

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH

**LES PONCTÈMES CLASSIQUES RARES DANS LES COPIES
DES ÉLÈVES, CLASSE DE TROISIÈME DU LYCÉE DE
NSAM-ÉFOULAN : TENTATIVES D'EXPLICATION**

*Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du D.I.P.E.S. II (Diplôme de
Professeur de l'Enseignement Secondaire deuxième grade)*

par
Richie Laure NGONGANG TCHOUNDENOU
*Licenciée ès Lettres modernes françaises
Titulaire du DIPES I*

Sous la direction de :
M. DASSI
Professeur

Année académique 2014-2015

À

Mes parents, Dénise et Jean Roger Tchoundenou,

Mes enfants, Victoire et Othniel Mpoamb,

Mon époux, Serge Parfait Mpoamb

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail est le fruit de la disponibilité, de la patience et de la rigueur scientifique de notre directeur de recherche, M. DASSI. Nous lui adressons nos sincères remerciements.

Nous exprimons notre profonde gratitude au Professeur Alexi-Bienvenu Belibi dont la mise à disposition de nombreux documents nous a été d'un apport incommensurable.

Notre reconnaissance va à l'endroit de tous les enseignants du Département de français de l'École normale supérieure pour leur contribution dans notre formation.

Que tous ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce travail, trouvent ici la marque de notre profonde reconnaissance.

LISTE DES ABBRÉVIATIONS

BEPC : Brevet d'études du premier cycle

Co : copie

E/A : enseignement/apprentissage

HG : hypothèses générale

HS : hypothèses secondaire

LYNE : Lycée de Nsam- Efoulan

OPO : Objectif pédagogique opérationnel

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Présentation des signes attestés dans les copies	40
Tableau 2: Répartition de l'échantillon	45
Tableau 3: Âge des apprenants.....	45
Tableau 4 : Sexe des apprenants.....	46
Tableau 5 : Utilisation d'une bibliothèque	46
Tableau 6 : Abonnement à un centre culturel.....	47
Tableau 7 : Distraction préférée des apprenants.....	48
Tableau 8 : Métier exercé par les parents	48
Tableau 9 : Goûts des apprenants pour la lecture.....	49
Tableau 10 : Goût des apprenants pour la dictée.....	50
Tableau 11 : Classe dans laquelle la ponctuation a été enseignée pour la première fois.....	50
Tableau 12 : Nombre de signes suffisants à écrire un texte	51
Tableau 13 : Signes employés par les élèves.....	52
Tableau 14 : Réticence à utiliser certains signes	53
Tableau 15 : Raisons	53
Tableau 16 : Capacité des élèves à ponctuer un texte	54
Tableau 17 : Capacité à nommer les signes.....	55
Tableau 18 : Signes déjà employés	56
Tableau 19 : Propositions.....	57
Tableau 20 : Âge des enseignants	58
Tableau 21 : Sexe des enseignants	58
Tableau 22 : Grade des enseignants	59
Tableau 23 : Expérience professionnelle.....	59
Tableau 24 : Notions portant sur la ponctuation	60
Tableau 25 : Satisfactions ou déceptions à lire les copies des élèves.....	60
Tableau 26 : Qualification de la ponctuation des élèves	61
Tableau 27 : Raisons du mauvais emploi des signes.....	61
Tableau 28 : Solutions.....	62

LISTE DES DIAGRAMMES

Diagramme 1 : Sexe des apprenants	46
Diagramme 2: Utilisation d'une bibliothèque	47
Diagramme 3: Distraction préférée des apprenants	48
Diagramme 4: Goût des apprenants pour la dictée.....	50
Diagramme 5: Âge des enseignants	58
Diagramme 6: Grade des enseignants	59
Diagramme 7: Expérience professionnelle.....	59
Diagramme 8: Qualification de la ponctuation des élèves	61
Diagramme 9: Raisons du mauvais emploi des signes	61

RÉSUMÉ

De tous les écueils qui transparaissent de façon aigüe dans les productions écrites du français, on retrouve en bonne place, le phénomène d'emploi des signes de ponctuation. Ils semblent pratiques lorsqu'on se limite à les reconnaître ou à les nommer, mais deviennent problématique lorsqu'il faut les employer dans un texte et cause de sérieux problèmes aux usagers de la langue française. De ce fait, nous nous sommes interrogés sur les raisons du non emploi de certains ponctèmes classiques par les élèves de la classe de troisième. Après avoir présenté les différentes théories sur la ponctuation et analysé les copies de productions écrites des élèves de la dite classe du Lycée de Nsam-Efoulan, puis mené une enquête de terrain, les résultats ont montré que les apprenants du Lycée de Nsam-Efoulan ne maîtrisent pas le mode d'emploi des signes de ponctuation, raison pour laquelle ils ne les emploient pas dans leurs productions

Mots clés : ponctèmes classiques, ponctèmes classiques rares, didactique, enseignement/apprentissage, fonction, production écrite, mode d'emploi, maîtrise, valeur.

ABSTRACT

Among all the forms or ways and sharpness in writing french , we notice the use of punctuation signs. It seems easy when we list them down or to recognise them but become very difficult or problematic to french language users. Due to this, we asked ourselves of the none using of punctuation signs classically by form four students. After we had presented the differents theories on punctuation and analysed the scripts of the students named above of GHS Nsam-Efoulan and the investigations made on the field, results obtained shown that the learners of GHS Nsam-Efoulan do not know how to use punctuation signs, reason why they do not usually use it in their productions.

Keys words: classic punctuation signs, classical punctuation signs rare, didactic, teaching/practice, function, essay, usage, know-how, value.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Objet de l'étude

Dans son acception première, la langue est un système de signes vocaux et souvent graphiques commun aux membres d'une même communauté et constituant leur outil de communication. Ainsi, l'enseignement d'une langue exige des règles et principes qui, mis en application permettra à coup sûr l'intelligibilité entre les locuteurs de cette langue. En effet, il est question des normes régissant à la fois la langue parlée et la langue écrite. La grammaire normative se charge sans doute de la manière dont la langue doit être utilisée, de son bon usage. A toutes fins utiles, Jean Dubois et René Lagane ajoutent :

Écrire la langue, c'est décrire le système c'est-à-dire la forme et l'organisation des règles qui constituent, avec les mots, la structure de la langue. Quand on analyse ainsi la structure du français, on établit la grammaire du français¹.

La grammaire peut s'entendre à son tour, comme l'ensemble des règles d'usage que l'on doit suivre pour parler et écrire correctement une langue. Elle intègre le lexique, la syntaxe, la morphologie, l'orthographe. Reconnaissons que la syntaxe et la morphologie constituent le fondement même de la grammaire, mais ne perdons pas de vue que la langue est un mécanisme dont les éléments concourent au bon fonctionnement du langage verbal. Toutefois, notre attention porte sur l'orthographe avec la notion de ponctuation en classe de Français Langue étrangère.

En fait, comme nous l'explique Charaudeau, *le langage est [...] à la fois sens, expression et communication. Il n'est pas l'un et l'autre successivement, mais les trois à la fois.*² Il s'agit ici de prendre en compte le sujet parlant, son intention, les enjeux communicatifs (sens) et les effets de discours. Cela peut se vérifier dans la didactique de l'orthographe avec la sous-catégorie de la notion de ponctuation. La ponctuation permet d'organiser et de présenter le texte, d'une part, et de faciliter sa compréhension, d'autre part. Elle complète le message transmis par les lettres et les mots en ajoutant d'autres informations. Il existe une multitude d'exemples où un petit signe a fait une énorme différence de sens. Un exemple souvent cité est le suivant :

Il n'est pas mort comme on l'avait dit.

Il n'est pas mort, comme on l'avait dit.

¹ J. Dubois et R. Lagane, *La Nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse, 1973, p.11.

² P. Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette livre, 1992, p.04.

Dans le premier cas, il n'est pas mort tandis que, dans le second cas, il est bel et bien mort mais pas de la manière qu'on croyait.

Cela dit, la notion de ponctuation est très importante dans la transmission du message. Elle pose donc d'énormes difficultés aux apprenants, difficultés qui sont liées à la non maîtrise de leur mode d'emploi. Il est question pour nous dans le vaste champ de la notion de ponctuation, de nous attarder uniquement sur les signes classiques rares dans les copies des élèves de la classe de 3^{ème} du Lycée de Nsam-Efoulan.

2. Motivations, objectifs et intérêts de l'étude

La motivation est le lien existant entre un acte et les raisons à l'origine de cet acte. Pour ce qui est de notre travail, il est question de relever les questions qui nous ont poussées à porter notre choix sur ce sujet. En effet, la notion de ponctuation est une notion très importante et qui a toujours posé de sérieux problèmes aux apprenants.

Notre thème intitulé *Les ponctèmes classiques rares dans les copies des élèves, classe de 3^{ème} du Lycée de Nsam-Efoulan : tentatives d'explication*, est un sujet didactique qui a été choisi pour plusieurs raisons :

-la préoccupation du travail de recherche notamment la professionnalisation des enseignements qui passe par le choix d'un thème didactique, afin de privilégier le renouvellement des méthodes d'enseignement-apprentissage et les arrimer au nouveau système ;

-les mauvaises performances des apprenants sur la notion de ponctuation que nous avons constatées dans leurs productions écrites pendant notre premier stage pratique au lycée Général Leclerc pour le compte de l'année scolaire 2012-2013. Aussi avons-nous remarqué que plusieurs enseignants n'y accordent pas le prix proportionnel. Pourtant, nous estimons que cette notion est on ne plus importante qu'elle doit être maîtrisée par tous pour que le langage soit facilement compréhensible.

D'après les objectifs spécifiques de l'enseignement de la langue,

à la fin des études secondaires, l'élève devra être capable : de s'exprimer aisément et correctement, oralement et par écrit ; de manier des structures grammaticales complexes et un vocabulaire riche pour traduire sa pensée, ses sentiments ou des concepts ; etc..³

Cet objectif montre que le français, en tant que langue officielle, doit être connu

³Programme de langue française au second cycle des lycées et collèges d'enseignement général et technique, du 22 Juin 1994, p.04.

et maîtrisé de tous les apprenants pour favoriser leur intégration et leur épanouissement social. Il devra leur donner l'aptitude d'*exprimer leurs vœux, leurs suggestions*⁴ quand ils en ont besoin. Dans les institutions et dans la rue, le français s'impose aux citoyens comme le meilleur outil de communication d'où l'urgence de savoir le parler et de bien l'écrire car

la maîtrise de la langue orale et écrite, c'est la capacité pour chaque élève de se faire comprendre au plus juste de ses intentions et de comprendre l'autre avec autant de respect que d'exigence. Elle constitue un élément du socle humain.⁵

pour reprendre Bentolila.

Cependant, les multiples rapports et recherches dans ce domaine nous font dire que les objectifs, dans les Lycées et Collèges, ne sont pas encore entièrement atteints. Alors, nous nous posons la question de savoir quelle méthode employer pour que les enseignants atteignent ces objectifs ? Quel français parlent et écrivent les élèves ? Ces interrogations ouvrent une réflexion sur les systèmes d'enseignement/apprentissage du français langue seconde (FLS) d'une part, et sur la responsabilité des apprenants eux-mêmes dans leur propre apprentissage.

La didactique est l'ensemble des moyens propres à l'enseignant dans la transmission et l'acquisition des connaissances. L'objectif principal de notre travail est de montrer que la rareté des signes de ponctuation dans les copies des élèves découle de certains facteurs. Comme objectifs spécifiques, il s'agit d'abord d'examiner les copies des élèves de classe de 3^{ème} en vue de relever les signes classiques rares, ensuite de relever les raisons qui amènent à cet état de choses et enfin, déterminer les responsabilités afin de proposer des solutions visant à améliorer l'état de la situation. Notre préoccupation majeure est d'interpeller toute la communauté éducative à une prise de conscience par rapport à l'importance des signes de ponctuation.

Pour remédier à cette situation, nous voulons proposer certaines techniques d'enseignement et d'apprentissage : la mise en pratique des exercices au centre du processus d'enseignement /apprentissage (E/A) des signes de ponctuation, technique qui permettra une meilleure assimilation de la notion par les élèves.

⁴*Programme de langue française au second cycle des lycées et collèges d'enseignement général et technique, op.cit.*

⁵ A. Bentolila, « Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire », <http://www.média-éducation.Gouv.fr>, 2006.

3. État de la question

Encore appelé revue de la littérature, l'état de la question selon Omar Aktouf *est l'état des connaissances sur un sujet*.⁶ Ainsi, rédiger une revue de la littérature consiste à offrir une vue panoramique, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité, des travaux déjà entrepris sur un sujet de recherche. Autrement dit, il est question de reconnaître le bien fondé des recherches entreprises antérieurement, en relever les limites afin d'ouvrir des nouvelles perspectives y afférentes.

Plusieurs chercheurs ont consacré un intérêt particulier à la ponctuation. Dès lors, la recherche orthographique semble avoir trouvé un champ épistémologique de prédilection dans la notion de ponctuation. C'est le cas des travaux de HUEI CHEN⁷, qui portent sur le *Découpage et structuration du texte : letrines, majuscules, blancs et autres signes de ponctuation dans les versions manuscrites et imprimées du roman de Perceforest : étude comparative*.

Cette thèse a pour objet la ponctuation dans la tradition manuscrite et imprimée du Roman de Perceforest (XVe –XVIe siècles), se rattachant au genre de la chronique. Encadrée par une mise au point théorique tenant compte des recherches récentes consacrées à la ponctuation médiévale et appuyées sur un échantillon d'extraits sélectionnés pour leur caractère représentatif, l'étude dégage son importance et ses fonctions dans la mise en page et la structuration du texte à travers ses différentes versions. Ce travail s'appuie alors sur les différents signes qui structurent le texte, c'est donc la ponctuation du texte ou la macro ponctuation.

Nous notons aussi la thèse de Dana Awad⁸ qui a pour titre *La ponctuation en arabe : histoire et règles. Étude contrastive avec le français et l'anglais*. L'auteur dans ce travail présente un aperçu historique et actuel des signes de ponctuation dans les écrits arabes, avec une étude contrastive sur l'utilisation des signes de ponctuation dans différentes langues comme le français et l'anglais. Dans ce travail, l'auteur essaye de tracer l'histoire de la ponctuation dans le monde arabe par trois étapes : étudier d'abord l'existence et les définitions de la notion de séparation entre phrases dans les écritures arabes, ensuite, étudier la notion de

⁶ O. Aktouf, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Québec, PUQ, 1987, p.123.

⁷ Li Huei-Chen, *Découpage et structuration du texte : letrines, majuscules, blancs et autres signes de ponctuation dans les versions manuscrites et imprimées du roman de Perceforest : étude comparative*, Thèse de doctorat, Université March Bloch, 2007.

