

Comment former à l'enseignement de la ponctuation ?

Analyse de pratiques effectives de formation initiale

Véronique Paolacci,
Claudine Garcia-Debanc

IUFM de Midi-Pyrénées, Erte 46 GRIDIFE
Laboratoire Lordat (EA 1941),
Université Toulouse-Le Mirail

Si l'analyse des pratiques effectives d'enseignement occupe actuellement une place importante dans les préoccupations des chercheurs en didactique⁽¹⁾, il n'en est pas encore de même pour les analyses des pratiques effectives de formation dans les instituts de formation que sont les IUFM⁽²⁾. La formation est le centre d'intérêt d'Altet (1994), de Perrenoud (1994), de Paquay *et al.* (1998) ou de Pelpel (2003)⁽³⁾. On peut lire aussi des témoignages de jeunes enseignants⁽⁴⁾ mais qu'est-ce qui se joue effectivement en formation ? Comment agissent les acteurs, formés et formateurs ? Quelles représentations de l'enseignement de la discipline du français se dessinent dans les interactions au sein d'un module de formation sur la langue ?

Nous nous intéresserons dans notre article à la formation initiale des professeurs d'école de deuxième année (PE2) et des professeurs de lycée et de collège de deuxième année de lettres (PLC2). Notre visée est comparative⁽⁵⁾ et permet d'interroger la formation à l'enseignement de la langue. Si l'on en croit les dé-

-
- (1) Comme en témoignent de nombreux ateliers et symposia du colloque *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* de l'AIRDF (Québec, août 2004) ou du colloque *Former des enseignants professionnels-savoirs et compétences* (Nantes, février 2005 et Paolacci, 2005 (b)).
 - (2) Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.
 - (3) La liste des auteurs cités est loin d'être exhaustive.
 - (4) Notamment dans les *Cahiers Pédagogiques*, 2003, n° 418 (*Premiers pas dans l'enseignement*). Citons également l'article de S. Plane (2004) sur la question de l'entrée dans le métier et le numéro 34 de *La Lettre de l'Association AIRDF* (2004).
 - (5) Pour une approche sur les mémoires professionnels, lire Le Manchec (2004).

clarations des stagiaires toutes filières confondues, l'enseignement de la langue est la sous discipline qui effraie le plus les enseignants débutants. Les professeurs d'école reconnaissent que les savoirs acquis dans leur passé d'élèves ne sont pas actualisés ; les professeurs certifiés se sentent plus à l'aise avec la littérature. Comment amener les stagiaires à interroger leurs modèles de l'enseignement de la discipline ? Confronter le travail réalisé au sein des filières professeurs d'école et professeurs de collège et lycée, c'est aussi poser le problème de l'articulation premier et second degré.

Notre choix s'est porté sur une réflexion sur l'enseignement de la ponctuation⁽⁶⁾. Dans les savoirs à enseigner au niveau de la langue, la ponctuation occupe une place exemplaire à plusieurs égards. Avec l'étude de la ponctuation, sont questionnées les relations entre l'écrit et l'oral (Campionne, 2002) ainsi que les rapports entre le texte et la phrase (on parle de ponctuation interphrastique et intraphrastique). Différents champs de recherche se sont intéressés à la ponctuation en tant qu'objet d'étude : la linguistique (Védénina, 1988 ; Catach, 1980, 1991, 1994 ; Drillon, 1991), la psycholinguistique (Schneuwly, 1988 ; Chanquoy, 1991 ; Fayol, 1997, Favart & Passerault, 2000) mais aussi les études stylistiques (Dürrenmatt (Ed), 2000). Tous ces travaux posent le problème de la ponctuation dans son rapport à la norme. Quelle norme ? Quels écarts par rapport à la norme dans les usages ? Quels usages de la ponctuation en réception et en production dans les écrits des enfants et des scripteurs experts comme les écrivains ? Autant de questions qui fédèrent ces recherches. Avec comme arrière-plan ces savoirs de référence, nous nous proposons donc d'amener les professeurs stagiaires à interroger leurs conceptions concernant ces éléments linguistiques que sont les signes de ponctuation.

Pour appuyer notre étude, nous avons collecté des données selon la méthodologie de l'ingénierie didactique. En effet, pour réduire au maximum les variables, un même dispositif de formation a été proposé aux formateurs de deux groupes de professeurs stagiaires des filières PE et PLC. Ce contenu a été négocié avec les deux formateurs au cours d'un entretien préliminaire. Nous avons privilégié le recueil des connaissances procédurales des stagiaires tout en ne négligeant pas les savoirs plus déclaratifs des mêmes professeurs débutants. Les modules de formation ont été filmés et des extraits de corpus oraux ont été transcrits (voir les annexes). Nous porterons également à notre analyse les notes prises par les professeurs débutants ainsi que les écrits élaborés au cours des séances (sur le tableau noir en particulier).

Quels enseignements peut-on tirer des observations effectuées ? A quels niveaux cette recherche peut-elle instruire la réflexion sur l'entrée dans le métier⁽⁷⁾ ? En quoi l'analyse de pratiques effectives de formation peut-elle permettre d'anticiper les difficultés que les enseignants débutants pourraient avoir pour enseigner « l'observation réfléchie de la langue » ?

Dans le premier temps de notre article, nous rendrons compte des travaux sur

(6) Ce travail se situe dans une thèse en cours *La ponctuation et les marques d'organisation du texte, comment les envisager en tant qu'objets d'enseignement ? – vers une didactique de la ponctuation, des connecteurs et du blanc graphique (dans l'articulation école/ collège)* dirigée par C. Garcia-Debanc et répond à la problématique de l'ERTE 46 Gridife de l'IUFM de Midi-Pyrénées dont les chercheurs s'intéressent aux pratiques des enseignants débutants dans une perspective pluri-disciplinaire.

(7) Sur la même problématique, voir Paolacci & Garcia-Debanc (2004 (a)) et Paolacci (2005 (a)).

la ponctuation qui couvrent plusieurs champs de recherche (linguistiques, psycholinguistiques et stylistiques). Nous envisagerons ensuite un premier stade de transposition didactique en interrogeant les prescriptions ministérielles sur les savoirs à enseigner relatifs à la ponctuation à l'école (nous nous limiterons au cycle III) et au collège (nous nous en tiendrons à la classe de 6^e). Dans le troisième temps de notre propos, nous expliciterons les choix opérés pour construire le contenu du module de formation pour enfin analyser les pratiques effectives des deux modules mis en œuvre dans les filières PE et PLC.

1. La ponctuation : de l'objet linguistique à l'objet d'enseignement

1.1. Les travaux linguistiques sur la ponctuation : du « bon usage » à la « poétique » de la ponctuation

Jusqu'aux années 70, l'approche normative de la ponctuation domine dans les recherches linguistiques comme le souligne Tournier (1980). Damourette (1937) est le premier à dépasser le simple catalogue de marques. Doppagne (1978) reprend les idées de Damourette qui attribue à la ponctuation un rôle pausal et mélodique. Dans la même perspective, Drillon (1991) présente dans son ouvrage « une étude du bon usage qu'on fait des signes de ponctuation ⁽⁸⁾ ».

Avec l'équipe de Catach, la ponctuation devient un véritable objet théorique. Les « ponctèmes » (Catach, 1991) sont des signes au sens linguistique du terme *i.e.* éléments constitué d'un signifiant et d'un signifié (un seul signifiant pouvant avoir plusieurs signifiés). La ponctuation, pour Catach (1980) est un « *ensemble de signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimé ; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets ⁽⁹⁾ et formant système complétant et suppléant l'information alphabétique* ». Les signes de ponctuation sont « dépendants et complémentaires ».

Les linguistes inventorient une liste finie des signes (plus ou moins fluctuante, il est vrai). Védénina (1989) élargit la notion de ponctuation à ce qu'elle appelle la « présentation typographique » (étude des caractères d'imprimerie, justifications des lignes, blancs...). Anis (1988) fait de même et classe conjointement les signes de ponctuation, les paragraphes et les blancs graphiques dans ce qu'il nomme les topogrammes ⁽¹⁰⁾.

Les signes de ponctuation sont hiérarchisés (Catach, 1994) et ont différentes fonctions. Un même signe peut remplir plusieurs fonctions. Anis (1988) distingue la fonction syntagmatique (ce qui relève de la syntaxe) et la fonction polyphonique de ces marques ⁽¹¹⁾. Mais c'est Védénina (1989) qui affine le plus, dans

(8) Popin (1998) propose dans un ouvrage de vulgarisation plus récent un catalogue des signes de ponctuation en précisant la norme qui régit ces signes.

(9) Isolables par l'analyse et indécomposable à leur niveau hiérarchique.

(10) Graphème punctuo-typographique, qui contribue à la production du sens, en tant qu'organisateur de la séquentialité et indicateur syntagmatique (approche structurale de la langue) et énonciatif (approche pragmatique de la langue) : signes de ponctuation, blanc de mot, retrait, retour à la ligne, ligne blanche, soulignement, petite capitale, italique, gras.

(11) Anis s'inspire de la théorie de Ducrot (1984, *Le dire et le dit*).

son ouvrage de référence, les fonctions des signes de ponctuation. Elle distingue les fonctions syntaxique, énonciative, sémantique et enfin intonative de la ponctuation (fonction annexe pour la linguiste mais ce point de vue est critiqué par Catach). La linguiste russe attribue des fonctions dominantes pour chaque signe. Le paradigme de la ponctuation prend alors la dimension d'un système polyfonctionnel.

Les analyses littéraires (comme celles de Dürrenmatt (Ed), 2000) sont autant d'approches complémentaires aux travaux que nous venons de citer. Meschonnic (2000) fait un plaidoyer pour les usages divers que l'on peut faire de la ponctuation dans l'écriture, usages éloignés du « pur et simple jeu de règles conventionnelles, à appliquer comme l'orthographe » (p. 289). L'auteur insiste sur l'importance de la prise en compte du fait que le langage écrit est « le représentant visuel » de l'oralité du langage. Meschonnic souligne aussi que « le blanc est une ponctuation » ⁽¹²⁾ (p. 290) et qu'il existe « une syntaxe des blancs ». Meschonnic revendique ainsi la « poésie de la ponctuation ».

1.2. Les recherches en psychologie du langage : « pour une nécessaire prise en compte des genèses » ⁽¹³⁾

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

Trois instances d'opérations langagières sont décrites : les opérations de *contextualisation*, de *structuration*, et de *textualisation*. Les opérations de textualisation peuvent se répartir en trois types : les opérations de *cohésion*, de *segmentation / connexion* et de *modalisation*. Le tableau ci-dessous peut éclairer notre propos mais ne rend pas compte de la non-linéarité de l'ensemble.

Mise en texte ou linéarisation						
Référentialisation	Textualisation					
Choix lexicaux	Cohésion		Connexion/segmentation			Modalisation
	Temps verbaux	Anaphores	<i>Balisage : Locutions temporelles, spatiales, argumentatives, marques de ponctuation</i>	<i>Empaquetage par intégration et par addition</i>	<i>Liage : Traces involontaires du fonctionnement langagier</i>	Evaluation des événements

(12) Voir à ce sujet la thèse de Favriaud (2001).

