Selaf, Paris, 136 p.
61. VYGOTSKY, L. (1985), *Pensée et langage*, Paris, Messidor, Ed. sociales.
62. « Bien Ecrire TOME1, Restauration Rapide De l'écriture, Initiation Au Texte Structuré », Université Des Sciences Et Technologies De Lille, Département Expression Ecrite Et Orale, Edit. TNT, 1992-2002, 402 p.

## DICTIONNAIRES

63. DUBOIS.J, GARIMO.M, GUESPIN.L, MARCELLES.I.C, MARCELLES.I.J.B et MEVEL.J.P, *Le dictionnaire linguistique de LAROUSSE*, LAROUSSE, Paris, 2002.
64. BESCHERELLE 3 (1992), *La grammaire pour tous*, La Salle, Hurtubise HMH, 351 p.
65. ROBERT, G-Paul (2001) : *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.
66. DUBOIS, Jean et al. (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 514 p.
67. ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE 2<sup>ème</sup> édit*. Lassay-lesChâteaux : EMD S.A.S., 2008, p.86 [en ligne: <https://books.google.com.sg/books?id>]. Consulté le 21/01/2017.
68. DE VILLERS, Marie-Éva. *Multidictionnaire de la langue française*, troisième édition, Montréal, Québec Amérique, 1997, p. 56

**REFERENCES ELECTRONIQUES :**

69. BDL. 2002. Les signes de ponctuation. [http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit\\_bdl.asp](http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp) [consulté le 23 mai 2015].
70. BOUKHANNOUCHE, Lamia, LA LANGUE FRANÇAISE À L'UNIVERSITE ALGERIENNE : CHANGEMENT DE STATUT ET IMPACT, CARNETS, 8 | 2016
71. [http://fl.univ-biskra.dz/images/pdf\\_revue/pdf\\_revue\\_06/bedjaoui](http://fl.univ-biskra.dz/images/pdf_revue/pdf_revue_06/bedjaoui) consulté le 04.02.2017
72. BODSON. Hélène, Le traitement des ambiguïtés syntaxiques en contexte chez les bilingues, Université du Québec à Montréal, ([http://www.linguistique.uqam.ca/upload/CESLA2011/article\\_4.pdf](http://www.linguistique.uqam.ca/upload/CESLA2011/article_4.pdf). 2. Consulté le 07.10.2017
73. BURSZTEJN.C, Développement normal du langage et ses troubles, 2008, [www.medecine.upstlse.fr/.../11.%20LANGAGE%2032%20\(f\)%20langage.pdf](http://www.medecine.upstlse.fr/.../11.%20LANGAGE%2032%20(f)%20langage.pdf). (consulté le 03.05.2017)
74. CARROLL, Lewis, « Alice au pays des merveilles », 1865, Edition électronique Ebooks libres et gratuits(Coolmicro) <http://fr.groups.yahoo.com/group/ebooksgratuitshttp://www.ebookgratuits.com/>–Janvier 2004, P .53-54
75. DUFOUR, M.-P. (2014). Des traités de ponctuation à la classe : didactisation d'un objet de savoir. Mémoire (M.A.), Université Laval, Québec. [En ligne]. [<http://www.theses.ulaval.ca/2014/31025/31025.pdf>]
76. JARNO-EL HILALI, G. (2011). Enseigner et apprendre la grammaire. Le cas de la phrase et de la ponctuation au cycle II. Thèse (Ph. D.), Université Toulouse 2 Le Mirail [En ligne]. [<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00620750v2/document>]
77. Habib, el Mistari, «l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie: une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe», Synergies Algérie n°18, 2013, p.9. [En ligne: [https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article2\\_Habib\\_El\\_Mistari.pdf](https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article2_Habib_El_Mistari.pdf)]. Consulté le 02/05/2017
78. LE MAITRE, B. (1995), La ponctuation: un savoir enseignable? enseigné? in revue de recherches en éducation Spiralen°15 pp 161-195. France, éditions de l'université de Lille3
79. La ponctuation [http://scalpa.info/fr\\_ortho.php](http://scalpa.info/fr_ortho.php) consulté le 09.02.2018
80. Les exercices de français du ccdm [www.ccdm.qc.ca/fr](http://www.ccdm.qc.ca/fr) consulté le 16.04.2018
81. Lewis Carroll, Alice au pays des merveilles, 1865, Edition électronique Ebooks libres et gratuits (Coolmicro)<http://fr.groups.yahoo.com/group/ebooksgratuitshttp://www.ebookgratuits.com/>–Janvier 2004, P .53-54
82. MANIEZ, François, L'ambiguïté syntaxique du groupe nominal complexe en anglais médical : prémodification et coordination, ( consulté le 15 Septembre 2016), [web.univ-ubs.fr/corpus/jlc5/ACTES/ACTES\\_JLC07\\_maniez.pdf](http://web.univ-ubs.fr/corpus/jlc5/ACTES/ACTES_JLC07_maniez.pdf). 5. (page consulté le
83. MOURAD, Ghassan (2003) La virgule viendrait-elle de l'écriture arabe ? Constatations sur ses origines graphique et fonctionnelle, Laboratoire La LICC (Langage, Logique, Informatique, Cognition et Communication, UMR 8 139) 96, bd Raspail, 75 006 Paris, France Ghassan.Mourad@paris4.sorbonne.fr, <http://www.lalicc.sorbonne.fr/~mourad>, 2003, p.335
84. MOURAD G. (1999). La segmentation de textes par l'étude de la ponctuation; Acte de colloque international, CIDE'99, Document Electronique Dynamique, pp. 155171, Damas, Syrie.
85. NARJOUX, C. 2003. « La ponctuation. » [http://cecile.narjoux.pagesperso orange.fr/ponctuation.htm](http://cecile.narjoux.pagesperso.orange.fr/ponctuation.htm) [consulté le 20 juin 2015].
86. NEBOUT-ARKHURST Patricia, La ponctuation, pour quelle construction du sens chez les élèves en situation de scription? Département des Sciences de l'éducation Ecole Normale Supérieure d'Abidjan 8.p

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

87. PAOLACCI, V. (2005). Didactique de la ponctuation en production écrite dans l'articulation école/collège, Thèse (Ph. D.) Université Toulouse 2 Le Mirail.
88. PERRENOUD, P. 1998. « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? » [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_34.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html), [consulté le 21 juin 2015].
89. Wikipédia, <http://fr.wikipedia.org/wiki/Ponctuation> consulté le 20. 02. 2016
90. [www.interpc.fr/mapage/billaud/ponctua.htm](http://www.interpc.fr/mapage/billaud/ponctua.htm) consulté le 26.04. 2013
91. [http://sacresblagues.free.fr/dictionnaire\\_smileys.htm](http://sacresblagues.free.fr/dictionnaire_smileys.htm) (consulté le 12. 03.2017)
92. <https://lebaobabbleu.files.wordpress.com/2012/06/ponctuation.pdf> consulté le 16.01.2016
93. <http://www.portices.fr/formation/Res/Ordi/Ponctuation.html> consulté le 03.09.2016
94. [https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user\\_upload/ia28/.../Ponctuation.pdf](https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia28/.../Ponctuation.pdf) consulté le 23.04.2018
95. Les propos de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne in <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-remediation.asp> Et
96. <http://www.cndp.fr/bienlire/02atelier/fiche.asp?theme=1130&id=1310> consulté le 14. 05. 2018

## **DOCUMENTS OFFICIELS/ INSTITUTIONNELS.**

97. Loi n°08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale. Journal officiel de la République Algérienne N°48 du 13 août 2003,
98. Guide de l'enseignant, première année de l'enseignement moyen, ENAG, p.04. Iddou Said Omar. M/Dakhia Absi F. (2004),
99. Ministère de l'Éducation, La loi d'orientation n° 2002-80 du 23 Juillet 2002, La loi 65 du 29 juillet 1991
100. Ministère de l'Éducation, Instructions méthodologiques pour la 1ère, la 2ème, et la 3ème année secondaire, 2005/2006
101. Ministère de l'Éducation, manuel scolaire: 1ère AM Manuel de français, Alger, ONPS, 2016/2017.
102. Ministère de l'Éducation, Communiquer en Français, manuel de l'apprenant en 1ère année secondaire, Alger, CNP, 2005.
103. Ministère de l'Éducation Nationale, Document d'accompagnement du programme de français, Cycle primaire, -2016 Page 4.
104. Ministère de l'éducation, Document D'accompagnement Du Programme De Français Cycle Primaire élaboré par Le Groupe Spécialisé Disciplinaire Du Français pp : 3-4

---

# **ANNEXES**

---

## ANNEXE° 1 : Tableau récapitulatif des signes de ponctuation

Université IBN KHALDOUN TIARET  
Département des lettres et langues étrangères

## Liste explicative des signes de ponctuation

Les signes de ponctuation	Les exemples
<p><b>Le point</b> marque la fin d'une phrase ou d'une abréviation.</p>	<p>Les enfants dorment. Etc.</p>
<p><b>Le point d'interrogation</b> marque la fin d'une phrase interrogative directe (et non indirecte).</p>	<p>Que dit-elle? Non? Je me demande quand vous viendrez.</p>
<p><b>Le point d'exclamation</b> marque l'étonnement, la peur, la joie, etc.; il est employé après une interjection, une interpellation, un ordre.</p>	<p>Ho! C'est possible! Silence!</p>
<p><b>La virgule</b> sépare les mots, les groupes de mots ou les phrases de même fonction. Elle doit être utilisée lorsqu'elle :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sépare les éléments déplacés dans la phrase qui ne sont pas suivis d'une inversion du sujet (complément de phrase);</li> <li>- est devant les conjonctions de coordination <b>mais</b> et <b>car</b> (à moins que ces propositions ne soient brèves);</li> <li>- est devant <b>et</b> et <b>ou</b> quand il s'agit de sujets différents, quand la 2<sup>e</sup> proposition renforce la 1<sup>re</sup> ou exprime une conséquence, une opposition;</li> <li>- sépare les mots mis en apostrophe;</li> <li>- sépare les formes verbales comme dis-je, dit-il, etc. du reste de la phrase (phrase incise);</li> <li>- encadre <b>et ce</b>;</li> <li>- est avec <b>ni</b> quand il est répété trois fois ou plus, ou quand la longueur des éléments le justifie;</li> <li>- est devant <b>comme</b> et <b>ainsi que</b> s'ils équivalent à une comparaison;</li> <li>- est devant les propositions subordonnées circonstancielles avec <b>quoique</b>, <b>puisque</b>, <b>bien que</b>, <b>alors que</b>, etc.;</li> <li>- est devant les propositions relatives (<b>qui</b>, <b>que</b>, <b>quoi</b>, <b>dont</b>, <b>où</b>) explicatives, non indispensables au sens de la phrase;</li> <li>- remplace un mot sous-entendu ou en ellipse du</li> </ul>	<p>On a échangé des livres, des disques, des cassettes. (entre propositions ou termes juxtaposés)</p> <p>Avant le déjeuner, Anne lit le journal. Au centre de l'île se trouve un trésor. (inversion, pas de virgule)</p> <p>Je vais vérifier ce point, car il me semble douteux.</p> <p>M. Meilleur organise la campagne, et les médias devraient la couvrir. Ce projet sera réalisé, et ce sera une réussite. Ce plan sera suivi par notre équipe, ou il devra être revu. (opposition)</p> <p>Jean, va chercher du bois.</p> <p>Paul, avoue-t-il, en a perdu son âme.</p> <p>L'opération s'est avérée un succès, et ce, malgré un budget réduit.</p> <p>Je n'ai ni sagesse, ni patience, ni persévérance. Ce n'est ni l'argent, ni le pouvoir qui la motive. Il n'y avait ni policiers ni pompiers.</p> <p>L'ordinateur, ainsi que le télécopieur, est un appareil utile.</p> <p>Je vous suggère de lire cet article, bien qu'il n'aborde pas le sujet directement.</p> <p>Ces disquettes, que nous venons de recevoir, sont supérieures aux autres.</p> <p>Les chefs seront convoqués à 10 h; les employés, à 11 h.</p>

verbe.	
<p><b>Le point-virgule</b> sépare des propositions indépendantes, juxtaposées et étroitement unies par le sens.</p> <p>Il sépare deux parties d'une phrase : quand elles sont assez longues ou quand l'une d'elles contient déjà une virgule.</p> <p>Il est aussi utilisé dans une énumération verticale.</p>	<p>Cette lettre doit partir, car le temps presse; tout retard serait fâcheux.</p> <p>Le serpent ne se déroba pas, il prenait goût à ce jeu; il avalait lentement le roseau. (C.Laye)</p> <p>Il faut mettre dans cette valise :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un pantalon;</li> <li>- deux chandails;</li> <li>- une jupe.</li> </ul>
<p><b>Le deux points</b> introduit un exemple, une citation, une conclusion, une explication, une énumération, une définition, un discours direct (se place avant les guillemets).</p>	<p>Le ruisseau, nous l'avions : c'était le petit rio des prés. (J.Giono)</p> <p>Cette réunion confirme notre décision : il faut mettre l'accent sur cet aspect du développement régional.</p> <p>Elle dit : « Viens. »</p>
<p><b>Les parenthèses</b> permettent d'intercaler une remarque ou une observation dans une phrase, d'amener un choix, d'encadrer <b>sic</b> (crochets permis aussi).</p>	<p>Il n'y a qu'un fleuve jaune (je ne sais toujours pas où il est).</p> <p>Le ministre n'y est pas allé de main morte (sic).</p>
<p><b>Les points de suspension</b> indiquent une interruption, une emphase, un passage de texte non repris (à placer entre crochets).</p>	<p>Vous avez vraiment renoncé à ...?</p> <p>Le Petit Prince [...] aime cet allumeur [...]. (St-Exupéry)</p>
<p><b>Les crochets</b> peuvent parfois remplacer les parenthèses, marquent des interventions autres que celle de l'auteur, indiquent la prononciation d'un mot et une citation.</p>	<p>Il s'agit bien de laisser-faire [en français dans le texte].</p>
<p><b>Les guillemets</b> encadrent une citation, une mise en évidence, un écart orthographique, un mot étrange ou étranger, des paroles rapportées.</p> <p>Dans un texte imprimé, le titre d'une œuvre s'écrit en italique, tandis que dans un texte manuscrit, il se place entre guillemets.</p>	<p>Il importe, selon elle, de « réexaminer le projet. C'est ce qu'indique l'étude de faisabilité ».</p> <p>Au sens de « prospectus », le mot <i>pamphlet</i> est un anglicisme.</p> <p>Le journaliste a dit « aréoport »!</p> <p><i>Le français au bureau</i> se vend en librairie.</p>
<p><b>Le tiret</b> indique le changement d'interlocuteur dans un dialogue, met en valeur un court passage (peut remplacer les parenthèses), se met dans une énumération verticale et dans les toponymes composés.</p>	<p>Voici - ce n'est qu'un début - la liste du matériel nécessaire.</p> <p>Le parc marin du Saguenay-Saint-Laurent</p>
<p><b>L'astérisque</b> indique un renvoi vers une note, remplace un nom que l'on ne désire pas citer (simple ou triple).</p>	<p>Ce montant est inférieur à 1000*.</p> <p>Mademoiselle B***, Monsieur C*.</p>

Ce tableau n'est qu'un résumé des principales règles et ne présente aucune prescription typographique rattachée à ces signes de ponctuation. À ce sujet, je vous invite à consulter BDL en utilisant le lien suivant :





## ANNEXE° 2 : Evaluation diagnostique (pré-test)

*Université IBN KHALDOUN TIATET  
Faculté des lettres et des langues étrangères  
Département des Langues Etrangères*

*Matière : compréhension et production écrite  
Public visé : 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année licence de  
français  
Séance N°1*

### I. Evaluation diagnostique (pré test)

**Ponctuez le texte ci-dessous pour le rendre clair et compréhensible**

**Texte : *La chèvre de M. Seguin***

*M. Seguin mit sa nouvelle chèvre derrière sa maison dans un clos entouré de d'aubépine il l'attacha à un pieu au plus bel endroit du pré en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde et de temps en temps il venait voir si elle était bien la chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi*

*enfin pensait le pauvre homme en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi*

*m. Seguin se trompait sa chèvre s'ennuya*

*un jour elle se dit en regardant la montagne*

*comme on doit être bien là-haut quel plaisir de gambader dans la bruyère sans cette maudite corde qui vous écorche le cou c'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos les chèvres et leur faut du large à partir de ce moment l'herbe du clos parut bien fade à la petite chèvre de Monsieur Seguin puis elle maigrit et son lait fut rare toute la journée elle tirait sur sa corde la tête tournée du côté de la montagne en faisant Mè tristement*

*M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose mais il ne savait pas ce que c'était un matin la chèvre lui dit*

*écoutez monsieur Seguin je m'ennuie chez vous laissez-moi aller dans la montagne*

*ah mon dieu elle aussi cria M. Seguin stupéfait et il lui dit*

*comment Blanquette tu veux me quitter*

*et Blanquette répondit*

*oui M. Seguin*

*est ce que l'herbe te manque ici*

*oh non monsieur seguin*

*ta corde est peut-être trop courte veux-tu que je l'allonge*

*ce n'est pas la peine monsieur seguin*

*alors qu'est-ce qu'il te faut qu'est-ce que tu veux*

*je veux aller à dans la montagne monsieur seguin*

*mais malheureusement tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne que feras-tu quand il viendra*

**Alphonse Daudet.**

**Questions**

1. Ecoute le texte de « La chèvre de M. Seguin » (écoute du texte audio sans ponctuation)

2. Maintenant lis le texte

➤ Qu'as-tu compris de ce récit ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....  
.....

