

LA PONCTUATION DANS LES MANUELS DE LECTURE DU CP

Résumé : L'objectif de cet article est de voir si l'apprentissage de la ponctuation est abordé dans les manuels de lecture de cours préparatoire. Pour ce faire, nous avons analysé 14 manuels (livre et cahiers de l'élève). Les résultats de notre analyse révèlent un nombre insuffisant d'activités. Ces activités peu nombreuses se centrent en général sur l'observation de trois-quatre types de signes dans un texte souvent étranger à l'élève, isolant toute forme de réinvestissement dans la plupart des cas. Ces signes de ponctuation sont ceux de la norme.

Mots-clés : Manuel – Ponctuation – Activités d'apprentissage.

1. POSITION DU PROBLEME

Les linguistes considèrent que la ponctuation est un élément indispensable pour la maîtrise de la langue (orale et écrite). Elle est, en effet, selon Riegel, Pellat et Rioul (2006 : 83), « le système des signes graphiques qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit et qui apportent des indications prosodiques, marquent des rapports syntaxiques ou véhiculent des informations sémantiques. Dans le processus de production de l'écrit, les signes de ponctuation [...] contribuent à la structuration du texte, lequel doit se soumettre aux contraintes de la linéarité de l'écrit. Dans l'activité de lecture, [la] ponctuation [augmente] la rapidité de la lecture et [facilite] la compréhension du texte ; [elle explicite] les articulations sémantiques et logiques du texte, [supprime] les ambiguïtés, [etc.] Une ponctuation déficiente ou contraire à l'organisation sémantique du texte ralentit la lecture et gêne la compréhension ».

Par ailleurs, si l'on se réfère aux dernières Instructions Officielles, il est recommandé à l'enseignant du cours préparatoire d'entraîner l'élève à « l'usage et la dénomination du point et de la majuscule, du point d'interrogation et de la virgule, des éléments marquant le dialogue ou la citation » afin que ce dernier soit, en fin de cycle 2, capable « dans la lecture à haute voix d'un texte de 5 lignes déjà lu et étudié, de restituer correctement l'accentuation des groupes de mots ainsi que la courbe intonative, en prenant en compte la ponctuation et des éléments prosodiques simples ; [et] de copier un court texte en respectant l'orthographe, la ponctuation et en soignant la présentation » (BO hors série n° 5 du 12 avril 2007 : 48-50).

En outre, comme le montrent les productions des enfants, la ponctuation constitue un objet d'apprentissage dès les premières années de l'école primaire, et sans doute même plus tôt, puisque dès la grande section maternelle les élèves sont amenés à utiliser la ponctuation dans la recherche d'indices de lecture : espace séparateur des mots, majuscules des noms propres, majuscules liées aux phrases, points finals,

ponctèmes du dialogue (Chabanne, 1998 : 223). Mais que disent les diverses analyses des manuels de lecture¹ à ce sujet ? Abordent-ils l'apprentissage de la ponctuation ?

Maisonneuve (2002), le premier (à notre connaissance), en vue de comprendre et d'évaluer le fonctionnement des manuels d'apprentissage de la lecture, analyse 11 manuels (les plus vendus en France). Cette analyse qualitative porte sur la prise en compte de la théorie, des résultats de recherches ou d'enquêtes ; les définitions éventuelles (la langue, la manière d'apprendre, etc.) ; les conséquences pédagogiques (présentation de l'apprentissage aux élèves, l'intérêt, la marge de liberté octroyée aux utilisateurs, etc.) ; les justifications expérimentales (liens avec une recherche ou une enquête, expériences sur le terrain, etc.) ; les objectifs (cohérence, description et justification précises des divers objectifs, etc.) ; le manuel lui-même (mise en œuvre, matériel, contenu, etc.) ; l'évolution (moyens et types d'évaluation utilisés, devenir de cette évaluation, etc.) ; et l'hétérogénéité (ajustements, rattrapages, etc.).

Les résultats de cette analyse mettent en relief, malgré des conceptions affichées parfois très différentes, une grande similitude de fonctionnement : « leçons » de lecture stéréotypées, absence de définition de l'acte de lire, objectifs non précisés, retrait de l'action magistrale et du texte, recours constant au jeu, rôle primordial de l'illustration. En revanche, elle ne dit rien sur l'état de la ponctuation dans les manuels de lecture.

Dans une autre étude, plus récente, l'Observatoire national de la lecture (2003) analyse, en détail, les activités de 5 manuels (tous parus avant 1999), ce afin d'offrir aux enseignants de cours préparatoire, le moyen de mieux maîtriser les aspects théoriques, didactiques et de mieux contrôler l'analyse des outils pédagogiques mis à leur disposition par les éditeurs.

Cette analyse quantitative des activités se fait d'abord en matière d'identification des mots, puis en matière de compréhension de l'écrit. Les activités portant sur l'identification des mots sont étudiées selon 8 critères : la lecture globale, les discriminations visuelle et auditive, la mise en relation graphème/phonème, la connaissance du code alphabétique, la lecture par combinaison, la reconnaissance/fixation orthographique, et l'écriture codage de la langue. La mise en œuvre de la compréhension de l'écrit est, quant à elle, observée suivant les activités portant sur le texte, la phrase ou le mot, sur la morphologie flexionnelle, la production de textes, les pratiques culturelles de lecture, et la lecture orale.

Les données recueillis révèlent, d'une manière générale, une faible proportion d'activités de discrimination auditive et d'apprentissage du principe alphabétique, et très peu d'activités de fixation/codage, ce qui interroge sur la portée de l'apprentissage. Elles révèlent également une « quasi-absence de travail sur les inférences, le lexique et la production d'écrits ; une quasi-absence de référence à l'arrière-fond culturel ; et une mise en œuvre de la compréhension plus que son apprentissage » (Janicot, 2003). Par ailleurs, le recensement global des activités montre des orientations différentes selon le manuel. *Ratus et ses amis* et *Gafi le fantôme* par exemple, accentuent

¹ L'analyse de ce matériel pédagogique ne nous permet pas de connaître les pratiques enseignantes réelles, et encore moins les comportements des élèves qu'il faut aller observer *in situ* comme ont pu faire Chanquoy et Fayol (1991), Foulin (1989), Jaffré (1989), Kress (1982), Lurçat (1973), Schneuwly (1984), Simon (1966, 1973) et bien d'autres. Toutefois, il n'échappe à personne que le premier geste professionnel d'un enseignant est justement de faire le choix d'un support pédagogique, et que, jusqu'à un certain point, ce choix définit sa pratique, même si par la suite il est amené à en changer, voire à travailler sans lui.

leur travail sur l'identification des mots, alors que *Lecture en fête*, *Lire au CP* et *Grindelire* portent particulièrement attention à l'apprentissage de la compréhension de l'écrit. On constate, comme dans les travaux de Maisonneuve, que les activités invitant les élèves à réfléchir sur la majuscule et le point, le point d'interrogation et la virgule, les éléments marquant le dialogue ou la citation sont absentes.

