



HAL
open science

Corriger la ponctuation ou faire expliciter les connexions : enjeux d'une pause métalinguistique en production d'écrit

Marie-Laure Elalouf

► To cite this version:

Marie-Laure Elalouf. Corriger la ponctuation ou faire expliciter les connexions : enjeux d'une pause métalinguistique en production d'écrit. P.I.E. Peter Lang S.A. Éditions scientifiques internationales. Segmenter, connecter, ponctuer à l'écrit : un défi pour l'enseignement ., 2022, 978-2-8076-1812-1. hal-03541813

HAL Id: hal-03541813

<https://hal.science/hal-03541813>

Submitted on 20 Apr 2023

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.

Corriger la ponctuation ou faire expliciter les connexions : enjeux d'une pause métalinguistique en production d'écrit

Marie-Laure ELALOUF
(CY Cergy Paris Université ; ÉMA, ÉA 4507)

Gilles Siouffi (2017) établit, dans un numéro de la revue *Linx* consacré aux *Imaginaires de la ponctuation*, un parallèle entre les structures imaginaires de la description du français classique et la ponctuation :

À sa manière, et grâce à la matérialité de signes qui jouent un rôle comparable à celui de la catégorisation mentale des unités du discours en parties de langue, ou de l'identification mentale des fonctions et des unités possédant une pertinence grammaticale, la ponctuation jette sur la physionomie première du discours, envisagée dans une dimension 1, une seconde dimension, possédant sa logique propre, et se caractérisant par un fonctionnement plus rationnel, plus idéal, plus adéquat à ce qu'on peut postuler comme étant des normes ou un fonctionnement « parfait » du système.

Le parallèle peut être étendu à la relation entre grammaire scolaire et enseignement de la ponctuation : traditionnellement répartis en séparateurs interphrastiques et intraphrastiques, les signes de ponctuation correspondent à une définition scolaire de la phrase et à une conception du texte comme concaténation de phrases. Or cet imaginaire normatif entre en tension avec les constats faits par les chercheurs en linguistique, psycholinguistique et didactique, ce qui a suscité la question de Catherine Boré (2016), dans le numéro de la revue *Lidil* qu'elle a dirigé : la phrase « est-elle l'unité pertinente pour rendre compte des textes et de la textualité en général dans ces écrits en construction que sont les productions scolaires ? » Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la ponctuation en production écrite sont à l'origine de cette question. Confronter les élèves à des textes ponctués selon la norme ne suffit pas, puisque ces derniers ne donnent plus suffisamment à voir les traces de leur élaboration et présentent comme résolus les problèmes auxquels les élèves sont aux prises. Corriger des textes d'élèves en les ponctuant, ce peut être les leurrer sur l'état d'achèvement de leur propos et imposer une interprétation parmi des possibles en négociation.

Nous montrerons comment la lecture des textes d'élèves a été renouvelée du point de vue de leur segmentation, avant de nous interroger sur les compétences que cette lecture appelle à développer chez l'enseignant. Ceci nous conduira à présenter quelques alternatives didactiques expérimentées dans des classes de collège et lycée.

Les élèves aux prises avec la linéarisation du discours

Déplier une représentation multidimensionnelle

Élaborer la contrepartie verbale d'un modèle mental suppose une mise en mots linéaire, à l'oral comme à l'écrit, même si les contraintes temporelles sont moindres dans le second cas, l'écrit autorisant le retour en arrière et l'anticipation. Encore faut-il distinguer l'activité de lecture, qui peut circuler dans un texte, et celle d'écriture, où la tension entre ce qui déjà écrit

et ce qui est encore à dire est le lieu de choix décisifs. Pour segmenter la chaîne discursive et établir des relations d'ordre entre unités ainsi dégagées, le scripteur dispose d'un paradigme de marques partiellement hiérarchisées avec les signes de ponctuation, et d'une liste ouverte de connecteurs, terme que nous définirons après Moeschler & Reboul (1994 : 465) comme « un mot grammatical (conjonction, adverbe, locution) dont la fonction est d'une part de relier des segments de discours (les énoncés), et d'autre part de contribuer à la constitution d'unités discursives complexes à partir d'unités discursives simples ». Les travaux de Michel Fayol (1997) ont montré que les oppositions relatives aux degrés de liaison se complexifient progressivement, mettant en jeu conjointement la ponctuation et les connecteurs qui jouent un même rôle de marquage de liaisons plus ou moins fortes. Sur le plan développemental s'observe, à l'oral puis à l'écrit, un même mouvement qui va de la parataxe à l'emploi privilégié du connecteur *et* dont la fréquence baisse ensuite au profit d'autres connecteurs. La capacité à hiérarchiser, qui va de pair avec un usage fin de la ponctuation, se manifeste assez tardivement et comporte chez les enfants comme chez les adultes un fort degré de variabilité.

Un mode de structuration sous la dépendance de l'oral

À l'entrée au collège, les élèves disposent d'un paradigme de ponctuation plus ou moins étendu qui peut entrer en concurrence avec un emploi privilégié du connecteur *et*, caractéristique des narrations orales. Dans une étude portant sur l'ensemble des textes produits par une classe de 6^e dans le cadre d'une séquence (Elalouf, 2007), nous avons utilisé le logiciel Tropes pour catégoriser les textes selon leur degré de cohésion, en formulant l'hypothèse que plus le taux de connecteurs additifs est élevé, moins le texte est cohésif, et plus s'impose un travail sur la complémentarité entre structuration par la ponctuation et la diversification des choix de connecteurs. Le texte suivant est caractéristique de ceux dans lesquels les connecteurs additifs prédominent.

Ulysse partit en bateau avec ses compagnons. Un jour¹ le bateau coula **et** Ulysse se fit accueillir par une nymphe, **et** ses hommes moururent au fond des eaux.

Un lundi le père du héros, apprit par Zeus que son fils doit mourir avec ses amis, et non dans une grotte **alors** le messager du roi alla voir la nymphe, **et** lui demanda de relâcher Ulysse **et que** c'est le roi des dieux qui le veut. **alors** la déesse accepta **et** partit voir le jeune homme **et** elle lui dit de partir **et** il se mit à construire un radeau avec des troncs. Arrivé au milieu de la mer, le garçon s'inquiéta **car** le radeau commença à couler **et** il se retrouva dans l'eau blessé à la poitrine **et** Ino lui passa un voile autour de sa blessure **et** il continua à nager **et** il s'échoua sur une île **et** vit deux oliviers entrelacés **et** se reposa au milieu.

