



Université
de Toulouse

MÉMOIRE DE MASTER 2

(Rapport intermédiaire)

MASTER EFE-ESE

ANNÉE 2012-2013

École Interne IUFM Midi-Pyrénées / UT2

En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

Colombine GARNIER

La ponctuation en production d'écrits : entre norme et usage
*Analyse de l'usage de la virgule dans des productions d'élèves de
cycle 3*

ENCADREMENT :

Véronique PAOLACCI - MCF - IUFM-École interne de l'Université de
Toulouse 2

Nathalie ROSSI-GENSANE – MCF – Université de Toulouse 2

TRAJET RECHERCHE

« Acquisition et Enseignement du Français à l'école »

Centre départemental de Toulouse

TRAJET RECHERCHE

« Acquisition et Enseignement du Français à l'école »

Sommaire

INTRODUCTION.....	5
Première partie : État des connaissances sur la ponctuation.....	7
Introduction	8
I- Définitions générales.....	8
A- Définitions de la ponctuation.....	8
B- Typologie des signes de ponctuation.....	10
II- Les théories sur la ponctuation.....	12
A- L'origine de la norme.....	13
B- Description de la norme.....	13
C- Entre norme et usage stylistique.....	14
1- La transgression de la norme	15
2- La ponctuation et ses choix.....	16
3- Une liberté pour palier les manques de la norme.....	17
III- Approche linguistique de la ponctuation.....	18
A- Les fonctions de la ponctuation.....	18
1- Fonction syntaxique.....	19
2- Fonction sémantique.....	19
3- Fonction communicative.....	20
B- Entre oral et écrit.....	21
IV- Approche psycholinguistique de la ponctuation.....	21
A- L'élève et la ponctuation.....	22
1- En lecture.....	22
2- En écriture.....	22
B- L'écriture : la linéarisation des représentations mentales	24
V- Approche didactique de la ponctuation.....	25
A- Point de vue historique (Chervel, 1977).....	25
B- Programmes 2002 et 2008.....	26
C- Enseigner la ponctuation.....	29
VI- Un signe libre mais difficile à cerner : la virgule.....	30
A- La virgule	30
B- Les règles d'usage de la virgule.....	31
1- Les règles d'usages des grammaires de référence.....	32

2- Différents types de virgules	33
3- Les fonctions de la virgule et ses principes de fonctionnement.....	33
C- Les usages de la virgule écrite chez les enfants.....	35
VII- Ponctuation et connecteurs.....	36
A- Les connecteurs	37
B- Ponctuation et connecteurs.....	38
C- L'apprentissage des connecteurs.....	38
D- Évolution des traces de la planification de l'écrit	39
Conclusion intermédiaire.....	40
Seconde partie : Étude de productions d'élèves.....	42
Introduction.....	43
I- Corpus et méthodologie de la recherche.....	43
A- Hypothèse de recherche.....	43
B- Le choix du corpus.....	43
C- Méthodologie de la recherche.....	45
II- Analyse des copies d'élèves sélectionnées.....	46
A- Analyse quantitative	47
1) Élève 1.....	47
2) Élève 2.....	48
3) Élève 3.....	50
4) Élève 4.....	51
B- Analyse qualitative.....	52
1) Élève 1 – Copie 1.....	52
2) Élève 1 – Copie 2.....	56
3) Élève 1 – Copie 3.....	59
4) Élève 1 – Copie 4.....	62
5) Élève 2 – Copie 1.....	68
6) Élève 2 – Copie 2.....	71
7) Élève 2 – Copie 3.....	73
8) Élève 2 – Copie 4.....	75
9) Élève 3 – Copie 1.....	78
10) Élève 3 – Copie 2.....	81
11) Élève 3 – Copie 3.....	83
12) Élève 3 – Copie 4.....	86

13) Élève 4 – Copie 1.....	89
14) Élève 4 – Copie 2.....	91
15) Élève 4 – Copie 3.....	93
16) Élève 4 – Copie 4.....	96
III- Interprétation.....	100
CONCLUSION.....	105
Bibliographie indicative.....	108

INTRODUCTION

« Les marques de ponctuation et leur usage sont repérés et étudiés. »

(MEN, 2008)

« Utiliser à bon escient le point, la majuscule, ainsi que la virgule dans le cas de l'énumération. » (MEN, 2008)

Lorsque l'on se penche sur les programmes de l'Éducation Nationale de 2008, en vigueur actuellement, nous pouvons remarquer des éléments informatifs sur la ponctuation. En effet, dans les programmes de cycle 2 et de cycle 3¹, ainsi que dans les repères de progressivité² pour ces niveaux, il est possible de voir des éléments, à la fois, sur les signes de ponctuation, sur la mise en page et le découpage en paragraphes, intervenant dans différents types d'activités : copie, reconnaissance d'une phrase, lecture à haute voix, rédaction. On peut alors s'interroger sur l'enseignement de ces signes à l'école et sur l'utilisation qu'en font les élèves. C'est sur ce deuxième point que nous centrerons cette étude.

À la lecture de textes divers, nous pouvons être amenés à vouloir modifier, supprimer ou rajouter des signes de ponctuation. Pourquoi souhaitons-nous cette modification ? Existe-t-il une norme de la ponctuation ou sommes nous libres à ce sujet dans toute production ? Comment expliquer qu'il existe une aussi grande quantité de variations dans l'usage de ces signes ? Leur utilisation dépend-elle du scripteur ? Ces signes n'auraient-ils alors qu'une fonction stylistique ? Mais, comment expliquer, alors, qu'à la relecture de nos productions, nous soyons parfois amenés à modifier notre propre ponctuation ? Nous sommes notamment confrontés à ce cas de figure avec l'utilisation de la virgule : pourquoi ? Quand et comment utilisons-nous ce signe ?

Et dans le contexte scolaire, comment apprendre aux élèves ce point d'orthographe, qui apparaît au regard de ces interrogations particulièrement complexe et subjectif ? Comment les élèves utilisent-ils les signes de ponctuation, et notamment la virgule ? En

1 Cf annexe 1

2 Cf annexe 2

fonction de quels éléments ? Quelles règles appliquent les élèves lorsqu'ils emploient la virgule ? Que signifie l'usage ou l'absence d'emploi de la virgule dans les copies d'élèves ?

Dans un premier temps nous verrons où en sont les recherches sur la ponctuation et son utilisation par les enfants. Nous nous pencherons sur les règles d'usage de la ponctuation puis sur trois autres approches : linguistique, psycholinguistique et didactique qui nous permettront d'avoir une vue d'ensemble sur l'état actuel des recherches dans ce domaine. Nous approfondirons ensuite le cas particulier de la virgule qui est sûrement le signe le plus personnel de l'auteur. Nous verrons également le rapport qui s'établit entre signes de ponctuation et connecteurs, et leur évolution lors de l'apprentissage scolaire.

Ce sont ces recherches qui nous guideront dans un second temps pour l'analyse de productions d'élèves, en nous centrant sur l'usage des virgules dans des textes narratifs produits en classe par les élèves.

Première partie :
État des
connaissances sur la
ponctuation

Introduction

La ponctuation est utilisée par tous, et presque naturellement chez un scripteur expert. Mais elle est également le sujet de nombreuses recherches.

Ainsi nous verrons ici que la ponctuation a été, et est toujours, un objet d'étude dans différents domaines : à la fois dans les recherches qui visent à établir des règles d'usage des signes, dans le champ de la linguistique, de la psycholinguistique et dans celui de la didactique. Nous nous attarderons ensuite davantage sur le signe de la virgule qui peut sembler difficile à appréhender de part ses nombreux cas d'emplois et son caractère polyvalent. Nous verrons également les ressemblances qui existent entre signes de ponctuation et connecteurs qui peuvent dans certains cas se substituer l'un à l'autre.

I- Définitions générales

A- Définitions de la ponctuation

« Ponctuation » n'est pas un terme scientifique. Certes, il peut être utilisé par des chercheurs dans le cadre d'une étude où la ponctuation en est l'objet, mais également chez les enfants. Appartenant à un registre courant, il est possible de trouver une définition du mot dans des dictionnaires usuels, tel que le Petit Robert 2011.

« Système de signes non alphabétiques servant à indiquer les divisions d'un texte, à noter certains rapports syntaxiques ou certaines nuances affectives » (Le Petit Robert 2011, 2011 : 1963)

Cette définition oppose ainsi les signes de ponctuation aux signes de l'alphabet. Selon elle, la ponctuation agit sur la syntaxe de la phrase mais aussi permet de faire transparaître les émotions ou l'état d'esprit du scripteur, par exemple avec le point d'exclamation.

Tournier (cité par Perrot, 1980) remarque qu'un signe de ponctuation ne se prononce pas, ce qui l'amène à en donner une définition plutôt négative : « Un signe de ponctuation est un signe graphique discret et sans correspondance phonémique ». Cependant, nous pouvons y ajouter une autre caractéristique : les signes de ponctuation ont une signification, une valeur, à l'inverse des graphèmes.

Catach (1980), linguiste, définit la ponctuation comme l'« ensemble des signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimerie ; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant système, complétant ou suppléant l'information alphabétique » (Catach, 1980 : 21). Catach montre un rôle important des signes de ponctuation en stipulant qu'ils accompagnent nécessairement l'information alphabétique.

Selon elle, les signes de ponctuation sont des unités linguistiques regroupant le signe et sa fonction. Elle les nomme « ponctèmes ».

La définition que nous donne *Quelle grammaire enseigner ?* (2009) dépasse la définition donnée par Catach, en évoquant des fonctions de la ponctuation et de ses signes.

« ensemble des signes graphiques qui servent à séparer des fragments du texte, à marquer des rapports syntaxiques ou à indiquer des relations sémantiques. Les signes de ponctuation, qui s'intercalent entre les unités linguistiques, contribuent à la structuration du texte, en marquant des relations de continuité ou de rupture entre ses différentes parties. Ils jouent un rôle sémantique souvent analogue à celui des connecteurs. » (sous la direction de Pellat, 2009 : 226).

A travers ces quelques lignes, nous pouvons retrouver la fonction syntaxique évoquée par le Petit Robert 2011.

Narjoux (2010), quant-à elle, voit la ponctuation comme « une partie de notre système graphique qui contribue à moduler la signification des groupements alphabétiques qui forment la base du texte écrit. Elle ne peut former un énoncé à elle seule, mais elle contribue à l'organisation du texte en :

- apportant des indications prosodiques (pauses et intonations)
- marquant des rapports syntaxiques

- suggérant des effets de sens
- véhiculant des informations liées à la situation de communication » (Narjoux, 2010 : 11).

Cette définition apporte de nouvelles fonctions à la ponctuation et spécifie le caractère non autonome des signes, rejoignant ainsi la définition de Catach.

L'abbé Girard, cité par J-G. Lapacherie (2000), montre l'importance de la ponctuation, notamment du point de vue du lecteur, apportant alors un élément définitoire supplémentaire important : « La ponctuation soulage et conduit le lecteur. Elle lui indique les endroits où il faut se reposer pour prendre sa respiration et combien de temps il doit mettre. Elle contribue à l'honneur de l'intelligence, en dirigeant la lecture que le stupide paraisse, comme l'homme d'esprit, comprendre ce qu'il lit [...]. Elle remédie aux obscurités qui viennent du style. » (Lapacherie, 2000 : 17).

Cependant, au regard des définitions précédente qui montrent l'importance de la ponctuation à l'écrit, on ne peut que difficilement se contenter d'une définition qui soit uniquement basée sur la lecture.

Il existe deux conceptions possibles de la ponctuation : soit une définition étroite avec le point, la virgule, le point virgule, le point d'exclamation, le point d'interrogation, les deux points, les points de suspensions, les guillemets, le tiret, les parenthèses, les crochets, la barre oblique ; soit une définition plus large où sont inclus certains procédés graphiques (italique...), l'espace blanc entre les mots, la mise en page...

B- Typologie des signes de ponctuation

Plusieurs chercheurs ont tenté de classer les signes de ponctuation, ce qui donne lieu à des systèmes de catégorisation différents, dont nous verrons quelques exemples, tout d'abord, de linguistes puis de didacticiens.

Tournier (cité par Jaffré, 1991) distingue les « signes autonomes » ne nécessitant pas de support, pouvant apparaître seuls même s'ils ne possèdent pas nécessairement de significations seuls, des « signes liés » qui apparaissent sur d'autres signes graphiques telles que la majuscule sur une lettre. Il différencie également les « signes ponctuels » qui sont placés à des endroits précis comme la majuscule en début de phrase, des « signes linéaires » qui ont un emplacement beaucoup plus libre, par exemple le gras permettant de mettre en relief différentes parties de la chaîne écrite.

Tournier (cité par Perrot, 1980) effectue également un classement des signes de ponctuation selon les fonctions qu'ils occupent. Ainsi, nous trouvons d'une part la délimitation des mots graphiques grâce aux blancs, traits d'union et apostrophes ; la délimitation des syntagmes et des phrases avec les majuscules, les différentes sortes de points, virgule, parenthèses... ; la délimitation des paragraphes, chapitres à travers les alinéas... ; et enfin, « les signalisations sémantiques ou extralinguistiques diverses », telles que les majuscules annonçant les noms propres, l'astérisque, les points de suspension marquant l'hésitation...

Ce classement rejoint celui de Catach (1994) qui a séparé les signes de la même façon, qualifiant les catégories de « ponctuation de mot », « ponctuation syntaxique et communicative » et « ponctuation de texte ou mise en page ». Catach voit une opposition entre les deux premières catégories de signes qui sont présents à l'intérieur du texte, de façon explicite, dépendants de l'auteur, autonomes et généralement communs à l'imprimerie et à l'écriture manuelle, et la « ponctuation de texte » (Catach, 1980). Catach met l'accent sur l'importance que présente la ponctuation au-delà de la phrase.

« La ponctuation [...] doit être appréhendée au niveau du texte, pris comme ensemble de phrase formant une " unité de sens total " » (Catach, 1994 : 49).

Narjoux (2010) s'accorde avec Catach (1994) sur l'importance de la prise en compte de « la ponctuation de mots », les deux autres catégories diffèrent : « la ponctuation de phrase » et « la ponctuation de discours » (Narjoux, 2010).

Brissaud et Bessonnat (2001) effectuent un classement de type fonctionnel, distinguant les signes qui séparent (le point, la virgule, le point-virgule, les deux points,

l'alinéa) des autres. Dans ce premier groupe, nous trouvons les signes démarcatifs qui permettent des regroupements et des dégroupements dans la chaîne écrite. Ils interviennent donc syntaxiquement. Dans un second temps, nous trouvons les signes qui hiérarchisent, qui permettent d'effectuer une différenciation entre deux plans différents (par exemple par le biais des parenthèses). Enfin, la dernière catégorie concerne les signes qui « modalisent ». Ils ont une fonction d'expressivité, c'est pourquoi nous les trouvons davantage du côté de l'émetteur. Ces signes ont la particularité de pouvoir être employés seuls dans des répliques de dialogues ou de pouvoir être cumulés.

Bien que, dans leur ouvrage, ils avancent une typologie particulière, ils admettent que divers critères peuvent être utilisés pour différencier les signes. Ils évoquent notamment le niveau opératoire (signes de mots, de phrases ou d'énoncés), la portée (ouvrant et/ou fermant), le degré, à la fois sur l'axe de la segmentation et sur celui des différents plans, la forme (simple ou double), la genèse, l'historique, les valeurs.

A travers les éléments vus dans cette partie, nous percevons mieux l'objet d'étude sur lequel se sont penchés de nombreux chercheurs.

II- Les théories sur la ponctuation

Les auteurs que nous allons voir s'attachent à l'étude de l'utilisation des signes de ponctuation. Nous verrons également que les auteurs, dans la littérature, détournent souvent l'utilisation normative de la ponctuation recensée dans les grammaires.

A- L'origine de la norme

Le développement et la normalisation de la ponctuation sont liés à l'essor de l'imprimerie au cours du XV^{ème} siècle. La ponctuation est devenue indispensable dès que l'auteur a commencé à s'adresser à des lecteurs qu'il ne connaissait pas (Simon, 1973). Pendant longtemps les écrivains avaient laissé carte blanche à leurs éditeurs pour ponctuer les textes à leur gré, avant de revendiquer leur propriété littéraire y compris à travers la ponctuation de leurs propres écrits. Au XVIII^{ème} siècle, alors que l'imprimerie entraîne un besoin de codifier les usages typographiques, à travers une norme, les auteurs évoquent les besoins de l'expressivité : « La ponctuation a une part trop importante à la clarté de notre langue, comme de toutes les langues d'ailleurs, pour l'abandonner aux caprices des écrivains qui, pour la plupart, n'y entendent pas grand chose » (extrait du journal l'Imprimerie, cité par Beguelin, 2000 : 59).

Comme nous pouvons le voir dans les passages de l'Épreuve de Marivaux³, nous pouvons trouver entre deux éditions, d'un même texte des variations de ponctuation donnant lieu à plusieurs interprétations possibles, sur le sens ou l'état d'esprit du locuteur.

La norme de la ponctuation se répand au XIX^{ème} siècle ; cela s'explique par la standardisation de l'école (Gruaz, 1980).

B- Description de la norme

Des chercheurs tels que Popin (1998) et Narjoux (2010) ont tenté d'établir une norme⁴ de la ponctuation. Pour la réaliser, ils se sont attachés à la description des signes de ponctuation, de par leur contexte d'utilisation, leur correspondance prosodique, leur effet et les règles d'écriture qu'ils impliquent.

3 Cf : Annexe 3

4 Cf : Annexe 4

Par exemple, le point peut s'utiliser dans le cadre d'une ponctuation de mot : siglaison ou abréviation. Cependant sa place la plus courante reste en fin de phrase. Du point de vue de l'oral il correspond (lorsqu'il y a corrélation entre oral et écrit) à une pause longue.

Du point de vue des règles, en imprimerie, il sera suivi d'un espace et il ne peut figurer dans les titres.

Tournier (cité par Catach, 1991) a dégagé les lois de distribution des signes de ponctuation. On trouve, tout d'abord la « loi d'exclusion » qui stipule que certains ponctuant s'excluent mutuellement, telle la virgule qui ne peut précéder une parenthèse. La seconde loi évoquée est celle de « neutralisation » : si plusieurs valeurs d'un même signe doivent figurer à un même endroit de l'écrit, celui-ci ne figurera qu'une fois. C'est le cas, par exemple, du point abrégatif en fin de phrase où ne sera noté que le point final. Enfin, Tournier cite la « loi d'absorption » qui s'applique lorsque différents signes de ponctuation ayant différents « sens » devraient apparaître l'un à la suite de l'autre. Dans ce cas, un seul ponctuant est utilisé et occupe alors sa propre fonction ainsi que celle du ponctuant « manquant ». Tournier (cité par Catach, 1991 : 54) donne pour cette loi, l'exemple suivant : « *La nuit, le boulanger cuit son pain* » où la majuscule initiale remplace la virgule qui figurerait si le complément de temps « *la nuit* » était placé à un autre endroit dans la phrase, comme dans « *Le boulanger, la nuit, cuit son pain* ».

Catach ajoute au recensement de Tournier une quatrième loi : « la loi de la sobriété des signes ». Cette loi montre qu'il ne faut pas utiliser plus de signes que nécessaire sans pour autant altérer la compréhension de l'écrit.

C- Entre norme et usage stylistique

« Le caractère non univoque, le caractère non obligatoire et le caractère redondant des signes les vouent à un usage stylistique » (Popin, 1998 : 69).

1- La transgression de la norme

Basée sur la ponctuation des écrivains et de l'imprimerie, une norme a été établie. Cependant, lorsque l'on se penche sur des textes d'auteurs, on peut en trouver avec peu de ponctuation, ou même avec une totale absence de marques, comme le montre le poème d'Apollinaire de 1913⁵. L'absence de ponctuation peut se justifier, notamment en poésie, mais pas uniquement, afin de laisser flotter une confusion et ainsi permettre au lecteur de faire ses choix en vue de la compréhension du texte. A l'inverse, certains auteurs multiplient les signes de ponctuation. Enfin, la majorité des auteurs « plient la ponctuation à leur fantaisie » (Popin, 1999 : 123). Le lecteur doit alors rétablir intérieurement la ponctuation manquante pour pouvoir lire et comprendre le texte.

L'absence de ponctuation n'entraîne pas une impossibilité de lecture, cependant elle la modifie sensiblement en augmentant le temps de lecture à haute voix notamment et en altérant éventuellement la compréhension pour le récepteur du texte (Fayol, 1989). Ainsi une ponctuation « standard » permet d'augmenter la vitesse de lecture et facilite la compréhension de l'écrit, en clarifiant les relations sémantiques qui s'établissent entre les différents éléments du texte. Au contraire, une sous-ponctuation, ou une « mauvaise » ponctuation, entraînera un ralentissement de la lecture et des difficultés de compréhension dû à un conflit métacognitif (Riegel, 1994). Il est possible de lire une phrase qui ne possède aucun blanc. Parexemplelirecettephraseneposepasdedifficultésmajeures (Laufer, 1980). Cependant, le temps de lecture sera allongé.

Selon Popin (1998), la ponctuation peut également entraîner une accélération de la lecture : le lecteur cherchant alors à tout prix une marque de ponctuation à laquelle se rattacher.

« S'il existe bien un corps de doctrine qui fait consensus à propos de l'emploi de la ponctuation (on ne ponctue pas n'importe comment), il n'en existe pas moins une marge de manœuvre très importante dans son usage, qui laisse un espace à l'initiative personnelle » (Brissaud & Bessonnat, 2001 : 219).

5 Cf : Annexe 5

Et c'est là tout le paradoxe de la ponctuation dont nous parle Popin (1998) : elle obéit à des règles précises tout en acceptant certaines variations linguistiques propres au scripteur.

Pour Laufer, lorsque nous écrivons, nous ne respectons pas l'ensemble des règles de la norme, seulement celles qui nous paraissent les plus évidentes et que nous pouvons ainsi appliquer plus facilement.

« Nous écrivons une langue maternelle, le français, avec des lettres et des signes de ponctuation. De ces derniers, nous pouvons à la rigueur nous dispenser. Ils paraissent relever de la commodité plus que de la nécessité. Seuls certains aspects de la ponctuation sont strictement réglés, ceux là même qui sont respectés avec le moins de peine, car ils vont de soi, tels la majuscule en début de phrase et le point à la fin. Alors que notre orthographe est prescriptive, notre ponctuation est libérale et persuasive ; elle en appelle à notre bon sens. Nous n'avons guère de considération pour elle. » (Laufer, 1980 : 78).

« D'ailleurs si le style c'est l'écart, celui-ci ne saurait se concevoir sans la prise en compte d'une norme d'usage sur laquelle on s'accorde et à partir de laquelle on comprend des libertés. Ni prescriptive ni facultative absolument, la ponctuation joue de la tension entre la norme et le libre arbitre. » (Brissaud & Bessonnat, 2001 : 219).

Même si tous les auteurs ne respectent pas la norme de la ponctuation pour apporter leur propre « touche » stylistique à leurs écrits, celle-ci leur est nécessaire. En effet, elle leur est indispensable pour pouvoir la transgresser.

