

Brigitte LEMAÎTRE

COMMENT FAIRE POUR PONCTUER UN TEXTE ?

REPRÉSENTATION ET PROCÉDURES D'ÉLÈVES DE CE1

Résumé : L'article s'inscrit dans le cadre d'une recherche descriptive et didactique sur l'apprentissage de la ponctuation au CE1 et développe les informations recueillies grâce à une des méthodes d'investigation utilisées : l'entretien métacognitif. Quarante-neuf élèves de sept-huit ans provenant de sept classes de Lille ont dû à cette occasion ponctuer un texte, justifier leurs placements de signes de ponctuation et décrire leurs procédures. Ces procédures se sont révélées très différentes et inégalement efficaces : prises de repères visuels (lignes, mots, lettres...), de repères syntaxiques, de repères prosodiques (mélodies, pauses à l'oral...) et enfin de repères de sens, stratégie dominante des meilleurs élèves.

Mots-clés : Ponctuation — didactique du français — école élémentaire — connaissances procédurales — lecture — métacognition — entretien.

CADRE ET BUTS DE LA RECHERCHE¹

Nous avons mené une recherche sur deux ans dans des classes de CE1 de Lille, classes contrastées sur le plan des niveaux scolaires et des milieux socioculturels d'origine, visant à décrire la façon dont les élèves s'approprient les signes de ponctuation et à cerner les facteurs favorables et défavorables à cette appropriation. La première année nous avons travaillé en équipe avec trois enseignantes dans une perspective d'action didactique², l'année suivante avec les maîtres de quatre classes témoins dans un but uniquement descriptif, pour valider nos hypothèses grâce à l'analyse d'un plus grand nombre de sujets³.

Notre objectif principal était d'expliquer les différences interindividuelles de performances ainsi que leur variabilité chez un même sujet suivant les tâches.

Nous disposions certes de modèles explicatifs avancés par des chercheurs tels que M. Fayol (1988, 1989) et B. Schneuwly (1988, 1989) pour lesquels la ponc-

¹ Nous achevons actuellement une thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation à l'Université Charles de Gaulle Lille 3. Notre recherche sur le terrain a été soutenue par l'UdReFF en 1993-1994 puis par l'INRP en 1994-1995 dans le cadre du soutien aux études doctorales. Nous tenions à les en remercier.

² Mmes S. Rossini et A. Régnier (école A. Samain) et C. Berthin (école Séverine), Enseignants Maîtres Formateurs.

³ Classes de J. François (école Branly), I. Bourel et G. Desrumeaux (école Samain) et M. Lecaë (école Séverine), EMF également et participants bénévoles.

tuation des apprenants novices est plus textuelle que phrastique et reflète en surface soit le degré de liaison entre les propositions (structure des contenus), soit les moments de planification en cours de scription, les deux pouvant d'ailleurs coïncider. Ces modèles sont actuellement dominants (Passerault, J.M., 1991 ; Chanquoy, L. et Fayol, M., 1991)⁴ mais sans les rejeter nous pensons qu'ils ne peuvent pas toujours rendre compte d'erreurs parfois inexplicables rencontrées chez les enfants de 7-8 ans dans des situations de production d'écrit ou de révision de la ponctuation. L'étude de copies nous a laissé penser que la ponctuation de ces apprentis lecteurs-scripteurs n'était pas forcément régie par les mêmes facteurs que celle des élèves plus avancés. Les grandes différences de performances constatées en début de CE1 pouvaient être dues aux différences de niveau des élèves en lecture-écriture mais pouvaient aussi refléter des savoirs sur les signes et leurs règles de placement construits à partir de bribes d'informations (remarques ponctuelles des maîtres à l'occasion d'activités de lecture ou de production d'écrit, mise en mémoire de certaines occurrences rencontrées, etc.) d'autant plus qu'ils n'avaient pas reçu d'enseignement véritable en ce domaine⁵.

Comme certains chercheurs qui se sont intéressés à l'entrée dans l'écrit, nous estimons que les productions des enfants reflètent en partie leur niveau de conceptualisation du système de la langue (Ferreiro, E., Gomez Palacio, M., 1988 ; Chauveau G. et Rogovas-Chauveau, 1994). Certes, à sept ans, ils ne sont pas toujours conscients des représentations qui guident leurs façons de ponctuer un texte mais certains ont des idées claires sur ces questions (la fonction des signes et les procédures à mettre en œuvre pour les placer) et peuvent, avec l'aide de l'adulte, les exprimer.

Nous espérons donc pouvoir accéder à la réflexion cognitive et linguistique des apprenants par une méthode d'entretiens car certains de leurs placements de signes de ponctuation résistaient à nos tentatives d'explication. Des commentaires métalinguistiques et métaprocéduraux pouvant être cependant sans rapport avec les procédures réellement utilisées par les sujets, nous avons soumis des élèves de CE1 à une tâche de ponctuation d'un texte et leur avons fait verbaliser *a posteriori* leurs façons de procéder. Les entretiens devaient nous permettre de sonder leurs savoirs déclaratifs qui selon C. George (1989, p. 104) s'expriment « *dans le langage* » et leurs connaissances procédurales qui s'évaluent « *dans l'activité finalisée* ».

LES ENTRETIENS : FONDEMENTS NOTIONNELS ET DISPOSITIF

Depuis une dizaine d'années, le dialogue métacognitif est souvent considéré en sciences de l'éducation comme ayant des effets positifs sur les apprentissages (Garanderie, A. de la, 1987⁶ ; Charlot, B. et coll., 1992 ; Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, E., 1994 ; Vermersch, P., 1994). L'élucidation consciente des processus

⁴ Nous ne citons que quelques références permettant au lecteur d'entrer dans le sujet.

⁵ D'après les informations recueillies auprès des maîtres.