⁸ D. Awad, *La ponctuation en arabe : histoire et règles. Étude contrastive avec le français et l'anglais*, Thèse de doctorat, Université de Lyon, 2013.

pause dans le texte coranique, enfin, chercher dans les documents du dix-neuvième et du vingtième siècle les raisons de l'intégration des signes de ponctuation employés en Europe dans les écrits arabes. L'aperçu actuel des signes de ponctuation dans ce travail est basé sur l'analyse de plusieurs corpus de natures diverses : des corpus littéraires et journalistiques de différents pays arabes. Ces analyses de corpus seraient un essai de généraliser les règles d'emploi de chaque signe de ponctuation et pour voir si, en effet, l'emploi de la ponctuation peut être généralisé, la considérant ainsi comme indépendante du style individuel de l'écrivain. L'objectif majeur de l'auteur est de montrer à quel point la ponctuation arabe est inspirée de la ponctuation anglaise et française.

Nous avons aussi lu les travaux d'Anne-Claude Drolet⁹ dans le but de l'obtention du grade de maître des arts dont le titre est : *L'emploi de la ponctuation dans des transcriptions de la langue parlée*. Ce mémoire présente une étude de l'emploi de la ponctuation dans des transcriptions orthographiques de discours oral spontané, dont la source est constituée de deux séries radiophoniques et d'un échantillon de huit émissions d'une série télévisée. L'hypothèse de départ était que les transpositeurs feraient un emploi particulier des signes de ponctuation afin de rendre compte de certains phénomènes propres à l'oral.

Pour analyser les données du corpus sélectionné, la méthode choisie par l'auteur repose sur la notion d'écart par rapport à la norme régissant l'emploi des signes de ponctuation. Aussi, plusieurs grammaires usuelles et traités de ponctuation ont été consultés afin d'identifier les règles qui avaient été transgressées dans chacun des trois textes étudiés. Une fois la liste des écarts présents dans les transcriptions établie, une écoute des enregistrements des trois textes sources a permis de noter certains phénomènes prosodiques comme les pauses, l'intonation et les variations de rythme ou de débit des sujets parlants. La dernière étape du processus d'analyse a consisté à tenter de mettre en relation les 365 écarts notés dans l'emploi des signes de ponctuation avec les caractéristiques prosodiques présentes dans les énoncés sources. Si la présence ou l'absence de pause peut notamment expliquer certains écarts, la relation est, dans d'autres cas, beaucoup plus indirecte : un emploi de la ponctuation déviant par rapport aux usages courants de l'écrit pourrait alors contribuer à simuler ou à recréer un effet d'oralité. Certains phénomènes ne constituant pas un écart ont également été étudiés, particulièrement la longueur des phrases et l'emploi des points de suspension.

⁹ A. C. Drolet, *L'emploi de la ponctuation dans des transcriptions de la langue parlée*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 2006.

En conclusion, l'étude fait état des différents moyens que les transpositeurs des trois textes étudiés ont privilégié pour rendre compte de l'oralité du discours de départ.

Quant-au projet de recherche de DIPES 1 de Nadège Balbine Ambomo¹⁰ dont le titre est *Didactique de la ponctuation au 1^{er} cycle*, elle le pose le problème des méthodes d'enseignement de la ponctuation au premier cycle. Ambomo a fait une étude de l'emploi des signes de ponctuation dans les copies de composition française des élèves de la classe de 3^{ème}. Pour analyser les données du corpus sélectionné, la méthode choisie par l'auteur repose sur l'observation directe où il est question de relever les écarts par rapport à la norme régissant l'emploi des signes de ponctuation. Elle y relève les cas d'omissions, les cas de bonne utilisation et de mauvaise utilisation des signes de ponctuation. Balbine Ambomo plaide pour que les enseignants mettent les exercices au centre du processus d'enseignement/apprentissage pour que la notion soit bien assimilée par les élèves.

La candidate n'a pas proposé les approches par compétences, par projet qui placent l'apprenant au centre de sa propre formation comme nous allons le démontrer. L'enseignant peut, avec les apprenants, puiser dans les situations de vie. Car l'école est désormais un espace de concrétisation, de production et de consommation locale ou culturelle. L'apprenant doit se reconnaître dans son apprentissage.

4. Problème et problématique

Le problème se définit comme une question à résoudre dans le domaine scientifique. La problématique est l'ensemble des questions qui gravitent autour d'un sujet. C'est également selon H. Pana-Ruiz *une interrogation définissant la recherche à entreprendre. Soit pour un résultat inconnu à partir des données connues, soit pour trouver un cheminement logique permettant d'aboutir à un résultat connu.*¹¹

Dans le présent travail, nous nous proposons d'étudier de manière générale, les signes de ponctuation classique rares dans les copies des élèves de la classe de 3^{ème} du lycée de Nsam-Efoulan (LYNE). Quelles sont les raisons qui amènent les apprenants à ne pas ponctuer leurs textes ? Cette étude trouve son fondement dans l'analyse des productions des élèves, et l'appréciation des systèmes d'enseignement/apprentissage de la ponctuation tels que perçus dans les situations de classe. D'où l'intitulé de notre travail de recherche :

¹⁰ N. B. Ambomo, *Didactique de la ponctuation au 1^{er} cycle*, projet de recherche de D.I.P.E.S. I, E.N.S., Yaoundé, 2006.

¹¹ H. Pana-Ruiz, *Philosophie : la dissertation*, Paris, Bordas, 1986, p.283.

Les ponctèmes classiques rares dans les copies des élèves, classe de 3ème du Lycée de Nsam –Efoulan : tentatives d'explications.

Le sujet que nous soumettons à l'appréciation de la communauté scientifique pose le problème de l'emploi des signes de ponctuation classiques par les élèves dans leurs productions écrites au regard des écarts d'emploi. Plusieurs questions se posent à cet effet :

-Est-ce la non maîtrise du mode d'emploi qui rend difficile la manipulation des signes de ponctuation par les apprenants ?

-Qu'est ce qui justifie le non emploi des signes observés dans le corpus ?

-Quelles approches pédagogiques doit-on promouvoir pour remédier à cette situation ?

-Quelles suggestions didactiques entrevoir en situation de classes ?

5. Hypothèse générale (HG) et hypothèses secondaires(HS)

Une hypothèse est une proposition admise provisoirement en vue d'être vérifiée par expérimentation. Pour M. Grawitz, *la possibilité de vérifier les hypothèses émises à partir des faits observés est caractéristique de toute démarche scientifique.*¹²

En essayant de répondre à la problématique, plusieurs hypothèses se dégagent. L'hypothèse générale (HG) : la maîtrise du mode d'emploi des signes de ponctuation aiderait les élèves à bien ponctuer leurs textes.

De cette HG découle des hypothèses secondaires à savoir :

(HS1) : Les manuels scolaires aborderaient de manière superficielle l'E/A de la ponctuation.

(HS2) : le non emploi des signes de ponctuation trouverait son origine dans les méthodes pédagogiques inappropriées.

(HS3) : Le mode d'emploi non connu des signes de ponctuation serait l'un des facteurs de son mauvais emploi par les élèves.

6. Méthodologie

Pour mener à bien cette réflexion, nous avons choisi les copies des élèves du cycle d'orientation en l'occurrence celle de la classe de 3^{ème}.

Bien entendu, pour des besoins de complémentarité, nous avons adressés des questionnaires aux apprenants et aux enseignants de la même classe pour recueillir leurs points de vu au sujet de l'emploi des signes de ponctuation dans les productions des élèves.

¹² M. Grawitz, *Méthode des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 11^e édition, 2001, p. 547.

Nous avons fait deux observations de classe et étudié le manuel au programme de la classe.

En effet, la classe de troisième marque la fin du 1^{er} cycle et l'ouverture au 2nd cycle des lycées et collèges d'enseignement secondaire. Elle est sanctionnée par un diplôme de fin de premier cycle : le Brevet d'étude secondaire du premier cycle (BEPC). Comme son nom l'indique, c'est le moment de l'orientation de l'apprenant entre les études littéraires et les études scientifiques. C'est aussi la porte d'entrée aux nouveaux exercices de dissertation littéraires et de commentaire composé.

Ainsi les élèves ont été évalués sur le sujet suivant :

Il vous est arrivé un jour d'être accusé injustement. Racontez cette mésaventure en insistant sur ce que vous avez ressenti.

Pour le traitement de nos données, la grammaire nous a semblé indiquée. Ce cadre théorique nous permettra de prendre en compte deux principaux aspects des signes de ponctuation que sont :

-la syntaxe dans laquelle les signes de ponctuation constituent des marqueurs de relation entre les mots, les phrases et les divisions du texte.

-la sémantique pour apprécier leurs sens et leurs valeurs d'emplois dans un énoncé.

En tant que mémoire porté sur les productions des élèves, nous exploiterons la didactique. Selon Descotes, la didactique est *la discipline qui se propose d'étudier sur les bases scientifiques, les principes et les méthodes de l'acte pédagogique quand il concerne l'acquisition des connaissances* . Celle-ci est orientée vers l'acquisition de certains savoirs, savoirs faire et savoirs être. Sur cette base, nous proposerons quelques approches pédagogiques à l'instar de l'approche par compétences et par projet pour rendre compte de l'enseignement/apprentissage des signes de ponctuation. Le corpus dépouillé, les questionnaires collectés ont fait l'objet d'un dépouillement minutieux. Les données obtenus ont été présentées et analysées à partir des tableaux chiffrés, tandis que les données collectées par l'observation de classe et l'évaluation du manuel au programme ont été simplement présentés.

7. Plan de travail

Ce travail sera organisé en cinq chapitres. Après l'introduction générale qui dépose les balises de notre travail, le chapitre premier : ***Présentation théorique de la ponctuation*** mettra en exergue un bref aperçu théorique de l'apparition des signes de ponctuation, les points de vue des auteurs sur la notion et les différentes fonctions qu'ils peuvent avoir au sein

de la phrase.

Dans le chapitre deuxième consacré à la *Procédure méthodologique d'enquête*, il est question pour nous de déterminer le lieu et la période de l'étude, de présenter les différentes techniques de recueil des données à savoir : le corpus les questionnaires, l'observation de classe et l'analyse du manuel au programme. Nous avons aussi présenté la technique d'analyse des différentes données et les entraves à la réalisation de l'enquête.

Le chapitre troisième est consacré à la *Description analytique des données*. Il consiste à présenter les différentes données à travers les méthodes présentées dans le chapitre précédent et à les analyser.

Dans le chapitre quatrième nommé *Interprétation des données et vérification des hypothèses de recherche*, il est question d'interpréter les données recueillies dans le chapitre précédent et de vérifier les hypothèses de recherche, relevées à l'entame de notre travail afin de les confirmer ou de les infirmer.

Dans le chapitre cinquième enfin et dédié aux *Suggestions didactiques*, il est question de faire des propositions à l'endroit de la communauté éducative et de proposer Une proc »dure d'enseignement de la ponctuation.

CHAPITRE PREMIER :
PRÉSENTATION THÉORIQUE DE LA PONCTUATION

Dans ce chapitre, il est question de présenter les différentes théories sur la ponctuation. Quand est-elle née et que disent les grammairiens et les linguistes d'elles. Ce chapitre nous permettra de connaître les signes de ponctuation ainsi que leur mode d'emploi afin de mieux les employer dans un texte. Nous partons alors de l'hypothèse selon laquelle il y'aurait une relative convergence des points de vue des auteurs sur la ponctuation. L'approche que nous adopterons dans ce chapitre est théorique. Notre travail s'articulera en quatre étapes : la première consistera à présenter quelques définitions de la ponctuation, la deuxième à présenter un bref aperçu historique des signes de ponctuation, la troisième à donner les différents points de vue des auteurs sur la notion et enfin de donner ses différentes fonctions.

1.1. Quelques définitions de la ponctuation

La ponctuation est selon le *Grand Robert de la langue française* :

Un Système de signes servant à indiquer les divisions d'un texte écrit en phrases ou éléments de phrases, à noter certains rapports syntaxiques ou certaines nuances affectives de l'énoncé qui, dans le langage parlé, s'exprimeraient par des particularités du débit (notamment les pauses de l'accentuation ou de l'intonation).¹³

Quant au *Nouveau code typographique*, il présente la ponctuation en ces termes :

Ponctuer, c'est diviser les diverses parties d'un texte à l'aide de signes conventionnels destinés à donner un sens à un ensemble de mots, ou même à un seul mot. C'est d'abord une question de logique plus que de cadence; l'information orale et de nombreux orateurs donnent trop souvent de fort mauvais exemples de pauses qui ne doivent pas figurer dans un texte imprimé. La ponctuation sert avant tout à faire saisir toutes les nuances de la pensée d'un auteur et éviter ainsi de fâcheuses équivoques.¹⁴

Pour sa part, la linguiste Nina Catach définit la ponctuation comme suit :

Ensemble des signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimé; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant système, complétant ou suppléant l'information alphabétique.¹⁵

¹³ *Grand Robert de la langue française*

¹⁴ *Nouveau code typographique*, (1^{ère} édition), Bordeaux: Société amicale des directeurs, protes et correcteurs d'imprimerie de France, 1928.

¹⁵ Nina Catach, *La ponctuation*, Paris, Presses universitaires, 1994, Collection « Que sais-je ? »

Selon Popin, la ponctuation est *un système de signes qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit et qui apportent des indications prosodiques, marquent des rapports syntaxiques ou véhiculent des informations sémantiques.*¹⁶

On peut retenir de ces définitions que la ponctuation est un code de l'écrit porteur de multiples messages, qui remplit différentes fonctions de nature logique et expressive.

1.2. Aperçu historique du développement des signes de ponctuation

Selon Causse¹⁷ et Catach¹⁸, la ponctuation n'a pas toujours existé. Il ya maintenant six mille ans que les êtres humains écrivent, et la ponctuation ne date que du IIème siècle avant Jésus-Christ. Les conservateurs de la grande bibliothèque d'Alexandrie, Aristophane de Byzance (257-180 av. J-C) et Aristarque de Samothrace 220-143 av. J-C), ont introduit les premiers signes de ponctuation dans les copies de l'Odyssée et de l'Iliade, afin d'en faciliter la compréhension. Le point est le premier signe qui a servi, avec le blanc, à séparer les mots. Auparavant, l'écriture était continue. Pendant le Moyen Age, les scribes qui copient les manuscrits ne ponctuent pas ou ponctuent peu et de manière fantaisiste. Simard¹⁹ affirme que la ponctuation ne prendra son véritable essor qu'avec l'invention de l'imprimerie, au XVe siècle(les premiers livres imprimés datent de 1447). En effet, celle-ci consacre l'usage du blanc, stimule la création des signes comme la majuscule et l'apostrophe, accélère la diffusion de l'usage de signes connus comme la virgule et le point et introduit les premiers signes de mise en page comme l'alinéa.²⁰

Causse²¹ et Catach²² disent qu'en 1540, Etienne Dolet, un imprimeur lyonnais, réalise et publie le premier traité de ponctuation destiné aux imprimeurs. Selon Causse, on y trouve sept signes :

- . le point final ou colon qui termine la phrase;
- : les deux-points, qui demeurent au milieu de la phrase;
- , la virgule qui sépare des parties mineures ;
- ? le point interrogant ;

¹⁶J. Popin , *La ponctuation*, Paris, Nathan, (collection 128), 1998.