2- La ponctuation et ses choix

Lorsque nous sommes confrontés à la ponctuation, divers choix s'offrent à nous. Dans le cadre de la lecture, lorsque le lecteur se trouve face à un signe pouvant présenter

plusieurs fonctions, il doit accorder au signe une valeur pour pouvoir lui donner une signification. Dans la phase d'écriture, le scripteur peut effectuer l'omission volontaire d'un ou plusieurs signes ou au contraire en placer où rien ne semble motiver cette utilisation ; il peut choisir entre plusieurs signes équivalents dans un contexte précis (comme deux virgules, deux tirets ou les parenthèses) ; avoir recours à un mauvais usage d'un signe volontairement ; prendre la décision de doubler un signe (point d'interrogation...) (Popin, 1998).

Pour Tournier (cité par Perrot, 1980), lorsque plusieurs signes de ponctuation sont utilisés conjointement, par exemple l'association du point d'exclamation et du point d'interrogation, nous pouvons voir une hésitation de l'auteur entre les deux signes. Celle-ci entraîne un « effet stylistique particulier ». Tournier (cité par Perrot, 1980) montre aussi que la structure de la phrase ne correspond pas nécessairement à un signe de ponctuation particulier. Une phrase ayant la structure syntaxique d'une phrase interrogative (inversion sujet-verbe) doit être en accord avec les intentions de l'émetteur. Ainsi, elle pourra se terminer par un point d'exclamation.

3- Une liberté pour palier les manques de la norme

Certains écrivains créent de nouveaux signes, comme si la ponctuation usuelle ne leur offrait pas suffisamment de possibilités. C'est le cas, par exemple, de André Chéhid « Parfois [j'utilise] aussi une longue ligne à la fin d'un mot comme pour le prolonger dans la bouche et la pensée » au sujet des tirets (cité par Lorenceau, 1980 : 91).

Henri Bazin a lui aussi inventé de nouveaux signes comme le point d'amour, le point de doute, le point de croyance... Il justifie cet acte par le nombre important de signes de ponctuation correspondant à une pause (virgule, point...) en comparaison de ceux exprimant une intonation (point d'exclamation, point d'interrogation).

A travers cette norme de la ponctuation et l'usage stylistique qu'en font les auteurs,

nous pouvons voir qu'il existe un grand écart entre la norme et l'utilisation effective de la ponctuation.

III- Approche linguistique de la ponctuation

L'approche linguistique se différencie de celle que nous venons de voir. En effet, alors que les grammaires tentent d'établir l'ensemble ou le maximum de règles d'usage, les linguistes s'attachent davantage à la recherche de l'explication du fonctionnement de la ponctuation et de ses signes. Ainsi, comme nous le verrons, ils ont dressé et attribué différentes fonctions à la ponctuation.

Leur conception de la ponctuation est différente. Catach qui est la première chercheuse à avoir évoqué les fonctions de la ponctuation, considère cet objet d'étude comme un véritable système, composé de signes linguistiques. En effet, Catach (citée par Jaffré, 1991) qualifie les marques de ponctuation de « ponctèmes », leur attribuant à la fois un sens et une fonction.

De plus, les linguistes ne se cantonnent pas au « bon usage » mais tentent d'étudier l'ensemble des usages de la langue.

A- Les fonctions de la ponctuation

Catach distingue trois fonctions principales : la fonction syntaxique, la fonction sémantique et la fonction communicative. De nombreux auteurs parlent aujourd'hui de fonctions pour la ponctuation, à l'image de Perrot (1980) pour qui, au niveau de la phrase, les signes de ponctuation peuvent occuper trois fonctions différentes. Ils peuvent « marquer une segmentation commandée par la structuration syntaxique de l'énoncé », « marquer une

segmentation commandée par la structuration de l'information véhiculée » ou « manifester les modalités d'énonciation attachées à l'énoncé ».

1- Fonction syntaxique

La ponctuation a un rôle important dans l'organisation de la phrase, puisqu'elle permet d'isoler certains syntagmes, de regrouper ou de séparer certains éléments de la phrase.

Cette fonction peut être attribuée à une grande majorité des signes. Ils permettent à la fois d'organiser, d'isoler et de regrouper ou séparer des groupes au sein de la phrase. Il existe, dans ce cadre, une hiérarchie des signes, allant jusqu'au point, « ponctuation forte ».

Les signes d'énonciation présentent également cette fonction car ils permettent de mettre une distanciation, par exemple, comme vu précédemment, avec les parenthèses ou les signes du discours qui permettent un changement de plan, mais également la séparation entre les différents interlocuteurs (Catach, 1980).

La ponctuation intervient aussi lorsqu'il y a modification de l'ordre canonique de la phrase (Védénina, 1989).

« La ponctuation aide l'ordre des mots, les mots de liaison et l'ellipse dans leur mise en collaboration pour former la phrase. » (Védénina, 1989 : 115).

2- Fonction sémantique

Une autre fonction de la ponctuation est de permettre l'accès au sens lors de la lecture, silencieuse ou à haute voix.

« Pour le lecteur francophone, les éléments de démarcation (ponctuation) et de connexion (conjonction, pronoms relatifs, adverbes de phrases, locution temporelles et spatiales, connecteurs logiques...) sont à repérer pour la compréhension des relations syntaxiques de la phrase ou du texte ; ces éléments sont certainement plus

indispensables à la compréhension que les marques morphologiques, grammaticales ou lexicales, qui sont peu formatives du fait même de leur extrême redondance » (Observatoire National de la Lecture, 2000 : 147).

Mais la ponctuation peut « remplacer » dans certains contextes des unités lexicales. En effet, lorsqu'il y a eu une élision afin d'éviter une répétition par exemple, l'élément éliminé est remplacé par une virgule (Védénina, 1989). Nous retrouvons ceci dans la phrase : « *Elle a acheté un manteau et lui, des chaussures* », la virgule remplace le verbe « *acheter* ».

Par le biais de la ponctuation et la possibilité qu'elle offre de relier ou de séparer des éléments, l'individu peut, lorsqu'il écrit, de rajouter ou d'ôter des éléments à son « noyau qui véhicule l'information essentielle » (Védénina, 1989 : 130).

3- Fonction communicative

La ponctuation n'est pas à relier systématiquement avec le langage oral, même si elle est un élément important de la lecture à haute voix. On y retrouve des corrélations avec la prosodie phrastique : répartition des pauses, modulations intonatives. Cependant, les études ont montré que le lien qui unit prosodie et ponctuation n'est pas systématique.

A travers les différences d'intonation, la ponctuation permet en partie l'expression de sentiments (Catach, 1994).

« Un discours écrit non ponctué est comme un discours oral monocorde et sans pauses : il devient incompréhensible » (Catach, 1980 : 24).

Pour Védénina la fonction communicative de la ponctuation permet d' « adopter le modèle syntaxique à l'usage de la parole » (1989 : 126). Ainsi, la fonction communicative prend en compte les « phénomènes qui font poser sur le texte diverses contraintes dictées par les finalités du message » (Jaffré, 1991 : 74). Védénina constate que lors de l'écrit, pour la prise en compte de la communication, les groupes syntaxiques peuvent se trouver

déplacés, ce qui entraîne l'intervention de marques de ponctuation.

La ponctuation dans sa fonction communicative offre donc la possibilité d'adapter la syntaxe de la phrase à l'usage de la parole.

B- Entre oral et écrit

Les élèves apprennent le langage oral avant de commencer à écrire, ce qui implique la présence de certaines marques d'oralité dans leurs productions écrites (Paolacci, Rossi, 2012). La ponctuation n'est utilisée qu'à l'écrit, au contraire des connecteurs qui apparaissent également à l'oral. De ce fait les élèves emploieront, dans un premier temps, avec plus de facilité les connecteurs même dans des tâches de productions d'écrit.

La ponctuation est notée par le scripteur mais trouve son intérêt principalement dans la facilitation de la compréhension du lecteur. Ainsi le scripteur, lors de sa tâche d'écriture, doit se mettre à la place du lecteur pour savoir quelles marques de ponctuation placer dans son écrit. Cette action de décentralisation est encore plus difficile à acquérir chez l'élève qui a encore une posture d'apprenti lecteur.

IV- Approche psycholinguistique de la ponctuation

L'approche psycholinguistique de la ponctuation se différencie des deux approches précédentes parce qu'elle lie la ponctuation au développement de la pensée de l'enfant afin de comprendre et d'étudier son acquisition et son utilisation par les élèves.

A- L'élève et la ponctuation

1- En lecture

Le premier contact de l'élève avec la ponctuation se fait par le biais de la lecture. Lurcat (1973) découpe l'évolution de la ponctuation dans la lecture à haute voix en deux niveaux. Le premier concernerait davantage des critères prosodiques : les pauses plus ou moins longues en fonction du signe (point ou virgule), les intonations variant selon la ponctuation finale et les types de phrases (pour les phrases interrogatives, le ton monte ; pour les phrases déclaratives, il descend...). Le deuxième niveau, quant à lui, concerne la compréhension du texte : un enfant peut maîtriser les variations prosodiques vues précédemment lors de sa lecture, sans pour autant comprendre le texte. En effet, la ponctuation offre une aide importante dans l'accès à la compréhension.

Comme le souligne Lurcat : « Le découpage correspond à deux nécessités : une nécessité physiologique – reprendre le souffle ; une nécessité intellectuelle – le découpage du texte est en rapport avec l'enchaînement des idées. » (1973 : 14).

2- En écriture

Lors de l'écriture, les enfants, pour utiliser la ponctuation, doivent être en capacité de structurer leur phrase et ainsi leur pensée. Cette ponctuation permettra au lecteur d'appréhender le sens de la production. Ponctuer son écrit revient à « découper son propre discours en fragments et d'indiquer des relations entre ces fragments » (Lurcat, 1973 : 14). Ainsi lorsque l'on cherche à étudier l'évolution de la ponctuation chez les enfants, il faut également regarder la progression de la structuration de leur pensée.

« La ponctuation n'est pas seulement le signe de l'ordre que l'on introduit dans la pensée, elle traduit le rapport entre moi et autrui quand je m'interroge ; elle symbolise un état affectif lorsque je m'exclame ; elle précise le passage de la personne parlée à la personne parlant lorsque j'use des guillemets pour introduire un passage en discours direct. Aussi, assimiler la ponctuation, c'est non seulement répondre à un signal d'arrêt ou une intonation, c'est surtout organiser sa pensée et

faire correspondre à l'ensemble des éléments qui la constituent un ensemble de symboles qui en marquent d'abord les unités, ensuite les nuances, parfois les modalités » (Simon, 1973 : 90-91).

Lorsque l'élève entre dans l'écriture de phrases et de textes, la préoccupation de l'enseignant est bien souvent de lui apprendre la segmentation en mots puis en phrases, ce qui impliquera l'utilisation des blancs, de la majuscule initiale et du point de fin de phrase. Tous les autres signes sont donc, dans un premier temps, relayés à une place seconde.

En CP, l'élève, en dehors du cadre de la lecture, utilisera donc la ponctuation pour commencer sa « phrase » (avec la majuscule) et la terminer (avec le point). L'enfant n'a compris que cette utilisation au travers de la lecture, sans réellement avoir cerné la signification et l'intérêt qu'avaient ces marques de ponctuation. De ce fait, pour lui, le point ne représente qu'une indication prosodique dans la lecture (Simon, 1973). De par l'utilisation quasi exclusive que font les enfants du point, Fabre (citée par Paolacci et Favart, 2010) le qualifie d'« archiponctème ».

Nous pouvons noter que les premiers signes de ponctuation entrent très précocement dans les écrits des élèves.

La virgule quant à elle intervient dès le CE2, même si son emploi est assez rare (Chanquoy et Fayol, 1995). Selon B. Schneuwly (1988, cité par Favart et Passerault, 2000), l'usage de la virgule progresse jusqu'à l'âge adulte. Dans un premier temps, elle occupe souvent les fonctions de signes qui ne sont pas encore connus des enfants et se substitue au point.

« [la virgule] va longtemps fonctionner comme un supersigne qui concurrencera le point et englobera des valeurs sémantiques de d'autres signes ultérieurement » (Bessonnat, 1991 : 37).

En CE2, les élèves commencent à utiliser le point d'exclamation. Ils intègrent alors à leurs écrits une dimension affective. Selon Simon (1973), avec les deux-points ce sont les deux signes qui ne présenteront pas d'erreurs dans l'utilisation qu'en font les élèves. L'usage des autres signes déjà connu des élèves se perfectionne même si certains emplois, notamment de la virgule, restent difficiles à appréhender. C'est au cours du CM1 et du

CM2 que l'usage du point et de la virgule se stabilise (Paolacci et Favart, 2010).

A la fin du cycle 3, même si des erreurs de ponctuation subsistent, les élèves sont censés maîtriser les signes usuels de la ponctuation de phrase, afin de pouvoir appréhender les variations stylistiques au collège.

Si l'enfant n'utilise pas la ponctuation dans un premier temps c'est que, pour lui, elle n'est pas nécessaire et que son rôle ne lui est pas accessible. Son utilisation est alors le signe d'une organisation de la pensée de l'enfant, qui se rapproche progressivement de celle d'un adulte.

Nous pouvons retrouver dans les écrits d'élèves, des cas de sur-ponctuation, c'est à dire des copies où il y a « multiplication des signes de ponctuation non fautifs (syntaxe) mais inutiles (syntaxe, expression) ou dommageables (expression) » (Lacroux, 2008 : 290). Il ne faut pas confondre sur-ponctuation et phrases où se trouvent beaucoup de marques de ponctuation nécessaires car dues aux constructions syntaxiques. On oppose la sur-ponctuation à la sous-ponctuation que l'on peut également retrouver chez les élèves.

Selon Simon (1973), si la ponctuation des élèves dans leurs productions n'est pas toujours en accord avec les règles normatives c'est dû au fait que la norme a été établie en fonction d'écrits d'auteurs, donc d'adultes. Les élèves, étant des enfants, ont une structure psychologique différente, dont la ponctuation serait le reflet.

B- L'écriture : la linéarisation des représentations mentales

Traditionnellement, les chercheurs pensaient que la ponctuation se faisait en différé par rapport à l'écrit. Cependant des recherches psycholinguistiques amènent à la remise en cause de cette idée qui néglige les processus rédactionnels.

Le processus de linéarisation peut porter sur des éléments de différents niveaux : lettres, syllabes, mots, propositions, phrases... (Fayol, 1989). Tout acte de langage entraîne un processus de linéarisation : une « organisation non nécessairement linéaire » (les représentations mentales) sont inscrites dans « une organisation strictement linéaire » (les contraintes linguistiques) (Fayol, 1989 : 24).

« La ponctuation est fondamentalement le moyen pour le scripteur de résoudre la contradiction entre des représentations mentales activées, qui sont structurées en réseau, et une réalisation écrite nécessairement linéaire » (Brissaud & Bessonnat, 2001 : 221). La ponctuation est donc un « outil qui va permettre dans la chaîne écrite de séparer ce qui ne va pas ensemble et de regrouper ce qui va ensemble, au plan conceptuel » (Brissaud & Bessonnat, 2001 : 221). De ce fait, les éléments fortement liés dans le modèle mental ne seront que rarement séparés par des marques de ponctuation, et vice versa (Fayol, 1989).

V- Approche didactique de la ponctuation

Au même titre que l'approche psycholinguistique, l'approche didactique nous apporte des études prenant en compte l'élève. Cependant, celle-ci est davantage basée sur l'enseignement de la ponctuation aux élèves.

A- Point de vue historique (Chervel, 1977)

Pour comprendre la naissance de l'enseignement de la ponctuation à l'école, il faut remonter au XIX^{ème} siècle où la phrase était définie seulement en fonction de l'ordonnement de ses constituants et de ses marques de ponctuation : commençant par

une majuscule et finissant par un point. « L'école, donc, dut enseigner aux enfants à mettre des points. Pour cela, elle associa d'une façon désormais indissoluble les deux mots point et phrase » (Chervel, 1977 : 130). Si, à cette époque, il y a eu la nécessité de donner un sens à la « phrase », c'était pour faciliter les besoins de la grammaire scolaire, notamment pour parer aux problèmes orthographiques, nombreux à cette période. L'orthographe étant une préoccupation importante de la grammaire scolaire, l'élève devait maîtriser la ponctuation car « savoir écrire le français ; c'est aussi être capable de placer correctement les virgules et les points » (Chervel, 1977 129). Savoir découper et structurer ses textes était, et est toujours aujourd'hui, un élément important à acquérir par l'élève, mais il demeure cependant difficile à enseigner pour l'enseignant.

B- Programmes 2002 et 2008

Les programmes sont établis au sein du Ministère de l'Éducation Nationale par des enseignants, formateurs IUFM... Ils définissent les apprentissages et certaines méthodes qui doivent être mis en place par l'enseignant au sein de la classe, le nombre d'heures à attribuer à chaque discipline...

Les programmes visent à « expliciter de manière détaillée non seulement les contenus d'enseignement arrêtés, mais aussi les méthodes et l'organisation des activités susceptibles de les appliquer de manière efficace et cohérente » (MEN, 2002).

Nous allons comparer les programmes de 2008, auxquels les enseignants doivent se référer actuellement avec ceux de 2002. Entre ces deux programmes ont été édités ceux de 2007 qui n'ont jamais été réellement appliqués en classe, rattrapés par les programmes de 2008.

Les programmes de 2008, en ce qui concerne l'enseignement du français, font mention de la ponctuation dès le cycle 2. Lorsque l'élève entre dans la lecture, l'enseignant

donne les marques de ponctuation comme repères prosodiques. A mesure de ses apprentissages, l'élève va utiliser la ponctuation dans d'autres buts, notamment la compréhension. Au cours du cycle 3, les élèves doivent acquérir la maîtrise des signes de ponctuation usuels de la phrase mais aussi commencer à s'interroger sur la ponctuation de texte.

A travers les repères de progressivité, nous pouvons voir que petit à petit, l'élève doit être amené à une maîtrise des « règles », des signes de ponctuation et de mise en page.

Les programmes de 2002, qui n'offrent pas de repères de progressivité, évoquent plus succinctement la ponctuation.

Au cycle 2, l'enseignant doit amener les élèves à remarquer et s'interroger sur les marques de cohésion d'un texte, notamment avec la ponctuation, afin de faciliter leur compréhension. Nous retrouvons dans le cadre des programmes du cycle 3, la mention de l'importance de marques linguistiques, notamment avec la ponctuation, pour la compréhension. La réflexion autour de ces marques ayant pour but d'améliorer l'utilisation des élèves en production.

« C'est en attirant leur attention, en cours de lecture, sur les marques de cohésion rencontrées et en assurant leur bonne interprétation qu'on leur permet de s'approprier progressivement leur usage. » (Bulletin officiel de l'Éducation Nationale du 14 février 2002)

A la fin du cycle 2, l'élève doit être en mesure d'utiliser « les marques typographiques de la phrase » (MEN, 2002), c'est à dire, selon les programmes, le point et la majuscule. Les élèves doivent également commencer à utiliser la virgule.

Au cours du cycle 3, les élèves sont amenés à s'interroger sur les fonctions syntaxiques de la ponctuation. Dans les compétences à acquérir en fin de cycle, nous trouvons également la maîtrise du point et progressivement de la virgule.

En comparant les deux programmes, nous pouvons voir qu'en 2002, dans le cadre de la lecture n'apparaissent pas d'informations sur la ponctuation. Cependant, nous les

trouvons dans les exercices de mémorisation et de répétition, de façon plus ou moins explicites.

« Expérimentation active de la voix et de ses effets (pauses, rythme, inflexions, intonations, intensité, etc.) » (MEN, 2002).

Cependant, la ponctuation n'est pas présentée comme un élément important à prendre en compte dans la lecture dans les programmes de 2002, au contraire de ceux de 2008 qui mentionnent ainsi son caractère prosodique.

Au sein des programmes 2002, la ponctuation semble être reléguée à un rôle second, avec son apport à la compréhension et à la diction.

Les programmes de 2008 ne limitent pas les connaissances des élèves sur les signes de ponctuation au point, à la virgule et à la majuscule. En effet, les élèves sont amenés à travailler et produire des dialogues, ajoutant ainsi de façon implicite à la liste : les deux-points, les guillemets et le tiret.

Ils élargissent également la conception de la ponctuation en prenant en compte la ponctuation de texte, notamment par le biais des paragraphes.

En observant les programmes de 2002 et 2008, nous pouvons voir qu'il y a eu une évolution de la prise en compte de la ponctuation à l'école. Ceci peut témoigner de l'avancée de recherches sur cet objet d'étude et de sa prise en compte dans l'Éducation Nationale, pour, par exemple, trouver des méthodes didactiques plus efficaces pour la progression des élèves.

Cependant l'enseignement de la ponctuation à l'école est souvent considéré comme mineur, contrastant avec des problèmes « plus graves » à résoudre en premier, comme certains points d'orthographe tel que l'accord sujet-verbe. Les enseignants sont, de plus, confrontés à des résultats de recherches sur la ponctuation différents selon l'approche qui en est faite.

C- Enseigner la ponctuation

L'élève rencontre tout d'abord la ponctuation à travers la lecture. Il devra alors lire, tout en appliquant à certains signes une valeur prosodique : une pause longue pour le point, une pause courte pour la virgule et une pause intermédiaire pour le point-virgule. Cependant, des recherches ont montré que la ponctuation ne correspond pas nécessairement à la prosodie : on a la possibilité de pouvoir reprendre son souffle là où il n'y a pas de ponctuation à l'écrit, ou inversement. Si la corrélation était automatique entre ces deux phénomènes, comment ferions nous pour lire des textes comme le poème d'Apollinaire⁶. L'enseignant donne également une fonction intonative à la ponctuation lors de l'apprentissage de la lecture : pour les phrases interrogatives la voix monte, pour les phrases assertives elle descend.

Les élèves ne possèdent pas de compétences métalinguistiques sur la ponctuation. Ils pourront remarquer qu'il manque un signe, qu'il y en a en trop grand nombre... mais ils ne pourront pas expliquer les raisons de leurs impressions (Bessonnat, 1991). Les adultes eux mêmes peuvent avoir des difficultés à avoir une réflexion métalinguistique sur les signes qu'ils placent à tel ou tel endroit lors d'une tâche d'écriture. Ceci pourrait expliquer la tendance à la modification de la ponctuation lors des phases de relecture chez le scripteur expert.

Selon Brissaud et Bessonnat (2001), pour pouvoir enseigner la ponctuation, il faut tout d'abord envisager la ponctuation comme un système de signes qui interagit avec les connecteurs pour structurer le texte. En effet, ce phénomène est souvent rencontré chez les enfants qui substituent par exemple la virgule par un « et ».

Même si la première rencontre de l'élève avec la ponctuation se fait souvent dans le cadre de la lecture, l'enseignant doit amener ce dernier à prendre également conscience de son importance à l'écrit, en lui montrant par exemple son rôle dans la compréhension amenant alors l'enfant à se mettre à la place du lecteur lorsqu'il écrit.

