



HAL
open science

Ponctuer en langue étrangère : un savoir-faire à enseigner ?

Marie-Odile Hidden, Henri Portine

► **To cite this version:**

Marie-Odile Hidden, Henri Portine. Ponctuer en langue étrangère : un savoir-faire à enseigner ?. Le français écrit au siècle du numérique, 2017. hal-01848551

HAL Id: hal-01848551

<https://hal.science/hal-01848551>

Submitted on 24 Jul 2018

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

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

PONCTUER EN LANGUE ÉTRANGÈRE : UN SAVOIR-FAIRE À ENSEIGNER ?

Marie-Odile Hidden, Henri Portine, Université Bordeaux Montaigne

Les recherches qui comparent les processus rédactionnels en langue maternelle (L1) et en langue étrangère (L2) montrent que la planification s'avère encore plus coûteuse lorsque l'on rédige dans une langue étrangère si bien que, chez un même scripteur, les textes en L2 sont souvent moins structurés qu'en L1 (Gunnarson 2006). Or, parmi les différents procédés permettant d'assurer la structuration textuelle, il en est un sur lequel les didacticiens des langues se sont peu penchés, à savoir la ponctuation qui pourtant peut être considérée comme le lieu privilégié où s'accomplit la planification (Passerault 1991). En effet, les travaux qui existent en didactique sur ce sujet n'adoptent généralement pas une perspective inter-langues (Lemaître 1995, Paolacci et Garcia Debanc 2005, David et Vaudrey-Luigi 2014).

Dans cet article, nous nous proposons de réfléchir à la pertinence d'enseigner la ponctuation dans un cours de (français) langue étrangère mais aussi d'envisager les modalités de prise en compte de la ponctuation. Il peut en effet sembler paradoxal de prétendre enseigner cette composante du code graphique, étant donné qu'elle n'est pas totalement codifiée pour le français et les autres langues et que même les ouvrages qui en recensent les règles évoquent la marge de liberté dont dispose non seulement l'écrivain, mais aussi le scripteur ordinaire pour les suivre ou non (Riegel *et al.* 2006, Narjoux 2010). Dans ces conditions, est-il possible de dégager certains critères d'utilisation des signes de ponctuation ? Ou bien est-il préférable d'observer comment chaque scripteur s'approprie les différents « ponctèmes¹ » pour donner du sens à son texte ? D'autre part, de nombreux signes de ponctuation semblant exportables d'une langue à l'autre (Ponge 2011), doit-on en conclure que leur utilisation irait de soi quelle que soit la langue de rédaction ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons mené une recherche exploratoire sur la ponctuation en langue étrangère : le projet intitulé « ponctuation et didactique contrastive » vise notamment à savoir si la ponctuation représente une source de difficultés pour des scripteurs allophones dont la langue maternelle est proche ou au contraire éloignée du français. Dans ce but, nous avons constitué un corpus d'analyse de textes rédigés par des scripteurs sinophones et hispanophones.

Tout d'abord, nous allons présenter les premiers résultats de cette recherche qui montrent notamment que la manière de ponctuer en français peut varier en fonction de la langue maternelle du scripteur et de son univers culturel. Puis, en prenant l'exemple du signe de ponctuation « point », nous chercherons à montrer que la ponctuation peut également être envisagée sous un angle sémantico-cognitif.

1. Comment des scripteurs allophones ponctuent-ils ?

En élaborant le projet de recherche « Ponctuation et didactique contrastive », nous poursuivions un double objectif : d'une part, observer comment des scripteurs allophones dont la langue maternelle est proche ou au contraire éloignée du français, ponctuent leurs textes quand ils rédigent dans cette langue ; et d'autre part, comparer comment ces scripteurs ponctuent quand ils rédigent en français et quand ils le font dans leur langue maternelle, afin de déceler d'éventuels phénomènes de transfert d'une langue à l'autre. Nous avons donc recueilli des textes écrits par 31 scripteurs adultes sinophones (originaires de Chine Continentale) et 33

¹ N. Catach définit le « ponctème » comme « l'unité à deux faces constituée par le signe matériel et sa fonction » (1980 : 21).

hispanophones (provenant majoritairement d'Amérique Latine et surtout de Colombie) en cours d'apprentissage du français au Département d'étude du français langue étrangère (DEFLE) de l'Université Bordeaux Montaigne. Chaque scripteur ayant à rédiger 3 textes dans sa langue maternelle et 3 autres en français (mêmes consignes de rédaction), le corpus trilingue est constitué de 180 textes en français, 93 en chinois (mandarin) et 99 en espagnol.

De plus, afin de faciliter l'analyse du corpus, nous avons entrepris une tâche plus spécifiquement linguistique en comparant les normes d'usage de la ponctuation dans les trois langues concernées : le français, l'espagnol et le chinois. Cette comparaison a révélé de nombreuses similitudes, notamment entre l'espagnol et le français. Dans ces deux langues, les signes de ponctuation sont en effet les mêmes, à une exception près : en espagnol, les points d'interrogation et d'exclamation sont doubles afin d'encadrer, comme des parenthèses, le segment sur lequel ils portent et le signe ouvrant se trouve inversé (¿ et ¡) (RAE et ASALE² 2010). Les normes régissant l'utilisation des différents signes sont elles aussi quasiment identiques, sauf dans deux cas : en espagnol, on utilise le double point (et non la virgule comme en français) après la formule d'adresse d'une lettre et on encadre les incises de narration à l'aide de tirets cadratins au lieu de virgules (Veloso 2004).