⁶ Nous citons A. de la Garanderie car son nom est très lié à la notion de « dialogue pédagogique ».

de traitement de l'information, leur verbalisation, auraient — d'après les recherches disponibles actuellement — des effets bénéfiques, parfois à très court terme. Nous n'avons cependant pas d'intentions pédagogiques directes, considérant principalement l'entretien comme un moyen d'accéder à une meilleure connaissance des apprenants et de leur fonctionnement cognitif. Ces informations étaient d'ailleurs nécessaires à la conception des séquences d'enseignement de la ponctuation qui devaient être mises en place dans les trois classes-recherche. Au mois de janvier en CE1, nous avons donc procédé à une cinquantaine d'entretiens individuels, que nous oserons qualifier globalement d'« entretiens métacognitifs » même si toutes les verbalisations attendues ne relevaient pas de la métacognition⁷. Ce concept de métacognition recouvre l'activité réflexive du sujet sur ses savoirs et façons de procéder pour apprendre ou exécuter une tâche (Noël, B. et coll., 1995) et selon J.M. Gombert (1990) il peut aussi englober les capacités de contrôle et de rectification de l'action. Il convient cependant de distinguer avec D. G. Brassart (1995) les verbalisations métaprocédurales génériques par lesquelles le sujet décrit une façon de faire habituelle, des verbalisations « *métaprocédurales subjectives spécifiques* » obtenues pendant ou juste après la réalisation d'une tâche précise. Pour P. Vermersch (1994) seules ces dernières seraient pertinentes dans le cadre d'un entretien d'explicitation véritablement métacognitif car les réponses des sujets, en dehors de l'action, peuvent parfois ne refléter que des représentations reçues (à l'école ou dans la famille). Nous n'avons pas renoncé aux premières⁸ mais avons fait une large place aux secondes, auxquelles cet article sera consacré.

Nous avons sélectionné un échantillon de quarante-neuf élèves provenant de sept classes, ce qui représente près d'un tiers des effectifs⁹. Cette sélection s'est faite essentiellement à partir de deux critères : le niveau en lecture de l'élève¹⁰ et les caractéristiques de la ponctuation de ses textes du premier trimestre (souvent juste, absente, erronée, « bizarre »). Nous avons cherché à collecter, selon ces critères, tous les types de sujets rencontrés dans les classes et la composition de notre échantillon a finalement été la suivante :

⁷ Ces entretiens ont fait place — surtout au début — à des descriptions de pratiques d'écriture personnelles et familiales (« *Qu'est-ce que tu écris à l'école ?* »... « *Et dans ta famille, il y a des gens qui écrivent ?* »... « *Comment fais-tu quand tu écris un texte ?* »...), à des formulations d'opinions (« *C'est utile, à ton avis, de mettre des signes de ponctuation dans un texte ?* »...), et à des commentaires métalinguistiques à propos de dix signes de ponctuation usuels (« *Tu connais ce signe ? A quoi sert-il ? Quand le met-on ?* »).

⁸ Nous avons par exemple demandé aux enfants ce qu'ils faisaient quand ils relisaient leur texte, s'ils plaçaient les signes de ponctuation en cours de scription ou en relecture finale, etc.

⁹ L'opération s'est déroulée sur deux ans, à la même période de l'année : nous avons interrogé vingt-cinq élèves la première année (classes-recherche), vingt-quatre la seconde (classes témoins).

¹⁰ L'évaluation du niveau en lecture s'est faite en octobre-novembre sur la base d'une batterie d'épreuves portant sur la connaissance du code et la compréhension d'un texte simple. Ces épreuves ont été essentiellement choisies parmi celles proposées par le Ministère en 1979 et destinées à des élèves de CP/début de CE1. MEN (1979) : *De la continuité des apprentissages : évaluation de l'enseignement à l'école primaire, cycle préparatoire*, Paris.

	très bons lecteurs	bons lecteurs	lecteurs moyens	lecteurs faibles	lecteurs très faibles
ponctuent régulièrement	8	4		1	
ponctuent peu	3	5	2	2	1
font des erreurs		4	3	8	
ne ponctuent pas			3	3	2

Ponctuation et niveau en lecture des sujets sélectionnés pour les entretiens de janvier

Tous les entretiens individuels, d'une durée d'une demi-heure en moyenne et qui se déroulaient dans l'espace-classe, ont été enregistrés. Nous ne développerons que leur seconde partie au cours de laquelle les élèves devaient ponctuer un court texte que nous avons conçu de manière à ce qu'il présente quelques difficultés et que nous présentions comme étant « *le début d'une histoire* » :

Julien aime bien les oiseaux dans sa bibliothèque
il a beaucoup de livres qui expliquent la vie
des oiseaux quand il en voit un il peut
dire tiens c'est une hirondelle

L'élève était invité à ponctuer le texte en travail autonome mais s'il butait sur un mot il pouvait nous demander de le lui dire ou de le lui expliquer. Il nous est parfois arrivé de devoir lire le texte entier (de façon lente et neutre) lorsque le sujet était trop mauvais lecteur pour exécuter seul la tâche demandée. Après quoi nous engageons avec lui un échange au sujet de ses placements¹¹. Pour la technique de conduite de l'entretien d'explicitation, nous nous sommes fondée en partie sur l'ouvrage de P. Vermersch (1994) qui préconise de guider le sujet de façon à lui faire retrouver ce qu'il a pensé et fait au moment de l'action au moyen de questions en *comment* et non en *pourquoi*, ces dernières pouvant n'entraîner que la restitution d'un savoir reçu, sans rapport avec les procédures effectivement mises en œuvre et les savoirs activés en cours de tâche. Nous n'avons cependant pas éliminé totalement les questions en *pourquoi* car des élèves n'étaient manifestement pas habitués à s'auto-analyser et quelques-uns comprenaient mal les questions en *comment*, malgré nos reformulations insistantes. A leur âge, la distinction entre le *comment* et le *pourquoi* n'est pas toujours évidente. A des questions de type « *Comment as-tu fait pour...* », certains ont toujours répondu par des arguments tendant à justifier leur ponctuation alors que d'autres auxquels nous avons demandé le *pourquoi* d'un placement ont répondu en décrivant la façon dont ils avaient procédé.