Quand il se réveilla il entendit un cri de femme derrière un buisson **et** alla voir ce **qui** se passait il trouva une armée de femmes **et** il leur demanda comment sortir de cette île. (MARI)

L'élève utilise un mode de structuration du récit caractérisé par des alinéas et par des phrases graphiques, introduites soit par un cadratif à valeur temporelle (souligné), séparé une

¹ Les connecteurs additifs sont en gras, les autres connecteurs sont en gras et soulignés. Les autres modes de structuration sont soulignés.

seule fois par une virgule, soit par le connecteur *alors* (en gras, souligné), mais dans ce cas la majuscule initiale n'est pas marquée. Il dispose aussi d'un mode de coordination spécifique de l'écrit qui marque une connexion forte entre deux faits : la mise en facteur commun de deux verbes ayant le même sujet (*il entendit un cri de femme derrière un buisson **et** alla voir ce qui se passait*). Mais à l'intérieur des grandes unités de sens correspondant à ces phrases graphiques, la succession des péripéties se fait par la concaténation de phrases coordonnées par *et*, sans l'effet de complétude apporté par le schéma (a, b et c). Ce mode de coordination, caractéristique de l'écriture pas à pas (Schneuwly, 1988) produit un effet de nivellement : l'intervention d'un nouveau personnage (*Ino*) ou le changement de lieu (*sur une île*) ne suffisent pas à entraîner une ponctuation forte. La ponctuation ne joue ici que partiellement son rôle de parenthésation de blocs de propositions, elle ne permet pas non plus de limiter la portée d'un connecteur comme *car*, empêchant de lever une ambiguïté (*le garçon s'inquiéta **car** le radeau commença à couler ; ou le garçon s'inquiéta **car** le radeau commença à couler **et** il se retrouva dans l'eau blessé à la poitrine*).

La diversification des marques de structuration du texte

Les textes dans lesquels la proportion de connecteurs additifs se rapproche de celle du texte lu présentent eux aussi une structuration en paragraphes commençant par des indicateurs de temps ou des connecteurs. Ils comportent encore des hésitations sur la valeur de la virgule dans des phrases graphiques incluant plusieurs phrases syntaxiques, mais c'est parce que de nouveaux modes de structuration sont introduits.

Tous les compagnons d'Ulysse étaient morts **parce que** quand il avait voulu quitter Troie, la cité **qu'**il avait dominée. Poséidon avait voulu venger son fils aveugle, à cause du guerrier et de ses compagnons **alors** il avait déchaîné la mer et la terre **pour que** le roi périsse dans d'atroces souffrances.

C'est **alors** que le combattant avait échoué sur l'île de la nymphe Calypso **qui** était tombée amoureuse de lui **et qu'**elle avait emprisonné.

Mais Zeus **qui** voulait que le roi rentre dans sa patrie rassembla les dieux en l'absence de Poséidon. À l'issue de l'assemblée, le dieu des dieux décida **que** le guerrier devait être libéré par la nymphe.

Il envoya **donc** Hermès dire le message à la déesse.

Sur ce, la nymphe dit à Ulysse de construire un radeau **et** elle lui répéta le message d'Hermès.

Le lendemain, la déesse habilla Ulysse le guerrier d'une belle tunique **et** le revêtit d'or étincelant.

Ainsi le combattant quitta l'île de la déesse pour aller vers la terre des Phéaciens.

Mais Poséidon l'ayant vu, fit jaillir une énorme lame **qui** renversa le radeau des héros, **mais** Ino, la fille de Cadmos eu pitié du naufragé **et** lui donna un voile **qui** le protégerait de mort et de la douleur, cependant, arrivé sur la terre des Phéaciens il devrait jeter à la mer en fermant les yeux, après ses paroles et conseils la déesse disparue en lui disant de nager et d'abandonner les restes du radeau.

Arrivé sur la terre des Phéaciens, il exécuta les ordres de la déesse Ino **et ivre de fatigue** alla s'endormir dans une clairière.

Pendant ce temps, Athéna alla voir Nausicaa, fille du roi Alkinoos. **Et pendant son songe** lui dit d'aller laver ses vêtements dans l'eau du fleuve.

Elle alla laver ses vêtements, cette tâche accomplie, joua au ballon avec ses servantes, mais l'une d'elles tira dans le ballon trop fort **et** l'envoya dans le fleuve, **puis** poussa un grand cri, ce **qui** réveilla Ulysse.

Il se précipita **et** effraya les servantes, mais Nausicaa lui parla **et après avoir ramassé le ballon**, elle lui dit de se placer quelques mètres derrière elle, pour ne pas se faire repérer par les gardes en rentrant, **puis** de passer par la porte de derrière pour aller baiser les genoux de sa mère (la mère de Nausicaa).

Mais il ne savait pas qu'Athéna l'avait recouvert d'un voile **qui** le rendait invisible, il s'exécuta et le voile se dissipa. **Alors** il supplia le roi **qui** accepta **et** fit dresser un banquet en son honneur. (ALE)

Dans le texte ci-dessus, aux indicateurs temporels en tête de phrase, tous délimités par une virgule, s'ajoutent les constructions détachées, terme sous lequel Bernard Combettes (1998), regroupe les appositions (*la cité qu'il avait dominée, l'ayant vu, arrivé sur la terre des Phéaciens, fille du roi Alkinoos, la fille de Cadmos, ivre de fatigue*) et les constructions à deux éléments (*cette tâche accomplie*), qui introduisent toutes deux une prédication seconde. Le marquage de ces constructions détachées par une double ponctuation n'est pas systématique, ce qui peut introduire une ambiguïté (*Poséidon, l'ayant vu, fit jaillir une énorme lame/ Poséidon l'ayant vu, il fit jaillir une énorme lame*). S'agissant de l'emploi des connecteurs, la limitation de l'emploi de *et* à des structures binaires différencie nettement ce texte du précédent : coordination de phrases syntaxiques ou coordination de verbes avec sujet en facteur commun y compris dans des subordonnées. Hypercorrection ou tentative stylistique, un *et* est détaché par un point sans que le sujet soit repris (*Et pendant son songe lui dit d'aller laver ses vêtements dans l'eau du fleuve.*). Si une trace d'oralité subsiste avec le premier emploi de *alors*, non précédé d'une marque de ponctuation, c'est dans un arrière-plan rétrospectif au plus-que-parfait. Cet autre mode de structuration du texte complète le jeu sur les arrière-plans descriptifs et explicatifs que permettent notamment les constructions détachées. C'est au service de cette complexification que les usages de la ponctuation s'affinent, avec encore quelques marges d'incertitude.

Le choix d'une unité d'analyse minimale

Pour faire apparaître les savoirs en cours d'acquisition sur la ponctuation, la notion de phrase graphique est connue pour être insuffisante. La majuscule et le point sur lequel s'appuie le lecteur pour segmenter un texte sont inopérants en production, les autres critères définitoires de la phrase, prosodiques, sémantiques et syntaxiques, se révèlent également instables (Paolacci & Rossi-Gensane, 2014 ; Elalouf, 2016). C'est le mode d'association des morphèmes entre eux qui préside à la mise en mots. Les travaux sur l'analyse de l'oral (Blanche Benveniste, 1997 ; Groupe de Fribourg, 2012) ont mis en évidence, dans le cadre de la microsyntaxe, un noyau commun à la grammaire de l'oral et de l'écrit, point d'appui essentiel pour circuler de l'un à l'autre de ces médiums, la clause, unité microsyntaxique maximale où « chaque élément est en relation de dépendance ou d'interdépendance avec au moins, un autre élément, si bien