Le système de ponctuation chinois³ présente également plusieurs ressemblances avec celui du français, sans doute parce qu'il a été introduit tardivement (au début du XX^e siècle) et qu'il s'inspire fortement du modèle occidental. On y retrouve la plupart des signes de ponctuation existant en français⁴, certains ne différant que par l'apparence : ainsi, le point se présente sous la forme d'un petit cercle et les points de suspension sont au nombre de six au lieu de trois. Cependant, le système chinois comprend également certains signes absents du système français, notamment la demi virgule qui sert à séparer les différents éléments d'une énumération (fonction remplie par la virgule en français) ou encore le point de relief que l'on place sous les caractères, mots ou phrases sur lesquels on veut attirer l'attention du lecteur et qui équivaut donc au soulignement en français. D'autre part, le tiret est plus long qu'en français et, en plus de se placer devant chaque élément d'une liste, il remplit d'autres rôles spécifiques au chinois : introduire une explication (comme le double point en français), marquer un changement de thème dans un texte (anacoluthie), ou encore signifier le prolongement d'un son. Une autre différence importante concerne la place des signes de ponctuation, car en chinois, les signes occupent chacun au moins une case de caractères⁵ et leur place varie aussi suivant que le texte est rédigé horizontalement ou verticalement. Nous verrons que ce n'est pas sans incidence sur le tracé des scripteurs sinophones lorsqu'ils écrivent en français.

L'analyse du corpus nous a réservé une surprise : contrairement à notre hypothèse de départ, la proportion de scripteurs qui ne respectent pas toujours les normes de la ponctuation en français est plus importante chez les hispanophones que chez les sinophones. La proximité linguistique entre le français et l'espagnol ne semble donc pas constituer un facteur facilitant. Quelles peuvent en être les raisons ? C'est ce que nous allons nous demander tout d'abord. Puis, nous décrirons et analyserons les dysfonctionnements observés : d'une part, des phénomènes d'interférences non seulement de la L1 vers la L2, mais aussi de la L2 vers la L1 ; d'autre part, des écarts à la norme qui varient en fonction de la langue maternelle du scripteur et de son

² Real Academia Española et Asociación de Academias de la Lengua Española 2010.

³ Les informations qui suivent proviennent du document intitulé *Norme nationale de l'usage des signes de ponctuation de la République populaire de Chine* (中华人民共和国国家标准 标点符号用法), promulgué en 1995, traduit en français par Ying Xiaohua pour le projet de recherche présenté dans cet article.

⁴ La virgule, le point-virgule, les points d'interrogation et d'exclamation, les parenthèses et les guillemets (quant à leur forme, il s'agit des guillemets anglais : "...").

⁵ Comme on le sait, chaque caractère chinois est tracé dans une case qui elle-même peut être divisée en quatre petits carrés. Concernant les signes de ponctuation, les différents points, la virgule et la demi virgule se trouvent placés en bas à gauche de la case de caractère ; le tiret et les points de suspension, quant à eux, sont tracés au centre de deux cases.

contexte culturel. Les scripteurs sinophones ont en effet tendance à sur-punctuer leurs textes, tandis que les hispanophones, au contraire, les sous-punctuent généralement.

1.1. Proximité linguistique et effets de production

Lorsqu'on travaille sur l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, le fait d'avoir au moins deux langues en présence implique la nécessité de se poser la question des conséquences de cette présence double. Or, depuis le XIX^e siècle, la classification des langues par « familles » et « sous-familles » s'est imposée. Le chinois appartenant à la famille sino-tibétaine, il est censé être plus éloigné du français que l'espagnol qui appartient à la même famille indo-européenne et à la même sous-famille romane (ou « néo-latine ») que le français. On sait, bien évidemment, que des forces transversales géographiques ou géopolitiques agissent sur ces relations de familles de langues, soit du fait de la proximité territoriale et des emprunts réciproques qui en découlent, soit du fait d'un sentiment idéologique qui relève de la situation géopolitique (deux formes d'une langue initialement unique qui s'éloignent pour former deux langues distinctes parce que les deux communautés veulent devenir des « peuples » distincts ou à l'inverse les emprunts à une langue pourtant distante mais motivés par un désir de rapprochement). Mais, dans notre cas, la recherche de ces forces transversales n'était pas pertinente.

Il faut ajouter à cette transversalité celle qui est issue de phénomènes déterminés par les cultures éducatives (cf. Beacco *et al.* 2005). Lorsqu'un scripteur a appris à respecter scrupuleusement les normes, il va automatiquement chercher à se conformer aux attentes de l'enseignant(e) de langue étrangère, ce qui va provoquer un « effet de copie ». En revanche, lorsqu'un système éducatif met en avant l'expression de la personne, le développement individuel, il est probable que l'apprenant qui en est issu cherche à mettre en valeur ses idées, y compris à l'écrit, et que cet objectif passe avant le respect de normes écrites plus ou moins imposées par l'enseignant(e). C'est à ces forces transversales de culture éducative que nous avons attribué la surprise mentionnée plus haut. Bien qu'il s'agisse d'une notion difficile à préciser théoriquement, on peut en proposer la définition suivante : « Ensemble des savoirs, savoir-faire, pratiques, traditions, valeurs et croyances partagés par les membres d'une communauté qui ont été acquis, souvent implicitement, au cours de l'éducation. » (Hidden 2008 : 90). Si cette notion de culture éducative est très utile, il reste néanmoins malaisé de monter des protocoles expérimentaux en la matière parce qu'il est très difficile de réunir des groupes homogènes suffisamment larges pour obtenir des données significatives du point de vue statistique et d'assurer des modes de passation parfaitement identiques.

Une dernière force transversale qui peut contrarier la proximité linguistique est le facteur individuel. Certains scripteurs peuvent considérer que l'orthographe et la ponctuation sont des composantes mineures du langage dont il n'y a pas lieu de se soucier véritablement. Ce critère peut se composer avec celui de la culture éducative.

Quelle conséquence découle des remarques qui précèdent ? Il s'agit en fait d'un acte de méfiance : ne pas s'autoriser *a priori* à déduire quoi que ce soit de la proximité de langues en termes de familles. Nous devons nous limiter à des couples de langues, ici français / espagnol et français / chinois, sans postuler des effets liés à des caractérisations par famille. Voyons à présent en quoi consistent les dysfonctionnements observés dans le corpus.

