

QUEL ENSEIGNEMENT DE LA PONCTUATION (ET AUTRES MARQUES D'ORGANISATION TEXTUELLE) EN FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS ?

Véronique PAOLACCI, Claudine GARCIA-DEBANC – GRIDIFE
(groupe de recherche sur les interactions didactiques et la formation des
enseignants) – IUFM Midi-Pyrénées – Laboratoire Lordat (EA 1941),
université Toulouse-Le Mirail

Résumé : Comment construire une expertise professionnelle en ce qui concerne l'enseignement de la ponctuation et des marques d'organisation textuelle? Entre approche normative et approche stylistique, activités en compréhension (lecture) et activités en production (écriture), les formateurs d'enseignants ont des difficultés à définir les objectifs et les modalités d'enseignement des marques de segmentation textuelle que sont la ponctuation, les connecteurs et le blanc graphique. Quelles conceptions les enseignants stagiaires ont-ils de l'enseignement de ces éléments ? Comment les amener à un regard critique du matériel d'enseignement à leur disposition notamment les manuels ? À un autre regard sur les productions d'élèves ? Nous nous proposons dans un premier temps de caractériser ces objets d'enseignement à un niveau linguistique et psycholinguistique. Ces deux perspectives sont complémentaires et interrogent les enseignants sur les activités rédactionnelles des élèves. Nous adoptons ensuite une posture descriptive puisqu'il s'agit de présenter l'analyse de travaux d'enseignants débutants (fiches de préparation...) élaborés pendant leur deuxième année de formation. Ces analyses permettent d'approcher les pratiques déclarées de ces enseignants. À partir des conclusions issues de ces descriptions, un module de formation est proposé. Le formateur doit, en effet, se donner les moyens de répondre à la question suivante : que doivent savoir et/ou savoir faire les enseignants pour mettre en œuvre de façon efficace des activités de langue autour des marques d'organisation textuelle et comment aborder ces compétences avec les enseignants débutants ?¹

Les notions relevant de l'observation réfléchie de la langue sont, parmi les contenus de formation initiale, celles qui apparaissent souvent aux jeunes enseignants en formation comme les plus ingrates. En effet, ils ont conscience de leurs insuffisances théoriques à propos des notions grammaticales à enseigner et de leur méconnaissance du type de démarche à mettre en œuvre avec les

1. Nous remercions Michel Gangneux pour sa lecture attentive de cet article.

élèves. Se fondant sur les souvenirs de leur propre scolarité, ils jugent ces enseignements souvent inintéressants et ennuyeux. Paradoxalement, ils signalent les activités grammaticales (grammaire, conjugaison, orthographe) comme à la fois les moins intéressantes et les plus faciles à enseigner². C'est dire que ce domaine de la formation en français est probablement l'un des plus délicats à mettre en œuvre.

Si les difficultés sont grandes à propos d'une notion syntaxique d'une utilisation aussi fréquente que la relation sujet-verbe, pour laquelle les savoirs grammaticaux sont stabilisés et circonscrits, même s'il existe des modèles théoriques différents pour en rendre compte (C. Garcia-Debanc, 2004, à paraître), les difficultés pour le formateur sont plus grandes encore quand il s'agit de travailler en formation sur la ponctuation, pour laquelle les savoirs disponibles sont plus dispersés, moins stabilisés et qui peut apparaître comme plus périphérique dans le système orthographique. Où trouver une théorie de la ponctuation ? Faut-il enseigner systématiquement la ponctuation ? Faut-il la travailler isolément ou en relation avec les autres marques de segmentation des textes que sont les connecteurs ou les alinéas ? Compte tenu du volume limité de la formation initiale, le travail conduit sur ces contenus peut-il être également profitable d'un point de vue méthodologique et les acquis sont-ils transférables à propos d'autres notions de l'observation réfléchie de la langue ? Que font les stagiaires dans leurs pratiques effectives au cours des stages ou de leurs premières années d'enseignement des démarches qui leur ont été proposées en formation ? Telles sont quelques-unes des questions qui se posent au formateur. Le petit nombre de recherches didactiques sur l'enseignement grammatical ces dernières années³ ne permet pas de disposer d'éléments précis sur les pratiques effectives des enseignants dans ce domaine et n'aide pas vraiment, dans l'état actuel, à éclairer ses choix.

Certaines des compétences professionnelles requises peuvent avoir été construites par les professeurs-stagiaires dans le cadre de la préparation au concours. C'est le cas pour les professeurs des écoles à travers l'analyse des productions d'élèves : la connaissance des différentes zones du système orthographique, telles que les définit notamment N. Catach (1979), parmi lesquelles figurent les signes de ponctuation est en effet un des contenus indispensables pour réussir le concours de professeurs des écoles (CRPE). Ceci est également vrai, dans une moindre mesure, pour l'épreuve sur dossier des concours professeurs de lettres classiques et modernes (CAPES) et des professeurs de lycée professionnel lettres (PLP). Or, le passage de la première à la deuxième année

2. Comme le montrent leurs réponses à des questionnaires de début d'année en formation professionnelle (PE2) visant à cerner leurs conceptions de l'enseignement du français. « Quelles sont, selon vous, les activités de français les plus intéressantes/les moins intéressantes, les plus faciles/difficiles à préparer ou à conduire ? » (tableau à double entrée à compléter). Ces questionnaires ont été proposés plusieurs années différentes. Les réponses sont toujours convergentes.
3. Figurant notamment dans *l'Annuaire 2001-2002 des recherches en cours* réalisé par la DFLM (association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle) ou présentes dans le numéro 14 de *Repères* consacré à l'enseignement grammatical, publié en 1996.

d'IUFM exige une conversion des savoirs d'analyse en savoirs pour l'action⁴. D'autre part, un certain nombre de stagiaires de deuxième année n'ont pas bénéficié d'une formation complète dans leur préparation du concours. Les compétences linguistiques et professionnelles sont donc très hétérogènes dans le public en formation.

Comment construire une expertise professionnelle en ce qui concerne l'enseignement raisonné des marques d'organisation textuelle ? Comment organiser avec les élèves une activité d'observation réfléchie de la langue favorisant la maîtrise de la ponctuation en production ? Avec quels seuils d'exigence pour des élèves de fin d'école primaire ? Pour répondre à ces questions, le formateur doit effectuer des choix quant aux théories de référence sur la ponctuation qu'il choisit, aux types d'activités-élèves qu'il promeut en formation, aux activités qu'il propose dans le cadre des séances de formation.

C'est à donner des informations pour motiver ces choix et construire ces pratiques que s'emploie cet article, fournissant de premiers éléments d'analyse d'une thèse en cours de rédaction⁵. Nous fondant sur les travaux psycholinguistiques montrant l'utilisation conjointe par les enfants de 10-12 ans, dans la genèse de l'écriture, d'un système de ponctuation et de connecteurs (notamment dans le numéro fondateur de *Langue Française*, coordonné par M. Fayol et J.M. Adam en 1989, intitulé *Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques*), nous avons pris le parti ici de lier l'enseignement de la ponctuation avec d'autres marques d'organisation textuelle (dorénavant MOT) comme la notion de blanc graphique (alinéa, paragraphe) et les connecteurs. Nous nous situons ainsi dans une perspective d'observation réfléchie du fonctionnement de la langue finalisée par la résolution des problèmes rencontrés par les élèves en situation complexe de production d'écrits.

Nous proposerons tout d'abord une revue des travaux linguistiques et psycholinguistiques décrivant le système linguistique de ces marques linguistiques et donnant des repères sur leur acquisition par les enfants de 9 à 11 ans. Pour éclairer les choix à effectuer en formation, nous rendrons compte ensuite des conceptions d'enseignants en formation (PE2⁶) recueillies grâce à un protocole comportant questionnaires et préparations d'activités. Nous proposerons enfin un module de formation permettant de construire des éléments d'expertise professionnelle.

4. Comme cela a pu être montré par rapport à la réécriture de textes (C. Garcia-Debanc, A. Trouillet, 2000).
5. Véronique Paolacci, *Les marques d'organisation du texte – Comment les envisager en tant qu'objets d'enseignements ? – Vers une didactique de la ponctuation, des connecteurs, et du blanc graphique (dans l'articulation école/collège)*, dirigée par Claudine Garcia-Debanc, université de Toulouse-Le Mirail.
6. Professeurs d'école 2^e année.