➤ Avez-vous compris tous la même chose ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**3. Ponctue le texte ci-dessus pour qu'il devienne clair et compréhensible**

## Données recueillies des apprenants (pré-test)

Université IBN KHALDOUN -TIARET -  
 Département des langues étrangères  
 Matière : compréhension /production écrite  
 Pré test (évaluation diagnostique)  
 Niveau : *1<sup>ère</sup> année*  
 Texte :

**La chèvre de M. Seguin**

M. Seguin mit sa nouvelle chèvre derrière sa maison dans un clos entouré de d'aubépin, il l'attacha à un pieu au plus bel endroit du pré en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde et de temps en temps il venait voir si elle était bien. la chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi

Enfin, pensait le pauvre homme en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi.

M. Seguin se trompait sa chèvre s'ennuya.

Un jour elle se dit en regardant la montagne :

« comme on doit être bien là-haut, quel plaisir de gambader dans la bruyère sans cette maudite corde qui vous écorche le cou, c'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos. les chèvres et leur faut du large à partir de ce moment l'herbe du clos parut bien fade à la petite chèvre de Monsieur Seguin, puis elle maigrit et son lait fut rare toute la journée elle tira sur sa corde la tête tournée du côté de la montagne en faisant Mè tristement »

M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose, mais il ne savait pas ce que c'était, un matin la chèvre lui dit :

« écoutez monsieur Seguin je m'ennuie chez vous laissez-moi aller dans la montagne »

ah mon dieu ! elle aussi cria M. Seguin stupéfait et il lui dit :

comment Blanquette tu veux me quitter ?

et Blanquette répondit :

oui M. Seguin

est ce que l'herbe te manque ici ?

oh non monsieur seguin !

ta corde est peut-être trop courte veux-tu que je l'allonge ?

ce n'est pas la peine monsieur seguin

alors qu'est-ce qu'il te faut qu'est ce que tu veux ?

je veux aller à dans la montagne monsieur seguin.

mais malheureusement tu ne sait pas qu'il y a le loup dans la montagne que feras-tu quand il viendra ?

Alphonse Daudet.



Université IBN KHALDOUN -TIARET -

Département des langues étrangères

Matière : compréhension /production écrite

Pré test (évaluation diagnostique)

Niveau : <sup>éno</sup> *1* ..... *niveau* .....

Texte :

### La chèvre de M. Seguin

M. Seguin mit sa nouvelle chèvre derrière sa maison dans un clos entouré de d'aubépine, il l'attacha à un pieu au plus bel endroit du pré en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde et de temps en temps il venait voir si elle était bien. La chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi.

Enfin pensait le pauvre homme en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi .

M. Seguin se trompait sa chèvre s'ennuya .

un jour elle se dit en regardant la montagne .

« comme on doit être bien là-haut quel plaisir de gambader dans la bruyère sans cette maudite corde qui vous écorche le cou c'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos les chèvres et leur faut du large à partir de ce moment l'herbe du clos parut bien fade à la petite chèvre de Monsieur Seguin puis elle maigrit et son lait fut rare toute la journée elle tirait sur sa corde la tête tournée du côté de la montagne en faisant Mè tristement .

M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose mais il ne savait pas ce que c'était un matin la chèvre lui dit

écoutez monsieur Seguin, je m'ennuie chez vous laissez-moi aller dans la montagne

ah mon dieu elle aussi cria M. Seguin stupéfait et il lui dit

comment Blanquette tu veux me quitter ?

et Blanquette répondit .

oui M. Seguin .

est ce que l'herbe te manque ici ?

oh non monsieur seguin !

ta corde est peut-être trop courte veux-tu que je l'allonge ?

ce n'est pas la peine monsieur seguin

alors, qu'est-ce qu'il te faut qu'est ce que tu veux ?

je veux aller dans la montagne monsieur seguin

mais malheureusement tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne que feras-tu quand il viendra ?

Alphonse Daudet.



Université IBN KHALDOUN -TIARET --

Département des langues étrangères

Matière : compréhension /production écrite

Pré test (évaluation diagnostique)

Niveau : .....<sup>2<sup>ème</sup></sup>..... L.F.D.....

Texte :

### La chèvre de M. Seguin

M. Seguin mit sa nouvelle chèvre derrière sa maison dans un clos entouré de d'aubépine il l'attacha à un pieu au plus bel endroit du pré en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde et de temps en temps il venait voir si elle était bien la chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi .

enfin pensait le pauvre homme en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi .

m. Seguin se trompait sa chèvre s'ennuya .

un jour elle se dit en regardant la montagne .

comme on doit être bien là-haut quel plaisir de gambader dans la bruyère sans cette maudite corde qui vous écorche le cou c'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos les chèvres et leur faut du large à partir de ce moment l'herbe du clos parut bien fade à la petite chèvre de Monsieur Seguin puis elle maigrit et son lait fut rare toute la journée elle tirait sur sa corde la tête tournée du côté de la montagne en faisant Mè tristement .

M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose mais il ne savait pas ce que c'était un matin la chèvre lui dit

écoutez monsieur Seguin je m'ennuie chez vous laissez-moi aller dans la montagne .

ah mon dieu elle aussi cria M. Seguin stupéfait et il lui dit .

comment Blanquette tu veux me quitter .

et Blanquette répondit ?

oui M. Seguin

est ce que l'herbe te manque ici .

oh non monsieur seguin .

ta corde est peut-être trop courte veux-tu que je l'allonge ?

ce n'est pas la peine monsieur seguin .

alors qu'est-ce qu'il te faut qu'est ce que tu veux

je veux aller à dans la montagne monsieur seguin ?

mais malheureusement tu ne sait pas qu'il y a le loup dans la montagne que feras-tu quand il viendra

Alphonse Daudet.



Université IBN KHALDOUN -TIARET -

Département des langues étrangères

Matière : compréhension /production écrite

Pré test (évaluation diagnostique)

Niveau : 2<sup>ème</sup> année licence

Texte :

### La chèvre de M. Seguin

M. Seguin mit sa nouvelle chèvre derrière sa maison dans un clos entouré de d'aubépine il l'attacha à un pieu au plus bel endroit du pré en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde et de temps en temps il venait voir si elle était bien la chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi .

Enfin pensait le pauvre homme en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi

M Seguin se trompait sa chèvre s'ennuya .

Un jour elle se dit en regardant la montagne .

Comme on doit être bien là-haut quel plaisir de gambader dans la bruyère sans cette maudite corde qui vous écorche le cou c'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos les chèvres et leur faut du large à partir de ce moment l'herbe du clos parut bien fade à la petite chèvre de Monsieur Seguin puis elle maigrit et son lait fut rare toute la journée elle tirait sur sa corde la tête tournée du côté de la montagne en faisant Mè tristement

M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose mais il ne savait pas ce que c'était un matin la chèvre lui dit

écoutez monsieur Seguin, je m'ennuie chez vous laissez-moi aller dans la montagne

Ah mon dieu elle aussi cria M. Seguin stupéfait et il lui dit

Comment Blanquette tu veux me quitter ?

Et Blanquette répondit ,

Oui M. Seguin .

Est ce que l'herbe te manque ici ?

Oh non monsieur seguin !

Ta corde est peut-être trop courte veux-tu que je l'allonge ?

Ce n'est pas la peine monsieur seguin .

alors, qu'est-ce qu'il te faut qu'est ce que tu veux ?

je veux aller dans la montagne monsieur seguin .

Mais malheureusement tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne que feras-tu quand il viendra ?

Alphonse Daudet.



Université IBN KHALDOUN - TIARET -

Département des langues étrangères

Matière : compréhension / production écrite

Pré test (évaluation diagnostique)

Niveau : *3<sup>e</sup> année*

Texte :

### La chèvre de M. Seguin

M. Seguin mit sa nouvelle chèvre derrière sa maison dans un clos entouré de d'aubépine, il l'attacha à un pieu au plus bel endroit du pré en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde et de temps en temps il venait voir si elle était bien la chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi.

Enfin, pensait le pauvre homme en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi.

M. Seguin se trompait sa chèvre s'ennuya.

Un jour elle se dit en regardant la montagne.

Comme on doit être bien là-haut quel plaisir de gambader dans la bruyère sans cette maudite corde qui vous écorche le cou, c'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos, les chèvres et leur faut du large à partir de ce moment l'herbe du clos parut bien fade à la petite chèvre de Monsieur Seguin puis elle maigrit et son lait fut rare toute la journée elle tirait sur sa corde la tête tournée du côté de la montagne en faisant Mè tristement.

M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose mais il ne savait pas ce que c'était un matin la chèvre lui dit

Écoutez monsieur Seguin je m'ennuie chez vous laissez-moi aller dans la montagne

Ah mon dieu elle aussi cria M. Seguin stupéfait et il lui dit

Comment Blanquette tu veux me quitter ?

Et Blanquette répondit.

Oui M. Seguin.

Est ce que l'herbe te manque ici ?

Oh non monsieur seguin !

Ta corde est peut-être trop courte veux-tu que je l'allonge ?

Ce n'est pas la peine monsieur seguin.

Alors qu'est-ce qu'il te faut qu'est ce que tu veux ?

Je veux aller à dans la montagne monsieur seguin.

Mais malheureusement tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne que feras-tu quand il viendra.

Alphonse Daudet.



Université IBN KHALDOUN -TIARET -

Département des langues étrangères

Matière : compréhension /production écrite

Pré test (évaluation diagnostique)

Niveau : <sup>3<sup>ème</sup> Année</sup> .....

Texte :

### La chèvre de M. Seguin

M. Seguin mit sa nouvelle chèvre derrière sa maison dans un clos entouré de d'aubépine, il l'attacha à un pieu au plus bel endroit du pré en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde et de temps en temps il venait voir si elle était bien, la chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi,

enfin pensait le pauvre homme en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi !

M. Seguin se trompait sa chèvre s'ennuya,

un jour elle se dit en regardant la montagne,

« comme on doit être bien là-haut quel plaisir de gambader dans la bruyère sans cette maudite corde qui vous écorche le cou, c'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos, les chèvres et leur faut du large à partir de ce moment l'herbe du clos parut bien fade à la petite chèvre de Monsieur Seguin, puis elle maigrit et son lait fut rare toute la journée elle tirait sur sa corde la tête tournée du côté de la montagne en faisant Mè tristement »

M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose, mais il ne savait pas ce que c'était un matin la chèvre lui dit :

« écoutez monsieur Seguin je m'ennuie chez vous laissez-moi aller dans la montagne »

ah mon dieu ! elle aussi cria M. Seguin stupéfait et il lui dit :

« comment Blanquette tu veux me quitter ? »

et Blanquette répondit :

oui M. Seguin,

est ce que l'herbe te manque ici ?

oh non monsieur seguin -

ta corde est peut-être trop courte veux-tu que je l'allonge ?

ce n'est pas la peine monsieur seguin.

alors qu'est-ce qu'il te faut qu'est ce que tu veux ?

je veux aller à dans la montagne monsieur seguin

mais malheureusement, tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne que feras-tu quand il viendra

Alphonse Daudet.

**ANNEXE° 3 : Intervention didactique (fiche des travaux dirigés)****Matériel de l'Expérience« leçons + exercices+ corrigés »**

Université IBN KHALDOUN TIATET  
Département des lettres et langues étrangères

Public visé : 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année licence de français  
Cours : *Maitriser la ponctuation*

Matière : C.E.E. / TD

**Leçon n°1 :****Signes de délimitation de la phrase (la ponctuation forte)****A : THEORIE**

Vous allez entendre quatre situations de communication au cours desquelles la même phrase est prononcée avec des tons différents. Notez la phrase à chaque fois puis indiquez par quel point il convient de la terminer en expliquant pourquoi

**Phrase :** L'Algérie a gagné au Brésil

**Situation 1 :** L'Algérie a gagné au Brésil. (L'information est simplement communiquée.)

**Situation 2 :** L'Algérie a gagné au Brésil ? (l'information est demandée.)

**Situation 3 :** L'Algérie a gagné au Brésil ! (l'information est transmise avec joie.)

**Situation 4:** L'Algérie a gagné au Brésil ... (l'information est mise en doute, les points de suspension le laissent à penser.)

***Qu'est-ce que la ponctuation ?***

Ponctuer un texte c'est d'abord y placer les majuscules et les points qui y délimitent la phrase. C'est également parfois, délimiter à l'intérieur des phrases, des groupes de mots qui doivent être lus distinctement et préciser le sens et le ton à adopter. L'ensemble des signes qui permet de ponctuer un texte constitue la ponctuation.

***Qu'est-ce que délimiter une phrase ?***

- Délimiter quelque chose c'est en fixer les limites. On délimite une phrase au moyen d'une lettre majuscule et d'un signe de ponctuation.

EX : *Un violent orage s'est abattu sur la ville.*

- La majuscule commence la phrase. Elle peut également indiquer la présence d'un nom propre inséré dans la phrase.

EX : *J'irai à Genève en avion.*

Nous l'avons vu, quatre points peuvent marquer la fin d'une phrase

- Le point termine la phrase. Il donne aussi une indication sur le sens de la phrase. Selon cette indication, on utilise quatre sortes de points :

**-Le point simple :**

*Le train arrive en gare.*

{ On donne une information, la phrase est déclarative. Elle est peut-être affirmative ou négative.

{ On donne un ordre, la phrase est impérative : *Ecartez-vous des quais.*

**-Le point d'interrogation :**

Avez-vous venu hier ?

{ On pose une question, la phrase est dite interrogative

**-Le point d'exclamation**

Quelle chance avons-nous eue ! { On exprime un sentiment intense, la phrase est dite exclamative.

Comme j'ai eu peur !

**-Le point de suspension**

Devant cette perspective, ils demeuraient  
Pensifs...

{ on laisse volontairement la pensée en  
Suspens laissant au lecteur le soin d'en  
Imaginer la suite, la phrase est dite déclarative.