6 Annexe 5

VI- Un signe libre mais difficile à cerner : la virgule

La virgule est sans doute le signe le plus difficile à employer, même si elle fait partie de ceux que l'on utilise le plus souvent. Lorsque nous sommes amenés à relire l'un de nos écrits, la virgule est le signe que nous allons principalement être amenés à « rajouter » ou à enlever. Avec des textes d'autrui, nous sommes davantage tentés par ceci. En effet, s'il devait y avoir une comparaison entre la ponctuation du lecteur et du scripteur, nous verrions qu'elles sont différentes du point de vue de la virgule sans pour autant que l'un ou l'autre soit en mesure de justifier ses choix. Il semble donc qu'il existe une certaine liberté dans l'usage de ce signe. La réflexion métalinguistique sur les signes de ponctuation est souvent difficile, notamment au regard de la virgule qui, du point de vue syntaxique, peut être placée à de nombreux endroits, mais peut également occuper des fonctions diverses.

« Il suffit du déplacement d'une virgule pour dénaturer le sens de ma pensée » J.

Michelet. (cité par Védénina, 1989 : 5)

A- La virgule

Du point de vue prosodique, la virgule entraîne une pause moins marquée que le point et plus que le point-virgule.

La virgule et le mot qui la précède ne sont reliés par aucun espace.

Son rôle principal est d' « isoler un terme dans le déroulement de la phrase » (Riegel, Pellat, Rioul, 1994 : 88).

La virgule et le point sont les signes autonomes les plus utilisés. Ils se différencient l'un de l'autre en cela que la virgule exprime une continuité sémantique alors que le point amène à une certaine finalité (Bessonnat, 1991).

Si la virgule est tournée vers la gauche, c'est à mettre en relation avec le sens de

l'écriture (de gauche à droite). En effet, en arabe, la virgule suit également le sens de l'écriture (de droite à gauche), c'est pourquoi, dans cette langue, elle est orientée vers la droite (Catach, 1991). La virgule est un signe qui indique, notamment grâce à son orientation vers la gauche, la fin du segment qui la précède (Védénina, 1989).

La virgule est un signe qui permet de clarifier, de désambiguïser un écrit parce qu'elle permet au lecteur de mieux comprendre certaines relations sémantiques. Cependant, elle peut également avoir le rôle inverse, de par son absence.

« La virgule permet d'écrire clairement ; elle permet aussi d'écrire obscurément : il faut choisir. » (Drillon, 1991 : 149).

D'après Védénina (1989), la virgule fonctionne très souvent en double. Ainsi si on retrouve facilement ces deux virgules dans une phrase telle que :

« *Marie, fatiguée, a achetée du lait.* »

Pour Védénina, l'une des virgules peut se trouver transformée en majuscule ou en point.

« *Fatiguée, Marie a achetée du lait.* »

« *Marine a fini sa course, essouflée et haletante.* »

La virgule peut occuper un grand nombre de fonctions et de places, c'est pourquoi ce signe est considéré comme le plus « polysémique » (Bikialo, 2000).

B- Les règles d'usage de la virgule

Les grammaires de référence regroupent un certain nombre de règles d'usage des signes de ponctuation, notamment de la virgule.

1- Les règles d'usages des grammaires de référence

Si ce signe semble difficile à appréhender et à utiliser, il en existe tout de même une norme détaillée. En effet, Drillon (1991) recense et définit plus de cent trente cas d'emploi de la virgule ; Tanguay (2006), en dénombre plus de quatre-vingt.

Nous allons voir quelques règles énoncées par Tanguay (2006). Par exemple, avec la conjonction de coordination « mais » qui sera suivie d'une virgule dans un cadre familier où le terme aura pris le rôle d'une interjection, permettant d'exprimer certaines émotions. La virgule ne sera utilisée avec un groupe nominal complément du nom que « s'il réalise un acte de parole distinct de l'acte de parole principal », soit s'il apporte une information différente mais complémentaire. Tanguay (2006) évoque également une règle sur la facilitation de compréhension du lecteur, entraînant l'emploi ou non d'une virgule par le scripteur : « On se sent parfois forcé [...] de mettre une virgule là où normalement on ne mettrait rien, ou de ne rien mettre là où normalement on en mettrait une » (Tanguay, 2006 : 93).

A travers ces quelques règles, nous pouvons voir les difficultés d'usage de la virgule. Mais en se penchant sur la dernière citée précédemment, nous voyons qu'il existe des règles plus « vagues » offrant plus de liberté au scripteur.

Par exemple, la virgule offre également la possibilité de l'emphase, c'est à dire de mettre en relief certains éléments de la phrase. Cette figure de style appartient purement à l'auteur, elle n'apparaît pas dans les normes d'usage de ce signe.

La présence d'une virgule au sein d'une proposition entraîne l'apparition de signes plus forts comme le point-virgule (Jaffré, 1991). La virgule, pour apparaître moins fréquemment, peut être remplacée par le point-virgule. On le retrouve notamment pour séparer deux propositions si l'une contient déjà une virgule. Les tirets et parenthèses peuvent également se substituer à la virgule dans certaines situations (Popin, 1998).

2- Différents types de virgules

Catach (1994) différencie la « virgule plus » et la « virgule moins ». Ces deux types de virgules se distinguent par leur emploi. En effet, la « virgule plus » peut être utilisée seule. Elle assure des « fonctions constructives, tout à fait comparables à celles des conjonctions de coordination, parfois même de substitution ». Elle permet, en cas d'énumération, de relier des éléments de même nature. La « virgule plus » s'emploie comme une conjonction. On peut donc la trouver dans des cas d'énumération, reliant des segments de même classe grammaticale.

La « virgule moins », quant à elle, fonctionne nécessairement par deux. Elle apparaît en cas d'incidentes, c'est à dire une proposition non coordonnée et n'entretenant aucun lien de dépendance avec le reste de la phrase, et lorsqu'il y a un bouleversement de l'ordre canonique de la phrase. Ces virgules permettent également, au même titre que les parenthèses ou les guillemets, de reléguer à un autre plan certains éléments. Les « virgules moins » sont utilisées lorsqu'il y a modification de l'ordre canonique de la phrase, ou lorsque sont insérés des éléments.

Colignon (2004) évoque quant à lui trois catégories de virgules qu'il distingue selon le caractère obligatoire ou facultatif de leur emploi. On trouve ainsi les virgules obligatoires qui permettent notamment de clarifier une phrase, les virgules interdites et les virgules facultatives que l'on utilise à son gré : « C'est alors que l'auteur se montre, et par quoi il se distingue d'un autre » (Drillon, 1991 : 150). Nous avons alors la distinction, par le style des auteurs, entre ceux qui ponctuent beaucoup et ceux qui ponctuent peu (Doppagne, 2006).

3- Les fonctions de la virgule et ses principes de fonctionnement

Védénina (1989) distingue différentes fonctions de la virgule. Ce signe « sépare les éléments coordonnés placés au début d'une phrase, ou bien à la fin » (Védénina, 1989 : 36).

La virgule permet d'exprimer des relations syntaxiques. Ainsi, selon Védénina (1989), on ne peut trouver ce signe là où d'autres éléments telles que les conjonctions de coordination expriment les mêmes rapports sémantiques. La seconde fonction que Védénina attribue à la virgule est de « marquer la limite de parties syntaxiques coordonnées » d'une phrase (Védénina, 1989 : 37).

La virgule a une fonction sémantique importante. Elle permet dans certains cas de différencier le sens de deux phrases différentes. Par exemple : *Elle se cachait, la tête sous l'oreiller.* et *Elle se cachait la tête sous l'oreiller.* (cité par Catach, 1994 : 68).

Riegel, Pellat & Rioul (1994) synthétisent les règles principales d'usage de la virgule en les classant selon différents points : « la virgule sépare des termes de même fonction », « la virgule sépare des termes de fonctions différentes », les places où la virgule est interdite et des emplois stylistiques de la virgule.

Thimonnier (cité par Bessonnat, 1991) distingue trois principes de fonctionnement de la virgule : « le principe d'addition », « le principe de soustraction », « le principe d'inversion ».

Selon le principe d'addition, deux termes d'une même catégorie grammaticale, à moins d'être reliés par une conjonction de coordination, doivent être séparés par une virgule.

Le principe de soustraction regroupe à la fois la relégation au second plan des éléments qui pourraient être soustraits qui seront encadrés par des virgules et les cas d'ellipse où la virgule remplace le (ou les) élément(s) supprimé(s). La virgule peut remplacer toute une partie d'une phrase dans le cas d'une ellipse. Par exemple, *Marine a couru dans un champ de tournesol et Chloé, dans la rue déserte.* La virgule compense la rupture syntaxique due à la suppression de termes.

Le principe d'inversion signale toute modification par rapport à l'ordre canonique de la phrase (sujet-verbe-complément). Des éléments peuvent cependant être insérés dans la

phrase sans pour autant être accompagnés de virgules : s'ils ne modifient pas la syntaxe de la phrase et que la phrase n'est pas trop longue (Védénina, 1989).

J'ai vraiment envie de vous voir.

Si ces trois types d'emplois ne retracent pas l'ensemble des cas d'utilisation de la virgule, ils montrent les plus fréquents. (Drillon, 1991).

C- Les usages de la virgule écrite chez les enfants

La virgule est le signe le plus polyvalent, ce qui peut expliquer la difficulté des enseignants à faire apprendre aux élèves son utilisation. De plus, elle peut avoir différentes valeurs sémantiques. Il est donc important que les enfants prennent conscience de cela pour ne pas faire de contre-sens en lecture et pour pouvoir retranscrire le mieux possible ce qu'ils souhaitent en production écrite.

Comme nous l'avons vu précédemment, il existe de nombreuses règles pour l'emploi de la virgule qui peuvent expliquer la difficulté de son enseignement. De plus, ce signe peut être nécessaire dans certains cas et facultatif dans d'autres, laissant l'auteur libre de son emploi dans certains cas.

« La virgule donne le tournis à l'enseignant, d'autant plus que l'élève ne la perçoit pas précisément comme problématique » (Bessonnat, 1991 : 37).

Jaffré (cité par Bessonnat, 1991) met au jour quatre utilisations de la virgule que font les enfants en début d'apprentissage. On trouve, tout d'abord, la « virgule d'imitation » que l'enfant placera « là où il en a déjà vu » ; la « virgule de coalescence » placée à la fin de la ligne pour montrer que la phrase ou le texte n'est pas fini ; la « virgule de segmentation » par l'intermédiaire de laquelle, l'élève fait correspondre sa ponctuation avec

les pauses de l'oral ; et enfin, la « virgule de compromis » que l'enfant utilise à la place d'un point.

Schneuwly (cité par Bessonnat, 1991) distingue quant à lui trois niveaux d'emploi de la virgule : le niveau interphrastique lorsque l'élève utilise la virgule à la place du point, le niveau intraphrastique lorsqu'il y a découpage de la phrase en propositions, et enfin, le niveau intrapropositionnel, pour toute utilisation de la virgule au sein d'une proposition.

La virgule peut nous paraître assez dépendante du style de l'auteur. Nous pouvons, notamment, facilement être amenés à ajouter ou supprimer des virgules dans un écrit, qu'il nous soit propre ou non. Cependant, comme nous venons de le voir, il existe des grammaires de référence recensant un grand nombre de cas d'emploi de ce signe.

Ces variations d'un scripteur à un autre peuvent également être dues à la complexité de cette marque que l'on peut trouver à différentes places et niveaux au sein de la phrase, ainsi qu'aux fonctions diverses qu'elle peut occuper.

VII- Ponctuation et connecteurs

Comme le montre Catach (1994) avec la « virgule plus », la virgule peut occuper le même rôle que certains connecteurs. Ainsi, ceux-ci peuvent se substituer. Brissaud et Bessonnat (2001) ont montré que les élèves pouvaient utiliser la virgule à la place du « et ».

A- Les connecteurs

Il existe une conception restreinte des connecteurs où ne sont considérés comme connecteurs que les conjonctions de coordination et de substitution qui transcrivent des relations sémantiques de cause-conséquence (« *parce que* », « *donc* »...) ou d'opposition-concession (« *mais* », « *bien que* »...) (Riegel, Pellat, Rioul, 1994). Dans une acception plus large, le terme « connecteur » englobe tous les éléments assurant l'organisation textuelle. Ainsi, nous y trouvons des adverbes, des groupes prépositionnels, des présentatifs... (Riegel, Pellat, Rioul, 1994).

Selon Schneuwly, Rosat & Dolz (1989), le terme « connecteur » regroupe les conjonctions, les locutions conjonctives, de nombreux adverbes, voire des syntagmes prépositionnels.

Les connecteurs peuvent être classés en différentes catégories (Riegel, Pellat & Rioul, 1994). Les connecteurs temporels qui permettent de découper le texte en séquences selon une chronologie (« *d'abord* », « *ensuite* »...). Les connecteurs spatiaux donnent des informations sur les lieux, notamment dans les phases descriptives (« *plus loin* », « *là-bas* »...). Les connecteurs argumentatifs expriment différentes relations sémantiques telles que : opposition/concession (« *mais* », « *au contraire* »...), explication et justification (« *puisque* », « *car* »...), complémentation (« *or* », « *de plus* »...), conclusion (« *ainsi* », « *donc* »...). On trouve également les connecteurs énumératifs (« *d'abord* », « *également* »...) et les connecteurs de reformulation qui sont utilisés pour aider la compréhension du lecteur (« *autrement dit* », « *c'est à dire* »...).

Les connecteurs possèdent les mêmes fonctions que la ponctuation à l'exception de la fonction prosodique, propre à la ponctuation (Paolacci & Favart, 2010). Ils permettent de séparer des éléments au sein de la phrase. Ils assurent donc une fonction syntaxique. Les connecteurs donnent une relation de sens aux éléments qu'ils relient. Nous pouvons donc leur conférer une fonction sémantique. Ils ont également une fonction communicative.

B- Ponctuation et connecteurs

« Dans le processus de production de l'écrit, les signes de ponctuation, de même que les connecteurs, contribuent à la structuration du texte, qui doit se soumettre aux contraintes de la linéarité de l'écrit : les uns et les autres marquent les relations (de liaison ou de rupture) entre les propositions successives du texte. » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994 : 83).

Les signes de ponctuation et les connecteurs fonctionnent en parallèle, ils sont complémentaires. La ponctuation permet de séparer et de lier certains éléments, et les conjonctions qualifient sémantiquement les rapports qui s'établissent au sein de la phrase (Védénina, 1989).

Védénina (1989) distingue plusieurs cas de figure pour l'utilisation des connecteurs et des signes de ponctuation. Dans les cas où la phrase est relativement simple, ne comportant que peu de connecteurs, les marques de ponctuation ne seront pas nécessaires. Lorsque la phrase se complique et que les mots de liaisons s'enchaînent, ils sont renforcés par la ponctuation qui permet de faciliter la compréhension.

C- L'apprentissage des connecteurs

Fayol (cité par Schneuwly, Rosat, Dolz, 1989) a montré une évolution dans l'utilisation des connecteurs chez les enfants.

A l'âge de sept ans, les élèves emploient seulement le « *et* », qui apparaît notamment à la place du point (Paolacci & Favart, 2010). Ceci a amené Bronckart et Schneuwly (1984, cités par Paolacci & Favart, 2010) à le qualifier d'« archiconnecteur » en écho au point qualifié d'« archiponctème ». Des travaux de psycholinguistique montrent que les élèves assimilent et utilisent d'abord les archiponctèmes et les archiconnecteurs, qui sont les plus usuels avant d'utiliser des marques de ponctuation plus diversifiées (Bessonnat, 1991).

A l'âge de huit ans, apparaissent de nouveaux connecteurs, qui vont permettre aux élèves d'établir une certaine chronologie dans leurs productions : « *après* », « *puis* », « *ensuite* », mais aussi « *alors* » assurant un rapport de cause/conséquence.

A l'âge de neuf - dix ans, il existe une diversification des connecteurs avec notamment l'usage de « *mais/pour* », « *soudain* », « *tout à coup* », « *lorsque* », « *pendant que* ».

D- Évolution des traces de la planification de l'écrit

Nous pouvons voir que la progression dans l'utilisation des connecteurs chez les enfants arrive presque simultanément avec celle des signes de ponctuation. C'est pourquoi, nous pouvons nous interroger sur le parallélisme entre l'emploi de ces différents éléments et l'évolution de la planification de l'écrit.

Passerault distingue trois approches de la ponctuation en production écrite qu'il juge complémentaires. La ponctuation serait tout d'abord la « trace des processus de linéarisation » permettant l'écriture linéaire de représentations non linéaires. Les signes de ponctuation seraient également le reflet de la façon dont « le sujet structure son texte en partie » en prenant en compte la pragmatique. La dernière approche recensée par Passerault est que la ponctuation serait « le lieu privilégié d'accomplissement de planification ». La planification désignant « les processus par lesquels le sujet élabore des plans, de différents niveaux, préalablement à la mise en texte proprement dite » (Passerault, 1991 : 91).

Lorsque l'élève entre dans l'écriture il planifie pas à pas : il décrit les événements un à un. Dans ses productions on retrouvera alors le point quand « ça s'arrête » et le « et » quand « ça continue » ou « ça s'enchaîne » (Brissaud & Bessonnat, 2001 : 221).

Par la suite, l'élève commence à effectuer des regroupements constituant des unités temporelles distinctes. Les premières phrases significatives apparaissent. La saisie du monde de l'enfant n'est plus une succession d'images et d'événements, ces éléments suivent désormais une « chronologie ». « La pensée s'organise, les actions se succèdent de façon

cohérente : toutes celles qui appartiennent à un même ordre d'activité sont groupées et limitées par le point » (Simon, 1973 : 212). L'élève commence à utiliser des marques de coordination, ce qui montre l'unité au sein de l'unité temporelle. L'enfant de CE1 aura donc tendance à multiplier les coordinations, reflet d'une progression dans la structuration de ses phrases et dans l'organisation de sa pensée.

Au cours du cycle 3, l'élève va développer ses capacités pour arriver à planifier des groupements plus importants, à travers une diversification progressive de ses signes de ponctuation et de connecteurs. Dans la suite de son cursus scolaire, il montrera des aptitudes à prendre en compte le destinataire, avec l'utilisation des parenthèses par exemple, ainsi qu'un découpage raisonné en paragraphes (Brissaud & Bessonnat, 2001).

Le passage à une planification plus globale se retrouvera donc par la diversification progressive des connecteurs, comme celle des signes de ponctuation (Paolacci & Favart, 2010), entraînant ainsi la diminution du nombre de « *et* » et de points.

Conclusion intermédiaire

A travers cette étude, nous avons regardé différentes approches de la ponctuation. Celles-ci nous ont permis de voir qu'il existait des points de désaccord entre les chercheurs, comme la délimitation de la ponctuation. Ces divergences varient en fonction des approches car si l'objet d'étude est le même, la méthode et le but diffèrent. Ainsi, par exemple, lorsque sont effectuées des recherches pour établir des normes d'usage de la ponctuation il n'y a aucune prise en compte de l'élève ou de l'enfant. Cependant, les différences significatives que l'on peut trouver selon les approches de la ponctuation nous amènent à percevoir les difficultés que peuvent poser l'enseignement de la ponctuation et l'analyse de productions d'élèves.

En nous intéressant plus particulièrement à la virgule, nous avons pu entrevoir quelques éléments de sa complexité de fonctionnement. Beaucoup d'auteurs s'accordent pour dire que la virgule est un signe « subtil », exprimant la finesse d'esprit..., mais

également un signe qui, par sa possibilité d'absence et ses cas d'emplois différents, peut paraître difficile à utiliser. La justification de son utilisation peut aussi être compliquée à appréhender. On peut alors s'interroger sur l'acquisition de ce signe par les élèves.

Dans une seconde partie, nous analyserons des productions d'élèves afin de voir si ces élèves emploient la virgule et quels usages prédominent dans leurs productions.

Seconde partie :
Étude de
productions
d'élèves

Introduction

Nous allons maintenant étudier des productions d'élèves du point de vue de la ponctuation, notamment de la virgule. Cette analyse nous permettra de voir l'utilisation que les élèves font de ce signe aussi bien par sa présence dans leurs textes que par son absence. L'état des recherches évoqué précédemment servira de cadre à notre étude. Nous expliciterons tout d'abord l'hypothèse de notre recherche, le choix du corpus et la méthodologie de recherche qui guidera l'analyse quantitative et l'analyse qualitative que nous réaliserons dans un second temps.

I- Corpus et méthodologie de la recherche

A- Hypothèse de recherche

L'hypothèse qui va guider notre recherche le long de cette étude est de chercher s'il existe une évolution quantitative et qualitative dans l'emploi de la virgule par les élèves au cours d'une année scolaire de cycle 3. L'hypothèse porte sur une classe qui effectue des travaux de productions d'écrits tout au long de l'année et de façon assez régulière.

B- Le choix du corpus

Nous allons travailler sur des productions d'élèves de fin de cycle 3 d'une même classe située en milieu rural, à la périphérie d'une grande ville. Ces copies d'élèves ont été recueillies par V. Paolacci.

Nous avons choisi d'analyser les productions de quatre élèves de cycle 3. L'élève 1 est une fille de CM1 ayant un an d'avance. L'élève 2 est également une fille de CM1 ayant son cursus correspondant à sa classe d'âge. Les élèves 3 et 4 sont des garçons de CM2.

<i>E lèves</i>	<i>Niveau</i>	<i>Classe</i>
Élève 1	7/10/02 (un an d'avance)	CM1
Élève 2	27/04/01	CM1
Élève 3	02/04/00	CM2
Élève 4	05/12/00	CM2

Tableau 1: Âge et niveau des élèves

L'étude que nous allons réaliser est une étude longitudinale : les écrits d'élèves analysés s'étalent sur toute une année scolaire : l'année 2010-2011. Les productions ont toutes été réalisées au sein de la classe. Entre ces différentes tâches d'écriture, aucun travail spécifique sur la ponctuation n'a été mis en place par l'enseignant.

Les premières productions que nous allons analyser sont des contes réalisés en octobre. Ce sont les premiers travaux de production écrite des élèves. Ils ont été faits à partir des cartes du *Tarot des 1001 nuits* qui reprend chaque étape du conte traditionnel. Les élèves ont effectué au préalable un brouillon collaboratif par groupe de quatre.

Fin novembre, les élèves ont inventé la suite d'un album fantastique *une figue de rêve* de Van Allsburgh, après avoir effectué un brouillon en collaboration.

Au retour des vacances de Noël, les élèves ont écrit le résumé du livre du Magicien d'Oz de L. Frank Baum, qu'ils avaient eu à lire de façon autonome durant les vacances. Le texte n'avait pas été repris en classe avant d'effectuer la production qui avait pour contrainte de faire vingt lignes en une heure maximum.

Suite à un travail sur la science fiction, par le biais d'images, d'extraits de films et de dessins de personnages réalisés par les enfants, les élèves ont réalisé une description de

photo. Nous n'étudierons pas cette production car nous avons choisi de ne travailler que sur des textes narratifs dans notre étude. Cependant, ce travail a précédé la production d'un texte de science fiction que nous prendrons en compte dans notre analyse. L'écriture de ce texte a suivi un brouillon collaboratif.

<i>Date</i>	<i>Productions des élèves</i>
Octobre	Texte 1 : Conte
Novembre	Texte 2 : Suite de récit fantastique
Début Janvier	Texte 3 : Résumé
Avril	Texte 5 : Texte de science-fiction

Tableau 2: période de l'année et genre des productions

Les productions étudiées précèdent toute correction de l'enseignant.