1. ENTRE NORME ET USAGE, TEXTES LITTÉRAIRES ET PRODUCTIONS D'ENFANTS : LES RECHERCHES SUR LES « MOT »

1.1. Multiplicité des approches linguistiques des marques d'organisation textuelle: définitions plurielles

Pour définir des contenus de formation, le chercheur en didactique dispose d'un ensemble de savoirs disponibles pour chacune des familles des marques d'organisation textuelle. Les études linguistiques sur ces marques sont complexes pour les non-initiés et peu homogènes dans leur contenu.

1.1.1. Les travaux sur la ponctuation en tant qu'objet linguistique

Jusqu'aux années 70, l'approche normative de la ponctuation domine⁷. J. Damourette (1937) est le premier à dépasser le simple catalogue des marques de ponctuation. A. Doppagne (1958) reprend les idées de J. Damourette qui attribue à la ponctuation un rôle pausal et mélodique⁸.

Dans les années 1970, avec l'équipe HESO-CNRS autour de N. Catach, la ponctuation devient un véritable objet théorique. La ponctuation, pour N. Catach (1980) est un « ensemble de signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimé ; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets⁹ et formant système complétant et suppléant l'information alphabétique ». Les signes de ponctuation sont « dépendants et complémentaires ». Les « ponctèmes » (N. Catach, 1991) sont des signes au sens linguistique du terme, i.e. éléments constitués d'un signifiant et d'un signifié.

N. Catach valorise une approche systémique du paradigme de la ponctuation. L.G. Védénina (1989) élargit la notion de ponctuation à ce qu'elle appelle la « présentation typographique »¹⁰. J. Anis (1988) fait de même et classe conjointement les signes de ponctuation, les paragraphes¹¹ et les blancs graphiques dans ce qu'il nomme les topogrammes¹². Les signes de ponctuation sont hiérar-

7. C. Tournier (1980) précise, dans son article, l'histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours .
8. Dans la même perspective, J. Drillon (1991) présente dans son ouvrage « une étude du bon usage qu'on fait des signes de ponctuation ». J. Popin (1998) propose, dans un ouvrage de vulgarisation plus récent, un catalogue des signes de ponctuation et précise lui aussi la norme qui régit ces signes (p. 53).
9. Isolables par l'analyse et indécomposables à leur niveau hiérarchique.
10. Étude des caractères d'imprimerie, justifications des lignes, blancs...
11. J.-P. Jaffré (1991) précise que c'est la dimension textuelle qui a fait naître l'intérêt pour l'alinéa, le paragraphe et la mise en page.
12. Graphème ponctuo-typographique, qui contribue à la production du sens, en tant qu'organisateur de la séquentialité et indicateur syntagmatique (approche structurale de la langue) et énonciatif (approche pragmatique de la langue) : signes de ponctua-

chisés (N. Catach, 1994) et ont différentes fonctions. Un même signe peut remplir plusieurs fonctions. C'est L.G. Védénina (1989) qui affine le plus, dans son ouvrage de référence, les fonctions des signes de ponctuation. La linguiste russe distingue la ponctuation syntaxique, la ponctuation énonciative, la ponctuation sémantique et la ponctuation intonative. Le paradigme de la ponctuation prend alors la dimension d'un système polyfonctionnel.

Les travaux linguistiques sur la ponctuation fluctuent entre la mise en valeur du « bon usage » et les usages stylistiques¹³ de la ponctuation. L'approche est tout aussi hétérogène à propos des connecteurs.

1.1.2. Les connecteurs : approches textuelle et pragmatique

• L'approche textuelle (J.M. Adam, 1990)

Dans les études de J.M. Adam (1990), les marques d'organisation textuelle font partie des marques qui correspondent à différents phénomènes textuels dont ceux de la segmentation et de l'empaquetage¹⁴.

• L'approche pragmatique

Les connecteurs sont au centre des théories de pragmatique textuelle. J. Moeschler et A. Reboul (1998), dans une perspective de théorie du discours, parlent de « connecteurs pragmatiques »¹⁵. Ces linguistes posent comme hypothèse que ces marques de cohésion que sont entre autres les connecteurs pragmatiques ont plutôt un « contenu procédural » (p. 75) et donc une « fonction interprétative » (p. 96). J. Moeschler et A. Reboul (1998) proposent une définition qui se veut générale et consensuelle : « un connecteur est une marque linguistique, appartenant à des catégories variées (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes, locutions adverbiales) qui :

- a) articule des unités linguistiques maximales ou des unités discursives quelconques
- b) donne des instructions sur la manière de relier ces unités

tion, blanc de mot, retrait, retour à la ligne, ligne blanche, soulignement, petite capitale, italique, gras.

13. Les analyses littéraires sont des approches complémentaires aux travaux linguistiques. H. Meschonnic (2000) fait un plaidoyer pour les usages divers que l'on peut faire de la ponctuation, usages éloignés du « pur et simple jeu de règles conventionnelles » (p. 289). H. Meschonnic revendique ainsi la « poétique de la ponctuation ».
14. Les notions de mise en page, de titre, de paragraphe, « signes de démarcation graphique » sont intégrés dans le phénomène de la « segmentation ». Ponctuation et connecteurs correspondent aux notions de « période » et de « parenthésages », qui équivalent aux phénomènes d'« empaquetages de propositions ». « La période désigne un empaquetage propositionnel essentiellement rythmique (souligné par la ponctuation et la syntaxe) ; les parenthésages, un empaquetage de propositions marqués explicitement par les connecteurs (argumentativement marqués) et les organisateurs (non marqués argumentativement), (p. 72) ».
15. Les « connecteurs pragmatiques » prennent l'étiquette de « mots du discours » pour Ducrot et al. (1980).

- c) impose de tirer de la connexion discursive des conclusions qui ne seraient pas tirées en son absence (p. 77)¹⁶ ».

Ces travaux linguistiques sont complétés par des recherches psycholinguistiques qui sont pour les enseignants un éclairage complémentaire à ce contexte scientifique. Les psycholinguistes s'attachent aux processus de production des textes, donc à l'usage qui est fait des marques linguistiques que nous étudions.

1.2. Les recherches en psychologie du langage : approches génétiques et développementales

Ces recherches se sont intéressées particulièrement aux productions langagières (orales et écrites) des adultes (sujets experts) qu'ils ont comparées à celles des enfants. J.P. Bronckart et al. (1985) et B. Schneuwly (1988) proposent une « grammaire d'opérations langagières » dans une optique interactionniste qui prend en compte le contexte social de l'activité de production. Les marques d'organisation textuelle apparaissent au niveau des opérations de *connexion / segmentation* ; elles ont pour caractéristique de « ponctuer » le texte, de le segmenter, de le découper en parties et en même temps de fonctionner comme un « ciment » entre ces parties¹⁷.

Pour M. Fayol (1997 (a), 1997 (b)), connecteurs et ponctuation fonctionnent comme une sorte de système de « parenthésisation ». Ces éléments linguistiques ont certes des valeurs sémantiques mais marquent aussi en surface « des relations hiérarchiques entre les énoncés et pour les connecteurs, la nature de ces relations » (M. Fayol, 1997(a), p. 169). Dans tous les types d'écrits étudiés, le degré de liaison inter-propositionnelle contraint l'occurrence de ces marques de surface. Ce marquage dépend, d'une part, de l'extension du paradigme linguistique et, d'autre part, de l'utilisation plus ou moins stratégique qu'un individu peut faire des marques. Pour L. Chanquoy (1991)¹⁸, la ponctuation et les connecteurs fonctionnent de manière complémentaire et ils jouent en présence / absence.

16. Les deux linguistes se réfèrent aux recherches de Roulet et al. (1985) qui donnent l'étendue du paradigme des connecteurs. *Car, parce que, puisque, en effet* sont des connecteurs argumentatifs ; *donc, alors, aussi* sont des connecteurs conclusifs ; *mais, quand même, cependant* sont des connecteurs contre-argumentatifs ; *finale-ment, en somme* des connecteurs réévaluatifs. Dans une perspective d'apprentissage, on ne peut séparer ces marques des questions d'« intention et de raisonnement ». J. Moeschler (1994) montre en analysant une copie d'élève les résultats d'un apprentissage qui oublie ce questionnement fondamental.
17. Au sein des opérations de *connexion / segmentation*, B. Schneuwly (1988, 1989) définit les opérations de *balisage* (qui marquent les étapes de la planification), d'*empaquetage* (qui marquent la liaison entre les propositions) et de *liage* (comme les *et*, les *puis* qui ont peu de signification et que l'on trouve en abondance à la fois dans les discours oraux et écrits d'enfants).
18. L. Chanquoy (1990) a mené notamment une étude longitudinale sur l'acquisition et le développement de la ponctuation et des connecteurs chez des enfants de 6 à 8-9 ans.