**• Les points d'interrogation, d'exclamation et de suspension : Emplois particuliers**

- On peut mettre des points de suspension avant ou après les points d'interrogation ou d'exclamation.
- **Avant**, dans le cas d'une énumération achevée : exemple : *prendras-tu du fromage ? un dessert ? du café... ?*
- **Après**, pour accentuer la force de la question ou de l'exclamation. On peut doubler ou tripler le point d'interrogation pour exprimer une profonde surprise et le point d'exclamation pour exprimer une forte émotion, un ordre, une injure..., mais il faut se garder des abus : *-Est-ce bien toi ??? Prends garde !!!*
- On n'emploie pas les points d'interrogation et d'exclamation avec une virgule ou un point-virgule, mais les points de suspension peuvent coexister avec ces signes.
- *La belle affaire..., il n'y a pas de quoi s'inquiéter.*
- On peut utiliser entre parenthèses le point d'interrogation pour monter son étonnement, son incrédulité, son ironie : *Mexico aura bientôt 30 millions ( ? ) d'habitants*
- Le point d'exclamation lorsque l'on doute fortement : *Mexico aura bientôt 30 millions ( ! ) d'habitants.*
- Les points de suspension, pour abréger une citation : - « *Va (...) et nous venges.* » (Corneille).

## II. EXERCICES D'APPLICATION (pratique)

### Exercice 1 :

**Le texte suivant n'est pas ponctué. Délimitez le début et la fin des phrases par les signes convenables :**

Le soleil se couche sur la mer il ressemble à un grand disque écarlate ses lueurs se reflètent dans l'eau si bien que la mer paraît rouge un bateau de pêche rentre au port ses cales renferment des tonnes de harengs frais la pêche a été bonne des gens se promènent paisiblement sur la jetée c'est un beau soir d'été qui commence

### Exercice 2

**Remettez la ponctuation en utilisant . ! ? à la place des barres.**

Dans une haie de la cour de récréation, deux merles ont fait leur nid //  
Les parents ont couvé les œufs pendant de longs jours et soudain, un matin : « Oh // mais les oisillons sont nés // » s'écrie Magalie // En effet, on aperçoit à travers le feuillage, deux petites têtes déplumées // Quand prendront-ils leur envol // Sauront-ils se débrouiller sans leur mère // « Dépêchons-nous de les éloigner du chat // » s'exclame Luc //

### Exercice 3

**Ponctuez chacune des phrases ci-dessous à l'aide des points qui conviennent :**

1. Qui peut le plus peut le moins
2. Qui peut se vanter de tout savoir
3. Comme je suis content de vous voir
4. Quand nous cherchons la vérité, méfions- nous de nos sens
5. Pourvu que je réussisse
6. Mais tu l'ignores : que l'ignorance engendre des maux
7. On vend en pharmacie des produits de beauté
8. Dans cette bibliothèque, il y a- t-il des romans d'amour et d'aventures

## III. CORRIGÉ DES EXERCICES ( leçon1)

### Exercice 1

Le soleil se couche sur la mer. Il ressemble à un grand disque écarlate. Ses lueurs se reflètent dans l'eau si bien que la mer paraît rouge. Un bateau de pêche rentre au port. Ses cales renferment des tonnes de harengs frais. La pêche a été bonne. Des gens se promènent paisiblement sur la jetée. C'est un beau soir d'été qui commence.

### Exercice 2

Dans une haie de la cour de récréation, deux merles ont fait leur nid.  
Les parents ont couvé les œufs pendant de longs jours et soudain, un matin : « Oh ! Mais les oisillons sont nés ! » s'écrie Magalie. En effet, on aperçoit à travers le feuillage, deux petites têtes déplumées. Quand prendront-ils leur envol ? Sauront-ils se débrouiller sans leur mère ? ! « Dépêchons-nous de les éloigner du chat ! » s'exclame Luc.

**Exercice 3**

- Qui peut le plus peut le moins.
- Qui peut se vanter de tout savoir ?
- Comme je suis content de vous voir !
- Quand nous cherchons la vérité, méfions- nous de nos sens ...
- Pourvu que je réussisse !
- Mais tu l'ignores : que l'ignorance engendre des maux !
- On vend en pharmacie des produits de beauté.
- Dans cette bibliothèque, il y a- t-il des romans d'amour et d'aventures ?
- Un jour j'ai demandé à Sabine depuis combien de temps elle était mariée.

*Université IBN KHALDOUN TIATET*  
*Faculté des lettres et des langues étrangères*  
*Département des lettres et langues étrangères*

*Public visé : 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année licence de français*  
*Matière : C.E.E.*

## ***Leçon N° 2:***

### ***Signes de structuration de phrase (La ponctuation faible)***

#### **I. Théorie**

##### **Comment structurer et hiérarchiser une phrase ?**

On structure une phrase à l'aide de la virgule, du point-virgule ou des deux points :

- Hier soir, à dix-sept-heure, au carrefour du boulevard LARBI BEN MHIDI, un camion-citerne a percuté une voiture.
- SAID n'avait qu'un but : obtenir son diplôme de Master en science du langage.

Structurer une phrase c'est y signaler les groupes de mots qui doivent être lus distinctement des autres. Avant de prononcer ces mots, il faut respirer et marquer une petite pause.

EX: Jeudi soir, à vingt heures, il y a eu un gros orage.

Donc pour structurer une phrase on se sert essentiellement de trois signes: la virgule, le point-virgule et les deux points.

#### **1. STRUCTURER PAR LA VIRGULE**

La virgule est le signe de ponctuation le plus employé. Elle permet, en effet de détacher dans la phrase différents groupes de mots. Certains se trouvent au début de la phrase, d'autres en cours de phrases, d'autres encore en fin de phrase, c'est pourquoi la virgule joue plusieurs rôles. Nous présentons ci-dessous les rôles de la virgule:

##### ***4.4. Détachement d'un complément circonstanciel***

La virgule permet de détacher un élément en tête de phrase, il s'agit plus souvent du complément circonstanciel ou de l'adverbe. Le complément circonstanciel est un groupe de mots. L'adverbe est un mot variable.

Ex: Jeudi soir, nous irons à la salle du sport. (Jeudi soir un ct circonstanciels)

Lentement, le navire s'éloigne du port. (Lentement un adverbe)

Parfois on trouve plusieurs compléments circonstanciels en tête de phrase. La virgule alors détache chacun d'eux.

EX: Sans se lasser, avec beaucoup d'énergie, le joueur s'entraîne.

Quand un complément circonstanciel ou un adverbe est détaché en tête de phrase, il est mis en valeur.

On s'en rend compte en comparant des phrases de ce genre

a/ L'acrobate traverse courageusement le cercle de feu.

b/ Courageusement, l'acrobate traverse le cercle de feu.

(La phrase "b" met davantage l'adverbe en valeur que la phrase "a").

#### 4.5. La juxtaposition

A l'intérieur d'une phrase, deux propositions peuvent être juxtaposées, celle-ci est alors une phrase composée. EX : *Le conducteur freine, l'accident est évité de justesse.*

Dans une phrase de ce genre, les deux propositions indépendantes se suivent. Cependant, pour qu'elles soient lues bien distinctement, on les sépare par une virgule, celle-ci se trouve alors à l'intérieur d'une phrase.

La virgule peut également juxtaposer des groupes de mots à l'intérieur d'une phrase. Par exemple, si un verbe a plusieurs compléments, il est nécessaire de les lire distinctement pour être bien compris. Pour cela, on les sépare par une virgule, on les juxtapose.

EX : *j'ai invité mes cousines Selma, Hafsa, Louiza, Badra et Dalila.*

De même, si un verbe a plusieurs sujets, on les sépare par une virgule. On les juxtapose.

EX : *Le pâtissier, le boucher, l'infirmier étaient sur le pas de leur porte.*

Tels sont les deux principaux rôles de la virgule (détacher un élément en tête de phrase, juxtaposer des éléments en cours de phrase)

#### 4.6. L'apposition

La virgule peut insérer, en tête de phrase ou en cours de phrase, un élément apposé à un nom. Rappelons que ces éléments peuvent être de différentes sortes : participe (présent ou passé), adjectifs, noms ou groupes nominaux, subordonnée relative :

Ex : *Suant et soufflant, les coureurs montrent le col.*

P. Présent apposé au nom « coureurs »

*Furieux, Djamel claqua la porte.*

Adjectif apposé au nom « Djamel »

*Le Docteur Bouziane, chirurgien réputé, opère dans cet hôpital.*

Groupe nominal apposé au

Nom « Docteur Bouziane »

*Le vent d'ouest, qui venait de se lever, amena la pluie.*

Subordonnée relative apposé à « vent d'ouest »

- Outre les rôles qui viennent d'être cités, la virgule peut encore structurer la phrase de différentes façons

**2.4 Introduction d'une proposition incise :** Ce type de proposition indique qu'on rapporte les paroles de quelqu'un : Ex : « *Oui, dit-il, je suis sûr de moi.* »

Proposition incise

**2.5 Segmenter la phrase pour la mettre en valeur :** Segmenter une phrase c'est la couper en deux segments, pour mettre davantage en valeur l'information qu'elle donne.

Soit la phrase suivante : *Nous gagnerons ce match.*

Cette phrase exprime déjà une certaine détermination, si on la segmente, la détermination apparaîtra comme particulièrement forte.

Ex : *Ce match, nous le gagnerons*

1<sup>er</sup> segment 2<sup>ème</sup> segment





paraissent irréels. Sur la pelouse, une brise tiède et parfumée ondulait comme une fourrure. L'air était si léger qu'on ne sentait pas la pesanteur ; on aurait pu s'envoler. C'était la clairière bénie ...

*Robert SABATIER, Les Enfants de l'Été, Ed. Albin Michel*

## Exercice 2

Dans les phrases suivantes, les virgules sont omises. Restituez-les et justifiez leur emplacement

1. On comprend que l'essor d'un État ne peut survenir sans une marine puissante qui assure le commerce de denrées comme le sucre les pelleteries la morue etc.

Raison : .....

2. Il marchait vite silencieusement le regard à l'affût du moindre mouvement autour de lui et la nuit semblait l'envelopper de mystères.

Raison : .....

3. Pour la fête de l'Aïd, Myriam avait invité toute sa famille proche et ses grands-parents, et son oncle Jean et sa grand-tante et ses cousines Kahina et Camellia.

Raison : .....

4. Or, il lui passait par la tête les idées les plus imprévues les plus folles les plus cocasses les plus profondes.

Raison : .....

5. Sidra et Nabil ne veulent pas s'impliquer dans le projet d'aménagement du Salon des étudiants car Yacine qui fait déjà partie du comité leur est complètement antipathique.

Raison : .....

6. T'as des angoisses bonhomme ?

Raison : .....

## Exercice 3<sup>107</sup>

Complétez la ponctuation des phrases suivantes en choisissant entre le point-virgule et le deux-points, puis justifiez votre réponse en invoquant une des raisons suivantes :

- introduit une explication ;
- sépare deux phrases P étroitement liées par le sens ;
- sépare des éléments juxtaposés.

1. Le vent souffle dans notre direction, l'odeur du feu nous envahit de partout \*\*bientôt, nous devons demander aux villes voisines de nous apporter de l'aide.

Raison : \_\_\_\_\_

2. Mon ami et moi étions toujours ensemble\*\* il m'apprenait à monter à cheval et je l'aidais à faire ses devoirs.

Raison : \_\_\_\_\_

3. Elle s'était assise sur le sable et elle observait le lointain \*\*soudain, son visage se fit triste, et elle alla au jardin rejoindre les autres.

Raison : \_\_\_\_\_

4. Un matin, je me suis réveillé malade\*\* j'avais mal à la tête et mal au ventre.

Raison : \_\_\_\_\_

5. Les médecins et les experts en nutrition sont tous d'accord sur ces points \*\* on doit faire des exercices pour être en forme.

N.B. Les exercices de la Leçon °2 sont prises du site électronique : *LES EXERCICES DE FRANÇAIS DU CCDMD* [www.ccdmd.qc.ca/fr](http://www.ccdmd.qc.ca/fr), dernière consultation le 12.10 2018.

Raison \_\_\_\_\_

6. Pendant des années, en famille, j'ai suivi les conseils de mes parents \*\* je me suis conduite en jeune fille responsable et j'ai acquis un caractère conciliant.

Raison \_\_\_\_\_

### III. CORRIGE DES EXERCICES (leçon 2)

#### Exercice 1

1- Dans le premier paragraphe, la virgule sépare des éléments juxtaposés : « des châteaux, des minarets, des tours, des cathédrales, des portails, des fenêtres. »

2- Dans le second paragraphe, la virgule isole en tête de phrase un complément circonstanciel et le met en valeur :

« Devant cet éblouissement de forme et de couleur, ... »

« Autour d'eux, ... »

« Sur la pelouse, ... »

3. Le point -virgule de la ligne 8 se justifie. En effet, la 1<sup>ère</sup> phrase énonce un fait : « L'air était si léger » et sa conséquence : « qu'on ne sentait pas la pesanteur. » « On aurait pu s'envoler » exprime également la conséquence, certes imaginaire, du premier fait. On peut donc relier logiquement les deux phrases par un point-virgule.

4. Dans la dernière phrase du texte, les points de suspension laissent à penser à quel point cette fantasmagorie était grande, comblait l'attente des enfants, dépassait même leurs rêves les plus fabuleux.

#### Exercice 2

Dans les phrases suivantes, les virgules sont omises. Restituez-les et justifiez leur emplacement

1. On comprend que l'essor d'un État ne peut survenir sans une marine puissante, qui assure le commerce de denrées comme le sucre, les pelleteries, la morue, etc.

Raison : pour séparer des éléments juxtaposés

2. Il marchait vite, silencieusement, le regard à l'affût du moindre mouvement autour de lui, et la nuit semblait l'envelopper de mystères.

Raison : devant et, ou, ni suivis d'une phrase dont le sujet diffère de celui de la phrase précédente

3. Pour la fête de l'Aïd, Myriam avait invité toute sa famille proche, et ses grands-parents, et son oncle Jean, et sa grand-tante, et ses cousines Kahina et Camélia.

Raison : devant et, ou, ni répété devant chaque élément d'une énumération qui en comporte trois ou plus

4. Or, il lui passait par la tête les idées les plus imprévues, les plus folles, les plus cocasses, les plus profondes.

Raison : pour séparer des éléments juxtaposés

5. Sidra et Nabil ne veulent pas s'impliquer dans le projet d'aménagement du Salon des étudiants, car Yacine qui fait déjà partie du comité, leur est complètement antipathique.

Raison : devant un coordonnant

6. T'as des angoisses, bonhomme ?

Raison : mettre en valeur un mot

### Exercice 3

1. Le vent souffle dans notre direction, l'odeur du feu nous envahit de partout ; bientôt, nous devons demander aux villes voisines de nous apporter de l'aide.

Raison : point -virgule, il sépare, ici, deux phrases étroitement liées par le sens.

2. Mon ami et moi étions toujours ensemble : il m'apprenait à monter à cheval et je l'aidais à faire ses devoirs.

Raison : Le deux points introduit une explication

3. Elle s'était assise sur le sable et elle observait le lointain ; soudain, son visage se fit triste, et elle alla au bar rejoindre les autres.

Raison : point –virgule / séparer deux phrases étroitement liées par le sens

4. Un matin, je me suis réveillé malade : j'avais mal à la tête et mal au ventre.

Raison : le deux points introduit une explication

5. Les médecins et les experts en nutrition sont tous d'accord sur ces points : on doit faire des exercices pour être en forme.

Raison : le deux points introduit une explication

6. Pendant des années, en famille, j'ai suivi les conseils de mes parents : je me suis conduite en jeune fille responsable et j'ai acquis un caractère conciliant.

Raison : le deux points introduit une explication.

Université IBN KHALDOUN TIARET  
 Faculté des lettres et des langues étrangères  
 Département des lettres et langues étrangères

Public visé : 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année licence de  
 français Matière : C.E.E.

### Leçon n° 3

#### Signes d'animation de la phrase

## I. ELEMENTS THEORIQUES

### Comment peut-on animer une phrase?

On peut animer la phrase en rendant expressive tel ou tel de ses mots. Pour cela, on se sert de différents signes de ponctuation.