¹⁷ R. Causse, *Je suis amoureux d'une virgule*, Paris, Seuil, 1995.

¹⁸ N. Catach, *La ponctuation*, *op.cit.*

¹⁹ M. Simard, *Etude de la distribution de la virgule dans les phrases de textes argumentatifs d'expression française*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec, Chicoutimi, 1993.

²⁰.idem

²¹ R. Causse, *La langue fait signes. Lettres, accents, ponctuation*, Paris, Le seuil, 1998.

²² N. Catach, *La ponctuation*, *Op. cit.*

- ! le point admiratif (ancêtre du point d'exclamation) ;
- () deux nouveaux signes ouvrants et fermants (ancêtres des parenthèses) ;
- + un signe pour additionner.

Le point-virgule s'appelait anciennement *périodus* et terminait, à l'origine, un paragraphe. C'est l'imprimeur Bembo qui l'utilise pour la première fois, en 1495, pour marquer une pause plus grande que la virgule et moins grande que le point. Au XVII^e siècle, son rôle consiste à séparer les différentes phases d'un raisonnement. Il n'a été reconnu officiellement qu'en 1869. Quant-aux points de suspension, qui à l'origine étaient au nombre de cinq, quatre, trois ou deux, ils sont apparus au XVII^e siècle. On les a appelés points suspensifs jusqu'en 1906, date à laquelle ils sont devenus officiellement les « points de suspension ». En ce qui concerne le tiret, Catach mentionne qu'il est employé comme signe de correction dès l'Antiquité, mais elle ne précise pas comment il joue ce rôle exactement. En 1660, il fut utilisé pour la première fois pour ouvrir un dialogue (tiret unique) dans un texte allemand. Enfin, Causse nous fait comprendre que les guillemets actuels sont nés au XVIII^e siècle. Au Moyen Age, deux virgules doubles encadraient tout passage de référence ou toute idée sur laquelle on voulait attirer l'attention.

Après ce bref aperçu de l'apparition des signes de ponctuation, il est important pour nous de donner les points de vue de certains linguistes et grammairiens sur la notion.

1.3. La position des linguistes et des grammairiens

Dans cette partie, il s'agit de donner les différents points de vue des linguistes et des grammairiens sur la ponctuation et les signes qui la composent. Quels sont selon eux les signes de ponctuation et quelles sont leurs différentes valeurs.

1.3.1. Le point de vue de Michèle Gabay et al.

Le guide d'expression écrite écrit par M.Gabay et al.²³ est un ouvrage qui met en exergue les éléments qui entrent dans la réalisation d'une expression écrite. Ce guide consacre cinq (05) pages à la ponctuation, car cette dernière occupe une place importante dans l'expression. Pour les auteurs de cet ouvrage, « *Les signes de ponctuation sont des marques nécessaires à la compréhension d'un texte : elles aident le lecteur à repérer les structures*

²³ M.Gabay et al., *Le guide d'expression écrite*, Paris : Larousse 1991.

*grammaticales des phrases et sont, dans un certain cas, la transposition écrite de la mélodie et la mimique du style oral ».*²⁴

Ces auteurs pensent qu'actuellement, l'usage des signes de ponctuation est régressant ce qui rend la compréhension des messages écrits difficile ou équivoque.

Ils présentent les signes principaux de ponctuation qui sont :

- le point et ses variantes (le point-virgule et les deux points) ;
- les points d'interrogation, d'exclamation et de suspension,
- la virgule qui a pour rôle le mieux connu de coordonner et pour fonction la plus importante de séparer les termes placés l'un à côté de l'autre, pour les rapprocher de ceux dont ils dépendent.
- les petits séparateurs qui sont les tirets, les parenthèses, et les guillemets.

1.3.2. Le point de vue de Block et Georjin

Dans *Grammaire française classe de 4^e et classes supérieures*, Block et Georjin²⁵ consacrent quatre (04) pages à la ponctuation. *La ponctuation donne plus de clarté à l'expression de la pensée, isole et détache les différents éléments de la phrase ; indique comment les mots s'associent grammaticalement et où la voix doit ou peut s'arrêter en lisant.*²⁶ Ces auteurs prennent donc en compte l'oral et l'écrit.

- Le point est le signe de ponctuation le plus fort ;
- le point d'interrogation et d'exclamation terminent la phrase exclamative et interrogative ;
- le point et virgule appelé par d'autres auteurs point-virgule (sépare les membres de la phrase qui sont assez long et qui se rattachent à la même idée générale),
- les deux points, introduisent une citation, une énumération ;
- la virgule, signe le plus employé marque une légère pause dans la phrase ;
- les points de suspension peuvent marquer un silence, une hésitation ;
- les guillemets précédés de deux points encadrent une citation ;
- les parenthèses encadrent une explication ou une remarque en aparté ;
- les tirets indiquent dans un dialogue le changement d'interlocuteur.

²⁴ M. Gabay et al. , *op.cit*

²⁵, Block, O. et Georjin, R., *Grammaire française classe de 4^{ème} et classes supérieures*, Paris, Classiques Hachette, 1945.

²⁶ *Idem*

1.3.3. Le point de vue de la *Grammaire du français 4è/3è*

La *Grammaire du français 4è/3è*²⁷ présente un tableau récapitulatif intitulé « Usage de la ponctuation ». Dans celui-ci, l'on présente onze (11) signes accompagnés de quelques valeurs et de quelques exemples.

- Le point isole les phrases et marque l'indépendance de l'énoncé dans le contexte.
Exemple : **il faisait doux. Les rues étaient animées ce samedi matin.**
- Le point-virgule isole les phrases, mais implique toujours une certaine relation entre les deux énoncés qu'il sépare. Exemple : **ce que nous savons, c'est ce qui viendra.**
- le point d'exclamation se met après une phrase exclamative. Exemple : **comme c'est curieux !**
- le point d'interrogation traduit l'interrogation directe. Exemple : **la lampe était-elle éteinte ?**
- les points de suspension s'emploient pour marquer qu'un énoncé n'est pas achevé, soit que l'auteur a été interrompu. Exemple : **je vais prendre...**
- la virgule sépare les termes d'une énumération et isole les groupes mobiles de phrase.
Exemple : **le soir, quand il fait frais, je fais une petite promenade.**
- les deux points servent à présenter un terme annoncé ou une énumération. Exemple : **je n'ai qu'un désir : dormir**
- les guillemets s'emploient au début et à la fin d'un passage au discours direct. Ils peuvent isoler un groupe ou un terme que le narrateur cite ou ne prend pas en compte. Exemple : elle disait : « **si je pouvais voler, je partirai...** »
- les parenthèses, crochets, tirets encadrent dans la phrase les éléments isolés, non indispensables au sens. Exemple : **une petite fille (de sept ou huit ans) se présenta.**
Ces parenthèses peuvent être remplacées par des tirets ou des crochets.

1.3.4. Le point de vue de Marie Berchoud

Marie Berchoud²⁸ dans *Le style et ses pièges* consacre un chapitre sur six qu'il nomme « ponctuation, oral et lisibilité ». Dans ce chapitre de 73 pages, l'auteur traite du sujet de la ponctuation. Il s'intéresse à tous les éléments de ponctuation et de typographie qui rendent le texte plus aisément lisible. Pour lui, la ponctuation intervient alors à l'oral avec les arrêts de voix entre les groupes de mots, à l'écrit avec les différents signes et même chez les plantes avec les petits points qu'on observe parfois sur la membrane des cellules végétales.

²⁷ *Grammaire du français 4è/3è*, Ed. n° 19, Edicef, Paris, 1991, p. 263.

²⁸ M. Berchoud, *Le style et ses pièges*, éd. Archipoche, 2011, p.55.

L'absence des signes de ponctuation est une forme de ponctuation chez l'auteur, car dit-il : « *la ponctuation est également le signe visible de notre liberté d'auteurs et de lecteurs* »²⁹, car jusqu'au Moyen Age, les textes étaient ponctués, Il n'y'avait ni de blancs, ni d'espace entre les mots, ni d'accents, ni de paragraphes et même d'alinéas. Déchiffrer le texte était donc un travail de dur labeur.

Pour Marie Berchoud, la ponctuation est la respiration des textes car « *l'absence de ponctuation ou une ponctuation défaillante peut laisser ou induire en erreur* ». ³⁰ Il note aussi que la ponctuation est selon le Grand Robert

Le système de signes servant à indiquer les divisions d'un texte écrit en phrases ou éléments de phrases, à noter certains rapports syntaxiques ou certaines nuances affectives de l'énoncé qui, dans le langage parlé s'exprimeraient par des particularités du débit (notamment les pauses de l'accentuation ou de l'intonation).³¹

Ceci montre à suffisance que la ponctuation est liée à la lisibilité. Comme signes de ponctuation, l'auteur parle de :

- point ;
- points de suspension. Ils vont par trois et permettent d'amplifier ou d'interrompre le cours et le sens d'une phrase, ceci en fin de phrase, mais aussi dans la phrase.

Exemple : « **et Sonia... Elle était si influençable, si évanescence... Et cette manie d'écouter la Sonate au clair de lune, le regard vague...** » (Patrick Modiano)

Lorsque la phrase est coupée par les points de suspension, on ne met pas de majuscule lorsqu'on reprend les mots, mais lorsque celle-ci finit une phrase, alors on met la majuscule sur la première lettre du mot suivant. Les points de suspension montrent alors que la phrase a été tronquée.

L'on peut aussi remplacer les points de suspension par « *etc.* » qui est l'abrégié de : *etcetera* ou *et cetera*, latin signifiant « et les autres choses ». Les deux à la fois ne s'emploient pas, c'est l'un ou l'autre. Les points de suspension marquent alors le fait qu'on a été brusquement interrompu, signalent qu'un texte a été coupé, permet de livrer sa pensée au lecteur pour qu'elle soit complétée.

- de ou des deux points ouvrent une citation ou un dialogue ;

²⁹ M. Berchoud, *op.cit.*

³⁰ *Idem*

³¹ *Le Grand robert*, cité par M. Berchoud

Exemple : **Car l'homme a toujours proclamé : « Ce que j'écris, une femme ne pourrait pas l'écrire. » (Benoît Groult) ;** introduisent des explications ; **exemple : « je dors mal : je suis inquiète » (Christine Angot) ;** le discours direct et le discours indirect libre.

-le point-virgule sert à distinguer en les séparant et les reliant les parties essentielles d'une phrase sans toutefois rompre l'unité de cette phrase. Exemple : **ce qui est sur, c'est que je suis le meilleur en dictée ; et quand tu sauras tes départements comme je sais les miens, tu auras les cheveux blancs.**

- la virgule est placée pour séparer les membres d'une phrase. Son absence ou sa présence peut voiler ou transformer le sens d'une phrase. Exemple :

Les voisins que j'aime, sont tous présents.

Les voisins que j'aime sont tous présents.

Dans le premier cas, il est question de tous les voisins et dans le second cas, il est question de seulement ceux qui sont aimés. Nous voyons bien qu'une seule virgule omise ou mal employée peut fausser le sens d'une phrase.

- le point d'interrogation, placé à la fin d'une phrase sert à indiquer que celle-ci est interrogative. Il peut aussi marquer le caractère interrogatif d'un mot, d'un nom ou d'un groupe de mots. Exemple : **Comment ? Mathias ?**
- les parenthèses s'emploient dans des buts variés : donner une information supplémentaire, apporter des précisions, fournir des explications.
- les crochets servent à indiquer une transcription phonétique : On les utilise aussi parfois comme parenthèses à l'intérieur d'une parenthèse.
- le tiret est plus long que le trait d'union il sert dans les dialogues pour distinguer les personnes qui parlent, séparent parfois les enchâssements, incises ou données supplémentaires exemple : **chez Jupiler - c'est ainsi qu'il se nomme -, on peut manger du couscous.**

Si l'on s'en tient à la définition du Grand Robert, on dira que la lisibilité est en rapport avec la ponctuation. Selon Marie, la lisibilité est le caractère de ce qui est lisible c'est –à dire ce qui est facile à lire, à déchiffrer. Comme outils de lisibilité, il parle des majuscules, des minuscules, des types de caractères d'imprimerie, de l'emploi des blancs, des paragraphes, et alinéas et bien sûr de tout ce qui contribue à clarifier le texte lui-même (note de bas de pages ou de fin de chapitres).

Aussi, « *La ponctuation a à voir avec le style d'un écrivain et chacun a une utilisation bien à lui de la ponctuation entre écarts et raffinements* ». ³² Autrement dit, la ponctuation renvoie au style, elle dépend de la sensibilité de chaque auteur, il n'y a donc pas de règles prescrites pour ponctuer un texte. Elle est alors subjective.

1.3.5. Le point de vue d'Albert Doppagne

Albert Doppagne ³³ dans *La bonne ponctuation* traite du sujet de la ponctuation. Il dit :

Les signes de ponctuation tels que nous les connaissons aujourd'hui sont des apports successifs dont l'usage se précise surtout à partir de la découverte de l'imprimerie. C'est à partir du XVIIIe siècle que le français dispose de signes et de règles qui préfigurent avec quelques précisions ce que nous avons à notre disposition aujourd'hui. Mais aujourd'hui encore, la ponctuation évolue et dans son matériel et dans sa pratique » ³⁴.

Il est difficile de classer de façon satisfaisante les signes de ponctuation. Néanmoins, il les classe en quatre catégories à savoir : les signes pausaux, les signes mélodiques, les signes d'insertion et les signes d'appel.

Les signes pausaux sont : le point, la virgule, le point-virgule, le tiret et le blanc. Notons que, le tiret est aussi signe d'appel et signe d'insertion. Il a été beaucoup utilisé au XXe siècle en tant que signe pausal

Les signes mélodiques indiquent une inflexion de la voix qui signifie que le message se coupe, mais n'est pas terminé. Nous avons : Le point d'interrogation, le point d'exclamation, les points de suspension, les deux points, le trait.

Le trait est « improprement » appelé trait d'union et joue un très grand rôle dans la langue écrite. Il se distingue du tiret par sa longueur, mais il est difficile de le respecter dans le manuscrit de même que dans le tapuscrit, car le clavier de la machine ne possède qu'un seul et même signe qui doit remplir les deux offices ; il est trois ou quatre fois plus court que le tiret. La confusion va jusqu'à la nomenclature avec les auteurs qui l'appellent tiret. Comme signe orthographique, il mérite l'appellation de trait d'union. Quelques auteurs ont complété la liste des signes mélodiques avec le point d'ironie (Alcanter de Brahm), le point d'indignation qui est le point d'exclamation renversé (Raymond Queneau, *Le Chiendent*) et le point d'humour (Joseph Delteil).

³² . M. Berchoud, *op.cit.*

³³ A. Doppagne, *La bonne ponctuation clarté, efficacité et précision de l'écrit*, 3è édition, Paris-Gembloux, Ducolot, 1198.