Ainsi, deux fonctions sont attribuées au système de la ponctuation et au paradigme des connecteurs dans la perspective de la psychologie du langage. La principale fonction (précoce selon les recherches en psycholinguistique) est « de marquer, dans le texte, le degré de relation entre les éléments tels qu'ils sont organisés au niveau de la représentation du producteur ». Une seconde fonction (plus tardive chez les scripteurs) est « une fonction de planification au niveau de la structure textuelle d'ensemble » (J.M. Passerault, 1991, p. 100). Cette fonction demande une représentation de la situation de communication (les buts de la production, son ou ses destinataires).

Les travaux spécifiques concernant la segmentation d'un texte en paragraphes sont peu nombreux dans la perspective de la production. J.F. Le Ny (1985) traite du statut psychologique du paragraphe. Le psychologue y défend l'idée qu'« aller à la ligne est un signe et constitue de ce fait une instruction » (p. 131). J.F. Le Ny accorde au paragraphe les mêmes caractéristiques que celles de la ponctuation : « son absence de la parole orale, sa variabilité et son caractère facultatif »¹⁹.

À la lumière de ces recherches, on peut inviter les enseignants à avoir un autre regard sur les productions écrites de leurs élèves notamment en les amenant à considérer les erreurs avec d'autres perspectives que la seule évaluation-sanction (M. J. Reichler-Béguelin, 1992).

Le formateur doit aussi prendre en compte les écrits qui complètent ces recherches scientifiques et qui sont à la disposition des enseignants. Ce sont les textes officiels²⁰, les manuels scolaires²¹ ou les grammaires de référence²². En ce qui concerne les éléments linguistiques étudiés, les approches sont souvent disparates et parfois contradictoires. Ainsi, détail révélateur de cette disparité, dans les programmes 2002 du cycle III, ponctuation et connecteurs sont abor-

19. D. Bessonnat (1988) résume l'ontogenèse de la segmentation du texte en paragraphes. Au début de l'école élémentaire, « si paragraphe il y a, sa structure coïncide avec la phrase. L'alinéa manifeste la pause de la production textuelle » (p. 96). À la fin du cycle III, « on note une cooccurrence de l'alinéa avec les connecteurs ». Ce n'est qu'à la fin du collège, « que le scripteur commence à acquérir une maîtrise raisonnée du paragraphe » car cela suppose une planification contrôlée du texte en fonction du destinataire. Pour une approche typographique et linguistique de la notion de paragraphe, on peut aussi consulter l'ouvrage de M. Arabyan (1994).
20. Les *Programmes de l'école élémentaire* (1995, p. 102 ; 2002, p. 198) et les *Programmes de la classe de 6^e* (1995, p. 12) et les *Accompagnements des programmes de 6^e* (1997, p. 26) auxquels s'ajoutent les supports d'*Évaluations nationales CE2-6^e* (2001, 2002 pour les dernières éditions).
21. Pour une analyse de manuels scolaires de cycle III sur la question de la ponctuation, voir J.-C. Chabanne (1998) ou D. Bain et al. (1995) pour les manuels de collège. Il faut également envisager aujourd'hui une étude du contenu de certains sites Internet qui sont de plus en plus consultés par les enseignants.
22. Par « grammaires de référence », nous entendons les grammaires qui sont conçues comme sources pour les enseignants non spécialistes en linguistique comme celles de R. Tomassone (1996) et d'E. Charmeux et al. (2001). Leur consultation est nécessaire pour « connaître l'essentiel des connaissances exigibles » (R. Tomassone, 1996, p. 3).

dés conjointement parmi « quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte » (p. 198). Dans les *Accompagnements des programmes de 6^e* (1997), la ponctuation est située dans le chapitre « grammaire de la phrase » (p. 26) et l'étude des connecteurs appartient à la section intitulée « grammaire du texte » (p. 26). Comment les enseignants débutants se repèrent-ils dans ce paysage d'écrits didactiques ? Comment les aider quand on est formateur ? Les protocoles que nous avons mis en place permettent d'avoir un élément de réponse à ces questionnements.

2. LES CONCEPTIONS DES STAGIAIRES PROFESSEURS D'ÉCOLE 2^e ANNÉE (PE2)

2.1. Les protocoles mis en œuvre pour recueillir les conceptions des stagiaires PE2

Les protocoles que nous allons décrire sont proposés à des stagiaires en formation professionnelle de professeurs des écoles (PE2) au début du module cycle III à l'IUFM et avant leur stage en responsabilité²³ en cycle III. Il s'agit pour eux de construire une séance sur la ponctuation²⁴ au sein d'un projet d'écriture. Parmi une série d'une vingtaine d'exercices, les stagiaires ont à choisir trois exercices²⁵. À l'issue de la séance en classe, ils doivent répondre à un questionnaire pour guider leur analyse. Les stagiaires s'engagent à fournir leurs fiches de préparation, des productions d'élèves et un enregistrement (audio ou vidéo) d'un moment de classe.

On peut supposer que les enseignants débutants, malgré des approches linguistiques dispensées pendant leur formation, font appel dans l'urgence de la classe à des représentations personnelles (et souvent datées au niveau des savoirs linguistiques) du contenu d'enseignement. Il y aurait conflit entre les savoirs acquis (ou en cours d'acquisition) à l'IUFM pendant leur formation initiale et leurs représentations personnelles.

Ainsi, nos attentes sont les suivantes:

- Les stagiaires élaborent des séances éloignées des besoins particuliers de leurs élèves et donc abordent la langue d'une façon périphérique par rapport aux activités de l'enseignement du français.

23. L'organisation de l'année de formation des PE2 à l'IUFM de Toulouse est basée sur l'alternance entre les modules de formation à l'IUFM et les stages de trois semaines en responsabilité sur les trois cycles de l'école élémentaire, complétés par un stage de deux semaines en pratique accompagnée (dans la classe d'un Maître Formateur).
24. Dans un souci de faisabilité, seul le paradigme de la ponctuation isolé des autres marques d'organisation textuelle est proposé.
25. Le choix de la modalité « exercice » est privilégié ; il semble important que les enseignants débutants réfléchissent sur l'usage des manuels (matériel dont il ne faut pas négliger la complexité, comme le souligne Michèle Verdelhan-Bourgade (2002)) et sur le statut de l'exercice, « l'observation réfléchie de la langue [ne devant pas être] une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs » (*Programmes de l'école élémentaire*, 2002, p. 195). Nous avons fixé arbitrairement le nombre des exercices à choisir à trois.

Quel enseignement de la ponctuation (et autres MOT) en formation initiale d'enseignants ?

- Plutôt que de privilégier une approche systémique du paradigme de la ponctuation, ils élaborent avec leurs élèves un inventaire des signes.
- Ils envisagent rarement les fonctions de ces éléments linguistiques ou mettent en avant certaines fonctions par rapport à d'autres.
- Ils s'intéressent essentiellement à la ponctuation sur le versant *lecture* (réception d'un texte) vs *écriture*
- L'enseignement de la ponctuation est abordé isolément²⁶.

Deux types de protocoles sont proposés aux stagiaires²⁷.

- *Protocole I* : Un groupe des stagiaires dispose d'une batterie d'exercices²⁸, selon nous, assez diversifiés au niveau de l'approche pour constituer un échantillon représentatif des manuels de langue de CM2.
- *Protocole II* : Un deuxième groupe de stagiaires a, outre la batterie d'exercices, un article de la grammaire de référence *Grammaire méthodique du français* (p. 83 à 87) de M. Riegel, J.C. Pellat, R. Rioul (1994) et un extrait de l'article de psycholinguistique de J.M. Passerault (1991), Le développement de l'utilisation du système de ponctuation à l'écrit (*Pratiques*, n° 70).