Ces verbalisations (propos sur les signes placés ou sur les procédures) ont été pour nous une source d'informations précieuses, mais nous devons admettre qu'elles relèvent du déclaratif. Les procédures elles-mêmes ne sont en effet pas directement accessibles : la description que le sujet en fait *a posteriori* peut n'être

¹¹ Nous ne demandons pas de lecture orale intégrale, mais au cours des échanges nous invitons assez souvent l'élève à relire à haute voix une partie de son texte ponctué pour relancer sa réflexion.

PONCTUER : REPRÉSENTATIONS ET PROCÉDURES D'ÉLÈVES DE CEI

qu'une reconstruction inexacte, surtout lorsqu'elles n'ont pas été conscientes au moment de l'action. C'est pourquoi nous avons également observé l'élève en cours de tâche et noté quelques comportements (lecture chuchotée, balayages oculaires désordonnés, hésitations, etc.).

C'est à partir de la mise en relation de trois sources d'informations (les signes placés, les comportements non verbaux et les verbalisations) que nous nous sommes sentie autorisée à inférer les différents types de procédures mises en œuvre, surtout lorsque ces informations étaient concordantes. Nous les définirons principalement à travers les propos et les actes d'élèves qui semblaient conscients de leur(s) stratégie(s) et étaient capables de les décrire¹² ou de ceux dont les actes nous paraissaient clairement interprétables, même en l'absence de verbalisations suffisamment explicites.

LES TYPES DE STRATÉGIES MISES EN ŒUVRE POUR PONCTUER

Nous ne nous intéresserons qu'au placement du point-majuscule (parfois de la virgule) et ferons l'impasse sur les problèmes liés à d'autres signes dits *énonciatifs* (les guillemets par exemple) que peu d'élèves connaissent ou songent à placer à cette période de l'année. Le point et/ou la majuscule sont en fait les seuls signes utilisés spontanément par la grande majorité des sujets et de ce fait ils jouent parfois dans les productions un rôle plurifonctionnel. Nous avons distingué quatre grandes catégories de stratégies en fonction des prises de repères pour placer les signes : repères visuels, repères syntaxiques, repères de l'oral, repères de sens, ces quatre niveaux pouvant chez un même sujet alterner (le plus souvent) ou se combiner (plus rarement), du moins si l'on se fie aux verbalisations des sujets.

Les repères visuels

La catégorie des ponctueurs qui prennent des repères visuels est assez hétéroclite. Il s'agit de stratégies que l'on pourrait qualifier de « primitives » car elles se fondent sur des indices formels (mise en page, longueur des segments délimités...) ou très localisés (repérage de mots, de lettres...). Ces élèves ne mettent leurs placements en relation ni avec le sens des phrases ni avec la lecture orale.

Les placements au hasard

Très peu d'enfants ont donné l'impression d'avoir placé les signes au hasard. Parmi les cas qui nous paraissent assez clairs nous évoquerons la production de Salim A. (M)¹³ :

Julien aime bien les oiseaux dans sa, bibliothèque.

¹² *Procédure* et *stratégie* sont souvent employés comme des mots synonymes mais il serait sans doute plus pertinent de réserver le terme *stratégie* pour désigner une procédure de travail consciente et planifiée.

¹³ Pour information nous indiquons le niveau en lecture des élèves, d'après nos évaluations du premier trimestre : TF (très faible), F (faible), M (Moyen), B (bon), TB (très bon).

B. LEMAÎTRE

il a beaucoup, de livres qui expliquent la vie
des oiseaux. Quand, il en voit un il, peut
dire tiens c'est une, hirondelle.

Il ne commentera que le point final (« C'est parce que c'est la fin du texte. ») et refusera de s'exprimer à propos des autres signes en manifestant des comportements de gêne évidents. En l'absence d'observables susceptibles de justifier l'hypothèse très forte d'une distribution aléatoire (placements très rapides et dans le désordre par exemple) il faut se garder de tirer des conclusions hâtives du fait que l'élève n'a pas su décrire ou commenter son travail. Nous remarquons cependant dans la ponctuation de Salim une absence de régularité dans le placement des virgules (entre l'article et le nom, le pronom sujet et le verbe...) même si les points se situent à la fin de phrases grammaticales. Il semble juger « à l'œil » les portions de texte devant être segmentées (du moins en ce qui concerne les virgules) en veillant à alterner virgules et points.

Les enfants dont les placements sont certainement aléatoires s'appuient souvent, semble-t-il, sur la prise en compte de la quantité de mots pour délimiter des segments et certaines verbalisations en témoignent. Sandy B. (TF) ponctue le début du texte :

il a beaucoup de livres qui. expliquent la vie
des oiseaux quand. il en voit un il peut.

Changeant d'avis au cours de l'entretien, elle décide de barrer le point après *qui* et de le déplacer après *oiseaux* en affirmant que « *ça va mieux parce qu'il y a plus de mots* ». Elle ajoute immédiatement : « *Celui-là [après quand] on le barre parce qu'une phrase ça peut pas faire qu'un seul mot.* ». Donatien V. (F) ne met qu'un seul point au milieu du texte (ligne 3, après *oiseaux*) et dit : « *J'ai lu une moitié et après j'ai mis un point entre les deux.* ». Tous ces sujets, dont les placements ne se situent pas souvent à la jonction de groupes syntaxiques, n'ont manifestement pas d'idées très précises sur le nombre de mots qu'il convient de délimiter par des signes. Leur action relève selon nous du « faire semblant » et semble s'appuyer sur des souvenirs de textes dans lesquels les signes de ponctuation étaient assez régulièrement distribués dans les lignes. C'est pourquoi nous les avons fait entrer dans la catégorie de ceux qui prennent des repères visuels.