³⁴ *Ibid.*

Les signes d'insertion sont utilisés pour marquer dans le discours l'insertion des mots ou des passages plus ou moins longs. Ils sont : les parenthèses, les crochets, les tirets, les guillemets, les virgules et les barres obliques.

L'auteur nous fait comprendre que tout comme dans le discours écrit, on retrouve les parenthèses aussi dans le discours oral et on dit « en guise de parenthèses ». A l'écrit, ce signe s'emploie par paire et se présente sous deux formes: on a la forme ouvrante et la forme fermante. Les crochets peuvent être de diverses formes avec les deux formes, l'ouvrante et la fermante. Comme différentes formes, on a les crochets droits qu'on retrouve plus dans le domaine technique, de la science que dans la littérature ; les crochets en chevron ou crochets obliques. On les appelle quelquefois les crochets de restitution parce qu'ils sont souvent assez utilisés pour signaler une partie de mots (au début ou à la fin de la ligne) que l'on a du couper ; les demi-crochets, ils sont moins encombrants et lourds. Les virgules sont des signes d'insertion parce qu'elles permettent d'insérer dans la phrase une proposition très courte nommée incise, on peut aussi insérer un mot ou un groupe de mots.

Doppagne définit les signes d'appel, comme étant

toutes les manifestations qui, en dehors du texte et des signes de ponctuation courants que nous avons examinés jusqu'ici, s'adressent au lecteur pour l'avertir ou l'informer de certains faits : division et subdivision du texte, renvoi à une note, signal quelconque³⁵.

Notons que plusieurs auteurs pensent que ces signes relèvent de la typographie plutôt que de la ponctuation. Comme signes d'appel, nous avons : les grandes divisions, le paragraphe, l'alinéa, l'appel de note, l'astérisque, le tiret, le point abrégé, les points, et les autres signes d'appel.

Les grandes divisions en tant que signe d'appel sont encore appelées la macro ponctuation, car elles permettent d'aérer le texte long. Elles permettent par exemple de diviser une œuvre en tomes, parties, titres, chapitres, sections et articles.

1.3.6. Le point de vue de Nina Catach

Nina Catach³⁶, dans *La ponctuation* traite du sujet de la ponctuation. Ce livre est divisé en trois parties à savoir l'histoire de la ponctuation, la ponctuation moderne et les fondements linguistiques et littéraires.

Dans son introduction, Nina a délimité son sujet à la ponctuation, c'est-à-dire à l'ensemble des signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit,

³⁵ A. Doppagne, *La bonne ponctuation clarté, efficacité et précision de l'écrit*, op. cit.

³⁶ N. Catach, *La ponctuation*, Paris, Presses universitaires de France, 1994.

intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimé. Elle n'a donc pas traité de la mise en page, qui joue un rôle très important pour la lecture et la présentation d'un texte.

L'auteur trace dans la première partie, l'histoire du sujet depuis les Grecs, qui se contentaient de trois signes pour signaler des frontières grammaticales, en passant par le Moyen Age et la Renaissance, qui ont vu se multiplier le nombre et la différenciation des signes, jusqu'à nos jours, où la ponctuation a atteint, en France, une complexité jusque-là inconnue. Catach parle du rôle joué par les grands humanistes et imprimeurs de la Renaissance, Geoffroy Tory et Estienne Dolet ; de la ponctuation extrêmement sobre du siècle classique, exemplifiée par Racine, sobriété qui a été trahie par les éditions modernes ; enfin, des analyses très modernes du mathématicien, logicien et linguiste Nicolas Beauzée, auteur de l'article Ponctuation de l'Encyclopédie de Diderot qui a formulé, le premier, la règle bien connue de l'emploi de la virgule devant les propositions relatives.

Dans la deuxième partie, Nina l'auteur opère une catégorisation des signes de ponctuation à trois niveaux : la ponctuation du texte, supérieure à la phrase, la ponctuation de la phrase, et la ponctuation des parties du discours et du mot, inférieure à la phrase. En plus, elle attribue aux différentes sortes de signes un indicateur de « force », un signe de même figure, comme le point, par exemple, se retrouvant à plusieurs niveaux, avec des forces et valeurs différentes. Ensuite, elle analyse la forme et la fonction de chaque signe, en donnant des exemples. Selon Catach, la ponctuation moderne a une fonction essentiellement syntaxique; la définition de l'Encyclopédie, l'art d'indiquer dans l'écriture par des signes reçus, la proportion des pauses que l'on doit faire en parlant est aujourd'hui insuffisante. La ponctuation doit alors être appréhendée au niveau du texte, pris comme ensemble de phrases formant une « unité de sens total »

Dans la troisième partie, l'auteur fait d'abord le point des recherches sur les rapports entre l'oral et l'écrit dans le domaine de la ponctuation, notamment en ce qui concerne l'intonation. Catach propose le terme de ponctèmes, qui sont d'abord des unités suprasegmentales et syntaxiques, mais aussi des bornes. Ils « donnent à voir » les phrases, comme les blancs « donnent à voir » les mots. Selon qu'on considère la chaîne écrite en soi ou que l'on prenne en compte à la fois l'écrit et l'oral et leur interaction, on peut regarder le ponctème comme un idéogramme, comme un signe-phrase ou comme une unité grammaticale. Le dernier chapitre traite des aspects littéraires du sujet, entre autres des rapports entre style et ponctuation. Des recherches ont montré, par exemple, que Sartre utilisait dans *Les mots*, un nombre abondant de deux points, montrant peut-être son goût pour le resserrement de la pensée. Catach est d'avis qu'on ne change pas la ponctuation d'un auteur,

comme on le fait dans les éditions modernes de Racine par exemple, vu l'étroit rapport entre sa ponctuation, son style et sa pensée.

1.3.7. Le point de vue de Jacques Drillon

Le traité de ponctuation française de Jacques Drillon³⁷ se divise en deux parties : d'abord, il présente un historique qui met au jour l'évolution des idées en la matière, puis l'étude systématique des signes du français. On constate ainsi la relative incohérence qui a prévalu jusqu'à l'invention de l'imprimerie, et ses carences : pas de blancs entre les mots, réduction au point et à la virgule, absence fréquente de signes guidés par la nécessité d'économiser le parchemin. L'absence de la virgule, par exemple, contribuait à rendre les manuscrits obscurs dans la mesure où sa fonction découle du choix que l'auteur fait de l'employer ou non.

Dans la première partie, intitulée « *Histoire, idées, histoire des idées* », il expose une histoire de la ponctuation, son évolution et son traitement par les grammairiens la ponctuation, telle qu'on peut en admettre aujourd'hui remonte au VIII^e siècle. Pierre Larousse cite des manuscrits plus anciens (V^e et VI^e siècles) totalement dépourvus du moindre signe, et qui présentent souvent des mots liés entre eux. Le blanc entre les mots se généralise au VII^e siècle, s'impose au siècle suivant, et devient pratiquement de règle au cours des deux cents ans qui suivent. Les systèmes varient d'un auteur ou d'un copiste à l'autre. La ponctuation, jusqu'au XIII^e siècle, n'évolue plus : elle se contente de la multiplicité des systèmes. Le plus étrange est qu'elle ait survécu.

À partir de cette époque, la ponctuation s'en tient au point et à la virgule ; au deux-points, parfois ; chez les plus avancés, quelques signes supplémentaires sont employés. Son rôle alors est plus esthétique que grammatical ; on pourrait même parler de mise en page. Si la majuscule était employée dans des manuscrits assez anciens (Hélène Naïs cite la *Conquete de Constantinople*, de Villehardouin, qui date du XIII^e siècle), la capitale d'imprimerie fut introduite par l'imprimeur Tory (1533), suivie de l'apostrophe, qui permet de séparer l'article du substantif. En conclusion de son étude consacrée à Villehardouin, et dans lequel elle n'a retrouvé que trois signes (point, majuscule et initiale rougie), Hélène Naïs déclare que cette ponctuation n'avait pas de valeur syntaxique, non plus que respiratoire, mais qu'elle permettait « d'insister sur ce qui, selon le scribe, constitue le principal centre d'intérêt du texte ». Ces quelques signes ont suffi à donner lieu au premier traité de ponctuation. Aussi

³⁷ J. Drillon, *Le traité de ponctuation française*, Paris, Editions Gallimard, 1991.

parle-t-il d'un Italien, Barzizza (1370-1431), qui voyait déjà la ponctuation comme un ensemble de signes ayant une double fonction : lever l'équivoque, et permettre au lecteur de reprendre son souffle. On la retrouvera, énoncée aussi clairement, dans les positions prises par certains encyclopédistes du XVIII^e siècle. La ponctuation possède une double fonction : pour l'oral, elle détermine les pauses à faire ; pour l'écrit, elle souligne ce qui est important, elle permet d'expliquer en marge, etc.

Dans la deuxième partie, l'auteur parle de virgule. La virgule permet d'écrire clairement ; elle permet aussi d'écrire obscurément : il faut choisir. Alors que la plupart des signes sont dictés par la phrase, la virgule est souvent affaire de choix. Elle est le signe qui, plus que tous les autres, porte le sens à son suprême degré d'éclat. La poésie, qui, se proclamant comme genre littéraire, s'est affranchie des signes de ponctuation, souffre plus du manque de virgules que de l'absence de points. L'esprit du lecteur, malgré qu'on en ait, identifie instantanément l'endroit de la phrase où la virgule pourrait se placer. Elle n'agit donc pas tant par l'endroit où la place l'auteur (comme le pensent souvent les grammairiens) mais bien par l'opposition présence / absence.

1.3.8. Le point de vue d'Isabelle Serça

L'ouvrage d'Isabelle Serça³⁸ n'est ni un manuel, ni un traité de ponctuation. Il ne s'agit pas pour l'auteur de proposer une nouvelle version des usages codés de la ponctuation, au sens strict : c'est au contraire à une approche souple et métaphorique qu'elle nous invite et il s'agit, de ce point de vue, plutôt d'un essai. D'où le titre : *Esthétique de la ponctuation*. Un essai, c'est-à-dire un genre qui implique, dans sa définition même, un plaisir de lecture. Elle nous convie tout à la fois à revisiter la ponctuation en un sens large — la ponctuation dans les arts, la musique, la peinture, et en un sens plus étroit : ponctuation noire, et signes de ponctuation, qui ont leur histoire et pour laquelle les théories linguistiques actuelles proposent des approches divergentes.

La ponctuation est perçue de manière différente par ces auteurs. D'aucun soulignent que la ponctuation se limite aux signes qui permettent d'écrire un texte, d'autres sous un angle plus large estiment que la ponctuation va au-delà des signes. Après ces points de vue sur la ponctuation et leurs signes, nous constatons que le nombre de signes de ponctuation varie d'un auteur à un autre. La ponctuation est envisagée comme unité de mesure du temps, aussi bien dans la littérature que dans les arts plastiques ou la musique. le mot *ponctuation* revêt tout à la fois une acception relativement étroite — et il s'agit des signes de ponctuation, de la

³⁸ I. Serça, *Esthétique de la ponctuation*, Paris : Gallimard, 2012.

punctuation de page ou d'œuvre — mais aussi dans une acception métaphorique ou rythmique, il entre alors dans l'approche esthétique des arts plastiques et de la musique. Peinture et musique interrogent, à leur façon, l'écoulement du temps et la structuration de l'espace. L'ouvrage propose ainsi dans les premiers chapitres, une approche de la punctuation dans l'art (peinture, musique, cinéma) ; puis vient un second volet de quelques chapitres sur l'histoire de la punctuation et des idées sur la punctuation ainsi que sur les théories actuelles de la punctuation. Ces chapitres, qui constituent un premier mouvement de l'ouvrage, servent d'arrière-plan aux analyses qui suivent, sur l'écriture et le temps. Sont donc abordées ensuite d'une part la dimension génétique et les différents états d'un texte, dont la punctuation constitue un marquage fort de temporalité puis l'architecture des phrases de Proust, Simon et Gracq, où l'on voit comment la punctuation de la phrase est une punctuation du temps : la phrase délimitée et mesurée par la punctuation, crée cette forme dans le temps qu'est le rythme, notion à la fois spatiale et temporelle qui fonde toute œuvre artistique. L'auteur revient, *in fine*, sur les arts, notamment dans le cinéma, ou les installations de Richard Serra.

D'après ces points de vue, le nombre de signes de punctuation varie selon la définition et l'approche théorique que l'on privilégie. Une définition restreinte limite la punctuation à une douzaine de signes graphiques : le point (.), le point d'interrogation (?), le point d'exclamation (!), la virgule (,), le point-virgule (;), le deux-points (:), les points de suspension (...), les parenthèses (), les crochets [], les guillemets « », le tiret (—) et la barre oblique (/).

À cela peuvent s'ajouter, selon d'autres auteurs, les blancs et les majuscules ainsi que certains signes typographiques tels que l'apostrophe, le trait d'union, les accolades, l'alinéa, l'astérisque et les appels de note.

Enfin, une définition plus large de la punctuation inclut tous les signes et procédés de mise en page, ce qui comprend non seulement les symboles, les signes auxiliaires, les blancs entre les mots et les majuscules, mais aussi l'italique, le gras, le soulignement, les titres, les blancs entre paragraphes et entre chapitres, etc. Dans cette optique, on déborde du texte proprement dit, et les territoires de la punctuation, de la typographie et de la mise en page se chevauchent.

1.4. Le rôle de la punctuation dans l'écriture d'aujourd'hui

Lorsque l'on consulte différentes grammaires, on s'aperçoit que l'on reconnaît quatre fonctions différentes à la punctuation : prosodique, syntaxique, stylistique et sémantique. Pour certains auteurs, la punctuation n'a qu'une seule fonction, alors que pour d'autres, ces

différentes fonctions ne sont pas exclusives : la ponctuation est considérée comme multifonctionnelle, c'est-à-dire qu'elle peut remplir plus d'un rôle. La terminologie employée pour désigner les différentes fonctions de la ponctuation varie également d'un auteur à l'autre, mais il est néanmoins possible d'effectuer des regroupements selon les quatre fonctions identifiées plus haut.

1.4.1. La fonction prosodique

Les signes de ponctuation marquent les pauses de la voix, le rythme, l'intonation, la mélodie de la phrase. On dit qu'ils ont un rôle suprasegmental, du fait qu'ils se superposent aux segments linguistiques, comme l'accent et l'intonation à l'oral. Selon une première conception, ils ont une valeur pausale et mélodique. C'est le principal point de vue de Damourette³⁹. Pour lui, la virgule, le point et le point-virgule sont surtout des signes pausaux, alors que le point d'interrogation, le point d'exclamation, les points de suspensions, les parenthèses, les crochets, le tiret et le trait sont plutôt des signes mélodiques. Le point d'exclamation et le point d'interrogation comportent plusieurs courbes intonatives, et l'exclamation utilise une très grande variété de mélodies pour moduler les sentiments. le point d'exclamation peut exprimer un sentiment : *Comme le temps passe quand on s'amuse!*, ou un ordre vif : *Sortez!*

Il précise cependant que les signes de ponctuation ont tous à la fois une valeur pausale et mélodique. De nombreux auteurs de grammaires modernes ou de traités de ponctuation ont repris cette idée. C'est notamment le cas de Doppagne⁴⁰, de Chevalier et al.⁴¹, de Grevisse et Goose⁴², ainsi que de Riegel, Pellat et Rioul⁴³. La formulation, comme on le constate peut varier d'un auteur à l'autre. Le classement des signes selon leur valeur pausale ou mélodique peut également être différent d'un ouvrage à l'autre ; toutefois, la valeur pausale, intonative ou mélodique des signes de ponctuation teinte encore le discours de nombreux grammairiens.