(13) Pour reprendre le titre d'un chapitre du *Dire-Ecrire*, GROMER, B., WEISS, M., 1990, Paris, A. Colin.

Les opérations de *connexion / segmentation* (grisées dans notre tableau) ont pour caractéristique de « ponctuer » le texte, de le segmenter, de le découper en parties et en même temps de fonctionner comme un « ciment » entre ces parties. C'est à ce niveau qu'apparaissent les signes de ponctuation liés aux connecteurs.

Au sein des opérations de *connexion / segmentation*, Schneuwly (1988) définit les opérations de *balisage*, d'*empaquetage* et de *liage*.

— Les opérations de *balisage* marquent les différents niveaux de structuration d'un texte. Elles spécifient les transitions entre les différentes phases du plan du texte. Elles correspondent à des locutions temporelles, spatiales, argumentatives mais concernent aussi les marques de ponctuation comme l'alinéa, dans certains cas le point et le point-virgule.

— L'*empaquetage*⁽¹⁴⁾ crée des entités textuelles de taille supra-propositionnelle. Les procédés de subordination et de coordination sont les traces de ces opérations.

— Le *liage* est bien connu dans la langue parlée. Le locuteur remplit alors son discours de sons ou d'expressions qui ont peu de significations. A l'écrit, on peut trouver des traces de liages lorsque la charge cognitive est élevée par exemple dans l'abondance des « et » et des « et puis » : c'est la planification « pas à pas » (Schneuwly, 1988).

Le modèle étant posé, nous ne proposons ici qu'une présentation sélective des travaux qui concernent l'usage des marques linguistiques que nous étudions et qui ont été nombreux dans les années 90. Pour Fayol (1997), connecteurs et ponctuation fonctionnent comme une sorte de système de « parenthésisation ». « L'un et l'autre paradigmes tendent à regrouper / séparer des (blocs de) propositions »⁽¹⁵⁾. Ils ont certes des valeurs sémantiques (trop privilégiées à une époque selon Fayol) mais marquent aussi en surface « des relations hiérarchiques entre les énoncés et pour les connecteurs, la nature de ces relations ». Dans tous les types d'écrits étudiés, le degré de liaison inter propositionnelle contraint l'occurrence des marques de ponctuation et des connecteurs. Le marquage en surface dépend d'une part de l'extension du paradigme linguistique et d'autre part, de l'utilisation plus ou moins stratégique qu'un individu peut faire des marques (p. 173). Pour Chanquoy (1991), la ponctuation et les connecteurs fonctionnent de manière complémentaire et ils jouent en présence / absence⁽¹⁶⁾.

Pour résumer, deux fonctions sont attribuées au système de la ponctuation et à celui des connecteurs dans la perspective de la psychologie du langage. La principale fonction (précoce dans une perspective développementale) est « de marquer, dans le texte, le degré de relation entre les éléments tels qu'ils sont organisés au niveau de la représentation du producteur ». Une seconde fonction (plus tardive chez les scripteurs) est « une fonction de planification au niveau de la structure textuelle d'ensemble » (Passerault, 1991, p. 100). Cette fonction demande une représentation de la situation de communication.

Les travaux sur la ponctuation sont nombreux et complémentaires comme nous venons l'évoquer. Les programmes officiels⁽¹⁷⁾ en tiennent-ils compte ?

(14) Le concept de « paquet » est emprunté à Adam (1984, *Le récit*, Paris, PUF).

(15) Fayol (1997, p.169)

(16) Citons les recherches très récentes sur la ponctuation de l'équipe Laco de Poitiers (dont Favart & Passerault, 2000).

(17) Textes sources pour tout enseignant et en particulier pour tout enseignant novice.

Quels sont les écarts entre les savoirs de référence et les savoirs à enseigner l'objet « ponctuation » ? Qu'en est-il pour l'école ? Pour le collège ?

2. Les prescriptions ministérielles et l'enseignement de la ponctuation dans la liaison CM2/6^e

Peut-on observer une continuité entre les programmes de l'école et du collège au niveau de la langue et plus précisément de l'enseignement de la ponctuation ?

2.1. Les programmes de l'école élémentaire : Cycle des Approfondissements (cycle III)

Les *programmes 2002* du cycle III permettent de notre point de vue une revalorisation de l'objet d'enseignement « ponctuation ». En effet, la ponctuation est abordée au rang des phénomènes de cohésion dans une rubrique intitulée « quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte » (*Programmes de l'école élémentaire*, 2002, p. 198). La ponctuation acquiert dans les *Programmes 2002* un véritable statut textuel. Il s'agit pour les élèves de repérer « *les fonctions syntaxiques de la ponctuation et de viser un usage correct du point et, progressivement de la virgule* » (p. 198). Les auteurs de ces programmes valorisent ainsi une des fonctions de la ponctuation. Il ne s'agit pas ici de savoir si le choix est pertinent ou non mais plutôt de souligner la prise en compte de la fonctionnalité de la ponctuation. Par contre, le paradigme de la ponctuation en tant que système est occulté puisque seulement deux signes sont cités. Toutefois, pointer deux signes dans la liste des marques de ponctuation peut prévenir une tendance au catalogue (que développent bon nombre de manuels comme le montre Chabanne (1998)). On peut également gloser sur l'adjectif « correct » dans l'expression « *viser un usage correct du point* » : il est sous-tendu par la référence à une norme qui est ici essentiellement syntaxique (la notion de phrase est en arrière-plan). La virgule est, de plus, considérée comme un signe particulièrement complexe et dont l'emploi n'est pas complètement maîtrisé à la fin de l'école primaire, ce que confirment les recherches en psycholinguistique. Pour être tout à fait complet, précisons que dans ce programme d'étude de la langue, rien n'est dit sur la présentation du texte ni sur le blanc graphique. C'est pourtant une compétence évaluée, comme nous le verrons, dans les Evaluations Nationales de 6^e.

2.2. Les programmes du collège ⁽¹⁸⁾ : classe de 6^e

Dans le chapitre « pratiques d'écriture » des programmes de la classe de 6^e (fin 1995, p. 12), la compétence « assurer la lisibilité d'un texte » est déclinée selon les notions suivantes : « mise en page d'un texte (paragraphe, alinéa), graphie claire et régulière, maîtrise des différences de codes (lettres, chiffres, ponctuation), orthographe ». Certes « paragraphe » et « ponctuation » sont regroupés

(18) Pour une lecture des programmes des collèges et une définition objective des difficultés des élèves de ZEP (zone d'enseignement prioritaire), lire Manesse (2003).

dans la même compétence mais il est étonnant que la ponctuation soit au même rang que les chiffres. Les programmes de 6^e proposent ensuite un « catalogue » de notions « dont la progression didactique est de la responsabilité du professeur » (p. 13). Au niveau du « discours », on trouve les notions d'« organisation et de cohérence du discours » (mais sans aucune précision) et la ponctuation (« segmentation du texte en phrases, de la phrase en proposition »). La fonction syntaxique de la ponctuation est mise en valeur comme dans les *Programmes de l'école élémentaire* (2002).

Les *Accompagnements des programmes de 6^{ème}* (1997) sont plus précis. La ponctuation est classée dans des activités grammaticales bien distinctes. La ponctuation est située dans le chapitre « grammaire de la phrase » (p. 26) : « la grammaire de la phrase s'attache à [...] déterminer le rôle des signes de ponctuation ». Que dire de l'expression « déterminer le rôle des signes de ponctuation » ? Ces prescriptions trop allusives restent souvent énigmatiques pour des praticiens débutants.

2.3. Les épreuves relatives à la ponctuation dans les Evaluations Nationales de 6^e

Sur des aspects de l'« Observation Réfléchie de la Langue » comme ceux de la ponctuation, la continuité entre l'école et le collège s'annonce par voie de conséquence « difficile », (comme le soulignent les auteurs de la *Maîtrise de la Langue au collège* (1997))⁽¹⁹⁾. Les approches sont disparates, parfois floues et même contradictoires. Pourtant, *de facto*, une articulation existe entre le premier et le second degré (école / collège) par le biais des Evaluations Nationales à l'entrée en 6^e. Depuis 1989, la première année de collège est marquée en début d'année par ces évaluations, évaluations diagnostiques pour la classe de 6^e. Notre analyse sera basée sur le livret 2000⁽²⁰⁾ dans lequel nous abordons plus particulièrement les tests relatifs à la ponctuation.

Le type d'activité proposée pour évaluer la ponctuation est identique à celle qu'on trouve dans la plupart des manuels : il s'agit de recopier un texte en ajoutant les points et les majuscules qui manquent. Les concepteurs de l'évaluation proposent un texte littéraire avec les virgules. L'objectif affiché est « de vérifier qu'un élève sait segmenter en phrases de façon satisfaisante un texte simple » (p. 228). Les élèves sont invités à entrer dans la logique d'un auteur. Caddéo (1998) analyse cette tâche en interrogeant des élèves de 7-8 ans. A juste titre, la linguiste remarque que l'acte de reponctuation n'a rien à voir avec l'acte de production. L'exercice se fait en général sans oralisation ; on a donc du mal à imaginer le lien entre la prosodie et les résultats de cet exercice même si les enfants interrogés déclarent utiliser la pause pour ponctuer le texte. Les stratégies déclarées pour placer la ponctuation sont multiples. Caddéo note l'aide de la mise en page, le repérage de morphèmes grammaticaux, des repères lexicaux et sémantiques. D'autres découpages répondent à une stratégie autre qui pose le problème

(19) Pourtant, des écrits didactiques essaient de répondre à cette difficulté comme l'ouvrage *Ecole-Collège : pour une continuité des apprentissages*, 2001, Bertrand-Lacoste.

(20) Dossier *Evaluations CE2-6^{ème}-Repères nationaux septembre 2000*, 2001, DPD dans lequel nous allons nous intéresser aux exercices concernant les éléments linguistiques que nous étudions.

de la notion de phrase. Dans cette enquête, d'après les enfants, « l'unité phrase ne doit pas être trop petite et elle doit faire sens » (p. 269). Les réussites dans les Evaluations Nationales sont très faibles à cet exercice (avec 50 % de réussite en moyenne chaque année au niveau national) : la segmentation en phrases est donc une compétence complexe en voie d'acquisition.

Dans le livret de l'élève, les compétences autour de la mise en page sont évaluées avec des items qui ne sont pas liés aux marques de ponctuation : ce qui laisse penser à une conception réductrice du paradigme de la ponctuation. Dans la production écrite finale, la ponctuation et « l'emploi pertinent des paragraphes » sont classés sous l'entrée « texte »⁽²¹⁾, (ce qui n'est pas en cohérence avec les *Accompagnements des programmes de la classe de 6^{ème}* (1995), les auteurs abordant la ponctuation en grammaire de phrase). Les réussites sont faibles là aussi (50 % de réussite en moyenne).

Les résultats aux exercices que nous avons décrits ici révèlent des difficultés de l'apprentissage de la ponctuation (et du paragraphe) et doivent interroger les enseignants. En formation initiale, il convient d'amener les enseignants débutants à ne pas considérer les usages de la ponctuation comme une évidence qui résulterait de pré requis implicites. Le module de formation que nous avons mis en œuvre dans les filières PE2 et PLC2 se veut une réponse à cela.