Dans le document donné aux enseignants débutants, les exercices sont présentés dans le désordre et décontextualisés de tout contenu des chapitres de manuels. Ils concernent des phrases ou des supports textuels et peuvent être caractérisés par les consignes suivantes :

- Ponctuer une suite de phrases ou un texte²⁹ (par exemple, *récrivez les phrases suivantes en utilisant les éléments qui sont donnés dans le désordre, en rétablissant la ponctuation et les majuscules ou recopie ce texte en ajoutant les majuscules et la ponctuation*)
- Ponctuer différemment un même texte pour changer le sens

26. Nous entendons par cela qu'aucun rapprochement avec les autres marques d'organisation textuelle n'est opéré.

27. Issus essentiellement des promotions P0 (Professeurs d'école ayant été recrutés sur la liste complémentaire au concours et ayant fait des remplacements dans les classes pendant une année scolaire avant leur formation PE2 en IUFM).

28. Les exercices sont au nombre de 20, issus des manuels suivants : *Les couleurs du français*, CM2, 1988, Hachette ; *L'orthographe à 4 temps*, CM, 1993, Hachette Éducation ; *Français 6^e*, collection dirigée par C. Oriol-Boyer, 1994, Hatier ; *Grammaire 6^e*, coll. dirigée par G. Molinié, 1996, Magnard ; *Grammaire*, CM2, 1999, Belin ; *L'orthographe au collège*, 2001, D. Bessonnat, C. Brissaud, CRDP de Grenoble ; *600 exercices de grammaire pour l'expression*, CM, 2001, Hachette Éducation. Nous pensons que les exercices sélectionnés sont assez représentatifs de ceux que l'on peut trouver dans les manuels actuels. Nous avons privilégié à la fois des approches traditionnelles et des approches plus novatrices comme celle de D. Bessonnat et al. (2001) initiées par D. Bessonnat (1991).

29. Exercices à « trous » (E. Barjolle, 2001).

- Ponctuer des phrases³⁰ de type différent (par exemple, *termine chaque phrase par un point d'exclamation ou un point d'interrogation selon le sens*)
- Lire à haute voix un même texte ponctué de manières différentes
- Découper un texte en paragraphes
- Produire un texte en tenant compte d'images
- Produire un texte en tenant compte de débuts de phrases
- Produire un texte à partir d'une série de signes de ponctuation imposés
- Remplacer des marques de ponctuation par des connecteurs (par exemple, *remplace les virgules par les conjonctions « mais », « et », « car »*)
- Transformer une phrase du style indirect au style direct.

Les consignes des exercices sont assez diversifiées. Une consigne comme *réécrivez le passage suivant en allant systématiquement à la ligne après chaque phrase : votre nouvelle version aura ainsi un rythme plus haché* (Français 6^e, Collection dirigée par C. Oriol-Boyer, 1994, Hatier) illustre la fonction prosodique de la ponctuation. La fonction sémantique de la ponctuation est représentée par la consigne *écris ces phrases en plaçant la ponctuation de deux manières différentes. Tu obtiendras des phrases de sens différents* (L'orthographe à 4 temps, CM, 1993, Hachette Éducation). La consigne *complète les énoncés en tenant compte des indications fournies par la ponctuation* (L'orthographe au collège, 2001, C. Brissaud, D. Bessonnat, CRDP de Grenoble) concerne plutôt la fonction syntaxique des marques. Les exercices d'un même manuel couvrent un ensemble de compétences larges peu homogènes.

L'article de grammaire donné en lecture aux stagiaires donne une définition des signes de ponctuation et insiste sur les fonctions des marques de ponctuation. Les auteurs présentent une lecture synthétique des travaux de N. Catach (1980, 1994) et de L.G. Védénina (1988). L'article de J.M. Passeraut place l'étude de la ponctuation au niveau génétique et insiste sur les relations entre les paradigmes des connecteurs et de la ponctuation.

Nous postulons que la lecture (ou non) de ces deux écrits résumant les recherches linguistiques et psycholinguistiques des marques d'organisation textuelle permettraient des mises en œuvre contrastées par les stagiaires.

2.2. Des constats « diagnostiques » de compétences professionnelles en cours d'élaboration

Les documents élaborés par les PE2³¹ permettent d'analyser les pratiques déclarées des enseignants interrogés. Notre étude s'apparente à une étude de

30. Exercices d'« étiquetage », « comme si le nom même des signes de ponctuation suffisait pour ponctuer les phrases d'un texte correctement » (E. Barjolle, 2001).
31. L'expérience a été menée en novembre 2002. Il est à noter qu'aucun stagiaire n'a mis en place un dispositif d'enregistrement de la séance en classe. Cette crainte non avouée d'être observé dans sa pratique est aussi fréquente chez des enseignants plus chevronnés.

cas³² et est basée sur la comparaison qualitative des éléments suivants : l'approche spécifique envisagée, les objectifs formulés, les exercices choisis, la « trace écrite » proposée aux élèves et les prolongements prévus illustrés avec les cas les plus saillants (nous citerons en particulier une stagiaire, la stagiaire A).

2.2.1. L'approche spécifique envisagée

Les fiches de préparation analysées prouvent que certains stagiaires n'ont pas intégré leur étude dans un projet d'écriture malgré le protocole demandé : c'est le cas de la stagiaire A. Celle-ci justifie son choix ainsi : **Je ne suis pas partie de la production écrite car il y avait très peu d'erreurs. Mon point de départ a été un extrait de texte d'auteur dans lequel il fallait relever les marques de ponctuation**³³. De ce fait, elle n'intègre pas l'étude de la langue dans un projet d'écriture. Nous notons également la tendance de plusieurs stagiaires à privilégier l'étude de la ponctuation du dialogue, ce qui est aussi le cas de nombreux manuels, comme le remarque J.C. Chabanne (1998).

2.2.2. Les objectifs formulés

Un stagiaire met côte à côte les objectifs et les compétences³⁴ suivants : **objectif général : identifier et écrire les types de phrases /compétences : l'enfant doit être capable de ponctuer et de structurer un texte**. On ne peut nier que ce stagiaire n'a pas été suffisamment sélectif.

Les objectifs formulés par les stagiaires sont assez généraux. La stagiaire A vise **l'utilisation correcte de la ponctuation**. Cet objectif renvoie à une conception normative de la ponctuation. On peut lire aussi, dans une fiche de préparation d'une autre stagiaire, l'objectif suivant : **savoir repérer des fonctions syntaxiques, sémantiques et prosodiques de la ponctuation**. Consciencieusement, la stagiaire essaie de rendre compte de l'article de grammaire de référence lu mais cet objectif reste bien ambitieux pour une seule séance de langue. La rédaction des objectifs pose en général problème pour l'ensemble des stagiaires interrogés.

2.2.3. Les exercices choisis

On peut estimer, à la lecture de ces préparations, que les stagiaires ayant eu à leur disposition les articles de linguistique et de psycholinguistique effec-

32. Huit stagiaires ont accepté de nous communiquer leurs travaux et nous les en remercions.
33. Les citations des stagiaires sont fidèles à leurs auteurs.
34. Les métalangages didactiques « objectif et compétence » seraient à définir par une nomenclature officielle (comme il en existe pour les programmes du collège) car leur définition est très fluctuante. Les étudiants de première année (PE1) ont pourtant pour le concours de professeurs des écoles (CRPE) la lourde tâche de les définir pour un chapitre de manuel donné dans les questions du second volet didactique de l'épreuve du français.

tuent un choix plus « raisonné » des exercices que les autres stagiaires. Ils essaient de se justifier en se référant aux fonctions de la ponctuation.

L'ensemble des stagiaires privilégie la fonction sémantique (avec les exercices sur les modalités phrastiques) et la fonction prosodique de la ponctuation (les élèves sont amenés à lire à haute voix des extraits de textes pour rendre compte des signes de ponctuation à l'oral). Certains stagiaires attribuent un statut explicite à certains exercices dans le compte rendu des séances. Ainsi, l'exercice *lis les deux phrases à haute voix pour faire entendre les différences de sens* est pour une stagiaire une ***mise en situation*** et l'exercice *ponctuer un texte non ponctué* est un exercice ***de réinvestissement***. Souvent, aucune place n'a été accordée à l'observation. Une stagiaire a sélectionné des exercices sur les types de phrase, sur le découpage en paragraphes et sur un texte à ponctuer. Comment les élèves peuvent-ils se retrouver dans cet ensemble d'activités dans lequel aucun objet d'enseignement n'est clairement repérable ? Nous notons que l'exercice qui mettait en valeur la relation entre le système de la ponctuation et celui des connecteurs n'a jamais été choisi : pourtant, il illustre la relation entre le paradigme de la ponctuation et celui des connecteurs, ce qui est assez rare dans les manuels. Les exercices qui mettaient l'élève en situation de production plus ou moins contraignante n'ont pas été choisis non plus. Est-ce parce que les stagiaires estimaient manquer de temps en abordant une situation d'écriture avec leurs élèves ?