C- Méthodologie de la recherche

Les copies d'élèves seront anonymisées. En effet, l'identité des élèves n'apporte aucun élément essentiel à notre étude. De plus, c'est anonymat permet de préserver des données, concernant les élèves, d'ordre privé.

Les textes retranscrits conservent l'écriture originelle des élèves. Cependant, nous ne prendrons pas en compte l'orthographe dans notre étude.

Pour analyser ces productions, nous réaliserons une étude quantitative et une étude qualitative. L'analyse quantitative permettra de voir la proportion des virgules employées par les élèves vis-à-vis du nombre de mots rédigés, mais également par rapport aux autres signes de ponctuation utilisés. Nous nous cantonnerons à une conception restreinte de la ponctuation, et non à une conception large comportant les alinéas, les retours à la ligne,

l'italique... Nous regarderons à travers ce point d'analyse s'il existe une évolution dans l'utilisation des virgules du point de vue quantitatif au cours de l'année scolaire.

Dans un second temps, nous effectuerons une analyse qualitative de l'usage des virgules dans les copies d'élèves. Nous serons amenée à voir l'usage que font les élèves de la virgule : l'utilisent-ils à la place d'un autre signe ou placent-ils une autre marque de ponctuation alors que devrait figurer une virgule ? Nous nous concentrerons alors sur les contextes de présence et d'absence des virgules. Nous verrons s'il existe des régularités dans l'usage que font les élèves de ce signe au sein d'un même écrit. Nous nous pencherons donc sur les liens qui existent entre l'utilisation de la virgule et les autres signes de ponctuation, ainsi qu'avec les connecteurs. Nous chercherons également s'il existe des traces d'une planification pas à pas chez ces élèves et si la compréhension du lecteur n'est pas entravée par des « erreurs » de ponctuation.

Enfin nous verrons si l'usage de la virgule d'un point de vue qualitatif évolue au cours de l'année scolaire.

Nous pourrions également regarder s'il existe ou non une variation de niveau entre les élèves de CM1 et ceux de CM2 en cherchant des points communs et des divergences entre les élèves.

II- Analyse des copies d'élèves sélectionnées⁷

L'analyse des copies d'élèves que nous allons effectuer va se dérouler en deux étapes. Dans un premier temps, nous regarderons l'usage de la virgule des élèves du point de vue quantitatif ; et, dans un second temps, du point de vue qualitatif.

⁷ Annexes 6 à 21

A- Analyse quantitative

Pour réaliser l'analyse quantitative de ces copies d'élèves, nous allons nous concentrer sur l'étude de certains éléments :

- le nombre de virgules par rapport au nombre de mots de l'écrit,
- le nombre de virgules au regard des autres signes de ponctuation utilisés.

Pour la comparaison entre le nombre de virgules utilisées et le nombre de mots présents dans la production, nous nous baserons sur les découpages en mots effectués par les élèves. Par exemple : « *naimait* » comptera pour un mot et non deux.

1) Élève 1⁸

La première production de l'élève 1 : le conte créé au mois d'octobre comporte 317 mots et comprend 40 signes de ponctuation, soit environ un signe de ponctuation tous les 7,9 mots. Parmi ces signes, nous trouvons des virgules, des points, des guillemets et des points d'exclamation. Le titre comporte également les deux-points, mais celui-ci a pu être en partie noté au tableau par l'enseignant et seulement recopié par l'élève. Par rapport aux autres signes de ponctuation, le point domine largement (26 points sur 40 signes).

Dans la deuxième production de l'élève 1, nous trouvons 28 signes de ponctuation pour 197 mots, soit environ une marque tous les 7 mots. Parmi ces signes figurent des virgules, des points, un point-virgule et des points de suspension. Au sein du titre, nous pouvons trouver un tiret, le titre ayant pu, là aussi, être noté au tableau par l'enseignant. Dans cet écrit, nous retrouvons presque une égalité entre le nombre de virgules et le nombre de points.

Le résumé de cet élève, produit en janvier, comporte 250 mots et 22 signes de

punctuation, soit une marque tous les 11,4 mots. Dans ce texte, nous ne trouvons plus que des virgules et des points, à l'exception des deux points du titre. Le point apparaît à nouveau très majoritairement dans l'écrit.

Dans le texte de science-fiction de l'élève figurent 62 signes de ponctuation pour 433 mots, soit environ une marque tous les 7 mots. Les signes utilisés sont variés : virgules, points, points-virgules, deux points, tiret, guillemets et points de suspension. Le point et la virgule sont les principaux signes, même si l'on trouve deux fois plus de points que de virgules. Cependant, au contraire des productions précédentes, où les virgules étaient réparties à peu près également tout au long du texte, cette copie présente une disparité. En effet, à environ la moitié de la production, à partir de « *Mais il leur fit comprendre qu'il s'appelait Buëlus.* », jusqu'à la fin du texte, nous ne trouvons que 4 virgules pour 189 mots.

Entre le premier et le deuxième écrit, nous voyons qu'il existe une progression relativement faible du nombre de signes de ponctuation. Cependant, la virgule occupe une place de plus en plus importante, allant ainsi concurrencer le nombre de points. Dans ces productions, nous pouvons remarquer une assez grande variété des signes.

Dans la troisième production, alors que l'élève aurait pu continuer sa progression, nous voyons que le nombre de signes de ponctuation utilisé est beaucoup moins important et limité à la virgule et au point (à l'exception du titre).

2) *Élève 2⁹*

Dans le conte produit par l'élève 2 en octobre, nous pouvons relever 18 signes de ponctuation pour 157 mots, soit environ un signe tous les 8,7 mots. Parmi ces signes, nous trouvons des guillemets, deux virgules et un grand nombre de points. Comme chez l'élève 1, les deux-points sont présents dans le titre. Il est possible de remarquer que la virgule n'occupe pas une place importante dans cette production.

9 Annexe 23

En novembre, l'écrit de l'élève compte 145 mots et contient 17 signes de ponctuation. La ponctuation de l'élève apparaît plus diversifiée que dans la production précédente avec la présence des guillemets, points d'exclamation et points de suspension, complétant alors l'usage du point et de la virgule. Le nombre de virgules utilisé par l'élève reste stable alors que le nombre de points diminue. Nous pouvons également remarquer que les deux virgules présentes apparaissent dès le début de la production (sur la retranscription aux lignes 1 et 2).

Pour le résumé rédigé en janvier, l'élève a écrit 245 mots et placé 26 signes de ponctuation. Si précédemment l'élève 2 employait différentes marques de ponctuation, dans cette production, nous ne trouvons plus que virgules et points. Le nombre de marques diminue également avec environ un signe tous les 9,4 mots. Il peut être relevé que, à la différence du texte précédent, les virgules se trouvent placées régulièrement tout au long de l'écrit.

En avril, pour la production d'un texte de science-fiction, l'élève 2 rédige un texte de 120 mots comportant 16 marques de ponctuation, soit environ un signe tous les 7,5 mots. A nouveau, lors de cette tâche d'écriture, l'élève n'utilise que le point et la virgule.

Suite à ces résultats, nous pouvons remarquer qu'il existe une relative progression en nombres de signes dans les écrits de cet élève. Cependant, comme pour l'élève 1, le résumé de janvier vient à l'encontre des autres textes. Du point de vue de la diversité des signes, nous pouvons voir que, s'il existe une certaine variété pour les deux premières productions, celle-ci n'existe plus à partir du mois de janvier.

3) Élève 3¹⁰

L'élève 3, dans sa production d'octobre, a écrit 289 mots et 12 signes de ponctuation, soit approximativement un signe tous les 24,1 mots. Au sein de cet écrit, nous ne trouvons que des points et des virgules. Le nombre de points utilisés est nettement supérieur à celui des virgules.

En novembre, l'élève a rédigé un texte de 176 mots, comportant 17 signes, soit environ une marque tous les 10,4 mots environ. A nouveau dans cet écrit, l'élève n'a utilisé que des points et des virgules. Nous pouvons noter que l'écart entre le nombre de points et le nombre de virgules s'est réduit. Dans la production de l'élève, nous pouvons relever un important passage sans aucune virgule : de « La vieille dame était la » à « *il reve de revenir le maitre et Marcel le chien* » (ligne 2 à 7 de la retranscription).

En janvier, l'élève a écrit 260 mots et 26 signes de ponctuation, soit une marque de ponctuation tous les 10 mots. Il n'utilise également que des points et des virgules. Nous pouvons voir que, au contraire de la production de novembre, les virgules sont réparties tout au long du texte.

Dans la production d'avril, on trouve 21 signes pour 211 mots, soit environ une marque tous les 10 mots. Au sein de celle-ci, nous ne trouvons également que des points et des virgules. Cependant, nous pouvons souligner que le nombre de virgules est nettement supérieur à celui des points à l'inverse des écrits précédents.

Au cours de l'année, nous pouvons remarquer que l'élève n'emploie que deux signes de ponctuation différents : le point et la virgule. A l'exception de la première production, le nombre de marques en fonction du nombre de mots est stationnaire.

10 Annexe 24

4) Élève 4¹¹

L'élève 4, dans sa production d'octobre, emploie 33 signes de ponctuation pour 270 mots, soit environ une marque de ponctuation tous les 8,2 mots. Parmi les différents signes utilisés, nous rencontrons des points, des virgules, des deux-points, des guillemets. Nous pouvons remarquer que tout le début du texte : de « *il était une fois* » à « *un petit sentier* » ne comporte aucune virgule (ligne 1 à 4 de la retranscription).

Au sein de la production de novembre, nous pouvons relever 27 signes de ponctuation pour 250 mots, soit environ un signe tous les 9,3 mots. L'élève utilise des points, des virgules, des guillemets, des deux-points, des points d'exclamation, des points de suspension. Le texte comporte deux fois plus de points que de virgules.

En janvier, l'élève a utilisé 16 signes de ponctuation pour un texte de 203 mots, ce qui correspond environ à une marque de ponctuation tous les 12,7 mots. Dans cette production, nous trouvons uniquement des points et des virgules. Nous pouvons souligner que le nombre de points est trois fois plus important que le nombre de virgules.

La production d'avril comporte, quant à elle, 49 signes pour 360 mots, soit environ un signe de ponctuation tous les 7,3 mots. Au sein de cet écrit, nous retrouvons une grande diversité de la ponctuation employée. En effet, l'élève a utilisé des points, des virgules, des deux-points, des guillemets, des parenthèses.

Nous pouvons ainsi remarquer que l'élève 4 utilise de nombreux signes de ponctuation différents. Cependant, cette diversité disparaît dans la production de janvier, où la tâche d'écriture était de résumer un album. Dans cet écrit, le nombre de signes de ponctuation est moins important par rapport au nombre de mots.

11 Annexe 25

Nous avons pu voir que, dans la tâche d'écriture du mois de janvier, où les élèves ont dû résumer un album lu précédemment, le nombre de signes diminue considérablement, et ne sont plus utilisés que le point et la virgule. Ces phénomènes peuvent être dus à la tâche d'écriture elle-même. En effet, les élèves ont pu se concentrer davantage sur ce qu'ils avaient à écrire que sur les signes, sachant dès le début l'ensemble des éléments à traiter dans leur production. Ils rédigent alors comme s'ils devaient se dépêcher d'écrire avant d'oublier, étant alors plus attentifs aux mots qu'ils écrivent qu'aux signes de ponctuation qu'ils pourraient placer. De plus, cette tâche d'écriture n'est pas forcément propice à intégrer des signes de ponctuation divers tels que ceux du discours direct au texte.

B- Analyse qualitative

Lors de cette analyse qualitative, nous serons amenée à comparer l'usage de la virgule des élèves dans leur production avec la norme. Nous prendrons alors comme référence celles établies par Drillon (1991) et Tanguay (2006).

Nous relèverons les erreurs et les réussites les plus significatives chez chaque élève, illustrées par des exemples, dans le but de voir s'il existe une évolution des marques de ponctuation chez ces élèves au cours de l'année.

1) Élève 1 – Copie 1¹²

Dans cette copie, différents cas d'absence et d'emploi de la virgule peuvent être relevés :

- quatre virgules placées au bon endroit

12 Annexe 26

- deux virgules utilisées à la place d'un autre signe
- une virgule qui ne devrait pas être présente
- deux signes utilisés à la place d'une virgule
- onze virgules manquantes
- quatre virgules stylistiques

En analysant cette copie, nous pouvons également remarquer des régularités dans l'emploi de la virgule par l'élève.

Lorsque l'élève emploie correctement ce signe, les virgules apparaissent à la suite d'un complément circonstanciel situé en début de phrase. Or, d'après Drillon (1991), les compléments circonstanciels pouvant être effacés doivent être encadrés par des virgules, sauf si l'ajout de virgules peut entraîner des confusions dans le sens.

« La règle traditionnelle voulait qu'on encadrât les compléments circonstanciels par des virgules lorsqu'ils sont des « éléments qui peuvent se détacher du reste, parce qu'ils introduisent une explication ou une détermination qui n'est pas indispensable » (Grammaire Larousse du XX^{ème} siècle, citée par Drillon, 1991 : 207)

De ce fait, les compléments circonstanciels de la copie de l'élève, cités ci-après, devraient être encadrés par des virgules.

Or, d'après la loi d'absorption de Tournier (cité par Catach, 1991), ces compléments étant placés en début de phrase, la virgule précédant le complément est remplacée par la majuscule, qui domine la virgule.

- « Pas loin de sa, il y avait une jeune fille nommée Marguarette »
- « Arrivée en haut d'une montagne, ils virent une sorte de grotte. »
- « Un mois plus tard, Marguarette se demandait où avait bien pus passé François. »
- « Pour leur mariage, ils firent une fête et vaincurent heureux jusqu'à la fin de leur vie. »

Un cas d'oubli en présence d'un complément circonstanciel en début de phrase peut,

cependant, être relevé :

- « *Un jour il partie de sa maison pour aller à sa recherche [...] »* »

Il est alors possible de s'interroger sur les raisons de cet oubli : les virgules placées dans les cas précédents sont elles dues au hasard ? Est-ce un oubli ? Cette règle d'usage de la virgule est-elle non connue de l'élève ? Ou suscite-elle chez l'élève des hésitations ?

Parallèlement, les compléments circonstanciels, lorsqu'ils ne sont pas placés à l'initiale de la phrase ne sont pas encadrés par des virgules, au contraire de la règle énoncée par Drillon (1991), citée précédemment.

- « *Elle donna huit coups de pointg d'un coup et avec sa barrette elle délivra François.* »

- « *Donc François en punition ne doit pas mangeait pendant plus d'un mois.* »

Dans la copie de l'élève, des cas de substitutions entre le point et la virgule apparaissent :

- « *Un jour il partie de sa maison pour aller à sa recherche, il marcha longtemps très longtemps [...]* »

- « *Elle vint voir se qui se passait, Marguarette était si musclée qu'elle arriva à cassé le rocher.* »

Dans ces deux phrases, l'élève aurait dû utiliser une ponctuation forte marquant une finalité sémantique et permettant ainsi de distinguer deux étapes du récit.

- « *Tandis ce qu'elle se promenait dans la grotte, Quelqu'un vint et proposa à François une parti d'echegue.* »

Ici, l'élève a utilisé un point à la place d'une virgule, séparant alors une proposition subordonnée de sa principale par un point. L'élève a pu être induit en erreur car une proposition subordonnée présente un sujet et un verbe, au même titre qu'une phrase, composée parfois seulement d'une proposition indépendante.

- « *C'est vous qui êtes le coupable de se crime, dit Marguarette.* »

Nous sommes ici dans une configuration d'incise ; une virgule doit donc séparer le discours direct de l'incise avec le verbe de parole, comme nous allons le voir ci-dessous. Nous pouvons remarquer que l'élève, peut-être par hésitation, n'a pas mis de majuscule à « dit » qu'il considère pourtant comme le début d'une phrase.

L'élève ne sépare pas le discours direct de ses incises.

« On met une virgule avant et après une incise de narration, qu'elle soit directe ou inversée » (Drillon, 1991 : 205).

- « *Je m'appelle Assassinos* dit celui ci. »

- « « [...] *Celui qui gagne est plein d'or et celui qui perd ne finit pas sa vie.* » compris déclara assassin. »

Nous avons ici deux cas d'incise, qui, comme nous l'avons déjà dit précédemment, doit être séparé du discours direct par le biais d'une virgule. Nous pouvons noter que « compris » fait également parti du discours direct, même si l'élève a placé les guillemets fermants avant.

L'élève ne place pas de virgules après « *donc* » et « *puis* » situés en début de phrase, allant au contraire de ce que dit Tanguay (2006) :

« Habituellement, après donc, puis, ensuite, sinon, autrement..., on ne met une virgule que si ces mots sont immédiatement précédés d'un signe plus fort que cette virgule » (Tanguay, 2006 : 52)

- « *Donc* François en punition ne doit pas mangait pendant plus d'un mois. »

- « *Puis* François repartit avec sa fameme qui était la soeur de Marguarette. »

Dans ces deux phrases, « *donc* » et « *puis* » sont suivis d'une ponctuation forte. De ce fait, une virgule devrait figurer à la suite de chacun de ces termes.

A travers cette production de l'élève 1, nous pouvons donc relever des régularités.

A l'exception de la formulation « *Il était une fois...* », l'élève ne place pas de virgule là où aucun signe ne devrait figurer.

Il existe chez l'élève des cas de substitutions entre le point et la virgule.

Nous pouvons également remarquer que l'élève identifie les compléments circonstanciels comme nécessitant d'être suivis par une virgule lorsqu'ils sont placés en début de phrase. Cependant, il semble éprouver plus de difficultés à repérer les compléments circonstanciels placés au sein d'une phrase ; ou, l'élève ne sait pas que les compléments circonstanciels placés au sein d'une phrase doivent également être encadrés par des virgules.

L'élève ne distingue pas « *puis* » et « *donc* », placés en début de phrase, comme devant être suivis par une virgule.

Nous pouvons aussi relever que la ponctuation accompagnant une incise n'est pas entièrement connue pour l'élève. En effet, sur les trois cas d'incises de la production, il a placé une fois un point et à deux reprises aucun signe.

2) Élève 1 – Copie 2¹³

La tâche d'écriture de cette seconde production consistait à rédiger la suite d'un récit fantastique. En effectuant l'analyse de cette copie, nous pouvons relever :

- sept virgules placées au bon endroit
- une virgule utilisée à la place d'un autre signe
- cinq virgules manquantes
- deux virgules stylistiques
- « *Elle confondit Marcel avec Bibot, et elle lui demanda si il voulait deux autres figues.* »

Nous sommes ici en présence de deux unités similaires formant chacune un tout. « *Bibot* » et « *elle* » ont des fonctions différentes.

« Dans le cas de deux propositions entières jointes par « et », il arrive qu'on considère qu'elles forment chacune un tout, et que la virgule ne s'impose pas ; pourtant le mot qui précède immédiatement la conjonction n'a pas la même fonction grammaticale que celui qui la suit. C'est affaire de longueur : si les deux propositions sont courtes [...], aucune ambiguïté ne peut s'installer, et l'on peut se passer de virgule » (Drillon, 1991 : 181)

Ainsi, la phrase de l'élève n'étant pas trop longue, la virgule n'est pas nécessaire. Cependant, elle ne constitue pas une erreur de ponctuation.

- « *Bibot essaya bien de hurler, mais il ne put qu'aboyer.* »

« A moins de vouloir marquer une opposition, on ne met pas de virgules [...] On

13 Annexe 26

aime à clairement opposer les deux termes liés par mais » (Drillon, 1991 : 187).

Dans ce cas, nous pouvons mettre ou non une virgule avant « *mais* ». Le fait que l'élève ait employé ce signe marque le renforcement de l'opposition entre le fait de vouloir hurler et celui de ne pouvoir qu'aboyer (Drillon, 1991).

Tanguay (2006) considère, quant à lui, que, dans ce cas, la virgule est obligatoire.

« Quatre-vingt-dix-neuf fois sur cent, une coordination implique, au fond deux phrases. Mais, par surcroît, oppose ces phrases. On met donc, avec ce mot, une virgule. » (Tanguay, 2006 : 46).

Face à cette opposition entre Tanguay et Drillon, nous considérons que l'usage de la virgule dans la phrase de l'élève est facultatif.

Différentes régularités apparaissent dans cette deuxième copie de l'élève 1.

L'élève, lorsqu'il écrit, place les virgules qui suivent les compléments circonstanciels.

« La règle traditionnelle voulait qu'on encadrât les compléments circonstanciels par des virgules lorsqu'ils sont des « éléments qui peuvent se détacher du reste, parce qu'ils introduisent une explication ou une détermination qui n'est pas indispensable » (Grammaire Larousse du XX^{ème} siècle, citée par Drillon, 1991 : 207).

Dans les phrases suivantes, des compléments circonstanciels de temps, de lieu et de moyen peuvent être relevés :

- « *Les jours suivant,* Marcel était content d'avoir mangé la figue de rêve [...] »
- « [...] *parce que maintenant,* il n'était plus mal traité ; mais c'était lui qui maltraitait Bibot. »
- « *Au moment de la promenade,* Bibot était très content de se dégourdir les pattes. »
- « *Mais le soir de la deuxième,* Bibot avait bien préparé son coup et au moment où Marcel allait manger la figue, Bibot sauta sur la table et l'attrapa [...] »

- « *Mais aubout d'une ruelle, qui est-ce-qu'ils aperçurent... la vieille dame.* »
- « *Mais le soir de la deuxième, Bibot avait bien préparé son coup et au moment où Marcel allait mangé la figue, Bibot sauta sur la table et l'atrapa [...]* ».
- « *[...] cette nuit là grace à la figue, Bibot se transforma en humains.* »

Cependant, l'élève omet de mettre les virgules qui précèdent les compléments. Or, ceux-ci devant être encadrés par des virgules, d'après Drillon (1991), cité précédemment, des virgules situées avant des compléments circonstanciels devraient apparaître. Dans le cas où les compléments circonstanciels sont placés en début de phrase, d'après la loi d'absorption de Tournier (cité par Catach, 1991), ces compléments ne sont pas précédés par une virgule.

- « *Les jours suivant, Marcel était content d'avoir mangé la figue de rêve, parce que maintenant, il n'était plus mal traité ; mais c'était lui qui maltraitait Bibot.* »
- « *Mais le soir de la deuxième, Bibot avait bien préparé son coup [...].* »
- « *[...] Bibot avait bien préparé son coup et au moment où Marcel allait mangé la figue, Bibot sauta sur la table et l'atrapa [...].* »
- « *cette nuit là grace à la figue, Bibot se transforma en humains.* »
- « *Mais aubout d'une ruelle, qui est-ce-qu'ils aperçurent... la vieille dame.* »

Dans cette phrase, nous sommes en présence de deux compléments circonstanciels « *cette nuit là* » et « *grace à la figue* ». Ceux-ci doivent donc tous les deux être encadrés par des virgules. L'élève avait donc deux raisons de placer ce signe entre « *là* » et « *grace* ».

A une reprise, l'élève a placé une virgule à la place d'un point.