Dans le prolongement des travaux de l'ONL, Neveu (2004) analyse, à la lumière des programmes officiels de 2002, 26 manuels (en général, ceux les plus fréquemment utilisés dans les écoles parisiennes). Le but est, là aussi, de guider les enseignants du CP dans le choix et l'utilisation d'un manuel de lecture. Pour ce faire, l'auteure et son groupe de travail ont élaboré une grille de lecture, simple et rigoureuse. Les critères retenus décrivent les choix théoriques et pédagogiques des auteurs de manuels et leur mise en œuvre. Chaque manuel (livre de l'élève, cahiers d'apprentissage, livre du maître) est analysé sur 2 double pages organisées selon 5 rubriques : 1/ le bandeau identitaire présentant les auteurs du manuel, la date de publication, l'éditeur ; 2/ les caractéristiques de l'ouvrage : préliminaire, objectifs annoncés, organisation générale, types de textes, thèmes abordés ; 3/ la rubrique sur le contenu du manuel, relative au travail sur la compréhension et la phonologie, où sont fournies des informations sur l'étude des phonèmes/graphèmes, les progressions, et où on nous renseigne sur le travail de la langue (grammaire et/ou orthographe), sur le livre du maître et les cahiers d'apprentissage ; 4/ la rubrique sur l'organisation des séances d'apprentissage portant sur la démarche générale, l'illustration du manuel, l'étude du texte (et la relation graphie/phonie), la mise en page des livres cahiers d'exercices de l'élève ; 5/ la rubrique « Fenêtre sur... » présentant les points forts et les points débattus.

Cette étude révèle somme toute un écart important entre les manuels analysés et les textes officiels. Mais, une nouvelle fois, on constate un total silence au sujet de la ponctuation, aucune information la concernant n'étant effectivement disponible dans les critères d'analyse.

Les résultats de ces trois analyses tendent à prouver un profond désintérêt de la part de leurs auteurs pour l'apprentissage de la ponctuation. Est-ce par négligence ? Ce constat, relatif à la ponctuation, nous conduit à poursuivre les investigations dans ce domaine. Selon notre hypothèse, la place accordée à l'apprentissage de la ponctuation n'est pas, dans les manuels de lecture, très significative. Pour vérifier cette conjecture, nous recenserons toutes les activités relatives à cet apprentissage. Nous établirons ensuite un profil des signes employés dans le cadre de ces activités : type, fréquence et variété. Ce profil des signes nous dira, entre autres, si les manuels de lecture sont conformes aux Instructions Officielles de 2007. Par ailleurs, nous étudierons le type de tâches à effectuer dans chaque activité. Cette dernière analyse nous permettra d'éclairer la visée didactique des manuels de lecture en matière de ponctuation.

2. METHODE

2.1 Échantillon

Quatorze manuels de lecture de cours préparatoire constituent notre échantillon (cf. Tableau 1). La plupart de ces manuels ont déjà fait l'objet d'analyse² (excepté *Lire avec Léo et Léa*).

Pour les choisir, nous avons retenu quatre critères principaux : leur diffusion dans les classes toulousaines³, leur composition (livre de l'élève, cahiers d'exercices, etc.), leur provenance (Sadrap, Hachette, Hatier, etc.) et la fonction de leurs auteurs (instituteur, conseiller pédagogique, inspecteur de l'Éducation Nationale, etc.).

Nous avons également tenu compte de deux enquêtes : celle réalisée en 1998 par l'inspection d'académie de l'Essonne⁴ et celle réalisé en 2001 par les inspections de circonscription parisiennes⁵.

Nous avons, pour chaque manuel, porté notre attention sur le livre de l'élève et les cahiers d'exercices. Nous avons, par ailleurs, exploité le livre du maître pour comprendre la démarche des auteurs et considérer l'ensemble des actions mises en œuvre.

Tableau 1. — Répartition des manuels en fonction de l'année de la 1^{re} édition et l'année d'édition utilisée pour l'enquête, de l'auteur, du matériel analysé, et de l'éditeur

Éléments Matériels →		Année de 1 ^{re} édition	Année d'édition des manuels analysés	Auteurs	fonction	Matériel analysé
Editeurs Manuels ↓						
Sedrap	<i>Frisapla la sorcière</i>	1998	1998	P. Euillet G. Bée A. Cathala D. Cambus	Institutrice IEN PE PE	1 livre de l'élève 4 cahiers d'exer. 1 guide péda.
Hachette	<i>Paginaire</i>	1992	2005	M. Gérard S. Jourden	IMF DEA	1 livre de l'élève 2 cahiers d'exer. 1 guide péda.
	<i>Lecture en fête</i>	1986	2005	P. Vian L. Selleri de Coster N. Pacifico-Luini A. Petturiti-Franco P. Bonnevie	PE CPC PEMF PEMF IEN	2 liv. de l'élève 2 cahiers d'exer. 1 guide péda.
	<i>Je lis avec Dagobert</i>	2000	2006	M. Camo R. Pla	IMF IMF	1 livre de l'élève 2 cahiers d'exer. 1 guide péda.
	<i>Max, Jules et leurs copains</i>	2003	2006	S. Cote M. Varier	Institutrice IEN	1 livre de l'élève 2 cahiers d'exer. 1 guide péda.

² Par les auteurs cités en introduction.

³ En octobre 2005, nous avons mené des entretiens auprès de 52 enseignants de cours préparatoire exerçant dans les écoles primaires de la ville de Toulouse et ses environs. L'objectif était d'obtenir des informations sur le choix d'exercices.

⁴ Enquête publiée dans *Blé 91* 21 de février 1998, *Manuels de CP : non ! Ils ne se valent pas tous !*

⁵ Enquête qui a précédé la publication de *Lecture au CP, Guide pour choisir un manuel*, dirigée par Neveu.