2.2.4. La trace écrite proposée

La trace écrite (ou « leçon ») proposée aux élèves, comme les objectifs choisis, est révélatrice de l'enseignement de la ponctuation ou du moins des conceptions qu'en ont les PE2. La stagiaire A présente une liste des signes de ponctuation avec un classement par rapport à la place des marques dans la phrase (ponctuation à la fin de la phrase, ponctuation à l'intérieur de la phrase) et ajoute la ponctuation du dialogue. Chaque signe de ponctuation est caractérisé essentiellement par des fonctions prosodiques et sémantiques. On peut lire ***la virgule marque une pause de peu de durée, le point-virgule annonce une pause plus longue, le point d'exclamation indique la fin d'une phrase exclamative ou parfois impérative***. Cette enseignante regrette de ne pas avoir vu ***tous les signes de ponctuation, même s'ils ne sont pas directement réinvestis dans la réécriture des textes***. Elle confirme par là son approche normative et son vœu d'exhaustivité en abordant le paradigme de la ponctuation sous la forme d'une liste et non d'un système. De façon générale, les traces écrites proposées par les stagiaires restent fidèles aux leçons des manuels qui mettent en valeur le rôle de tel ou tel signe de ponctuation dans un inventaire sélectif des marques (J. C. Chabanne, 1998).

2.2.5. Le prolongement prévu

À l'issue de ces séances, le prolongement envisagé est soit un approfondissement sur un signe en particulier (comme par exemple la virgule, ce que suggèrent les *Programmes de l'école élémentaire 2002*) soit une production

écrite (et **penser au moment de l'évaluation de cette production à la difficulté de la gestion de la ponctuation des élèves**, précise une stagiaire). Dans leur analyse, les PE2 ont conscience que l'apprentissage de la ponctuation prend du temps (c'est le cas de la stagiaire A qui fait un bilan mitigé des acquis de ses élèves) et doit être également poursuivi au collège.

2.3. Quelques pistes de réflexion pour le formateur

On ne peut pas dire que l'échantillon des enseignants interrogés soit représentatif de l'ensemble des enseignants débutants. Le profil de la stagiaire A est tout de même assez fréquent. Cette stagiaire utilise exclusivement le manuel de la classe (*La courte échelle, CM2*) sans réflexion préalable, ce qui est dommageable, sachant notamment que ce manuel présente un enseignement cloisonné du français. Pour le formateur, il s'agit de tenir compte de cela pour faire évoluer les représentations erronées ou réductrices de certains enseignants en formation. Ainsi, il doit se poser en premier lieu le problème de la sélection des savoirs de référence³⁵.

Le statut de l'exercice (fait oralement, copié ou réalisé directement sur des photocopies) semble constituer une piste de réflexion nécessaire³⁶ en formation initiale. L'exercice ne garantit pas l'apprentissage. Nous avons pourtant noté que la succession d'exercices constituait le corps de la séance exposée par la stagiaire A. Pourtant, l'exercice ne se suffit pas en lui-même s'il n'est pas intégré dans une cohérence d'ensemble. Par contre, il est bien ancré dans les traditions enseignantes. Un élève sait-il ponctuer quand il a réussi un exercice ? Comment amener les stagiaires à analyser les exercices ? Comment mener la correction d'un exercice sur la ponctuation ? Nous avons vu que donner des exercices aux stagiaires sans arrière-plan théorique ne s'avère pas une aide (au contraire...). C'est encore le problème des savoirs de référence qui est posé.

À l'issue de ces observations, nous proposons un module de formation sur l'enseignement des marques d'organisation textuelle qui tente d'illustrer l'intérêt de prendre en compte conjointement les théories linguistiques et les théories psycholinguistiques quand est abordé dans la classe un problème de langue. Notre souci est de construire un module de formation qui prenne en compte les représentations des stagiaires.

35. Problème que pose F. Calame-Gippet (2001) qui cite P. Perrenoud : les formateurs ont un pouvoir symbolique car « ils façonnent les représentations à l'intention des enseignants en formation initiale ». La formatrice ajoute que, dans la part du choix qui revient aux formateurs, le rapport au savoir scientifique apparaît déterminant.

36. L'analyse des dossiers des PE2 complétée par la lecture de mémoires professionnels interroge également le formateur-chercheur sur le statut de la « fiche de préparation ». Comment cet outil didactique peut-il devenir une véritable étape de réflexion professionnelle ?

3. PROPOSITIONS DE SÉANCE DE FORMATION INITIALE VISANT À DÉVELOPPER UN ENSEIGNEMENT « RÉFLÉCHI » DES M.O.T.

3.1. Présentation de l'activité

Les propositions qui suivent sont réalisables en une séance de trois heures³⁷. L'activité mise en place concerne un groupe de stagiaires PE2 et de PLC2³⁸ en situation de TD. Les stagiaires se répartissent dans trois ateliers après avoir répondu à un questionnaire individuel initial. La séance se clôture par une mise en commun finale animée par le formateur.

Les objectifs poursuivis sont les suivants :

- Faire émerger les représentations des stagiaires concernant les marques linguistiques étudiées
- Analyser les capacités de ces stagiaires à prendre en compte les outils proposés en l'occurrence une grille d'analyse de démarche de manuels et une grille de typologie d'erreurs pour construire les bases d'un enseignement raisonné des marques d'organisation textuelle.

Nous posons comme hypothèse générale que le travail d'échanges oraux dans les groupes est à la fois une mise en lumière des représentations des stagiaires sur l'enseignement de la ponctuation mais aussi un réel moment de formation. Toutefois, on pourra difficilement évaluer ce que les professeurs débutants retiendront de cette séance : le choix de diversifier la nature des ateliers ne nous permet pas de contrôler les acquis.

La **phase initiale** de la séance (30 minutes) consiste en un recueil des représentations des stagiaires sur les marques d'organisation textuelle d'un point de vue déclaratif³⁹ : on leur demande notamment de définir les éléments linguistiques étudiés. Mais le point de vue procédural est également privilégié avec la ponctuation d'un texte non ponctué et la correction⁴⁰ d'une copie d'élève de 6^e au niveau de l'emploi des marques d'organisation textuelle (annexe I). Les caractéristiques de cette copie sont les suivantes : la ponctuation forte est présente mais pas toujours pertinente ; l'emploi de la virgule est rare ; la présence des guillemets, du point-virgule et des points de suspension prouvent une connaissance du paradigme de la ponctuation mais la ponctuation du discours direct n'est pas acquise ; des blancs graphiques apparaissent dans la

37. Les plans de formation des IUFM ne sont pas extensibles et la problématique qui nous intéresse ici ne fait pas oublier que des contenus comme les enseignements / apprentissages concernant la conjugaison, la syntaxe, le lexique doivent être abordés en formation (pour tous les cycles). Et nous ne citons là que les activités de l'enseignement de la langue française !

38. Professeurs de lycée et de collège 2^e année.

39. C.Garcia-Debanc et A.Trouillet (2000) ont montré l'écart entre les savoirs déclaratifs d'une stagiaire et ses savoirs procéduraux dans une séance de réécriture ; la stagiaire entraînée par le groupe-classe oublie son objectif initial et arrive en fin de compte à une écriture collective du texte au lieu de la réécriture ciblée prévue.

40. Nous utilisons le terme de « correction » à dessein.

copie mais on ne note aucun alinéa ; des connecteurs structurent certains moments de la narration mais sont peu nombreux mis à part les *et* (qui traduisent vraisemblablement une *planification pas à pas*⁴¹). De façon très globale, on peut dire que les emplois des marques d'organisation textuelle sont assez diversifiés et rendent compte des intentions rédactionnelles du jeune scripteur.