Cependant, bien que la fonction prosodique de la ponctuation soit mentionnée dans de nombreux guides de ponctuation et grammaires usuelles, les règles présentées dans ses ouvrages sont souvent de nature syntaxique. Par exemple, on dira qu'une paire de virgule isole l'apposition, l'apostrophe, l'incise etc.

³⁹ J. Damourette, *Traité moderne de ponctuation*, Paris, Larousse, 1939.

⁴⁰ A. Doppagne, *La bonne ponctuation : clarté, précision, efficacité de vos phrases*, 3^e édition, Paris-Gembloux, Ducolot, 1198.

⁴¹ J-C. Chevalier et al., *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris, Larousse, 1988.

⁴² M. Grevisse et A. Goose, *Le bon usage*, Paris, Ducolot, 1993.

⁴³ Riegel, Pellat et Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1994.

1.4.2. La fonction syntaxique

Les signes de ponctuation servent à organiser et à séparer les termes au sein de la phrase (dans la phrase : intraphrastique, entre les phrases : interphrastique). Pour plusieurs chercheurs et auteurs de grammaires, c'est la fonction syntaxique de la ponctuation qui prime. Selon eux, les signes de ponctuation constituent des marqueurs de relation entre les phrases, les mots et les divisions du texte. Leur rôle principal est donc de faciliter la compréhension du texte, de mettre en évidence sa structure. C'est la position défendue notamment par Chénard, Desjardins et Lécuyer⁴⁴, par Chartrand *et al.*⁴⁵, et par Drillon⁴⁶. Exemple : Claude Tournier⁴⁷ pour sa part, parle d'une fonction *graphique* et syntaxique de la ponctuation. A ses yeux, la ponctuation est avant tout un phénomène lié à la structuration de l'écrit, même si elle peut entretenir des relations avec l'oral. Il la définit comme suit : « *la ponctuation est, dans un message écrit l'ensemble des signes qui n'ont pas de correspondant phonémique.* »⁴⁸ en ajoutant que les signes de ponctuation sont des unités discrètes, comme les autres signes de l'écrit. Il rejette la thèse prosodique car, selon lui, la ponctuation ne peut rendre compte des éléments suprasegmentaux comme l'intensité, le débit et la mélodie de la phrase. Il précise qu'il y a une distorsion importante entre les deux systèmes, rappelant que la plupart des faits suprasegmentaux sont linéaires.

1.4.3. La fonction stylistique (expressive ou communicative)

Les partisans d'une fonction stylistique ou expressive de la ponctuation ne prétendent nullement que celle-ci ne servirait qu'à ces fins. Ils considèrent plutôt que la ponctuation peut être employée dans certains cas à des fins stylistiques (ou expressives), afin de souligner certains éléments du texte ou de créer des effets de rythme. C'est notamment le cas de Chevalier *et al.*, qui mentionnent qu'il *existe une ponctuation EXPRESSIVE, qui n'est pas soumise à des règles fixes, mais aux intentions stylistique*⁴⁹ Concernant le point, par exemple, ils précisent que :

Les points peuvent être employés en discordance avec l'analyse logique et qu'utilisés à l'intérieur d'une séquence que la construction

⁴⁴ Chénard, Desjardins, L'écuyer, *Grammaire 100% au secondaire*, Montréal, HRW, 1998.

⁴⁵ S-G. Chartrand *et al.*, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999.

⁴⁶ J. Drillon, *Le traité de ponctuation française*, Paris, Editions Gallimard, 1991.

⁴⁷ C. Tournier, « Pour une approche linguistique de la ponctuation », dans Catach Nina, édité, *La ponctuation : recherches historiques et actuelles*, Fascicule deux, Paris et Besançon, CNRS et Groupement de recherches sur les textes modernes, 1978.

⁴⁸ *Idem.*

⁴⁹ Chevalier *et al.*, *Grammaire Larousse du français contemporain*, op. cit. p.32.

grammatique inviterait à lire d'une seule traite, ils imposent des arrêts brusques, correspondants aux pauses du débit parlé⁵⁰,

ce qui, selon eux, est un procédé expressif assez courant. Laurence, de son côté, avance que *secondairement, la ponctuation sert à souligner certains éléments du texte, à produire des effets de rythme, à indiquer certaines intentions de l'auteur*⁵¹. Riegel, Pellat et Rioul, quant à eux, mentionnent que les scripteurs ordinaires disposent d'une certaine latitude pour structurer leurs textes grâce à la ponctuation et que les écrivains font un usage stylistique des signes de ponctuation qui confère à ceux-ci des valeurs expressives très variées. Grevisse et Goose⁵², pour leur part, précisent que l'usage laisse une certaine latitude pour l'emploi des signes de ponctuation. Par exemple, l'abondance des virgules pourrait s'expliquer, dans certains cas, par des raisons purement logiques, alors que pour d'autres cas, ce pourrait être par référence à un rythme oral qui multiplie les pauses. Vedenina, quant-à- elle consacre un chapitre entier à ce qu'elle appelle la ponctuation « communicative ». Selon elle, la ponctuation sert à transformer une proposition virtuelle en phrase actualisée, « à l'identifier à une situation de communication »⁵³. La ponctuation règle la charge informationnelle des mots ou des segments ; elle permet au sujet écrivant d'augmenter le poids qu'il veut donner à un mot ou à un groupe de mots, ce dont elle donne l'exemple suivant :

Elle regarde longuement

Elle le regarde, longuement

D'après elle, la virgule insérée devant l'adverbe « longuement » modifie la structure thème-propos en introduisant une partie propos 2. La ponctuation permet ainsi « d'adapter le modèle syntaxique à l'usage dans la parole ». elle mentionne que c'est la rigidité de l'ordre des mots et le caractère monolithique des groupes syntaxiques du français qui déterminent cette fonction de la ponctuation. Elle ajoute que cette mission de la ponctuation est si importante en français qu'elle peut être considérée comme une fonction déterminative, et que ce caractère communicatif de la ponctuation se trouve à la base même de ce que certains linguistes appellent l'instabilité de la ponctuation française.

⁵⁰ Chevalier et al., *Grammaire Larousse du français contemporain*, op. cit.

⁵¹ J-M. Laurence, *Grammaire française fondamentale*, Montréal, Guérin, 1992.

⁵² M. Grevisse et A. Goose, *op.cit.*

⁵³ Vedenina, *Pertinence linguistique de la présentation typographique*, Paris, PEETERS/SELAF, 1989, p.121.

1.4.4. La fonction sémantique

Les signes de ponctuation peuvent ajouter des éléments d'information qui se superposent au texte et complètent l'apport sémantique des mots et des phrases. Ainsi, pour Chartrand et al.,⁵⁴ les signes de ponctuation marquent le découpage des phrases en différentes unités de sens afin de réduire les risques d'ambiguïté. Selon eux, la ponctuation peut changer l'interprétation d'une phrase. Comme exemple pour illustrer leur propos, ils donnent :

Le capitaine de l'équipe a déclaré : « l'entraîneur a su motiver tous ses joueurs. »

« Le capitaine de l'équipe, a déclaré l'entraîneur, a su motiver tous ses joueurs. ».

Dans la première phrase, c'est le capitaine de l'équipe qui a fait la déclaration, tandis que dans la seconde phrase, c'est l'est plutôt l'entraîneur qui a fait la déclaration.

On constate qu'effectivement, pour une même séquence, le sens du message peut différer totalement selon la manière dont a été ponctué le texte. Catach⁵⁵ quant-à elle considère que tout signe de ponctuation est porteur d'une charge sémantique. Elle précise que, dans le cas de la virgule, sa fonction sémantique apparaît parfois de façon particulièrement convaincante, notamment lorsqu'elle suffit à opposer deux types de segments fonctionnellement différents :

Elle se cachait la tête sous l'oreiller.

Elle se cachait, la tête sous l'oreiller.

Tu vois Hélène. / Tu vois, Hélène...

Il convient de noter ici que cette différenciation sémantique s'opère souvent par le biais d'une réorganisation syntaxique, ce qui montre bien l'interdépendance des différentes fonctions de la ponctuation.

Riegel, Pellat et Rioul, pour leur part, affirme que « les signes de ponctuation peuvent ajouter des éléments d'information qui se superposent au texte et complètent l'apport sémantique des mots et des phrases »⁵⁶. Selon eux, les signes de ponctuation peuvent fournir une indication modale, une structuration en plans d'énonciation, une analyse sémantique de la phrase (la virgule permettant de distinguer l'apposition de 'épithète, la relative déterminative de la relative explicative).

⁵⁴ S-G. Chartrand et al., *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999

⁵⁵ N. Catach, *La ponctuation*, Paris, Presses universitaires de France, 1994, p.68.

⁵⁶Riegel, Pellat et Rioul, *op. cit.*, p.86-87.

En définitive, il a été question pour nous dans ce chapitre de présenter les différentes théories sur la ponctuation. Il en ressort que les premiers signes de ponctuation ont apparu au IIe siècle av. J-C. Aussi l'ensemble des signes de ponctuation se prête à plusieurs découpages. Certains les regroupent d'après l'importance de la pause qui sépare à l'oral les éléments ponctués : on parle de ponctuation faible, moyenne et forte. D'autres linguistes analysent la ponctuation en fonction des unités linguistiques touchées, selon le niveau linguistique où interviennent les signes de ponctuation : on distingue la ponctuation de mot, la ponctuation de phrase et la ponctuation de texte. Les signes de ponctuation sont également classés par certains linguistes en fonction du rôle particulier qu'ils jouent : on parlera de signes pausaux, de signes mélodiques, de signes d'insertion et de signes d'appel. On reconnaît quatre fonctions aux signes de ponctuation, à savoir, la fonction prosodique, la fonction syntaxique, la fonction stylistique et la fonction sémantique. Les rôles des signes de ponctuation sont multiples et un même signe peut remplir plus d'une fonction.

CHAPITRE DEUXIÈME :
PROCÉDURE MÉTHODOLOGIQUE D'ENQUÊTE

Toute recherche dans le souci d'objectivité et de fiabilité des informations s'inspire d'une méthodologie dont la démarche se veut scientifique, rationnelle, permettant au chercheur d'aboutir à des résultats crédibles. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de travailler sur un corpus (copies d'expression écrite des élèves de la classe de 3^{ème} du lycée de Nsam-Efoulan) et de procéder par une enquête auprès des enseignants et des apprenants. L'enquête est une investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème. D'après Wikipedia, *l'enquête consiste à étudier les comportements, les opinions, les idées, les sentiments ou les attitudes d'un échantillon donné. Il s'agit en d'autres termes d'un sondage d'opinions sur une question donnée.* Pour ce faire, dans le cadre de notre thème d'étude, la méthode d'enquête que nous avons jugée favorable est le questionnaire. Dans ce chapitre, nous nous intéresserons d'une part à la population cible et bien sur à l'échantillon. D'autre part, nous aborderons la description de nos outils de collecte des données. Nous avons aussi choisi comme autres techniques d'évaluer le manuel d'orthographe au programme et de procéder par l'observation d'un certain nombre de faits en assistant à quelques leçons pour déceler les causes liées au non emploi de certains signes de ponctuation par les élèves.

2.1. Lieu et période de l'enquête

2.1.1. Lieu de l'enquête

Dans l'incapacité de parcourir tous les établissements du Cameroun, nous nous limitons à une seule ville dans le cadre de notre étude et à un seul lycée de cette ville. Notre choix se porte naturellement sur la ville de Yaoundé où nous vivons et sur le lycée de Nsam-Efoulan, lieu de notre stage pratique. Le dit établissement est situé dans l'Arrondissement de Yaoundé 3, Département du Mfoundi, Région du centre.

2.1.2. Période de l'enquête

Notre enquête s'est déroulée pendant la période allant de septembre 2014 à mai 2015, période pendant laquelle de nombreuses descentes sur le terrain ont été effectuées pour entrer en possession des copies et pour distribuer les questionnaires et les récupérer.

2.2. Recueil des données

2.2.1. Population de l'étude

Une population d'étude est un ensemble d'individus cible et accessible sélectionnés puis soumis à une étude statistique.

La population de l'étude encore appelée population cible est définie par Chauchat comme étant *l'ensemble des individus auxquels s'applique l'étude*⁵⁷. Les limites de cette population et ses caractéristiques sont fonction des objectifs de l'enquête. Cette étude s'intéresse de manière générale aux apprenants du sous-système francophone qui ont la langue française comme matière d'apprentissage. La compétence communicative de ces derniers ne devant pas se limiter à l'oral, il devient urgent pour ces derniers de maîtriser l'écrit. Par souci d'authenticité, d'objectivité et de crédibilité, notre population d'étude est constituée de trois catégories de personnes à savoir : les apprenants, les enseignants et un conseiller pédagogique de français.

2.2.2. Échantillon et échantillonnage

L'échantillonnage se définit comme l'ensemble des modalités de choix de l'échantillon, celui-ci étant un ensemble réduit d'observations. Pour la fiabilité de notre étude, nous avons choisi un corpus de 118 copies, quatre vingt-dix (90) apprenants de la classe de 3^{ème}. (Le choix de cette classe est motivé par le fait que celle-ci ferme le premier cycle du sous-système francophone) et dix (10) enseignants de français. Les apprenants et les enseignants ont été choisis au hasard au lycée de Nsam-Efoulan.

2.2.3. Description des instruments de collecte des données

2.2.3.1 Le corpus

Il est la matière première de notre travail et a constitué le socle de base de nos diverses analyses. Pour mener à bien notre travail, nous avons choisi les copies des élèves du cycle d'orientation en l'occurrence celle de la classe de 3^{ème}.

En effet, la classe de troisième marque la fin du 1^{er} cycle et l'ouverture au 2nd cycle des lycées et collèges d'enseignement secondaire. C'est aussi la porte d'entrée aux nouveaux exercices de dissertation littéraires et de commentaire composé. Dans ce cycle, l'élève a reçu des enseignements, qu'il ira approfondir au 2nd cycle. Il s'agit aussi de s'imprégner du comportement des enseignants durant l'enseignement de cette unité. Notre

⁵⁷H. Chauchat, *L'enquête en psycho-sociologie*, Paris : presses universitaires de France, 1985.

enquête nous a permis d'aller auprès des enseignants de français du Lycée de Nsam-Efoulan de Yaoundé, retirer les copies des élèves de 3^{ème} de l'année scolaire 2014-2015. Ces copies ont été soumises à un relevé des différents signes de ponctuation qui s'y trouvaient et leur fréquence. Nous avons donc fait les fiches statistiques de chaque copie et nous les avons analysées. Nous nous sommes appuyés sur le nombre de signes de ponctuation que présente la *Grammaire du français 4^e/3^e*⁵⁸ à savoir le point, la virgule, le point-virgule, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les deux points, les crochets, les parenthèses, les guillemets, les points de suspension, le tiret et la barre oblique. Ainsi les élèves ont été évalués sur le sujet suivant : « **Il vous est arrivé un jour d'être accusé injustement. Racontez cette mésaventure en insistant sur ce que vous avez ressenti** ».