Hatier	<i>Ratus et ses amis</i>	1987	2006	J. Guion J. Guion	Orthophoniste IEN ; Docteur Sc. de l'éducation	1 livre de l'élève 2 cahiers d'exer. 1 guide péda.
	<i>Abracadalire</i>	1996	1996	D. Fabre E. Fabre	Institutrice CPC	2 liv. de l'élève 2 cahiers d'exer. 1 guide péda.
	<i>Ribambelle</i>	2000	2000	J.P. Demeulemeester N. Demeulemeester M. Geniquet J. Fournier-Bergeron	CPC PEMF CPC MCF	5 albums 2 cahiers d'exer. 1 guide péda.
Nathan	<i>Lire au CP</i>	1990	2005	J. Debayle Cl. Giribone M. Touyarot D. Vitali	PE RPP PE Institutrice	2 li. de l'élève 3 cahiers d'exer. 1 guide péda.
	<i>Gafi le fantôme</i>	1992	2006	A. Bentolila G. Rémond J.-P. Rousseau	PU IEN DEA	2 liv. de l'élève 2 cahiers d'exer. 1 guide péda.
	<i>Crocolivre</i>	2001	2001	J.-E. Gombert P. Colé J. Desvignes A. Gaberel J. Sonnet S. Valdois	PU Professeur IEN PEMF CPC Chercheur CNRS	3 liv. de l'élève 3 cahiers d'exer. 1 guide péda.
Bordas	<i>Grindelire</i>	1999	2006	M.P. Attard-Legrand P. Chaulet D. Delomier V. Drévilion J.-P. Larue J. Massonnet	PEMF PEMF MCF Professeur IUFM PEMF IEN	1 livre de l'élève 2 cahiers d'exer. 1 guide péda.
Magnard	<i>Quatre saisons pour lire</i>	1997	1997	J. Fijalkow P. Cayré M. de la Cruz J. Garcia	PU PEMF Dir. d'école Institutrice	2 livres de l'élève 2 cahiers d'exer. 1 guide péda.
Belin	<i>Lire avec Léo et Léa</i>	2004	2006	T. Cuche M. Sommer	Orthophoniste Orthophoniste	1 livre de l'élève 1 cahier d'exer. 1 guide péda.

Tableau réalisé selon le modèle de Maisonneuve (2003 : 13-14)

A la lecture du tableau 1, nous remarquons d'abord que dix-huit années séparent le manuel le plus ancien, *Lecture en fête* (1986), du manuel le plus récent, *Lire avec Léo et Léa* (2004). Nous remarquons ensuite que quarante-huit auteurs ont participé à l'élaboration de ces quatorze manuels. Et que, parmi bon nombre d'éditeurs, sept ont été retenus. Nous remarquons enfin que les diverses professions représentées appartiennent en majorité à l'Éducation Nationale.

Pour notre enquête, nous avons surtout étudié les textes lus par les jeunes élèves au cours des leçons (livre) et les exercices s'y rapportant (cahiers), en matière de ponctuation uniquement.

2.2 Procédure

Nous avons, pour l'analyse quantitative des manuels, réalisé trois grilles. La première concerne l'utilisation des marques de ponctuation dans les différentes activités (livre et cahiers), la seconde la variété dans l'utilisation de ces marques de ponc-

tuation et la troisième concerne les tâches. Chacune des grilles est développée puis récapitulée dans un tableau synoptique⁶.

Pour la grille d'analyse portant sur l'utilisation des marques de ponctuation, nous avons retenus six critères permettant une étude analytique et comparative. Ces critères sont les suivants : numéro d'identification, énoncé de l'activité, page, nom du manuel, support (livre ou cahiers) et type de ponctuation employé (point, virgule, point d'interrogation, etc.).

Pour la grille d'analyse portant sur la variété dans l'utilisation de la ponctuation, nous avons également retenus six critères : numéro d'identification, énoncé de l'activité, page, nom du manuel, support et type de variété (sans, peu, beaucoup).

Pour la grille d'analyse portant sur les tâches nous avons retenus six critères : numéro d'identification, énoncé de l'activité, page, nom du manuel, support et type de tâches à effectuer (repérer, produire, recopier, etc.).

3. RESULTATS

Les données recueillies ont été traitées en quatre étapes, chacune répondant à l'une de nos interrogations. Nous avons effectué, pour les quatre étapes, une étude comparative afin d'apporter une réponse globale sur l'état de la ponctuation dans les manuels de cours préparatoire. Pour le traitement statistique des données quantitatives, la distribution de notre échantillon n'étant pas compatible avec l'hypothèse de distribution gaussienne de la variable (test de normalité), et les variances de nos séries n'étant pas homogènes, nous avons dû utiliser des tests non paramétriques : le test du Khi-deux (χ^2) et le test de Kruskal-Wallis (KW).

3.1 Présentation des activités proposées dans les 14 manuels

Cette première étude quantitative permet de repérer la place accordée aux différentes composantes de l'apprentissage de la ponctuation (cf. Tableau 2).

Cette étude globale présente un nombre total d'activités qui n'est pas significatif de la place que devrait *a priori* occuper l'apprentissage de la ponctuation dans l'appropriation de la langue. En effet, dans les quatorze manuels observés, nous ne relevons que 1843 activités⁷, soit en moyenne 132 activités par manuel (livre et cahiers confondus), ce qui tend à démontrer un véritable désintérêt de la part de leurs auteurs pour cet apprentissage.

Par ailleurs, la répartition des activités montre un profond déséquilibre entre supports : *Paginaire*, *Lire au CP*, *Gafi le fantôme*, *Lire avec Léo et Léa*, *Lecture en fête*, *Je lis avec Dagobert*, *Abracadalire* mettent en œuvre la plupart de leurs activités sur la ponctuation dans le livre de l'élève ; *Frisapla la sorcière*, *Max*, *Jules et leurs copains*, *Ribambelle*, *Quatre saisons pour lire*, *Crocolivre*, *Ratus et ses amis* donnent la priorité aux activités des cahiers ; *Grindelire* joue la complémentarité : les activités

⁶ Dans tous les tableaux synoptiques les abréviations ont la même signification : « FRISA » signifie *Frisapla la sorcière* ; « PAGIN » *Paginaire* ; « LIRAU » *Lire au CP* ; « GAFI » *Gafi le fantôme* ; « LEO » *Lire avec Léo et Léa* ; « LECTU » *Lecture en fête* ; « DAGOB » *Je lis avec Dagobert* ; « MAXJU » *Max*, *Jules et leurs copains* ; « RIBAM » *Ribambelle* ; « ABRAC » *Abracadalire* ; « QUATR » *Quatre saisons pour lire* ; « CROCO » *Crocolivre* ; « GRIND » *Grindelire* ; « RATUS » *Ratus et ses amis* ; « L » livre de l'élève ; « C » cahier d'exercices de l'élève.

⁷ contre 3 743 activités sur l'identification des mots (recensées par les membres de l'équipe de recherche de l'ONL (2003) dans leur étude de 5 manuels de lecture, page 160.

sur la ponctuation sont autant développées dans le livre que dans les cahiers d'exercices de l'élève. Ce profond déséquilibre a inévitablement un impact sur « l'organisation pédagogique » de cet apprentissage (ONL, 2003 : 106). En effet, l'observation de la ponctuation dans les textes destinés à être lus n'étant pas réinvestie dans des situations de production analogue risque d'être artificielle et inefficace. Par ailleurs, les exercices portant majoritairement, voire exclusivement sur les phrases isolent le fonctionnement de la ponctuation du contexte discursif et du cotexte (Bain et al. 1995 : 9).