3. Les ateliers du module de formation

Nous développons ici le contenu des différents ateliers proposés aux deux formateurs avant de préciser le contexte spécifique du recueil des données pour chacun des groupes de stagiaires. Nous reconnaissons que nos choix de chercheur manifestent une certaine conception⁽²²⁾ de l'enseignement de la ponctuation que nous tenterons de préciser dans les lignes qui vont suivre.

3.1. Le contenu des ateliers⁽²³⁾ : des productions de l'élève aux matériaux didactiques

Différentes étapes constituent le module de formation que nous avons négocié avec les formateurs. Dans un premier temps, il s'agit de recueillir les représentations initiales des stagiaires. La suite du module a ensuite été pensée pour répondre à une cohérence d'ensemble, le parti pris étant de couvrir au plus près les supports qui se présentent à l'enseignant comme les manuels scolaires, les grammaires de référence ou les productions des élèves.

3.1.1. La mise en situation des stagiaires : ponctuer un texte non ponctué

Nous avons fait le choix de commencer le module par une mise en situation individuelle des stagiaires. Nous avons privilégié les connaissances procédurales

(21) *Vs* discours et phrase.

(22) Il est important de souligner que les choix didactiques du formateur (ici dictés par le chercheur) ne sont jamais innocents et tendent vers une conception particulière de la discipline (comme le montre Garcia-debanc dans le symposium « *des curricula aux modèles disciplinaires en acte* » (actes du colloque AIRDF, Québec 2004 dont les actes sont à paraître)).

(23) Voir aussi à ce sujet Paolacci & Garcia-Debanc (2004 (a)).

des enseignants débutants. La consigne amène le professeur à envisager différents niveaux d'analyse. Tout d'abord, il s'agit de prendre la place de l'élève en ponctuant un texte ambigu⁽²⁴⁾, ensuite d'expliciter ses stratégies, les difficultés rencontrées et les difficultés que des élèves rencontreraient dans la même situation. Ce type d'exercice est très classique dans la plupart des manuels et apparaît également dans les évaluations de 6^e, comme nous l'avons déjà souligné.

Réfléchir à l'intérêt que comporte une tâche dans les apprentissages est primordial pour des enseignants débutants qui sont souvent consommateurs du contenu de certains manuels et des fiches clef en main présentes sur les sites Internet.

A la suite de ce travail individuel accompagné d'une mise en commun collective, les stagiaires se répartissent en trois ateliers parallèles dont les thématiques sont les suivantes : l'analyse linguistique d'une copie d'élève de 6^e, l'étude de chapitres de manuels de langue et un classement d'une série d'exercices.

3.1.2. L'atelier « évaluation d'une copie d'élève de 6^e »

La production d'élève proposée à l'évaluation des stagiaires est extraite des évaluations nationales de 6^e 2003 (voir l'*annexe 1* pour un extrait de la copie). Il s'agit pour les élèves d'écrire la suite d'un article de journal en tenant compte d'un titre, d'une phrase initiale imposée ainsi que de certains éléments iconographiques. L'objectif est d'amener les stagiaires à envisager différemment le statut de l'erreur et à s'interroger sur leur rapport à la norme dans une tâche d'évaluation. La copie que nous avons sélectionnée présente un usage de la ponctuation assez diversifié (point final, blanc graphique, guillemets, point-virgule, points de suspension). Soulignons les emplois du point-virgule et du point de suspension qui visent vraisemblablement un effet sur le lecteur : « *Il amena son maître ; il creusa creusa et...* »⁽²⁵⁾. On peut également remarquer un blanc graphique après la première phrase qui marque l'étape du récit qui correspond à la découverte du trésor (imposée par la consigne initiale). L'emploi de la virgule est rare mais pertinent : « *Bob s'inquiéta beaucoup pour son chien, il avança encore* ». La ponctuation du discours direct n'est pas acquise dans sa totalité : les deux points sont absents mais l'élève met les guillemets. L'emploi fréquent du ET peut également amener les professeurs débutants à interroger les intentions du jeune scripteur. Par exemple, dans le cas de « *le garçon et son chien s'en allèrent dans la grotte et le garçon fit un beau feu de bois et garda le trésor près de lui* », nous avons une illustration de « la planification pas à pas » dont parle Schneuwly (1988). Cette copie est enfin exemplaire pour l'usage du point final dont la position est contestable au niveau de la syntaxe mais qui ouvre des perspectives interprétatives intéressantes : « *Il s'arrêta et au loin. Il vit son chien, alors il appelle "Bambou" et il vint.* ». Le point avant IL, dont le statut de point final est marqué par la majuscule, peut être interprété comme une mise en valeur de l'étape de la découverte du chien. Chez le jeune scripteur, la syntaxe est intimement liée au sens.

A un niveau linguistique, une copie comme celle que nous portons à l'analyse

(24) « ...lentement ils suivirent les chiens trébuchant sur l'aveuglante blancheur du glacier ils l'entendirent craquer et gémir sous leur pied »

(25) L'orthographe est rectifiée dans les citations de la copie de l'élève.

des professeurs stagiaires pose le problème de la segmentation en phrases qu'interroge Béguelin (2002)⁽²⁶⁾. Dans son article, la grammairienne critique la notion de phrase au niveau épistémologique et plus précisément la définition que de nombreux élèves connaissent par cœur (définition circulaire selon Catach citée par Béguelin) : « *une phrase commence par une majuscule et finit par un point* ». Béguelin insiste sur le fait que les valeurs du point sont multiples et dépassent la seule valeur démarcative. Elle ajoute que l'« *éventuelle fonction linguistique du point dit final est difficile à saisir* » : il ne représente pas nécessairement l'intonème conclusif. De ce fait, « *apprendre aux élèves à ponctuer selon le standard revient d'ailleurs essentiellement, pour le cas du français, à leur faire prendre quelques distances par rapport aux faits intonatifs de la parole spontanée* » (p. 93). Béguelin regrette que de nombreuses études linguistiques fassent comme si la normalisation de la ponctuation était réglée. D'après elle, on n'est pas encore arrivé au « bon modèle » qui prendrait en compte les usages canoniques et les cas particuliers de la ponctuation. Dans l'atelier proposé aux professeurs débutants, nous visons une mise à jour des tensions entre le « bon usage » des signes de ponctuation et des usages particuliers qu'illustrent en particulier les productions d'élèves.

3.1.3. L'atelier « analyse de chapitres de manuels de langue »

Comme le suggère Chabanne (1998), il est important de rester vigilant, quand on est enseignant, par rapport aux contenus des chapitres de manuels car ceux-ci véhiculent une conception de l'enseignement de la langue (et de la ponctuation) à identifier. Nous avons porté à l'analyse des stagiaires des chapitres concernant la ponctuation extraits de deux manuels de langue cycle III (pour les PE) et deux manuels de 6^e (pour les PLC2) : *La nouvelle Balle aux mots CM2* de J.-P. Dupré *et al.* (Nathan, 1995) et *La Langue française, mode d'emploi CMI* de Charmeux *et al.* (Sédrap, 2003) pour les PE ; *Les Outils de la langue 6^{ème}* d'Achard *et al.* (Hachette Education, 2000) et *Expression 6^{ème}/5^{ème}, 600 activités pour pratiquer l'écrit et l'oral* de Randanne (Magnard, 2002). Notre choix a été orienté par le fait que ces manuels sont fréquents dans les classes et présentent des démarches qui définissent des conceptions contrastées de l'enseignement de la ponctuation.

Ainsi, l'approche de *La nouvelle Balle aux mots CM2* est délibérément phrasique. Les auteurs de cet ouvrage abordent le paradigme de la ponctuation dans son ensemble sous la forme d'un inventaire de signes dont les fonctions ne sont pas explicitées. Nous sommes dans une logique absolument différente (car plus textuelle) avec les auteurs du manuel *La langue française, mode d'emploi CM2*. Ces derniers revendiquent l'adéquation du manuel aux programmes 2002 : les phénomènes de langue envisagés répondent au problème de la lecture / écriture d'un genre d'écrit particulier. Tous les signes ne sont pas abordés (par exemple, la virgule n'apparaît pas) et on note une insistance sur la fonction sémantique des signes traités ; la priorité est donnée à la ponctuation du dialogue.

La comparaison entre les deux manuels de 6^e est plus subtile. Le manuel *Les Outils de la langue 6^{ème}* privilégie une hiérarchie des signes ; les titres du chapitre le prouvent : « organiser la phrase, la ponctuation dans la phrase ; organiser

(26) Pour des activités novatrices sur la notion de phrase, voir l'ouvrage de Campana (2002).

les textes, la ponctuation dans le texte ». L'approche est classique : la ponctuation intraphrastique (comme la virgule) est séparée de la ponctuation interphrastique (comme le point d'interrogation) et les fonctions démarcative et sémantique des signes sont mises en avant. Ceci s'oppose de prime abord à la démarche défendue par les auteurs d'*Expression 6^{ème}/5^{ème}, 600 activités pour pratiquer l'écrit et l'oral*. En effet, l'approche de ce dernier manuel se veut textuelle. Dans les objectifs du chapitre, un accent est mis sur les phénomènes de cohésion dans leur ensemble : « les paragraphes, la ponctuation, les mots de liaison aident celui qui te lit à voyager dans ta pensée sans se perdre : ce sont des panneaux indicateurs » (p. 78). Toutefois, les savoirs à retenir et les exercices sont plus traditionnels que ne le laissait penser l'objectif initial. La fonction prosodique est privilégiée et aucun lien entre la ponctuation et les autres phénomènes textuels n'est effectif.

Nous attendons des professeurs débutants, avec l'aide d'une grille⁽²⁷⁾, qu'ils construisent une analyse comparative des chapitres des deux manuels qui leur sont proposés. La grille est conçue comme une aide dont la visée est de mettre en valeur les approches spécifiques de chaque manuel de langue. Les entrées sont précises et rendent compte de chaque étape des démarches développées dans les chapitres analysés.

3.1.4. L'atelier « classement d'exercices »

Pour compléter cette étude de chapitres de manuels, l'atelier « classement d'exercices » consiste à catégoriser des activités que l'on a coutume de nommer « exercices d'application ». L'objectif est de rendre compte de la diversité des activités que les enseignants peuvent trouver dans les matériaux didactiques. Dans le document donné aux enseignants débutants, les exercices sont présentés dans le désordre et décontextualisés de tout contenu de chapitres de manuels. Ils concernent des phrases ou des supports textuels et peuvent être caractérisés par les consignes suivantes :

- Ponctuer une suite de phrases ou un texte (par exemple, « récrivez les phrases suivantes en utilisant les éléments qui sont donnés dans le désordre, en rétablissant la ponctuation et les majuscules » ou « recopie ce texte en ajoutant les majuscules et la ponctuation »).
- Ponctuer un même texte de façon différente pour changer le sens.
- Ponctuer des phrases de type différent (par exemple, « termine chaque phrase par un point d'exclamation ou un point d'interrogation selon le sens »).
- Lire à haute voix un même texte ponctué de manières différentes.
- Découper un texte en paragraphes⁽²⁸⁾.
- Produire un texte avec différentes contraintes : en tenant compte d'images, de débuts de phrases ou d'une série de signes de ponctuation imposés.
- Remplacer des marques de ponctuation par des connecteurs (par exemple, « remplace les virgules par les conjonctions "mais", "et", "car" »).
- Transformer une phrase du style direct au style indirect.