que tout se tient» (Berrendonner, 2004 : 251). C'est également un critère uniquement syntaxique que retiennent Véronique Paolacci et Nathalie Rossi-Gensane en s'appuyant sur la redéfinition de la notion de phrase par Colette Feuillard dans le cadre de la grammaire fonctionnelle : « structure constituée d'un prédicat et de l'ensemble des rapports de dépendances contractés par ce prédicat, directement [...] ou indirectement ». Elles choisissent de substituer au terme *prédicat* la métaphore du pivot pour restreindre la polysémie du terme, utilisé en syntaxe mais aussi en logique et en sémantique et parfois restreint au verbe et ses compléments alors qu'il peut aussi relever d'une autre catégorie comme dans *merci !* Ce découpage permet de faire apparaître l'organisation syntaxique des passages sous-punctués, souvent considérés comme agrammaticaux par les enseignants et de dégager des profils d'élèves pour lesquels peuvent être fixées des priorités, ordonnées en trois étapes (Paolacci & Rossi-Gensane, 2014). Dans les exemples analysés précédemment, le premier (MARI) relève de l'étape 1 : découper le texte par des barres correspondant aux phrases syntaxiques. On peut le voir dans l'exemple suivant :

alors la déesse accepta **et** partit voir le jeune homme // **et** elle lui dit de partir // **et** il se mit à construire un radeau avec des troncs

La seconde étape vise à s'intéresser au rôle des connecteurs dans la segmentation et à leur possible remplacement par un signe de ponctuation forte. Ainsi, on peut considérer que la marque d'oralité *alors* n'est pas nécessaire compte tenu de la relation de consécution établie sémantiquement par le couple *demander/accepter*. S'impose également un traitement différencié des trois archi-connecteurs *et* : le premier est obligatoire entre deux verbes coordonnés (*accepta et partit*), le troisième souligne la relation de consécution entre l'ordre (*partir*) et son exécution (*construire un radeau*) qui peut également être marquée par *donc* ; le second gagnerait à être remplacé par une ponctuation forte pour marquer le changement de scène (Hermès et Calypso ; Calypso et Ulysse), de lieu et de temps.

La déesse accepta **et** partit voir le jeune homme. Elle lui dit de partir **et** il se mit à construire un radeau avec des troncs.

La déesse accepta **et** partit voir le jeune homme. Elle lui dit de partir. Il se mit **donc** à construire un radeau avec des troncs.

Si certains passages du second récit (ALE) appellent des interventions relevant des étapes 1 et 2, d'autres invitent à aller au-delà en utilisant tout le paradigme de la ponctuation (étape 3). Dans le passage correspondant au même épisode de *L'Odyssée*, l'élève utilise un connecteur de la langue écrite *sur ce*, mais le choix de l'archi-connecteur *et* ne permet pas de rendre compte de la relation de causalité entre le message d'Hermès et l'ordre de Calypso. Soit le contenu du message n'est pas explicité et l'ordre temporel doit être rétabli (version 1), éventuellement complété par une relation de consécution marquée par les deux points ou le connecteur *donc* (versions 2 et 3) ; soit le contenu du message est explicité et un lien de causalité peut être exprimé (version 4 et 5).

Sur ce, la nymphe dit à Ulysse de construire un radeau **et** elle lui répéta le message d'Hermès. *Version 1*

Sur ce, la nymphe répéta à Ulysse le message d'Hermès **et** lui dit de construire un radeau. *Version 2*

Sur ce, la nymphe répéta à Ulysse le message d'Hermès : elle lui dit de construire un radeau. *Version 3*

Sur ce, la nymphe répéta à Ulysse le message d'Hermès. Elle lui dit **donc** de construire un radeau. *Version 4*

Sur ce, la nymphe dit à Ulysse de construire un radeau **parce que** Zeus exige qu'elle le libère. *Version 5*

Ce type d'intervention déploie une diversité de possibles qui ouvrent autant sur les choix lexicaux et grammaticaux au sein des phrases syntaxiques que sur leur organisation dans la structuration du texte.

L'articulation avec des unités supérieures

C'est dans l'articulation des unités microsyntaxiques entre elles que la langue orale et la langue écrite se distinguent. Cela suppose de prendre en compte la progression thématique comme le rappelle Jean Perrot (1980 : 74) :

La nécessité de reconnaître sa place à la structure du message doit d'autant plus être affirmée que l'organisation du message domine l'organisation syntaxique : il suffit, pour s'en convaincre, de constater l'impossibilité d'assigner une fonction syntaxique au constituant éjecté lorsque se présente une structure d'éjection : dans *ton ami, je vais m'occuper de lui*, il est clair que *ton ami* est « désyntaxé » par l'éjection, et que la seule fonction qui puisse lui être attribuée est celle de thème dans le message ; c'est au sein de l'énoncé complet qui suit que se déterminent des fonctions proprement syntaxiques.

La structure du message ainsi dégagée correspond à un acte d'énonciation unique qui peut se réaliser en plusieurs noyaux prédicatifs délimités par une phrase graphique à l'écrit. Ce niveau d'organisation est un poste d'observation important pour travailler les ruptures thématiques qui nuisent à la cohésion des textes d'élèves : par exemple, l'introduction d'un personnage non encore connu en position de sujet (*et Ino lui passa un voile autour de sa blessure*).

Mais qu'en est-il des relations entre énonciations ? C'est cette articulation qui est l'enjeu des travaux du Groupe de Fribourg (2012) réunis sous le titre *Grammaire de la période*. Ils distinguent une « syntaxe de la 2^e articulation, à base de morphèmes ou *morphosyntaxe* » et une « syntaxe de la 3^e articulation, à base d'actes d'énonciation, ou *pragmasyntaxe* » (*op. cit.* : 37). D'une énonciation à la suivante interviennent des calculs inférentiels qui entraînent une transformation de la mémoire discursive, définie comme un

ensemble évolutif de représentations publiquement partagées qui s'élabore coopérativement au long d'un discours. [...] Ces représentations sont publiques, en ce sens que chacun des locuteurs est conventionnellement en droit de les inférer du déroulement du discours, sait que l'autre peut aussi les intégrer, et sait que l'autre sait qu'il le sait... Ainsi la mémoire discursive n'est la propriété ni du locuteur, ni de l'allocutaire, ni même des deux. C'est une réalité interlocutivement neutre, une instance tierce, propre au discours lui-même et constitutive de sa structure. (*op. cit.* : 22-23).

Des connaissances partagées sur le thème traité, sur les genres textuels historiquement situés et les normes de l'écrit sont censées permettre que le texte progresse selon une alternance de dit et de non-dit sans laquelle il s'engluerait. Toutefois les auteurs indiquent en note : « M [la mémoire discursive] est un ensemble flou et il n'est pas rare que des dissensions surgissent entre les interlocuteurs sur son contenu exact ». À la lecture d'écrits scolaires, ce troisième niveau nous semble le plus difficile à appréhender en raison de son caractère conjectural et mais aussi le plus décisif pour l'interprétation du projet d'écriture de l'élève, en raison notamment des rétroactions qu'il induit sur les niveaux inférieurs. Aussi est-ce autour de sa prise en compte que la formation de l'enseignant lecteur sera envisagée.