- « *Mais le soir de la deuxième, Bibot avait bien préparé son coup et au moment où Marcel allait mangé la figue, Bibot sauta sur la table et l'atrapa, cette nuit là grace à la figue, Bibot se transforma en humains.* »

Nous devrions avoir ici deux phrases différentes : l'une jusqu'à « *l'atrapa* » et la seconde commençant par « *Cette nuit là* ». En effet, nous avons deux éléments sémantiques différents associés dans une même phrase : d'une part ce qu'il se passe le deuxième soir et d'autre part la conséquence. Nous pourrions alors distinguer ces deux étapes du récit par un point ou au moins par des deux-points expliquant alors le rapport

cause-conséquence.

Dans la production de novembre de l'élève 1, des réussites et des difficultés peuvent être relevées.

En effet, nous pouvons remarquer que l'élève n'a pas placé de virgule là où aucun signe ne devait figurer.

Nous trouvons, dans cet écrit, un seul cas de substitution entre la virgule et le point.

L'élève semble avoir bien identifié que les compléments circonstanciels devaient être suivis d'une virgule. Cependant, il oublie de placer les virgules qui les précèdent.

3) Élève 1 – Copie 3¹⁴

Dans cette troisième production, différents cas d'emplois de la virgule peuvent être relevés :

- deux virgules placées au bon endroit
- deux virgules écrites à la place d'un autre signe
- huit virgules manquantes
- deux virgules stylistiques :
 - « *Oz leurs demanda d'aller tuer la sorcière de l'Ouest puis il leurs ferait ce qu'il voulait.* »

Nous sommes, ici, dans une phrase contenant le mot « *puis* ». Nous pouvons remarquer qu'une ponctuation forte (deux-points ou point) pourrait précéder ce connecteur. Cette ponctuation forte impliquerait alors la présence d'une virgule après « *puis* ». Cependant, nous pourrions considérer qu'une ponctuation plus forte n'est pas nécessaire, la phrase n'étant pas très longue. Dans ce cas, nous trouverions une virgule avant le « *puis* » et non pas après.

14 Annexe 26

Des régularités dans ces emplois peuvent être soulignées.

Dans la phrase suivante, l'élève a séparé syntaxiquement le complément circonstanciel de temps « *un jour de Cyclone* » du reste de la phrase.

- « *Un jour de Cyclone, Dorothé une petite fille et son chien Toto se firent emportés et éloignés de chez eux [...]* »

Cette utilisation de la virgule rejoint la règle énoncée par Drillon (1991) :

« La règle traditionnelle voulait qu'on encadrât les compléments circonstanciels par des virgules lorsqu'ils sont des « éléments qui peuvent se détacher du reste, parce qu'ils introduisent une explication ou une détermination qui n'est pas indispensable » (Grammaire Larousse du XX^{ème} siècle, citée par Drillon, 1991 : 207)

Étant à l'initiale de la phrase, d'après la loi d'absorption de Tournier (cité par Catach 1991), ceux-ci devraient seulement être suivis de virgules, non placées par l'élève.

Cependant, c'est seulement dans cette phrase que l'élève a placé une virgule après un complément circonstanciel. En effet, dans les phrases suivantes, l'élève ne les a pas écrites :

- « *Sur le Chemin ils croisèrent un épouvantail sans servelle, un bucheron sans coeur et un lion poltron qui les aiderent eux aussi.* »
- « *Au pays d'oz c'était tous vert.* »
- « *Un jour dorothé s'endormie dans un champ de coquelicot.* »
- « *A l'apparition de Dorothé il avait prit l'allure d'une tête, [...]* »

L'élève paraît correctement placer les virgules au sein des énumérations :

« On ne met pas de virgule, dans une énumération, entre les deux derniers termes joints par les copules « et », « ou », « ni », qu'il s'agisse de compléments, de sujets, d'adverbes, de verbes... » (Drillon, 1991 : 173).

« Énumération normale : Il lit des livres courts, légers et bon marché. » (Drillon, 1991 : 174).

- « *Sur le Chemin ils croisèrent un épouvantail sans servelle, un bucheron sans coeur et un lion poltron qui les aiderent eux aussi.* »

L'élève n'a pas placé de virgule après « *puis* », au contraire de la règle donnée par Tanguay (2006) :

« Habituellement, après donc, puis, ensuite, sinon, autrement..., on ne met une virgule que si ces mots sont immédiatement précédés d'un signe plus fort que cette virgule » (Tanguay, 2006 : 52)

- « *Puis la sorcière du sud qui était très gentille .* »

« *Puis* » étant directement précédé d'une ponctuation forte, il doit , au regard de la règle que nous venons d'énoncer, être suivi d'une virgule.

Dans cette production, nous pouvons également remarquer que l'élève complexifie ses phrases syntaxiques ce qui entraîne des virgules manquantes.

Ceci entraîne des erreurs dans le choix des signes à utiliser :

- « *A l'apparition de Dorothé il avait prit l'allure d'une tête, pour l'épouvantail il prit l'allure d'une femme, pour le bucheron c'était une tête terrifiante et pour le lion c'était une boule de feu.* »

Nous sommes ici en présence d'une énumération. Précédemment, nous avons vu que l'élève plaçait correctement les virgules au sein d'une énumération. Cependant, dans cette phrase, les éléments énumérés comportant déjà des virgules, l'énumération va être marquée par des points-virgules. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, lorsqu'une proposition comporte déjà des virgules et que de nouvelles doivent apparaître, on place un point-virgule qui fait figure de ponctuation plus forte (Jaffré, 1991). Nous pouvons nous demander si l'élève a réellement fait ici une « erreur » dans sa ponctuation en n'écrivant pas les points-virgules mais en plaçant des virgules.

Mais nous trouvons également des oublis de virgules :

- « *Un jour de Cyclone, Dorothé une petite fille et son chien Toto se firent emportés et éloignés de chez eux [...]* »

« *Une petite fille* » est une apposition. Elle doit donc être encadrée pas deux virgules :

« On met une virgule avant et après une apposition, qu'il s'agisse d'un nom, d'un pronom, de deux noms ou de deux pronoms joints par « et », « ou », « ni » » (Drillon, 1991 : 203).

- « *[...] Dorothé une petite fille et son chien Toto se firent emportés et éloignés de*

chez eux suivies de leurs maison qui tua la sorcière de l'Est. »

Nous devrions trouver ici une virgule, qui permettrait alors de distinguer ce qui est arrivé aux personnages et ce qui est arrivé à leur maison, à deux moments différents du récit. De plus, la phrase est longue, une virgule permettrait alors au lecteur de pouvoir reprendre son souffle et de lui faciliter l'accès au sens. Nous pourrions également imaginer pour ces raisons avoir une ponctuation plus forte que la virgule : le point. Celui-ci entraînerait alors une modification de la suite de la phrase.

Dans cette production, nous pouvons relever que l'élève ne place aucune virgule là où aucun signe ne devrait être présent.

Nous pouvons aussi remarquer que l'élève ne place pas les virgules correctement à la suite des compléments circonstanciels situés en début de phrases.

Il semble également connaître les règles de ponctuation pour des énumérations de termes.

Pendant, nous pouvons aussi voir que certaines de ces phrases et constructions syntaxiques se complexifient, ce qui entraîne des difficultés ou des lacunes dans l'utilisation des signes de ponctuation avec des oublis ou des substitutions dans l'utilisation des marques.

4) Élève 1 – Copie 4¹⁵

Pour analyser la copie d'avril de l'élève 1, nous pouvons également observer les cas d'emploi et d'absence de la virgule. Nous pouvons relever :

- neuf virgules placées au bon endroit
- cinq virgules écrites à la place d'un autre signe
- une virgule là où aucun signe ne devrait être présent
- dix-huit virgules manquantes

15 Annexe 26

– deux virgules stylistiques :

- « *Buëlus avait très bien entendu,* mais comme il n'avait pas de bouches, il ne pouvait pas répondre. »

- « *Comme pour Rese et Bigo il a bien entendu,* mais comme il n'avait pas de bouche il dut faire comprendre son prénom. »

Dans ces deux phrases, l'élève a choisi de placer une virgule avant le « *mais* ». D'après Drillon (1991), le fait d'employer ce signe à cet endroit permet de renforcer l'opposition.

« A moins de vouloir marquer une opposition, on ne met pas de virgules [...] On aime à clairement opposer les deux termes liés par *mais* » (Drillon, 1991 : 187).

Cependant, nous pouvons distinguer ces deux cas en nous interrogeant sur la réelle opposition qui s'exerce. En effet, alors que la seconde présente un contraste entre le fait « *d'entendre correctement* » et celui de « *ne pas pouvoir répondre* », dans la première phrase, nous ne trouvons pas une opposition sémantique aussi distincte.

Selon Tanguay (2006), cette virgule est obligatoire.

« Quatre-vingt-dix-neuf fois sur cent, une coordination implique, au fond deux phrases. Mais, par surcroît, oppose ces phrases. On met donc, avec ce mot, une virgule. » (Tanguay, 2006 : 46).

Face aux divergences entre Tanguay et Drillon, nous considérons cette virgule comme facultative.

Des régularités apparaissent dans l'utilisation des virgules par l'élève.

Nous pouvons relever des cas de bon emploi de la virgule avec les compléments circonstanciels. En effet, d'après Drillon (1991), ceux-ci doivent être encadrés par deux virgules, sauf si ceux-ci sont placés au début ou à la fin de la phrase. En effet, d'après la loi d'absorption de Tournier (cité par Catach, 1991), la majuscule domine sur la virgule que l'on ne place donc pas en début de phrase.

« La règle traditionnelle voulait qu'on encadrât les compléments circonstanciels par des virgules lorsqu'ils sont des « éléments qui peuvent se détacher du reste, parce qu'ils introduisent une explication ou une détermination qui n'est pas indispensable » (Grammaire Larousse du XX^{ème} siècle, citée par Drillon, 1991 :

207)

Les phrases suivantes présentent des compléments circonstanciels de temps, placés à l'initiale.

- « *Un soir, alors qu'il se promenait tranqui[...] dans les rues sombres de Gotam City, derrière un bâtiment il découvrit... un cadavre.* »
- « *Au bout de deux heures de marche, il décide de faire une petite pause.* »
- « *Mais quelque minutes plus tard, sortent d'un buisson, deux personnes.* »
- « *Le lendemain matin, dès la première heure, Buëlus se met en route.* »

Dans cette phrase, deux compléments circonstanciels de temps s'enchaînent ; c'est, d'après la loi de neutralisation de Tournier (cité par Catach, 1991), que nous ne trouvons qu'une seule virgule entre les deux compléments nécessitant normalement tous les deux d'être encadrés par deux virgules.

Cependant, l'élève n'a pas placé certaines virgules après des compléments circonstanciels placés en début de phrase :

- « *Là ils savai que le coupable était une reine gluante.* »
- « *Pour parler les biëlusiens branchent leur longuent tresses au nombril de l'aut[...].* »- « *Comme pour Rese et Bigo il a bien entendu, mais comme il n'avait pas de bouche il dut faire comprendre son prénom.* »
- « *Quelques minutes plus tard ils étaient assomé.* »

Lorsque les compléments circonstanciels sont placés au sein de la phrase, l'élève place souvent une virgule sur les deux qui doivent encadrer les compléments.

Dans les premières phrases citées, les virgules présentes précèdent les compléments ; dans les phrases suivantes, elles les suivent :

- « *Un soir, alors qu'il se promenait tranqui[...] dans les rues sombres de Gotam City, derrière un bâtiment, il découvrit... un cadavre.* »

Nous sommes ici en présence d'une proposition subordonnée complément circonstanciel de temps : « *alors qu'il se promenait tranqui[...] dans les rues sombres de Gotam City* », qui nécessite donc d'être encadrée par deux virgules. La première se confond

avec celle du complément circonstanciel de temps « *un jour* » ; la seconde, avec le complément circonstanciel de lieu « *derrière un bâtiment* ».

- « *Mais quelque minutes plus tard, sortent d'un buisson, deux personnes.* »
- « *Buëlus avait très bien entendu, mais comme il n'avait pas de bouches, il ne pouvait pas répondre.* »

Nous trouvons dans cette phrase un complément circonstanciel de cause : « *comme il n'avait pas de bouches* ». Celui-ci doit être encadré par deux virgules (Drillon, 1991). Nous avons ici la virgule qui le suit.

- « *Ils entrèrent dans un grand châteaux, là ils entrèrent dans une pièce où trônait une reine gluante.* »
- « *Il n'a pas de bouche ; ses yeux lancent des éclairs, avec son esprit il fabrique un robinet d'eau qui lui sort de la tête.* »

Dans cette phrase, nous avons « *avec son esprit* », complément circonstanciel de moyen. Celui-ci devrait donc être encadré par des virgules. La virgule précédant « *avec son esprit* » devrait être remplacée par un point-virgule. En effet, elle permet de séparer syntaxiquement différents éléments de l'énumération ; cette énumération comportant quant à elle déjà une virgule (Jaffré, 1991).

Dans d'autres cas, l'élève n'accompagne les compléments circonstanciels d'aucune virgule.

- « *Comme pour Rese et Bigo il a bien entendu, mais comme il n'avait pas de bouche il dut faire comprendre son prénom.* »

L'élève utilise également la virgule lorsqu'il y a modification de l'ordre canonique de la phrase. Dans cette phrase, le sujet suit le groupe verbal alors que nous sommes dans une phrase déclarative. Afin de permettre au lecteur de replacer les constituants les phrases dans l'ordre, l'élève a placé une virgule entre le groupe verbal et le sujet (Védénina, 1989).

- « *Mais quelque minutes plus tard, sortent d'un buisson, deux personnes.* »

L'élève a placé une virgule là où aucun signe ne devrait être présent. Nous trouvons

ce cas dans la phrase suivante :

- « *Le plus grand, ne tarde pas à faire les présentations : [...]* »

L'élève a, ici, séparé le sujet du verbe de la phrase.

Dans cette copie, nous pouvons relever trois virgules manquantes après « *puis* ». En effet, d'après Tanguay (2006), « *puis* » étant placé en début de phrase, il devrait être suivi d'une virgule :

« Habituellement, après donc, puis, ensuite, sinon, autrement..., on ne met une virgule que si ces mots sont immédiatement précédés d'un signe plus fort que cette virgule » (Tanguay, 2006 : 52)

- « *Puis Buëlus et Alex continuèrent à deux le chemin mais Buëlus ne faisait que remercier Alex.* »

- « *Puis ils arrivèrent enfin là où habitait le meurtrier.* »

- « *Puis ils rentrèrent chez eux, ils firent la fête pour souhaiter leur [illisible] terminé.* »

A cinq reprises, peuvent être identifiées des virgules écrites à la place d'un autre signe :

- « *Cet homme vient de la planète Biëlus, il se nomme Buëlus.* »

Nous devrions, ici, trouver une ponctuation forte à la place de la virgule. En effet, la construction syntaxique que l'élève a choisi d'utiliser au sein de sa seconde proposition ne laisse pas suggérer l'utilisation d'une virgule.

- « *Puis ils rentrèrent chez eux, ils firent la fête pour souhaiter leur [illisible] terminé.* »

Dans cette phrase, nous nous retrouvons dans un cas similaire au précédent, avec la reprise du « *il* ». Nous pourrions donc trouver deux phrases différentes alors séparées par un point ; ou, deux propositions coordonnées par le connecteur « *et* ».

- « *Il n'a pas de bouche ; ses yeux lancent des éclairs, avec son esprit il fabrique un robinet d'eau qui lui sort de la tête.* »

Dans cette phrase, la virgule a été utilisée à la place d'un point-virgule. En effet, la proposition suivante devrait comporter des virgules comme nous le verrons par la suite. Nous pouvons nous interroger sur le caractère d'erreur de cette utilisation dans cette phrase, l'élève n'ayant pas placé ces virgules.

- « *Ils entrèrent dans un grand château, là ils entrèrent dans une pièce où trônait une reine gluante.* »

La seconde proposition commençant par « *là* » devrait comporter une virgule comme nous le verrons par la suite. De ce fait, l'élève ne peut employer le signe de la virgule pour séparer les deux propositions. Nous aurions ainsi dû trouver un point-virgule. Nous pouvons également imaginer qu'un point aurait pu être employé afin d'alléger la phrase.

- « *Il la trouve, ce cadavre s'appelle Mochus.* »

Dans cette phrase, rien ne justifie l'emploi de la virgule. Nous pourrions, en revanche, trouver un point, distinguant alors deux phrases distinctes. L'élève aurait également pu utiliser les deux-points marquant alors l'information dans la succession des événements.

A travers cette copie, nous pouvons relever que l'élève utilise de nombreuses virgules. Cependant, il ne les utilise pas toujours en respectant les normes. Cet usage plus fréquent du signe entraîne des substitutions entre la virgule et d'autres signes. En effet, nous pouvons relever plusieurs erreurs au niveau de la segmentation en phrases dans cette copie.

Nous pouvons également voir que l'élève utilise principalement ses virgules pour séparer syntaxiquement des compléments circonstanciels au sein de sa production. Cependant, cet élève oublie tout de même de nombreuses virgules dans ces cas d'emploi. Nous pouvons donc nous interroger : est-ce des oublis ? Ou une mauvaise connaissance des règles ?

L'élève n'écrit pas de virgules après « *puis* » placé en début de phrase au contraire de la règle énoncé par Tanguay (2006).

Nous pouvons remarquer que les virgules bien placées apparaissent dans une première moitié du texte. Dans la seconde partie, nous n'en trouvons plus et le nombre d'absences augmente donc. Ceci pourrait s'expliquer de deux façons différentes. Il est possible que l'élève soit moins concentrée vers la fin de sa production, ne pouvant ainsi pas mobiliser autant de règles concernant l'écriture en même temps. Il pourrait être intéressant de comparer l'orthographe de l'élève en début et fin de production. L'élève peut également

être tellement concentrée sur le contenu de sa production qu'elle est moins attentive à sa ponctuation.

A travers l'analyse des copies de l'élève 1, nous pouvons rendre compte de certains résultats.

L'élève ne place que très rarement des signes là où aucun signe ne devrait être placé.

Nous pouvons remarquer des confusions dans le choix des signes de ponctuation, notamment avec le point.

Si certains éléments se retrouvent dans chacune des productions, certains tels que l'énumération ou les incises n'apparaissent qu'une seule fois. De ce fait, il est difficile de suivre la production de l'élève dans l'emploi de la virgule au cours de l'année. Ainsi, nous ne pouvons pas savoir si les règles de ponctuation au sein de l'énumération sont réellement connues et si la ponctuation pour les incises pose toujours des difficultés à l'élève en fin d'année scolaire.

Les règles sur l'usage des compléments circonstanciels semblent mieux respectées en début d'année qu'en fin d'année. En effet, dans les deux productions, les virgules apparaissant à la suite des compléments sont écrites mais nous ne les trouvons plus ou de façon aléatoire en fin d'année.

La production de janvier présente des constructions syntaxiques plus complexes qui ont engendré davantage d'erreurs de ponctuation.

L'élève ne semble pas avoir perçu comme nécessaire une virgule après « puis » ou « donc » placés en début de phrase.

5) Élève 2 – Copie 1¹⁶

Dans la copie 1 de l'élève 2, nous pouvons relever :

16 Annexe 27

- une virgule écrite à la place d'un autre signe
- dix virgules manquantes
- un cas de virgule stylistique :

Plus précisément, des régularités apparaissent dans l'utilisation de la virgule par l'élève dans cette copie.

Au sein de cette production, l'élève n'accompagne pas les compléments circonstanciels de virgules. Or d'après Drillon (1991), ceux-ci doivent être encadrés de virgules, sauf s'ils se trouvent en début ou fin de phrase. Dans ce cas, nous trouvons une virgule et une ponctuation plus forte.

« La règle traditionnelle voulait qu'on encadrât les compléments circonstanciels par des virgules lorsqu'ils sont des « éléments qui peuvent se détacher du reste, parce qu'ils introduisent une explication ou une détermination qui n'est pas indispensable » (Grammaire Larousse du XX^{ème} siècle, citée par Drillon, 1991 : 207)

Dans les phrases suivantes, nous trouvons les compléments circonstanciels de temps « *Un jour* », « *An route* », de lieu « *ariver an haut* », de but : « *pour faité son retour* » ; « *si il ganier* », « *si il perde* ».

- « *Un jour* il desida de partire à la recherche d'une princese et partie. »
- « *An route* il rencontra une dame qu'elle ausie checher un cherie. »
- « *Ariver an haut* un mechant bara la route à sebatien le maichant sapelais flanbie. »
- « *Pour faité son retour* sébastien fais une fêté. »
- « *Flanbie lui proposa de joué au écheces parce qu'il gardait la princese* si il ganier il pouvais delivre la pricese si il perde il se fesai anprisoner avec la princesese. »

Nous avons ici deux subordonnées compléments circonstanciels d'hypothèses : « *si il ganier* » et « *si il perde* ». Celles-ci devraient donc, au même titre que les autres compléments circonstanciels, être encadrées par deux virgules. La présence des virgules entraînerait alors celle de ponctuation plus forte entre « *princese* » et « *si* » et entre « *pricese* » et « *si* ». Nous aurions donc seulement des virgules après « *ganier* » et « *il* » et entre « *perde* » et « *il* ».

Dans les phrases citées ci-dessous, l'élève n'a pas mis de virgule après « *puis* » et « *alors* », placés en début de phrase. Or, d'après Tanguay (2006), celle-ci est nécessaire :

« Habituellement, après donc, puis, ensuite, sinon, autrement..., on ne met une virgule que si ces mots sont immédiatement précédés d'un signe plus fort que cette virgule » (Tanguay, 2006 : 52)

- « *Puis un enorme calloue leur tomba desue, mais ils cotinuer jusce hanhaut.* »
- « *Alor flanbie latacha avec un boulet mais une ombre noire arriva de nulpare.* »

La règle concernant les incises n'est pas non plus appliquée par l'élève :

« On met une virgule avant et après une incise de narration, qu'elle soit directe ou inversée » (Drillon, 1991 : 205).

- « *je mapele benoi* » *dit le chevalie* *et il delivra sebastien.* »

« *dit le chevalier* » est une incise. Elle devrait alors être encadrée par des virgules.

Or l'élève n'en a placé aucune.

Nous pouvons également relever une virgule écrite à la place d'un autre signe dans une phrase :

- « *Il était une fois un jeune homme qui était pauvre, il travaller chez sa mère qui elle était malade.* »

Nous devrions ici avoir deux phrases distinctes avec une séparation matérialisée par un point, placé entre « *pauvre* » et « *travaller* ».

A travers cette production, nous pouvons voir que l'élève a une utilisation de la virgule qui n'est pas encore normée. En effet, nous ne trouvons, dans cette copie, aucune virgule employée en correspondance avec les règles de ponctuation.

Il fait de nombreux oublis, notamment pour séparer syntaxiquement les compléments circonstanciels du reste de la phrase, après « *puis* » et « *alors* » ou avec des incises.

Dans cette copie, nous avons également un cas de substitution entre virgule et point. Il est important de souligner que l'élève n'utilise que très peu de virgules dans sa production, comme nous l'avons déjà vu précédemment.

6) Élève 2 – Copie 2¹⁷

Différents cas d'absence et de présence peuvent être relevés au sein de cette copie.