#### 1. LES GUILLEMETS: À quoi servent les guillemets?

Les guillemets se présentent en français sous la forme de petits chevrons doubles (« ») qui se placent au commencement (guillemet ouvrant) et à la fin (guillemet fermant) du mot, du groupe de mots ou de la portion de texte que l'on veut isoler. On ne doit pas les confondre avec les guillemets anglais, qui se présentent sous la forme d'une double apostrophe (""") et que l'on n'utilise en français qu'à l'intérieur d'une citation déjà entre guillemets.

En français, les guillemets peuvent encadrer :

1. *Une citation*: il s'agit d'un passage d'un texte, donné comme tel, sans aucune modification majeure
2. *Des paroles rapportées*: au contraire de la citation, qui est un extrait de texte écrit, ce sont ici les paroles d'une personne qui sont rapportées.
3. *Le titre d'une partie d'œuvre* (chapitre de livre, poème tiré d'un recueil, article de journal, etc.) : le sens et la forme de la phrase nous permettent de les reconnaître.
4. *Un mot ou une expression que l'on désire isoler et qui sont explicitement désignés* : le mot ..., l'expression ..., l'affirmation...

Explicitiez le sens de l'affirmation : « L'être humain est programmé pour apprendre. »

5. *Un mot ou une expression utilisés dans un domaine particulier ou faisant partie du jargon propre à une activité, ou encore, n'appartenant pas au même niveau de langue que le reste du texte* : l'auteur utilise ce mot et l'encadre de guillemets pour bien faire comprendre qu'il fait un emprunt, que ce mot ou cette expression ne viennent pas de lui, ou qu'il est conscient de son emploi surprenant.

Dans ce rôle d'animation de phrase, les guillemets n'encadrent plus les paroles de quelqu'un. Ils n'entourent qu'un mot, ou un groupe de mots, pour le mettre en valeur.

EX: Il y avait là, à l'évidence, un **“dérapiage”** de l'administration.

(Les guillemets expriment le mot “dérapiage” avec une certaine ironie.)

#### 2. LES TIRETS – A quoi servent les tirets ?

Les tirets sont des barres horizontales, plus longues que les traits d'union. Ils ont les mêmes fonctions que les parenthèses (insérer une précision, un exemple ou une remarque) ; cependant, ils ne peuvent servir à signaler une référence. Ils possèdent par ailleurs deux autres fonctions qui leur sont particulières :

1. *Marquer chaque terme d'une énumération* On peut faire un compte rendu à partir : de la lecture d'une œuvre, d'un chapitre, d'un article de journal ou de magazine... du visionnement d'un film,

d'une émission de télévision...de l'écoute d'un cours, d'une conférence, d'un exposé...– d'une situation vécue comme spectateur ou témoin.

### 2. Indiquer un changement de locuteur dans un dialogue

– Jamais je n'aurais pensé que Martin...

– Arrête, dit Marie Lyne. On ne sait rien ! On ne sait même pas qui était là !

– Je ne veux pas le savoir ! Rien que de penser qu'il était peut-être... ça me rend folle !

3. *Isoler une séquence de la phrase pour la mettre en valeur*: On ne sait pas – et on ne souhaite pas savoir- le rôle qu'a joué Sofia dans cette affaire.

Dans une phrase, on peut trouver un mot ou un groupe de mots formant un élément incident, sorte de commentaire accessoire de l'auteur. Cet élément incident est souvent encadré par des virgules, mais les parenthèses et les tirets peuvent aussi servir à l'isoler du contexte. Les tirets semblent donner plus d'importance à l'élément qu'ils encadrent que ne le font les parenthèses.

Toute la famille (de la petite cousine au grand-père) s'était rassemblée pour les vingt ans de Sarah.

Toute la famille – de la petite cousine au grand-père – s'était rassemblée pour les vingt ans de Sarah.

De plus, le tiret a une utilisation particulière : il indique le changement de locuteur dans un dialogue.

« Pensez-vous pouvoir arriver à temps à votre rendez-vous ?

– Avec toute cette circulation, je ne le crois pas.

– Voulez-vous que j'appelle Mme

Lavoie pour l'avertir de votre retard ?

– Ce serait bien gentil, merci. »

### 3. LES POINTS DE SUSPENSION

Il s'agit toujours de trois points successifs, jamais plus. Ils peuvent indiquer :

- *Une pause dans une phrase parlée ou une phrase interrompue* ; pour montrer que la personne qui parle ralentit, s'arrête puis reprend son propos, on marque les arrêts avec les points de suspension. Dans certains cas, la personne qui parle ne finit pas sa phrase, elle s'interrompt ou se fait couper la parole par un interlocuteur. Dans d'autres cas, les points de suspension indiquent une sorte de prolongement inexprimé de la pensée.

- *Une énumération incomplète*; pour éviter d'avoir à nommer tous les cas possibles, un auteur nomme quelques exemples et les fait suivre par des points de suspension pour bien montrer que la liste pourrait se poursuivre. Il pourrait tout aussi bien utiliser l'abréviation etc. (pour et cætera: et le reste).

- *Une coupure dans une citation*; lorsqu'ils sont encadrés de crochets [...] ou, plus rarement, de parenthèses (...), les points de suspension indiquent toujours une coupure dans une citation : l'auteur du texte principal a enlevé une partie du texte qu'il cite (un mot, une phrase ou plusieurs paragraphes) ; il a choisi les parties qui lui convenaient et a laissé tomber les autres. Dans le rôle d'animation, les points de suspension sont placés à l'intérieur de la phrase, non à la fin: Ex: dans ce débat, notre invité sera... neutre comme à son habitude.(On laisse entendre que la neutralité de l'invité est coutumière et agace!)

### LES PARENTHÈSES – À quoi servent-elles ?

Les parenthèses sont deux petites courbes inverses ( ) qui encadrent un ou plusieurs mots. Elles servent à intercaler ou à isoler l'un des quatre renseignements suivants dans une phrase.

1. *Une précision* :il s'agit le plus souvent d'un renseignement supplémentaire ou d'une courte explication.

2. *Une référence* : dans le domaine de la recherche, il est d'usage d'insérer le nom des auteurs et l'année de publication des théories ou des textes que l'on mentionne. On peut également indiquer entre parenthèses le numéro de la page, de la ligne ou du vers d'une citation.

3. *Un ou des exemples* : il s'agit de la mention d'un (ou de plusieurs) cas, événement particulier, chose précise qui entre dans une catégorie, un genre... et qui sert à confirmer, illustrer, préciser un concept.

4. *Une remarque* : dans un texte informatif, l'auteur doit rester neutre, objectif, il ne doit pas donner son opinion. Il peut cependant ajouter une remarque personnelle, et, pour bien montrer que cette partie est différente du reste du texte, il la mettra entre parenthèses. Une remarque est un énoncé qui a pour but de souligner quelque particularité à l'attention du lecteur. L'auteur y emploie souvent un ton plus familier ; on la reconnaît au fait que ce qu'il ajoute n'est pas un renseignement ou une explication.

## II. EXERCICES D'APPLICATION (PRATIQUE)

### Exercice 1

Complétez la ponctuation du texte suivant en inscrivant, aux endroits demandés à la place des barres, des guillemets, des parenthèses, ou un tiret.

**Texte** : Différentes générations

Hier après-midi, ma mère est allée chez ma grand-mère, qui lui a demandé de mes nouvelles.

// Comment va ma petite-fille ? Elle a toujours du travail ? Avec toutes les études qu'elle a faites...

// Oui, elle a du travail, mais juste ce qu'il faut : elle aime se garder du temps il faut bien profiter de la vie ! // Pour elle, pour Luc, pour ses amies.

// Ah ! J'espère qu'elle a assez de travail, je ne voudrais pas qu'elle s'ennuie : pas de mari, pas d'enfants, seule dans une grande ville, elle peut trouver le temps long ! Moi, à son âge, j'avais déjà six enfants, tu sais ! Avec la ferme en plus, j'étais bien occupée.

Hier soir, au téléphone, après m'avoir raconté cette conversation, ma mère m'a dit : Ta grand-mère a eu une vie tellement différente de la tienne ! Elle ne peut pas vraiment comprendre que tu puisses passer des heures s'occuper de sa maisonnée prenait tout son temps quand elle avait ton âge dans un café, à lire et à jaser. (« BIEN ECRIRE Tome 1 » Restitution rapide de l'écriture – initiation au texte structuré- Université Des Sciences Et Technologies De Lille –

*Département Expression Ecrite Et Orale, (2002), Leçon 2, p. 24.*

### Exercice 2

Dans le texte suivant, expliquez l'emploi des « » ; des tirets ; et des parenthèses

Pour répondre, vous vous servirez des éléments de la liste suivante :

- ✓ mot emprunté, jargon ou niveau de langue différent
- ✓ Ajouter une information
- ✓ Ajouter un commentaire
- ✓ Montrer qu'une question est posée
- ✓ Annoncer un titre d'un ouvrage

#### « Pourquoi certains français ont peur de l'anglais » (a)

La plupart des mots français sont hérités du latin : à la suite d'une évolution phonétique, le mot « amor »(b) a ainsi donné « amour »(c). Mais le vocabulaire français emprunte (d)–et de plus en plus– à des langues étrangères vivantes, et notamment à l'anglais, des mots qu'il finit par assimiler (e)(c'est le cas pour « stop », « football », « start-up », « goal »(f), etc.)

Etant donné, l'importance du phénomène, on a désigné l'ensemble des mots d'origine anglaise introduits dans la langue française par le terme de « Franglais »(g). Ce terme a une connotation péjorative : il dénonce les abus de l'emprunt. (Lettres vives / HACHETTE cité dans le manuel de français, 2<sup>ème</sup> année secondaire, 2007, p. 32

**h)** « Pourquoi certains français ont peur de l'anglais »...

**i)** « amor ».....

**j)** « amour ».....

**k)** –et de plus en plus-.....

**l)** (c'est le cas pour ...,etc.).....

**m)** « stop », « football », « start-up », « goal ».....

**n)** « Franglais ».....

### Exercice3 :

Dans chacune des phrases suivantes, il y a une erreur de ponctuation. Corrigez-la

1. L'obscurité, pleine de flottement et de chuchotement, me faisait peur.
2. je n'avais qu'une seule idée en tête. Rejoindre au plus vite mes parents.
3. les spectateurs qui espéraient une victoire tricolore, étaient déçus.
4. l'hydrogène qui succédera probablement au pétrole fait l'objet de multiples recherches.
5. Des touristes, japonais pour la plupart visitaient la cathédrale.
6. Riche en glucide pauvre en lipide, le riz est facile à digérer.

## III. CORRIGÉ DES EXERCICES ( LEÇON°3)

### Exercice1

Différentes générations

Hier après-midi, ma mère est allée chez ma grand-mère, qui lui a demandé de mes nouvelles.

« Comment va ma petite-fille ? Elle a toujours du travail ? Avec toutes les études qu'elle a faites...

– Oui, elle a du travail, mais juste ce qu'il faut : elle aime se garder du temps – il faut bien profiter de la vie ! – [ou (il faut bien profiter de la vie !)] pour elle, pour Luc, pour ses amies.

– Ah ! J'espère qu'elle a assez de travail, je ne voudrais pas qu'elle s'ennuie : pas de mari, pas d'enfants, seule dans une grande ville, elle peut trouver le temps long ! Moi, à son âge, j'avais déjà six enfants, tu sais ! Avec la ferme en plus, j'étais bien occupée. »

Hier soir, au téléphone, après m'avoir raconté cette conversation, ma mère m'a dit : « Ta grand-mère a eu une vie tellement différente de la tienne ! Elle ne peut pas vraiment comprendre que tu puisses passer des heures – s'occuper de sa maisonnée prenait tout son temps quand elle avait ton âge – [ou (s'occuper de sa maisonnée prenait tout son temps quand elle avait ton âge)] dans un café, à lire et à jaser. »

### Exercice 2

- a) « Pourquoi certains français ont peur de l'anglais » : Montrer qu'une question est posée
- b) « amor » : mot emprunté, jargon ou niveau de langue différent
- c) « amour » : Ajouter une information
- d) –et de plus en plus- : Ajouter un commentaire
- e) (c'est le cas pour ..., etc.) : Ajouter un commentaire
- f) « stop », « football », « start-up », « goal » : mot emprunté, jargon ou niveau de langue différent
- g) « Franglais » : Annoncer un titre d'un ouvrage.

### Exercice 3

1. L'obscurité, pleine de flottement et de chuchotement, me faisait peur.
2. je n'avais qu'une seule idée en tête : (ou virgule) Rejoindre au plus vite mes parents.
3. les spectateurs, qui espéraient une victoire tricolore, étaient déçus.
4. l'hydrogène, qui succédera probablement au pétrole, fait l'objet de multiples recherches.
5. Des touristes, japonais pour la plupart, visitaient la cathédrale.
6. Riche en glucide, pauvre en lipide, le riz est facile à digérer



*Université IBN KHALDOUN TIATET  
Faculté des lettres et des langues  
Département des lettres et langues étrangères*

*Public visé : 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année licence de français.  
Matière : C.E.E.*

## LEÇON °4

### Ponctuation et construction du sens-levée d'ambiguïté-

#### *Quelques mots sur la ponctuation...*

La ponctuation est indispensable à la construction de la phrase. Elle est nécessaire à la bonne compréhension de l'écrit. Un texte non ponctué est illisible. Un texte mal ponctué est compliqué. Ceci nous montre que la ponctuation joue un rôle fondamental car elle apporte du sens. Lorsque la ponctuation change, le sens peut également changer. Il est donc important

- 1) d'être attentif à la ponctuation lorsque vous essayez de comprendre un texte ou une phrase ;
- 2) de ponctuer correctement lorsque vous voulez transmettre un message.

Vous avez pu constater que la ponctuation est très importante dans un texte. Au niveau de la phrase, elle joue un rôle tout aussi important et peut influencer le sens d'un énoncé...

Le découpage désordonné et hasardeux d'un texte est aussi source de confusion pour sa compréhension. Cette prise du sens à travers les marques qui structurent un texte peut échapper à l'apprenant dans le cadre de son expression écrite.

Les erreurs de ponctuation provoquent des contre-sens affectant la syntaxe

Soit la phrase suivante : Le plombier dit le menuisier est un incompetent

Que comprenez-vous? Qui est incompetent ? Le plombier ou le menuisier ?

Cela pourrait être les deux :

**Sens 1** : Le plombier dit : « Le menuisier est un incompetent ».

**Sens 2** : Le plombier, dit le menuisier, est un incompetent.

## II. Exercices d'application

### Exercice 1

En suivant l'exemple ci-dessus. Désambigüisez les phrases suivantes en donnant deux interprétations (deux sens) ;

1. Monsieur le Directeur calmez-vous.

Sens1 .....

Sens2 .....

2. Les gilles s'écrièrent les enfants adorent les oranges

Sens 1 .....

Sens 2 : .....

3. Mohamed pense Yacine joue très bien au foot

Sens 1 .....

Sens2 .....

4. Le client hurla l'employé est un menteur

Sens1 : .....

Sens2 .....

5. Le ciel est dégagé ce soir nous irons nous promener

Sens 1 .....

Sens 2 : .....

6. Le témoin affirme le policier a essayé de s'enfuir

Sens 1 .....

Sens 2 : .....

### Exercice 3

**Ce texte est mal ponctué. Recopie-le en corrigeant les erreurs.**

Hier soir. Nous sommes les allés, au théâtre ? Nous devons assister à une représentation ; de l'amour médecin ! Comme mon père a, été retenu à son bureau. Nous sommes partis ; en retard il n'y avait pas d'autobus. Nous, avons été obligés de prendre un taxi, nous sommes finalement arrivés ; une minute avant le lever de rideau ?

**Ex 3 A vous d'inventer quatre phrases à double, triple sens**

1. ....

2. ....

3. ....

4. ....