(27) Voir l'annexe 2 et Paolacci & Garcia-Debanco (2004 (b)).

(28) Notons que les exercices sur la notion de paragraphe amènent les enseignants à envisager un paradigme large des signes de ponctuation (blanc graphique compris).

Nous voulons également attirer l'attention des stagiaires sur la complexité de certains exercices qui visent l'acte de ponctuer. Ces exercices mettent particulièrement en valeur le problème de la polyfonctionnalité des signes (Védénina, 1988). Il est demandé aux stagiaires de classer les exercices selon des critères qu'ils auront préalablement définis et de sélectionner un exercice facile et un exercice difficile (selon leur point de vue). Par la suite, les professeurs stagiaires sont invités à revoir leur catégorisation à la lumière de l'article « La ponctuation » de la grammaire de Riegel *et al.* (1994, pp. 85-87).

3.2. Choix didactiques des formateurs

Le contenu du module de formation que nous venons d'explicitier est discuté avec les formateurs lors d'un entretien préliminaire. Les formateurs affichent dans la négociation initiale des intentions qui peuvent s'apparenter à celles que l'on peut lire dans les fiches de préparation d'un enseignant dans sa classe.

3.2.1. Choix du formateur des PE2 ⁽²⁹⁾

Le formateur des PE2 ne modifie pas le contenu du module qui lui est présenté. Par contre, l'entretien lui permet d'interroger ses propres savoirs de référence concernant l'objet linguistique de la ponctuation.

3.2.2. Choix de la formatrice des PLC2

La durée du module avec les PLC2 est fixée à quatre heures. L'argument du temps est avancé par la formatrice des futurs professeurs de lettres pour ajouter un atelier sur la notion de paragraphe (tri d'exercices).

D'autres écarts avec les attentes du chercheur se révèlent par la suite dans la mise en œuvre effective du module dans les deux groupes des professeurs stagiaires. De quel ordre sont ces écarts ? Sont-ils révélateurs de deux cultures bien distinctes des deux filières ? Peut-on inférer une conception de l'enseignement de la ponctuation et de façon plus générale une conception de l'enseignement de l'« observation réfléchie de la langue » chez ces enseignants débutants ?

3.3. Le contexte du recueil des données dans les deux filières

3.3.1. Pour la filière des PE2

Pour les PE2, le module (qui a duré trois heures) a eu lieu en décembre 2003 lors des séances de français préparant au deuxième stage en responsabilité en cycle III. A l'IUFM de Midi-Pyrénées, l'année est scindée en trois moments articulés autour des stages en responsabilité de trois semaines. Un formateur par discipline suit un groupe pendant toute l'année de formation et avec ce dispositif, les stagiaires parlent de « promotion ». On peut dire que se créent des liens étroits entre le formateur et le groupe de professeurs stagiaires. Les formateurs essaient pour chaque cycle d'aborder les problèmes que pose l'enseignement du dire / lire / écrire pour chacun des niveaux de l'école primaire. Un tiers du temps consacré au cycle III est dédié à l'enseignement de la langue.

(29) Nous remercions Marie-Claude Fanjeaux et Michel Gangneux respectivement formateurs des PLC2 et des PE2 observés d'avoir si aimablement accepté notre présence dans leur cours.

3.3.2. Pour la filière des PLC2

Le module proposé aux PLC2 a eu lieu en novembre 2003 et il a duré quatre heures. Il apparaissait dans l'axe du plan de formation intitulé « lire / écrire des textes et des discours ». A l'IUFM de Midi-Pyrénées, les formateurs ont privilégié pour l'année 2003-2004 le mélange des stagiaires sans tenir compte du niveau dans lequel ils enseignaient : les stagiaires ayant leur stage en responsabilité en 6^e pouvaient ainsi entendre le discours des collègues qui exerçaient dans d'autres niveaux du collège.

4. Un regard sur les pratiques effectives de formation initiale

Notre perspective n'est pas ici d'apprécier les pratiques des formateurs eux-mêmes : le contrat initial établi avec les formateurs n'incluait pas la comparaison des deux pratiques (mais pour une autre recherche, cette perspective peut s'avérer intéressante). Nous ne précisons par conséquent que quelques points jugés « transversaux » concernant le rôle des deux formateurs pour insister ensuite sur des éléments plus saillants de convergence et de divergence entre les deux mises en œuvre du module du point de vue des stagiaires.

4.1. Le rôle des formateurs dans la séance

4.1.1. Le formateur des PE2

Le formateur des PE2 a des rapports privilégiés avec le groupe de stagiaires qu'il suit depuis le début de l'année. Dans le plan de formation des PE2 observés, un quart de l'horaire des séances du plan de formation est dédié à l'enseignement de la langue maternelle. Nous pouvons ainsi dire que les acteurs formés / formateur ont mis au point des routines de travail qui facilitent les échanges. Pendant le travail en groupe, le formateur veille à la gestion du temps et aide ponctuellement les stagiaires. Il reformule les propos des groupes et élabore une synthèse orale à la fin de la séance qui insiste sur la complémentarité des ateliers dans une perspective de formation. Il est révélateur que ce soient les stagiaires qui écrivent sur le tableau noir lors de la mise en commun : ces PE2 se montrent très dynamiques non seulement dans les travaux de groupe mais aussi lors de la mise en commun.

4.1.2. La formatrice des PLC2

La formatrice des PLC2 contrairement à son collègue de la filière PE travaille pour la première fois avec le groupe de stagiaires. Celui-ci est constitué de professeurs débutants qui enseignent à tous les niveaux du collège. Le fait que les acteurs ne se connaissent pas et que les PLC2 ne soient pas regroupés selon les niveaux d'enseignement n'a pas favorisé les premiers échanges oraux. Au cours du module, le rôle de la formatrice est identique à celui du formateur des PE2 avec un travail plus étroit d'étayage pour l'atelier de « classement des exercices ». Aussi, le discours monogéré de la formatrice domine dans les mises en commun et les notes au tableau sont élaborées par la formatrice elle-même. Celle-ci légitime ses propos par de nombreuses références à son expérience de terrain.

4.2. Les pratiques effectives de professeurs stagiaires en formation

Notre approche est descriptive et l'analyse comparative qui en découle doit être resituée dans le contexte d'une étude de cas qui n'est pas généralisable. Quatre axes seront envisagés pour rendre compte des pratiques de formation observées : la ponctuation et le rapport à la norme, la ponctuation en production, la ponctuation en réception, et enfin la ponctuation dans les supports didactiques.

4.2.1. La ponctuation et le rapport à la norme

Dans les deux filières, les ateliers proposés amènent les professeurs à interroger la norme ou ce qui serait le « bon usage » de la ponctuation dans les écrits. Dans l'atelier sur l'évaluation de la copie d'élève (que nous avons filmé en continu dans les deux filières, voir annexe 3), les PE2 ont des échanges qui questionnent leurs propres compétences de scribes adultes :

S. 3 – *un mot comme ça MAIS un connecteur + euh + c'est quoi + euh*

S. 1 – *de conséquence*

S. 3 – *de concession + tu es obligé d'avoir une coupure*

S. 1 – *non*

S. 3 – *l'idée + c'est que tous les marqueurs temporels + souvent ils sont compléments circonstanciels de temps + on les met entre deux virgules*

S. 5 – *mais ça + ça dépend + si ton intention c'est d'appuyer sur cette information là + si tu as envie de souligner ce qui est important pour toi par la ponctuation + mais est-ce que c'est obligé + je ne sais pas*

Plus loin, les professeurs d'école s'interrogent sur l'usage de la virgule :

S. 3 – *la ponctuation qui gêne par rapport à la norme*

S. 4 – *oui + voilà + c'est ça qui gêne par rapport au sens*

S. 1 – *s'il n'y a pas de virgule ça ne gêne pas tellement*

S. 4 – *donc il n'y a pas de correction*

S. 1 – *le problème c'est la virgule quand même ++ la difficulté + elle est liée au fait qu'on ne connaît pas bien la norme*

S. 4 – *oui surtout pour la virgule + mais est-ce qu'il y a une norme pour la virgule ?*

Lors de la mise en commun, le rapporteur de l'atelier « évaluation de la copie d'élève » (voir Annexe 4) reprend le problème de l'usage de la virgule et il aborde assez intuitivement le vaste champ des processus rédactionnels. Notons la justification mélodique de l'usage de la virgule qui révèle une conception de la lecture valorisant l'oralisation et le déchiffrement qui n'est pas rare chez les jeunes enseignants et les élèves (certaines conceptions étant bien ancrées) :

S5 – *au niveau des difficultés personne ne connaît la norme de l'utilisation de la virgule + du coup on a tendance à mettre la virgule en fonction des pauses que nous faisons quand on lit un texte + donc la nuance varie d'une personne à l'autre ++ je pense qu'il emploie mal la virgule parce que nous de toute façon nous on sait mal l'expliquer comment est-ce qu'on l'emploie + sachant qu'il y a des moments où l'on sent bien qu'il faille la mettre mais pas toujours*

Les PE2 prennent conscience, dans l'atelier « évaluation de la copie d'élève » (annexe 4), de la limite de leurs propres savoirs théoriques⁽³⁰⁾ sur la question :

- S. 1 – *comment tu vas lui expliquer son problème si toi-même tu ne sais pas euh*
- S. 4 – *ça + c'est une difficulté du correcteur + on ne peut pas dire qu'on n'a pas corrigé selon la norme puisqu'on ne la connaît pas*

On peut également noter des propos qui laissent supposer des savoirs de référence plus ou moins bien intégrés sur les usages de la ponctuation :

- S. 1 – *là c'est normé le point et la majuscule + mais tout le reste c'est pas carré + je n'ai pas vu d'enseignement de la position de la virgule + il fait à peu près bien ce qui est normé mais le reste*

En des termes généraux, le stagiaire fait ici référence à la fonction syntaxique des points finaux et donc au problème de la segmentation des phrases mais aussi aux variations stylistiques des usages de la ponctuation.

De façon générale, les PLC2 sont moins expansifs que les PE2 lors des échanges oraux. Néanmoins, nous pouvons dire que les stagiaires de lettres sont plus dogmatiques dans les savoirs déclaratifs sur le « bon usage » des signes. Leurs propos renvoient à des règles intégrées par les scripteurs experts qu'ils sont (la difficulté pour des enseignants débutants étant de se poser le problème de la transposition didactique) :

- S. a – *ici comment tu expliques que tu mets des virgules + parce qu'il y a des verbes ?*
- S. b – *c'est une succession d'actions au passé simple donc il faut mettre une virgule*

L'atelier sur la copie d'élève soulève les difficultés qu'éprouvent les enseignants à évaluer une production écrite. Dans le cadre de la formation, il aurait sans doute mieux valu proposer une copie « toilettée » au plan orthographique. Notre souci était à l'origine de respecter au plus près la complexité des écrits mais le travail des stagiaires a été brouillé par les obstacles que présente une orthographe mal maîtrisée.

