

## PRÉSENTATION

# ENSEIGNER LA PONCTUATION

Jacques DAVID &

Sandrine VAUDREY-LUIGI

La ponctuation, comme d'autres composantes linguistiques (ou orthographiques), reste largement impensée ou maltraitée dans les apprentissages scolaires de l'écrit ; qu'il s'agisse des activités de la lecture-réception ou de l'écriture-production des textes, et plus encore de l'étude des faits de langue impliqués. Les manuels de français la relèguent généralement aux confins de certains chapitres, l'annexent souvent à l'orthographe — car relevant sans doute de la nécessité graphique — ou alors l'étudient factuellement au détour de l'analyse de textes littéraires, de procédés stylistiques ou, plus marginalement, de problèmes rédactionnels des élèves.

La difficulté de définir et de décrire la ponctuation apparaît, entre autres, dans un cours en ligne (sans doute très utilisé car en tête de la première page de Google). Elle y est présentée dans une « Généralité » où « Les signes de ponctuation servent à indiquer des intonations ou à clarifier un message » ; ce qui est à la fois très général, peu opératoire et de fait extrêmement réducteur.

Dans les préconisations du ministère de l'Éducation nationale concernant les programmes du collège (2009), elle est abordée en Sixième. Cependant, si elle est présentée dans la « Rubrique orthographe », les énonciateurs de ces programmes admettent qu'il convient de « Ramener dans le champ de la grammaire la question de la ponctuation, pour l'instant détachée dans la partie orthographe : “La ponctuation : les divers points, la virgule, les guillemets, les parenthèses, les tirets” ». On le voit, là aussi, la définition en extension de la ponctuation et son classement dans l'un des domaines de la discipline « français » posent des problèmes délicats à assumer. La *Terminologie grammaticale* (1997/1998) publiée à destination des classes du secondaire par le même ministère de l'Éducation nationale, range la ponctuation dans une nomenclature de « Notions générales » particulièrement hétérogène, comprenant les « Lettres, ponctuation, consonnes, voyelles, syllabes » (*Ibid.* : 6) ; mais cette terminologie officielle n'y revient à aucun endroit, ni pour l'organisation des discours et des textes, ni pour la structuration de la phrase (et des types de phrases) ou l'identification des « classes de mots » comme les noms propres.

Dans ces documents censés définir cet enseignement, les éléments relevant de la « Ponctuation », sont soit inexistantes soit très sommaires ; ils assimilent généralement dans un même ensemble des procédés qui devraient être pourtant être distingués : i) le rapport à l'oral dans ses aspects prosodiques ; ii) la morphologie, par exemple avec les tirets de mots composés ou les majuscules de noms propres ; iii) les fonctions grammaticales dans l'articulation ou la segmentation des syntagmes, entre autres les circonstanciels et les incises ou appositions ; iv) les phénomènes de macrosyntaxe dans l'étude de la progression des textes et de leur cohésion, liée par exemple à la délimitation des phrases et des paragraphes ; v) l'organisation discursive des textes, notamment dans l'insertion des citations et des références, l'expression des modalisations et des points de vue, le repérage des discours directs et des séquences dialoguées ; vi) la structuration visuographique des écrits par le recours aux signes « noirs », comme les topogrammes, et des signes « blancs », comme les alinéas.

L'enseignement du français, de la langue et des textes, est de fait confronté à des manques ou des impasses considérables, appliqués à la ponctuation et à ses propriétés. Il nous est dès lors apparu impérieux d'analyser cet ensemble de procédés - que nous qualifierons par commodité « de ponctuation » -, dans une relation qui associe d'un côté l'étude des faits de langue et de l'autre l'analyse et la production textuelle. Car la question cruciale (qui est aussi, fondamentalement, celle de notre revue) consiste à identifier les objets qui constituent cette composante « ponctuation » afin d'en appréhender les unités et les caractéristiques, les conventions et les variantes au-delà de la dichotomie

oral *vs* écrit, en la considérant non comme un supplétif de la lecture orale ou une variable de la communication, mais comme un ensemble plus ou moins organisé de marques fonctionnelles spécifiquement graphiques.