1.2. Des interférences à double sens

Dans les textes rédigés en français par les scripteurs sinophones, la virgule se trouve parfois placée au-dessus de la ligne formée par les lettres. Or, si le scripteur n'allonge pas suffisamment

la virgule, elle devient très semblable à un point. Cette position inhabituelle de la virgule s'explique sans doute par le fait qu'en chinois, les signes de ponctuation sont placés à l'intérieur d'une (ou de deux) case(s) de caractère et ne descendent donc pas sous la ligne. Il s'agirait alors d'un phénomène de transfert et dans la mesure où il peut nuire à la lisibilité du texte, il peut être assimilé à une interférence⁶ de la L1 vers la L2. Les autres exemples d'interférence concernent non pas la position des signes de ponctuation, mais leur utilisation : certains scripteurs sinophones font suivre la formule d'adresse d'une lettre des deux points (au lieu d'une virgule), comme c'est le cas en chinois. D'autres introduisent une énumération grâce à une virgule et non grâce aux deux points comme on s'y attendrait en français :

(1) Il y a trois personnes dans mon famil, mon père, ma mère et moi⁷. (S23, T1)

Plus curieusement, l'observation des textes rédigés en chinois révèle également des interférences, dans l'autre sens cette fois : du français vers le chinois. Ainsi, alors que le point en chinois se présente sous la forme d'un petit cercle, certains sinophones mettent des points « à la française » lorsqu'ils rédigent dans leur langue maternelle. Ce phénomène est sans doute dû au fait que ces scripteurs séjournent en France et sont donc fortement exposés à l'écriture alphabétique avec des points « à la française ». L'autre interférence de la L2 vers la L1 repérée concerne à nouveau la formule d'adresse d'une lettre : en chinois, certains scripteurs mettent une virgule (comme en français) au lieu des deux points attendus.

Ces interférences à double sens montrent que les frontières entre les langues sont loin d'être étanches en situation de contact, même lorsque les langues concernées sont typologiquement éloignées. On peut également en déduire que les scripteurs connaissent sans doute assez mal les normes de la ponctuation dans leur langue maternelle.

Le corpus hispanophone recèle également des interférences. Etant donné qu'en espagnol — comme en chinois d'ailleurs — la formule d'adresse d'une lettre est suivie généralement des deux points, certains scripteurs hispanophones utilisent également ce signe de ponctuation quand ils rédigent une lettre en français⁸.

Les interférences sont plus nombreuses dans l'autre sens, à savoir du français vers l'espagnol. Dans les textes en espagnol, on observe parfois l'utilisation d'une virgule après la formule d'adresse d'une lettre et surtout, l'omission du point d'ouverture d'interrogation et/ou d'exclamation qui concerne presque la moitié des scripteurs. En revanche, aucun scripteur ne double le point d'interrogation ou d'exclamation lorsqu'il rédige en français. On peut donc se demander si cette omission du signe ouvrant ne s'explique pas aussi par la généralisation de l'écriture informatique et le fait que les points d'exclamation ou d'interrogation inversés ne sont pas présents sur tous les claviers : ayant perdu l'habitude de mettre les signes inversés quand ils écrivent à l'ordinateur, les scripteurs les omettraient également lors d'une rédaction manuscrite. Ce serait un cas de figure tout à fait intéressant dans la mesure où il montrerait l'influence de l'écriture informatique sur l'écriture à la main.

1.3. Phénomènes de « sur-ponctuation » versus phénomènes de « sous-ponctuation »

L'analyse des textes rédigés en français par les scripteurs sinophones laisse apparaître ce que l'on peut appeler des phénomènes de « sur-ponctuation », à savoir la présence d'un signe de

⁶ Tandis qu'un *transfert* d'une langue à l'autre favorise l'apprentissage, l'*interférence* ou transfert négatif est source d'erreur (Cuq 2003).

⁷ Les exemples extraits du corpus sont cités conformément au texte original, sans révision préalable.

⁸ Notons toutefois que la plupart des scripteurs hispanophones qui ne savent pas qu'il faut mettre une virgule en français n'ont pas recours au signe utilisé en espagnol, mais au blanc (absence de signe).

punctuation trop fort : le plus souvent un point là où il faudrait une virgule ou même un blanc. Ainsi, une grande partie des scripteurs sépare principale et subordonnée par un point, la subordonnée pouvant se trouver avant (cf. (2)) ou après (cf. (3)) la principale :

- (2) Quand je prendrais [= prenais] mes lourdes valises pour prendre le train à Bordeaux. Un monsieur m'a aidé⁹. (S1, T2)
- (3) Mes amis [amis] étrangers m'a dit que les bordelais ne sont pas sympas. Je ne suis pas tout à fait d'accord. Parce que j'ai passé un Noël magnifique chez un ami bordelais. (S4, T2)

Ajoutons que cette façon de ponctuer est récurrente dans le corpus sinophone, lorsque les scripteurs utilisent la conjonction « parce que ». Comment l'expliquer ? Étant donné qu'en chinois, c'est le plus souvent la position et non l'emploi de conjonctions qui permet de marquer le rapport de subordination (Alleton 1979), on peut sans doute en déduire que les scripteurs chinois sont peu habitués à utiliser ces conjonctions. Ne percevant pas le lien inhérent à toute relation de subordination, ils n'hésitent pas à scinder la phrase complexe en deux.

Les autres cas de sur-ponctuation sont un peu moins fréquents mais nuisent tout autant à la lisibilité : un point sépare parfois un complément prépositionnel antéposé du reste de la phrase (cf. (4)), ou encore un connecteur (cf. (5)).