Tableau 2 — Répartition des activités relatives à la ponctuation entre livre et cahiers

MANUEL			Livre	Cahier	Total
1	FRISA	Nb d'activités	73	77	150
		Pourcentage	7	9	8
2	PAGIN	Nb d'activités	76	14	90
		Pourcentage	8	2	5
3	LIRAU	Nb d'activités	93	61	154
		Pourcentage	10	7	8
4	GAFI	Nb d'activités	111	35	146
		Pourcentage	11	4	8
5	LEO	Nb d'activités	56	12	68
		Pourcentage	6	1	4
6	LECTU	Nb d'activités	65	43	108
		Pourcentage	7	5	6
7	DAGOB	Nb d'activités	57	30	87
		Pourcentage	6	3	5
8	MAXJU	Nb d'activités	65	80	145
		Pourcentage	7	9	8
9	RIBAM	Nb d'activités	58	118	176
		Pourcentage	6	14	10
10	ABRAC	Nb d'activités	60	44	104
		Pourcentage	6	5	6
11	QUATR	Nb d'activités	57	107	164
		Pourcentage	6	12	9
12	CROCO	Nb d'activités	85	88	173
		Pourcentage	9	10	9
13	GRIND	Nb d'activités	68	62	130
		Pourcentage	7	7	7
14	RATUS	Nb d'activités	53	95	148
		Pourcentage	5	11	8
<i>Total</i>		Nb d'activités	977	866	1 843
		Pourcentage	53	47	100

La comparaison entre manuel est également parlante : *Ribambelle* propose le plus grand nombre d'activités sur la ponctuation, soit 176 activités, ce qui représente 10 % du nombre total d'activités sur la ponctuation ($\chi^2_{(40,87)} = 176.27, p < .0001$). La plupart de ses activités sont des activités de réinvestissement. *Quatre saisons pour lire* et *Crocolivre*, occupent la seconde place dans le palmarès des activités sur la ponctuation : ils en proposent en effet 9 %. Viennent ensuite *Frisapla la sorcière*, *Lire au CP*, *Gafi le fantôme*, *Max, Jules et leurs copains*, *Ratus et ses copains*, (8 %) ; *Grindelire* (7 %) ; *Lecture en fête*, *Abracadalire*, (6 %) ; où l'on observe, en revanche, davantage d'activités de découverte (ou de prise de connaissance). Pour les autres manuels, le pourcentage des activités est relativement faible par rapport au pourcentage de l'ensemble des activités observées ; il s'agit de *Paginaire* (5 %), *Je lis avec Dagobert* (5 %), *Lire avec Léo et Léa* (4 %).

Cette analyse générale tend somme toute à montrer que l'apprentissage de la ponctuation occupe une place très insuffisante et sommaire dans l'ensemble des activités des quatorze manuels observés. Elle tend aussi à afficher une incohérence entre

les activités de découverte et les activités de réinvestissement : les jeunes élèves soumis aux unes ou aux autres ne sont pas placés dans la même position par rapport à l'apprentissage de cette notion (ONL, 2003 : 176). Ils auront probablement une représentation différente de la ponctuation et des compétences. Ce que nous allons démontrer plus encore dans les pages qui suivent en étudiant les différents types de signes employés dans les activités.

3.2 Analyse des activités en fonction des types de signes employés

Pour aborder cette étude, nous avons recensé les différents types de signes employés dans les 1843 activités sur la ponctuation. Cette étude quantitative permet de voir si les quatorze manuels observés répondent aux injonctions de l'institution en matière de ponctuation (cf. Tableau 3).

Tableau 3 — Fréquence et type de signes de ponctuation employés dans les activités des 14 manuels

		PTF		VIR		PTI		PTE		PTS		DPT		GUI		TIR		
		L	C	L	C	L	C	L	C	L	C	L	C	L	C	L	C	
1	FRISA	Nb signes	72	219	67	37	45	13	59	21	16	1	40	4	51	9	33	9
	Pourcentage	8	15	8	19	14	12	10	18	5	17	9	22	15	23	10	26	
2	PAGIN	Nb signes	76	22	63	3	27	0	42	0	24	0	37	0	12	0	26	0
	Pourcentage	8	1	8	2	8	0	7	0	7	0	8	0	3	0	8	0	
3	LIRAU	Nb signes	92	106	89	4	45	5	50	2	47	0	48	1	59	4	30	0
	Pourcentage	10	7	11	2	14	5	9	2	14	0	11	6	17	10	9	0	
4	GAFI	Nb signes	109	70	70	7	23	8	60	2	31	0	44	0	58	0	34	0
	Pourcentage	11	5	9	4	7	7	10	2	10	0	10	0	17	0	11	0	
5	LEO	Nb signes	56	31	52	2	22	0	47	14	35	0	28	0	10	0	31	0
	Pourcentage	6	2	6	1	7	0	8	12	11	0	6	0	3	0	10	0	
6	LECTU	Nb signes	62	84	56	5	15	17	35	9	25	0	37	1	30	2	23	16
	Pourcentage	6	6	7	3	5	15	6	8	8	0	8	6	9	5	7	46	
7	DAGOB	Nb signes	54	47	49	17	20	11	33	16	26	0	26	2	22	4	14	0
	Pourcentage	6	3	6	9	6	10	6	14	8	0	6	11	6	10	4	0	
8	MAXJU	Nb signes	65	142	64	17	19	20	54	0	30	1	26	0	10	1	29	0
	Pourcentage	7	9	8	9	6	18	9	0	9	17	6	0	3	3	9	0	
9	RIBAM	Nb signes	56	204	53	17	29	13	41	8	24	2	28	2	20	3	19	6
	Pourcentage	6	14	6	9	9	12	7	7	7	33	6	11	6	8	6	17	
10	ABRAC	Nb signes	59	46	56	3	17	4	36	6	27	1	21	1	26	1	13	1
	Pourcentage	6	3	7	2	5	4	6	5	8	17	5	6	8	3	4	3	
11	QUATR	Nb signes	52	154	45	30	17	9	22	14	12	0	25	2	10	8	10	2
	Pourcentage	5	10	5	15	5	8	4	12	4	0	6	11	3	21	3	6	
12	CROCO	Nb signes	81	140	60	8	23	1	38	3	13	1	25	1	5	1	16	0
	Pourcentage	8	9	7	4	7	1	6	3	4	17	6	6	1	3	5	0	
13	GRIND	Nb signes	68	110	56	33	14	1	31	12	14	0	30	2	29	5	11	0
	Pourcentage	7	7	7	17	4	1	5	10	4	0	7	11	8	13	3	0	
14	RATUS	Nb signes	53	123	41	12	12	8	40	8	2	0	25	2	3	1	34	1
	Pourcentage	6	8	5	6	4	7	7	7	1	0	6	11	1	3	11	3	
Sous Total	Nb signes	955	1498	821	195	328	110	588	115	326	6	440	18	345	39	323	35	
	Pourcentage	23	74	20	10	8	5	14	6	8	0	11	1	8	2	8	2	
TOTAL		2 453		1 016		438		703		332		458		384		358		
		40 %		17 %		7 %		11 %		5 %		7 %		6 %		6 %		