Dans cette première phase de recueil des représentations, il s'agit d'amener les stagiaires à prendre conscience des difficultés à définir des notions complexes puis à prendre conscience des compétences multiples que demande la ponctuation d'un texte non ponctué pour enfin confronter les stagiaires au poids de la norme dans la tâche de correction des écrits d'élèves. Le travail est individuel. Cette phase initiale restera pendant la séance un point de départ auquel le formateur se référera notamment dans la mise en commun finale.

À l'issue de la phase initiale, les stagiaires se répartissent dans trois ateliers. Limités à 40 minutes, ces ateliers sont découpés en trois moments (étape I, étape II, bilan). Chaque groupe désigne un rapporteur pour la mise en commun finale.

L'**atelier 1** consiste tout d'abord à catégoriser des exercices de manuels, à sélectionner un exercice facile, difficile ainsi qu'un exercice qui serait adapté pour un enseignement de la ponctuation. Il s'agit d'amener les stagiaires à s'interroger sur les conceptions de l'enseignement de la langue véhiculées par certains manuels⁴² à travers le contenu des exercices. Nous reprenons là le protocole utilisé pour recueillir des données que nous avons décrit précédemment. On demande aussi aux stagiaires de regrouper des exercices à la lumière du chapitre « La ponctuation » de la *Grammaire méthodique du français* (1994, p. 85-87) de M. Riegel et al. Il sera intéressant de noter les critères de catégorisation retenus par les stagiaires et si la lecture de l'article de M. Riegel et al. fait évoluer ce classement⁴³.

L'**atelier 2** propose de comparer les démarches (de notre point de vue contrastées) de manuels pour répondre à la question : Quelle conception de l'enseignement des marques d'organisation textuelle pour quels apprentissages ? La grille d'analyse que nous proposons (annexe II) doit aider les stagiaires à identifier les savoirs de référence sous-jacents⁴⁴. On amène notamment les enseignants à s'interroger sur la place du texte dans les chapitres des manuels. Les manuels sont *Les outils de la langue 6^e* (2000, Hachette Éducation, p. 88-96-98-106) et *Expression, 600 activités pour pratiquer l'écrit et l'oral, 6^e* (2002, Magnard, p. 79-85) pour les PLC2 ; les manuels, *La nouvelle balle aux mots CM2* (1995, Nathan, p. 11-12) et *La langue française -*

41. B. Schneuwly (1988).

42. Voir M. Laparra (1994) sur la nécessité de donner des moyens en formation initiale pour une meilleure utilisation des manuels.

43. En faisant apparaître les différentes fonctions des signes de ponctuation par exemple.

44. Nous proposons aux stagiaires l'étude des chapitres sur la ponctuation et sur les connecteurs et nous écartons un travail sur la notion de paragraphe vu le temps imparti pour la séance.

mode d'emploi CM1 (2003, Sedrap, p. 54-55) pour les stagiaires PE2 (*manuel 1* et *manuel 2* dans la brève description qui suit). Si l'approche est nettement phrastique dans le *manuel 1*, le *manuel 2* place l'étude de la langue en réponse à la question « comment sont faits les écrits ? ». La ponctuation est abordée dans le chapitre « les écrits littéraires », les connecteurs et le paragraphe dans le chapitre « les écrits de documentation scientifiques ». Si l'on examine ensuite les exercices proposés, le *manuel 1* confirme l'étude limitée à la notion de phrase avec la mise en valeur de la fonction délimitative de la ponctuation. La marque linguistique de « connecteur » n'apparaît pas en tant que telle dans ce manuel; par contre, on note la présence des chapitres sur la coordination et la subordination. Le *manuel 2* valorise l'étude des marques du dialogue. Les exercices proposés aux élèves dans ce manuel illustrent principalement la fonction sémantique de la ponctuation et l'importance de la mise en page pour les connecteurs et les paragraphes. Les « leçons » sont aussi révélatrices de la différence des référents théoriques de ces deux matériaux didactiques. Pour la ponctuation notamment, le *manuel 1* présente un inventaire des signes de ponctuation sans aucune précision alors que le *manuel 2* insiste sur les fonctions de la ponctuation. Ainsi, le *manuel 2* confirme le fort ancrage théorique dans la grammaire de référence des mêmes auteurs (E. Charmeux et al., 2001) et privilégie une approche textuelle alors que les référents du *manuel 2* sont plus flous.

L'**atelier 3** demande l'analyse de la copie d'élève proposée dans la phase initiale à l'aide d'une grille de typologie d'« emplois déviants » des marques de ponctuation. L'objectif est d'amener les stagiaires à envisager différemment le statut de l'erreur⁴⁵ et à s'interroger sur la norme ou du moins sur leur rapport personnel à la norme (et quelle norme ?) dans une tâche d'évaluation. La grille proposée inspirée par l'approche systémique des erreurs d'orthographe de N. Catach (1979) essaie d'illustrer les relations entre le système de la ponctuation et celui des connecteurs. À la fin de ce module, cette évaluation « raisonnée » de la copie est comparée avec la correction réalisée dans la phase initiale. Le travail est réalisé individuellement ou en binôme.

La séance se termine par une **phase finale d'échanges oraux** entre les groupes de stagiaires. Cette dernière étape est un moment important où le formateur a un rôle décisif à jouer. Les rapporteurs de chaque atelier rendent compte des recherches et des conclusions de leurs groupes.

Pour l'**atelier 1** (travail sur les exercices), il est intéressant de mettre en valeur les principes de regroupement des exercices retenus. Le formateur insiste sur l'importance de prendre en compte les fonctions de la ponctuation pour

45. Notre travail de DEA (*Connaissances linguistiques et évaluation de productions d'écrits par des enseignants-Le cas des connecteurs*, 2000, université de Toulouse-Le Mirail) a montré les écarts entre des enseignants, débutants et expérimentés, dans une même tâche d'évaluation de copies d'élèves. Cependant, à tous les niveaux d'expertise, il ressort de cette étude le flou des savoirs linguistiques (savoirs sur le paradigme des connecteurs dans le cas particulier de notre étude). Pour tous les enseignants que nous avons interrogés, l'évaluation prouve une approche normative de l'écriture.

sélectionner de façon plus « raisonnée » les exercices. Un retour sur les définitions des éléments linguistiques de la phase initiale est possible à cette étape.

Les conclusions de l'**atelier 2** (étude comparative de deux démarches de manuels) illustrent la nécessité de se donner les moyens d'analyser le matériel didactique qu'est le manuel scolaire. Le formateur résume les conceptions de l'enseignement des marques d'organisation textuelle qui émergent des observations de ces supports didactiques.

Enfin, l'**atelier 3** (évaluation de la copie d'élève) doit rendre compte du rapport à la norme qui se pose quand on évalue l'usage de la ponctuation en liaison avec les autres marques d'organisation textuelle dans un écrit d'élève. Le formateur revient sur les enseignements (dont rendent compte les travaux en psychologie du langage) que peut apporter la prise en compte des usages réels que les enfants font de la ponctuation et des autres marques d'organisation textuelle en production écrite.

3.2. Remarques après une première mise en œuvre

Cette séance a été réalisée en novembre 2003 en formation initiale de PLC2 dans le cadre d'un module sur la didactique de l'écriture au collège⁴⁶. Certains choix ont été effectués par la formatrice avant la séance de formation. Ainsi, la **phase** de recueil des représentations a été écourtée aux définitions et à l'exercice sur le texte à ponctuer. Le travail sur la copie de 6^{ème} a été réservé à l'atelier 3. La **phase initiale** d'une dizaine de minutes a été suivie par une mise en commun. On ne peut pas dire que les différentes définitions proposées par les stagiaires aient été particulièrement exploitées. Nous pensons qu'il est plus important de fixer l'attention des enseignants débutants sur des activités procédurales comme l'exercice proposé, les enseignants se mettant alors à la place de l'élève et prenant conscience des difficultés des jeunes scripteurs.

Au cours de la séance de formation, dans l'**atelier 1** (classement d'exercices), les stagiaires ont eu des difficultés à trouver une cohérence d'ensemble dans leur classement. En effet, les professeurs débutants ont eu du mal à analyser et à évaluer le contenu des exercices : il est intéressant de noter par exemple que l'exercice considéré comme le plus facile par les stagiaires est le plus contraignant et le plus complexe dans sa mise en œuvre (*ponctuer un texte non ponctué avec des signes inventoriés dans la consigne*).