Nous trouvons :

- une virgule là où aucun signe ne devrait être présent.
- un cas où l'élève a placé un autre signe à la place d'une virgule :
- six cas d'absence de la virgule
- deux virgules stylistiques

Des contextes d'emplois ou d'absences caractéristiques peuvent être relevés.

- « *Quel-que jours plus tars* Marcel se santait bien à la place de Bibot mais, il naimait pas être dentiste. »

Nous avons ici un complément circonstanciel de temps. D'après Drillon (1991), celui-ci doit être encadré par deux virgules :

« La règle traditionnelle voulait qu'on encadrât les compléments circonstanciels par des virgules lorsqu'ils sont des « éléments qui peuvent se détacher du reste, parce qu'ils introduisent une explication ou une détermination qui n'est pas indispensable » (Grammaire Larousse du XX^{ème} siècle, citée par Drillon, 1991 : 207)

D'après la loi d'absorption de Tournier (cité par Catach, 1991), étant placé en début de phrase, ce complément circonstanciel devrait seulement être suivi d'une virgule. Or l'élève n'en a placé aucune.

Dans sa production, l'élève utilise une énumération de deux termes : « *chasser les papillons* » et « *faire des promenades* » :

- « *Bibot naimait pas chasser les papillons* faire des promenade... enfin tous ce fesait Marcel avent. »

Cependant, il n'applique pas la ponctuation adéquate qui l'accompagne. En effet, les

17 Annexe 27

termes de cette énumération devraient être séparés par une virgule à l'exception des deux derniers :

« On ne met pas de virgule, dans une énumération, entre les deux derniers termes joints par les copules « et », « ou », « ni », qu'il s'agisse de compléments, de sujets, d'adverbes, de verbes... » (Drillon, 1991 : 173).

« Énumération normale : Il lit des livres courts, légers et bon marché. » (Drillon, 1991 : 174).

L'énumération de l'élève est composée seulement de deux groupes uniquement. Cependant, les points de suspension laissent suggérer d'autres éléments dans cette énumération. De ce fait, nous aurions dû trouver une virgule et non un point, le connecteur « et » annonçant la fin de l'énumération.

Dans la production de l'élève, nous pouvons relever la subordonnée, complément circonstanciel de cause suivante :

- « *Puis-ce Marcel navais pas compris* **Bibot** *prena la route dangeurese touseule et arivas chez la vieille dame.* »

Au regard de la norme de Drillon (1991), celle-ci doit être séparée syntaxiquement du reste de la phrase par des virgules :

« On met une virgule lorsqu'on antépose une proposition subordonnée qui eût été à sa place, séparée de la principale par une virgule. » (Drillon, 1991 : 231)

Dans la production de l'élève, nous pouvons relever un cas où l'élève a placé un point à la place d'une virgule :

- « *La vieille dame navait plus de figues* **alors** *bibot rantra cher lui* [...]. »

Nous sommes ici en présence d'une proposition principale et d'une proposition subordonnée complément circonstanciel de conséquence. Or l'élève procède à une séparation syntaxique par le biais d'un point.

A travers cette copie, nous pouvons remarquer que l'élève a toujours des difficultés à placer des virgules. Nous ne sommes, comme dans la première copie, en présence d'aucune virgule correctement placée au regard des normes. En effet, si les confusions

entre les signes sont rares, les cas d'absence de la virgule sont fréquents. Nous retrouvons ces oublis dans différents cas de figure : au niveau des compléments circonstanciels, au sein des énumérations. Nous trouvons également des erreurs au niveau des subordonnées où l'élève place une fois un point et une fois aucune marque de ponctuation.

7) Élève 2 – Copie 3¹⁸

Au sein de cette copie, nous pouvons relever :

- deux virgules placées au bon endroit
- sept cas d'emploi de la virgule là où un autre signe devrait être utilisé
- sept virgules manquantes
- deux virgules stylistiques

Des régularités peuvent être soulignées en analysant cette copie.

Les deux virgules correctement placées par l'élève apparaissent toutes les deux dans des cas d'énumération ou de configuration similaire. Au sein d'une énumération, les règles de ponctuation sont les suivantes :

« On ne met pas de virgule, dans une énumération, entre les deux derniers termes joints par les copules « et », « ou », « ni », qu'il s'agisse de compléments, de sujets, d'adverbes, de verbes... » (Drillon, 1991 : 173).

« Énumération normale : Il lit des livres courts, légers et bon marché. » (Drillon, 1991 : 174).

- « *Ils arrivèrent devant une grande coline, l'Épouvantail monta et une tête le barra le chemin.* »

Dans cette phrase, les actions ne se déroulent pas simultanément, mais à la suite les unes des autres. Nous sommes alors dans un schéma semblable à celui d'une énumération que l'on retrouve à travers l'usage de la virgule et du connecteur « et ».

18 Annexe 27

- « *Le bucheron eu du coeur, l'épouvantable a la cervel le lion du courage et Dorothée rantra chez elle.* »

Nous pouvons relever ici une énumération dont les termes sont séparés par des virgules et le connecteur « *et* ». Nous pouvons noter que l'une des virgules est absente. Il est donc possible de se demander si l'élève connaît les règles de ponctuation dans une énumération de façon incertaine ou s'il s'agit d'un oubli.

Dans cette production, nous pouvons relever plusieurs cas d'utilisation d'une virgule à la place d'un point, tels que les exemples suivants :

- « *La jeune fille et sons chien toto ont rencontrer une sorciere elle lui expliqua ou se trouver oz, en route Dorothée et toto rencontrere des petits gens nomait les Munchkins.* »

Nous pouvons relever ici que la virgule est suivie par « *en route* » annonçant un autre événement du récit.

- « *Plus loin elle aida un épouvantail, elle traversa la forêt avec toto et l'épouvantail.* »

Dans cette phrase, nous avons la reprise du pronom personnel sujet « *elle* ». Nous aurions pu imaginer le remplacement de la virgule par le coordonnant « *et* ». Cependant, « *l'épouvantail* » aurait alors été repris par un pronom. De ce fait, nous pouvons pencher pour la segmentation de la phrase de l'élève en deux phrases différentes.

L'élève ne place pas les virgules qui devraient accompagner les compléments circonstanciels, allant à l'encontre de la règle énoncée par Drillon (1991) :

« La règle traditionnelle voulait qu'on encadrât les compléments circonstanciels par des virgules lorsqu'ils sont des « éléments qui peuvent se détacher du reste, parce qu'ils introduisent une explication ou une détermination qui n'est pas indispensable » (Grammaire Larousse du XX^{ème} siècle, citée par Drillon, 1991 : 207)

Dans les phrases suivantes, nous trouvons des compléments circonstanciels de lieu : « *en route* », « *quans ils se sont reveillers* » ; de temps : « *plus loin* », « *dans la forêt* », « *un peus plus loin* » qui devraient être suivis de virgules :

- « [...] en route **D**orothée et toto rencontrere des petits gens nomait les Munchkins. »
- « **Q**uans ils se sont reveillers **l**e lion lui ne se reveilla pas, et ils vires que saitais des coquelicots maléfiques. »
- « **P**lus loin **e**lle aida un épouvantail, elle traversa la forêt avec toto et l'épouvantail. »
- « **D**ans la forêt **i**l vires un bûcheron en fer-blanc qui avais lair coincé et elle le huila et ils continuer la route ensembles. »
- « **U**n peus plus loin **i**ls entandirs un rugisement terrible d'un lion [...] »

A travers cette copie, nous pouvons remarquer que l'élève utilise davantage la virgule.

Cependant, son utilisation reste hésitante : il ne semble pas réellement percevoir la différence sémantique entre la virgule et le point, ce qui entraîne de nombreuses substitutions.

Nous retrouvons à nouveau des cas d'absence de la virgule, notamment au niveau des compléments circonstanciels.

Il est important de souligner que, dans cette copie, nous trouvons des virgules correctement placées par l'élève. Celles-ci se situent au niveau des énumérations. Si nous trouvons certaines virgules au bon endroit dans ce cas, il est possible de remarquer que certaines virgules ne sont pas écrites. Nous pouvons donc nous interroger sur la connaissance des règles de ponctuation de l'élève ou sur l'oubli éventuel d'une virgule.

8) Élève 2 – Copie 4¹⁹

Dans la copie d'avril de l'élève, nous trouvons :

- trois virgules placées au bon endroit
- trois cas d'utilisation de la virgule à la place d'un autre signe de ponctuation

19 Annexe 27

- une virgule là où aucun signe ne devrait être présent
- onze virgules manquantes

Nous allons maintenant nous attacher aux emplois et absences les plus significatifs dans cette copie de l'élève 2.

L'une des virgules bien placées de l'élève apparaît avant un complément circonstanciel situé en fin de phrase. En effet, d'après Drillon (1991), les compléments circonstanciels doivent être encadrés par des virgules :

« La règle traditionnelle voulait qu'on encadrât les compléments circonstanciels par des virgules lorsqu'ils sont des « éléments qui peuvent se détacher du reste, parce qu'ils introduisent une explication ou une détermination qui n'est pas indispensable » (Grammaire Larousse du XX^{ème} siècle, citée par Drillon, 1991 : 207)

Étant placé en fin de phrase, d'après la loi d'absorption de Tournier (cité par Catach, 1991), il doit seulement être précédé d'une virgule.

- « *Un jour il apprend par mochu que [illisible] à disparus, le soir du présantation de vaisseau [...].* »

Cependant, à de nombreuses reprises dans sa production, l'élève ne place pas les virgules nécessaires. En effet, les compléments circonstanciels de temps « *en 1890* », « *un jour* », « *au bout d'un moment* », « *pendand se temp* », « *quand puce-auruce apprend sa* », « *le soir du présentation de vaisseau* » ; de lieu : « *dans la ville de ellétra* », « *dans une ville très sinistrev* », « *plus loin encore* » des phrases suivantes ne sont accompagnés d'aucune virgule :

- « *Dans la ville de ellétra en 1890 vit un homme nomais puce-auruce [...]* »

- « *Un jour il apprend par mochu que [illisible] à disparus, [...]* »

- « *Au bout d'un moment puce-auruce se senti très lejait [...]* »

- « *Pendand se temp mega pupuce améne puce-auruce cher son metre le grand est le terrible resc.* »

- « *Quand puce-auruce apprend sa il cour vair cette ville.* »

- « *Un jour il apprend par mochu que [illisible] à disparus, le soir du présantation de vaisseau dans une ville très sinistrev [...] »*
- « *plus loin encore puce-auruce vois une méga puce et sait la qui lui donne le nom de mega pupuce. »*

L'élève a correctement utilisé une virgule séparant la proposition principale « *Mochu à vu tout la scene du début jusca la fin* » de la proposition subordonnée « *alors il à esailé de venir à son secour* » :

- « *Mochu à vu tout la scene du début jusca la fin, alors il à esailé de venir à son secour* ».

L'élève respecte ainsi la règle de Drillon (1991) :

« On met une virgule lorsqu'on antépose une proposition subordonnée qui eût été à sa place, séparée de la principale par une virgule. » (Drillon, 1991 : 231)

Cependant, concernant les subordonnées, l'élève semble mettre une virgule avant chacune d'entre elles, comme dans la phrase où l'élève a, à tort, séparé le GN de sa proposition subordonnée relative :

- « *[...] dans une ville très sinistre, où il y avait beaucoup de vole. »*

Nous pouvons également relever plusieurs cas de substitution entre le point et la virgule dans cette production :

- « *Mochu qui lui était très curieu voulait le suivre, puce-auruce na pas voulus, [...] »*
- « *Il continu à marchait maimé tout petit, plus loin encore puce-auruce vois une méga puce [...] »*

Dans les deux phrases précédentes, nous devrions trouver des points à la place des virgules.

- « *[...] puce-auruce na pas voulus, mochu ne l'écouta pas est le suivi en cachette. »*

Dans cette phrase, nous pourrions, d'un point de vue sémantique, n'avoir qu'une seule phrase, suivant alors le découpage de l'élève. Cependant, nous pouvons remarquer que la concordance des temps n'est pas respectée. En effet, en conservant une seule phrase, nous aurions dû avoir « *Puce-Auruce n'a pas voulu, Mochu ne l'a pas écouté* » ou « *Puce-Aurune ne voulut pas, Mochu ne l'écouta pas* ». De ce fait, en conservant les temps des verbes appliqués par l'élève, nous devrions avoir un point entre « *voulus* » et « *mochu* ».

Dans cette copie, nous pouvons remarquer que de nombreuses virgules manquent encore, notamment avec les compléments circonstanciels.

Nous pouvons également observer des erreurs dans le découpage en phrases.

La ponctuation concernant les propositions subordonnées relatives n'est pas appliquée selon les normes. Est-ce une application des règles, respectées par l'élève, pour d'autres subordonnées ?

Il semble important de souligner que l'élève a « bien placé » trois virgules.

En analysant les quatre copies de l'élève 2, nous pouvons relever certains éléments pertinents.

Nous avons pu remarquer que l'élève présente des difficultés dans l'utilisation de la virgule. En effet, nous retrouvons de nombreux cas de substitution entre la virgule et le point. La virgule fait également l'objet de nombreux oublis, notamment dans des constructions présentant des compléments circonstanciels que l'élève utilise à de nombreuses reprises.

Les règles concernant l'usage de la virgule ne semblent pas maîtrisées, et l'utilisation des signes de ponctuation semble hésitante.

9) Élève 3 – Copie 1²⁰

La copie d'octobre de l'élève 3 présente :

- deux virgules où aurait dû apparaître un autre signe
- huit virgules manquantes

20 Annexe 28

Plus précisément, des régularités peuvent être relevées dans cette production.

L'élève a effectué des confusions dans l'utilisation du point et de la virgule. En effet, nous pouvons relever deux emplois d'une virgule à la place d'un point.

- « [...] *il ouvre la porte il y a un cadavre,* *Il enten. alaide et [illisible] sa femme Karine qui pleuré.* »

Dans cette phrase, l'élève aurait dû placer un point après « *cadavre* ». En effet, nous sommes face à deux éléments distincts du récit. Nous pouvons remarquer que l'élève, s'il a placé un point et non une virgule, a tout de même mis la majuscule sur le « *il* ».

- « [...] *il dit ok,* *jorge mange tré vit tout sai pion et le monstre et en échec et mate [...]* »

Nous devrions avoir entre « *ok* » et « *Georges* » un point, séparant alors ce « morceau de phrase » en deux phrases. Nous pouvons également noter que « *ok* » fait partie du discours direct. Ainsi, au niveau de la virgule écrite par l'élève, nous devrions également trouver les guillemets fermants.

L'élève, dans sa production, n'a pas placé les virgules accompagnant normalement les compléments circonstanciels. En effet, d'après Drillon (1991), ceux-ci doivent être encadrés par des virgules :

« La règle traditionnelle voulait qu'on encadrât les compléments circonstanciels par des virgules lorsqu'ils sont des « éléments qui peuvent se détacher du reste, parce qu'ils introduisent une explication ou une détermination qui n'est pas indispensable » (Grammaire Larousse du XX^{ème} siècle, citée par Drillon, 1991 : 207)

- « [...] *carotte cour tré tré vit et* *en deux trois cou,* *il la cassa en [illisible] de rocher.* »

« *En deux trois cou* » est un complément circonstanciel de moyen. Nous devrions alors trouver ce signe de ponctuation entre « *et* » et « *en* » et entre « *cou* » et « *il* ».

D'après la loi d'absorption de Tournier (cité par Catach, 1991), le complément circonstanciel de la phrase suivante étant placé en début de phrase, il doit uniquement être suivi par une virgule.

- « *Un matin,* *il parti a sa recherche [...]* »

Dans les phrases suivantes, nous devrions avoir une virgule après le « *et* », placé en début de phrase, en accord avec la règle énoncée par Tanguay (2006) :

« Habituellement, après donc, puis, ensuite, sinon, autrement..., on ne met une virgule que si ces mots sont immédiatement précédés d'un signe plus fort que cette virgule » (Tanguay, 2006 : 52)

- « *Et il demanda a carotte si il voulait venir avec lui [...]* »

- « *Et jorge prent la lance de carotte et tua le chien [...]* »

- « *Et jorge prent la lance de carotte et tua le chien mais la lance etait tout cassé apré donc il la gétte il arriva au pike sont tête il ouvre la porte il y a un cadavre [...]* »

Dans cette phrase, l'élève aurait dû effectuer un découpage en phrases. Nous aurions ainsi eu un point entre « *donc* » et « *il* ». De ce fait, « *donc* » étant précédé d'une ponctuation forte, nous aurions une virgule après « *donc* ».

A travers cette première copie de l'année de l'élève 3, nous pouvons remarquer que cet élève n'emploie que très peu de virgules. Et, lorsqu'il en place, il les utilise à la place de points. En effet, la séparation en phrases n'est pas acquise. Il semble important de relever que l'élève fait suivre certaines virgules de noms communs portant une majuscule. Nous ne trouvons aucune virgule qui soit placée au bon endroit, là où la norme l'exigerait. Nous ne trouvons pas de virgules au niveau des compléments circonstanciels ou après les connecteurs précédés directement par une ponctuation forte.

Nous pouvons également remarquer que le cas de la virgule n'est pas isolé. En effet, dans cette production, nous sommes manifestement dans un cas de sous-ponctuation. Du point de vue psycholinguistique, ce phénomène peut être appelé « écriture au kilomètre ».

Le manque de certaines marques de ponctuation, ainsi que le déchiffrage difficile de certains mots rédigés par l'élève nous a conduite à ne pas analyser la phrase : « [...] *il y a un in peuti [illisible] [illisible] qui lui dit [illisible] sa femme sai fai enlva [illisible] un gros rochais qui lui tomba sur lui, et come le gros rocher qui etait a l maitre de lui.* »

10) Élève 3 – Copie 2²¹

En analysant cette copie, nous pouvons relever :

- cinq virgules placées là où un autre signe devrait apparaître
- une virgule là où aucun signe ne devrait être présent
- un cas où l'élève a placé un autre signe à la place d'une virgule
- sept virgules manquantes

Nous pouvons, en analysant plus précisément les cas d'emplois et d'absences des virgules dans cette copie, relever des régularités.

Dans cette copie, nous retrouvons des erreurs dans le découpage syntaxique en phrases. Comme nous pouvons le voir, par exemple, dans les phrases suivantes, l'élève a placé des virgules à la place de points :

- « *Un jour Marcel envoi bibo a la fourrière,* et il y a une vielle dame qui lamena, chez elle [...] »

Dans cette phrase, nous retrouvons les traces d'une planification pas à pas. En effet, l'élève utilise ici la virgule suivie du coordonnant « *et* ». Ce sont ces deux éléments qui devraient être remplacés par un point afin de rendre cette phrase plus proche d'un écrit normé.

- « [...] il y a une vielle dame qui lamena, chez elle, La vieille dame étai la dame qui a donne les figue a bibo. »

Nous devrions ici avoir deux phrases : l'une jusqu'à « *elle* », l'autre jusqu'à « *la* ». Nous pouvons voir un signe d'oubli ou d'hésitation dans l'écrit de l'élève à travers la majuscule du « *la* » qui se retrouve avec le découpage que je vous ai explicité en début de phrase.

- « [...] il manga la deuième figue pour etre le plus riche du monde avec Marcel, Marcel devyn une stare et bibot le plus fors dantiste du monde et il etais riche [...] »

Dans cette phrase, nous sommes face à la reprise du nom propre « *Marcel* ». Nous

21 Annexe 28

devrions donc trouver un point à la place de la virgule entre les deux « *Marcel* ».

- « *Et in jour, il trouva les figues et il en manga une figue.* »

Dans la phrase précédente, l'élève a écrit un point à la place d'une virgule, séparant alors par une ponctuation forte le complément circonstanciel de temps par un point.

Dans les phrases suivantes, l'élève n'a placé aucune virgule encadrant les compléments circonstanciels, au contraire de la règle énoncée par Drillon (1991) :

« La règle traditionnelle voulait qu'on encadrât les compléments circonstanciels par des virgules lorsqu'ils sont des « éléments qui peuvent se détacher du reste, parce qu'ils introduisent une explication ou une détermination qui n'est pas indispensable » (Grammaire Larousse du XX^{ème} siècle, citée par Drillon, 1991 : 207)

Dans les phrases suivantes, nous trouvons des compléments circonstanciels de temps : « *un jour* », « *le soir* », « *quand il arive dans la maison a la dame* ». Étant placés en début de phrase, nous devrions avoir, d'après la loi d'absorption de Tournier (cité par Catach, 1991), une virgule après ces compléments.

- « *Un jour, Marcel envoi bibo a la fourière [...]* »

- « *Le soir, il fais un reve de revenir le maitre.* »

- « *quand il arive dans la maison a la dame, il cherche les figue pendant deux semaine il la chercha.* »

- « *Et in jour, il trouva les figues et il en manga une figue.* »

Comme nous venons de le voir, le complément circonstanciel de temps « *un jour* » devrait être encadré par deux virgules. Nous avons dit précédemment que le point devrait ainsi être remplacé par une virgule. L'élève aurait également dû placer une virgule entre le « *et* » et le « *in* ». De plus, d'après Tanguay (2006), « *et* » étant situé directement après une ponctuation forte, il doit être suivi d'une virgule :

« Habituellement, après donc, puis, ensuite, sinon, autrement..., on ne met une virgule que si ces mots sont immédiatement précédés d'un signe plus fort que cette virgule » (Tanguay, 2006 : 52)

La phrase citée ci-dessous correspond également à la règle énoncée par Tanguay (2006). De ce fait, nous devrions trouver une virgule entre « *et* » et « *il* ».

- « *Et il se reveilla la figue qui à manger étai pas magique.* »

L'élève a placé une virgule là où aucun signe ne devrait être présent. Nous trouvons ce cas dans la phrase suivante :

- « [...] il y a une vieille dame qui lamena, chez elle [...] »

L'élève a placé, dans cette phrase, une virgule entre « lamena » et « chez elle ». Il a donc effectué une séparation syntaxique entre le verbe et le complément essentiel.

Au sein de cette copie, nous avons pu remarquer que l'élève présente des difficultés dans le choix entre virgule et point. Nous retrouvons ceci dans le découpage syntaxique mais également dans un cas de substitution au niveau d'un complément circonstanciel. En effet, les règles de ponctuation concernant les compléments circonstanciels ne semblent pas être connues ou appliquées par l'élève : il met parfois un point après le complément circonstanciel et parfois il ne met aucun signe de ponctuation. Nous pouvons également relever des absences de virgules après « et » placé en début de phrase. L'élève a également placé une virgule là où aucun signe ne devrait apparaître, séparant alors le verbe de la phrase de son complément essentiel. L'élève n'a placé aucune virgule là où la norme l'exigerait.

11) Élève 3 – Copie 3²²

Suite à l'analyse de la troisième copie de l'élève 3, nous pouvons relever :

- trois virgules placées au bon endroit
- deux virgules placées par l'élève à la place d'un autre signe de ponctuation
- une virgule là où aucun signe ne devrait être présent
- un cas où l'élève a placé un connecteur à la place d'une virgule
- une virgule manquante

22 Annexe 28

- deux virgules stylistiques de la virgule

Il est possible de relever certaines régularités dans cette copie.