### III.CORRIGE DES EXERCICES

#### Exercice 2

1. Monsieur le Directeur calmez-vous.

**Sens 1 :** Monsieur, le Directeur, calmez-vous.

**Sens 2 :** Monsieur le Directeur, calmez-vous.

2. Les gilles s'écrièrent les enfants adorent les oranges

**Sens 1 :** Les gilles, s'écrièrent les enfants, adorent les oranges.

**Sens 2 :** Les gilles s'écrièrent : « les enfants adorent les oranges.»

3. Mohamed pense Yacine joue très bien au foot

**Sens 1 :** Mohamed, pense Yacine, joue très bien au foot

**Sens 2 :** Mohamed pense : « Yacine joue très bien au foot ... »

4. Le client hurla l'employé est un menteur

**Sens 1 :** Le client, hurla l'employé, est un menteur.

**Sens 2 :** Le client hurla : « l'employé est un menteur ! »

5. Le ciel est dégagé ce soir nous irons nous promener

**Sens 1 :** Le ciel est dégagé, ce soir nous irons nous promener...

**Sens 2 :** Nous irons nous promener ? Le ciel est dégagé ce soir.

6. Le témoin affirme le policier a essayé de s'enfuir

**Sens 1** : Le témoin affirme : « le policier a essayé de s'enfuir. »

**Sens 2** : Le témoin, affirme le policier, a essayé de s'enfuir.

**Exercice 2**

Hier soir, nous sommes les allés au théâtre. Nous devons assister à une représentation de l'amour médecin. Comme mon père a été retenu à son bureau, nous sommes partis en retard. Il n'y avait pas d'autobus ; nous avons été obligés de prendre un taxi. Nous sommes finalement arrivés une minute avant le lever de rideau.

**Exercice 3** (à corriger par l'enseignant)

**ANNEXE N°4** : Intervention didactique (**Données recueillies des apprenants**)

























































































**ANNEXE N°5 : Post test**

*Université IBN KHALDOUN TIATET  
Faculté des lettres et des langues  
Département des lettres et langues étrangères*

*Public visé : 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année licence de français  
Matière : C.E.E.*

**Séance n° 6 : POST TEST**

***Quelques mots sur le discours direct...***

En plus de la ponctuation de la phrase, lorsque l'on rapporte, l'on cite les paroles de quelqu'un, on utilise le deux-points, pour annoncer le discours rapporté et les guillemets, pour indiquer le début et la fin de la citation. Plusieurs signes de ponctuation sont en effet à l'œuvre dans les dialogues.

- Les tirets indiquent le changement d'interlocuteur ;
- Les guillemets encadrent le discours rapporté;
- Les virgules entourent la proposition incise qui indique qui parle.

**Consignes :**

Exécutez les deux consignes suivantes :

- 1. Le texte ci-dessus n'est pas ponctué, ponctuez-le pour le rendre clair et compréhensible.**
- 2. Vous avez lu un extrait de "La chèvre de M. Seguin". M. Seguin converse avec sa chèvre. Inventez la suite de leur conversation et la situation finale de cette histoire.**

***Texte : La chèvre de M. Seguin***

*M. Seguin mit sa nouvelle chèvre derrière sa maison dans un clos entouré de d'aubépine il l'attacha à un pieu au plus bel endroit du pré en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde et de temps en temps il venait voir si elle était bien la chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi*

*enfin pensait le pauvre homme en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi*

*m. Seguin se trompait sa chèvre s'ennuya*

*un jour elle se dit en regardant la montagne*

*comme on doit être bien là-haut quel plaisir de gambader dans la bruyère sans cette maudite corde qui vous écorche le cou c'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos les chèvres et leur faut du large a partir de ce moment l'herbe du clos parut bien fade à la petite chèvre de Monsieur Seguin puis elle maigrit et son lait fut rare toute la journée elle tirait sur sa corde la tête tournée du côté de la montagne en faisant Mè tristement*

*M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose mais il ne savait pas ce que c'était un matin la chèvre lui dit*

*écoutez monsieur Seguin je m'ennuie chez vous laissez-moi aller dans la montagne*

*ah mon dieu elle aussi cria M. Seguin stupéfait et il lui dit*

*comment Blanquette tu veux me quitter*

*et Blanquette répondit*

*oui M. Seguin*

*est-ce que l'herbe te manque ici*

*oh non monsieur seguin*

*ta corde est peut-être trop courte veux-tu que je l'allonge*

*ce n'est pas la peine monsieur seguin*

*alors qu'est-ce qu'il te faut qu'est-ce que tu veux*

***Alphonse Daudet.***



**Données recueillies des apprenants (ponctuation de texte).**

Université IBN KHALDOUN -TIARET –

Département des langues étrangères

Matière : compréhension /production écrite

Post test (ponctuation+ production)

Niveau : *1<sup>ère</sup> année licence Fr.*

Texte :

**La chèvre de M. Seguin**

M. Seguin mit sa nouvelle chèvre derrière sa maison dans un clos entouré de d'aubépine, il l'attacha à un pieu au plus bel endroit du pré, en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde et de temps en temps, il venait voir si elle était bien. la chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi .

enfin pensait le pauvre homme en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi .

m. Seguin se trompait sa chèvre s'ennuya ,

Un jour, elle se dit, en regardant la montagne :

« comme on doit être bien là-haut quel plaisir de gambader dans la bruyère sans cette maudite corde qui vous écorche le cou, c'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos les chèvres et leur faut du large à partir de ce moment l'herbe du clos parut bien fade à la petite chèvre de Monsieur Seguin, puis elle maigrit et son lait fut rare toute la journée, elle tirait sur sa corde la tête tournée du côté de la montagne en faisant Mè tristement .

- M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose mais il ne savait pas ce que c'était un matin la chèvre lui dit :

« écoutez monsieur Seguin, je m'ennuie chez vous laissez-moi aller dans la montagne »

« ah mon dieu ! » elle aussi cria M. Seguin stupéfait et il lui dit :

« comment Blanquette tu veux me quitter ? »

et Blanquette répondit :

« oui M. Seguin »

« est ce que l'herbe te manque ici ? »

« oh non monsieur seguin »

« ta corde est peut-être trop courte, veux-tu que je l'allonge ! »

« ce n'est pas la peine monsieur seguin »

« alors qu'est-ce qu'il te faut qu'est ce que tu veux ? »

« je veux aller à dans la montagne, monsieur seguin »

« mais malheureusement tu ne sait pas qu'il y a le loup dans la montagne que feras-tu quand il viendra ? »

Alphonse Daudet.

Université IBN KHALDOUN -TIARET -

Département des langues étrangères

Matière : compréhension /production écrite

Post test (ponctuation+ production)

Niveau : *1<sup>ère</sup> année licence*.....

Texte :

### La chèvre de M. Seguin

M. Seguin mit sa nouvelle chèvre derrière sa maison dans un clos entouré de d'aubépine, il l'attacha à un pieu au plus bel endroit du pré en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde et de temps en temps, il venait voir si elle était bien la chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi.

Enfin, pensait le pauvre homme en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi.

M. Seguin se trompait sa chèvre s'ennuya

un jour, elle se dit en regardant la montagne.

Comme on doit être bien là-haut quel plaisir de gambader dans la bruyère sans cette maudite corde qui vous écorche le cou, c'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos les chèvres et leur faut du large à partir de ce moment l'herbe du clos parut bien fade à la petite chèvre de Monsieur Seguin puis elle maigrit et son lait fut rare toute la journée elle tirait sur sa corde la tête tournée du côté de la montagne en faisant Mè tristement.

M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose mais il ne savait pas ce que c'était un matin la chèvre lui dit.

écoutez monsieur Seguin je m'ennuie chez vous laissez-moi aller dans la montagne

ah mon dieu elle aussi cria M. Seguin stupéfait et il lui dit :

« comment Blanquette tu veux me quitter ? »

et Blanquette répondit :

« oui M. Seguin. »

Est ce que l'herbe te manque ici ?

oh non monsieur seguin.

Ta corde est peut-être trop courte, veux-tu que je l'allonge ?

Ce n'est pas la peine monsieur seguin.

Alors qu'est-ce qu'il te faut qu'est ce que tu veux ?

Je veux aller à dans la montagne monsieur seguin.

mais, malheureusement tu ne sait pas qu'il y a le loup dans la montagne que feras-tu quand il viendra

Alphonse Daudet.

Université IBN KHALDOUN -TIARET -

Département des langues étrangères

Matière : compréhension /production écrite

Post test (ponctuation+ production)

Niveau : 1<sup>ère</sup> année Licence

Texte :

### La chèvre de M. Seguin

M. Seguin mit sa nouvelle chèvre derrière sa maison dans un clos entouré de d'aubépine, il l'attacha à un pieu au plus bel endroit du pré en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde et de temps en temps il venait voir si elle était bien la chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi,

enfin pensait le pauvre homme en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi

m. Seguin se trompait sa chèvre s'ennuya

un jour elle se dit en regardant la montagne :

comme on doit être bien là-haut quel plaisir de gambader dans la bruyère sans cette maudite corde qui vous écorche le cou, c'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos les chèvres et leur faut du large à partir de ce moment l'herbe du clos parut bien fade à la petite chèvre de Monsieur Seguin, puis elle maigrit et son lait fut rare toute la journée, elle tirait sur sa corde la tête tournée du côté de la montagne en faisant Mè tristement,

M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose, mais il ne savait pas ce que c'était un matin la chèvre lui dit :

écoutez monsieur Seguin je m'ennuie chez vous laissez-moi aller dans la montagne

ah mon dieu ! elle aussi cria M. Seguin stupéfait et il lui dit :

comment Blanquette tu veux me quitter ?

et Blanquette répondit :

oui M. Seguin,

est ce que l'herbe te manque ici ?

oh non monsieur seguin !

ta corde est peut-être trop courte veux-tu que je l'allonge

ce n'est pas la peine monsieur seguin

alors qu'est-ce qu'il te faut qu'est ce que tu veux ?

je veux aller à dans la montagne monsieur seguin

mais malheureusement tu ne sait pas qu'il y a le loup dans la montagne que feras-tu quand il viendra

Alphonse Daudet.



Université IBN KHALDOUN -TIARET –

Département des langues étrangères

Matière : compréhension /production écrite

Post test (ponctuation+ production)

Niveau : 2<sup>ème</sup> licence.....

Texte :

### La chèvre de M. Seguin

M. Seguin mit sa nouvelle chèvre derrière sa maison, dans un clos entouré de d'aubépine. Il l'attacha à un pieu au plus bel endroit du pré, en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde et de temps en temps. Il venait voir si elle était bien la chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi :

Enfin pensait le pauvre homme en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi .

M. Seguin se trompait sa chèvre s'ennuya .

Un jour, elle se dit en regardant la montagne .

comme on doit être bien là-haut quel plaisir de gambader dans la bruyère sans cette maudite corde qui vous écorche le cou, c'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos les chèvres et leur faut du large. A partir de ce moment, l'herbe du clos parut bien fade à la petite chèvre de Monsieur Seguin; puis elle maigrit et son lait fut rare toute la journée, elle tirait sur sa corde la tête tournée du côté de la montagne en faisant Mè tristement .

M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose, mais il ne savait pas ce que c'était un matin la chèvre lui dit :

“Écoutez monsieur Seguin, je m'ennuie chez vous laissez-moi aller dans la montagne .”

Ah mon dieu ! elle aussi cria M. Seguin stupéfait et il lui dit :

“Comment Blanquette tu veux me quitter ?”

Et Blanquette répondit :

“Oui M. Seguin .”

“Est ce que l'herbe te manque ici ?”

“Oh non monsieur seguin !”

“Ta corde est peut-être trop courte veux-tu que je l'allonge .”

Ce n'est pas la peine Monsieur seguin .

Alors qu'est-ce qu'il te faut qu'est ce que tu veux ?

Je veux aller à dans la montagne monsieur seguin ,

mais malheureusement, tu ne sait pas qu'il y a le loup dans la montagne que feras-tu quand il viendra .

Alphonse Daudet.



Université IBN KHALDOUN -TIARET -

Département des langues étrangères

Matière : compréhension /production écrite

Post test (ponctuation+ production)

Niveau : ... 2<sup>ème</sup> ... ann ... 1<sup>ère</sup> ... L.C.

Texte :

### La chèvre de M. Seguin

M. Seguin mit sa nouvelle chèvre derrière sa maison dans un clos entouré de d'aubépine il l'attacha à un pieu au plus bel endroit du pré en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde et de temps en temps il venait voir si elle était bien la chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi .

Enfin pensait le pauvre homme en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi .

M. Seguin se trompait sa chèvre s'ennuya .

Un jour elle se dit en regardant la montagne .

Comme on doit être bien là-haut quel plaisir de gambader dans la bruyère sans cette maudite corde qui vous écorche le cou c'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos les chèvres et leur faut du large à partir de ce moment l'herbe du clos parut bien fade à la petite chèvre de Monsieur Seguin puis elle maigrit et son lait fut rare toute la journée elle tirait sur sa corde la tête tournée du côté de la montagne en faisant Mè tristement .

M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose mais il ne savait pas ce que c'était un matin la chèvre lui dit .

Écoutez monsieur! Seguin je m'ennuie chez vous laissez-moi aller dans la montagne

Ah mon dieu! elle aussi cria M. Seguin stupéfait et il lui dit .

Comment Blanquette tu veux me quitter ?

Et Blanquette répondit ?

Oui M. Seguin !

Est ce que l'herbe te manque ici ?

oh non monsieur seguin !

La corde est peut-être trop courte veux-tu que je l'allonge ?

Ce n'est pas la peine monsieur seguin .

Alors qu'est-ce qu'il te faut qu'est ce que tu veux ?

Je veux aller à dans la montagne monsieur seguin .

Mais malheureusement tu ne sait pas qu'il y a le loup dans la montagne que feras-tu quand il viendra .

Alphonse Daudet.

Mediamni Fatma  
Merouan Jmen

Université IBN KHALDOUN -TIARET -

Département des langues étrangères

Matière : compréhension /production écrite

Post test (ponctuation+ production)

Niveau : 3<sup>ème</sup> année

Texte :

### La chèvre de M. Seguin

M. Seguin mit sa nouvelle chèvre derrière sa maison dans un clos entouré de d'aubépine, il l'attacha à un pieu au plus bel endroit du pré en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde et de temps en temps, il venait voir si elle était bien, la chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi.

enfin pensait le pauvre homme en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi.

m. Seguin se trompait sa chèvre s'ennuya.

un jour elle se dit en regardant la montagne :

- comme on doit être bien là-haut quel plaisir de gambader dans la bruyère sans cette maudite corde, qui vous écorche le cou, c'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos, les chèvres et leur faut du large, a partir de ce moment, l'herbe du clos parut bien fade à la petite chèvre de Monsieur Seguin puis elle maigrit et son lait fut rare toute la journée, elle tirait sur sa corde la tête tournée du côté de la montagne en faisant Mè tristement.

M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose, mais il ne savait pas ce que c'était un matin, la chèvre lui dit :

- écoutez monsieur Seguin je m'ennuie chez vous laissez-moi aller dans la montagne.

- ah mon dieu elle aussi cria M. Seguin stupéfait et il lui dit :

- comment Blanquette tu veux me quitter ?

- et Blanquette répondit :

- oui M. Seguin.

- est ce que l'herbe te manque ici ?

- oh non monsieur seguin !

- ta corde est peut-être trop courte veux-tu que je l'allonge ?

- ce n'est pas la peine monsieur seguin.

- alors qu'est-ce qu'il te faut qu'est ce que tu veux ?

- je veux aller à dans la montagne monsieur seguin.

mais malheureusement tu ne sait pas qu'il y a le loup dans la montagne que feras-tu quand il viendra ?

Alphonse Daudet.

Université IBN KHALDOUN -TIARET –

Département des langues étrangères

Matière : compréhension /production écrite

Post test (ponctuation+ production)

Niveau : ... 3<sup>ème</sup> année licence .....

Texte :

### La chèvre de M. Seguin

M. Seguin mit sa nouvelle chèvre derrière sa maison dans un clos entouré de d'aubépine, il l'attacha à un pieu au plus bel endroit du pré en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde, et de temps en temps il venait voir si elle était bien la chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi.

Enfin pensait le pauvre homme en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi

M. Seguin se trompait sa chèvre s'ennuya.

un jour elle se dit en regardant la montagne.