L'enseignant, lecteur de textes en devenir

Pour l'enseignant, le niveau d'intervention pertinent est délicat à déterminer sur des textes dont la stratification est réelle mais faiblement marquée et parfois éloignée de la norme. L'interrogation qui est la sienne est redoublée au regard de la négociation que doit engager tout lecteur. Comme le rappelle Gilles Siouffi (2017),

la ponctuation peut engager l'interprétation, ou plus généralement ce que nous appelons ici le *sentiment linguistique* de l'émetteur comme du récepteur dans toutes sortes de directions : grammaticale, logique, sémantique, pragmatique, rhétorique, stylistique, pneumatique... qui peuvent fort bien se cumuler avec des dosages variables.

Sollicité simultanément ou alternativement dans de multiples registres interprétatifs, le lecteur doit prendre en considération différentes échelles sans se limiter à la linéarité du propos, afin de reconstituer le projet du scripteur, dans un mouvement dialogique qui offre un véritable « jeu » :

En tant que pratique, la ponctuation mobilise le sujet parlant à un triple niveau : dans son projet interactionnel avec le récepteur, dans un projet qu'on pourra qualifier de « subjectif » et dans son rapport au mouvement du dire (ce que nous désignons ici par l'expression *le discours*), rapport qui peut être conditionné par des paramètres socio-historiques, génériques, textuels, etc. (*op.cit.*)

À la rencontre du sujet parlant

L'écriture scolaire est réponse à des consignes visant l'appropriation de normes linguistiques et textuelles mais elle ne saurait s'y réduire. Elle implique un sujet parlant qui se dit en les faisant siennes, jouant d'emblée sur les trois niveaux décrits par Gilles Siouffi. On le l'illustrera par un extrait du texte d'ALE :

<p><u>Pendant ce temps</u>, Athéna alla voir Nausicaa, <u>fille du roi Alkinoos</u>. Et pendant son songe lui dit d'aller laver ses vêtements dans l'eau du fleuve.</p> <p>Elle alla laver ses vêtements, <u>cette tâche accomplie</u>, joua au ballon avec ses servantes, <u>mais</u> l'une d'elles tira dans le ballon trop fort et l'envoya dans le fleuve, puis poussa un grand cri, ce qui réveilla Ulysse.</p>
--

L'engagement de l'élève dans un projet interactionnel avec son lecteur potentiel se lit dans le choix de l'apposition *fille du roi Alkinoos* qui identifie un personnage nouvellement introduit

et dans un souci de décomposer les étapes du récit qui conduit à juxtaposer une répétition (*Elle alla laver ses vêtements*) et une construction détachée (*cette tâche accomplie*). Le projet subjectif du lecteur se manifeste dans le *et* de rupture qui souligne le caractère merveilleux de l'intervention d'Athéna (**Et pendant son songe**), rupture qui serait valorisée si elle ne s'accompagnait pas de la non expression du sujet. Quant au rapport au mouvement du dire, il est marqué par une recherche de la tension narrative avec les connecteurs *mais, et, puis* et la relative résomptive qui introduit la chute. Si l'on se place du point de vue du sujet parlant, tentatives stylistiques et dysfonctionnements sont difficiles à démêler. À ne considérer que ces derniers, le risque existe de tarir la source de l'écriture².

Les risques d'une entrée par les seuls signes

S'attacher aux seuls signes de ponctuation indépendamment des autres dimensions peut entraîner sur de fausses pistes. D'abord parce que la valeur d'un signe dépend du nombre de signes dont l'élève dispose dans son usage pour créer des oppositions ; ensuite parce que l'absence de signe ne signifie pas nécessairement oubli mais relation inutile à expliciter.

Ainsi, proposer l'adjonction d'une virgule intraphrastique à un élève qui ne l'utilise que dans des usages interphrastiques nécessite une explication de la polyvalence de ce signe et des configurations syntaxiques qui rendent la virgule possible, impossible ou nécessaire au sein d'une phrase. De même proposer d'introduire une explication juxtaposée sans ponctuation par deux points suppose de verbaliser la relation interphrastique et de préciser le rôle de l'explication dans la progression thématique, car si le prédicat est secondaire, d'autres moyens seraient préférés, comme l'apposition.

Ulysse s'endormit sur le rivage il était ivre de fatigue

Ulysse s'endormit sur le rivage : il était ivre de fatigue. La traversée avait été éprouvante.

Ulysse s'endormit sur le rivage, ivre de fatigue. Il fut réveillé par des cris femmes.

Inversement, il ne suffit pas que des phrases soient ponctuées selon la norme pour qu'elles constituent un texte. Michel Fayol (1997 : 170) avait identifié le phénomène chez de très jeunes élèves :

Ce sont les ruptures énonciatives et/ou inter-évènementielles qui tendent à induire l'occurrence des marques de ponctuation et des connecteurs, chez les enfants comme chez les adultes. Il devient dès lors possible d'interpréter des phénomènes jusqu'alors difficilement compréhensibles. Ainsi, on trouve, dès la fin de la première année primaire, des textes ponctués de manière « phrastique », par exemple :

« Un dimanche j'ai été chez ma tata manger.

Un jour ma mémé est venue (???) chez moi.

² Agnès Steuckardt (2017) a fait la démonstration de ce triple engagement du sujet parlant sur un important corpus de lettres échangées pendant la première guerre mondiale par des scripteurs faiblement lettrés. Bien qu'ils utilisent peu de signes, essentiellement des points en fin d'unité textuelle, ils guident le lecteur dans la délimitation des grandes unités de sens, respectent certains codes du genre épistolaire et peuvent faire un usage singulier de certains signes qui prennent une valeur subjective.

Je joue tout le temps au ballon.

Un jour j'ai joué à la corde.

Un jour j'ai été au zoo » (7ans)

L'absence d'unité thématique et le recours systématique à l'alinéa amènent à penser que cette fillette ponctue non des phrases mais des énonciations successives : (je dis)... (puis je dis)... (puis je dis)... Celles-ci correspondent à la stratégie d'énonciation des connaissances (*Knowledge telling strategy*) (Scardamalia et Bereiter, 1987, chapitre IV).

On retrouve dans des séries d'autoportraits recueillis en classe de 6^e le même phénomène³ :

Je m'appelle S***A***. J'ai onze ans. Je suis née le ***. J'ai un frère et une sœur mon frère. Mon frère a 8 et ma sœur elle a 3 ans. Ma profession est le football. J'habite dans un appartement à *** dans le ***. Je suis en 6^e2 au collège ***. Mon chanteur préféré est MHD.

Si l'emploi de la première personne assure une certaine cohérence référentielle, la suite de phrases comporte peu de marques de textualité à l'exception de la progression à thèmes dérivés (*Mon frère a 8 et ma sœur elle a 3 ans*). L'ordre des phrases pourrait être aisément modifié sans que l'apport informatif soit changé. Il est possible que la persistance de ce malentendu sur la construction du texte soit entretenu par certains exercices de grammaire qui se présentent comme des textes alors qu'ils sont une suite d'énonciations, comme ici :

Indiquez le type de chacune des phrases suivantes.