- (4) Epuis, dans mon université. J'ai appris le design de paysage pendant quatre ans. (S23, T1)
- (5) Finalement. Je suis d'accord avec le sujet ! (S28, T3)

Les scripteurs qui ont tendance à sur-utiliser le point en français ne font pas de même en chinois. On peut donc faire l'hypothèse que les phénomènes de sur-ponctuation en français reflètent les différences importantes qui existent entre la syntaxe du français et celle du chinois (Gernet 2003).

A l'opposé de ce que l'on a observé dans le corpus sinophone, l'analyse des textes rédigés en français par les scripteurs hispanophones révèle des phénomènes de « sous-ponctuation », c'est-à-dire l'absence de signe là où il en faudrait un ou l'utilisation d'un signe trop faible, généralement la virgule. Ainsi, plusieurs scripteurs juxtaposent parfois des propositions indépendantes sans les séparer grâce à un signe de ponctuation :

- (6) Je vous écris par rapport à ma situation actuelle j'ai fini un cours de français et je voudrais obtenir des informations du documents nécessaires pour entrer à étudier une carrière dans votre faculté je souhaite aussi savoir si je dois passer le test de connaissances du langue français (niveau B2). (S71, T1)

Confronté à ce genre de texte, le lecteur doit rétablir lui-même les frontières entre les propositions, ce qui ralentit sans doute l'accès au sens. Dans une moindre mesure, il en va de même lorsque le scripteur enchaîne les propositions en les séparant au plus par des virgules, même lorsqu'il y a un changement de thème, comme dans l'extrait 7 où trois thèmes différents sont abordés (le temps, les transports et la nourriture) :

- (7) Sur la ville, la première semaine il a fait chaud mais à partir de la semaine dernière il a fait un temps comme Bogota, le transport ce [= c'est] magnifique, je utilise le tram pour tout, mais je n'aime pas la repas, je manque beaucoup le repas de la Colombie. » (S41, T2)

D'autres scripteurs ont également tendance à privilégier l'usage de la virgule, même lorsque le sens exigerait une coupure plus forte, afin de mieux hiérarchiser l'information.

⁹ L'indication entre crochets qui est de notre fait vise à faciliter la compréhension du texte.

Qu'en est-il dans les textes rédigés en espagnol ? La plupart des scripteurs qui emploient une ponctuation trop faible en français, le font aussi en espagnol. Donc, contrairement aux scripteurs sinophones, les hispanophones reproduisent leur manière de ponctuer en espagnol quand ils rédigent en français. Etant donné que la norme de la ponctuation espagnole exigerait que ces textes soient plus fortement ponctués, on peut en conclure soit que ces scripteurs connaissent mal les règles de la ponctuation dans leur langue maternelle, soit qu'ils ont décidé de s'en affranchir. On peut avancer aussi une autre hypothèse : une différence entre norme et usage. Même si les normes de la ponctuation sont similaires en français et en espagnol, l'usage qui en est fait peut différer. Selon des travaux sur la traduction (Dejong 1998), le traducteur espagnol-français est souvent amené à ajouter des signes de ponctuation plus forts, ou même à scinder certaines phrases en deux au moyen d'un point. La langue française et la langue espagnole se distingueraient donc par leur manière de structurer les phrases et de ponctuer. Au-delà des normes, chaque langue aurait ses particularités en matière de ponctuation.

2. Fonction(s) de la ponctuation : mise en perspective

L'étude du corpus nous a aussi conduit à nous interroger sur ce que véhicule la ponctuation. Notre étude était fondée sur un *a priori* conscient : la ponctuation est un mode de normation des textes lié à leur lisibilité par le public cible (*l'auditoire* dans les termes des travaux sur l'argumentation). Cette conception de la ponctuation en fait un composant d'une « ponctuosyntaxe » (cf. Hidden, Alday, Portine, Shao 2016). Mais la ponctuation n'est-elle pas aussi un « geste d'engagement » du sujet cognitif ? Nous poserons une certaine homologie entre certains signes de ponctuation et certains marqueurs de structuration.

Tout en gardant cette orientation, nous allons maintenant nous intéresser au signe de ponctuation « point » parce qu'il apparaît parfois dans une position qui nous semble inattendue dans quelques textes d'apprenants appartenant à notre corpus et parce qu'il ne correspond pas à un connecteur. Il faut alors s'interroger sur ce que représente le niveau phrastique. Mais, pour ce faire, nous devons d'abord reprendre la distinction entre ce niveau phrastique et le niveau textuel.

Avec la phrase, il y a un « effet de seuil » quand on travaille sur les textes. Contrairement au texte, la phrase est intégrative : des mots¹⁰ sont intégrés en syntagmes et ces syntagmes sont intégrés dans une proposition qui peut soit être une phrase soit être intégrée dans une phrase (cf. Benveniste 1964). Pour bien clarifier cela, parce que c'est important pour notre propos, prenons l'exemple simple suivant : le mot « journal » est intégré au syntagme nominal « le journal » qui est intégré à la proposition « qui lit le journal », elle-même intégrée dans la phrase « Il regarde Myriam qui lit le journal ». Cette intégration est dite aujourd'hui *arborescente* depuis la thèse de Chomsky (soutenue en 1955 à l'Université de Pennsylvanie et reprise dans Chomsky 1975). Il est courant de la représenter par un graphe mathématique sous la forme d'un arbre.

En revanche, au-delà de la phrase, il n'y a plus intégration mais relations transphrastiques parce qu'un texte n'est pas une suite de phrases. On ne peut d'ailleurs pas représenter un texte sous la forme d'une arborescence composée de phrases. Un texte est en effet autre chose qu'un système d'intégration palier par palier, c'est en l'occurrence un réseau de relations transphrastiques que le scripteur produit et que le lecteur reconstruit.