Les repères des limites du texte

Quatre élèves n'ont placé spontanément que le point final. Ils sont bien plus nombreux à le faire lorsqu'ils produisent des écrits mais dans ce cas l'absence de ponctuation dans le corps du texte peut éventuellement s'expliquer par une difficulté de gestion de tous les plans à la fois. Cependant nous pressentons parfois des représentations selon lesquelles le point serait lié uniquement à l'achèvement du texte, voire à l'achèvement de l'acte de scription, quelques textes se terminant par exemple par « un jour des chasseurs. » ou même « un jour des. ».

L'unité textuelle dont la fin doit selon eux être marquée par un signe de ponctuation (toujours le point) est l'écrit entier. Nabila B. (M) pointe du doigt la fin

de la dernière ligne et dit : « A la fin, quand on a fini, on met toujours un point. ». Trois de ces quatre élèves appellent phrase la totalité de l'écrit présenté : « Il faut pas mettre des points parce que tout ça c'est une phrase entière. » (Dimitri S., F). Ils ne semblent pas faire d'eux-mêmes de différence entre les notions de phrase et de texte et le point marque pour eux ce que nous appellerons le tout, c'est-à-dire la totalité de l'écrit visible sur la page, quel que soit le nombre de lignes ou de phrases grammaticales. Certains de ces élèves, comme Nabila B. (M) et Youssra A. (TF), accepteront d'ajouter d'autres signes dans le corps du texte, après incitations de notre part. Leur représentation de la fonction du point comme marque d'achèvement du texte est cependant très forte car Nabila ne consentira à ajouter que des majuscules (« Faut que des majuscules parce que c'est pas fini ! ») et Youssra des points seuls, la majuscule étant selon elle réservée au marquage du début du texte. Cette hiérarchisation des signes n'est pas sans rappeler des systèmes en usage au Moyen-Age dans lesquels seuls la période s'achevait par une ponctuation forte. Ce que nous appellerons les parties segmentées par les enfants et qui ne correspondent pas forcément à des phrases grammaticales ne peuvent selon Youssra et Nabila être signalées que par une ponctuation faible ; c'est-à-dire par la moitié du signe fort (majuscule ou point).

Les repères des lignes

Dominique V. (F) trace d'abord les majuscules des lignes 2 et 3, puis deux points dans ces lignes et achève son travail en plaçant des points à la fin des lignes 1, 2 et 4. Ce travail dans le désordre ne témoigne pas d'une lecture linéaire du texte et révèle déjà des représentations selon lesquelles les lignes seraient les unités ponctuelles, confondues avec des phrases. Ses propos semblent l'attester : « Si, la maîtresse elle a dit que quand on a fini une phrase on met une majuscule ! ». Cependant le sens qu'il met sous les mots *phrase* et *ligne* est sans doute peu clair car lorsqu'on lui demande de montrer des phrases ou des lignes ses réponses sont indifférenciées (parfois des portions de lignes non ponctuées). Il n'a d'ailleurs pas de lui-même ponctué toutes les lignes...

Emeline C. (TF) place beaucoup de signes et fait de nombreuses erreurs de segmentation (Quand il. en voit *un il peut.*). En cours de tâche elle a travaillé dans le désordre, en remontant depuis la fin du texte. Elle a tracé sans hésitation les trois majuscules « manquantes » en initiales de ligne et n'a jamais voulu les remettre en question au cours de l'entretien : « C'est parce que c'est le début de la phrase. » Lorsqu'on lui demande de montrer la fin des phrases elle montre systématiquement des fins de lignes même si des points figurent dans les lignes. Il existe donc certainement un certain décalage entre les procédures et les savoirs activés en cours de travail et la réflexion métalinguistique de l'élève lors de l'échange avec l'adulte.

Ces confusions sont le fait de faibles ou très faibles lecteurs mais leur analyse devrait être poursuivie car aucun élève, dans ses actes ou ses propos, n'a révélé une assimilation totale des notions de phrase et de ligne : il existe toujours une portion de texte qui échappe à la règle générale déclarée et/ou appliquée ailleurs.

Par contre, toutes les catégories de lecteurs de notre échantillon (des très faibles aux très bons) peuvent à certains endroits confondre phrase et ligne lorsqu'ils exécutent ce type de tâche, quand des indices de divers niveaux se renforcent et que par exemple une structure syntaxique « canonique » recoupe la disposition en lignes, d'où la ponctuation systématique de la première ligne, même de la part de bons lecteurs-compreneurs et aussi bons punctueurs.

Dans cette catégorie nous ne faisons entrer que ceux qui appellent *phrases* les lignes ou qui, sans employer ces mots, considèrent manifestement que les lignes appellent une ponctuation forte à l'initiale et/ou en finale. Il se peut que pendant le travail autonome certains se soient référés à la présentation de poèmes versifiés ou au souvenir de listes de phrases dans le cadre d'exercices scolaires. Dans une autre épreuve proposée un mois plus tard et consistant à souligner des phrases dans de très courts textes pourtant ponctués, plus d'un quart des élèves des sept classes souligneront les lignes de façon systématique... Cette confusion phrase/ligne peut être aussi liée au fait que les premiers écrits produits au CP se limitent à des phrases uniques inférieures ou égales à une ligne. En ponctuant un texte, certains élèves de CE1 retrouveraient l'habitude de ponctuer des lignes, même de bons élèves capables de manifester à d'autres moments en paroles et en actes qu'ils font clairement la différence entre les deux notions. D'autres persistent à penser que chaque ligne est une phrase, donc une unité devant être ponctuée, comme en témoignent ces entretiens.