1. La neige est tombée en abondance.
2. Les réservations dans les stations de sports d'hiver ont-elles déjà débuté ?
3. Le risque d'avalanche est maximal.
4. Ne pas franchir les limites des pistes balisées.⁴

L'entrée du processus d'écriture dans les préconisations

Si le texte d'élève n'est plus appréhendé comme une production finie mais en devenir, la question de sa segmentation par les connecteurs et la ponctuation se pose à nouveaux frais. Les « textes à écrire pour soi » ont fait leur entrée dans les programmes de collège de 1995-1998. L'utilisation du brouillon et la prise en compte du destinataire dans les phrases de relecture sont rappelés dans les programmes de 2008. Ceux de 2015-2020 pour le cycle 3 font une place importante aux « écrits de travail » et aux « écrits réflexifs » ; ils détaillent une démarche de production de textes articulée à des connaissances sur la langue. Au cycle 4 sont préconisés en outre des écrits préparatoires et des prises de notes. Qu'en est-il des usages de la ponctuation dans ces écrits, depuis l'investissement de la page par le brouillon aux différentes versions ? Comment interpréter l'injonction des programmes 2020 de « respecter les normes de l'écrit dès la première phase d'écriture (brouillon) : normes qui assurent l'unité et la cohérence du texte, mais aussi normes linguistiques » (cycle 4 : 18) ? Si le rôle structurant de la ponctuation est incompatible avec une relégation au moment d'un ultime « toilettage », il s'installe

³ https://www.ortolang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires-1_corpus_Besnard.

⁴ Bacik, E & Musset, M. (dir.) (2016). *Français, Manuel de cycle, 5, 4^e, 3^e*. Paris : Hachette, p. 457.

progressivement en s'appuyant sur les marques de segmentation spécifiques du brouillon : retours à la ligne, flèches, numérotations, qui gagnent à être observés et commentés et non ramenés aux limitations d'un brouillon linéaire.

Quand la réécriture déstructure un texte bien ponctué

Le propre du mouvement de l'écriture est de déborder les cadres qu'elle a posés. Accompagner des scripteurs novices, c'est aussi accepter que la complexification de la pensée défie l'organisation syntaxique. Voici un extrait d'un texte écrit par une élève de 3^e, après vu au Théâtre des Abbesses en soirée *Ionesco, suite* d'Emmanuel Demarcy-Motta, à l'aide d'un support élaboré par l'enseignante guidant l'analyse de la scénographie choisie par E. Demarcy-Motta (avec quelques photos), permettant de découvrir d'autres textes de Ionesco, de s'interroger sur sa vision de l'humanité et d'exprimer un ressenti de spectateur⁵.

Léa, 3^e, première version (traitement de texte)

[...] Le fait d'être aussi proches des comédiens, surtout pour ceux qui étaient au premier rang, ce qui était mon cas, avait aussi l'inconvenant de recevoir parfois les projectiles que les comédiens envoyaient en ouvrant une bouteille de champagne ou bien en faisant tomber un gâteau d'anniversaire. Tout cela rendait finalement ce théâtre, qui se rapproche du théâtre de rue, très vivant et original, et bien sur, très différent des autres théâtres traditionnels [...].

Dans ce premier écrit, la ponctuation paraît bien maîtrisée. Les virgules intraphrastiques sont placées à bon escient pour mettre en relief des segments insérés entre le sujet et le verbe dans la première phrase et entre le complément d'objet et son attribut dans la seconde. La recherche d'une connivence avec le lecteur est également marquée par l'encadrement de *et bien sûr* entre deux virgules. Après une séance collective permettant de revenir sur la scénographie et les impressions des élèves spectateurs, avec un travail de reformulation articulant lexique et syntaxe, les élèves ont réécrit leur avis. L'élève appelée ici Léa pour l'anonymat, a développé son propos ainsi.

Léa, 3^e, seconde version (traitement de texte, ajouts en gras)

Cette pièce a complètement changé ma perception du théâtre, je n'aurais jamais pu imaginer qu'il existait un théâtre de ce genre. J'ai été immergée dans la pièce bien qu'à plusieurs reprises j'ai eu des moments de confusion à l'instant où on changeait d'extrait et j'ai été embrouillée par le fait que je ne savais pas tout le temps où regarder ou bien par des paroles de personnages, par leurs jeux de mots, les conversation qui partaient en déliquescence ou par leurs logiques où j'ai pu comprendre par la suite qu'ils n'en avaient aucune. Mais je ne m'attendais pas du tout à des tombé de gâteaux ou bien des grosses claques. Tout cela rendait finalement ce théâtre, qui se rapproche **du Cirque, très vivant et original, et bien sur, très différent des autres théâtres traditionnels [...].**

La seconde phrase, longue de 72 mots, ne comporte que deux virgules dans une énumération. La suivante commence par un connecteur adversatif (souligné), mais le lien

⁵ Je remercie Françoise Ravez pour m'avoir ouvert sa classe, avoir accepté d'être filmée et de confier l'ensemble des productions d'élèves dans leurs différents états. Pour d'autres analyses de la segmentation sur ce même corpus, voir Elalouf, 2016.

d'opposition est difficile à restituer. Nous avons proposé de ponctuer cette seconde version à des enseignants en formation continue pour les sensibiliser au coût de la correction au regard de ses effets limités sur les productions d'élèves. Interrogés sur la façon dont ils interviendraient sur ces passages à l'interprétation parfois incertaine, ils reconnaissent le peu d'effet des injonctions traditionnellement répétées : « coupe tes phrases », « une idée par phrase » et le manque de solutions alternatives moins dévoreuses en temps. Pourtant un habitus très ancré dans le genre professionnel conduit à annoter comme dans cet exemple :

<p style="text-align: center;"><i>Ponctue</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Lourd</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Il manque encore quelques points. Ne mets pas plus de trois verbes par phrase.</i></p>	<p>Cette pièce a complètement changé ma perception du théâtre, je n'aurais jamais pu imaginer qu'il existait un théâtre de ce genre. J'ai été immergée dans la pièce, bien qu'à plusieurs reprises j'ai eu des moments de confusion à l'instant où on changeait d'extrait // et J'ai aussi été embrouillée <u>par le fait</u> que je ne savais pas <u>tout le temps</u> où regarder ou bien par des paroles de personnages, par leurs jeux de mots, les conversation qui partaient en déliquescence ou par leurs logiques où (j'ai pu comprendre par la suite qu'ils n'en avaient aucune). Mais je ne m'attendais pas du tout à des tombé de gâteaux ou bien des grosses claques. Tout cela rendait finalement ce théâtre, qui se rapproche du Cirque, très vivant et original, et bien sur, très différent des autres théâtres traditionnels [...].</p>
--	---

Les interventions sur le texte de l'élève ont été mises en gras ainsi que le mot précédant un signe de ponctuation ajouté par l'enseignant de façon à mieux le visualiser. Annotant le texte en même temps qu'il le découvre (Elalouf, 2005), le correcteur propose une segmentation à la fin de la première phrase syntaxique (virgule) et remplace la coordination par *et* par une ponctuation forte marquée par deux barres obliques. Cette centration sur la restitution de marques absentes occulte l'erreur sur le mode du verbe de la concessive (*ai* pour *aie*) et masque la cohésion sémantique assurée par le lexique : la locution *avoir des moments de confusion* et le verbe au passif *être embrouillé* désignent deux obstacles ponctuels à l'immersion complète du spectateur dans la pièce : il n'y a donc pas lieu de disjoindre le second par une ponctuation forte ; tous deux sont sous la dépendance de *bien que*. La suppression du relatif *où* et la mise entre parenthèses du commentaire sur l'absence de logique des propos atténue le jeu dialogique sur le nom *logique* que l'on pourrait reformuler par : *leur prétendue logique dans laquelle il n'y avait aucune logique*.