Le signe de ponctuation « point » est donc celui qui sépare deux niveaux de construction langagière écrite : le niveau phrastique et le niveau textuel. Pourtant, on rencontre aussi des signes de ponctuation « point » au niveau sub-phrastique (quelques exemples seront donnés

¹⁰ Nous savons que le « mot » n'est pas une unité linguistique. Il faudrait employer « morphème » ou « lexème ». Mais les questions techniques n'ont pas leur place dans la démarche présente qui n'est qu'exemplificatrice.

plus bas). Comment rendre compte de cela ? Pour ce faire, nous allons d'abord nous interroger sur ce que représente le niveau phrastique puis nous nous demanderons quelles sont les contraintes qui permettent au signe de ponctuation « point » d'être utilisé pour clore des structures sub-phrastiques.

2.1. L'entité phrastique

La question de savoir ce qu'est une phrase se pose — sous des modalités diverses — dès l'Antiquité (bien qu'au point de vue grammatical elle ne soit formalisée comme telle qu'au XIV^e siècle). Pour simplifier, nous ne nous intéresserons qu'aux phrases *basiques* du type « Le médecin soigne ses patients ».

Dans le *Sophiste* (261d-262a, 262c-d et 263b), Platon va procéder de façon analytique en

- posant la notion de « discours le plus simple et le premier » (262c-d et 263a, dans la traduction d'Auguste Diès) — ce qui équivaut à notre moderne proposition ou phrase — ;
- définissant les notions grammaticales de nom et de verbe¹¹ (sans pour autant, nous l'avons dit, porter un regard de grammairien) puisqu'il analyse « le discours premier » comme étant l'attribution d'un verbe (nommé plus tard *syntagme verbal* ou *prédicat*) à un nom (nommé plus tard *syntagme nominal*) comme dans « l'homme apprend » où « l'homme » est le nom et « apprend » le verbe (prédicat) ;
- puis en associant le vrai à un assemblage « nom + verbe » correspondant à ce qui est constatable dans le réel et le faux à un assemblage non conforme (c'est là le but de Platon : opposer aux sophistes une méthode permettant de déterminer le vrai et le faux ; c'est un objectif ontologique).

L'analyse de Platon n'est pas une analyse de grammairien mais a des conséquences pour la grammaire — qui naîtra, dans le monde occidental, environ deux siècles plus tard à Alexandrie, *hē grammatikē (epistēmē)* étant, à l'époque de Platon, le savoir lire et écrire, ce que l'on tend de plus en plus à nommer *littératie*¹² —. Cette analyse pose un niveau intermédiaire entre le *logos* qui correspond à du « discours » de longueur variable et le mot.

On retrouve des préoccupations analogues, mais à des fins purement grammaticales cette fois, dans la *Grammaire générale et raisonnée* d'Antoine Arnauld et Claude Lancelot (1660 : 50), dite *Grammaire de Port-Royal* : « quand je dis : *Dieu invisible a créé le monde visible* : Il se passe trois jugements dans mon esprit, renfermés dans cette proposition. Car je juge premièrement que *Dieu est invisible* ; 2^o qu'il *a créé le monde* ; 3^o que *le monde est visible*. » On voit que la phrase (nommée *proposition* par Arnauld et Lancelot) est un assemblage de jugements premiers. Comme chez Platon, il y a un fondement cognitif à l'origine d'une phrase. L'aboutissement de ce qui précède a été la formalisation de la grammaire générative¹³. Mais celle-ci n'a d'intérêt que calculatoire. C'est pourquoi nous ne faisons que la mentionner. Remarquons seulement que l'analyse de la grammaire générative reprend l'analyse de Platon : un « groupe nom » auquel est affecté un « prédicat » ou « groupe verbe ». Il existe une autre forme d'analyse, celle de Tesnière (1959), reprise sur le plan formel par Mel'čuk, qui fait du verbe un prédicat complété par ses arguments sujet et objets. Mais cela ne change rien pour

¹¹ En l'occurrence, *onoma* pour nom et *rhēma* (c'est-à-dire « ce qui se dit à propos de ») pour le verbe, mais ce que Platon appelle *verbe* serait plutôt le prédicat au sens de « verbe accompagné de ses compléments (l'une des trois conceptions de prédicat dans la littérature grammaticale et linguistique, les deux autres étant celle de Port-Royal et celle de Tesnière-Mel'čuk).

¹² Le terme *littératie* (parfois orthographié *littéracie*) a principalement été proposé par l'OCDE qui l'a calqué sur l'anglais *literacy* (cf. <http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/39438013.pdf>).

¹³ La grammaire générative et surtout son inventeur, Chomsky, ont proposé de formaliser l'intégration phrastique par une formule du type « S → NP + VP » (Chomsky 1975 : 227) où « S » se lit *phrase*, « NP » se lit *groupe nominal*, « VP » se lit *groupe verbal* et « + » se lit *est concaténé à*. Nous utilisons les étiquettes formelles *S (sentence)*, *NP (noun phrase)* et *VP (verb phrase)*, selon l'usage international, parce que ce sont des étiquettes formelles, c'est-à-dire vidées de leur sens dès lors qu'on les manipule en calcul.

nous : il s'agit d'une autre forme d'analyse (de décomposition) de la phrase. Ce qui nous importe plus, c'est le fait que Tesnière compare la phrase¹⁴ à un petit drame (1959 : 102) : le verbe porte le « procès » (l'action du drame) et régit les actants (les acteurs du drame) et les circonstants (les circonstances du drame, temps, lieu, décors). On retrouve donc bien là notre idée d'unité de production phrastique en tant qu'*unité formelle* doublée d'une *unité sémantique*. Les théories / grammaires cognitives récentes reprennent des positions qui — bien que présentant des orientations différentes — restent proches du point de vue qui nous occupe. Selon Jackendoff (2002 : 123), « the thoughts expressed by language are structured in terms of a cognitive organization called *conceptual structure*. [...] the hypothesized level of conceptual structure is intended as a theoretical counterpart of what common sense calls “meaning”. »¹⁵ Chez Jackendoff (cf. 2002: 6 pour une illustration), qui s'inscrit dans la tendance générative, même s'il se distingue soigneusement de ce qu'il appelle « mainstream generative grammar », et chez Langacker (cf. 2008 : 360, « the verb [functions] as a clausal head »), qui a fondé l'une des versions les plus approfondies d'une grammaire cognitive, la proposition (*clause*) est analysée comme « verbe + arguments ». On remarque que ces deux auteurs s'intéressent principalement, voire exclusivement, à la production orale. Cependant, Langacker (2008 : 482-483) — contrairement à Jackendoff — mentionne la phrase (*sentence*) mais tout en marquant son désintérêt pour ce type d'objet¹⁶.