4.2.2. La prise en compte des acquis de l'élève dans la perspective des processus rédactionnels : la ponctuation en production

Si l'évaluation de la copie d'élève a permis de mettre l'accent sur le problème de la norme, les stagiaires ont également échangé sur les intentions de l'élève. Une PLC2 fait le catalogue des acquis de cet élève :

- S. a – *sur la copie de l'élève il y a une absence de point + majoritairement c'est là qui est le problème + il y a une absence de virgules des deux points pour introduire le discours direct et une absence d'alinéa + l'élève sait structurer et sait placer les majuscules + il a compris l'utilisation des guillemets mais on note l'absence des deux points et des tirets / absence de points d'exclamation sauf à la fin + ce qui est peut-être la marque d'un soulagement d'achèvement du texte*

(30) Notons que, pour répondre aux demandes des enseignants, l'équipe suisse autour de D. Bain a publié un *mémento de ponctuation* (2001) à la suite d'une enquête auprès d'adultes sur leur rapport à la ponctuation (Bain, 1999).

Les PE2 envisagent également le point de vue de l'élève :

- S. 1 – *ça + c'est une erreur qu'il fait tout le temps + dès qu'il passe entre les guillemets + le gamin il ne met pas la ponctuation entre les guillemets ++ il le fait tout le temps*
- S. 4 – *les deux sont valables mais dans l'intention de l'élève le mieux c'est de préserver les guillemets + je ne pense pas qu'il y ait besoin de l'enlever là*
- S. 1 – *puisque la ponctuation + ça fait partie du style*

Plus loin, un PE2 s'exprime ainsi sur les intentions du jeune scripteur :

- S. 5 – *si tu mets une virgule + ce n'est pas le même rythme ++ le rythme c'est personnel + c'est ce qu'il veut exprimer + donc + tu peux dire <lit à haute voix> mais à un moment + tu peux le dire ça ++ de la même manière tu pourras dire ça <lit à haute voix> ++ mais ++ à un moment il ne voit plus son chien*

Dans une perspective didactique, les professeurs d'école débutants interprètent les usages de la ponctuation de cet élève :

- S. 7 – *pour la remédiation il faudrait travailler sur les niveaux de langue + on n'écrit pas comme on parle*
- S. 5 – *mais est-ce que c'est de la ponctuation ?*
- S. 7 – *moi j'ai l'impression que c'est le problème + il écrit comme il parle sans vraiment segmenter*

Lors de la mise en commun, le paradigme des connecteurs est envisagé :

- S. 1 – *on a eu une discussion autour du ET parce qu'il y en a parmi nous qui ont choisi de le corriger + c'est vrai que c'est un ET qui peut être par une marque de ponctuation + et à l'écrit c'est plus correct de le faire*

Dans l'ensemble des échanges, les stagiaires ont perçu l'intérêt de s'arrêter sur les erreurs de l'élève pour éviter une correction hâtive et souvent peu constructive d'une copie.

4.2.3. La ponctuation en réception

Concernant la tâche individuelle de ponctuer un texte non ponctué, les PLC2 ont du mal à respecter la consigne initiale dans la restitution à l'oral (voir l'annexe 3). Ils montrent de la réticence à restituer aux autres non seulement le résultat de la tâche mais aussi à expliciter leurs stratégies. Nous expliquons cela par le fait que ce moment est inaugural et prendre la parole devant un groupe de pairs représente une prise de risque. Les professeurs stagiaires se situent toujours dans le contexte de la classe dans leur réponse : S. a : – *à part leur dire que c'est au niveau du sens.*

Ils font ainsi allusion à leurs expériences d'enseignement : S. c – *le problème ce n'est pas les points et les virgules + le problème c'est les deux points + les tirets les points de suspension + le reste ils ⁽³¹⁾ comprennent.*

(31) Les troisièmes personnes dans la situation de communication se réfèrent aux élèves.

Plus loin, on peut lire :

S. e – moi j'ai compté les verbes conjugués et les sujets + on divise en deux phrases + les majuscules c'est un réflexe + **il suffit de leur faire entrer dans le crâne** + la virgule après chien cela se discute

Contrairement aux PLC2, les PE2 sont très dynamiques à l'oral (voir l'annexe 3) et le formateur ponctue les échanges avec : « *est-ce que vous validez cette solution ?* ». La consigne initiale n'est pas respectée dans son ensemble. En définitive, les professeurs stagiaires proposent à l'oral un catalogue de solutions comme s'ils prenaient la place des élèves en écartant sensiblement l'explicitation de leurs stratégies. D'après les déclarations a posteriori du formateur, ce moment était nécessaire pour des PE non spécialistes pour échanger des connaissances métalinguistiques sur la langue.

Dans leurs notes écrites, les PLC2 énoncent des savoirs plus linguistiques qu'à l'oral quand ils explicitent leurs stratégies. Ils se réfèrent à des critères syntaxiques : « *Je lis une fois tout le texte. Puis je place les points pour **délimiter** les phrases : pour cela je repère les verbes conjugués et les sujets pour découper en propositions* ». Ils évoquent aussi des critères sémantiques : « *Lecture globale ; sens à donner* » ou encore « *Ambiguïté : le sens change si on ponctue différemment* ».

À l'écrit, les PE2 comme à l'oral sont plus disert que les PLC2. Ils répondent en particulier à la consigne qui demande de préciser les stratégies qui permettent de ponctuer le texte. Il est intéressant à ce niveau de comparer les critères énoncés par les PE2 avec les réponses d'élèves de CM2 et de 6^e sur les mêmes explicitations. La question a été posée aux élèves en fin d'année lors d'une évaluation terminale sur l'enseignement de la ponctuation⁽³²⁾. Pour les élèves de 6^e, les critères d'intonation sont donnés : « *j'écoute le ton de la phrase* » ; « *quand la voix se baisse dans ma tête* ». Ces élèves s'expriment aussi en insistant sur des critères prosodiques : « *j'ai lu le texte ; j'ai respiré aux endroits où c'était un peu long et là j'ai mis un point ; la phrase n'était ni trop longue, ni trop courte* » ou encore « *je lis une phrase, dès que mon souffle s'arrête, je mets une autre phrase* ». Chez les PE2, on peut lire : « *associer la ponctuation à une oralisation ; à la troisième lecture, j'écoute la tonalité de la phrase suivant le sens que je me suis approprié* ». Certains élèves disent avoir lu le texte pour le comprendre : « *J'ai regardé où est-ce que ça allait et où ça n'allait pas* ». D'autres font appel à la logique (« *ce qui était logique* »). Les PE2 écrivent : « *retrouver une logique dans les phrases* ». Les élèves font appel également à des critères sémantiques : « *J'ai mis un point après chaque idée* » ; « *quand l'action s'arrête* ». On lit « *appui sur le sens* » dans les notes de PE2. Certains élèves ont du mal à formuler leur stratégie : « *on le sent* ». Nous trouvons enfin des critères syntaxiques chez les PE2 comme « *associer la ponctuation à l'organisation syntaxique de certains groupes de mots (compléments...)* ».

Nous avons pu mesurer que certains critères se retrouvent chez les élèves de CM2/6^e et chez les professeurs débutants. Qu'en conclure ? Les élèves et les en-

(32) Evaluations recueillies en juin 2004 dans les classes de CM2 de G. Paris à l'école J. Ferry à Toulouse et de 6^e de M.C. Fanjeaux au collège de St Lys.

seignants dans une tâche similaire de lecture interprétative ont été confrontés à la polyfonctionnalité des signes. On ne peut pas dire qu'il est mieux venu de valoriser une stratégie plutôt qu'une autre. Cependant, le fait que le critère intonatif ou prosodique (pour un travail non oralisé) persiste chez l'apprenti comme chez le jeune enseignant pourrait interroger les psycholinguistes (voir aussi Caddéo, 1998).

4.2.4. Le regard des enseignants débutants sur les conceptions d'enseignement véhiculées dans les matériaux didactiques

Il est plus délicat de comparer les résultats des ateliers d'analyse de manuels car les supports sont différenciés selon les filières. Cependant nous notons pour les deux groupes la difficulté des porte-parole à restituer tous les échanges réalisés au sein du groupe (voir l'annexe 5). La grille comparative donnée par le chercheur s'est avérée être un outil qui ne facilitait pas la synthèse orale.

La conclusion du PLC2 est la suivante :

S. a – *donc finalement pour le manuel « expression » l'approche paraît plus claire et plus synthétique + mais finalement l'approche du manuel « outils de la langue » est intéressante puisqu'elle permet de viser la production écrite d'un texte final mais aussi + de comprendre que la ponctuation sert à écrire une phrase mais sert aussi à l'écriture d'un texte lui-même + dans l'autre c'est plus clair + mais ça paraît figé.*

Coupée de l'analyse préalable, ceci est assez sibyllin pour celui qui n'a pas travaillé les supports et qui écoute le compte rendu. L'enseignant débutant clôt son propos sur un aspect plus pragmatique qui révèle les questionnements des PLC2 ayant une classe en responsabilité à l'année pendant leur formation : « la clarté du manuel peut être utilisée pour des **fiches mémoires** que les élèves ressortiraient pour écrire un texte par exemple ».

Les PE2 ont travaillé sur des chapitres de manuels plus contrastés. Ils ne montrent pas de préoccupations de praticiens confrontés aux groupes classe contrairement à leurs collègues du secondaire. Leurs propos ne sont pas très éloignés de ceux que peuvent produire des étudiants de première année (PE1) lors de la préparation au concours. Les porte-parole reprennent les entrées de la grille d'analyse proposée et résument les conceptions des auteurs des manuels qu'ils ont pu identifier :

S. 1 – *le bilan général + approche phrastique pour la « Balle aux mots » + approche textuelle pour l'autre manuel + si on considère les nouvelles IO par rapport à la grammaire de texte à articuler avec la grammaire de phrase il y en a un qui est plus complet quoique la démarche de « La Balle aux mots » n'est pas déplaisante en elle-même c'est simplement que c'est incomplet ++ à la limite on ne pourrait pas dire que telle ou telle méthode est mieux qu'une autre c'est simplement la complémentarité des deux*

S. 3 – *l'objectif de la « Balle aux mots » ce serait peut-être d'écrire la ponctuation tandis que pour « La Langue française mode d'emploi » ce serait lire la ponctuation*

De plus, les ateliers ont permis d'aborder la polyfonctionnalité des signes de

ponctuation. L'atelier de catégorisation des exercices avec la lecture de l'article de la grammaire de Riegel *et al.* (1994) a mis l'accent sur la nécessité d'envisager les activités des élèves autour de cette caractéristique linguistique complexe. Les PE2 ont traduit les différentes fonctions des signes de ponctuation en ces termes : « *rythme, découpage de la phrase ; syntaxe et modalité ; sens visé ; dialogue* ». Lors du classement des exercices réalisé par les PLC2, ces entrées croisent des critères plus centrés sur l'activité de l'élève : « *activités de découverte ; transposition, manipulation ; productions d'écrit ; oralisation ; exercices à trou* ». Même si plusieurs niveaux sont mélangés dans cette terminologie, nous notons une approche de la notion de polyfonctionnalité couplée avec le souci de la transposition didactique.