Enfin, le connecteur *mais* ne fait l'objet d'aucun commentaire. Certes, il est précédé d'une ponctuation, conformément à la norme mais son emploi repose sur l'implicite. C'est un exemple typique de mémoire discursive peu partagée entre deux énonciations. On pourrait proposer l'interprétation suivante : *même s'ils semblent échapper à toute logique, les jeux verbaux relèvent du genre dramatique. Mais un comique de clown ou de guignol est plus surprenant au*

théâtre. Ainsi, ce *mais* n'est pas à interpréter par rapport à ce qui précède mais par rapport à la phrase qui suit, dans laquelle l'originalité de ce théâtre est explicitée. La relative explicative, encadrée par des virgules, prend toute sa valeur en relation avec ce *mais* (*qui se rapproche du Cirque*). La remplacer par une apposition comme le propose le correcteur, pour alléger un style jugé trop lourd, altère la ligne argumentative.

Pour entrer dans cette négociation du sens entre scripteur et récepteur, le tout de l'énoncé est à prendre en considération avant de le segmenter. À la lecture pas-à-pas qui guide les annotations manuscrites (Elalouf, 2005 : 128-134 ; 2016) et renforce la posture de gardien du code (Pilorgé, 2010), aux consignes trop générales pour être suivies même au moment de la relecture (*coupe tes phrases, pas plus de trois verbes par phrases*), une relecture collective qui appréhende le projet de lecture dans son ensemble et propose des reformulations apparaît comme une alternative.

Vers des alternatives didactiques

Avec son enquête sur les représentations et les pratiques de la ponctuation auprès d'élèves de fin de collège, Daniel Bessonnat (1991) a mené un travail pionnier visant à réhabiliter l'enseignement de la ponctuation en la détachant d'une description normative réifiante qui en contraint le jeu et en la réinscrivant dans le processus rédactionnel. Interrogés sur leurs pratiques, les élèves disent ponctuer tout en élaborant leur texte, mais ils hésitent sur les fonctions des signes utilisés. Certains disent ponctuer pour eux-mêmes, d'autres pour leur lecteur, mais tous peinent à expliquer leurs choix, au point que l'auteur constate une « impuissance chez les élèves à tenir un discours métalinguistique sur la ponctuation ». La détection de zones peu ou mal ponctuées ne s'accompagne pas d'arguments pour avancer une autre proposition, notamment avec des moyens permettant de hiérarchiser l'information.

Devant ces constats, les exercices sur des phrases isolées révèlent leurs limites, par exemple « le passage de la parataxe à la syntaxe et inversement » comme le préconise le programme de 1985 pour les classes de 4^e-3^e (p. 53). Daniel Bessonnat envisage des activités fondées sur les fonctions de la ponctuation en réception et en production, en s'appuyant sur des corpus de textes d'élèves, couplées à des activités métalinguistiques mettant en évidence la polyvalence de chacun des signes. Mais ce programme de travail n'a guère été pris en charge par les manuels scolaires, malgré des préconisations récurrentes à travailler sur les productions d'élèves depuis les ouvrages ministériels sur la maîtrise de la langue à l'école (1992) et au collège (1993). En revanche, les besoins de formation ont suscité des recherches en didactique qui offrent aujourd'hui des pistes qui ont été co-construites avec différents publics d'enseignants, débutants ou expérimentés, mises à l'épreuve et analysées.

Un étayage serré

Intervenant auprès de publics en difficulté, Claudie Péret et Roxane Gagnon (2016 : 2) « sont confrontées à devoir transposer les contenus et démarches prévus pour l'enseignement en classes dites ordinaires de manière à proposer des dispositifs adaptés à la diversité des contextes et des publics de l'enseignement spécialisé ». En quête d'un modèle permettant d'accéder à une conceptualisation syntaxique, avant de mettre en jeu les opérations énonciatives, elles introduisent l'interdépendance du sujet et du prédicat comme un principe

sans lequel la phrase ne peut pas « marcher », d'où l'expression qui fait sens pour les élèves de « phrase à deux pattes ».

Drôle de télévision

Je suis allé dans le salon :

- Il avait ma sœur et mes parents
- On a allumé la télé quand soudain la télé ne fonctionnait pas mon
- papa s'est mis en colère :
- stupid télé tu vas marcher:

Il a regardé derrière en fait c'est

taillé ma petite sœur :

puis on a regardé la télé (op.cit. p. 10)

Au lieu d'être corrigé, le texte de l'élève fait l'objet d'un questionnement fondé sur les propriétés syntaxico-sémantiques du sujet et du prédicat : « de quoi tu parles au début ? Qu'est-ce que tu en dis ? À partir de quand tu parles d'autre chose ? » (op. cit.) Ainsi le texte de Tom, 10 ans, est reformulé en phrases syntaxiques, non délimitées par la ponctuation mais séparées par des retours à la ligne.

je suis allé dans le salon

- ma sœur et mes parents étaient dans le salon
- on a allumé la télé
- la télé ne fonctionnait pas
- mon papa s'est mis en colère. (op.cit. p. 11)

L'opération de mise en texte intervient ensuite sur la base d'un questionnement portant sur la progression thématique, les repérages dans le temps et dans l'espace. Elle ouvre sur différentes formulations possibles.

Un jour, on était au salon et on a allumé la télévision. Tout à coup, elle s'est arrêtée de fonctionner. Alors mon père s'est mis en colère.

La semaine dernière, on regardait la télévision au salon. Soudain, elle s'est arrêtée et mon père s'est mis en colère. (etc.) (op.cit. p. 11)

L'étayage de l'adulte est essentiel dans cette démarche ; cela suppose une organisation de la classe en ateliers pour permettre à l'enseignant de se consacrer à un petit groupe d'élèves pendant que les autres travaillent en autonomie.

De l'individuel au collectif

Pour installer les outils conceptuels permettant de mobiliser les connaissances grammaticales dans l'activité d'écriture, Marie Nadeau et ses collaboratrices (2020) ont montré l'importance de séances collectives dédiées à des discussions métalinguistiques sur la syntaxe et la ponctuation. À cet effet, elles ont conçu avec des enseignants des dispositifs qui s'inspirent des dictées métacognitives en ce qu'elles exigent la manipulation linguistique et la verbalisation des procédures et raisonnements. Ces dispositifs ont été expérimentés dans 17 classes au Québec du dernier cycle du primaire (classe 5-6) et premier du secondaire (classes 7-8). Les embarras de la polysémie du terme *phrase* constatés dans les interactions scolaires comme dans

les manuels ont conduit les auteurs à poser la distinction entre la phrase graphique et la phrase syntaxique caractérisée par deux constituants interdépendants, sujet et prédicat et un ou plusieurs constituants mobiles ou facultatifs. Après une phase de construction de phrases syntaxiques et graphiques par la manipulation d'étiquettes correspondant à ces trois types de constituants et à des connecteurs, les élèves sont amenés à ponctuer un court passage dépourvu de marques. L'ensemble des propositions sont recensées et discutées afin de parvenir à un accord raisonné sur les marques obligatoires et les cas où plusieurs possibilités existent. Comme dans le dispositif de la phrase du jour (Cogis, 2005 ; Nadeau & Fisher, 2014), le changement de posture de l'enseignant est décisif : il se tient en retrait pour accueillir l'ensemble des propositions, exige des justifications fondées sur des manipulations et l'emploi d'un métalangage minimal mais précis, diffère la validation pour laisser la place à de possibles discussions et institutionnalise en reformulant les points d'accord et de divergence.