Posons notre première conclusion : la phrase s'est constituée comme une « unité sémantique écrite¹⁷ » ultime de la construction syntaxique (synthèse par intégrations successives) et la phrase est aussi une « unité de pensée (ou *cognitive*) », comme nous venons de le voir ; nous considérerons dorénavant la phrase en tant qu'unité stable (groupe sujet + prédicat) sémantico-cognitive ». Nous posons donc que le signe de ponctuation « point » permet de séparer deux « unités sémantico-cognitives stabilisées ». La question qui se pose alors est la suivante : peut-on concevoir des « unités sémantico-cognitives » entre deux points bien qu'elles ne soient pas phrastiques au sens de « groupe sujet + groupe verbal » ?

2.2. D'autres fonctions du point

On constate de nombreux cas où le point n'a plus la fonction de clôture d'une idée bien agencée en groupe sujet sur lequel s'articule un groupe verbal (cf. la notion de discours minimal chez Platon ci-dessus). Ce constat est banal du point de vue stylistique mais il est alors associé à la liberté de l'auteur et à ses soucis esthétiques. Nous prendrons le contrepied de cette position.

¹⁴ Dans (1959 : 102), Tesnière n'utilise pas « phrase » mais « nœud verbal », ce qui revient au même : pour Tesnière, le verbe conjugué est le « pivot » de tous les éléments composant une phrase.

¹⁵ Les pensées exprimées par le langage sont structurées dans les termes d'une organisation cognitive appelée *structure conceptuelle*. [...] Le niveau conjecturé de la structure conceptuelle est entendu comme la contrepartie théorique de ce que le sens commun nomme « signification ». Voir aussi Langacker (2008 : 360).

¹⁶ Langacker (2008 : 483n27) justifie son désintérêt pour la notion de phrase en fournissant un argument que nous pouvons schématiser ainsi : si l'on prend « Un ami est venu te voir. Et comme il était pressé, il ne t'a pas attendu », y a-t-il une ou deux phrases ? Selon lui, le fait de ne pouvoir répondre clairement à cette question montre la non pertinence de la notion de phrase. Avant de donner, pour plus de précision, la traduction de l'exemple de Langacker, disons que cet argument ne nous convainc pas totalement : « et » dans l'exemple donné n'est pas un outil subordonnant : il y a donc deux phrases contiguës. En revanche, le doute apparaîtrait plus facilement dans « Il entra, il était chargé » mais, même ici, le passage de « Il entra. Il était chargé » à « Il entra, il était chargé » correspond à un affaiblissement du point pour mettre en évidence la contiguïté des deux propositions-phrases. Voici la traduction de l'exemple de Langacker (2008 : 483n27) : « Par exemple, cette définition ne distingue pas les phrases des productions plus étendues. Et puisqu'une phrase peut être de n'importe quelle longueur, elle peut exprimer un nombre quelconque de pensées complètes. » (« For example, this definition does not discriminate sentences from larger productions. And since a sentence can be of any length, it can express any number of complete thoughts. »).

¹⁷ Les phrases n'existent à l'oral que dans un oral monologal surveillé. La genèse de l'objet « phrase » est due à la stabilisation nécessaire de la production écrite : le sens d'un écrit doit pouvoir être reconstruit par un lecteur qui prend connaissance du texte dans une situation qui n'est pas celle du scripteur ; des structures facilitant cette reconstruction, et donc différentes de celles de la production orale, ont alors émergé : les structures phrastiques.

Nous allons essayer de montrer que le signe de ponctuation « point » est bien, prototypiquement, la clôture d'une phrase, mais aussi que — en tant que clôture d'une unité sémantico-cognitive — le point peut clore une structure sub-phrastique sous certaines conditions.

Pour illustrer notre propos, nous recourrons à quelques exemples, l'un issu de la littérature contemporaine, les autres de la littérature policière. Le champ littéraire (classique, contemporain ou policier) a ceci de particulier qu'il permet de pousser à l'extrême les potentialités du système sans pour autant aller au-delà des contraintes de l'écrit parce qu'un texte écrit selon les normes de production orales serait proprement ininterprétable.

Nous avons d'abord choisi Louis-Ferdinand Céline parce qu'il a une écriture scandée qui a pu être interprétée comme une volonté de s'adonner à un « style oral » ou de simuler une production heurtée. Nous prendrons l'extrait suivant de *Mort à crédit* (Edition de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1981, page 935) :

Elle finissait un peu de compote... c'était vers quatre heures ... il lui fallait ça pour goûter... c'était son régime... sur le coin de la table...

Cet extrait est composé de syntagmes phrastiques à l'exception de l'un d'eux : « sur le coin de la table... » sur lequel nous devons donc nous interroger.

On constate aisément que le syntagme « sur le coin de la table... » ne complète pas le syntagme précédent (« c'était son régime. .. ») mais à la rigueur « Elle finissait un peu de compote... » et que ce dernier syntagme est séparé de « sur le coin de la table... » par trois syntagmes qui, quant à eux, non seulement ne complètent pas « Elle finissait un peu de compote... » mais de plus jouent des rôles divers : cadrage temporel (« c'était vers quatre heures ... »), explication (« il lui fallait ça pour goûter... »), précision (« c'était son régime... »).