Cent dix-huit(118) copies ont été collectées, pour mil neuf (961) occurrences . Le choix des copies à explorer, celles d'expression écrite, s'est imposé par la liberté discursive qu'elles offrent aux apprenants et parce que c'est un exercice qui manifeste le plus l'emploi des signes de ponctuation. En rédaction, l'élève choisit lui-même ses mots, à condition qu'ils se conforment au sujet et compose son texte.

En tant que mémoire porté sur l'enseignement/apprentissage, nous exploiterons la didactique. Selon Descotes, la didactique *est la discipline qui se propose d'étudier sur les bases scientifiques, les principes et les méthodes de l'acte pédagogique quand il concerne l'acquisition des connaissances*⁵⁹. Celle-ci est orientée vers l'acquisition de certains savoirs, savoirs faire et savoirs être.

2.2.3.2. Les questionnaires

M. Grawitz (1983) définit le questionnaire comme *le moyen essentiel de communication entre l'enquêteur et l'enquêté (...) pour obtenir des informations adéquates*⁶⁰

Ils ont constitué le socle de base de nos diverses analyses et ont fourni tout au moins la majorité des données constituant le socle de notre étude et sur la base desquelles les conclusions et propositions par la suite se sont basées. Pour être plus précis, nous avons constitué trois questionnaires en rapport avec notre thème, nos objectifs et nos hypothèses. Nous avons jugé opportun de formuler un questionnaire pour les apprenants, un autre pour les enseignants et un dernier qu'on a adressé aux conseillers pédagogiques en charge du

⁵⁸ *Grammaire du français 4^e/3^e, op. cit.*

⁵⁹ Descotes, *La séquence didactique en français*, Paris, CRDP, 1992.

⁶⁰ M. Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 11^e édition, 2001, p547.

français. Ces différents questionnaires sont constitués de questions fermées et semi fermées afin de faciliter la compréhension des répondants. Ils se présentent comme suit :

- Des questions fermées : ce sont des questions accompagnées des mentions « oui » et « non » que l'enquêté devra cocher ;
- Des questions ouvertes : elles sont suivies d'un espace permettant à l'enquêté d'apporter des réflexions et opinions personnelles. Elles lui donnent l'opportunité de se pencher sur la question avec l'avantage pour l'enquêteur d'avoir un champ d'analyse plus large ;
- Des questions à choix multiples : ce sont des questions auxquelles, on propose une large gamme de réponses au libre choix du répondant ;
- Des questions couplées : elles combinent des questions fermées ou des questions à choix multiples avec des questions ouvertes. Le but étant d'obtenir du répondant les raisons de son choix qui constituent des informations supplémentaires.

2.2.3.2.1 Le questionnaire adressé aux apprenants

Pour mieux connaître l'utilisation du non emploi de certains signes relevés dans les copies des élèves, il nous a paru nécessaire de leur adresser des questionnaires pouvant nous permettre d'évaluer leurs connaissances sur un certain nombre de choses liées à la notion de ponctuation et faire le bilan de la situation. Face aux problèmes qu'ont rencontrés nos prédécesseurs à récupérer les questionnaires distribués librement aux apprenants, nous avons rencontré deux enseignants de deux classes de 3^{ème} à qui nous avons donné des questionnaires qui ont été remplis par leurs élèves pendant leurs heures de cours. Ceux-ci nous ont directement été rendus à la fin des cours de ces derniers. Chaque questionnaire était constitué de dix-sept (17) questions majeures avec certaines questions qui avaient des sous questions réparties sur des aspects scolaires et extra scolaires et de deux exercices dont il était question dans le premier de ponctuer un texte et dans le second de nommer les signes à travers leur symbole. Des questionnaires été aussi adressé aux enseignants.

2.2.3.2.2. Les questionnaires adressés aux enseignants

Les enseignants à travers leur action de guide sont co-acteurs du système éducatif au même titre que les élèves. Ils ont une place importante à jouer dans l'évolution de notre travail sur la problématique du non emploi de certains signes de ponctuation par les élèves en classe de 3^{ème}. En fait, une idée sur leur façon de comprendre et maîtriser la notion de ponctuation tout comme les méthodes et les stratégies qu'ils emploient pour pouvoir

transmettre les connaissances relatives à cette notion aux élèves nous permettraient de mieux comprendre l'état actuel des choses et d'essayer d'y apporter des solutions. Ainsi, pour recueillir les données de ces questionnaires, nous les avons distribué aux enseignants qui après les avoir rempli nous les remettaient à compte-gouttes. Les questionnaires adressés aux enseignants ont comporté onze (11) questions en rapport avec notre sujet.

2.2.3.3. Observation de classe

En effet, d'après Vauclair l'observation désigne *tout recueil de données établi à partir de la description du comportement spontané des animaux dans leur milieu naturel*⁶¹. C'est dire que l'observateur n'intervient pas, ou le moins possible, dans la situation observée, ce qui n'est pas le cas dans la recherche en éducation.

L'inclusion de l'observateur dans la situation d'enseignement observée est nécessaire, à partir du moment où ce dernier est animé d'intentions particulières. Bunge souligne que l'observation est *une perception préméditée et éclairée : prémédité ou délibéré car elle est faite dans un but bien défini ; éclairé car elle est guidée, d'une façon ou d'une autre, par un corps de connaissance*.⁶². Cela se justifie par le fait que l'observateur est en général muni d'une grille d'observation, que De Ketele définit ainsi :

Une grille d'observation est un système d'observation : systématique, attributive, allospective [pour observer les autres], visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des attributs à observer sont déterminées le plus rigoureusement possible⁶³.

L'observation est donc un acte incluant l'attention volontaire et l'intelligence dirigée sur un objet pour en recueillir systématiquement des informations. Elle a pour fonction de décrire et d'analyser l'action pédagogique afin de la réguler par rapport aux objectifs généraux de formation de l'apprenant, objectifs méthodologiques, objectifs conceptuels que l'on a pour définir un enseignement précis. C'est pour cette raison que les enseignants ou futurs enseignants qui participent à la recherche définissent un certain nombre d'objectifs prioritaires. Les nôtres consistent dans cette partie à décrire le

⁶¹ J. Vauclair, « L'observation en éthologie », In M-P. Michiels Philippe, « L'observation », Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1984, p. 123.

⁶² M. Bunge, « L'observation », In M-P. Michiels-Philippe (Ed.), « L'observation », Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1984 p.47.

⁶³ J.M. De Ketele, *Méthodologie de l'observation*, Bruxelles, De Boeck, 1987, p.127.

déroulement d'une séance en y incluant des critiques afin de nous imprégner de la manière d'enseigner la ponctuation.

2.2.3.4. Analyse du manuel au programme

Une autre technique que nous avons employée est l'observation du manuel au programme. En effet, cette technique nous a amené à analyser le livre d'orthographe au programme dans la classe étudiée. Nous avons étudié la notion de ponctuation dans le livre en prenant en compte sa structure qualitative et quantitative.

La somme de ces observations a aussi, d'une certaine manière, fourni un nombre important de données qu'on a exploitées dans le travail.

Toutes ces techniques de recueil des données ont joué chacune pour sa part un rôle important dans l'assemblage des informations.

2.2.3.5. Des écueils à la réalisation de l'enquête

Nous ne pouvons pas affirmer que nous avons réalisé notre enquête de manière aisée. Elle a été l'objet de quelques obstacles. Du point de vue de l'administration, nous n'avons pas eu de problèmes, car le proviseur et tout son personnel ont été très ouverts et serviables. Mais la difficulté s'est posée au niveau des apprenants et des enseignants. Certains apprenants remplissaient les questionnaires de façon désintéressée et désengagée. Les enseignants quant à eux étaient toujours pressés à aller dans les salles de classe dispenser les cours. Certains n'apportaient pas de réponses aux questions ouvertes car disent-ils, celles-ci les amènent à réfléchir et c'est une perte de temps. Notons que malgré toutes ces difficultés, nous avons pu recueillir des informations que nous cherchions à partir des questionnaires qui ont été bien remplis.

2.3.3.6. Technique d'analyse des données

Les informations recueillies des enquêtes seront soumises à une étude statistique en vue d'une confirmation ou d'une infirmation des hypothèses. Le corpus dépouillé, les questionnaires collectés et le guide d'entretien ont fait l'objet d'un dépouillement minutieux. Les données obtenues du corpus ont été présentées et analysées à partir d'un tableau chiffré ainsi que les données des questionnaires, tandis que les résultats de l'observation de classe, et de l'analyse du manuel ont été simplement présentés.

Quant-aux données de notre corpus, le tableau y relatif comporte des données suivantes :

- Signes : à ce niveau, ce sont les signes que les apprenants doivent maîtriser et utiliser dans leur productions écrites ;
- Nombre de copies : c'est le nombre de copies dans lesquelles sont présents ces signes ;
- Occurrences : c'est la fréquence des signes dans les copies
- Moyenne copie : c'est le rapport de l'occurrence sur le nombre de copies.

Pour ce qui est des questionnaires, les tendances des réponses aux questions ont été mises dans les tableaux de distribution et comportent les éléments suivants :

- La modalité (X_i) représente les réponses ;
- L'effectif de la modalité ou la fréquence (n_i) représente le nombre de fois qu'apparaît la modalité ;
- N représente la somme totale de la fréquence ;
- le pourcentage (%) est calculé selon la formule suivante :

$$P = \frac{x_i}{N} \times 100$$

Le chapitre qui s'achève nous a permis de découvrir le lycée de Nsam-Efoulan et de le situer dans la carte du Cameroun. Nous avons présenté notre corpus, principal outil d'analyse de notre sujet. Comme autres outils de collecte des données, nous avons fait recours aux questionnaires pour apprenants et enseignants, à l'observation des cours sur la ponctuation et à l'analyse du manuel au programme, sans oublier de présenter la technique d'analyse des données et les écueils à la collecte des données.

CHAPITRE TROISIÈME :
DESCRIPTION ANALYTIQUE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous présentons les données recueillies par le biais de nos outils de collecte des données présentés dans le chapitre précédent. Ce chapitre est le centre même de notre travail, car il nous permettra d'avoir la matière première qui nous servira à valider ou non nos hypothèses de recherche. La méthode adoptée ici est descriptive et analytique. En fait les données récoltées à travers les outils (corpus, questionnaires, l'observation de cours et étude du manuel au programme) seront présentées successivement en faisant appel à des représentations tabulaires assorties d'analyses. Nous présenterons et analyserons d'abord les données recueillies à travers le corpus, ensuite celles des questionnaires pour apprenants et enseignants et enfin celles recueillies à travers l'observation de cours et l'étude du manuel au programme. Ce chapitre est donc un préliminaire qui nous mènera à l'interprétation des données.

3.1. Présentation et analyse du corpus

Il est difficile de penser que l'apprentissage d'une langue étrangère comme la langue française puisse se faire sans erreurs. La récurrence des écarts d'emploi des signes de ponctuation que nous observons dans les productions des élèves peut-être le résultat de la mauvaise appropriation de cette langue. En effet, Lokman souligne que : *s'exprimer à l'écrit dans une autre langue que sa langue maternelle, surtout en français langue étrangère, n'est pas une tâche facile pour l'apprenant*⁶⁴. Dans le processus enseignement/apprentissage, renchérit-il,

les enseignants ne sauraient pas traiter complètement la méthodologie de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des compétences en langue étrangère sans mentionner les erreurs et les fautes. Traditionnellement, ils évaluent le succès ou l'échec des apprenants en leur donnant des tâches, en comptant et en mesurant éventuellement les erreurs et les fautes qu'ils ont commises.⁶⁵

Selon l'idée répandue dans la didactique des langues étrangères, ce qui est important c'est la transmission du message. C'est pourquoi, contrairement à l'oral où le message peut être transmis par un seul mot, les gestes et les mimiques ; à l'écrit, il est essentiel de construire des phrases logiques et grammaticalement correctes pour que le message puisse être transmis. Cuq et alii parlent d'un *écart par rapport à la*

⁶⁴ Lokman, D. et Huseyin, G., « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE », *Synergies Turquie* n°2, 2009, pp. 125-138.

⁶⁵ *Idem*

représentation d'un fonctionnement normé⁶⁶, un manquement aux codes langagiers, c'est-à-dire un éloignement par rapport à la norme, à ce qui est défini et reconnu en grammaire normative. Il sera question dans ce chapitre de relever, d'analyser et de comprendre les difficultés que rencontrent les apprenants au sujet des signes de ponctuation à l'écrit.

Comme nous l'avons dit plus haut, notre corpus est constitué de copies d'expression écrite des élèves des classes de 3^{ème} ; ce corpus a pour sujet proposé :

Il vous est arrivé un jour d'être accusé injustement. Racontez cette mésaventure en insistant sur ce que vous avez ressenti.

Comme il n'est pas possible pour nous de présenter dans ce travail toutes les 118 fiches élaborées, vue leur nombre élevé, nous les avons récapitulé dans un tableau synoptique.

Tableau 1: Présentation des signes attestés dans les copies

Signes de ponctuation	Nombre de copies	Occurrence	Moyenne copie
Le point (.)	115	616	5.35
Le point d'interrogation (?)	04	06	1.5
Le point d'exclamation (!)	07	09	1.28
La virgule (,)	83	203	2.44
Le point-virgule (;)	06	08	1.33
Les deux points (:)	34	61	1.79
Les points de suspension (...)	01	01	1
Les parenthèses ()	06	08	1.33
Les crochets	00	00	00
Les guillemets (« »)	14	25	1.78
Le tiret (-)	08	24	03
La barre oblique (/)	00	00	00
Total	118 copies	961 occurrences	

Il ressort de ce tableau que sur les 118 copies lues, 115 contiennent 616 points ce qui donne une moyenne de 5.35 points par copie. Mais est-ce qu'un sujet de rédaction rédigé

⁶⁶ Cuq et al., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris Clé international/Asdifle, 303 P., *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé internationale 2004.

complètement peut comporter seulement cinq phrases? Nous répondons par la négative à cette question et nous disons tout simplement que les élèves ne savent pas ponctuer leurs textes, car nous retrouvons de longues phrases sans signes de ponctuation. Ceci se vérifie dans les énoncés suivants :

1a. un élève nommée Atangana de le classe de 6^{ème} a était accusé par mon camarade dont je ne connais pas le nom de ce dernier Atangana est élève très propre et calme dans la salle de classe son camarade trouvait cela très mal Il a voulu alors accusé sont ami atangana d'avoir volait sont argent La salle de classe tous se mis a s'éclame en disant atangana est un voleur. (C061)

1b. ce jour la, quand maman rendra du marché, elle m'appela et me demenda qui a pris l'argent que j'ai eu à poser ici avant de partir je répondu maman je n'ensais rien elle appela mon frère et lui demanda mon frère ne réfléchi par deux fois disa à ma mère sa ne peut etre que Florianne Parce que depuis un certain temps elle mant et vol je n'arrivais pas à y croire que mon frère pouvait m'accusé injustement je le regarda droit dans les yeux et je me mis à pleurer et ce jour la ma maman mavais donné une bonne bastonade que je n'arrive pas à oublier. (C015)

Au regard et à la lecture de ces phrases, nous constatons que pour les comprendre, il faut correctement les ponctuer ce qui n'est pas le cas ici. En (1a), on peut avoir 3 phrases :

Un élève nommé Atangana de la classe de 6^{ème} a été accusé par mon camarade dont je ne connais le nom. Atangana est un élève très propre et calme dans la salle de classe, mais son camarade n'aimant pas cela a voulu l'accuser injustement d'avoir volé son argent. Alors, tous se sont mis à s'exclamer dans la salle de classe en disant : « Atangana est un voleur ! ».