Malgré l'insuffisance des mises en commun orales pour rendre compte de la réflexion des professeurs stagiaires sur les matériaux d'enseignement, l'atelier sur les chapitres de manuels comme celui du tri des exercices a permis aux stagiaires d'envisager le quotidien de l'enseignant désireux de préparer sa classe et d'avoir un regard critique sur les contenus des savoirs dits « didactisés ».

5. Quels enseignements en terme de formation ?

Nous venons de voir que des professeurs en formation initiale montrent des compétences prouvant qu'ils sont sur la voie de la professionnalisation. Le module proposé les a amenés à interroger l'enseignement / apprentissage de la langue. Leur réflexion sur l'objet « ponctuation » pose, dans un premier temps, le problème plus général du rapport à la norme. Ce problème nous semble central quand on aborde l'enseignement de la langue : quelle langue doit-on enseigner ? Les professeurs stagiaires ont été amenés ensuite à prendre conscience de la nécessité d'en savoir plus que leurs élèves. S'assurer de la validité de ses propres connaissances théoriques sur un sujet est un principe sur lequel sont revenus les formateurs en fin de séance. La pratique des grammaires de référence devrait être le point de départ du travail en amont de l'enseignant. Le module a permis dans un troisième temps de porter un regard particulier sur l'écrit d'un élève. Le travail de groupe a entraîné des échanges sur les usages de la ponctuation et a ébranlé pour ainsi dire les convictions de certains enseignants débutants et leur tendance à sanctionner les « incorrections » sans aller plus loin dans l'analyse. Enfin, prendre le temps d'envisager d'une manière approfondie l'activité « exercice » pour apprécier pleinement toutes les compétences que l'on exige chez un élève est également très formateur. Le module a révélé la nécessité de travailler en formation l'analyse des contenus des manuels qui sont les premiers supports didactiques pour les professeurs d'école et les professeurs de collège (surtout débutants).

Sur un plan plus linguistique, les professeurs stagiaires ont approché le paradigme des signes de ponctuation. Ils ont lié de façon plus ou moins intuitive l'étude des usages de la ponctuation avec les usages des connecteurs comme ET. Ils ont pu analyser les valeurs des signes de ponctuation (grâce à l'analyse de la copie d'élève en particulier). Même si ces savoirs ne sont pas transposables à tous les problèmes de langue, les professeurs débutants ont pris conscience de la complexité de la ponctuation, « renfort de l'écriture », qui n'est « ni codé ni sys-

tématisé » (M.-J. Béguelin, 2002) et sont à même de mieux évaluer la nécessité d'une transposition didactique raisonnée⁽³³⁾.

Les deux filières PE et PLC en formation initiale ne sont pas très éloignées au niveau de l'approche de l'enseignement / apprentissage de la langue comme le prouvent les données recueillies. On a souligné les mêmes difficultés à aborder la complexité d'une copie d'élève, les mêmes difficultés à traduire les conceptions des auteurs de manuels et ainsi des interrogations similaires face au problème didactique que pose l'enseignement de la langue (la question des intentions de l'élève par exemple). On a tout à gagner à développer les échanges entre les jeunes enseignants. En s'inspirant de la « semaine commune » qui rassemble, dans les IUFM, les professeurs stagiaires sur des problèmes transversaux (comme la gestion de la violence dans les établissements), on pourrait envisager une formation commune disciplinaire qui, dès l'entrée dans le métier, permettrait aux enseignants débutants d'échanger sur l'articulation entre le premier et le second degré. Et l'on sait que l'enseignement de la langue est un domaine qui déchaîne les passions.

En prolongement à cette recherche, nous pourrions poser le problème de l'évaluation de la formation à l'observation réfléchie de la langue par le suivi des néo-titulaires⁽³⁴⁾ par exemple : une piste à suivre pour mieux répondre aux difficultés et aux besoins des enseignants entrant dans le métier.

(33) Pour des pistes didactiques, voir Bessonnat *et al.* (2001).

(34) L'ERTe GRIDIFE de l'IUFM de Midi-Pyrénées, en partenariat avec le Rectorat de l'Académie de Toulouse, poursuit le suivi de néo-titulaires dans les premier et second degrés et dans différentes disciplines. Ces recherches sont en cours à ce jour.

BIBLIOGRAPHIE

- ACHARD, A.-M., BESSON, J.-J., CARON, C., (2000) : *Les Outils de la langue – 6^{ème}*, Hachette Education, pp. 88, 96, 98 et 106.
- ALTET, M., (1994) : *La formation professionnelle des enseignants*, PUF.
- ANIS, J., (1988) : *L'écriture, théories et descriptions*, Deboeck Université.
- BAIN, D., (1999) : *Les adultes et la ponctuation : comme un malaise*, Genève, DIPCO.
- BESSONNAT, D., BRISSAUD, C., (2001) : *L'orthographe au collège*, CRDP de Grenoble, Delagrave.
- BEGUELIN, M.-J., (2002) : « *Clause, période ou autre ? La phrase graphique et la question des niveaux d'analyse* », *Verbum*, tome XXIV, 1/2, 84-107.
- BRONCKART, J.-P. *et al.* (1985) : *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- CADDEO, S., (1998) : « *L'usage de la ponctuation chez les enfants* », *A qui appartient la ponctuation ?*, DEFAYS, J.-M., ROSIER, M., TILKIN, F., (Eds), Paris, Bruxelles, Duculot, 255-275.
- CAMPANA, M., (2002) : *Une grammaire pour mieux écrire*, CRDP de Créteil.
- CAMPIONE, E., VERONIS, J., (2002) : *Etude des relations entre pauses et ponctuation pour la synthèse de parole à partir du texte*, TALN, Aix-en-Provence.
- CATACH, N., (1980) : « *La ponctuation* », *Langue Française*, 45, Larousse.
— (1991) : « *La ponctuation et l'acquisition de la langue écrite* », *La ponctuation, Pratiques*, 70, 49-61.
— (1994) : *La ponctuation*, Que sais-je ?, PUF.
- CHABANNE, J.-C., (1998) : « *La ponctuation dans les manuels à l'école primaire (8-10 ans) : aspects théoriques et didactiques* », *A qui appartient la ponctuation ?*, DEFAYS, J.-M., ROSIER, M., TILKIN, F., (Eds), Paris, Bruxelles, Duculot, 223-243.
- CHANQUOY, L., (1991) : *Ponctuation et connecteurs : acquisition et fonctionnement – Etudes comparatives chez l'enfant et chez l'adulte (méthodes Off-Line et On-line)*, Thèse de doctorat Université de Bourgogne.
- CHARMEUX, E., MONIER-ROLAND, F., BAROU-FRET, C., GRANDATY, M., (2003) : *La langue française-mode d'emploi*, CMI, SEDRAP, 54-55 et 174.
- DAMOURETTE, J., (1939) : *Traité moderne de ponctuation*, Larousse.
- DOPPAGNE, A., (1978) : *La Bonne ponctuation*, Duculot.
- DRILLON, J., (1991) : *Traité de ponctuation française*, Tel Gallimard.
- DUPRE, J.-P., OBADIA, M., OLIVE, M., RAUSCH, A., SCHMITT, R., (1995) : *La Nouvelle balle aux mots*, CM2, Cycle III, Nathan, 11-12.
- DÜRRENMATT, J., (2000) : *La Ponctuation*, La Licorne, Poitiers.
- FAVART, M., PASSERAULT, J.-M., (2000) : « *Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit* », *Enfance*, 2, 187-205.
- FAVRIAUD, M., (2001) : *La Ponctuation : la phrase – dans la poésie contemporaine (à partir des œuvres du Bouchet, Jaccottet, Stéfan)*, dirigée par G. Dessons, Lille, Septentrion.

- FAYOL, M., (1997) : *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.
- GARCIA-DEBANC, C., (2005) : « Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants – La relation sujet verbe et la réécriture à l'épreuve des classes », *Les Actes du Colloque de l'AIRDF Français : discipline plurielle, singulière ou transversale ?*, Québec, CDROM..
- LE MANCHEC, C., (2004) : « L'élaboration du mémoire professionnel : rupture et continuité par rapport aux consignes du formateur », *Les écrits universitaires, Pratiques*, 121/ 122, 157-168.
- Lettre (La) de l'Association AIRDF*, (2004) : *Entrer dans le métier d'enseignant de français*, 34.
- MANESSE, D. (Ed.), (2003) : *Le français en classes difficiles – le collège entre langue et discours*, INRP.
- Mémento de ponctuation*, (2001) : DUNAND, F., MONESUIT-LANCE, M.-G., TUILCOHEN, C., Genève, Ed. La joie de lire.
- MESCHONNIC, H., (2000) : « La ponctuation, graphie du temps et de la voix », DURRENMATT, J. (Ed.), *La Ponctuation*, La Licorne, Poitiers, MSHS, 289-295.
- PAOLACCI, V., GARCIA-DEBANC, C., (2004 (a)) : « L'entrée dans l'enseignement de la grammaire par un professeur d'école débutant. Le cas de la ponctuation à l'école primaire française », *La lettre de l'Association AIRDF*, 34, 33-38.
— (2004 (b)) : « Quel enseignement de la ponctuation (et autres marques d'organisation textuelle) en formation initiale d'enseignants ? », *L'enseignement réfléchi de la langue française à l'école, Repères*, 27, 93-117.
- PAOLACCI, V., (2005 (a)) : « L'objet effectivement enseigné en classe de français par des enseignants débutants – Le cas de la ponctuation en cycle III de l'école primaire en France », *Les Actes du colloque de l'AIRDF, Français : discipline plurielle, singulière ou transversale ?*, Québec, CD ROM.
— (2005 (b)) : Les pratiques effectives d'enseignants novices en classe de français : Le cas de l'enseignement de la langue en cycle III, *Les actes du colloque Former des enseignants professionnels-savoirs et compétences*, Nantes, CD ROM.
- PAQUAY, L. *et al.*, (1998) : *Former des enseignants professionnels*, De Boeck.
- PASSERAULT, J.-M., (1991) : « La ponctuation. Recherches en psychologie du langage », *Pratiques*, 70, 85-107.
- PERRENOUD, P., (1994) : *La formation des enseignants entre théorie et pratiques*, L'Harmattan.
- PELPEL, P. (2003) : *Accueillir, accompagner, former des enseignants*, Lyon, Chroniques sociales.
- PLANE, S., (2004) : « La rencontre des jeunes professeurs de français avec leur classe », Oral – Le rapport à l'autre, *Le Français aujourd'hui*, 146, 47-57.
- POPIN, J., (1998) : *La ponctuation*, Paris, Nathan Université.
- Programmes de l'école élémentaire*, (2002) : CNDP.
- RANDANNE, F., DAMAY, A.-V., (2002) : *Expression 6^{ème}/5^{ème}, 600 activités pour pratiquer l'écrit et l'oral*, Magnard, 78-85.

- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R., (1994) : *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- SCHNEUWLY, B., (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- TOURNIER, C., (1980) : « L'histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours », *La Ponctuation, Langue Française*, 45, 28-41.
- VEDENINA, L.G., (1988) : *Pertinence linguistique et présentation typographique*, CNRS.

ANNEXE 1

Extrait de la copie d'un élève de 6^e (Evaluations nationales 2003)

Bob suivit son chien et ils marchent depuis une heure déjà.
 Mais un moment il ne voit plus son chien il cria " Bambou Bambou " mais le chien ne revint pas. Bob s'inquiéta beaucoup pour son chien, il avança encore et encore un moment il vit une clairière et une grotte. Il s'arrêta et au loin. Il vit son chien, alors il appelle " Bambou " et il vint.
 Il amena son maître ; et il creusa creusa et...
 Ils voient quoi un trésor formidable dans un coffre magnifique.

ANNEXE 2

Grille d'analyse de manuels de langue	Manuel 1	Manuel 2
<i>Le chapitre sur la ponctuation</i>		
<i>Le titre du chapitre (métalangage)</i>		
1. Description des éléments du chapitre :		
• Genre du (ou des) texte(s) à l'observation :		
Narratif		
Narratif avec une partie dialoguée		
Descriptif		
Autres		
• Place des savoirs à retenir :		
Au début de la séance		
En fin de séance		
Après le texte d'étude initial		
Autre (à préciser)		
2. Description du contenu :		

• Contenu des savoirs à retenir :		
Quelle nomenclature ?(quels sont les signes nommés ? Préciser dans quel ordre en numérotant les marques) :		
▪ Point		
▪ Majuscule		
▪ Virgule		
▪ Point virgule		
▪ Ponctuation du dialogue (guillemets, tirets, deux points)		
▪ Guillemets		
▪ Tirets		
▪ Deux points		
▪ Point de suspension		
▪ Point d'interrogation		
▪ Point d'exclamation		
▪ Autres (à préciser).		
Liste des signes sans ordre explicite		
" " avec un ordre explicite (hiérarchie des signes, place des signes dans la phrase...)		
Règles d'emplois ou d'usages (ex : sépare des mots...)		
Ponctuation du mot (apostrophe, trait d'union)		
Relation établie entre les signes		
Fonctions des signes :		
▪ Prosodique (pauses, intonation)		
▪ Syntaxique :		
* Apposition		
* Notion de phrase ⁽³⁵⁾ ...		
▪ Sémantique :		
* Modalités des phrases ⁽³⁶⁾		
* Dialogue ⁽³⁷⁾ ...		
• Caractérisation des exercices :		
Signes abordés par les exercices (à compléter)		
Rétablir la ponctuation d'origine d'un texte		
Rétablir la ponctuation d'origine d'une phrase		
Ponctuer autrement un texte		
Ponctuer autrement des phrases		
Comparaison de phrases ponctuées différemment		
Lire un texte		
Lire des phrases		
Lien avec les connecteurs		
Lien avec la notion de paragraphe		

(35) Par exemple, les majuscules marquent le début des phrases ; les différents points marquent la fin des phrases.

(36) La ponctuation est la marque du type de phrase : déclaratif, interrogatif, exclamatif...

(37) Dialogue ou discours rapporté.

Ecrire un texte		
Mise en relation des signes entre eux		
Passage du style direct au style indirect		
Autres (à préciser)		
3. Objectifs généraux des séances		
Savoir écrire la ponctuation		
Savoir lire la ponctuation		
4. Bilan général :		
Approche phrastique		
Approche textuelle		

ANNEXE 3

Pour les corpus oraux, nous adoptons les règles de transcription précisées dans l'ouvrage *Comment enseigner l'oral* (C. Garcia-Debanco & S. Plane, 2004, p. 6). Les stagiaires sont désignés par l'initiale S. suivie par des chiffres (pour les PE2) et de lettres minuscules (pour les PLC2) ; F désigne le formateur..

Mise en commun de l'atelier inaugural sur le texte non ponctué à ponctuer

a. Pour les PLC2

1	S. a	<i>ça me pose problème + comment expliquer aux élèves ? + à part leur dire que c'est au niveau du sens + pourquoi j'ai mis un point</i>
2	F	<i>c'est tellement spontané pour vous que vous avez du mal à expliquer</i>
3	S. b	<i>j'ai hésité + qu'est-ce que je mets après chien + est-ce que je mets une phrase ouverte ou fermée ++ donc ce n'est pas évident quand on a plusieurs mots de repérer s'il y a une phrase ou deux phrases + il s'agit de repérer la structure en phrase</i>
4	S. a	<i>de même la virgule après lentement alors ça fait intervenir le rythme de la phrase + là c'est naturel + le point après chien demande réflexion <silence></i>
5	F	<i>quelqu'un peut proposer sa stratégie ?</i>
6	S. c	<i>le problème ce n'est pas les points et les virgules + le problème c'est les deux points les tirets les points de suspension + le reste ils comprennent</i>
7	S. d	<i>sur le moment ils comprennent mais après en restitution + en voyant les textes des élèves ++ pourtant on en a parlé</i>
8	S. a	<i>même la majuscule en début de texte qui pourrait être acquise ce n'est pas gagné + le passage entre la théorie avec ce qu'ils rendent de cette théorie <silence></i>
9	F	<i>qu'est-ce qui vous paraît difficile dans cet exercice pour vos élèves ?</i>
10	S. c	<i>c'est juste de voir qu'on peut ponctuer de deux manières différentes mais c'est le problème de tout le monde + le point la virgule ce n'est pas le problème + c'est plutôt ce qui est des parenthèses les deux points</i>
11	F	<i>d'autres réactions ?</i>
12	S. e	<i>moi j'ai compté les verbes conjugués et les sujets + on divise en deux phrases + les majuscules c'est un réflexe + il suffit de leur faire entrer dans le crâne + la virgule après chien cela se discute</i>
13	F	<i>l'ambiguïté est là</i>

b. Pour les PE2

1	S. 1	<i>j'ai repéré les verbes le sujet et les compléments essentiels + dans un deuxième temps dans cette grande phrase qu'est-ce qui peut changer de place + j'ai entouré les verbes les sujets j'ai mis une virgule à lentement + cette phrase-là on peut changer de place aussi c'est pas essentiel à la compréhension + donc à partir de là j'ai introduit la deuxième phrase parce qu'après c'est une phrase complète en fait [...]</i>
2	F	<i>d'accord vous vous êtes appuyé sur ce qu'on appelle un complément de phrase</i>
3	S. 2	<i>moi je me suis posée des questions sur trébuchant + au niveau du sens</i>
4	S. 3	<i>ce qui me gêne c'est le pronom L' qui se rapporte au glacier + pour moi il se rapporte à une autre phrase</i>
5	S. 4	<i>que ça soit trébuchant ou il on ne sait pas à qui ça se rapporte [...]</i>
6	S. 5	<i>moi j'ai ajouté des points de suspension [...]</i>
7	F	<i>est-ce qu'on valide cette proposition ?</i>
8	S. 6	<i>j'ai mis un point-virgule au milieu parce que pour moi il n'y a pas une grosse coupure entre le glacier et le reste de la phrase</i>
9	S. 7	<i>avec une virgule à la place ça allait plus vite + c'était plus rapide</i>
10	S. 8	<i>moi ce qui me gêne c'est qu'il n'y a pas de pause assez grande après glacier + ça va trop vite</i>
11	F	<i>vous validez cette solution ?++ il me semble que la position de la virgule est difficilement tenable</i>
12	S. 8	<i>de toute façon on n'a pas l'ensemble on ne peut pas faire d'inférences</i>
13	S. 9	<i>mais à un moment il faut rester raisonnable</i>
14	F	<i>votre conclusion ?</i>
15	S. 10	<i>il y a une infinité de solutions</i>
16	F	<i>on peut dire une infinité ?</i>
17	S. 11	<i>non parce qu'il y en a qu'on a rejetées</i>
18	S. 12	<i>il y a quand même des règles que l'on a respectées + on peut changer le sens avec la ponctuation</i>
19	F	<i>on a donc vu que le fait de ponctuer n'était pas sans incidence sur le sens</i>

ANNEXE 4

L'atelier sur l'analyse de la copie d'élève (travail de groupe)

a. Pour les PE2

1	S. 1	<i>on lit le texte</i>
2	S. 5	<i>moi j'ai barré le ET et j'ai mis un IL + c'est un choix que j'ai fait</i>
3	S. 1	<i>moi je n'ai pas barré les ET sachant qu'ils peuvent être remplacés par des signes de ponctuation</i>
4	S. 5	<i>pour moi le ET ne se justifie pas</i>
5	S. 5	<i>si tu mets une virgule + ce n'est pas le même rythme ++ le rythme c'est personnel + c'est ce qu'il veut exprimer + donc + tu peux dire mais à un moment + tu peux le dire ça ++ de la même manière tu pourras dire ça ++ mais ++ à un moment il ne voit plus son chien</i>
6	S. 3	<i>un mot comme ça MAIS un connecteur + euh + c'est quoi + euh</i>

7	S. 1	<i>de conséquence</i>
8	S. 3	<i>de concession + tu es obligé d'avoir une coupure</i>
9	S. 1	<i>non</i>
10	S. 3	<i>l'idée + c'est que tous les marqueurs temporels : souvent ils sont compléments circonstanciels de temps + on les met entre deux virgules</i>
11	S. 5	<i>mais ça + ça dépend + si ton intention c'est d'appuyer sur cette information là + si tu as envie de souligner ce qui est important pour toi par la ponctuation + mais est-ce que c'est obligé + je ne sais pas</i>
12	S. 4	<i>tu mets quand même une virgule après MOMENT ou pas ?</i>
13	S. 5	<i>du coup je ne l'ai pas dit parce que je me suis dit ++</i>
14	S. 1	<i>la difficulté est que la ponctuation est liée au sens et qu'on n'a pas le gamin sous la main + on n'a pas le gamin sous la main pour nous dire ce qu'il a voulu dire ++ on a fait des hypothèses ++ du coup + comment on corrige ?</i>
15	S. 2	<i>tu vas tomber sur des bouquins d'auteurs connus</i>
16	S. 5	<i>ce que j'ai corrigé + c'est surtout par rapport au problème de la segmentation des phrases + ça c'était sûr</i>
17	S. 3	<i>la ponctuation qui gêne par rapport à la norme</i>
18	S. 4	<i>oui + voilà + c'est ça qui gêne par rapport au sens</i>
19	S. 1	<i>s'il n'y a pas de virgule ça ne gêne pas tellement</i>
20	S. 4	<i>donc il n'y a pas de correction</i>
21	S. 1	<i>le problème c'est la virgule quand même ++ la difficulté + elle est liée au fait qu'on ne connaît pas bien la norme</i>
22	S. 4	<i>oui surtout pour la virgule + mais est-ce qu'il y a une norme pour la virgule ?</i>
23	S. 1	<i>comment tu vas lui expliquer son problème si toi-même tu ne sais pas euh</i>
24	S. 4	<i>ça + c'est une difficulté du correcteur + on ne peut pas dire qu'on n'a pas corrigé selon la norme puisqu'on ne la connaît pas</i>
25	S. 1	<i>ça + c'est une erreur qu'il fait tout le temps + dès qu'il passe entre les guillemets + le gamin il ne met pas la ponctuation entre les guillemets ++ il le fait tout le temps</i>
26	S. 4	<i>les deux sont valables mais dans l'intention de l'élève le mieux c'est de préserver les guillemets + je ne pense pas qu'il y ait besoin de l'enlever là</i>
27	S. 1	<i>puisque la ponctuation + ça fait partie du style</i>
28	S. 1	<i><lit à haute voix> et il creusa creusa trois petits points + là + c'est bien réussi parce qu'il y a du suspense</i>
29	S. 4	<i>c'est bien parce qu'il change de sens + il vient de découvrir le trésor et après il passe la nuit donc + voilà + il a bien saisi qu'il change de sens</i>
30	S. 5	<i>pour l'instant on a éliminé tous les retours à la ligne sauf au moment de la ligne sautée</i>
31	S. 1	<i>lui il met autre chose derrière ces retours à la ligne puisqu'il retourne à la ligne</i>
32	S. 2	<i>il segmente bien son texte quand même</i>
33	S. 1	<i>je pense que la virgule se justifie car le garçon a marqué une majuscule derrière + ça veut dire qu'il a marqué une pause</i>
34	S. 3	<i>ce qui se passe c'est qu'à l'oral on dit souvent ET à la place d'une virgule + c'est le passage oral / écrit qui pose problème ++ c'est pour cela qu'il met tout le temps ET</i>
35	S. 1	<i>il connaît les signes de ponctuation mais il ne sait pas les utiliser + la virgule est en cours d'acquisition</i>