Pour ce faire, nous avons organisé ce dossier thématique en trois ensembles, qui distribuent également les trois parties de ce dossier, pour tenter :

- i) de comprendre le statut linguistique de la ponctuation et des fonctionnements cognitifs associés, notamment sur la question centrale de son degré d'autonomie *vs* de dépendance par rapport à la langue ;
- ii) de circonscrire les apprentissages impliqués dans des situations d'enseignement diversifiées, associant des connaissances efficientes et des procédures heuristiques ;
- iii) d'envisager l'enseignement de ces savoirs et règles, dans des propositions didactiques qui envisagent les différentes contraintes, normes, variations... associées à leur transmission.

Dans un premier ensemble, la ponctuation est définie dans les différentes disciplines qui en décrivent les composantes et les fonctionnements, avec en toile de fond les apprentissages impliqués. Ainsi, Julien Rault montre comment les recherches linguistiques les plus récentes se sont affranchies des thèses phonocentristes, « avec la référence à l'oral dont les critères pneumatiques (la voix, le souffle, le repos) », pour avancer vers une définition plus stable sur des bases plus largement sémiotiques. En prenant appui sur le statut du paragraphe, Marc Arabyan étudie ces signes « blancs » de la ponctuation qui servent à délimiter le texte ; il montre ainsi que le passage du paragraphe narratif au paragraphe argumentatif trouve sa place dans une analyse précise du rapport entre expression des actions et insertion des paroles. Dans une perspective acquisitionnelle, Michel Fayol, Mariane Carré et Laurence Simon-Thibult exposent les résultats d'une recherche portant sur un enseignement systématique de la ponctuation en classe de CE2 (troisième primaire) ; ils montrent ainsi qu'un enseignement ajusté des formes et de la distribution des signes de ponctuation se traduit par une amélioration des emplois de ces signes dans une tâche de reconstitution de texte, en l'occurrence le récit du *Petit Chaperon Rouge*.

Dans une deuxième partie, quatre contributions présentent différentes expériences sur l'apprentissage de la ponctuation menées dans des classes qui vont du primaire au secondaire, et dans des aires géographiques variées. En Belgique francophone, Stéphane Colognesi et Catherine Deschepper analysent les interactions didactiques qui se déploient dans une classe de cinquième primaire (l'équivalent du CM2, en France) où les élèves discutent des productions de leurs pairs, et notamment de la ponctuation inscrite dans les textes en construction ; les auteurs observent ainsi que les élèves de cet âge se focalisent avant tout sur des phénomènes de ponctuation locale, sans parvenir à un marquage plus global qui révélerait un traitement d'ensemble du texte. Dans une autre expérience, conduite cette fois-ci en Normandie avec des élèves de CM1 (quatrième primaire), Évelyne Delabarre, Jeanne Gonac'h et Mickaël Lenfant étudient les signes de ponctuation tels qu'ils apparaissent dans les dictées oralisées par les enseignants et écrites par les élèves ; ils montrent que la ponctuation y est présente mais souvent « en sourdine », dans une tension entre respect du texte et respect des normes, car un même signe peut être ajouté, retiré, déplacé sans explication de la part de l'enseignant, alors qu'il pourrait parfaitement être mis en valeur dans l'exercice de dictée, comme en production textuelle autonome. À partir d'une autre situation d'écriture, le rappel de récit entendu, Christine Vénérin-Guénez a recueilli plus de trois cents textes de deux classes de CM1 et de CM2 (quatrième et cinquième primaires) dont la ponctuation révèle des singularités stylistiques, particulièrement dans l'écriture du discours direct et l'expression des affects ; l'auteure observe que s'y côtoient des « usages insolites » de la ponctuation et des usages en cours de normalisation. Passant du côté du lycée, avec des élèves de seconde, Béatrice Gerlaud s'interroge sur la place et le statut de la ponctuation dans les brouillons de ses élèves ; elle suggère ainsi de lire ces brouillons, d'abord en observant la singularité ponctuationnelle confrontée à la norme scolaire, ensuite en décrivant l'émergence des signes consensuels sur la durée : des premiers écrits intermédiaires jusqu'à la version remise au professeur.