C'est la même posture qu'exemplifie Béatrice Gerlaud (2014, 2016) pour mesurer l'écart entre les savoirs déclaratifs d'élèves de lycée sur la ponctuation et leurs savoirs procéduraux. Elle choisit le dispositif de l'accompagnement personnalisé, à effectif restreint, pour demander l'écriture individuelle d'une définition de la phrase, qui est discutée et complétée entre pairs, puis mise à l'épreuve d'un corpus de textes de genres différents. Au regard des variations observées dans ce corpus, l'oralisation des productions d'élèves par un tiers permet une mise à distance, des discussions sur les variations acceptables et les effets produits, avant un retour sur les productions écrites.

Faire expliciter le projet d'écriture individuel

À quel moment du projet d'écriture ce type de discussion peut-il faire sens ? Nous essaierons d'y répondre en proposant une démarche articulant écriture, réécriture et réflexion métalinguistique.

Dans son mémoire de master MEEF4, parcours *Formation de formateurs d'enseignants* intitulé *Réapprendre à lire des textes de collégiens*, Marielle Besnard explique comment la lecture des travaux en didactique de l'écriture l'ont conduite à limiter ses interventions sur les textes d'élèves (en gras et en italiques entre crochets dans l'exemple ci-dessous) pour privilégier un questionnement de lecteur appuyé sur des points précis du texte, qu'elle numérote.

Le moucherons [*Mets un verbe dans la phrase*] fière de sa grande victoire contre le (1) roi guique. Peu de temps après l'(2) ~~v~~orgueille ~~tomba~~ [*familier*] sur une forêt ~~de~~ d'herbes. 20 minutes plus tard, il se perdi mais [(3) épise comme il est la seul chose qu'il peut fair s'est se posé et continuer à pied] **En** se posant, il tomba sur une toile d'araigne [*familier : rencontra*] et se la **prist** [*familier : se prit dedans*], il n'XXX , pas de se **débatre** ~~5~~ Cinq minutes plus tard, une méchante araigne **afamer** apparut, elle était très grosse et sa couleur était bleu-vert avec des longs (4) très orange et enfin des pointier violets. Le moucherons **more** [*mort*] de peur essaya de s'arranger pour qu'elle ne le mange pas. **1** jour plus tard l'araignes n'avais plus **fin** (5) et elle l'essa le moucheron partir.

Fin

Maurale : 1 toujours regardé devant sois

2 ne jamais ne plus se prendre le plus fort

- (1) *Je ne comprends pas c'est son nom ?*
- (2) *Tu veux dire l'orgueilleux ?*
- (3) *Peux-tu reformuler ce passage que je ne comprends pas ?*
- (4) *Je crois que tu as oublié un mot.*
- (5) *Peux-tu m'expliquer pourquoi elle n'a plus faim. Elle a mangé quelque chose ?*

Elle constate que tous les élèves ont retravaillé leur premier texte, sans en proposer un nouveau, ce qui arrive parfois quand un élève est découragé par des annotations pointillistes qui saturent son écrit de rouge au point de le déposséder de son texte. Voici la seconde version du même élève.

Le moucheron fier de sa victoire ~~imagin~~ imaginair contre le lion Geek. Peu de temps après il rencontra une longue forêt d'herbe vingt <minutes> plus tard il se se perdi et epuisé comme il est il devait se posai mais en se posant il rencontra une toile d'araigné et tomba dessus il essaya de se débatre pour y sortir, tout à coup, une géante araignée sorti d'une ~~eavès~~ cavèrne. Elle etait très méchante et elle s'appelais ~~erapius~~ loupus sa couleur était ~~manifgn~~ magnifique mais mechante comme est est elle decida de le mangé peut à peut bref sè s'est une mort pas subite 1 semaine plus tard l'araignée termina de le manger et c'est ainsi que le lion repris sa place de roi.

Fin

[quatre étoiles dans la marge]

Morale : il ne faut jamais se prendre pour le plus fort.

Cette seconde version manifeste un souci de répondre aux demandes d'élucidation de l'enseignante tout en affirmant son projet d'écriture. L'élève maintient en le précisant un titre borné par un point, sans retour à la ligne, en dépit de l'injonction d'ajouter un verbe, sans doute induite par l'absence d'alinéa. Il remanie la chute et la morale pour pallier le défaut de cohérence du texte précédent en introduisant le supplice du moucheron, la restauration du roi lion et en reformulant la morale.

Toutefois, le texte reste un bloc compact composé de deux phrases graphiques après le titre. C'est là qu'un travail sur la langue pourrait prendre le relais. Un changement de support de l'écriture manuscrite au traitement de texte favoriserait une mise en espace guidée : délimiter le titre et expliquer son statut au regard de la ponctuation en le comparant à la phrase verbale correspondante ; souligner les indicateurs de temps qui structurent le récit, en discuter la pertinence et retourner à la ligne ; discuter la pertinence de ces choix au regard des codes du genre ; surligner les connecteurs caractéristiques de la fable et procéder au même examen.

Le moucheron fier de sa victoire ~~imagin~~ imaginair contre le lion Geek

Peu de temps après il rencontra une longue forêt d'herbe

vingt <minutes> plus tard il se se perdi et epuisé comme il est il devait se posai mais en se posant il rencontra une toile d'araigné et tomba dessus il essaya de se débatre pour y sortir,

tout à coup, une géante araignée sorti d'une ~~eavès~~ caverne. Elle était très méchante et elle s'appelait ~~erapius~~ loupus sa couleur était ~~manifgn~~ magnifique mais mechante comme est est elle decida de le mangé peut à peut **bref sè** s'est une mort pas subite

1 semaine plus tard l'araignée termina de le manger et **c'est ainsi que** le lion repris sa place de roi.

Fin

[quatre étoiles dans la marge]

Morale : il ne faut jamais se prendre pour le plus fort.

La silhouette de la fable ainsi dégagée, il est possible d'isoler un passage sous-ponctué pour le travailler sans le dissocier de la globalité du texte où il s'inscrit. La mise en grille, introduite par Claire Blanche-Benveniste (1990) pour décrire le français parlé dans les travaux du GARS permet de mettre en espace une organisation autour du verbe et ses satellites selon la progression syntaxique, en alignant les éléments occupant la même position. Paul Cappeau et Marie Savelli (1996) l'ont mise en œuvre sur des corpus de l'école primaire.