Les données recueillies font apparaître, de façon générale, huit types de signes de ponctuation : le point final (PTF), la virgule (VIR), le point d'interrogation (PTI), le point d'exclamation (PTE), les points de suspension (PTS), les deux points (DPT), les guillemets (GUI), le tiret (TIR). Rappelons que les Instructions Officielles de 2007 recommandent l'usage du point final, du point d'interrogation, de la virgule, et des éléments marquant le dialogue ou la citation. Dans l'ensemble des activités sur la ponctuation des quatorze manuels observés, le point final est manifestement le plus employé ($\chi^2_{(163,33)} = 416.41, p < .0001$). Il représente 40 % des signes recensés. Ce si-

gne est (avec la majuscule) très souvent traité à l'occasion des premières leçons sur la phrase. Dans *Gafi le fantôme* (GP : 50), *Lecture en fête* (GP : 56) et *Ribambelle* (GP : 203), on peut effectivement lire qu'« une phrase commence toujours par une majuscule et se termine par un point ». D'autres comme *Je lis avec Dagobert* (GP : 156) ou encore *Max, Jules et leurs copains* (GP : 35) ajoutent qu'elle « est formée de un ou plusieurs mots et a un sens ».

Viennent ensuite la virgule (17 %) et le point d'exclamation (11 %). La virgule est, la plupart du temps, évoquée sous la forme d'une pause orale. Dans *Lire avec Léo et Léa* (GP : 39) par exemple, il est écrit qu'« elle introduit une petite césure dans le cours de la phrase pour aider à la saisie du sens ». Dans *Lecture en fête* (GP : 74), il est précisé que « la virgule est l'endroit où, en lisant, l'enfant s'arrête légèrement sans faire tomber la voix ». Une autre approche, plus syntaxique celle-ci, définit la virgule comme étant la marque qui « sépare des éléments d'une énumération » (*Grindelire*, GP : 87). Ou bien encore qui « sépare des groupes de mots » (*Abracadalire*, GP : 25). Dans *Ribambelle* (GP : 230), l'auteur écrit qu'« on ne met pas de majuscule après une virgule ». Quant au point d'exclamation, toujours traité à l'occasion de la leçon sur les types de phrases, il est très souvent renvoyé à la phrase exclamative. Pour *Grindelire* (GP : 184) et *Lecture en fête* (GP : 171), le point d'exclamation « sert à traduire des sentiments de joie, de surprise, de crainte ». Pour d'autres, *Crocolivre* (GP : 303) et *Lire avec Léo et Léa* (GP : 37), l'accent est plutôt mis sur sa « valeur incitative ».

Les autres signes sont utilisés de manière marginale ; il s'agit du point d'interrogation, des points de suspension, des deux points, des guillemets et du tiret. Ceci tend à indiquer une conformité relative des manuels avec les programmes officiels en matière de ponctuation.

Par ailleurs, on observe un net décalage dans l'usage des signes entre le livre et les cahiers de l'élève. Le point final, en effet, est plus utilisé dans les activités des cahiers ($\chi^2_{(40,87)} = 234.26, p < .0001$). Inversement, la virgule et le point d'exclamation, peu employés dans les activités des cahiers, apparaissent davantage dans les activités du livre ($\chi^2_{(82,06)} = 202.45, p < .0001$). Ceci engendre, là encore, un certain déséquilibre dans l'apprentissage de la ponctuation : les manuels qui s'appuient particulièrement sur les activités du cahier peuvent laisser croire à l'enfant qu'au-delà du point final (et de la majuscule liée à la phrase) les autres marques « ne compte pas ».

La distribution des signes entre manuel s'avère également éclairante : *Ratus et ses amis*, *Crocolivre*, *Quatre saisons pour lire*, *Lecture en fête*, travaillent sur 7 types de signes dans leurs activités de réinvestissement (point final, virgule, point d'interrogation, point d'exclamation, deux points, guillemets, tiret) ; *Grindelire*, *Je lis avec Dagobert*, *Lire au CP*, sur 6 (point final, virgule, point d'interrogation, point d'exclamation, deux points, guillemets) ; *Max, Jules et leurs copains* sur 5 (Point final, virgule, point d'interrogation, point de suspension, guillemets) ; *Gafi le fantôme* sur 4 (point final, virgule, point d'interrogation, point d'exclamation) ; *Lire avec Léo et Léa* sur 3 (point final, virgule, point d'exclamation) ; et *Paginaire* sur 2 types de signes (point final, virgule). Dans leurs activités de découverte (ou de prise de connaissance), en revanche, tous emploient les 8 types de signes recensés. Ceci tend à confirmer le profond déséquilibre pédagogique (déjà constaté dans les analyses précédentes) entre le livre et les cahiers de l'élève, ainsi que leur conformité partielle avec les textes officiels en matière de ponctuation, pour sept des manuels.

De cette analyse globale et comparative, nous tirons deux constats : 1/ l'usage des différents types de signes dans l'ensemble des activités est relativement conforme aux injonctions recommandées par l'institution ; 2/ leur distribution disproportionnée dans les deux supports (livre et cahiers séparés) est significatif d'un déséquilibre mettant en évidence une incohérence entre les activités de découverte et les activités de réinvestissement (ONL, 2003 : 161). Toutefois, on ne peut s'arrêter à cette analyse qui pourrait laisser penser qu'il y a une similitude d'approche dans tous les manuels. Ce que nous allons démontrer dans les pages suivantes en étudiant les activités en fonction de la variété dans l'emploi des signes de ponctuation d'une part, et en fonction des tâches à effectuer d'autre part.

3.3 Analyse des activités en fonction de la variété dans l'emploi des signes de ponctuation

Pour aborder cette autre étude, nous avons recentré notre analyse en 3 niveaux : le premier, *sans variété*, concerne les activités où est employé un même type de ponctuation ; le second, *peu de variété*, les activités où sont associés deux ou trois types de ponctuation ; le troisième, *beaucoup de variété*, concerne les activités où sont associés plus de trois types de ponctuation (cf. Tableau 4).