Comme on doit être bien là-haut, quel plaisir de gambader dans la bruyère, sans cette maudite corde qui vous écorche le cou. c'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos. Les chèvres et leur faut du large à partir de ce moment l'herbe du clos parut bien fade à la petite chèvre de Monsieur Seguin puis elle maigrit et son lait fut rare toute la journée elle tirait sur sa corde la tête tournée du côté de la montagne en faisant Mè tristement.

M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose mais il ne savait pas ce que c'était un matin la chèvre lui dit :

Écoutez monsieur Seguin je m'ennuie chez vous laissez-moi aller dans la montagne

ah mon dieu, elle aussi cria M. Seguin stupéfait et il lui dit :

comment Blanquette tu veux me quitter ?

et Blanquette répondit :

oui M. Seguin,

Est ce que l'herbe te manque ici ?

oh non monsieur seguin !

ta corde est peut-être trop courte, veux-tu que je l'allonge ?

ce n'est pas la peine monsieur seguin,

alors, qu'est-ce qu'il te faut qu'est ce que tu veux ?

je veux aller à dans la montagne monsieur seguin.

Mais malheureusement tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne, que feras-tu quand il viendra.

Alphonse Daudet.



**Données recueillies des apprenants (production écrite).**

ANNEXE

**2 Production écrite :**

Vous avez lu un extrait de "La chèvre de M. Seguin". M. Seguin converse avec sa chèvre. Inventez la suite de leur conversation et la situation finale de cette histoire.

Rédaction n°: 24

Niveau : A1.1

- Ah, non M. Seguin je pense pas.
- Si, je t'ai une hie à la Montagne.
- Mais aujourd'hui je veux partir.
- Ok, tu est libre ma petite chèvre, mais fait attention.
- d'accord,

ANNEXE

**2 Production écrite :**

Vous avez lu un extrait de "La chèvre de M. Seguin". M. Seguin converse avec sa chèvre. Inventez la suite de leur conversation et la situation finale de cette histoire.

Rédaction n° 07

Niveau : 1<sup>ère</sup> année LMD.

finalment, la chèvre a réussi de déchirer le corde  
elle a pu s'en fuir.

**2 Production écrite :**

Vous avez lu un extrait de "La chèvre de M. Seguin". M. Seguin converse avec sa chèvre. Inventez la suite de leur conversation et la situation finale de cette histoire.

Rédaction n°...37  
Niveau : ...2<sup>ème</sup> année

- mais pourquoi m. seguin. juste un instant
- non jamais j'ai déjà perdu mes autres chèvres dans le  
montagne
- blague elle insiste de rester le montagne
- mais m. seguin lui dit non jamais autre fois
- après avoir le parti de m. seguin
- blague. ~~se~~ va subitement vers le montagne, elle est  
heureuse. de voir le vent du champs.

Mais. Nouvelle  
M. Seguin

Prosop. 07



ANNEXE

**2 Production écrite :**

Vous avez lu un extrait de "La chèvre de M. Seguin". M. Seguin converse avec sa chèvre. Inventez la suite de leur conversation et la situation finale de cette histoire.

Rédaction n° 115Niveau : 2<sup>e</sup> année LMD

- mais pourquoi monsieur seguin. juste une instant
- non jamais j'ai déjà perdu mes autres chevrons dans le  
montagne
- blaque l'a insisté de mettre le montage
- mais m. seguin lui dit non jamais autre fois
- après avoir le parti de m. seguin
- blaque l'a. ~~va~~ subitement vers le montage, elle est  
heureuse. de voir le vent du champs.

Merci. Noureddine  
Mamad. Mohamed

Group. 07

**2 Production écrite :**

Vous avez lu un extrait de "La chèvre de M. Seguin". M. Seguin converse avec sa chèvre. Inventez la suite de leur conversation et la situation finale de cette histoire.

Rédaction n° 80

Niveau : 3<sup>ème</sup> Année universitaire

- M. Seguin, laisse moi partir, je vais m'en occuper.
- Blanquette, tu ne sais pas toi, qu'est-ce qu'il t'attend exactement dans la montagne.
- Je t'ai dit, et je te redis, laisse moi prendre ma propre décision, je veux vivre libre.
- Blanquette, cette liberté que tu cherches, rater ta vie, le pays ne va pas te laisser libre, en plus il va te divorcer, il est dangereux, malin, et
- Il n'y a pas que moi dans la montagne, et je ne serai pas seule.
- Même si vous serez une centaine, il va vous divorcer



**2 Production écrite :**

Vous avez lu un extrait de "La chèvre de M. Seguin". M. Seguin converse avec sa chèvre. Inventez la suite de leur conversation et la situation finale de cette histoire.

Rédaction n° 80

Niveau : 3<sup>ème</sup> Année universitaire

- M. Seguin, laisse moi partir, je vais m'en occuper.
- Blanquette, tu ne sais pas toi, qu'est-ce qu'il t'attend exactement dans la montagne.
- Je t'ai dit, et je te redis, laisse moi prendre ma propre décision, je veux vivre libre.
- Blanquette, cette liberté que tu cherches, rater la vie, le pays ne va pas te laisser libre, en plus il va te divorcer, il est dangereux, malin, et
- Il n'y a pas que moi dans la montagne, et je ne serai pas seule.
- Même si vous serez une centaine, il va vous divorcer

ANNEXE N°6: Exemples des questionnaires



Université IBN KHALDOUN de Tiaret  
Faculté des lettres et des langues  
Département des langues étrangères



**QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS**

Enseignant de français depuis .....
Grade .....
Diplômes obtenus .....
Spécialité .....

*Il s'agit d'un questionnaire exploratoire qui servira de base pour une recherche en didactique du français sur les difficultés des étudiants au sujet de la ponctuation  
Merci de bien vouloir nous aider en répondant aux questions proposées à partir de votre expérience.*

**Q1. Qu'est ce que bien écrire pour vous ?**

.....  
.....  
.....

**Q2. Selon vous, quelles sont les difficultés qui empêchent les apprenants universitaires d'écrire correctement ?**

1. Difficultés liées au vocabulaire
2. Difficultés liées à la syntaxe
3. Difficultés liées à l'organisation des idées
4. Difficultés liées à l'orthographe et la ponctuation
5. Autres difficultés

**Q3 Que représente pour vous l'enseignement de la ponctuation ? (veuillez donner jusqu'à quatre (4) réponses hiérarchisées)**

.....  
.....  
.....

**Q 4 Selon vous, comment s'articule ce genre d'apprentissage à l'université algérienne ?**

Réponse.....  
.....  
.....

**Q5.Y a-t-il une stratégie de progression pour la ponctuation comme un objet d'enseignement ?**

- Oui   
Non

**Pourquoi ?**

.....  
.....  
.....

**Q6. Que peut-on observer dans les cours et les TD des pratiques de l'écrit comme contenus en rapport avec la ponctuation ?**

**Réponse...**

.....  
.....  
.....

**Q7. Quel que soit le module que vous enseignez, donnez-vous une importance à la ponctuation comme un savoir enseignable ?**

Oui

Non

**Pourquoi ?**

.....  
.....  
.....

**Q8. Le domaine de la ponctuation pose problème même aux enseignants. D'après vous, quelles en sont les causes ?**

**Réponse**

.....  
.....  
.....

**Q9. Lors de la correction des écrits des étudiants, quelle place donnez-vous à la pratique ponctuation ?**

**Réponse**

.....  
.....  
.....

**Q 10 Pourquoi, d'après vous, les étudiants ont des difficultés liées à la ponctuation ?**

**Réponse**

.....  
.....  
.....

**Q11. Selon vous, quelle stratégie doit-on adopter pour un enseignement efficace du système de la ponctuation ?**

**Réponse**

.....  
.....  
.....

**Q12. A votre avis, Comment peut-on aider les étudiants à progresser à l'écrit et à maîtriser les règles d'usage des signes de ponctuation ?**

**Réponse.**

.....  
.....  
.....

*Merci de votre collaboration*





Université IBN KHALDOUN de Tiaret  
Faculté des Lettres et des Langues Étrangères  
Département de Français



Questionnaire destiné aux enseignants :

Enseignant de français depuis Quatre ans  
Grade : M.A.A  
Diplômes obtenus : BAC licence Magistère  
Spécialité : Sciences du langage

Il s'agit d'un questionnaire exploratoire qui servira de base pour une recherche en didactique du français sur les difficultés des étudiants au sujet de la ponctuation  
Merci de bien vouloir nous aider en répondant aux questions proposées à partir de votre expérience.

Q1. Qu'est ce que bien écrire pour vous ?

- 1) Comprendre les mécanismes inhérents à la production
- 2) à l'expression, conformément à la norme d'usage
- 3) Bien écrire facilite la réception du message
- 4) .....

Q2. Selon vous, quelles sont les difficultés qui empêchent les apprenants universitaires d'écrire correctement ?

- Difficultés liées au vocabulaire  
 Difficultés liées à la syntaxe  
 Difficultés liées à l'organisation des idées  
 Difficultés liées à l'orthographe et la ponctuation  
 Autres difficultés

Q3. Que représente pour vous l'enseignement de la ponctuation ? (veuillez donner jusqu'à quatre (4) réponses hiérarchisées)

- 1) La ponctuation sert à l'organisation du texte
- 2) Elle spécifie le ton de l'énonciation
- 3) Cet enseignement met en jeu certaines méthodes pour faire acquiescer le ponctuateur à l'acte d'application
- 4) .....

Q4. Selon vous, comment s'articule ce genre d'apprentissage à l'université algérienne ?

Répons : La ponctuation joue un rôle prépondérant dans la production écrite. Malheureusement elle est négligée par les étudiants. Néanmoins que cette dernière s'apprend à travers les textes suggérés aux étudiants.

Q5. Y a-t-il une stratégie de progression pour la ponctuation comme un objet d'enseignement ?

Oui

Non

Pourquoi ?

La ponctuation doit être mise en évidence dans tout texte. raison pour laquelle on doit adapter une stratégie favorisant son apprentissage à savoir



Q6. Que peut-on observer dans les cours et les TD des pratiques de l'écrit comme contenus en rapport avec la ponctuation ?

Réponse : Il est habituel de voir la ponctuation soit de classe soit intégrée à l'écrit. Mais cette dernière est presque absente des écrits des étudiants, et cela provient de leur ignorance totale de la ponctuation. Chaque signe de ponctuation.

Q7. Quelque soit le module que vous enseignez, donnez vous une importance à la ponctuation comme un savoir enseignable ?

Oui

Non

Pourquoi ?

Tout texte doit être ponctué, la ponctuation occupe une place non-négligeable de tout les modules. Sans ponctuation on dit accablé de l'importance de ce procédé d'écriture.

Q8. Le domaine de la ponctuation pose problème même aux enseignants. D'après vous, quelles en sont les causes ?

Réponse : Cela revient à donner de l'importance qu'on met aux écrivains par son écriture. Il y a des enseignants qui ignorent le français par exemple de par le temps.

Q9. Lors de la correction des écrits des étudiants, quelle place donnez-vous à la norme ponctuation ?

Réponse : En corrigeant, je tiens compte de la ponctuation. Mais ça ne se répercute pas nécessairement sur leur évaluation. Parce que la ponctuation est un procédé qui est différent. Mais on a des élèves jeunes qui ne savent pas à l'université.

Q 10 Pourquoi, d'après vous, les étudiants ont des difficultés liées à la ponctuation ?

Réponse : Les étudiants traversent tant de difficultés dans l'écriture de ponctuation, car ils négligent les fonctions de ponctuation, et ne s'en rendent pas compte de l'importance.

Q11. Selon vous, quelle stratégie doit-on adopter pour un enseignement efficace du système de la ponctuation ?

Réponse : Je pense qu'il faut leur faire introduire à la pratique par l'usage d'une approche d'écriture. Par exemple pour maîtriser la ponctuation, il faut maîtriser l'écrit.

Q12. A votre avis, Comment peut-on aider les étudiants à progresser à l'écrit et à maîtriser les règles d'usage des signes de ponctuation ?

Réponse : on peut aider les étudiants à punir leurs écrits en leur montrant à quel point la grande importance de la ponctuation et à leur offrir à l'initiation à son écriture, et à leur proposer des exercices d'application de la règle de punir leur écriture à ce niveau.

Merci de votre collaboration





Université IBN KHALDOUN de Tiaret  
Faculté des Lettres et des Langues Étrangères  
Département de Français



Questionnaire destiné aux enseignants :

Enseignant de français depuis ... 10 ans .....  
Grade : ... M.C.B .....  
Diplômes obtenus : ... Doctorat en sciences .....  
Spécialité : ... didactique de F/E .....

Il s'agit d'un questionnaire exploratoire qui servira de base pour une recherche en didactique du français sur les difficultés des étudiants au sujet de la ponctuation  
Merci de bien vouloir nous aider en répondant aux questions proposées à partir de votre expérience.

**Q1. Qu'est ce que bien écrire pour vous ?**

- 1) ... Organisation des idées .....
- 2) ... Enchaînement de ds idées .....
- 3) ... Respect de la sensibilité du monde .....
- 4) ... Respect des règles liées aux vocabulaire, orthographe, etc .....

**Q2. Selon vous, quelles sont les difficultés qui empêchent les apprenants universitaires d'écrire correctement ?**

- Difficultés liées au vocabulaire  
 Difficultés liées à la syntaxe  
 Difficultés liées à l'organisation des idées  
 Difficultés liées à l'orthographe et la ponctuation  
 Autres difficultés

**Q3. Que représente pour vous l'enseignement de la ponctuation ? (veuillez donner jusqu'à quatre (4) réponses hiérarchisées)**

- 1) ... une tâche difficile .....
- 2) ... une tâche qui doit commencer à la première année d'apprentissage d'un LE .....
- 3) ... une tâche qui doit être enseignée soigneusement .....
- 4) ... une répétition de la part de l'enseignant et des apprenants .....

**Q4. Selon vous, comment s'articule ce genre d'apprentissage à l'université algérienne ?**

Répons :  
... On ne donne pas d'importance à cet apprentissage  
... Par la étudiante la ponctuation est secondaire  
... pour ne pas dire sans importance

**Q5. Y a-t-il une stratégie de progression pour la ponctuation comme un objet d'enseignement ?**

Oui

Non

**Pourquoi ?**

... l'enseignement devrait être pris en série de  
... la première année d'É.L.A. d'un L.E.



Q6. Que peut-on observer dans les cours et les TD des pratiques de l'écrit comme contenus en rapport avec la ponctuation ?

Réponse.....  
 Plus d'importance est donnée à cet aspect.

Q7. Quelque soit le module que vous enseignez, donnez vous une importance à la ponctuation comme un savoir enseignable ?

Oui

Non

Pourquoi ?

La ponctuation joue un rôle important à notre avis dans tout processus de rédaction.

Q8. Le domaine de la ponctuation pose problème même aux enseignants. D'après vous, quelles en sont les causes ?

Réponse :  
 Les enseignants s'en font apparemment peu de souci. Ils ne donnent pas d'importance à l'ap. de la ponctuation.

Q9. Lors de la correction des écrits des étudiants, quelle place donnez-vous à la norme ponctuation ?

Réponse :  
 C'est une donnée que j'enseigne, mais dans un module qui vise à développer l'écriture, cet aspect n'est pas une priorité importante.

Q 10 Pourquoi, d'après vous, les étudiants ont des difficultés liées à la ponctuation ?

Réponse :  
 Pour la simple raison qu'au niveau du primaire les enseignants ne donnent pas beaucoup d'importance à cet aspect.

Q11. Selon vous, quelle stratégie doit-on adopter pour un enseignement efficace du système de la ponctuation ?

Réponse  
 Progression et continuité. Primaire / collège / lycée / université.

Q12. A votre avis, Comment peut-on aider les étudiants à progresser à l'écrit et à maîtriser les règles d'usage des signes de ponctuation ?

Réponse.....  
 Faire de l'écrit un module à part entière et non pas un simple intégrant de ce module.