Dans les phrases suivantes, nous sommes en présence d'énumérations, respectivement : « *un epouvantail sans cervelle, in bûchron en fer-blanc sans coeur et un lion poltron* » et « *un cervau, un coeur et du courage* »

- « *en chemin pour allé voir oz le magicien, elle rencontra un epouvantail sans cervelle, in bûchron en fer-blanc sans coeur et un lion poltron.* »

- « *Il y a un garde qui dit que faite vous ici elle repon je veux que oz me [illisible] au Kazas, et qui donne a mes ami un cervau, un coeur et du courage.* »

Dans ces phrases, l'élève a séparé par une virgule les termes de l'énumération à l'exception des deux derniers, reliés par « *et* ». Au regard de la règle suivante, nous pouvons voir que l'élève a correctement placé ses virgules.

« On ne met pas de virgule, dans une énumération, entre les deux derniers termes joints par les copules « *et* », « *ou* », « *ni* », qu'il s'agisse de compléments, de sujets, d'adverbes, de verbes... » (Drillon, 1991 : 173).

« Énumération normale : Il lit des livres courts, légers et bon marché. » (Drillon, 1991 : 174).

Cependant, il peut être remarqué, au regard des règles de Drillon (1991) énoncées ci-dessus, que l'élève, dans l'énumération qui suit, a utilisé le connecteur « *et* » à la place d'une virgule :

- « *tout etait enervé mé oz, leur construi des coeur et de cerveau et du courage.* »

Au sein de sa production, l'élève a correctement placé la virgule accompagnant son complément circonstanciel de temps, respectant ainsi la règle de Drillon (1991) :

« La règle traditionnelle voulait qu'on encadrât les compléments circonstanciels par des virgules lorsqu'ils sont des « éléments qui peuvent se détacher du reste, parce qu'ils introduisent une explication ou une détermination qui n'est pas indispensable » (Grammaire Larousse du XX^{ème} siècle, citée par Drillon, 1991 : 207)

Ce complément circonstanciel étant placé en début de phrase, d'après la loi d'absorption de Tournier (cité par Catach, 1991), nous ne trouvons qu'une virgule après lui.

- « *en chemin pour allé voir oz le magicien,* elle rencontra un epouvantail sans cervelle, [...] »

A deux reprises l'élève a placé une virgule à la place d'un point :

- « *Dorotée et c'est conpangon arrive chez oz le magicien,* Il y a un garde qui dit que faite vous ici [...] »

Dans la phrase de l'élève, nous pourrions faire un découpage en deux phrases distinctes, en plaçant un point entre « *magicien* » et « *il* ». Nous pouvons, de plus, remarquer que l'élève a mis une majuscule sur « *Il* » qui devient le premier mot de la phrase. Ceci peut être la cause d'un oubli, d'une hésitation, ou d'un mauvais apprentissage du lien entre point et majuscule.

- « *Dorotée repart c'est amis et il fon voir oz,* oz le resoï un par un mes oz leur dit que je suis un charlatan. »

Nous devrions trouver un point au lieu d'une virgule donnant alors deux phrases différentes. Le fait d'avoir « *oz* » comme complément du verbe « *aller voir* » juste avant la virgule marquée par l'élève et « *oz* » en tant que sujet juste après la virgule montre que, normalement, nous devrions avoir la présence de deux phrases distinctes.

Dans la phrase suivante, l'élève a placé une virgule là où aucun signe ne devrait être présent. En effet, elle sépare le sujet « *oz* » du groupe verbal « *leur construi des coeur* ».

- « *tout etait enervé mé oz,* leur construi des coeur et de cerveau et du courage. »

Dans cette production, nous pouvons remarquer que l'utilisation de la virgule est toujours hésitante.

Nous pouvons voir, à travers l'utilisation de la virgule à la place du point de l'élève, que la segmentation en phrase pose encore des difficultés à l'élève.

Cependant, il est important de noter une progression chez l'élève, en particulier au

sein des énumérations où l'élève a correctement placé certaines de ses virgules, même si des erreurs persistent dans cette configuration.

L'élève a également correctement placé une virgule à la suite d'un complément circonstanciel.

12) Élève 3 – Copie 4²³

Dans cette copie, différents cas d'absence et d'emploi de la virgule peuvent être relevés :

- douze virgules écrites à la place d'un autre signe
- deux virgules là où aucun signe ne devrait être présent.
- onze virgules manquantes
- une virgule stylistique

Dans cette copie, nous pouvons relever le complément circonstanciel de temps « *un jour* » que l'élève n'a accompagné d'aucune virgule, au contraire de ce que dit Drillon (1991) :

« La règle traditionnelle voulait qu'on encadrât les compléments circonstanciels par des virgules lorsqu'ils sont des « éléments qui peuvent se détacher du reste, parce qu'ils introduisent une explication ou une détermination qui n'est pas indispensable » (Grammaire Larousse du XX^{ème} siècle, citée par Drillon, 1991 : 207)

- « *Mes un jour un vaisseaux atterrie sur la terre [...]* »

Nous devrions donc avoir une virgule entre « *Mes* » et « *un* » et une autre entre « *jour* » et « *un* ».

Au sein des phrases suivantes, l'élève n'a pas appliqué la règle de Tanguay (2006), selon laquelle nous devrions avoir une virgule après « *donc* » :

23 Annexe 28

« Habituellement, après donc, puis, ensuite, sinon, autrement..., on ne met une virgule que si ces mots sont immédiatement précédés d'un signe plus fort que cette virgule » (Tanguay, 2006 : 52)

- « [...] *donc* Gord III se batu [...] »

- « [...] *après* il prit une épé et coupa en 2 F6000R4L30. »

Dans ces phrases « *donc* » et « *après* » devraient être précédés d'une ponctuation forte, ce qui engendre l'application de la règle énoncée précédemment.

L'élève a également placé des virgules à des endroits où aucun signe de ponctuation ne devrait figurer. Dans les phrases suivantes, respectivement entre le nom commun « *vaiseaux* » et son complément du nom « *de teo 38* », et, entre le sujet de la phrase « *F6000R4L30* » et son verbe « *vu* ».

- « [...] *un bébé qui sapelle bébé bouboule entre dans le vaiseaux, de teo 38* [...] »

- « [...] *F6000R4L30, vu une personne avec des bras très longs* [...] »

Dans sa production, l'élève place à de nombreuses reprises une virgule à la place d'un point. Par exemple, nous retrouvons ceci dans les phrases suivantes :

- « *La ville et déserte en periode de l'été. F6000R4L30 défant la ville, Mes un jour un vaiseaux aterrie sur la terre* [...] »

Dans cette phrase, nous devrions avoir un point au lieu d'une virgule. En effet, « *mes un jour* » annonce l'élément perturbateur du récit. Nous avons donc deux événements bien distincts de l'histoire. Nous pouvons remarquer que l'élève, s'il a placé une virgule et non un point, a mis une majuscule à « *mes* ».

- « [...] *téo 38 arache la tête du bébé et il la donne a Gord III la tete, teo 38 geta le corps du bebe F6000R4L30 vere le corps* [...] »

- « *teo 38 tapa baba 7 et baba 7 enya ces démon sur téo 38, et teo 38 et baba 7 prane une épé et il se coupe la tête de teo 38* [...] »

Dans les phrases précédentes, nous retrouvons deux propositions juxtaposées commençant toutes les deux par le même sujet « *téo 38* » (ou « *teo 38* »), non repris par un pronom personnel anaphorique. Nous sommes ainsi invités à mettre un point au lieu d'une virgule, choix effectué par l'élève.

Suite à l'analyse de cette production, nous pouvons voir que l'élève a réalisé dans celle-ci de nombreuses erreurs de segmentations en phrases, utilisant alors des virgules à la place de points. Ceci s'explique et montre les traces d'une planification pas à pas. Nous retrouvons ceci également à travers le nombre très élevé de « *mais* » présents dans ce texte. L'élève semble écrire sans se préoccuper des normes spécifiques de l'écrit, étant toujours dans un schéma propre à l'oral.

Outre ces substitutions, l'élève ne place pas des virgules là où les normes le demandent, c'est à dire après « *donc* » ou « *après* » en début de phrase ou avec les compléments circonstanciels.

L'élève place également des virgules là où aucun signe ne devrait apparaître.

Après avoir analysé les copies de cet élève, l'élément le plus significatif qui apparaît est que l'élève possède de grandes difficultés dans la segmentation en phrases. Cette erreur est constante tout au long de l'année. Cependant, l'élève place parfois à l'endroit où nous devrions trouver un point, une majuscule sur le nom commun suivant.

L'élève emploie régulièrement des virgules là où aucun signe ne devrait apparaître.

L'élève utilise peu de signes de ponctuation en général. Les virgules qu'il place interviennent rarement au bon endroit. Lors de la production d'avril, l'élève n'a placé aucune virgule là où la norme l'exigerait.

Au sein de la troisième copie, l'élève a montré des capacités dans l'application des règles de ponctuation dans les énumérations. L'élève n'en ayant pas produite de nouvelle lors de la dernière production de l'année, nous ne pouvons pas voir s'il y a eu une évolution.

L'élève n'a placé aucune virgule après les connecteurs placés en début de phrase.

Concernant les compléments circonstanciels, l'élève n'a utilisé une virgule pour accompagner son complément qu'au sein de la troisième copie. Nous pouvons nous demander si ce signe est vraiment le reflet d'une connaissance des règles, ces règles n'étant pas appliquées lors de la production d'avril. Cet oubli pourrait également être lié à un manque d'attention.

Les difficultés et les carences en matière de ponctuation conduisent à des difficultés d'accès au sens pour le lecteur.

13) Élève 4 – Copie 1²⁴

Au sein de cette première copie de l'élève 4, nous pouvons relever :

- six virgules correctement placées
- huit virgules manquantes
- trois virgules utilisées à la place d'un autre signe
- une virgule là où aucun signe ne devrait apparaître

Nous pouvons relever, dans cette production, des régularités dans l'usage de la virgule chez l'élève.

Les virgules placées par l'élève là où la norme l'exigerait apparaissent toutes au sein d'énumérations.

« On ne met pas de virgule, dans une énumération, entre les deux derniers termes joints par les copules « et », « ou », « ni », qu'il s'agisse de compléments, de sujets, d'adverbes, de verbes... » (Drillon, 1991 : 173).

« Énumération normale : Il lit des livres courts, légers et bon marché. »
(Drillon, 1991 : 174).

Nous pouvons retrouver ceci, par exemple, dans les phrases suivantes :

- « [...] il avait la peau noire, les cheveux courts, une lance bien egusé et il avait l'air très simpatique. »
- « Le sorcier Muchtruc avait une barbe, des cornes, une queue et avait du rochets enfoncées dans la tête. »

L'élève n'accompagne pas ses compléments circonstanciels de virgules, au contraire de la règle énoncée par Drillon (1991) :

« La règle traditionnelle voulait qu'on encadrât les compléments circonstanciels par des virgules lorsqu'ils sont des « éléments qui peuvent se détacher du reste, parce

24 Annexe 29

qu'ils introduisent une explication ou une détermination qui n'est pas indispensable » (Grammaire Larousse du XX^{ème} siècle, citée par Drillon, 1991 : 207)

« *avec sa force* » est un complément circonstanciel de moyen placé au milieu de la phrase. De ce fait, il devrait être encadré par des virgules.

- « [...] *l'amazone avec sa force incontestée sauta et donna un coup de piet si fort dans le rochet, qu'il se brisa en mille morceaux* ».

Dans les phrases suivantes, nous pouvons relever les compléments circonstanciels de temps « *Un jour* », « *Tout a coup* » et « *Qand le sorcier allait le desin tégrer* » ; et, les compléments circonstanciels de lieu « *En chemin* » et « *Sur sa toute* », placés en début de phrases. D'après la loi d'absorption de Tournier (cité par Catach, 1991), ceux-ci doivent seulement être suivis par une virgule.

- « *Un jour il voulut allait chercher sa femme qui s'était fait enlever par le sorcier Muchtruk.* »

- « *Tout a coup les deux compagnons entendirent. « Brom, Brom, Brom » c'était un enorme rocher qui fonçait droit sur eux, l'amazone avec sa force incontestée sauta et donna un coup de piet si fort dans le rochet, qu'il se brisa en mille morceaux.* »

- « *Qand le sorcier allait le desin tégrer au rayon laser l'amazone surgit et lui enfonca ca lance dans ces tripes, le boulet se detachat et Jack pu senfuir.* »

- « *En chemin il rencontra un viel homme [...]* »

- « *Sur sa route il vit petit amazone[...]* »

Dans la phrase suivante, nous ne trouvons pas de virgule. Or, d'après Tanguay (2006), nous devrions en trouver une entre « *Et* » et « *il* » :

« Habituellement, après donc, puis, ensuite, sinon, autrement..., on ne met une virgule que si ces mots sont immédiatement précédés d'un signe plus fort que cette virgule » (Tanguay, 2006 : 52)

- « *Et il prit un petit sentier.* »

L'élève semble également éprouver des difficultés pour séparer ses phrases

syntaxiques. En effet nous pouvons relever des cas d'utilisation de la virgule à la place de points.

- « *Tout a coup les deux compagnons entendirent. « Brom, Brom, Brom » c'était un énorme rocher qui fonçait droit sur eux,* l'amazone avec sa force incontestée sauta et donna un coup de piet si fort dans le rochet, qu'il se brisa en mille morceaux. »

- « *Sur sa route il vit petit amazone,* il avait la peau noire, les cheveux courts, une lance bien egusé et il avait l'air très simpatique. »

Dans la phrase citée ci-dessus, si nous avions eu une seule phrase syntaxique, la description de « *petit amazone* » se serait faite par l'intermédiaire d'une proposition subordonnée relative.

En analysant cette production, nous pouvons voir que l'élève possède des connaissances dans l'application des règles de ponctuation, à travers l'usage qu'il fait de la virgule dans les énumérations.

Cependant, il reste de nombreuses virgules absentes dans cet écrit. Ces manques apparaissent au niveau des compléments circonstanciels, ou après « *et* » situé en début de phrases.

L'élève utilise également des virgules à la place de points, montrant ainsi des difficultés pour séparer syntaxiquement ses phrases.

14) Élève 4 – Copie 2²⁵

Dans ce deuxième écrit, les élèves devaient inventer la suite d'un récit fantastique. Dans cette production, nous pouvons relever :

- une virgule correctement placée
- sept virgules absentes au regard des normes

25 Annexe 29

- deux cas d'utilisation de la virgule à la place d'un autre signe
- deux virgules stylistiques

En regardant plus précisément les cas d'absence et d'emploi de la virgule, nous pouvons relever différentes régularités.

La virgule correctement placée, au regard de la norme, apparaît après un complément circonstanciel placé en début de phrase respectant alors la règle énoncée par Drillon (1991), ainsi que la loi d'absorption de Tournier (cité par Catach, 1991) :

« La règle traditionnelle voulait qu'on encadrât les compléments circonstanciels par des virgules lorsqu'ils sont des « éléments qui peuvent se détacher du reste, parce qu'ils introduisent une explication ou une détermination qui n'est pas indispensable » (Grammaire Larousse du XX^{ème} siècle, citée par Drillon, 1991 : 207)

- « *Quand il rentra chez lui, Marcel le cherchait [...]* »

Cependant, c'est la seule fois dans sa production où l'élève place une virgule après ses compléments circonstanciels, apparaissant en début ou au milieu des phrases :

- « *Le lendemain, Bibot partit à la recherche de la vieille damme aux figues, [...]* »

- « *dans le jardin, Bibot attendit que Marcel tourna le dos pour planter le noyau de la figue.* »

- « *[...] il voulait s'échapper mais, à chaque fois que il tentait une évasion, il se faire tirer par la laisse qui lui serrait le cou.* »

L'élève ne place pas non plus de virgule après « *puis* » placé en début de phrases, contrairement à ce que dit Tanguay (2006) :

« Habituellement, après donc, puis, ensuite, sinon, autrement..., on ne met une virgule que si ces mots sont immédiatement précédés d'un signe plus fort que cette virgule » (Tanguay, 2006 : 52).

- « *Puis, il mangea sa patée pour chien.* »

Nous pouvons également repérer des cas d'utilisation de la virgule à la place de points comme dans les phrases suivantes :

- « *Il croisa la vieille damme, il lui demanda une figue.* »

Dans cette phrase, la reprise du pronom anaphorique « *il* » nous amène à penser que le point aurait dû être utilisé. En effet, sinon nous aurions eu l'emploi du connecteur « *et* ».

- « *Le lendemain Bibot partit a la recherche de la vieille damme aux figues, Bibot avait réussi à s'échapper des griffes de Marcel.* »

- « *Bibot regarda Marcel toujours en train de tourner le dos, Bibot en profita pour cueillir les 50 figues magiques qui étaient sur l'arbre.* »

Dans les deux phrases précédentes, des événements du récit se succèdent. L'élève a également repris le nom propre « *Bibot* ».

Suite à l'analyse de cette copie, nous pouvons voir que l'élève a placé correctement une virgule à la suite d'un complément circonstanciel. Cependant, il n'en a écrite qu'une seule dans ce contexte d'emploi. Les autres sont manquantes.

L'élève ne place pas non plus de virgule après les connecteurs placés en début de phrases.

Il faut également souligner que peuvent être relevés des erreurs dans le choix des signes de ponctuation avec l'utilisation de virgules à la place de points montrant des difficultés dans le découpage syntaxique en phrases.

15) Élève 4 – Copie 3²⁶

Dans la troisième copie de l'élève 4, nous pouvons relever :

- une virgule bien placée
- neuf virgules manquantes

26 Annexe 29

- deux virgules utilisées à la place d'un autre signe
- une virgule stylistique :

- « *tout commença l'orsque que Dorothee, une petite fille se fit emporter avec son chien* **|** *Toto, par un cyclone.* »

Dans cette phrase, nous pourrions trouver une virgule entre « *chien* » et « *Toto* », donnant ainsi à « *Toto* » la fonction d'apposition, alors encadrée par deux virgules :

« On met une virgule avant et après une apposition, qu'il s'agisse d'un nim, d'un pronom, de deux noms ou de deux pronoms joints par « et », « ou », « ni ». »
(Drillon, 1991 : 203)

Au sein de cette production, des régularités dans l'utilisation de la virgule par l'élève apparaissent.

Si la mise en apposition était facultative dans le phrase que nous venons de voir, nous trouvons une autre apposition utilisée par l'élève dans sa copie :

- « *tout commença l'orsque que Dorothee* **|** *une petite fille* **|** *se fit emporter avec son chien Toto, par un cyclone.* »

Dans cette phrase, nous ne trouvons qu'une virgule sur les deux devant normalement apparaître dans un cas d'apposition.

L'élève ne place pas les virgules qui devraient accompagner les compléments circonstanciels d'après Drillon (1991) :

« La règle traditionnelle voulait qu'on encadrât les compléments circonstanciels par des virgules lorsqu'ils sont des « éléments qui peuvent se détacher du reste, parce qu'ils introduisent une explication ou une détermination qui n'est pas indispensable » (Grammaire Larousse du XX^{ème} siècle, citée par Drillon, 1991 : 207)

- « *En chemin* **|** *elle rencontra un épouvantail sans cervelle un bucheron en fer blanc* »

sans coeur et un lion poltron, [...] »

- « [...] pour apparaître sous la forme d'une boule de feu, le charlatant prenait une boule de coton l'arbitraire d'huile et mettait le feu. »

Dans ces deux phrases, les compléments circonstanciels de temps « *en chemin* » et de but « *pour apparaître sous la forme d'une boule de feu* », placés en début de phrase (après correction du découpage en phrases), devraient être chacun suivis d'une virgule.

A une reprise, l'élève a employé une virgule à la place d'un point :

- « *En chemin elle rencontra un épouvantail sans cervelle un bucheron en fer blanc sans coeur et un lion poltron, tous voulaient l'accompagner pour sa quête car ils voulaient quelque chose eux aussi.* »

En effet, le groupe sujet est repris par « tous » indiquant le commencement d'une nouvelle phrase.

En ce qui concerne les énumérations, l'élève aurait dû séparer les termes par des virgules à l'exception des deux derniers, reliés par le coordonnant « et » :

« On ne met pas de virgule, dans une énumération, entre les deux derniers termes joints par les copules « et », « ou », « ni », qu'il s'agisse de compléments, de sujets, d'adverbes, de verbes... » (Drillon, 1991 : 173).

« Énumération normale : Il lit des livres courts, légers et bon marché. » (Drillon, 1991 : 174).

L'élève, dans la première énumération qu'il a écrite, n'a pas employé de virgule entre « *cervelle* » et « *un* » :

- « *En chemin elle rencontra un épouvantail sans cervelle, un bucheron en fer blanc sans coeur et un lion poltron, [...] »*

Cependant, dans la seconde énumération utilisée, nous pouvons relever une virgule :

- « *l'épouvantail voulait une cervelle, le bucheron voulait un coeur et le lion du courage.* »

Si l'élève montre ici des compétences et des connaissances dans les règles de ponctuation au sein des énumérations, nous n'aurions ici pas dû trouver une virgule mais

un point-virgule. En effet, une virgule devrait être placée entre « *lion* » et « *courage* », marquant l'ellipse de « *voulait* » (Védénina, 1989). Or, on utilise des points-virgules pour séparer des propositions comportant déjà des virgules (Jaffré, 1991).

Nous pouvons donc retenir, suite à l'analyse de cette copie, que l'élève place certaines virgules à des places justifiées. Cependant, il subsiste des manques dans les appositions et les énumérations.

L'élève ne place aucune virgule avec ses compléments circonstanciels placés en début de phrases.

Des erreurs dans le découpage en phrases syntaxiques persistent, amenant l'élève à utiliser des virgules à la place de points.

16) Élève 4 – Copie 4²⁷

Au sein de cette copie, nous pouvons relever :

- cinq virgules placées au bon endroit, là où la norme l'exigerait
- douze virgules manquantes
- neuf virgules écrites à la place d'un autre signe

Il est possible d'analyser plus précisément les contextes d'emplois et d'absences de ces virgules.

27 Annexe 29

Dans les deux phrases suivantes, nous pouvons voir que l'élève a placé certaines virgules accompagnant ses appositions, respectant alors, la règle de Drillon (1991).