Tableau 4 — Nombre et pourcentage d'activités en fonction de la variété dans l'emploi des signes de ponctuation

		Sans			Peu			Beaucoup			
		L	C	Total	L	C	Total	L	C	Total	
1	FRISA		2	48	50	12	25	37	59	4	63
		<i>Pourcentage</i>	2	7	6	5	18	9	9	22	10
2	PAGIN	Nb d'activités	8	11	19	18	3	21	50	0	50
		<i>Pourcentage</i>	8	2	2	7	2	5	8	0	8
3	LIRAU	Nb d'activités	4	54	58	13	6	19	76	1	77
		<i>Pourcentage</i>	4	8	7	5	4	5	12	6	12
4	GAFI	Nb d'activités	33	26	59	17	9	26	61	0	61
		<i>Pourcentage</i>	34	4	7	7	6	7	10	0	9
5	LEO	Nb d'activités	2	11	13	7	1	8	47	0	47
		<i>Pourcentage</i>	2	2	2	3	1	2	7	0	7
6	LECTU	Nb d'activités	3	35	38	16	7	23	46	1	47
		<i>Pourcentage</i>	3	5	5	6	5	6	7	6	7
7	DAGOB	Nb d'activités	4	26	30	21	4	25	32	0	32
		<i>Pourcentage</i>	4	4	4	8	3	6	5	0	5
8	MAXJU	Nb d'activités	1	67	68	13	13	26	51	0	51
		<i>Pourcentage</i>	1	9	8	5	9	7	8	0	8
9	RIBAM	Nb d'activités	1	99	100	12	17	29	45	2	47
		<i>Pourcentage</i>	1	14	12	5	12	7	7	11	7
10	ABRAC	Nb d'activités	1	38	39	23	4	27	36	2	38
		<i>Pourcentage</i>	1	5	5	9	3	7	6	11	6
11	QUATR	Nb d'activités	7	87	94	25	16	41	25	4	29
		<i>Pourcentage</i>	7	12	12	10	11	10	4	22	4
12	CROCO	Nb d'activités	19	80	99	35	7	42	31	1	32
		<i>Pourcentage</i>	20	11	12	14	5	11	5	6	5
13	GRIND	Nb d'activités	7	44	51	28	16	44	33	2	35
		<i>Pourcentage</i>	7	6	6	11	11	11	5	11	5
14	RATUS	Nb d'activités	5	80	85	9	14	23	39	1	40
		<i>Pourcentage</i>	5	11	11	4	10	6	6	6	6
<i>Total</i>		Nb d'activités	97	706	803	249	142	391	631	18	649
		<i>Pourcentage</i>	10	81	44	25	16	21	65	2	35

A la lecture du tableau 4, on observe une disproportion significative entre les trois niveaux de variation ($\chi^2_{(61.67)} = 173.92, p < .0001$). En effet, dans 44 % des activités à réaliser, la ponctuation ne varie pas : elle se limite, en général, à l'emploi du

point final. Dans les autres activités, légèrement moins nombreuses (21 % et 35 %), la ponctuation se combine très souvent entre le point final, la virgule, et le point d'exclamation (ces 3 signes seuls ou associés à d'autres). Ceci tend à prouver « une concordance avec un modèle grammatical de la ponctuation, pour lequel il n'y a, pour une phrase donnée, qu'une et une seule ponctuation possible » (Chabanne, 1998 : 233). Ce modèle grammatical est peu pertinent ou d'une utilité restreinte ; au pire, elle installe des correspondances fâcheuses : entre point d'exclamation et impératif, par exemple, ou plus généralement entre actes de paroles et types de phrases (Bain et al. 1995 : 5).

La répartition des activités entre livre et cahiers est également parlante en termes de variété. Dans la plupart des manuels observés, l'emploi associé de différents signes de ponctuation est relativement plus étendu dans les activités du livre : la combinaison se faisant le plus souvent entre le point final, la virgule, le point d'exclamation et le point d'interrogation. Inversement, l'emploi d'un même type de signes, faiblement représenté dans les activités du livre, s'étend relativement plus dans les activités des cahiers ; il s'agit généralement du point final. Cette répartition « hétéroclite » semble confirmer notre conjecture sur le déséquilibre pédagogique.

Autre observation qui a aussi toute son importance : dans les activités que proposent *Max, Jules et leurs copains, Ribambelle, Abracadalire, Quatre saisons pour lire, Crocolivre, Grindelire, Ratus*, la ponctuation ne varie pas : elle se réduit au point final, habituellement. En revanche, dans celles que proposent *Frisapla la sorcière, Pagineire, Lire au CP, Gafi le fantôme, Lire avec Léo et Léa, Lecture en fête, Je lis avec Dagobert*, la ponctuation varie considérablement ; elle rassemble très souvent le point final, la virgule, le point d'exclamation et le point d'interrogation. Ce qui tend à prouver que les manuels diffèrent dans leur approche : les activités d'apprentissage en matière de ponctuation sont traitées dans un cadre phrastique (voire interphrastique) pour les uns, dans un cadre textuel pour les autres.

3.4 Analyse des activités en fonction des tâches à effectuer

Pour cette analyse, nous avons retenu 7 types de tâches :

- type 1 : *Recopier un texte en respectant la ponctuation*, qui rassemble toutes les activités invitant l'élève à réécrire un texte à partir d'un modèle donné ;

- type 2 : *Produire un texte en respectant la ponctuation*, qui rassemble les diverses propositions d'écriture comme : produire un texte sur un thème donné, produire un texte sur les actions et les personnages, produire un texte à partir d'images, ou encore poursuivre un texte et le terminer ;

- type 3 : *Colorier ou entourer les signes de ponctuation*, qui rassemble toutes les activités invitant l'élève à repérer la ponctuation de phrase (majuscule, point), la ponctuation interne de phrase (virgule), et la ponctuation du discours (deux points, guillemets, tiret) ;

- type 4 : *Remettre la ponctuation dans le texte*, qui rassemble toutes les activités invitant l'élève à ponctuer, phrase par phrase, un court texte dépourvu de majuscules et de signes de ponctuation ;

- type 5 : *Reconstituer une phrase avec la ponctuation*, qui rassemble toutes les activités invitant l'élève à reconstruire une ou plusieurs phrases connues (ou inconnues) à partir de mots, d'étiquettes ou de groupes de mots donnés ;

- type 6 : *Produire une phrase en respectant la ponctuation*, qui rassemble les diverses propositions d'écriture comme : produire une phrase à partir de mots ou

groupes de mots donnés, produire une phrase à partir d'un texte lu, compléter les phrases, ou encore répondre à une question en faisant une phrase ;

- type 7 : *Recopier une phrase en respectant la ponctuation*, qui rassemble toutes les activités invitant l'élève à réécrire une ou plusieurs phrases à partir d'un modèle donné.