Merci de votre collaboration





Université IBN KHALDOUN de Tiaret  
Faculté des Lettres et des Langues Étrangères  
Département de Français



Questionnaire destiné aux enseignants :

Enseignant de français depuis ..... 2011 .....  
Grade : ..... M. A. Magister .....  
Diplômes obtenus : .....  
Spécialité : ..... Didactique .....

Il s'agit d'un questionnaire exploratoire qui servira de base pour une recherche en didactique du français sur les difficultés des étudiants au sujet de la ponctuation  
Merci de bien vouloir nous aider en répondant aux questions proposées à partir de votre expérience.

Q1. Qu'est ce que bien écrire pour vous ?

- 1) ... respecter les règles grammaticales .....
- 2) ... Rédiger avec cohérence .....
- 3) ... ..
- 4) ... ..

Q2. Selon vous, quelles sont les difficultés qui empêchent les apprenants universitaires d'écrire correctement ?

- |                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Difficultés liées au vocabulaire                    |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Difficultés liées à la syntaxe                      |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Difficultés liées à l'organisation des idées        |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Difficultés liées à l'orthographe et la ponctuation |
| <input type="checkbox"/>            | Autres difficultés                                  |

Q3. Que représente pour vous l'enseignement de la ponctuation ? (veuillez donner jusqu'à quatre (4) réponses hiérarchisées)

- 1) ... L'articulation d'un texte .....
- 2) ... La précision sémantique .....
- 3) ... ..
- 4) ... ..

Q4. Selon vous, comment s'articule ce genre d'apprentissage à l'université algérienne ?

Répons : je pense que l'apprentissage de la ponctuation s'articule de manière indirecte sachant qu'à l'université on ne se focalise pas spécialement sur les bases de la langue française.

Q5. Y a-t-il une stratégie de progression pour la ponctuation comme un objet d'enseignement ?

Oui

Non

Pourquoi ?

même réponse donnée en question 4



Q6. Que peut-on observer dans les cours et les TD des pratiques de l'écrit comme contenus en rapport avec la ponctuation ?

Réponse.

A mon avis la ponctuation est reléguée au second plan au niveau des objectifs.

Q7. Quelque soit le module que vous enseignez, donnez vous une importance à la ponctuation comme un savoir enseignable ?

Oui

Non

Pourquoi ?

Ma matière ne touche pas aux aspects de la maîtrise.

Q8. Le domaine de la ponctuation pose problème même aux enseignants. D'après vous, quelles en sont les causes ?

Réponse :

La négligence de l'importance de la ponctuation.

Q9. Lors de la correction des écrits des étudiants, quelle place donnez-vous à la norme ponctuation ?

Réponse :

On ne se focalise pas spécialement sur le respect de la ponctuation.

Q 10 Pourquoi, d'après vous, les étudiants ont des difficultés liées à la ponctuation ?

Réponse :

- Le manque de lecture.  
- Le désintérêt.

Q11. Selon vous, quelle stratégie doit-on adopter pour un enseignement efficace du système de la ponctuation ?

Réponse.

- Des séances de perfectionnement de l'écrit.  
- Des activités de renforcement en classe dans les matières de E.T.T.E.

Q12. A votre avis, Comment peut-on aider les étudiants à progresser à l'écrit et à maîtriser les règles d'usage des signes de ponctuation ?

Réponse.

- Diagnostiquer leurs erreurs.  
- Proposer des activités de renforcement.  
- Les pousser à lire plus et à écrire plus.

Merci de votre collaboration

Bon courage



**QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ETUDIANTS DE LICENCE DE FRANÇAIS**

Niveau : .....

Age : .....

**Coche l'item/ les items qui te convient**

**1. Qu'est-ce que savoir bien écrire pour toi?**

- Construire des phrases correctes
- Savoir bien exprimer ses idées
- Savoir exprimer sa créativité
- Ne pas commettre des erreurs
- Ponctuer correctement son texte

**2. Lors de la production écrite, ton attention se porte sur**

- L'organisation du texte
- L'orthographe des mots
- La construction des phrases
- Ce que vous voulez dire
- Construction du sens

**3. Que représente la ponctuation pour toi lors de la rédaction?**

- Très importante
- Moins importante
- Aucun intérêt

**4. Selon toi, pourquoi les étudiants éprouvent des difficultés à ponctuer leurs productions écrites ?**

- Manque de la lecture
- Un domaine qui n'est pas bien enseigné
- Les règles d'usage sont complexes
- Négligence et manque d'entraînement à bien ponctuer
- Autres raisons

**5. D'après toi, comment pourrait-on apprendre à bien ponctuer ses écrits**

En pratiquant la ponctuation par beaucoup d'exercices

En lisant beaucoup

En maîtrisant les règles des signes

Autres

**6. D'après toi, quelles sont les signes les plus difficiles à employer ?**

.....  
.....  
.....

**7. Pourquoi, à ton avis ?**

.....  
.....  
.....

**8. Quelles sont les signes que tu trouves faciles à employer ?**

.....  
.....  
.....

**9. En relisant ta production écrite, fais-tu attention de l'absence des signes de ponctuation ?**

Oui

Non

**10. Si c'est oui, que fais-tu ?**

Emplacement aléatoire des signes

Négligence et ignorance totale

Relire le texte et faire un effort pour placer correctement les signes

**Questionnaire destiné aux étudiants de licence de français**Niveau : ... 3<sup>ème</sup> année licence .....Age : ... 24 ans .....**Coche l'item qui te convient****1. Qu'est ce que savoir bien écrire pour toi?**

- Construire des phrases correctes
- Savoir bien exprimer ses idées
- Savoir exprimer sa créativité
- Ne pas commettre des erreurs
- Ponctuer correctement son texte

**2 Lors de la production écrite, ton attention se porte sur**

- L'organisation du texte
- L'orthographe des mots
- La construction des phrases
- Ce que vous voulez dire
- Construction du sens

**3. Que représente la ponctuation pour toi lors de la rédaction ?**

- Très importante
- Pas importante
- Aucun intérêt

**4. Selon toi, pourquoi les étudiants éprouvent des difficultés à ponctuer leurs productions écrites ?**

- Manque de la lecture
- Un domaine qui n'est pas bien enseigné
- Les règles d'usage sont complexes
- Négligence et manque d'entraînement à bien ponctuer



Autres raisons

**5. D'après toi, comment pourrait on apprendre à bien ponctuer ses écrits**

En pratiquant la ponctuation par beaucoup d'exercices

En lisant beaucoup

En maîtrisant les règles des signes

Autres

**6. D'après toi, quelles sont les signes les plus difficiles à employer ?**

Les signes les plus difficiles à employer sont  
la virgule et le point virgule

**7. Pourquoi, à ton avis ?**

La ponctuation est trop négligée, l'emploi du point  
virgule n'est pas vraiment fréquent

**8. Quelles sont les signes que tu trouves faciles à employer ?**

La majuscule, le point, les deux points, point d'interrogation,  
l'exclamation, les parenthèses, les guillemets

**9. En relisant ta production écrite, fais-tu attention de l'absence des signes de ponctuation ?**

Oui

Non

**10. Si c'est oui, que fais-tu ?**

Emplacement aléatoire des signes

Négligence et ignorance totale

Relire le texte et faire un effort pour placer correctement les signes

**Questionnaire destiné aux étudiants de licence de français**Niveau : L2 .....Age : 20 ans .....**Coche l'item qui te convient****1. Qu'est ce que savoir bien écrire pour toi?**

- Construire des phrases correctes
- Savoir bien exprimer ses idées
- Savoir exprimer sa créativité
- Ne pas commettre des erreurs
- Ponctuer correctement son texte

**2 Lors de la production écrite, ton attention se porte sur**

- L'organisation du texte
- L'orthographe des mots
- La construction des phrases
- Ce que vous voulez dire
- Construction du sens

**3. Que représente la ponctuation pour toi lors de la rédaction ?**

- Très importante
- Pas importante
- Aucun intérêt

**4. Selon toi, pourquoi les étudiants éprouvent des difficultés à ponctuer leurs productions écrites ?**

- Manque de la lecture
- Un domaine qui n'est pas bien enseigné
- Les règles d'usage sont complexes
- Négligence et manque d'entraînement à bien ponctuer

Autres raisons

5. D'après toi, comment pourrait on apprendre à bien ponctuer ses écrits

En pratiquant la ponctuation par beaucoup d'exercices

En lisant beaucoup

En maîtrisant les règles des signes

Autres

6. D'après toi, quelles sont les signes les plus difficiles à employer ?

~~aucun~~ Aucune idée.

7. Pourquoi, à ton avis ?

Je ne sais pas.

8. Quelles sont les signes que tu trouves faciles à employer ?

Je ne trouve aucune difficulté particulière.  
L'utilisation des signes.

9. En relisant ta production écrite, fais-tu attention de l'absence des signes de ponctuation ?

Oui

Non

10. Si c'est oui, que fais-tu ?

Emplacement aléatoire des signes

Négligence et ignorance totale

Relire le texte et faire un effort pour placer correctement les signes



**Questionnaire destiné aux étudiants de licence de français**Niveau : 1<sup>ère</sup> année LMDAge : 20 ans**Coche l'item qui te convient****1. Qu'est ce que savoir bien écrire pour toi?**

- Construire des phrases correctes
- Savoir bien exprimer ses idées
- Savoir exprimer sa créativité
- Ne pas commettre des erreurs
- Ponctuer correctement son texte

**2 Lors de la production écrite, ton attention se porte sur**

- L'organisation du texte
- L'orthographe des mots
- La construction des phrases
- Ce que vous voulez dire
- Construction du sens

**3. Que représente la ponctuation pour toi lors de la rédaction ?**

- Très importante
- Pas importante
- Aucun intérêt

**4. Selon toi, pourquoi les étudiants éprouvent des difficultés à ponctuer leurs productions écrites ?**

- Manque de la lecture
- Un domaine qui n'est pas bien enseigné
- Les règles d'usage sont complexes
- Négligence et manque d'entraînement à bien ponctuer



Autres raisons

**5. D'après toi, comment pourrait on apprendre à bien ponctuer ses écrits**

En pratiquant la ponctuation par beaucoup d'exercices

En lisant beaucoup

En maîtrisant les règles des signes

Autres

**6. D'après toi, quelles sont les signes les plus difficiles à employer ?**

.....  
.....  
.....

**7. Pourquoi, à ton avis ?**

.....  
.....  
.....

**8. Quelles sont les signes que tu trouves faciles à employer ?**

.....  
.....  
.....

**9. En relisant ta production écrite, fais-tu attention de l'absence des signes de ponctuation ?**

Oui

Non

**10. Si c'est oui, que fais-tu ?**

Emplacement aléatoire des signes

Négligence et ignorance totale

Relire le texte et faire un effort pour placer correctement les signes

**Questionnaire destiné aux étudiants de licence de français**Niveau : ..... *1ère année LMD* .....Age : ..... *65ans* .....**Coche l'item qui te convient****1. Qu'est ce que savoir bien écrire pour toi?**

- Construire des phrases correctes
- Savoir bien exprimer ses idées
- Savoir exprimer sa créativité
- Ne pas commettre des erreurs
- Ponctuer correctement son texte

**2 Lors de la production écrite, ton attention se porte sur**

- L'organisation du texte
- L'orthographe des mots
- La construction des phrases
- Ce que vous voulez dire
- Construction du sens

**3. Que représente la ponctuation pour toi lors de la rédaction ?**

- Très importante
- Pas importante
- Aucun intérêt

**4. Selon toi, pourquoi les étudiants éprouvent des difficultés à ponctuer leurs productions écrites ?**

- Manque de la lecture
- Un domaine qui n'est pas bien enseigné
- Les règles d'usage sont complexes
- Négligence et manque d'entraînement à bien ponctuer



Autres raisons

5. D'après toi, comment pourrait on apprendre à bien ponctuer ses écrits

- En pratiquant la ponctuation par beaucoup d'exercices
- En lisant beaucoup
- En maîtrisant les règles des signes
- Autres

6. D'après toi, quelles sont les signes les plus difficiles à employer ?

*la virgule, le point virgule.*

.....

.....

7. Pourquoi, à ton avis ?

*une virgule peut changer complètement le sens d'une phrase.*

.....

.....

8. Quelles sont les signes que tu trouves faciles à employer ?

*le point, le point d'exclamation, le point d'interrogation  
les deux points.*

.....

.....

9. En relisant ta production écrite, fais-tu attention de l'absence des signes de ponctuation ?

- Oui
- Non

10. Si c'est oui, que fais-tu ?

- Emplacement aléatoire des signes
- Négligence et ignorance totale
- Relire le texte et faire un effort pour placer correctement les signes

**Questionnaire destiné aux étudiants de licence de français**Niveau : 2<sup>ème</sup> année.....Age : 20 ans.....**Coche l'item qui te convient****1. Qu'est ce que savoir bien écrire pour toi?**

- Construire des phrases correctes
- Savoir bien exprimer ses idées
- Savoir exprimer sa créativité
- Ne pas commettre des erreurs
- Ponctuer correctement son texte

**2 Lors de la production écrite, ton attention se porte sur**

- L'organisation du texte
- L'orthographe des mots
- La construction des phrases
- Ce que vous voulez dire
- Construction du sens

**3. Que représente la ponctuation pour toi lors de la rédaction ?**

- Très importante
- Pas importante
- Aucun intérêt

**4. Selon toi, pourquoi les étudiants éprouvent des difficultés à ponctuer leurs productions écrites ?**

- Manque de la lecture
- Un domaine qui n'est pas bien enseigné
- Les règles d'usage sont complexes
- Négligence et manque d'entrainement à bien ponctuer



Autres raisons

**5. D'après toi, comment pourrait on apprendre à bien ponctuer ses écrits**

En pratiquant la ponctuation par beaucoup d'exercices

En lisant beaucoup

En maîtrisant les règles des signes

Autres

**6. D'après toi, quelles sont les signes les plus difficiles à employer ?**

..... La virgule .....

**7. Pourquoi, à ton avis ?**

..... parce que j'ai oublié de l'employer .....

**8. Quelles sont les signes que tu trouves faciles à employer ?**

..... Point d'interrogation .....

**9. En relisant ta production écrite, fais-tu attention de l'absence des signes de ponctuation ?**

Oui

Non

**10. Si c'est oui, que fais-tu ?**

Emplacement aléatoire des signes

Négligence et ignorance totale

Relire le texte et faire un effort pour placer correctement les signes

**Questionnaire destiné aux étudiants de licence de français**Niveau : 2<sup>ème</sup> année.....Age : 21 ans.....**Coche l'item qui te convient****1. Qu'est ce que savoir bien écrire pour toi?**

- Construire des phrases correctes
- Savoir bien exprimer ses idées
- Savoir exprimer sa créativité
- Ne pas commettre des erreurs
- Ponctuer correctement son texte

**2 Lors de la production écrite, ton attention se porte sur**

- L'organisation du texte
- L'orthographe des mots
- La construction des phrases
- Ce que vous voulez dire
- Construction du sens

**3. Que représente la ponctuation pour toi lors de la rédaction ?**

- Très importante
- Pas importante
- Aucun intérêt

**4. Selon toi, pourquoi les étudiants éprouvent des difficultés à ponctuer leurs productions écrites ?**

- Manque de la lecture
- Un domaine qui n'est pas bien enseigné
- Les règles d'usage sont complexes
- Négligence et manque d'entraînement à bien ponctuer



Autres raisons

**5. D'après toi, comment pourrait on apprendre à bien ponctuer ses écrits**

- En pratiquant la ponctuation par beaucoup d'exercices
- En lisant beaucoup
- En maîtrisant les règles des signes
- Autres

**6. D'après toi, quelles sont les signes les plus difficiles à employer ?**

Les points d'interrogation.