Les repères de mots

Parmi les élèves qui ne semblent pas avoir compris que la ponctuation entretient des rapports avec la syntaxe et le sens, il en est qui se raccrochent à des souvenirs d'occurrences. Après qu'on l'a incité à ponctuer le corps du texte, Dimitri S. (F) déclare pour justifier ses placements : « Après « voit » on met toujours une virgule. » [...] « Après « oiseaux », il y a toujours une virgule. » (croit-il cependant à ces règles ?). D'autres semblent plus sincères : « J'ai mis une virgule parce que — je me rappelle très bien — une fois on avait écrit « Julien » au tableau, et après on avait mis une virgule. » (Jean V., F). Ces souvenirs visuels n'excèdent pas un ou deux mots et les élèves transforment une ou deux des occurrences mémorisées en règle généralisable. Les signes sont liés aux mots et non aux structures syntaxiques.

Parmi ces mots, le pronom *il* agit fortement comme un véritable mot-phare. Certains le repèrent systématiquement et placent un point avant ou bien commencent par tracer la majuscule à tous les pronoms *il* puis, par voie de conséquence, les points qui les précèdent. « Il faut mettre un point là parce qu'après il y a « il », alors à « il » il faut mettre une majuscule. » (Cynthia L., M). « Il y a « il » après, donc après « bibliothèque » on doit mettre un point. » (Habib H., TF). Dans une certaine mesure, les articles (*les, la, des...*) jouent le même rôle et ont été ponctués de façon privilégiée. Les élèves cherchent donc les limites des phrases mais supposent qu'elles commencent par un pronom ou un article. Les exercices scolaires, qui présentent souvent des phrases canoniques simples (article + nom (ou pronom)

+ verbe + complément) peuvent contribuer à la mise en mémoire de mots jugés comme étant inmanquablement des initiales de phrases...

Le souvenir de ces mots présentant une majuscule paraît si fort qu'il vient s'ajouter à la mise en œuvre d'autres procédures de placement : jusqu'à la fin de l'année, dans des exercices de ce type, quelques enfants — toujours de niveau faible — placeront des majuscules à ces mots-clés alors que leurs points seront situés à d'autres endroits. Une partie des élèves de cette catégorie confond sans doute majuscules de mots (les noms propres) et majuscules de phrases mais d'autres croient certainement avoir trouvé une stratégie fiable et rapide de repérage des limites des phrases car ils ne songent guère à vérifier d'eux-mêmes, par d'autres moyens, la pertinence de leur ponctuation et leurs propos très clairs sont en accord avec leurs placements.

Les repères de lettres

De ce fait sans doute, certaines prises de repères sont encore plus restreintes et localisées : des enfants tracent des majuscules à certaines lettres initiales de mots identiques aux initiales des pronoms et articles fréquents. Nabila B. (M) place des majuscules (sans point avant) aux « l » et aux « i », « *parce que là, il y a un « l » ou un « i », alors il faut mettre des majuscules* ». Elle ajoute : « *Si on fait un mot avec un « o », y'a pas de majuscule. Nous, on a lu un texte, y'avait « oiseau », c'était un « o » normal, y'avait pas de majuscule.* » Deux autres par contre se réfèrent curieusement de manière explicite à des lettres finales, marques de pluriel. Mazouka F. (TF) justifie ses points-majuscules par des « s » en finales de mots situés juste avant : « *Je mets un point là [après « livres »] parce qu'il y a un « s » à « livres » [...] J'ai réfléchi dans ma tête [...] et je me suis dit : Y'a un « s », alors je mets un point.* » Confrontée au problème des « x » après lesquels elle a mis un point, elle modifiera un peu la règle énoncée au terme de l'entretien et déclarera qu'« *on met un point après un « s » ou un « x ».* » Même procédure pour Habib H. (TF), quoique ses points soient situés plus en aval des lettres finales « s » repérées.

Nous avancerons — avec prudence — que ces représentations pourraient être liées à la fréquence de certaines constructions syntaxiques dans les phrases des exercices scolaires (sujet singulier + verbe + complément pluriel), à moins que ces élèves n'aient solidement mémorisé un exemple de ce type suivi d'un point.

Les repères syntaxiques

La majorité des élèves, particulièrement ceux qui se réfèrent aux pauses à l'oral ou au sens des énoncés¹⁴, se fonde très certainement sur l'information syntaxique pour ponctuer même s'ils n'en sont pas conscients ou omettent d'en parler. Isoler une catégorie de sujets prenant des repères syntaxiques peut donc sembler ne pas se justifier. Nous avons cependant remarqué plusieurs élèves dont les commentaires se situaient exclusivement ou très préférentiellement sur le plan métasyntaxique et dont les placements délimitaient bien des unités syntagmatiques (phrases,

¹⁴ Ces deux catégories seront présentées plus loin.

propositions, ou parfois groupes nominaux compléments...). Ne pouvant utiliser un métalangage grammatical encore inconnu, ils ont des difficultés à communiquer leur réflexion et déclarent au mieux : « *Là ça va, ça fait une bonne phrase.* ». Le terme *phrase* n'est d'ailleurs pas toujours prononcé et nous n'avons jamais relevé d'adjectifs tels que *complète/incomplète, correcte/incorrecte* pour qualifier les phrases. Ils disent en général : « *Là ça va, mais si on mettait le point là, ça n'irait pas.* » Nous avons inféré de ces propos très vagues et ininterprétables hors du contexte de l'entretien qu'ils voulaient signifier que des suites de mots formaient un tout sur le plan syntaxique (par exemple : « *Il a beaucoup de livres* ») alors que d'autres ne correspondaient pas aux limites de syntagmes (par exemple : « *Il a beaucoup de* »). Nous pensons avoir bien interprété leurs propos grâce aux nombreux exemples qu'ils ont donnés de placements « *qui n'iraient pas* ». Cathy V. (F), par exemple, ponctue les deux premières lignes du texte :

Julien aime bien les oiseaux. Dans sa bibliothèque
il a beaucoup de livres. Qui expliquent la vie.