Nous avons noté six(06) occurrences de point d'interrogation dans quatre (04) copies parmi les 118 analysées ceci donne une moyenne de 1.5 point d'interrogation par copies. Nous constatons que 114 élèves n'ont pas employé de point d'interrogation, peut-être parce qu'ils ne savent pas son mode d'emploi ou alors le sujet ne nécessitait pas qu'on utilise des phrases interrogatives.

Il est possible d'utiliser tous types de phrases dans un texte tout dépend du degré d'imagination des élèves ceci se vérifie dans ce sujet car il y a certaines copies qui présentent des phrases interrogatives mais non et ou mal ponctuées; celles-ci se reconnaissent par l'intonation à l'oral. Nous avons les exemples suivants :

2a.. *ferme ta bouche sale feniente tu n'as pas honte de vole une grande fille de ton age »(C05)*

2b.. *je dit pourquoi me traite tu de voleuse !(C05)*

2c.. *Elle me repond : n'est pas toi qui a dit a ma mere que je suis sortir la nuit (C0110)*

Or, Doppagne affirme que : *le point d'interrogation termine une proposition ou une phrase interrogative.*⁶⁷ Ce qui n'est pas le cas dans ces phrases. Au vue de ceci, la notion de ponctuation n'est pas, importante pour les élèves, car ils connaissent bien les types de phrases mais ne les ponctuent pas.

Neuf (09) points d'exclamation sont présents dans sept (07) copies parmi les 118 pour une moyenne de 1.28 point d'exclamation dans chacune de ces sept copies, ceci implique que 111 élèves n'ont pas utilisé ce signe. Dans les copies où l'on retrouve ce signe, on note une confusion entre lui et le point d'interrogation et même le point. Nous avons les exemples suivants :

3a.*je dit pourquoi me traites-tu de voleuse !(C05)*

3b. *je répondis ce n'es pas moi !(C090)*

À partir de l'adverbe interrogatif « pourquoi » (que Doppagne appelle mot ou formule d'interrogation), la phrase 3a est à la forme interrogative, mais ici elle est ponctuée plutôt par un point d'exclamation ce qui n'est pas juste. Il se pose alors le problème de la non maîtrise du mode d'emploi des signes de ponctuation par cet élève.

203 virgules sont présentes dans 83 copies sur les 118 analysées, soit 2,44 virgules par copie. Alors, 35 élèves n'ont pas utilisé de virgules dans leur devoir. Berchoud⁶⁸ pense que la virgule est placée pour séparer les membres d'une phrase ce qui permet alors aux lecteurs de comprendre le sens du texte lu. Cependant, nous constatons après analyse des copies que cette règle n'est pas maitrisée par les élèves, si non comment comprendre que 35 élèves n'ont pas utilisé de virgules et même ceux qui l'ont employé l'ont mal employé et même insuffisamment car un élève qui maitrise la notion de ponctuation ne peut pas utiliser 3 virgules seulement dans son devoir. Ceci est visible dans ces phrases :

4a. *Quand j'arriva à la maison subitement on dit que j'ai pris de l'argent...(C12)*

4b. *je l'ai fait, parce que tu a dit a ma mère que je suis, sorti la nuit. C'est, pour cella que, je suis aller dire a ton petit amie, que tu le trompe avec un autre garçon dans le quartier. (C52)*

⁶⁷ A. Doppagne, *op. cit.*

⁶⁸ M. Berchoud, *op. cit.*

L'auteur laisse le choix de ponctuer la première phrase. Nous pouvons donc la ponctuer par les virgules de deux manières. Dans le premier cas, nous pouvons dire :

Quand j'arriva à la maison, subitement on m'accusa d'avoir pris de l'argent » et dans le second cas, nous pouvons dire :

Quand j'arriva à la maison subitement, on m'accusa d'avoir pris de l'argent.

Dans la première phrase l'auteur exprime sa brusque accusation tandis que dans la seconde, il est plutôt question de sa brusque arrivée à la maison.

Les virgules présentes dans la phrase 4b n'ont pas de raison d'être car elles sont mal placées : exemple : une virgule ne se place pas entre un auxiliaire et son participe passé (suis, sorti). Tous ces écarts montrent que les élèves ne maîtrisent pas le mode d'emploi des signes de ponctuation.

Toujours sur les 118 copies lues, nous avons 08 points virgules dans 06 copies seulement, ceci donne une moyenne de 1.33 point-virgule dans chacune de ces 06 copies. Notre population d'étude ne maîtrise pas à quoi sert le point-virgule, elle la confond même à la virgule. En fait, les élèves n'appliquent pas la règle selon laquelle le point-virgule sépare des propositions d'une certaine longueur qui peuvent déjà être ponctuées elles-mêmes. Ce phénomène d'écart se vérifie dans les phrases suivantes :

5a. On trouve que la vie est très courte devant l'homme l'amitié vaut mieux que la rancune. (C061)

5b. moi je me suis en dormi pendant mon sommeil, un enfant c'est furfilé dans sa maison pour prendre l'argent qui était déposé sur la table.(C028)

Dans ces deux phrases, on note une absence de point-virgule qui auraient dû séparer dans la première phrase la proposition subordonnée de l'indépendante et dans la deuxième phrase les deux premières propositions. En effet, en (5a), l'auteur aurait dû écrire:

On trouve que la vie est très courte devant l'homme ; l'amitié vaut mieux que la rancune. Ce signe peut donc être remplacé par la conjonction de coordination « et ».

En (5b.), on devrait écrire : *moi je me suis endormi ; pendant mon sommeil, un enfant est entré dans sa maison pour prendre de l'argent.* Cet écart d'emploi trahit l'ignorance des apprenants en ce qui concerne le mode d'emploi de ce signe.

61 occurrences des deux points ont été dénombrées dans 34 copies pour une moyenne de 1.79 deux points par copies. Les deux points servent entre autres emplois à annoncer le

discours direct, un complément d'informations et une explication. Mais nous notons le non usage de ce signe dans l'annonce du discours direct dans les copies. Nous notons les phrases suivantes :

6a. aussitot que je suis revenu je les posa la question pourquoi moi ? (C012)

6b. je lui dit pourquoi avoir accuse sans preuve il me dit désolé. (C012)

6c. Lorsqu'il était parti chez ce surveillant générale il dit s'ils vous plait monsieur on na vole tous mes bic C039)

6d. Ma mère continuat à gardé et et subitement ma petite sœur arriva et ma mère fut ravi de cella et dit à ma petite sœur « tu mas dis avoir vu ton frère sortir avec le fer à repassé à quelle l'heure et avec quoi ? (C043)

Nous relevons l'absence des deux points pour introduire le discours direct dans les énoncés ci-dessus. En (6a.), l'élève n'a utilisé ni de deux points, ni de guillemets, ce qui fait que c'est après la lecture de la phrase que l'on se rend compte qu'il s'agit du discours direct. Or, dans les autres phrases, la présence des guillemets en l'absence des deux points pour annoncer le discours se fait remarquer, l'on pourrait donc penser que les mots cités s'insèrent directement dans la syntaxe de la phrase, ce qui n'est pas le cas ici. Ces écarts nous permettent alors de comprendre que les élèves ne maîtrisent pas le rôle de ce signe.

Un seul élève sur les 118 a utilisé le point de suspension ; les autres ne trouvant pas la nécessité de le faire.

Quant-aux parenthèses, six (06) élèves parmi les 118 ont utilisé huit (08) parenthèses, ce qui donne une moyenne de 1.33 parenthèses sur chacune de leur copie.

Aucun élève n'a utilisé les crochets, de même que la barre oblique.

Sur les 118 copies, 14 copies seulement comportent 25 guillemets pour une moyenne de 1.78 guillemets par copie. L'analyse de ces copies a révélé que certains élèves ne savent pas à quoi servent ce signe, car nous avons les exemples de ces phrases :

7a. Aussitot que je suis revenu je les posa la question pourquoi moi ? (C012)

7b. je lui dit pourquoi avoir accuse sans preuve (C012)

7c.il dit tu vas me payer un paquet de bic ? (C039)

Notons que l'annonce du discours direct manifeste le plus l'usage des deux points et des guillemets, mais l'on se rend compte qu'à travers ces énoncés, les élèves ne maîtrisent pas

le mode d'emploi de ni l'un et de ni l'autre, car dans ces phrases, nous n'avons ni deux points, ni guillemets alors que nous sommes en présence du discours direct.

08 copies sur les 118 présentent les tirets avec 24 occurrences, ce qui donne une moyenne de 03 tirets par copie. Notons que ces élèves ont employé le dialogue dans leur production ce qui est un acte louable, car ces derniers ont eu une grande imagination.

3.2. Présentation des questionnaires

Les résultats des questionnaires seront présentés sous forme de tableaux chiffrés afin de les analyser. Ces résultats tiennent compte de toutes les questions dont les réponses ont été regroupées en fonction des centres d'intérêt.

Tableau 2: Répartition de l'échantillon

Échantillon	Effectif
Apprenants	90
Enseignants	10
Total	100 sujets

Il ressort de ce tableau que notre échantillon comporte 90 apprenants et 10 enseignants dont les avis ont été recueillis par le biais des questionnaires, soit un total de 100 répondants.

3.2.1 Présentation et analyse des résultats du questionnaire adressé aux apprenants

Rubrique1 : Identification des répondants

Tableau 3: Âge des apprenants

Modalités	Fréquence	Pourcentage
12	05	5.5%
13	03	3.3%
14	18	20%
15	30	33.3%
16	25	27.9%
17	05	5.5%
18	04	4.5%
Total	90	100%

L'âge des élèves interrogés à travers notre questionnaire oscille entre 12 et 18ans ce qui donne une moyenne d'âge de 15ans.

Tableau 4 : Sexe des apprenants

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Masculin	38	42,20
Féminin	52	57.80%
Total	90	100%

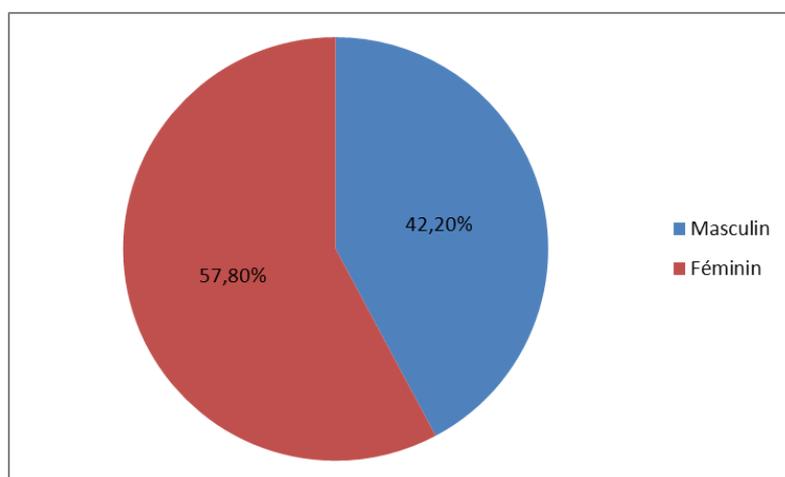


Diagramme 1 : Sexe des apprenants

Il ressort de ce tableau que 42,20% d'élèves sont de sexe masculin et 57.8% sont de sexe féminin.

Tableau 5 : Utilisation d'une bibliothèque

Xi (modalités)		Fréquence	Pourcentage
Oui		08	08.80%
Non		82	91.20%
Si oui, l'utilisez-vous ?	Oui	05	62.50%
	non	03	37.50%

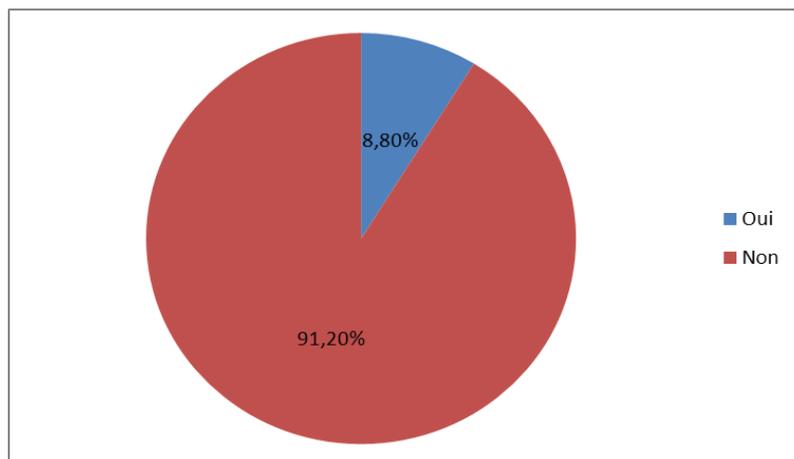


Diagramme 2: Utilisation d'une bibliothèque

Ce tableau nous révèle que 08.80% d'élèves disposent d'une bibliothèque à la maison et 91.20% n'en disposent pas. Sur les 7.80% d'élèves qui ont une bibliothèque à la maison, 62.50% d'élèves l'utilisent, soit 05 élèves et 37.50% d'élèves ne l'utilisent pas soit 03 élèves.

A partir du tableau, nous nous rendons compte que la plupart des élèves interrogés n'ont pas des facilités à pratiquer la lecture, car ils n'ont pas de bibliothèque à la maison. Notons que 08 élèves seulement en ont et tous ne l'utilisent pas.

Tableau 6 : Abonnement à un centre culturel

Modalités	fréquence
Oui	00
Non	90

Il ressort du tableau, qu'aucun élève n'est abonné à un centre culturel.