On a donc ici une véritable discontinuité et « sur le coin de la table... » en tire une certaine indépendance conceptuelle. D'une part, ce syntagme évoque rapidité et impréparation ; d'autre part, il fournit une information complémentaire. La scansion imposée ici à son texte par Céline fait donc de ce syntagme une « unité de pensée » ou « unité sémantico-cognitive » particulière mais tout aussi complète qu'une phrase dite « bien formée ». Nous venons de dire « une certaine indépendance » : en effet, « sur le coin de la table... » ne dépend pas syntaxiquement de « Elle finissait un peu de compote... » et est, en ce sens, indépendant ; mais ce syntagme n'est pas totalement indépendant : c'est parce qu'il est dans une énumération de faits épars mais juxtaposés qu'il peut constituer une unité sémantico-cognitive. Ajoutons à cela que cette construction n'aurait sans doute pas été acceptée par un(e) enseignant(e) de français langue étrangère.

Nous avons choisi un deuxième exemple pris dans la littérature policière à dominante politique. Dans *Nada*, Jean-Patrick Manchette écrit (page 36 de l'édition Folio) :

Demeuré seul, Epaulard arpenta son logement avec angoisse. Le bureau à un bout du couloir. A l'autre bout, la chambre, qui contenait un lit, une chaise, une petite table et une grande armoire. Sur la table, [suivent des groupes nominaux sans verbes conjugués]. Dans l'armoire, [suivent des groupes nominaux sans verbes]. Dans les poches du pardessus, [suivent des groupes nominaux sans verbes].

On voit bien que, du point de vue de la représentation textuelle, il y a là la volonté d'une mise en abyme qui aboutit à un panorama qui ne peut que mener à la dépression d'Epaulard. Mais ces points qui jalonnent cette énumération (qui aurait pu, au moins en partie, donner lieu à des virgules) font de chaque élément du puzzle une entité à part entière ; leur addition crée un effet d'accumulation. Ce constat n'est plus stylistique mais grammatical, à condition de considérer la grammaire non seulement comme le lieu des engendrements formels mais aussi celui des engendrements cognitifs.

Ajoutons un autre exemple, pris lui aussi dans *Nada* (*ibid.*) :

[...] il parviendra à appartenir au P.C.F. Grèves dans le Nord. Epaulard [...].

Ici, le syntagme nominal entre les deux points (*grèves dans le Nord*) n'appartient plus à une énumération. Mais il sert de rupture entre deux situations : un événement va fournir un nouveau cadre d'interprétation à ce qui va suivre.

Enfin, un dernier exemple va nous montrer que ce mode de ponctuation peut correspondre à un choix sémantico-cognitif. Le passage suivant de *The Maltese Falcon* de Dashiell Hammett, (1930, page 163 de l'édition de 2002 chez Orion Books, Londres) :

He tried both windows. They were locked. He tried the door. It was locked.

est traduit par (page 249 de l'édition Folio, traduction : Natalie Beunat et Pierre Bondil) :

Il tenta de soulever les deux fenêtres. Fermées de l'intérieur. Vérifia la porte. Fermée à clé.

Dans ce dernier cas, les traducteurs cherchent à donner une scansion au texte : des actions répétées sur un mode rapide, ce qui n'était pas le cas dans le texte de Hammett.

Si l'on suit l'argumentation qui précède, le signe de ponctuation « point » n'est un signe phrastique que parce que la phrase est la manifestation écrite d'une « unité sémantico-cognitive » indépendante et prototypique. Il permet de baliser aussi d'autres unités sémantico-cognitives mais qui, elles, vont acquérir leur indépendance du fait du contexte dans lequel elles s'insèrent, ce qui suppose que l'on précise les conditions nécessaires pour l'acquisition de cette indépendance. Pour l'instant, nous en avons vu principalement deux : une énumération et une rupture.

En guise de conclusion

Dans cet article, nous avons confronté deux aspects de la ponctuation :

- celui de la norme nécessairement à l'œuvre quand on entend livrer de la signification par écrit, c'est-à-dire à un interlocuteur distant et dans le cadre d'une interaction différée (les deux critères qui distinguent la communication écrite de la communication orale¹⁸) ;
- celui de la mise en scène textuelle qui nécessite le recours à des paramètres sémantico-cognitifs¹⁹.

Nous avons essayé d'évaluer la pertinence et le degré d'intervention — dans la problématique de l'apprentissage de la ponctuation — du facteur « langue maternelle proche vs langue maternelle lointaine » et nous avons vu que ce critère était loin d'être déterminant, même si l'on peut lui faire jouer un rôle dans le cadre d'un enseignement de la ponctuation. En revanche, l'analyse du corpus révèle une influence de la langue maternelle sur la ponctuation en langue étrangère, soit sous la forme d'interférences ponctuelles (en L2, attribuer à tort à un signe de ponctuation une fonction qu'il a en L1), soit de façon plus globale, lorsque certains scripteurs reproduisent en langue étrangère leur manière de ponctuer en langue maternelle (phénomènes de sous-ponctuation en espagnol et en français). Enfin, nous avons observé des similitudes dans la manière de ponctuer en français chez des scripteurs allophones partageant la même langue/culture (sinophones *versus* hispanophones).

Au point de vue didactique, deux points nous ont paru particulièrement prégnants : d'une part, celui de culture éducative ; d'autre part, celui de démarche sémantico-cognitive et de son corollaire, la mise en scène textuelle. Concernant la notion de culture éducative, il est difficile de vouloir agir sur ce plan, surtout dans un contexte « universaliste » d'enseignement-

¹⁸ La conversation téléphonique, bien qu'orale, est caractérisée elle aussi par un interlocuteur distant. Mais la notion de distance est ici différente : l'interlocuteur au téléphone peut demander des précisions et bénéficie d'indices prosodiques totalement absents de la communication écrite.