**7. Pourquoi, à ton avis ?**

manque de concentration

**8. Quelles sont les signes que tu trouves faciles à employer ?**

la virgule, le point final

**9. En relisant ta production écrite, fais-tu attention de l'absence des signes de ponctuation ?**

- Oui
- Non

**10. Si c'est oui, que fais-tu ?**

- Emplacement aléatoire des signes
- Négligence et ignorance totale
- Relire le texte et faire un effort pour placer correctement les signes

**Questionnaire destiné aux étudiants de licence de français**Niveau : 3<sup>ème</sup> année licenceAge : 22 ans**Coche l'item qui te convient****1. Qu'est ce que savoir bien écrire pour toi?**

- Construire des phrases correctes
- Savoir bien exprimer ses idées
- Savoir exprimer sa créativité
- Ne pas commettre des erreurs
- Ponctuer correctement son texte

**2 Lors de la production écrite, ton attention se porte sur**

- L'organisation du texte
- L'orthographe des mots
- La construction des phrases
- Ce que vous voulez dire
- Construction du sens

**3. Que représente la ponctuation pour toi lors de la rédaction ?**

- Très importante
- Pas importante
- Aucun intérêt

**4. Selon toi, pourquoi les étudiants éprouvent des difficultés à ponctuer leurs productions écrites ?**

- Manque de la lecture
- Un domaine qui n'est pas bien enseigné
- Les règles d'usage sont complexes
- Négligence et manque d'entraînement à bien ponctuer



Autres raisons

**5. D'après toi, comment pourrait on apprendre à bien ponctuer ses écrits**

En pratiquant la ponctuation par beaucoup d'exercices

En lisant beaucoup

En maîtrisant les règles des signes

Autres

**6. D'après toi, quelles sont les signes les plus difficiles à employer ?**

*Le point-virgule*

**7. Pourquoi, à ton avis ?**

*(A) Difficile de faire la distinction entre la virgule et le point-virgule*

**8. Quelles sont les signes que tu trouves faciles à employer ?**

*La majuscule - La virgule - Les points (final - interrogation - exclamation) - Les points de suspension - Les guillemets - Les parenthèses*

**9. En relisant ta production écrite, fais-tu attention de l'absence des signes de ponctuation ?**

Oui

Non

**10. Si c'est oui, que fais-tu ?**

Emplacement aléatoire des signes

Négligence et ignorance totale

Relire le texte et faire un effort pour placer correctement les signes

**Questionnaire destiné aux étudiants de licence de français**Niveau : ..... 3<sup>ème</sup> année .....  
 En attendant la ponctuation  
Age : ..... 20 .....  
 En lisant le texte  
**Coche l'item qui te convient**  
 En maintenant les règles des signes  
**1. Qu'est ce que savoir bien écrire pour toi?**  
 Autres  Construire des phrases correctes  
 à l'écrit, quel est le rôle des signes ? Savoir bien exprimer ses idées  
 (i) Savoir exprimer sa créativité  
 Pourquoi à ton avis ? Ne pas commettre des erreurs  
 Pourquoi ? Ponctuer correctement son texte  
 Pourquoi ?**2 Lors de la production écrite, ton attention se porte sur**  
 Pourquoi ? L'organisation du texte  
 Quelles sont les signes que tu trouves difficiles à écrire ? L'orthographe des mots  
 (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) La construction des phrases  
 Pourquoi ? Ce que vous voulez dire  
 Pourquoi ? Construction du sens  
 Pourquoi ?**3. Que représente la ponctuation pour toi lors de la rédaction ?**  
 Oui  Très importante  
 Non  Pas importante  
 Pourquoi ? Aucun intérêt  
 Pourquoi ?**4. Selon toi, pourquoi les étudiants éprouvent des difficultés à ponctuer leurs productions écrites ?**  
 Pourquoi ? Manque de la lecture  
 Pourquoi ? Un domaine qui n'est pas bien enseigné  
 Pourquoi ? Les règles d'usage sont complexes  
 Pourquoi ? Négligence et manque d'entraînement à bien ponctuer  
 Pourquoi ?



Autres raisons

**5. D'après toi, comment pourrait on apprendre à bien ponctuer ses écrits**

En pratiquant la ponctuation par beaucoup d'exercices

En lisant beaucoup

En maîtrisant les règles des signes

Autres

**6. D'après toi, quelles sont les signes les plus difficiles à employer ?**

..... ( ; ) .....

.....

.....

**7. Pourquoi, à ton avis ?**

pour moi; le point-virgule ( ; ) est plus difficile à employer parce que.....

..... Je ne connais pas leur rôle .....

.....

**8. Quelles sont les signes que tu trouves faciles à employer ?**

..... ( ; ) , ( , ) , ( . ) , ( ! ? ) , " " , ( ) , ( - ) .....

.....

.....

**9. En relisant ta production écrite, fais-tu attention de l'absence des signes de ponctuation ?**

Oui

Non

**10. Si c'est oui, que fais-tu ?**

Emplacement aléatoire des signes

Négligence et ignorance totale

Relire le texte et faire un effort pour placer correctement les signes

## TABLE DES MATIERES

RESUME.....	I
DEDICACE .....	II
REMERCIEMENTS .....	III
SOMMAIRE.....	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	V
LISTE DES GRAPHES.....	VI
INTRODUCTION GENERALE .....	01

**PARTIE I:**  
**LA PONCTUATION ET LE SYSTEME D'ECRITURE,**  
**QUELLE PLACE POUR QUEL FONCTIONNEMENT?**  
(Cadrage et problématique générale)

INTRODUCTION DE LA PREMIERE PARTIE.....	12
---	----

### CHAPITRE I .CADRAGE ET DELIMITATION DE L'OBJET D'ETUDE

INTRODUCTION .....	16
<b>1. EVOLUTION DE LA RECHERCHE DANS LE DOMAINE DE LA PONCTUATION.....</b>	<b>17</b>
1.1. Données historiques et étymologiques du phénomène de la ponctuation.....	17
1.1.1. La ponctuation, un élément grammatical chez les grecs .....	18
1.1.2. La ponctuation, de l'antiquité à l'époque médiévale.....	20
1.2. Historique des modalités d'emploi de la ponctuation à travers les âges .....	21
<b>2. LA PONCTUATION, UN DOMAINE A DEFINITIONS VARIABLES.....</b>	<b>23</b>
2.1. La ponctuation, un système ? .....	25
2.2. Les marques de ponctuations sont-elles des signes? .....	26
2.3. Les Fonctions de ces marques / signes .....	28
2.3.1. Hiérarchisation et lois linguistiques des signes .....	29
2.3.2. Les signes de ponctuation : classement et usage.....	30
2.3.3. Les mécanismes de la ponctuation selon les théoriciens .....	33
2.3.4. Valeur linguistique et discursive des principaux signes de ponctuation. ....	36
2.3.5. Ponctuation et approches grammaticales .....	45
2.3.6. La ponctuation entre la norme et la logique.....	46
<b>3. LA PONCTUATION EN PSYCHOLINGUISTIQUE .....</b>	<b>48</b>
3.1. La ponctuation en production et en lecture-compréhension .....	49
3.1.1. La ponctuation en production .....	49
3.1.2. La ponctuation en lecture –compréhension .....	52
3.2. Ponctuation et prosodie.....	55
3.3. Ponctuation et style.....	56
3.4. Ponctuation et syntaxe (ou logique).....	57
3.5. Ponctuation et sens (sémantique) .....	59
CONCLUSION .....	61

### CHAPITRE II. LA PONCTUATION, UN OBJET DIDACTIQUE PROBLEMATIQUE

INTRODUCTION .....	62
1. DIDACTISATION DE L'OBJET PONCTUATION.....	63
2. LA NOTION DE « TRANSPOSITION DIDACTIQUE » .....	65
3. LA PONCTUATION, UN SYSTEME DE L'ORAL OU DE L'ECRIT ?.....	66
4. LA PONCTUATION : UN DOMAINE COMPLEXE, DIFFICILE A ENSEIGNER ? .....	67
5.3. Complexité de la ponctuation.....	70
5.4. Ponctuation et enseignement .....	71
6. ROLE DE L'ECOLE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA PONCTUATION.....	73

6.3. La ponctuation : un flou pour l'apprenant .....	74
7. PONCTUATION ET AMBIGUÏTE, QUEL RAPPORT ? .....	75
7.3. Définition de l'ambiguïté selon les linguistes .....	76
7.3.1. L'ambiguïté syntaxique .....	78
7.3.2. Les ambiguïtés syntaxiques et la sémantique.....	79
7.3.3. Erreurs provenant de l'ambiguïté.....	81
7.3.4. Comment lever l'ambiguïté syntaxique ?.....	83
7.3.5. La compréhension au niveau de la phrase .....	84
7.3.6. La compréhension au niveau du texte.....	86
8. LE ROLE DE LA PONCTUATION DANS L'ECRITURE D'AUJOURD'HUI .....	86
8.3. La ponctuation et les nouvelles technologies .....	89
8.4. La ponctuation dans le Traitement Automatique des Langues (TAL).....	91
CONCLUSION .....	92

### CHAPITRE III. LA PONCTUATION ET L'APPRENTISSAGE DU FLE

INTRODUCTION .....	93
1. APPRENDRE LE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE .....	93
2. LA PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DE FLE : UNE ACTIVITE COMPLEXE.....	95
2.1. La production des mots.....	97
2.2. La production des phrases .....	98
2.3. La production des textes .....	98
2.4. Les activités métalinguistiques .....	99
3. ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ECRITE .....	100
3.1. Enseignement de la ponctuation .....	101
3.2. Ponctuation et contenus des programmes de français.....	101
3.3. La ponctuation dans le manuel scolaire algérien (objectifs assignés).....	103
3.4. Au cycle primaire .....	104
3.5. Au cycle moyen.....	107
3.6. Au cycle secondaire .....	108
4. LA PONCTUATION DE L'ARABE ET LA PONCTUATION DE FRANÇAIS : CAS DE SIMILITUDES ET CAS DE DIFFERENCES .....	110
4.1. La ponctuation dans l'écriture arabe .....	111
4.1.1. La ponctuation dans les manuscrits arabes .....	112
4.2. Similitudes fonctionnelles : arabe/français .....	112
4.2.1. Pratique par l'analyse d'un corpus coranique.....	113
4.2.2. Interprétation du texte arabe .....	117
4.2.3. Interprétation du texte coranique traduit en français .....	118
EN GUISE DE SYNTHESE .....	119
CONCLUSION .....	120
SYNTHESE DE LA PREMIERE PARTIE .....	121

## PARTIE II

### LA PONCTUATION ET SA REPRESENTATION DU SENS CHEZ L'APPRENANT UNIVERSITAIRE DE TIARET

INTRODUCTION DE LA DEUXIEME PARTIE .....	160
<b>CHAPITRE I. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS</b>	
INTRODUCTION .....	122
1. L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE EN ALGERIE, PUIS A TIARET. ....	123
1.1. Statut de la langue française en Algérie .....	123
1.2. La réforme de l'enseignement du FLE en Algérie .....	124
1.3. Place privilégiée pour l'enseignement du français en Algérie.....	125
1.3.1. Le français dans le cycle primaire : statut et finalités.....	127
1.3.2. Le français dans le cycle moyen : statut et finalités .....	128
1.3.3. Le français dans le cycle secondaire : statut et finalités.....	130

1.3.4. Le français dans le cycle supérieur : statut et finalités .....	131
1.4. La communication dans une classe de français à l'université .....	132
2. PROTOCOLE D'ENQUETE ET CONSTITUTION DU CORPUS .....	134
2.1. Le type de recherche et les choix méthodologiques .....	134
2.1.1. La recherche action .....	134
2.1.2. Description de la population .....	135
2.1.3. Les compétences sollicitées .....	136
2.1.4. Présentation du lieu d'enquête .....	136
2.1.5. Problèmes rencontrés lors de la collecte des données .....	137
3. PRINCIPES METHODOLOGIQUES .....	137
3.1. Les données recueillies .....	138
3.2. Présentation et description du corpus .....	139
3.3. Passation et procédure de l'étude .....	140
3.3.1. Pré test et poste test : deux épreuves mise en valeur .....	141
3.3.2. Déroulement de l'expérience : le pré-test l'intervention (fiche de TD et le post test) .....	142
3.3.2.1. Le Pré-test : objectifs et déroulement .....	143
3.3.2.2. L'intervention didactique auprès des étudiants .....	144
3.3.2.3. Post test : objectifs et déroulement .....	153
4. OUTILS D'ANALYSE DES ECRITS D'ETUDIANTS .....	154
CONCLUSION .....	156

## **CHAPITRE II. LES APPRENANTS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS ET LA PONCTUATION PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION**

INTRODUCTION .....	162
1. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS .....	164
1.1. Explication et interprétation des résultats obtenus au pré test .....	165
1.2. Interprétation et analyse des résultats de la phase d'intervention .....	167
1.2.1. Résultats de la leçon <sup>o</sup> 1 : présentation et interprétation .....	169
1.2.2. Résultats de la leçon <sup>o</sup> 2 : présentation et analyse .....	171
1.2.3. Résultats de la leçon <sup>o</sup> 3 : présentation et interprétation .....	174
1.2.4. Résultats de la leçon <sup>o</sup> 4 : présentation et analyse .....	176
EN GUISE DE SYNTHESE .....	180
2. EXPLICATION ET ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES LORS DU POST TEST .....	180
2.1. Présentation et analyse des résultats du post test .....	181
2.2. Comparatif du pourcentage d'erreurs d'usage des signes, avant et après l'intervention aux trois groupes expérimentaux .....	183
2.3. Résultats quantitatifs observés dans les productions écrites .....	188
2.3.1. Longueur des productions écrites et usage des virgules .....	193
2.3.2. La virgule, le signe délicat .....	196
2.4. Résultats qualitatifs des copies recueillies .....	197
2.4.1. Etude des cas .....	197
2.4.2. Analyse énonciative des signes utilisés par les étudiants .....	203
2.4.2.1. Analyse des signes à valeur intonative .....	204
2.4.3. Le problème de la compétence textuelle .....	206
2.4.4. La ponctuation, un vrai obstacle chez les apprenants du FLE .....	208
2.4.5. Le problème de la construction du sens en production écrite .....	208
CONCLUSION .....	210

## **CHAPITRE III. ORIGINE DES DIFFICULTES DE LA PONCTUATION D'APRES LES ENSEIGNANTS ET LES ETUDIANTS**

INTRODUCTION .....	212
1. ANALYSE ET INTERPRETATION DES QUESTIONNAIRES .....	213
1.1. Questionnaire des enseignants .....	213
1.1.1. Présentation et analyse des réponses des enseignants .....	214
1.2. Questionnaire des étudiants .....	224
1.2.1. Présentation et commentaires des réponses des étudiants .....	224
CONCLUSION .....	230

## CHAPITRE IV. SOLUTIONS DIDACTIQUES ET PERSPECTIVES

INTRODUCTION .....	231
1. PISTES D' ACTIONS .....	232
1.1. Pour un enseignement plus efficace de la ponctuation.....	233
1.2. La lecture et l'écriture : deux activités à privilégier .....	235
1.3. Apprendre la ponctuation en lisant et en produisant des textes.....	235
1.4. Développer des habiletés métalinguistiques .....	236
1.5. La dictée, un exercice d'apprentissage de la ponctuation .....	237
2. DES CONSIDERATIONS INSTITUTIONNELLES .....	238
3. LE TRAITEMENT DIDACTIQUE DE L'ERREUR .....	239
4. PROPOSITION D'UNE SEQUENCE DIDACTIQUE COMME RESOLUTION AUX PROBLEMES LIES A LA PONCTUATION.....	241
4.1. LES OBJECTIFS .....	243
4.2. LE POINT DE DEPART .....	244
4.3. ORGANISATION DE LA SEQUENCE .....	244
4.3.1. Son déroulement .....	345
4.3.1.1. Atelier préparatoire .....	247
4.3.1.2. Ateliers rédactionnels .....	249
CONCLUSION .....	270
SYNTHESE DE LA DEUXIEME PARTIE .....	272
CONCLUSION ET PERSPECTIVES .....	275
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	282
ANNEXES .....	287
TABLE DES MATIERES	