Elle commente : « Faut le mettre là [point de la première ligne] *parce que si on dit « Julien aime bien les oiseaux dans », ça va pas.* » [...] « *J'ai mis le point là [ligne 2], c'est parce que « il a beaucoup de livres qui », ça va pas.* ». Ces élèves essaient donc de justifier la pertinence de leurs placements en les opposant à d'autres qui entraîneraient des enjambements syntaxiques. Comme dit Antoine C. (TB) : « *On peut pas dire : « des oiseaux quand il en voit » parce qu'il y a des mots qui va ensemble.* » (*sic*). Nous ignorons dans quelle mesure ces sujets qui recherchent des constructions familières, par exemple des structures de type sujet + verbe + complément, sont attentifs au sens et aux relations de sens entre les phrases (« *qui expliquent la vie* » et « *qui expliquent la vie des oiseaux* » ne signifient pas la même chose). Nous aurions tendance à penser que leur recherche se situe le plus souvent sur le plan grammatical et formel car Anne-Laure P. (M) a été la seule dans cette catégorie de ponctueurs à évoquer l'absence de sens de certaines segmentations : « *Si on mettait : « Bibliothèque il a beaucoup », ça n'irait pas... Ça voudrait rien dire !... Y'a des moments que le « il » il suit, et des moments où il suit pas.* »¹⁵

Les sujets qui essaient d'isoler des phrases grammaticales et qui portent des jugements de grammaticalité — même s'ils sont peu explicites — appartiennent à tous les groupes de lecteurs, sauf à celui des très faibles. Cependant — toujours dans la catégorie de ceux qui prennent des repères syntaxiques — certains semblent se contenter de rechercher des débuts de phrases ou (un peu plus rarement) des fins de phrases. Les débuts de phrases se présentent souvent sous la forme de groupes nominaux (article + nom) et de ce fait les segments délimités dans les deux premières lignes s'achèvent par des verbes :

¹⁵ Elle veut sans doute dire que les phrases doivent constituer une unité sur le plan syntaxique et sémantique et qu'il convient donc de juger dans certains cas si le pronom *il* est ou n'est pas en tête de phrase.

Julien aime bien. Les oiseaux dans sa bibliothèque (.)
il a beaucoup de livres qui expliquent. La vie
des oiseaux [...]

Ces élèves ne se montrent pas choqués par le caractère « boiteux » sur le plan syntaxique et/ou sémantique des phrases qu'ils ont isolées par la ponctuation. Comme ils sont majoritairement faibles en lecture, nous supposons qu'ils ont des difficultés à comprendre l'écrit proposé et qu'ils se fient à des indices grammaticaux localisés : les groupes *article + nom* seraient susceptibles selon eux de se situer en tête de phrase ou en fin de phrase, selon le modèle canonique *GN + V + GN* fréquent dans les exercices scolaires. La plupart du temps ils se montrent peu enclins à vérifier et à modifier leurs placements, malgré de nombreuses incitations, comme s'ils étaient intimement convaincus qu'ayant bien identifié un début de phrase, par voie de conséquence les mots qui précèdent ne peuvent être que des fins de phrases. Nous avons inféré cette stratégie essentiellement à partir de l'observation de certaines régularités dans leurs placements mais nous n'en avons pas vraiment trouvé trace dans leurs verbalisations car ces élèves réussissent rarement à décrire leurs procédures ou à commenter leur production. Lorsqu'ils s'expriment — et ce n'est pas toujours le cas — il disent : « *J'ai mis un point là, parce que là c'est le début et là c'est la fin.* » ou « *J'ai lu et j'ai vu que là c'était le début.* » Nous pensons cependant avoir trouvé confirmation, par ces entretiens, d'une stratégie de prélèvement d'indices grammaticaux localisés que nous avons déjà supposée en observant la ponctuation d'élèves de CE2 dans le cadre d'exercices « papier-crayon » similaires (Lemaître, B., 1993)¹⁶.

Les repères de l'oral

Des élèves, généralement meilleurs lecteurs, s'appuient sur la perception de marques de l'oral pour déterminer la place (ou la nature) des signes de ponctuation. Trois seulement évoquent la baisse de ton en fin de phrase déclarative¹⁷. Tous les autres se fient à la perception des pauses en lecture à voix haute ou subvocalisée. Ces pauses sont définies par les enfants comme des « arrêts » et surtout des « reprises de souffle » et elles servent manifestement d'indices au cours du travail autonome et des révisions ultérieures : « *Au début, je lisais avec mes yeux, alors je pouvais pas lire avec ma bouche, je m'avais pas rendu compte qu'il fallait un point. Je m'en suis aperçue quand j'ai lu avec ma bouche.* » (Justine P., B).

Cette stratégie est parfois mise en relation avec le sens des phrases et pas seulement avec la syntaxe (on peut par exemple s'arrêter à la fin de la première ligne). Cependant des élèves ne se réfèrent pas toujours à ces deux plans et prennent

¹⁶ Cette stratégie n'est donc pas toujours propre aux faibles lecteurs : certains élèves de CE2, pourtant assez bons en lecture pour comprendre les textes simples que nous leur avons demandé de ponctuer, y ont très certainement eu recours. Il peut s'agir en somme d'un travail « à l'économie », à partir d'indices partiels, l'élève étant peu motivé ou persuadé de la simplicité de la tâche.