« On met une virgule avant et après une apposition, qu'il s'agisse d'un nom, d'un pronom, de deux noms ou de deux pronoms joints par « et », « ou », « ni ». »
(Drillon, 1991 : 203)

Cependant, l'élève en a oublié une dans la seconde phrase :

- « *En se rendant à ce boomker il tomba nez à nez avec Clow, le soldat du Commandant Invincible.* »
- « *Rex, le meilleur agent de la police intergalactique est chargé de cette enquête.* »

L'élève a utilisé deux propositions participiales. D'après Drillon, la règle devant accompagner ces tournures syntaxiques est la suivante :

« On met une virgule avant et après une proposition participiale explicative. »
(Drillon, 1991 : 206)

Dans la première phrase, l'élève a bien placé la virgule, mais pas dans la seconde :

- « *Etant sur la scène du crime, il découvert sur la dépouille du président, une griffe.* »
- « *En se rendant à ce boomker il tomba nez à nez avec Clow, le soldat du Commandant Invincible.* »

D'après Drillon (1991), les compléments circonstanciels doivent être encadrés par des virgules :

« La règle traditionnelle voulait qu'on encadrât les compléments circonstanciels par des virgules lorsqu'ils sont des « éléments qui peuvent se détacher du reste, parce qu'ils introduisent une explication ou une détermination qui n'est pas indispensable » (Grammaire Larousse du XX^{ème} siècle, citée par Drillon, 1991 : 207)

Comme nous pouvons le voir dans les phrases suivantes, l'élève n'a placé aucune des virgules nécessaires auprès des compléments circonstanciels :

- « *Etant sur la scène du crime, il découvert sur la dépouille du président, une griffe.* »
- « *Rex engagea le combat avec Clow quand tout a coup une personne arriva, [...].* »
- « *Plus tard ils attignierent le boomker Machin bidule donna un gros coup de poing* »

dans le boomker [...] »

- « *Plus tard ils ouvrirent la porte, [...] »*

Dans les phrases citées ci-après, nous pouvons voir que l'élève n'a pas écrit de virgule après « *alors* » et « *puis* », contrairement à la règle énoncée par Tanguay (2006) :

« Habituellement, après donc, puis, ensuite, sinon, autrement..., on ne met une virgule que si ces mots sont immédiatement précédés d'un signe plus fort que cette virgule » (Tanguay, 2006 : 52)

- « *Alors il rechercha toutes les personnes entrées sur terre ayant des griffes et coup de chance il n'y en avait qu'un. son nom : Commandant Invincible. »*

« *[...] puis il demanda si il pouvait travailler avec lui. »*

« Habituellement, après donc, puis, ensuite, sinon, autrement..., on ne met une virgule que si ces mots sont immédiatement précédés d'un signe plus fort que cette virgule » (Tanguay, 2006 : 52)

Dans cette phrase, l'élève n'a pas placé de virgule après « *puis* ». Après correction du découpage en phrases de la production, nous devrions avoir une ponctuation forte avant ce connecteur. De ce fait, une virgule devrait le suivre. Cependant, l'élève n'ayant pas placé de point avant « *puis* », nous ne pouvons pas compter réellement cette absence de virgule comme une erreur.

Des cas de substitution entre virgules et points peuvent être relevés, comme dans les phrases suivantes :

- « *[...] mais Clow déclencha une attaque lance qui pète et chamalow, heureuse la personne (ou plutôt le truc) fit un ventilateur qui renvoie le pet et les chamalows contre Clow, [...] »*

- « *[...] heureuse la personne (ou plutôt le truc) fit un ventilateur qui renvoie le pet et les chamalows contre Clow, il tomba dans les pommes. »*

Suite à l'analyse de cette quatrième production chez cet élève, nous avons pu voir certaines lacunes ou réussites intervenant à plusieurs reprises au cours de cet écrit.

L'élève emploie certaines virgules correctement avec les appositions et les propositions participiales. Cependant, des virgules restent absentes également dans ces

contextes d'emploi. Il est alors possible de s'interroger : connaît-il les règles d'usage de la virgule dans ces contextes, l'absence des virgules que l'on trouve dans cette production au niveau des appositions et des propositions participiales étant alors un oubli ; ou, l'élève ne connaît-il pas les règles et l'usage des virgules qu'il a bien placées est dû au hasard ?

Avec les compléments circonstanciels, l'élève ne place aucune virgule au contraire de la norme. De même, après les connecteurs, situés en début de phrases.

Chez l'élève, dans cette dernière production, subsistent encore de nombreuses utilisations de la virgule à la place du point.

A travers l'analyse de cet élève, nous pouvons voir que, au cours de l'année, certaines difficultés persistent. En effet, par exemple, le découpage en phrases syntaxique de ses écrits semble poser des problèmes à l'élève tout au long de l'année. Le nombre d'emploi de la virgule à la place du point étant d'ailleurs plus important au moins d'avril que dans le reste de l'année.

Au cours de l'année, nous ne pouvons relever que peu de virgules bien placées. Celles-ci apparaissent au niveau des compléments circonstanciels, même si les cas d'absences de virgules dans ce contexte d'emploi est nettement supérieur.

Des virgules écrites au bon endroit apparaissent également au niveau des énumérations.

L'élève ne place pas non plus, sur toute l'année, de virgule après les connecteurs écrits en début de phrases.

Lors de la dernière production, nous pouvons relever des virgules bien placées au niveau d'appositions, de propositions participiales et de compléments circonstanciels, contrastant avec les virgules manquantes dans ces mêmes contextes d'emplois, pouvant alors amener à se questionner sur le degré de connaissance des règles d'usage de la ponctuation avec ces tournures syntaxiques, chez l'élève.

III- Interprétation

Au cours de l'analyse réalisée précédemment, nous avons pu voir qu'il existait une importante différence entre les résultats de l'analyse quantitative et de l'analyse qualitative. En effet, les élèves, dans les virgules utilisées, peuvent en employer certaines à tort. L'analyse qualitative permet également, dans une optique didactique, d'apprendre à repérer les erreurs des élèves afin de les amener à progresser. L'enjeu de cette analyse était, à ce titre, de voir s'il existait une évolution dans l'utilisation de la virgule chez les élèves au cours de l'année scolaire et si l'on pouvait percevoir une différence de niveau entre les élèves de CM1 et les élèves de CM2.

Chez l'élève 1, la virgule est de plus en plus utilisée au cours de l'année, allant jusqu'à concurrencer le point. Cependant, le nombre d'utilisation de virgules employées à la place d'un point augmente également. Ceci montre que l'élève emploie davantage la virgule sans pour autant en connaître réellement la valeur. Nous pouvons également voir que la notion de phrase n'est pas acquise par l'élève.

Dans les productions de l'élève, nous pouvons noter une progression concernant l'utilisation des virgules avec les compléments circonstanciels. En effet, alors qu'en début d'année, l'élève ne plaçait des virgules qu'après les compléments circonstanciels placés en début de phrases, progressivement certaines virgules sont apparues auprès des compléments situés au sein de la phrase, même si des manques persistent.

L'élève, au cours de l'année, n'a utilisé que des énumérations au sein d'une seule production. De ce fait, nous ne pouvons savoir si les compétences investies au cours de cet écrit sont vraiment maîtrisées sur le long terme ou s'il s'agit davantage du « hasard ».

Entre le mois d'octobre et le mois de janvier, nous ne pouvons relever aucune évolution chez l'élève en ce qui concerne la mise de virgule suite à un connecteur placé en début de phrase.

Nous pouvons donc voir une progression quantitative et qualitative chez cet élève de CM1 tout au long de l'année, notamment avec les tournures syntaxiques que l'on

retrouve le plus fréquemment. Cependant, certaines erreurs persistent et devraient peut-être être « pointées du doigt » par l'enseignant.

Concernant l'élève 2, nous pouvons relever que la diversité des signes qu'il emploie est beaucoup plus faible que pour l'élève 1. En effet, ne sont utilisés que des points et des virgules tout au long de l'année. Nous avons précédemment émis l'hypothèse que des titres auraient pu être notés au tableau par l'enseignant. L'élève n'aurait-il alors même pas été en mesure de recopier les signes de ponctuation les accompagnant ?

Lors des deux premières productions, nous ne trouvons aucune virgule placée au bon endroit. Cependant, le nombre de virgules manquantes est proche entre la première et la dernière production.

Lors de la troisième tâche d'écriture, nous pouvons relever de nombreux cas de substitution entre le point et la virgule montrant alors que l'élève éprouve des difficultés dans le découpage du texte en phrases.

De nombreuses virgules sont manquantes dans les productions de l'élève 2, et ce dans plusieurs contextes d'emploi : avec les compléments circonstanciels, avec les connecteurs ou au sein des énumérations. Il faut malgré tout relever que l'élève a placé correctement certaines des virgules nécessaires au sein d'une énumération dans la copie 3, au contraire de la copie 2. Aucune énumération n'ayant été employée en avril, nous en pouvons pas connaître l'étendue de l'évolution de l'écriture des signes de ponctuation chez l'élève.

Nous pouvons donc dire que la progression dans l'utilisation de la virgule chez cet élève semble faible même si à la fin de l'année nous pouvons relever des virgules placées là où la norme l'exigerait.

L'élève 3 utilise également au cours de l'année seulement le point et la virgule, amenant alors aussi à s'interroger sur la copie de titres notés au tableau.

Nous pouvons relever que, dans les quatre copies, nous ne trouvons qu'à une seule reprise une virgule accompagnant un complément circonstanciel. Cependant, l'élève place, une fois, un point à la place d'une virgule dans ce contexte. Ceci pourrait amener à penser

que l'élève sait ou à l'intuition de l'importance d'une coupure à cet endroit, mais il ne connaît peut-être pas la valeur des différents signes. En effet, nous pouvons également relever plusieurs cas de substitutions entre le point et la virgule tout au long des copies. Il est d'ailleurs important de mentionner que les cas d'utilisation de la virgule à la place d'un autre signe sont nettement plus fréquent en avril que le reste de l'année.

Si l'élève ne place pas de virgules avec les compléments circonstanciels, il n'en place pas non plus après les connecteurs situés en début de phrases.

Nous pouvons voir qu'au mois d'avril, l'élève est toujours dans une planification pas à pas, calquant alors sa production écrite sur le modèle du discours oral. Ceci se repère par le manque de marques de ponctuation, l'enchaînement rapide des actions, et l'usage de conjonctions...

Concernant l'élève 3, nous pouvons voir qu'à la fin de l'année, celui-ci est toujours en difficulté face à la ponctuation et plus généralement face à l'écriture. Comme nous l'avons vu précédemment avec le processus de linéarisation, l'élève doit comprendre le schéma de l'écrit pour pouvoir organiser ses pensées et marquer cette structuration par la ponctuation.

A nouveau, pour l'élève 4, nous retrouvons un nombre supérieur d'utilisations d'une virgule à la place d'un point lors de la quatrième tâche d'écriture.

Nous pouvons relever des virgules correctement placées au cours de l'année, notamment au sein d'une énumération, lors de la première production. Cependant, cette tournure syntaxique n'étant qu'une fois réutilisée au cours de l'année, nous ne pouvons évaluer le degré de compétence de l'élève, celui-ci n'ayant pas placé toutes les virgules nécessaires lors de cet emploi (copie 3).

En effet, lorsque nous nous penchons sur l'usage de la virgule que fait l'élève avec les compléments circonstanciels, nous pouvons voir que si, lors de sa deuxième production, il a réussi à en placer une correctement dans ce contexte, toutes les autres au cours de l'année sont manquantes.

L'élève ne place pas non plus de virgules après les connecteurs situés après une ponctuation forte.

Au cours de l'année, les tournures syntaxiques employées par l'élève se complexifient, par exemple, avec l'écriture d'appositions. Les règles de ponctuation qui les accompagnent, vues lors de l'analyse, semblent mieux maîtriser que celles des compléments circonstanciels par exemple, beaucoup plus fréquents dans les productions de l'élève.

Il peut donc être retenu, concernant cet élève, que, au cours de l'année, des manques et des erreurs en matière de ponctuation persistent. Parallèlement, l'élève emploie des virgules correctement placées dans des contextes d'emplois plus rares et plus complexes. Ceci peut être le reflet d'un mauvais apprentissage initial des règles d'utilisation de la virgule, par exemple, avec les compléments circonstanciels.

Comme nous venons de le voir, il est difficile de statuer, à travers quatre copies des élèves, d'une évolution dans l'utilisation de la virgule. En effet, certaines tournures syntaxiques n'étant pas réutilisées, par exemple, il est difficile d'y voir l'évolution des marques de ponctuation. De plus, la concentration a pu jouer, dans de nombreux cas un rôle important dans les erreurs des élèves. Il serait également important de voir comment l'enseignante a corrigé ses copies au niveau de la ponctuation, et plus précisément des virgules.

L'un des objectifs de notre analyse était de voir s'il existait une différence de niveau entre les élèves de CM1 et de CM2. Cependant, le peu de copies d'élèves différents ne nous permet pas de conclure sur ce point pour affirmer ou infirmer cette hypothèse que nous avons formulée. Toutefois, comme nous allons le voir maintenant, nous pouvons relever des erreurs et difficultés communes à plusieurs élèves.

L'élève 1 dans sa quatrième production, ainsi que dans l'élève 3 dans sa deuxième copie, montrent une baisse du nombre de virgules dans certaines parties de leur texte (début ou fin). Nous pouvons alors penser que les capacités cognitives mobilisées par les

élèves dans la tâches d'écriture peuvent être trop importantes pour permettre à l'élève de penser également à la ponctuation ; ou, à un manque de concentration lors de la rédaction de leurs écrits. Il serait alors intéressant de mettre en parallèle les résultats d'une analyse sur la ponctuation avec ceux d'une analyse de l'orthographe.

Nous pouvons relever que les élèves semblent plus à l'aise avec la ponctuation accompagnant les tournures syntaxiques qu'ils manipulent le plus fréquemment qu'avec les autres. En effet, les virgules bien placées interviennent généralement auprès de compléments circonstanciels, au sein d'énumérations... Cependant, l'élève 4 emploie, en fin d'année, des tournures syntaxiques plus complexes sans pour autant se retrouver particulièrement en difficulté du point de vue de la ponctuation dans ces contextes d'usage.

L'erreur la plus fréquente et la moins sujette à une progression au cours de l'année est celle qui concerne l'utilisation de la virgule après les connecteurs situés après une ponctuation forte. Nous pouvons alors nous interroger sur la fréquentation des élèves avec les virgules dans ce contexte ainsi que sur les corrections effectuées par l'enseignant.

Les élèves en fin de cycle 3 sont, comme nous pouvons le voir, en difficulté pour la segmentation en phrases. Ceci amène de nombreux cas d'utilisation de virgules à la place de points, montrant les « restes » d'une planification pas à pas. De plus, les valeurs du point et de la virgule ne sont pas forcément bien connues des élèves, comme nous pouvons le voir notamment chez l'élève 3 qui utilise la majuscule après une virgule, là, où nous aurions dû trouver un point.

CONCLUSION

A travers notre étude, nous avons pu voir le caractère polyvalent de la virgule, ainsi que ses multiples contextes d'emplois, accompagnés des règles qui régissent ces utilisations. Face à un signe aussi complexe, il est aisé de comprendre les difficultés que peuvent éprouver les élèves d'école élémentaire dans l'usage de la virgule.

L'analyse des productions d'élèves nous a permis de voir la progression des élèves dans des textes narratifs. Cependant, au cours de cette analyse, nous avons pu nous rendre compte de la difficulté d'évaluer l'évolution des signes de ponctuation chez un élève en se basant seulement sur quatre copies, réalisées avec plusieurs mois d'écart. En cherchant à voir s'il existait une différence de niveau en matière de ponctuation entre les élèves de CM1 et de CM2, et ainsi, une progression au cours de ces deux années, nous avons pu repérer des erreurs se retrouvant chez plusieurs ou tous les élèves. Repérer les difficultés et les réussites des élèves permet ensuite de les aider à progresser, en leur proposant des enseignements adaptés à leurs compétences.

Il serait intéressant, suite à notre étude, de s'interroger sur l'enseignement de la ponctuation, et plus précisément de la virgule. Faut-il lui consacrer un apprentissage spécifique ? Ou attirer l'attention des élèves sur certains points lors de tâches d'écriture ou de lecture ? Comment enseigner aux élèves les usages d'un signe qui possède également un caractère stylistique ?

Quelle place doit être attribuée à la correction de la ponctuation ? Doit-elle être entièrement corrigée par l'enseignant selon la norme ? Comment corriger les virgules s'avérant être stylistiques ? Comment évaluer la ponctuation ?

Le cadre théorique et l'analyse que nous avons réalisés pourrait ainsi être le support d'une réflexion sur l'enseignement de la virgule et de la ponctuation.

Pour ma part, lorsque je me suis retrouvée à corriger des productions d'écrits d'élèves de cycle 3 très en difficultés, pour qui le fait d'écrire quelque chose pose déjà problème, je n'ai pas appliqué, dans ma correction, l'ensemble des règles de ponctuation

qui correspondaient à leurs écrits. Ceci avait pour but de ne pas les décourager, la tâche d'écriture étant déjà un travail compliqué pour beaucoup. Je me suis donc basée sur ce qui me semblait le plus important à savoir, hiérarchisant alors, selon moi, les règles à connaître et à appliquer en priorité.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie indicative

- BARRE DE MINIAC, C. (1996) *Vers une didactique de l'écriture*. Bruxelles : Boeck Dukulot.
- BEGUELIN, M-J (2000) *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Les erreurs de surponctuation (p263-268). Bruxelles : Boeck Dukulot.
- BESCHERELLE (1997). *L'orthographe pour tous*. Paris : Hatier (repère 238).
- BESSONNAT, D. (1991) Enseigner la... « PONCTUATION ». In *Pratiques n°70 La Ponctuation*. Metz : CRESEF.
- BESSONNAT, D. & BRISSAUD C. (2001) *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. Paris : Delagrave.
- BIKIALO, S. (2000) Les virgules de Claude Simon. In *La Licorne n°52 La ponctuation*. (p.217-230).
- BRONCKART, J-P. & SCHNEUWLY, B. (1984) La production des organisateurs textuels chez l'enfant. In *Le Langage : Construction et Actualisation*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen (p.165-178).
- CADDEO, S. (1997) L'usage de la ponctuation chez les enfants. In *A qui appartient la ponctuation ? : actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège*. Paris, Bruxelles : Dukulot (p.255-274).
- CATACH, N. (1980) La Ponctuation. In *Langue Française N°45 La Ponctuation*. Paris : Larousse (p.16-27).
- CATACH, N. (1991) La ponctuation et l'acquisition de la langue écrite. Norme, système, stratégies. In *Pratiques n°70 La Ponctuation*. Metz : CRESEF. (p. 16-27).
- CATACH, N. (1994) *La Ponctuation*. Paris :PUF.
- CAUSSE, R. (2007) *Vive la ponctuation ! : tout savoir sur la virgule, les points, les guillemets*. Paris : A. Michel Jeunesse.
- CHABANNE, J-C. (1997) La ponctuation dans les manuels de l'école primaire (8-10 ans) : aspects théoriques et didactiques. In *A qui appartient la ponctuation ? :*

- actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège*. Paris, Bruxelles : Duculot (p.223-241).
- CHANQUOY, L. & FAYOL, M. (1995) Analyse de l'évolution et de l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs, dans deux types de texte : étude longitudinale du CP au CE2. In *Enfance, Tome 48 n°2*. Paris (p227-241).
 - CHERVEL, A. (1977) *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*. Paris : Payot.
 - COLIGNON, J-P. (2004) *Un point, c'est tout ! La ponctuation efficace*. Paris : Victoires éditions (p. 17-39).
 - DOPPAGNE, A. (2006) *La bonne ponctuation – Clarté, efficacité et précision de l'écrit*. Bruxelles : Boeck Duculot (p. 13-18).
 - DRILLON, J. (1991) *Traité de la ponctuation française*. Paris : Gallimard. (p.145-255).
 - DUBOIS & al (2007) Ponctuation (p.371-372). In *Grand Dictionnaire de Linguistique & Sciences Du Langage*. Paris : Larousse.
 - FAVART, M. & PASSERAULT, J-M (2000) Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit. In *Enfance, Tome 53 n°2*. Paris (p.187-205).
 - FAYOL, M. (1989) Une approche psycholinguistique de la ponctuation : étude en production et en compréhension. In *Langue française N°81 Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques*. Paris : Larousse (p21-39).
 - JAFFRE, J-P. (1991) La ponctuation de français : études linguistiques et contemporaines. *Pratiques n°70 La Ponctuation*. Metz : CRESEF (p. 61-84).
 - GRUAZ, C. (1980) Recherches historiques et actuelles sur la ponctuation. In *Langue Française n°45 La ponctuation*. Paris : Larousse (p.8-15).
 - LACROUX, J-P. (2008) Ponctuation (p.290). In *Orthographe et typographie – Dictionnaire raisonné*. Paris : Quintette.
 - LAPACHERIE, J-G. (2000) De quoi les « signes de ponctuation » sont-ils les signes ?. In *La licorne n°52 La ponctuation* (p.9-20).
 - LAUFER, R. (1980) Du ponctuel au scriptural (signes d'énoncé et marques d'énonciation). In *Langue Française n°45 La Ponctuation*. Paris : Larousse. (p.77-87).

- LORENCEAU, A. (1980) La ponctuation chez les écrivains. In *Langue française N°45 La Ponctuation*. Paris : Larousse (p.88-97).
- LURCAT, L. (1973) L'acquisition de la ponctuation. In *Revue française de pédagogie, Volume 25*. Paris (p14-27).
- MARTINI, E. (2008) Petit Guide de la Typographie, Paris : Glyphe (p. 43).
- MEN (2002) Programmes d'enseignement de l'école primaire. In *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale hors-série n°1*.
- MEN (2008) Programmes d'enseignement de l'école primaire. In *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale hors-série n°3*.
- NARJOUX, C. (2010) *La ponctuation : Règles, exercices et corrigés*. Bruxelles : Boeck Duculot.
- Observatoire national de la lecture (2000) *Maîtriser la lecture : poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris : O. Jacob.
- PAOLACCI, V. & FAVART, M. (2010) Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique. In *Langages 177*. Paris : Armand Colin.
- PAOLACCI, V & N. ROSSI-GENSANE (2012) Quelles images de la phrase dans les écrits d'élèves de fin d'école primaire française – Description linguistique et réponses didactiques aux difficultés des élèves. *A paraître*.
- PASSERAULT, J-M. (1991) La ponctuation recherches en psychologie du langage. In *Pratiques n°70 La Ponctuation*. Metz : CRESEF.
- PELLAT, J-C. (sous la direction de) (2009) Les principaux signes de ponctuation. In *Quelle grammaire enseigner?* (p.226-232). Paris : Hatier.
- PERROT, J. (1980). Ponctuation et fonctions linguistiques. In *Langue française N°45 La Ponctuation*. Paris : Larousse (p.67-76).
- POPIN, J. (1998) *La Ponctuation*. Paris : Nathan.
- POPIN, J. (1999) La Ponctuation. In *Communication et Langages, Volume 122, n°1*. Paris (p.122-123).
- RIEGEL, M., PELLAT, J-C & RIOUL, R. (1994) La Ponctuation. In *Grammaire méthodique du français* (p.83-98). Paris : PUF.

- SCHNEUWLY, B. (1988) *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY, B., ROSAT, M-C., DOLZ, J. (1989) Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits – Étude chez les élèves de 10,12 et 14 ans. In *Langue Française n°81 Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques*. Paris : Larousse.
- SIMON, J. (1973) *La langue écrite de l'enfant*. Paris : PUF.
- TANGUAY, B. (2006) *L'art de ponctuer*. Montréal : Québec Amérique.
- VEDENINA, L-G. (1980) La triple fonction de la ponctuation dans la phrase : syntaxique, communicative et sémantique. In *Langue française N°45 La Ponctuation*. Paris : Larousse (p.60-66).
- VEDENINA, L-G. (1980) La triple fonction de la ponctuation dans la phrase : syntaxique, communicative et sémantique. In *Langue française N°45 La ponctuation*. Paris : Larousse (p60-66).
- VEDENINA, L-G. (1989) *Pertinence linguistique de la présentation typographique*. Paris : Peeters SELAF.