L'**atelier 2** (comparaison de manuels) a également posé problème aux PLC2 : ceux-ci renseignent la grille d'analyse proposée (annexe II) de façon pointilleuse mais dégagent avec peine des éléments de synthèse. La grille aurait dû être plus sélective et insister sur les critères permettant d'identifier le contraste entre les deux démarches des manuels. Notons qu'il est un fait que les cultures premier et second degrés ne sont pas identiques dans l'approche

46. Nous remercions Marie-Claude Fanjeaux (formatrice et professeur au collège de St-Lys (31)) et ses stagiaires PLC2 de l'IUFM Midi-Pyrénées.

du matériel didactique que sont les manuels, ne serait-ce que dans les questions traditionnelles posées aux concours de recrutement.

L'**atelier 3** (analyse de copie d'élève) a présenté un grand intérêt pour les stagiaires qui ont pu confronter plusieurs solutions possibles. Les échanges sur la pertinence des emplois des signes de ponctuation ont bien illustré les interrogations des professeurs débutants face à l'existence d'une norme et à la prise en compte de variations.

Pour la mise en œuvre du protocole auprès des professeurs d'école débutants, nous tiendrons compte de ces remarques qui éclairent le chercheur.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

La conception d'activités de formation pour enseigner les marques d'organisation textuelle que sont les signes de ponctuation, les paragraphes et les connecteurs suppose la prise en compte d'écrits didactiques diversifiés: des recherches linguistiques nombreuses, parfois peu accessibles pour les enseignants non-spécialistes mais pour l'essentiel résumées dans les grammaires de référence; des recherches en psychologie du langage qui clarifient les processus rédactionnels des élèves et qui proposent des modèles très utiles pour les enseignants; des textes officiels (programmes et évaluations nationales) qui constituent l'un des arrière-plans des matériaux didactiques que sont les manuels; des manuels de grammaire qui sont les supports les plus accessibles pour les praticiens en terme de progression, d'activités et de démarches. La difficulté est de prendre en compte tous ces écrits (parfois discordants) pour construire un « enseignement réfléchi de la langue ».

L'activité menée auprès des stagiaires en formation a mis à jour une série de questions plus générales sur l'observation réfléchie de la langue. Comment faire pour que des enseignants débutants s'interrogent sur leur conception de l'enseignement de la langue pour éventuellement la faire évoluer? Le module de formation présenté peut apporter de notre point de vue une réponse à ce problème. Il vise une approche « raisonnée » des phénomènes de structuration textuelle qui prend en compte à la fois l'activité scripturale de l'élève et les référents théoriques. L'objectif n'est pas ici de proposer une séquence de formation type. Nous avons vu les difficultés des enseignants débutants à passer de simples constats à une règle d'action dans l'analyse des manuels malgré la grille proposée : les outils de chercheur ne sont pas toujours transférables en l'état en formation.

Si les conceptions des enseignants ont été travaillées, la préparation des activités de classe a été écartée mais cela reste aussi une de nos pistes de recherche. Nous avons illustré ici l'intérêt de l'analyse des pratiques effectives⁴⁷ des professeurs avec l'activité proposée à des stagiaires PE2 et PLC2 en forma-

47. C. Garcia-Debanc (2002) a montré combien l'analyse des pratiques effectives des enseignants est importante pour la formation.

tion initiale. Le contenu des ateliers que nous avons décrits est aussi l'occasion de séances de formation continue (premier et second degré)⁴⁸. L'analyse des pratiques effectives d'enseignants expérimentés (professeurs d'école ou professeurs de collège) en formation est complétée par des observations dans les classes autour du même objet d'enseignement. Nous répondons ainsi aux objectifs du groupe de recherche du GRIDIFE de l'IUFM Midi-Pyrénées⁴⁹. La recherche didactique sur l'« enseignement réfléchi » de la langue a beaucoup à apprendre de ces analyses⁵⁰. Ce n'est qu'une meilleure connaissance des pratiques effectives des professeurs complétée par l'analyse de leurs conceptions qui peut permettre d'ajuster la formation aux besoins des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Accompagnement des programmes de 6^e, 1997, Savoir Livre, CNDP.

ADAM (J.M.), 1990, *Éléments de linguistique textuelle – Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Liège, Mardaga.

ANIS (J.), 1988, *L'écriture, théories et descriptions*, Deboeck Université.

ARABYAN (M.), 1994, *Le paragraphe narratif*, L'Harmattan.

BAIN (D.) et al., 1995, Quelle grammaire pour apprendre à ponctuer ou comment réintégrer la ponctuation dans une didactique de texte ?, *Les métalangages dans la classe de français*, Actes du 6^e colloque DFLM de Lyon, 159-160.

BARJOLLE (E.), 2001, Une gêne pratique à l'égard des manuels, *Le Français aujourd'hui*, 135, 32-44.

BESSONNAT (D.), 1988, Le découpage en paragraphes et ses fonctions, *L'organisation des textes, Pratiques*, 57, 81-107.

BESSONNAT (D.) 1991, La ponctuation, *Pratiques*, 70, 9-49.

BESSONNAT (D.), BRISSAUD (C.), 2001, *L'orthographe au collège*, Paris, CRDP de Grenoble, Delagrave.

BRONCKART (J.-P.) et al., 1985, *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

48. Nous avons pu initier un travail autour de la ponctuation lors d'un stage de langue (niveau collège) et nous avons proposé le contenu de l'atelier 1. Les professeurs de collège ont montré un réel intérêt pour ce travail réflexif sur les exercices des manuels.

49. Groupe de recherche sur les interactions didactiques et la formation des enseignants dont l'objet est de comparer des pratiques d'enseignants expérimentés et débutants dans divers domaines disciplinaires.

50. À compléter avec l'analyse des pratiques des formateurs. Un stage de formation de formateurs animé au mois d'octobre 2003 au sein de l'IUFM de Midi-Pyrénées a permis de mettre en évidence le besoin des formateurs de différentes disciplines d'échanger et de confronter leur expérience de façon transversale. Ceci prouve que les IUFM sont aussi des lieux où les partenaires s'interrogent sur leur propre pratique pour mieux amener les enseignants en formation à analyser la leur.

- CALAME-GIPPET (F.), 2001, Problématiser le rapport aux savoirs de référence en formation initiale : le cas du « schéma narratif », *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase*, CRDP Midi-Pyrénées, Delagrave, 349-365.
- CATACH (N.), 1979, *L'orthographe française*, Nathan Université.
- CATACH (N.), 1980, *La ponctuation*, Langue Française, 45, Larousse.
- CATACH (N.), 1991, La ponctuation et l'acquisition de la langue écrite, *La ponctuation, Pratiques*, 70, 49-61.
- CATACH (N.), 1994, *La ponctuation*, Que sais-je ?, PUF.
- CHABANNE (J.-C.), 1998, *La ponctuation dans les manuels à l'école primaire (8-10 ans) : aspects théoriques et didactiques*, À qui appartient la ponctuation ?, DUFAYS (J.M.), ROSIER (M.), TILKIN (F.), Éds, Paris, Bruxelles, Duculot.
- CHANQUOY (L.), 1991, *Ponctuation et connecteurs : acquisition et fonctionnement – Études comparatives chez l'enfant et chez l'adulte (méthodes Off-Line et On-line)*, thèse de doctorat université de Bourgogne.
- CHARMEUX (E.), MONIER-ROLAND (F.), GRANDATY (M.), 2001, *Une grammaire d'aujourd'hui*, SEDRAP.
- CHARMEUX (E.), MONIER-ROLAND (F.), BAROU-FRET (C.), GRANDATY (M.), 2003, *La langue française – mode d'emploi, CM1*, SEDRAP.
- DAMOURETTE (J.), 1939, *Traité moderne de ponctuation*, Larousse.
- DOPPAGNE (A.), 1978, *La bonne ponctuation*, Duculot.
- DRILLON (J.), 1991, *Traité de ponctuation française*, Tel Gallimard.
- Évaluations CE2-6^e - Repères nationaux septembre 2000, 2001, DPD.
- Évaluation à l'entrée en 6^e - Présentation, 2002, DPD.
- FAYOL (M.), 1997a, *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF, 145-163.
- FAYOL (M.), 1997b, On acquiring and using punctuation. A study of written French, *Processing Interclausal relationships*, COSTERMANS (J.), FAYOL (M.) Éds, Lawrence Erlbaum Associates.
- GARCIA-DEBANC (C.), 1990, *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- GARCIA-DEBANC (C.), 2001, La question de la référence dans l'enseignement du français, *Didactique des disciplines*, TERRISSE A. (Éd.), Deboeck université, 77-95.
- GARCIA-DEBANC (C.), 2002, Décrire les pratiques d'enseignement effectives : un enjeu essentiel pour la didactique et la formation des enseignants, *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, VENTURINI (P.), AMADE-ESCOTE (C.), TERRISSE (A.) Éds, La Pensée sauvage, 225-231.
- GARCIA-DEBANC (C.), TROUILLET (A.), 2000, Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou : en formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural ?, *La réécriture, Pratiques*, 105/106, 51-83.