¹⁷ Dans ces classes, la lecture orale expressive était peu pratiquée et les élèves sans doute peu préparés à utiliser le repère de l'intonation.

par moments comme repère leur besoin de respirer : « *Moi, quand je lis la phrase, après « bibliothèque », je sens que j'ai besoin de respirer* [elle mime une grande inspiration]. *On peut donc mettre une virgule pour pouvoir respirer un petit peu.* » (Margaux S., TB). De même, Benoît F. (M) s'apercevant qu'il ne peut pas lire d'une traite une longue portion d'écrit, révisé finalement sa ponctuation de manière rapide, sans relire, en rajoutant une virgule dans cette portion : « *C'est mieux là, ça permet de respirer un petit peu.* ». Guillaume V. (TB) lui aussi paraît se fier parfois à sa capacité pulmonaire pour juger de la place des signes : « *Sinon ça ferait un peu trop long... Comme ça on peut respirer.* » Ces repères pris chez le sujet lecteur et non dans l'objet texte nous semblent à mettre en relation avec certains commentaires d'élèves à propos du point et de la virgule que nous avons recueillis lorsque nous leur avons présenté dix signes de ponctuation hors contexte textuel : nous avons noté une plus grande fréquence de réponses en « *c'est pour...* » (par exemple : « *Le point c'est pour respirer.* ») qu'en « *c'est quand...* » (par exemple : « *Le point c'est quand on s'arrête de lire et qu'on respire ;* »). Il se peut que les élèves se fassent l'écho de propos parfois tenus par les maîtres et qu'ils les aient mal compris au point de se représenter les signes paux non comme des marques syntaxiques qui dépendent des caractéristiques du texte mais comme des symboles à usage personnel, des guides de diction que chacun place en fonction de ses besoins de reprise de souffle...

Les repères de sens

Les meilleurs poncteurs, qui ne font pas ou peu d'erreurs sur la place des signes et qui de plus commencent souvent à les diversifier judicieusement (emploi de virgules, guillemets, points d'exclamation, etc.), tiennent un discours spontané qui se situe souvent exclusivement sur le plan du sens : sens des phrases, enchaînements thématiques, cohérence du texte. Certains déjoueront seuls le piège de la première ligne, d'autres après incitation à vérification. Il est très clair pour eux que les points ont pour fonction de faciliter la compréhension en marquant les limites des phrases, lesquelles sont conçues comme des unités d'information. Leurs propos sont très similaires : « *J'ai mis un point parce que ça parle pas du même sujet. Là [point avant « quand »] c'est une limite : avant et après ça parle pas du même sujet.* » (Emmanuel H., TB). « *Une autre phrase, c'est quand on parle d'autre chose, presque d'autre chose.* » (Laura L., TB) « *J'ai mis un point là [après « oiseaux », ligne 1] parce que « les oiseaux dans sa bibliothèque », ça va pas, parce que là [avant le point] il parle d'un truc et là [après le point] il parle d'un autre truc.* » (Cécile G., B).

La construction du sens suppose la prise en compte des informations lexicales, syntaxiques, voire prosodiques si la lecture est subvocalisée ou chuchotée, mais ces élèves les traitent automatiquement au point de ne parler que du sens des phrases. Lorsqu'on les pousse à expliciter leurs procédures ou à vérifier leurs placements, ils prennent parfois conscience de la coïncidence ponctuation/syntaxe/pauses à l'oral : « *Là Julien parle... On s'arrête un petit peu mais c'est toujours la même phrase.* » (Laura L.), « *Il suffit [pour placer les signes de ponctuation] de faire une*

PONCTUER : REPRÉSENTATIONS ET PROCÉDURES D'ÉLÈVES DE CE1

phrase avec les mots. Après on voit si elle explique bien ce qu'il fait. » (Farah A., B). Ce sont tous de (très) bons lecteurs. Leurs savoirs déclaratifs sur la ponctuation, évalués avant cet exercice, sont excellents et surtout ils ont une bonne connaissance des procédures à employer. Lorsqu'on les incite à vérifier leurs placements, ils sont capables de changer de stratégie (jugements de grammaticalité, réflexion sur la cohérence, localisation des pauses, prise en compte de l'intonation, etc.) et de confronter les informations recueillies grâce à deux, voire trois procédures différentes pour juger de leur concordance et décider de la nature et de la place des signes.

EN CONCLUSION...

Nous avons décrit tous les types de procédures que nous pensons avoir détectées chez les quarante-neuf élèves de CE1 interrogés en janvier. Un peu plus de la moitié d'entre eux nous ont paru déployer une stratégie unique (rechercher des mots-clés ou déterminer les pauses à l'oral...). 15 % à 20 % se sont montrés capables de confronter deux niveaux de prises d'indices (la construction de la phrase et son sens dans le texte...). Les autres ont alterné les prises de repères, justifiant par exemple le placement d'un point par la pause qui lui correspond et le suivant par la présence du pronom *il* qui le suit, sans songer à valider ce second placement en se référant à l'oral comme pour le premier, malgré nos incitations et mises sur la voie de solutions procédurales.

A cette époque de l'année — et dans ces classes¹⁸ — les enfants ne s'étaient construits que des bribes de savoirs sur les signes de ponctuation et très peu d'habitudes procédurales (sauf exception de bons élèves, surtout dans une des classes). La plupart des maîtres n'accordaient que peu d'importance à la ponctuation en production d'écrit — voire pas du tout — jugeant préférable le plus souvent de la corriger eux-mêmes¹⁹. Leurs élèves, comme nous l'avons montré, s'étaient cependant forgés quelques idées sur la façon dont il faut procéder pour ponctuer un texte mais si certains d'entre eux manifestaient un assez bon niveau de « *clarté cognitive* » — pour reprendre les termes de Fijalkow²⁰ — sur les règles de base du système et sur les procédures de travail, d'autres avaient à ce sujet des idées à la fois très claires et erronées. La connaissance de ces représentations est utile à l'enseignant dont le projet est de faire progresser les élèves dans cet apprentissage car quelques-uns d'entre eux devront remettre en question leurs savoirs et leurs stratégies procédurales.