36	S. 5	<i>ce n'est pas au niveau de la virgule que je disais + il fait des phrases à rallonge et il faut qu'il sache s'arrêter dans une phrase + c'est ça que j'appelle la segmentation de phrases + c'est les majuscules qui apparaissent au milieu et les phrases à rallonge où il pourrait faire plusieurs phrases</i>
37	S. 7	<i>pour la remédiation il faudrait travailler sur les niveaux de langue + on n'écrit pas comme on parle</i>
38	S. 5	<i>mais est-ce que c'est de la ponctuation ?</i>
39	S. 7	<i>moi j'ai l'impression que c'est le problème + il écrit comme il parle sans vraiment segmenter</i>
40	S. 2	<i>moi j'aurai fait un travail sur la relecture + s'il fait un second jet il fera moins de fautes</i>
41	S. 1	<i>là c'est normé le point et la majuscule + mais tout le reste c'est pas carré + je n'ai pas vu d'enseignement de la position de la virgule + il fait à peu près bien ce qui est normé mais le reste</i>
42	S. 2	<i>c'est un premier jet + il avait plein de contraintes à traiter de front</i>
43	S. 1	<i><au moment de la mise en commun> on a eu une discussion autour du ET parce qu'il y en a parmi nous qui ont choisi de le corriger + c'est vrai que c'est un ET qui peut être par une marque de ponctuation + et à l'écrit c'est plus correct de le faire [...] là il passe à la ligne + donc là on a dit qu'il y avait une faute [...] en classe la majuscule et le point c'est à peu près bien vu + les guillemets c'est à peu près bien vu mais les choses comme la virgule les points de suspension les marques de ponctuation à l'intérieur des guillemets +/ ça c'est un truc qui lui pose de gros problèmes ++ et le fait qu'il utilise le ET tout le temps à la place d'une autre marque de ponctuation on s'est dit qu'à l'oral on utilise tout le temps ET et que donc il n'est pas tout à fait passé du registre oral au registre écrit ++ en remédiation on avait proposé de reprendre un petit peu avec lui ce qui répond à la norme au niveau de la ponctuation et lui proposer des exercices en ciblant en fait les signes de ponctuation qui doivent être travaillés + éventuellement aussi la mise en sous paragraphe ++ son texte est en deux paragraphes + il y a une ligne sautée ici ++ par contre à l'intérieur il y a des retours à la ligne qu'on ne peut pas expliquer avec le sens du texte ++ au niveau des difficultés personne ne connaît la norme de l'utilisation de la virgule + du coup on a tendance à mettre la virgule en fonction des pauses que nous faisons quand on lit un texte + donc la nuance varie d'une personne à l'autre ++ je pense qu'il emploie mal la virgule parce que nous de toute façon nous on sait mal l'expliquer comment est-ce qu'on l'emploie + sachant qu'il y a des moments où l'on sent bien qu'il faut la mettre mais pas toujours ++</i>

b. Pour les PLC2

1	S. a	<i>dans un premier temps on ponctue le texte</i>
2	S. b	<i>il est quand même allé à la ligne + moi j'ai des élèves qui ne vont jamais à la ligne</i>
3	S. c	<i>ici comment tu expliques que tu mets des virgules + parce qu'il y a des verbes ?</i>
4	S. d	<i>c'est une succession d'actions au passé simple donc il faut mettre une virgule</i>
5	S. d	<i>c'est ambigu encore et encore + mais on pourrait lui prêter une intention + ce que je veux dire c'est que là c'est ouvert ++ moi je me dis qu'il y a peu d'erreurs de majuscules après le point + moi les élèves que j'ai ne le font pas tous + les règles du dialogue sont peut-être à revoir + ce n'est pas vraiment un dialogue ++ en fait ce qui pose problème c'est la ponctuation à l'intérieur de la phrase</i>
6	S. c	<i>là qu'est-ce qui a pu le pousser à mettre un point ?</i>

7	S. d	<i>le suspense</i>
8	S. b	<i>on ne peut pas lui reprocher de faire des paragraphes + en tous cas ce n'est pas une faute</i>
9	S. a	<i>en tous cas on n'a pas les mêmes attentes + dans la mise en commun on dira qu'à certains passages il y a plusieurs solutions</i>
10	S.a	<i>sur la copie de l'élève il y a une absence de point + majoritairement c'est là qui est le problème + il y a une absence de virgules des deux points pour introduire le discours direct et une absence d'alinéa + l'élève sait structurer et sait placer les majuscules + il a compris l'utilisation des guillemets mais on note l'absence des deux points et des tirets + l'absence de points d'exclamation sauf à la fin + ce qui est peut-être la marque d'un soulagement d'achèvement du texte</i>
11	F	<i>est-ce que vous avez réfléchi aux origines de ces erreurs + les ET avec les ALORS + à quels endroits cela se situe ?</i>
12	S. d	<i>à la fin il structure plus le texte en phrases</i>

ANNEXE 5

Analyse de manuels (extrait de la mise en commun)

a. Pour les PE2

1	S. 1	<i>dans les deux cas on a des extraits de romans + dans « La Balle aux mots » dans le mode déductif un texte plutôt prétexte et juste après on a la leçon ++ pour l'autre la leçon est tout à la fin + l'élève dans cet ouvrage est amené à construire la réponse à la question « A quoi servent les signes de ponctuation ? » + à la fin il va être amené à savoir pourquoi ++ on comprend mieux les titres des leçons + pour la « Balle aux mots » on va partir de la phrase alors que pour « La Langue Française mode d'emploi » c'est plutôt de comprendre le fonctionnement de la ponctuation ++ au niveau du contenu on part sur le concept de phrase pour savoir comment insérer les signes de ponctuation pour « La Balle aux mots » + alors que pour le deuxième ce sera plutôt au niveau de la fonction elle-même de ces signes voilà ++ au niveau de la nomenclature et on va pouvoir répondre au premier groupe qui a eu un problème au niveau de l'usage de la virgule + dans « La Balle aux mots » ils y sont un peu tous comme un listing d'ailleurs alors que dans l'autre on les a tous sauf la virgule et le statut spécial de la majuscule n'y est pas + pour la virgule on s'est dit ce n'est pas aux programmes du primaire c'est justement tellement difficile à mettre en place que pour l'instant on n'a pas à occuper les enfants avec ce genre de ponctuation</i>
2	S. 2	<i>c'est dans les IO <elle lit les programmes de l'école élémentaire p. 198></i>
3	S. 1	<i>dans la « Balle aux mots » on se rend compte que la ponctuation va servir à couper les différentes parties d'une phrase + dans « La Langue française mode d'emploi » c'est plutôt justement à un niveau sémantique c'est-à-dire pour avoir une meilleure approche de la phrase ça veut dire son sens donc c'est deux approches distinctes ++le bilan général + approche phrastique pour la « Balle aux mots » + approche textuelle pour l'autre manuel + si on considère les nouvelles IO par rapport à la grammaire de texte à articuler avec la grammaire de phrase il y en a un qui est plus complet quoique la démarche de « La Balle aux mots » n'est pas déplaisante en elle-même c'est simplement que c'est incomplet ++ à la limite on ne pourrait pas dire que telle ou telle méthode est mieux qu'une autre c'est simplement la complémentarité des deux</i>

4	S. 3	<i>l'objectif de la « Balle aux mots » ce serait peut-être d'écrire la ponctuation tandis que pour « La Langue française mode d'emploi » ce serait lire la ponctuation</i>
---	------	--

b. Pour les PLC2

1	S. a	<i>les manuels abordent la ponctuation de manière totalement différente + le manuel « expression » fait une différence au niveau de la ponctuation entre l'intensité faible et forte + alors que le manuel « outils de la langue » va insérer l'apprentissage de la ponctuation dans l'organisation d'un texte dans un premier temps au niveau des mots + ensuite de la phrase et ensuite des textes + c'est ainsi que les élèves vont savoir ce qu'est une proposition subordonnée mais on suppose que les élèves ont déjà abordé la notion ++ ensuite quelles sont les différences entre les deux manuels + le manuel « expression » est plus clair plus concis + la définition du paragraphe et de l'alinéa apparaît dans l'encart page soixante dix-huit + l'apprentissage des paragraphes est à la fin ++ ensuite au niveau des exercices dans le manuel « expression » ce sont des exercices qui se basent sur la ponctuation la plus importante comme le point la virgule la majuscule alors que dans le manuel « outils de la langue » les exercices font le tour de tous les signes + par contre dans aucun des deux on ne trouve grand-chose sur la ponctuation du mot les accents les apostrophes + par contre la présence des guillemets est signalée puisque les textes du début sont des textes narratifs avec des dialogues ++ donc finalement pour le manuel « expression » l'approche paraît plus claire et plus synthétique + mais finalement l'approche du manuel « outils de la langue » est intéressante puisqu'elle permet de viser la production écrite d'un texte final mais aussi + de comprendre que la ponctuation sert à écrire une phrase mais sert aussi à l'écriture d'un texte lui-même + dans l'autre c'est plus clair + mais ça paraît figé + c'est la ponctuation prise dans sa totalité sans la relier à autre chose + donc finalement la façon de procéder du mot au contexte est intéressante et qu'ensuite la clarté du manuel peut être utilisée pour des fiches mémoires que les élèves ressortiraient pour écrire un texte par exemple</i>
---	------	--