En quelques minutes	il se <u>perdit</u>
et épuisé comme il <u>était</u>	il <u>devait</u> se poser
mais en se posant	il <u>rencontra</u> une toile d'araignée
et	<u>tomba</u> dessus
	il <u>essaya</u> de se débattre pour en sortir

Les phrases syntaxiques se détachent sur une ligne ; l'encadrement par *ne...pas* ou le changement de temps permet d'identifier les verbes conjugués à un mode personnel (soulignés). La discussion peut se porter sur les associations permettant de constituer des blocs de sens délimités par une majuscule et un point. Plusieurs possibilités peuvent être envisagées : rattacher *épuisé comme il était*, *il devait se poser* à la phrase syntaxique qui précède ou à celle qui suit. Enfin, le placement des virgules intraphrastiques se trouve facilité par la mise en espace⁶.

Conclusion

L'apprentissage de la ponctuation souffre des cloisonnements anciens de l'enseignement du français. Reléguée à l'épilinguistique en production d'écrit, elle se limite encore souvent à la mémorisation de normes en étude de la langue. Pourtant, elle se révèle une entrée féconde permettant de travailler l'articulation entre la phrase et le texte, pour peu qu'elle soit appréhendée de façon systémique, en s'appuyant sur les noyaux prédicatifs pour traiter les différents moyens de cohésion textuelle : connecteurs, anaphores, temps verbaux, plans d'énonciation. Certes, le jeu qu'elle autorise entre en tension avec la forme scolaire qui appelle une réponse unique. Mais c'est sans doute là qu'une mutation se joue, avec la prise en compte du processus d'écriture : considérer le sujet parlant dans un incessant mouvement dialogique

⁶ Pour une mise en grille de la phrase problématique de Léa, voir Elalouf, 2016.

d'anticipation sur la réception de son propos, de retour réflexif sur son dire et de négociation avec des normes textuelles et génériques en cours d'acquisition. Cela suppose une autre appréhension des textes en devenir des élèves et des temps explicitement dédiés à une réflexion métalinguistique collective. Les recherches collaboratives suscitées par les besoins de formation ont produit des dispositifs dont la robustesse reste à consolider sur le plan conceptuel pour déterminer, comme y invite Bernard Combettes (2004, 2005, 2009), les paliers d'analyse depuis le prédicat nucléaire jusqu'aux arguments du verbe et aux satellites de l'énoncé, en interaction avec des phénomènes textuels de portées différentes.

Bibliographie

Berrendonner, A. (2004). Grammaire de l'écrit vs grammaire de l'oral : le jeu des composantes micro et macro-syntaxiques. Dans Rabatel, A. (Ed.), *Interactions orales en contexte didactique : mieux (se)comprendre pour mieux (se) parler et mieux (s')apprendre* (p. 249-264). Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Besnard, M. (2015). *Réapprendre à lire des textes de collégiens*, mémoire de master MEEF4, parcours *Formation de formateurs d'enseignants* sous la direction de M.-L. Elalouf. Université de Cergy-Pontoise.

Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C., Eynde, K. v.d., Mertens, R. (1990). *Le français parlé, études grammaticales*. Paris : éditions du CNRS

Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.

Bessonnat, D. (1991). Enseigner la... « ponctuation » ? (!). *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 70, 9-45.

Boré, C. (2016) (dir.). *La phrase en production d'écrits, approches nouvelles en didactique*. *Lidil* 54.

Cappeau, P., Savelli, M. (1996). Quelle grammaire pour le texte ? *Repères*, 14, 201-212.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.

Combettes, B. (1998). *Les constructions détachées en français*. Paris : Ophrys.

Combettes, B. (2004). Sciences du langage et didactique du français : les contenus en syntaxe », in Vargas, C. (dir.), *Langue et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Publication de l'université de Provence, 25-33.

Combettes, B. (2005). Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase : l'apport des approches fonctionnelles. *Pratiques* 125-6, 7-24.

Combettes, B. (2009). Quelles descriptions grammaticales pour l'enseignement ? *Repères* 39, 41-56.

Elalouf, M.-L. (2005) (dir.). *Écrire entre 10 et 14 ans, un corpus, des analyses et des repères pour la formation*. CRDP de Versailles.

Elalouf, M.-L. (2007). La fonction « statistiques » de *Tropes* : une aide au diagnostic de la cohésion textuelle ? *Dyptique* 10. Presses universitaires de Namur, 167-183.

Elalouf, M.-L. (2016). De la production à la segmentation du texte en phrases, quels outils pour l'enseignant ? *Lidil* 54, 135-150.

Fayol, M. (1997). *Des idées au textes, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.

Gagnon R. & Péret C. (2016). « La phrase à 2 pattes » pour favoriser l'entrée en littéracie à des publics en difficulté. *Scolagram 2*. [http://scolagram.u-cergy.fr](http://scolagram.u-cergy.fr/index.php?option=com_flexicontent&view=item&cid=20:deux&id=216:phrase-2-pattes&Itemid=536)

Gerlaud, B. (2014). Comment considérer la ponctuation au lycée ? *Le Français aujourd'hui* 187, 81-90.

Gerlaud, B. (2016). La phrase : entité insaisissable au lycée ? *Lidil* 54, 151-166.

Groupe de Fribourg (2012). *Grammaire de la période*. Bern, Berlin, Bruxelles.

Moeschler & Reboul (1994). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris : Armand Colin.

Nadeau, M. & Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Rapport de recherche FRQSC.

Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. & Fisher, C. (2020). Teaching syntax and punctuation in French L1: How the notion of sentence was operationalized in innovative didactic devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-28.

Paolacci, V. & Rossi-Gensane, N. (2014). Ponctuation et textes d'élèves : une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement. *Le Français aujourd'hui* 187, 115-125.

Perrot, J. (1980). Ponctuation et fonctions linguistiques. *Langue française*, 45, 67-76.

Pilorgé, J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies d'élèves. *Pratiques* 145/146, 85-103.

Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and Knowledge transforming in written composition. In Sheldon Rosenberg, *Advances in applied psycholinguistics, vol. 2 Reading, writing and language learning*, Cambridge university press, 142-175.

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

Siouffi, G. (2017). La ponctuation entre imaginaire et sentiment linguistique, *Linx* [En ligne], 75 | 2017, mis en ligne le 23 novembre 2018, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/linx/1867> ; DOI : 10.4000/linx.1867

Steuckardt, A. (2017). La ponctuation choisie des peu-lettrés, d'après « Corpus 14 », 145-160.

Textes officiels

Ministère de l'éducation nationale (1985). *Français, langues anciennes, classes des collèges 6^e, 5^e, 4^e, 3^e*.

Ministère de l'éducation nationale (1999). *Enseigner au collège, Français, programmes et accompagnement*.

Bulletin officiel n°6 du 28 août 2008, *Programmes de l'enseignement de français*.

Bulletin officiel n°10 du 19 novembre 2015, *Programmes d'enseignement des cycles 3 et 4*.

Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020, *Programmes d'enseignement des cycles 3 et 4*.

Ministère de l'éducation nationale (1992). *La maîtrise de la langue à l'école*. CNDP, Savoir Livre.

Ministère de l'éducation nationale (1993). *La maîtrise de la langue au collège*. CNDP, Savoir Livre.