Cette analyse quantitative permet d'éclairer la visée didactique des manuels en matière de ponctuation (cf. Tableau 5).

Tableau 5 — Répartition des activités en fonction du type de tâches

		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	Total	
1	FRISA	Nb d'activités	7	6	78	4	7	15	33	150
		Pourcentage	44	19	8	8	5	5	9	8
2	PAGIN	Nb d'activités	0	1	76	0	3	5	5	90
		Pourcentage	0	3	8	0	2	2	1	5
3	LIRAU	Nb d'activités	0	1	98	2	6	41	6	154
		Pourcentage	0	3	10	4	4	15	2	8
4	GAFI	Nb d'activités	0	0	76	5	11	5	49	146
		Pourcentage	0	0	8	10	8	2	13	8
5	LEO	Nb d'activités	0	0	56	0	2	10	0	68
		Pourcentage	0	0	6	0	1	4	0	4
6	LECTU	Nb d'activités	1	0	65	4	12	18	8	108
		Pourcentage	6	0	7	8	9	6	2	6
7	DAGOB	Nb d'activités	0	3	52	5	10	12	7	89
		Pourcentage	0	9	5	10	7	4	2	5
8	MAXJU	Nb d'activités	0	8	64	7	17	40	8	144
		Pourcentage	0	25	7	14	12	14	2	8
9	RIBAM	Nb d'activités	1	8	60	5	13	47	42	176
		Pourcentage	6	25	6	10	9	17	11	10
10	ABRAC	Nb d'activités	0	0	60	2	9	2	30	103
		Pourcentage	0	0	6	4	6	1	8	6
11	QUATR	Nb d'activités	2	0	66	13	14	29	40	164
		Pourcentage	13	0	7	27	10	10	11	9
12	CROCO	Nb d'activités	0	0	78	1	16	18	60	173
		Pourcentage	0	0	8	2	11	6	16	9
13	GRIND	Nb d'activités	4	5	65	1	18	23	14	130
		Pourcentage	25	16	7	2	13	8	4	7
14	RATUS	Nb d'activités	1	0	53	0	2	14	78	148
		Pourcentage	6	0	6	0	1	5	21	8
<i>Total</i>		Nb d'activités	16	32	947	49	140	279	380	1843
		Pourcentage	1	2	51	3	8	15	21	100

Dans l'ensemble, comme l'indique le tableau 5, le nombre d'activités diffère suivant le type de tâches à effectuer ($\chi^2_{(161,33)} = 494.75, p < .0001$). En effet, la tâche de type 3 *Colorier ou entourer les signes de ponctuation*, représente la moitié des activités (51 %). C'est le type de tâches le plus sollicité quel que soit le manuel (sauf *Ratus et ses amis*). Viennent ensuite les tâches de type 7 *Recopier une phrase en respectant la ponctuation* (21 %), de type 6 *Produire une phrase en respectant la ponctuation* (15 %), et de type 5 *Reconstituer une phrase avec la ponctuation* (8 %). Les autres types de tâches sont très faiblement représentés ; il s'agit des tâches de type 4 *Remettre la ponctuation dans le texte* (3 %), de type 2 *Produire un texte en respectant la ponctuation* (2 %) et de type 1 *Recopier un texte en respectant la ponctuation* (1 %). Ce qui tend à montrer qu'une grande part de ce qui est enseigné dans les manuels de lecture, en matière de ponctuation, est de type déclaratif. Savoir qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un point final est un exemple de ces connaissances.

La répartition des tâches entre manuel s'avère également parlante : dans *Ratus et ses amis*, on demande généralement aux jeunes élèves de recopier une phrase en respectant la ponctuation ; dans les 13 autres manuels, au contraire, on leur demande de repérer les signes de ponctuation dans un texte qui leur est étranger. En outre, à de rares exceptions près (*Paginaire*, *Gafi le fantôme*, *Abracadalire*), les manuels les invitent aussi massivement à écrire une phrase en respectant la ponctuation. Cette répartition des tâches entre manuel semble mettre en évidence deux types de compétences qui, comme on le sait, ne répondent pas aux mêmes règles : celle liée à la ponctuation de l'*acte d'écrire*⁸ et celle liée à la ponctuation de la *révision*⁹ du texte, ce qui a un impact sur l'acquisition de cet apprentissage (Chabanne, 1998 : 233).

Par ailleurs, les activités où il est demandé aux jeunes élèves de restituer la ponctuation dans le texte – celles-ci représentent seulement 3 % des activités totales – sont très souvent réduites à un « pseudo-texte purgé de toute ambiguïté » ; le nombre de signes à placer est limité et leur position dans le texte est indiquée. Ce qui rend la tâche plus aisée et le contenu enseigné sans enjeux (Chabanne, *op. cit.*).

4. DISCUSSION GENERALE

Dans cette étude, il s'agissait, tout d'abord, de montrer si les manuels de lecture du cours préparatoire abordaient ou non la ponctuation. Ensuite, nous souhaitions vérifier s'il existait une différence dans l'utilisation des différents signes de ponctuation selon le type de support (livre ou cahier). Enfin, nous souhaitions mettre en lumière la visée didactique des manuels.

Les résultats auxquels nous avons abouti nous permettent, au moins partiellement, de fournir des réponses claires à nos interrogations.

Pour ce qui concerne les activités sur la ponctuation, elles ne sont pas très nombreuses. Celles-ci représentent, en effet, moins d'un tiers des activités totales à réaliser. Ce constat s'explique peut-être par le fait que la ponctuation est une notion qui n'est que depuis peu objet d'intérêt pour les didacticiens et les psycholinguistes.

En ce qui concerne les différences entre support, les activités sur la ponctuation sont sensiblement plus nombreuses dans le livre de l'élève. Il s'agit essentiellement d'activités de découverte (ou de prise de connaissance). Dans ces activités de découverte, il est généralement demandé au jeune élève de repérer les différents signes de ponctuation présents dans le texte. L'emploi des signes dans ce genre de tâches est très souvent varié : la combinaison entre le point final, la virgule et le point d'exclamation est la plus utilisée. Dans le cahier de l'élève, en revanche, ce sont davantage des activités de réinvestissement. Dans ces activités de réinvestissement, beaucoup moins nombreuses, il est souvent demandé au jeune élève d'écrire (ou de recopier) une phrase en respectant la ponctuation. L'emploi des signes dans ce genre

⁸ *Le langage écrit chez l'enfant : La production de textes informatifs et argumentatifs* (1988, B. Schneuwly) ; « Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation : vers un modèle procédural de la composition écrite » (1989, J.-N. Foulin *Langue française* 81) ; « Les enfants et la virgule » (1989, J.-P. Jaffré *Liaisons-HESO*).