- JAFFRE (J.-P.), 1991, La ponctuation du français : études linguistiques contemporaines, *La ponctuation, Pratiques*, 70, 61-85.
- Langue française*, 1989, *Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques*, 81, ADAM (J.M.), FAYOL (M.) Éds.
- LAPARRA (M.), 1994, Ouvrages de grammaire et formation initiale des enseignants, *Pratiques des manuels, Pratiques*, 82, 107-121.
- LE NY (J.F.), 1985, Texte, structure mentale, paragraphe, *La notion de paragraphe*, Paris, CNRS, 129-137.
- MESCHONNIC (H.), 2000, La ponctuation, graphie du temps et de la voix, DURRENMATT (J.) Éd., *La Ponctuation*, La Licorne, Poitiers, MSHS, 289-295.
- MOESCHLER (J.), 1994, Structure et interprétabilité des textes argumentatifs, *Regards croisés sur une copie, Pratiques*, 84, 93-113.
- MOESCHLER (J.), REBOUL (A.), 1998, *Pragmatique du discours – De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Paris, Armand Colin.
- PASSERAULT (J.M.), 1991, La ponctuation. Recherches en psychologie du langage, *Pratiques*, 70, 85-107.
- Pratiques*, 1991, 70, *La ponctuation*, BESSONNAT (D.) Éd.
- Programmes de l'école primaire*, 1995, CNDP.
- Programmes de l'école élémentaire*, 2002, CNDP.
- Programmes de la classe de 6^e* (décembre 1995), direction des lycées et collèges.
- REICHLER-BEGUELIN (M.J.), 1992, L'approche des « anomalies » argumentatives, *Pratiques*, 73, 51-77.
- RIEGEL (M.), PELLAT (J.C.), RIOUL (R.), 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF
- SCHNEUWLY (B.), 1988, *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY (B.), ROSAT (M.C.), DOLZ (J.), 1989, Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits – étude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans, *Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques, Langue Française*, 81, 40-59.
- TOMASSONE (R.), 1996, *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave.
- TOURNIER (C.), 1980, L'histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours, *La Ponctuation, Langue Française*, 45, 28-41.
- VEDENINA (L.G.), 1988, *Pertinence linguistique et présentation typographique*, CNRS.
- VERDELHAN-BOURGADE (M.), 2002, Le manuel comme discours de scolarisation, *Un discours didactique : le manuel. Études de linguistiques appliquées*, 125, Didier Érudition.

ANNEXE I

Corrigez cette copie (évaluation 6^e 2003, orthographe de l'élève respectée) comme vous en avez l'habitude en classe et en vous en tenant à l'étude de la ponctuation, des connecteurs et de la mise en page (paragraphe, alinéas, blanc graphique). Quelles observations pouvez-vous faire ?

Bob suivit son chien et ils marchent depuis 1 demi heure déjà.

Mais un moment il ne voit plus son chien il cria « Bambou Bambou » mais le chien ne revena pas. Bob s'inquieta beaucoup pour son chien, il avanca encore et encor un momen il vit une clairière et une grotte. Il s'arrêta et au loin. Il vit son chien, allor il appelle « Bambou » et il vena.

Il amena son maître ; et il cresa cresa et..

Ils voient qu'oi un trésor formidabe dans un coffre manifique.

(ligne sautée)

La nuit tomba. Le garçons et son chien san aller dans la grotte et le garçons fit un beau feu de bois et garda le trésor près de lui. Ils sandormir. Le lendemain matin (blanc)

Le chien se leva et vit de la nourriture ; des fruit. Le chien en ramassa un peu, il reveilla son maitre et lui donit quelque fruis. Ils sont allé doirent un peu dans la clairière Bob alla dedans avec son chien. Le garçon sorta et Dit que le trésor niété plus. Le chien dit

(blanc sur la copie)

« Se n'ai rien je vais essayer de le retrouvé » il renifla et ne trouva rien il revit voir le garçon et le garçon dit « Je l'ai retrouver m'ai vide. Le chien dit « Le coffre où et tile » « il est là » dit le garçon et le chien le santit. Il alla dans la grotte et marcha 10 min. Il vit un vieux monsieur avec le trésor. Le chien dit « Bonjour monsieur se trésor et à moi et à mon maître » Le monsieur lui doma. Le chien revena à son maître et repartiit chez eux !!

ANNEXE II

Grille d'analyse de manuels de langue	MANUEL 1	MANUEL 2
1. Chapitre sur la ponctuation		
Titre du chapitre (métalangage utilisé)		
1.1. Description des éléments du chapitre:		
• Genre du (ou des) texte (s) à l'observation :		
Narratif		
Narratif avec une partie dialoguée		
Descriptif		
Autres		
• Mise au point synthétique des savoirs à retenir:		
Au début de la séance		
Après le texte d'étude initial		
En fin de chapitre		
Autre (à préciser)		
1.2. Description du contenu :		
• Contenu des savoirs à retenir:		
Quelle nomenclature ?(quels sont les signes nommés ? Préciser dans quel ordre en numérotant les marques):		
- Point		
- Majuscule		
- Virgule		
- Point virgule		
- Ponctuation du dialogue (guillemets, tirets, deux points)		
- Guillemets		
- Tirets		
- Deux points		
- Point de suspension		
- Point d'interrogation		
- Point d'exclamation		
- Autres (à préciser).		
Liste des signes sans ordre explicite		
Liste des signes avec un ordre explicite (hiérarchie des signes, place des signes dans la phrase ...)		
Règles d'emploi ou d'usage (ex : sépare des mots...)		
Ponctuation du mot (apostrophe, trait d'union)		
Relation établie entre les signes		
Fonctions des signes :		
- Prosodique (pauses, intonation)		
- Syntaxique :		
* Délimitation de la phrase ⁵¹		
* Apposition...		
- Sémantique :		
* Modalités des phrases ⁵²		
* Dialogue ⁵³ ...		

51. Par exemple, « les majuscules marquent le début des phrases » ; « les différents points marquent la fin des phrases ».

52. La ponctuation est la marque du type de phrase : déclaratif, interrogatif, exclamatif...

53. Dialogue ou discours direct.

Grille d'analyse de manuels de langue	MANUEL 1	MANUEL 2
• Caractérisation des exercices :		
Rétablir la ponctuation d'origine d'un texte		
Ponctuer autrement un texte		
Lire à haute voix un texte		
Écrire un texte		
Rétablir la ponctuation d'origine d'une phrase		
Ponctuer autrement des phrases		
Comparaison de phrases ponctuées différemment		
Lire à haute voix des phrases		
Relation avec les connecteurs		
Relation avec la notion de paragraphe		
Mettre en relation des signes entre eux		
Passer du style indirect au style direct		
Autres (à préciser)		
1.3. Objectifs généraux des séances		
Savoir écrire la ponctuation		
Savoir lire la ponctuation		
1.4. Bilan général :		
Approche phrastique		
Approche textuelle		
2. Chapitre sur les connecteurs		
Métalangage utilisé dans le titre		
2.1. Description des éléments du chapitre		
• Genre du (ou des) texte(s) à observer...		
• Place de la synthèse des savoirs à retenir...		
2.2. Description du contenu		
• Contenu des savoirs à retenir		
Quelle nomenclature ?		
Sémantique des connecteurs		
Fonctions des connecteurs (à préciser)		
Place des connecteurs (dans le texte, dans la phrase)		
• Caractérisation des exercices		
Reconnaître les connecteurs		
Placer des connecteurs dans un texte		
Écrire un texte avec des connecteurs		
Interaction avec la ponctuation...		