Enfin, une troisième série d'articles nous engage plus résolument dans la formulation de propositions, voire de progressions et de dispositifs didactiques. Ainsi, vu du Québec, Marie-Pierre Dufour et

Suzanne-G. Chartrand partent d'une description argumentée du système ponctuationnel qui, malgré la plurifonctionnalité de nombreux signes, reste viable d'un point de vue didactique ; elles formulent ainsi des propositions convaincantes en termes d'apprentissage, en lien avec l'étude des discours de genres divers, en réception comme en production, et le « nécessaire arrimage » de la progression de l'enseignement de la ponctuation à celui de l'écriture de textes. En s'appuyant sur une étude comparative de deux démarches d'apprentissage de la ponctuation avec des élèves de CE1 (deuxième primaire), Guénola Jarno-El Hilali a pour objectif principal d'apprécier les effets (positifs ou négatifs) d'une logique de découverte des habiletés démarcatives, en les comparant aux effets d'une démarche plus traditionnelle d'enseignement. Elle entend ainsi évaluer l'impact réel de cette « démarche active de découverte » sur les usages de la ponctuation et l'amélioration des résultats des élèves. L'auteure montre *in fine* que les jeunes élèves suivis parviennent effectivement à combiner des raisonnements sur la ponctuation de leur texte, en utilisant la métalangue grammaticale, mais que « la grande majorité d'entre eux ne le font pas spontanément ». Dans une perspective similaire, Véronique Paolacci et Nathalie Rossi-Gensane envisagent l'apprentissage de la ponctuation en dépassant une simple logique déclarative. Pour ce faire, elles partent des productions écrites des élèves et de leurs besoins en montrant que leurs écrits non normés les obligent à appréhender la phrase telle qu'elle est traditionnellement présentée (majuscule plus ponctuation forte), mais en recourant complémentirement à une analyse syntaxique plus précise de ces phrases. Les résultats cumulés sur les différentes recherches rapportées les conduisent à formuler des propositions didactiques, inscrites dans la « dynamique de l'écriture ».

La portée de ces travaux est prometteuse ; ils nous engagent tous dans des clarifications linguistiques et psycholinguistiques convergentes au plan didactique. Pourtant, force nous est de reconnaître qu'ils sont encore loin d'explorer les différentes composantes de la ponctuation et de son enseignement. De fait, nous aurions pu accoler un point d'interrogation au titre de ce dossier (et au titre de la présente introduction) : « Enseigner la ponctuation ? », ne serait-ce que pour mieux en révéler l'incomplétude. Au lieu de maintenir cette assertion et cet infinitif très volontariste (« Enseigner... »), nous aurions alors admis que nous ne pouvions – tout du moins aujourd'hui - traiter exhaustivement cette question pour proposer un programme d'apprentissage cohérent, articulant savamment les différentes notions, catégories, fonctions impliquées. Loin s'en faut car, comme le remarque Jean-Pierre Jaffré dans sa postface, des clarifications épistémologiques et linguistiques s'imposent encore, parce que l'apprentissage de la ponctuation s'inscrit dans une scène didactique où « le lecteur est l'acteur principal de la pièce ». De fait, la ponctuation ne peut s'enseigner indépendamment d'une analyse des procédés imposés à ce lecteur par un auteur ou un rédacteur-élève qui en organise sciemment les effets.

**Jacques DAVID & Sandrine VAUDREY-LUIGI**