⁹ « Etude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez des enfants (8 – 10 ans) et des adultes » (1991, L. Chanquoy et M. Fayol *Pratiques*, 70) ; « Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits : étude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans » (1989, B. Schneuwly *et al. Langue Française* 81) ; « L'usage de la ponctuation chez les enfants » (1998, S. Caddéo *A qui appartient la ponctuation ?*).

de tâches est généralement réduit à un seul type de ponctuation : le point final (avec la majuscule liée à la phrase) dans la plupart des cas. Cette utilisation partielle des deux supports rend l'apprentissage de la ponctuation inefficace : l'observation de telle ponctuation dans un texte n'a de « pertinence didactique » (Bain *et al.* 1995 : 9) que si les résultats de l'analyse sont guidés ultérieurement par la production de tel genre de texte où cette marque sera nécessaire.

Enfin, les résultats relatifs à la visée didactique des manuels de lecture révèlent que les activités sont, globalement, soumises à des connaissances de type déclaratif. Il s'agit avant tout d'apprendre un savoir sur la ponctuation sous la forme de définition et de règles d'usage. Plus rares, en revanche, sont celles testant la capacité de l'élève à appliquer ses connaissances apprises dans le contexte d'une tâche signifiante, à démontrer son savoir-faire. Ce constat s'explique peut-être par le fait que les auteurs de ces manuels ne prennent pas assez en considération les préconceptions dont dispose le jeune élève, préconceptions qui d'ailleurs jouent un rôle nécessaire et problématique dans la construction des savoirs.

Ces résultats, confrontés aux données disponibles dans les trois analyses des manuels de lecture du cours préparatoire, pourraient donc en partie justifier le fait que les auteurs de ces analyses n'aient pas abordé la ponctuation. Maintenant, la véritable question est de savoir comment enseigner/faire apprendre la ponctuation à de jeunes enfants. Ceci fait actuellement l'objet d'une seconde étude. Cent vingt-et-un élèves appartenant à six classes de CE₁ participent à l'expérience : 39 ont suivi un entraînement portant sur l'enseignement de la ponctuation ; 40 ont suivi un entraînement « placebo » qui est un moyen neutre ressemblant beaucoup à l'enseignement présenté au groupe expérimental ; 42 n'ont reçu aucun entraînement. Nous partons du postulat qu'un enseignement spécifique de la ponctuation a une influence sur son utilisation : emploi plus fréquent, plus varié et plus normé. L'analyse de cette étude est en cours de traitement et fera certainement l'objet d'une autre publication.

Guénola JARNO-EL HILALI

Université de Toulouse UTM
UPS, CREFI-T

Abstract : The objective of this article is to see whether the training of the punctuation is approached in the handbooks of preparatory reading of course. With this intention, we analyzed fourteen handbooks (delivers and books of the pupil). The results of our analysis reveal an insufficient number of activities. These activities very few are centered in general on the observation of standard three-four times of signs in an often foreign text with the pupil, isolating any form from reinvestment in the majority of the cases. These punctuation marks are those of the standard.

Keywords : Textbook – Punctuation – Activities of study.

Bibliographie

Manuels cités

Attard-Legrand & al. (2006) *Grindelire*. Paris : Bordas.

- Bentolila A., Rémond G. & Rousseau J. P. (2006) *Je lis avec Dagobert*. Paris : Hachette.
- Camo M. & Pla R. (2006) *Je lis avec Dagobert*. Paris : Hachette.
- Cote S. & Varier V. (2006) *Max, Jules et leurs copains*. Paris : Hachette.
- Cuche T. & Sommer M. (2006) *Lire avec Léo et Léa*. Paris : Belin.
- Debayle J. & al. (2005) *Lire au CP*. Paris : Nathan.
- Demeulemeester J. P. & al. (2000) *Ribambelle*. Paris : Hatier.
- Euillet P. & al. (1998) *Frisapla la sorcière*. Sedrap.
- Fabre D. & Fabre E. (1996) *Abracadalire*. Paris : Hatier.
- Fijalkow J. & al. (1997) *Quatre saisons pour lire au CP*. Magnard.
- Gérard M. & Jourdren S. (2005) *Paginaire*. Paris : Hachette.
- Gombert E. et al. (2001) *Crocolivre*. Paris : Nathan.
- Guion J. & Guion J. (2006) *Ratus et ses amis*. Paris : Hatier.
- Vian P. et al. (2005) *Lecture en fête*. Paris : Hachette.

Autres références

- Bain D. et al. (1995) « Quels métalangages et quelles stratégies pour apprendre à ponctuer ? » — in : Actes du 6^e colloque DFLM de Lyon : *Les métalangages dans la classe de français* (159-160). DFLM.
- Caddéo S. (1998) « L'usage de la ponctuation chez les enfants » — in : J.-M. Defays, L. Rosier et F. Tilkin (éds.) Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège : *A qui appartient la ponctuation ?*, 13-15 mars 1997 (255-274). Bruxelles : De Boeck.
- Chabanne J. C. (1998) « La ponctuation dans les manuels de l'école primaire (8-10 ans) : Aspects théoriques et didactiques » — in : J. M. Defays, L. Rosier et F. Tilkin (éds.), Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège : *A qui appartient la ponctuation ?*, 13-15 mars 1997 (255-274). Bruxelles : De Boeck.
- Chanquoy L. & Fayol M. (1991) « Etude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez des enfants (8-10 ans) et des adultes » — *Pratiques* 70 (107-124).
- Foulin J. N., Chanquoy L. & Fayol M. (1989) « Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation : vers un modèle procédural de la composition écrite » — *Langue Française* 81 (5-20).
- Jaffré J.-P. (1989) « Les enfants et la virgule » — *Liaisons H.E.S.O.* 16-17 (49-60).
- Maisonneuve L. (2002) *Apprentissage de la lecture, Méthodes et manuels*. Paris : L'Harmattan.
- Neveu V. (2004) *Lecture au CP – Guide pour choisir un manuel*. Paris : Scérén.
- ONL (2003) *Le manuel de lecture au CP – Réflexions, analyses et critères de choix*. Paris : Scérén/Savoir Livre.
- Riegel M., Pellat J. C. & Rioul R. (2006) *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Schneuwly B. & al. (1989) « Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits : étude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans » — *Langue Française* 81 (40-58).
- Schneuwly B. (1988) *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.