¹⁹ La tradition française aurait plutôt dit, il y a encore quelques années, *paramètres sémantico-énonciatifs*. L'émergence d'une linguistique cognitive (vers 1978-1980) et le caractère très franco-français de la notion d'énonciation développée à partir de 1970 (qui n'a jamais réussi à « s'internationaliser ») font qu'aujourd'hui il nous semble préférable de parler de *paramètres sémantico-cognitifs*.

apprentissage d'une langue étrangère ; mais cela peut être un outil d'interprétation de la situation pédagogique pour l'enseignant(e), ce qui devrait lui permettre de mieux en saisir les enjeux. Quant à la mise en scène textuelle, elle relève sans doute d'un processus de conscientisation par l'apprenant. Etant donné l'influence exercée par la langue maternelle sur l'activité de ponctuation en langue étrangère, il serait judicieux de faire réfléchir dans un premier temps les apprenants sur le système de ponctuation de leur langue maternelle, sur leur manière de ponctuer dans cette langue et notamment sur les effets qu'ils cherchent ainsi à produire sur le lecteur. Sur cette base, on peut ensuite les amener à se distancier de leurs textes en langue étrangère, afin de — là aussi — adopter une stratégie discursive consciente et réfléchie. Ce dernier objectif ne peut toutefois s'appuyer sur la seule ponctuation : il est nécessaire alors de conjuguer travail sur la ponctuation et sur les connecteurs (et peut-être sur d'autres questions complémentaires).

Bibliographie

- Alleton Viviane, [1^{ère} édition 1973] (1979). *Grammaire du chinois*, Paris, PUF, col. « Que sais-je ? ».
- Arnauld Antoine & Claude Lancelot, (1660). *Grammaire générale et raisonnée*, A Paris, Chez Pierre Le Petit. Réédition : Genève, Slatkine Reprints, 1994.
- Beacco Jean-Claude, Chiss Jean-Louis, Cicurel Francine et Véronique Daniel, (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Benveniste Emile, (1964). « Les niveaux de l'analyse linguistique », in : Horace G. Lunt (ed.), *Proceedings of the 9th International congress of linguists*, Paris-La Haye, Mouton, p. 266-293. Repris (le texte seulement) dans : Benveniste Emile, (1966) *Problèmes de linguistique générale*, tome 1, Paris, Gallimard, p. 119-131.
- Bureau National du Contrôle Technologique, 1995, 中华人民共和国国家标准 标点符号用法 (*Norme nationale de l'utilisation des signes de ponctuation de la République populaire de Chine*), traduction française non publiée : Xiao Hua Ying.
- Catach Nina, (1980). « La ponctuation », *Langue française* 45, p. 16-27.
- Chomsky Noam, (1975). *The Logical Structure of Linguistic Theory*, New York, Plenum Press.
- Cuq Jean-Pierre (dir.), 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Cle International.
- David Jacques, Vaudrey-Luigi Sandrine (dir.), (2014). *Enseigner la ponctuation, Le français aujourd'hui* 187.
- Dejong Nadine, (1998). « La ponctuation appartient-elle à l'auteur ou à son traducteur ? », in : J.-M. Defays, L. Rosier, F. Tilkins, M. Wilmet (éds), *A qui appartient la ponctuation ?*, Paris-Bruxelles, Duculot, col. « Champs linguistiques », p. 289-302.
- Gernet Jacques, (2003). « Logique du discours et logique combinatoire », *Études chinoises*, vol. XXII, p. 19-46.
- Gunnarson Cecilia, (2006). *Fluidité, complexité et morphosyntaxe dans la production écrite en FLE, Etudes romances de Lund* 78, Lunds universitet.
- Hidden Marie-Odile, (2008). *Variabilité culturelle des genres et didactique de la production écrite. Analyse longitudinale de textes narratifs et argumentatifs rédigés par des apprenants de français langue étrangère*, thèse de doctorat soutenue à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Hidden Marie-Odile, Alday Maria Victoria, Portine Henri, Shao Baoqing, (à paraître en 2016). « La ponctuation en langue étrangère peut-elle devenir un objet d'apprentissage ? », in : S.

- Pétillon, F. Rinck, A. Gautier (dir.) *La ponctuation à l'aube du XXIème siècle*, Editions Lambert-Lucas.
- Jackendoff Ray, (2002). *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*, Oxford, Oxford University Press.
- Langacker Ronald W., (2008). *Cognitive Grammar : A basic introduction*, Oxford, Oxford University Press.
- Lemaître Brigitte, (1995). « La ponctuation : un savoir enseignable ? enseigné ? », *Spirale, Revue de Recherche en Éducation* 15, p. 161-195.
- Narjoux Cécile, (2010). *La ponctuation : règles, exercices et corrigés*, Bruxelles, De Boeck Duculot.
- Paolacci Véronique, Garcia-Debanc Claudine, (2005). « Comment former à l'enseignement de la ponctuation ? Analyse de pratiques effectives de formation initiale », *Pratiques* 125/126, p. 85-114.
- Passerault Jean-Michel, (1991). « La ponctuation. Recherches en psychologie du langage », in : D. Bessonnat (éd.), *Pratiques* 70, « La ponctuation », p. 85-104.
- Platon, *Le Sophiste*. Edition : Paris, Les Belles Lettres, 1985.
- Ponge Myriam, (2011). « Pertinence linguistique de la ponctuation en traduction (français-espagnol) », *La linguistique* 47 : 2, p. 121-136.
- Real Academia Española et Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- Riegel Martin, Pellat Jean-Christophe, Rioul René, [1ère édition 1994] (2006). *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- Tesnière Lucien, (1959). *Eléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.
- Veloso Isabel, (2004). « Ortotipografía comparada (francés-espagnol) », *Thélème, Revista Complutense de Estudios Franceses*, Madrid, Universidad Complutense 19, p. 183-194.