¹⁸ L'échantillon sélectionné était composé de sujets bien contrastés (bons ou mauvais lecteurs, enfants d'enseignants ou d'immigrés dont le français n'était pas la langue maternelle...) mais nous pensons que certaines pratiques des maîtres et leurs attentes dans le domaine de la ponctuation en lecture-écriture jouent un grand rôle dans la construction de ces savoirs et de ces savoir-faire. Nous ignorons donc dans quelle mesure ces élèves procèdent comme ceux d'autres classes à la même période de l'année.

¹⁹ D'après les propos qu'ils ont tenus sur leurs pratiques de classe lors d'entretiens que nous avons eus avec eux en début d'année.

²⁰ Downing, J., Fijalkow, J. (1984) : *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.

L'entretien d'explicitation, utilisé comme méthode d'investigation, nous a permis — du moins nous le pensons — d'accéder à ces dernières car « la connaissance du résultat final seul est insuffisante pour diagnostiquer la nature et la cause d'une difficulté ou d'une réussite exceptionnelle » (Vermersch, 1994, p. 18). Il permet au chercheur — dans certains cas du moins — de « mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre » [...] de « repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique » [...] et de « cerner les représentations ou les pré-conceptions sources de difficultés »²¹.

Nous pensons avoir apporté une contribution à la description de l'appropriation de la langue écrite par les élèves de cycle II car les études disponibles actuellement (Chauveau, G., op. cit. ; Besse, J.M., 1993 ; Jaffré, J.P., 1993 — par exemple) ne ciblent pas ce champ spécifique. Les procédures que nous avons tenté de définir sont cependant celles mises en œuvre par des enfants dans le cadre d'une tâche particulière, à caractère fortement métalinguistique, accomplie de façon très réfléchie et sur un texte inconnu. L'étude d'autres productions (révision de la ponctuation de textes personnels, de textes de pairs, ponctuation d'écrits dans le cadre d'exercices...) nous laisse penser qu'un même élève peut tout à fait changer de stratégie de travail et activer d'autres savoirs suivant les situations et les caractéristiques du support-texte... Les modèles procéduraux que nous avons reconstruits à partir des informations recueillies lors des entretiens de janvier permettent néanmoins d'émettre des hypothèses explicatives lorsque les productions observées ne correspondent guère aux règles suivies par le ponctueur expert.

Brigitte LEMAÎTRE

IUFM Nord — Pas-de-Calais

Abstract : Within the frame of a descriptive and didactic research project on how CE1 pupils learn punctuation, the article yields data obtained by using the method of « metacognitive interviews ». Forty-nine pupils, aged seven to eight, from seven classes in Lille, were asked to punctuate a text, to explain their choices of placing punctuation marks and to describe their procedures. The procedures they brought into play have turned out to be extremely diverse and unequally efficient : they used visual points of reference (lines, words or letters, etc.), syntactic points of reference, prosodic points of references (melodies, pauses, etc.) and, last but not least, meaning as a point of reference, a strategy prevailing among the best pupils.

Keywords : Punctuation — teaching French — primary school — knowledge of procedures — reading - metacognition — interview.

²¹ Vermersch, P. (1994), p. 18.

Bibliographie

- Besse J. M. (1993) « De l'écriture productrice à la psychogenèse de la langue écrite » — *in* : Chauveau G., Rémond M. et Rogouas-Chauveau E. (eds), *L'enfant apprenti lecteur*. Paris, INRP-L'Harmattan.
- Brassart D. G. (1995) « Didactique du français langue maternelle : approche(s) « cognitiviste(s) » ? » — *in* : Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (eds), *Didactique du français — État d'une discipline* (101-131). Paris, Nathan.
- Chanquoy L. & Fayol, M. (1991) « Étude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez les enfants (8-10 ans) et les adultes » — *Pratiques* 70 (107-124).
- Charlot B., Bautier E. & Rochex J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- Chauveau G., Rogouas-Chauveau E. (1994) « Les aspects métacognitifs de la relation adulte/enfant apprenti lecteur » — *Repères* 9 (37-46).
- Downing J. & Fijalkow, J. (1984), *Lire et raisonner*. Toulouse, Privat.
- Fayol M. (1988) « Le développement de la ponctuation dans la production de texte » (Compte-rendu de Daunay, B. et Lusetti, M. d'une conférence donnée à l'école Normale de Lille en 1987) — *Recherches* 8 (81-85).
- Fayol M. (1989) « Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension » — *Langue Française* 81 (21-39).
- Ferreiro E. & Gomez Palacio M. (1988) *Lire-écrire à l'école : Comment s'y prennent-ils ?* Lyon, CRDP.
- Garanderie A. de la (1987), *Le dialogue pédagogique*. Paris, Le Centurion.
- George C. (1989) « Interaction entre les connaissances déclaratives et procédurales » — *in* : Perruchet P. (dir.) *Les automatismes cognitifs* (103-137). Liège, Mardaga.
- Gombert J. É. (1990) *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.
- Jaffré J. P. (1993) « Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit » — *Études de Linguistique appliquée* 91 (8-21).
- Lemaître B. (1993) *Ponctuation, syntaxe et sens en CE2*. Mémoire de DEA, Université Charles-de-Gaulle — Lille 3, UFR des Sciences de l'Éducation et des Pratiques de Formation.
- Lemaître B. (1994) « La ponctuation : un savoir enseignable ? enseigné ? » — *Spirale* 15 (131-195).
- Noël B., Romainville M. & Wolfs J.-L. (1995) « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation » — *Revue Française de Pédagogie* 112 (47-56).
- Passerault J.M. (1991) « La ponctuation : recherches en psychologie du langage » — *Pratiques* 70 (85-103).
- Schneuwly B. (1988) *Le langage écrit chez l'enfant. La production de textes informatifs et argumentatifs*. Neufchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

B. LEMAÎTRE

Schneuwly B. (1989) « Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Étude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans » — *Langue Française* 81 (40-58).

Vermersch P. (1994) *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris, ESF.