Tableau 7 : Distraction préférée des apprenants

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Émission TV	52	57.8%
Lecture	17	18.9%
Sports et loisirs	21	23.3%
Total	90	100%

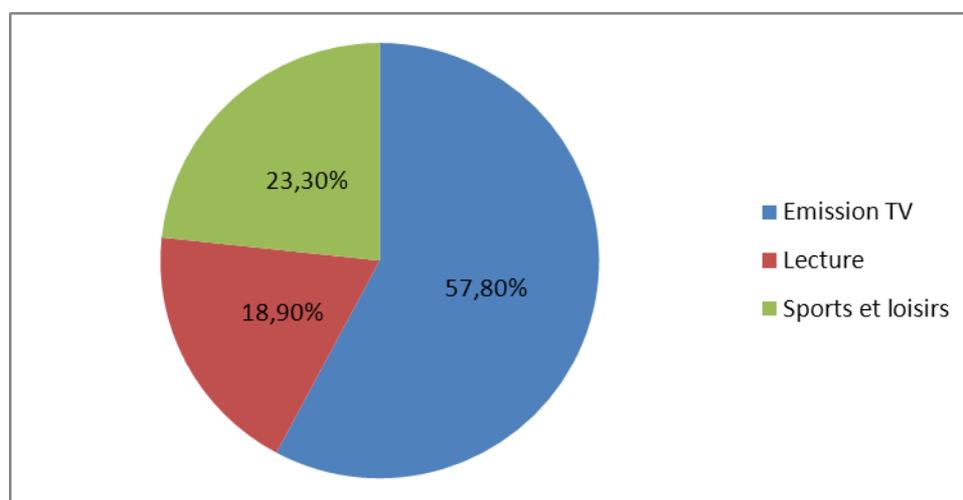


Diagramme 3: Distraction préférée des apprenants

La distraction de prédilection de nos apprenants est loin d'être la lecture. Nous constatons au contraire que l'immense majorité préfère les émissions TV (57,8%), suivie du sport (23,3%). Un nombre négligeable préfère la lecture, soit 18,9%.

Tableau 8 : Métier exercé par les parents

Modalités		Fréquence	Pourcentage	Total (N)	
Vos parents sont-ils fonctionnaires ?	Oui	39	43.30%	90	100%
	Non	51	56.70%		
Vos parents sont-ils enseignants ?	Oui	17	18.80%	90	100%
	Autres métiers exercés	73	81.20%		
Avez-vous l'habitude de présenter vos travaux à vos parents ?	Oui	51	56.60%	90	100%
	Non	39	43.40%		

De ce tableau, il ressort que 43,30% d'élèves ont des parents fonctionnaires et 56,70% d'élèves ont des parents non fonctionnaires. 18,80% d'élèves ont des parents enseignants tandis que 81,20% ont des parents qui exercent d'autres métiers que le métier d'enseignants. Aussi, 56,60% d'élèves présentent leurs travaux à leurs parents et 43,40% d'élèves ne le font pas.

Rubrique 2 : Inclinations

Tableau 9 : Goûts des apprenants pour la lecture

Modalités		Fréquence	Pourcentage	Total (N)	
Aimez-vous la lecture ?	Oui	52	57.70%	90	100%
	Non	38	42.30%		
Où lisez-vous souvent ?	Maison	13	20.36%	64	100%
	École	45	70,31%		
	Autres	06	9.33%		
Quand lisez-vous ?	Temps libre	16	25%	64	100%
	Lorsque je m'ennuie	11	17.19		
	Pendant les cours	35	54.68%		
	Moment précis	02	3.13%		
Que lisez-vous ?	Manuels scolaires	13	20.30%	64	100%
	Arlequins	11	17.20%		
	Bandes dessinées	32	50%		
	Autres	08	12.50%		

Il ressort de ce tableau que 57.70% d'enfants aiment la lecture, tandis que 42.30% ne l'aiment pas. Parmi les 64 élèves qui aiment la lecture, 20.36% lisent à la maison, 70.31% lisent à l'école, 9.33% lisent dans d'autres lieux. En ce qui concerne leur moment de lecture, les réponses ont été regroupées par affinité : 25% d'élèves lisent lorsqu'ils ont un temps libre, 17.19% lisent lorsqu'ils s'ennuient, 54.68% de ces élèves lisent pendant les cours à l'école et 3.13% ont des moments précis de lecture. 20.30% des élèves qui aiment la lecture lisent les manuels scolaires, 17,20% les arlequins, 50% les bandes dessinées et 12.50% lisent autres choses.

Tableau 10 : Goût des apprenants pour la dictée

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Oui	23	25.60%
Non	67	74.40%
Total	90	100%

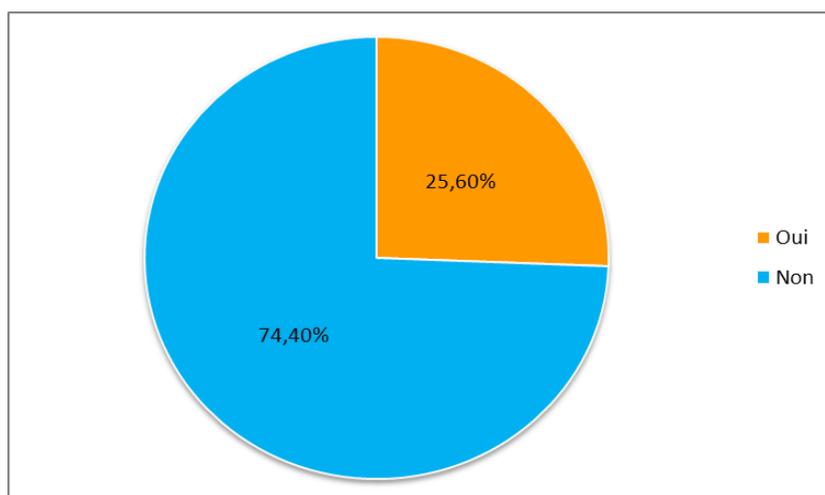


Diagramme 4: Goût des apprenants pour la dictée

Quant-à-savoir si les élèves aiment la dictée, nous notons que 25.60% d'élèves disent l'aimer et 74.40% déclarent ne pas l'aimer.

Rubrique3 : Tendances

Tableau 11 : Classe dans laquelle la ponctuation a été enseignée pour la première fois

Modalités	Fréquence	Pourcentage
SIL -CE1	35	38.90%
CE2 -CM2	23	25.50%
6 è -4è	16	17.80%
Abstention	16	17.80%
Total	90	100%

Ce tableau nous révèle que 38,90% d'élèves ont reçu des enseignements sur la ponctuation entre la SIL et le CE1, 25,50% entre la classe de CE2 au CM2, 17, 80% entre la classe de 6è et 4è, tandis que 17,80% se sont abstenus de donner une réponse.

Au regard du pourcentage élevé des classes du primaire, nous pouvons déduire que la ponctuation est enseignée depuis le primaire ; c'est un sujet connu des élèves même s'il n'est pas maîtrisé.

Tableau 12 : Nombre de signes suffisants à écrire un texte

Modalités		Fréquence
D'après vous, combien de signes de ponctuation suffisent pour écrire un texte ?	(2-4)	52
	(5-7)	28
	(8-10)	06
	Autant que possible	04
Lesquels ?	Point	90
	Virgule	90
	Deux points	46
	Guillemets	43
	Point-virgule	48
	Parenthèses	15
	Point d'interrogation	37
	Point d'exclamation	39
	Crochets	02
	Points de suspension	14
	Tiret	13
	Astérisque	02
	Lettres majuscules	1
Apostrophe	1	

Au vu de ce tableau, 57,70% d'élèves affirment que deux à quatre signes de ponctuation suffisent pour écrire un texte, 31,30% affirment que cinq à sept signes suffisent à écrire un texte tandis que 6,60% penchent pour huit à dix signes, 4,40% disent qu'on peut utiliser autant de signes possible. En ce qui concerne les signes qui selon les élèves suffisent à écrire un texte, 100% ont dit le point, de même que la virgule, 51,11% ont cité les deux points, 47,70% ont cité les guillemets, 53,30% le point-virgule, 16,60 les parenthèses, 41,10% le point d'interrogation, 43,33% ont cité le point d'exclamation, 2,20% les crochets, 15,50%

les points de suspension, 14.40% les tirets, 2.20% les astérisques, 1,1% la lettre majuscule et 1.10% l’apostrophe.

Tableau 13 : Signes employés par les élèves

Modalités	Fréquence
Point	90
Virgule	79
Point-virgule	24
Deux points	28
Guillemets	30
Point d’interrogation	38
Parenthèses	11
Tirets	30
Points de suspension	12
Point d’exclamation	28
Crochets	03
Astérisque	02
Apostrophe	02

Il ressort de ce tableau que les 90 élèves interrogés utilisent le point dans leurs productions, 79 utilisent la virgule, 24 le point-virgule, 28 les deux points, 30 les guillemets, 38 le point d’interrogation, 11 emploient les parenthèses, 30 les tirets, 12 les points de suspension, 28 le point d’exclamation, 03 les crochets, 02 l’astérisque et 02 autres l’apostrophes.

Tableau 14 : Réticence à utiliser certains signes

Modalités	Fréquence
Parenthèses	16
Points virgules	18
Guillemets	17
Point d'exclamation	12
Deux points	06
Points de suspension	09
Point	03
Virgule	03
Tiret	10
Point d'interrogation	12
Crochets	08
Astérisques	01
Accolade	02

Le tableau révèle que 16 élèves sur les 90 interrogés n'aiment pas les parenthèses, 18 n'aiment pas le point-virgule, 17 les guillemets, 12 le point d'exclamation, 06 d'élèves n'aiment pas les deux points, 09 n'aiment pas les points de suspension, 03 n'aiment pas le point, 03 n'aiment pas la virgule, 10 le tiret, 12 n'aiment pas le point d'interrogation, 08 les crochets, 01 l'astérisque et 02 enfin n'aiment pas les accolades.

Tableau 15 : Raisons

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Mode d'emploi non connu	47	52,20%
Inutilité de ces signes	24	26,60%
Pas agréable à la vue	14	15,50%
Total	90	100%

Les raisons avancées par les élèves ont été regroupées par ressemblance. On a 52.20% d'élèves qui n'aiment pas ces signes parce qu'ils ne savent pas à quel moment les utiliser dans une phrase, 26.60% estiment qu'ils sont inutiles et 15.50% estiment qu'ils ne sont pas agréables à la vue. Les signes qui ne sont pas aimés par la majorité d'élèves qui ont répondu à cette question sont les parenthèses, le point-virgule, et les guillemets. Aussi, le problème de la

maitrise du mode d'emploi de ces signes est partagé par 52.20% des élèves, plus de la moitié des répondants.

Rubrique 4 : Ciblage de la notion

Il est question dans cette partie de savoir si les élèves maîtrisent la notion de ponctuation, c'est pour cette raison qu'ils ont été soumis à deux exercices à traiter.

En ce qui concerne le premier exercice, il a été question pour les apprenants de ponctuer le texte à l'aide des 12 signes présentés dans *Grammaire du français 4è/3è*.

Tableau 16 : Capacité des élèves à ponctuer un texte

Items		Individus ayant mis le signe qu'il fallait à sa place		Individus n'ayant pas mis le signe qu'il fallait à sa place	
Symboles	Signes	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
.	Point	82	91.20%	08	8.8%
;	Point-virgule	11	12.20%	79	87.7%
!	Point d'exclamation	11	12.20%	79	87.80%
:	Deux points	35	38.80%	55	61.20%
?	Point d'interrogation	35	38.80%	55	61.20%
...	Points de suspension	08	8.80%	82	91.20%
()	Parenthèses	13	14.40%	77	85.60%
,	Virgule	75	83.40%	15	16.60%
[]	Crochets	2	2.20%	88	97.80%
/	Barre oblique	2	2.20%	88	97.80%
« »	Guillemets	74	82.30%	16	17.70%
-	Tiret	56	62.30%	34	37.70%

Nous constatons que plus de 50% d'élèves ont bien employé le point, la virgule, les guillemets et le tiret, tandis que les signes mal employés par la majorité d'élèves les crochets, la barre oblique, les parenthèses, les points de suspension, le point d'exclamation, le point-virgule. Ce tableau démontre encore à suffisance que les élèves ne savent pas ponctuer leurs textes, parce qu'ils ne connaissent pas leur mode d'emploi des signes

Exercice 2 : il était question dans cet exercice de nommer les symboles des signes de ponctuation présents dans le tableau.

Tableau 17 : Capacité à nommer les signes

Items		Nombre d'élèves ayant nommé		Nombre d'élèves qui n'ont pas nommé	
Symboles	Signes	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
.	Point	82	91.20%	08	8.80%
;	Point-virgule	79	87.70%	11	12.20%
!	Point d'exclamation	79	87.70%	11	12.20%
:	Deux points	82	91.20%	08	8.80%
?	Point d'interrogation	79	87.70%	11	12.20%
...	Points de suspension	64	71.20%	26	28.80%
()	Parenthèses	77	85.50%	13	14.40%
,	Virgule	82	91,20%	15	16.60%
-	Trait d'union	2	2.20%	88	97.80%
[]	Crochets	45	50%	45	50%
*	Astérisque	56	62.30%	34	37.70%
/	Barre oblique	33	36.70%	57	63.30%
« »	Guillemets	74	82.30%	16	17.70%
'	Apostrophe	44	48.90%	46	51.10%
_	Tiret	56	62.30%	34	37.70%
Jean	Caractère gras	05	5.50%	85	94.40%
<u>Jean</u>	Surlignement	03	3.30%	87	96.60%
<i>AfrikaBa'a</i>	Italique	02	2.20%	88	97,80%

Tableau 18 : Signes déjà employés

A ce niveau, il est question pour les élèves de cocher les signes de ponctuation qu'ils ont déjà utilisés dans leurs productions.

Items		Élèves ayant déjà employé ces signes		Elèves n'ayant pas encore employés ces signes	
Symboles	Signes	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
.	Point	62	68.80%	28	31.20%
;	Point-virgule	43	47.70%	47	52.30%
!	Point d'exclamation	45	50%	45	50%
:	Deux points	33	36%	36	40%
?	Point d'interrogation	45	50%	45	50%
...	Points de suspension	33	36.60%	57	63.40%
()	Parenthèses	25	27.70%	65	72.30%
,	Virgule	49	54.40%	41	45.60%
-	Trait d'union	00	00%	90	100%
[]	Crochets	10	11.10%	80	88.90%
*	Astérisque	22	24.40%	68	75.60%
/	Barre oblique	03	3.30%	87	96.70%
« »	Guillemets	40	44.40%	50	55.60%
'	Apostrophe	22	24.40%	68	75.60%
_	Tiret	29	32.20%	61	67.80%
Jean	Caractère gras	01	1.10%	89	98.80%
<u>Jean</u>	Surlignement	02	2.20%	88	97.80%
<i>AfrikaBa'a</i>	Italique	02	2.20%	88	97.80%

De ces deux tableaux, nous observons que 91.10% d'élèves ont nommé le point et 68,80% l'ont déjà utilisé ; 87.70% ont nommé le point-virgule et 47.70% l'ont déjà utilisé. 87.70% ont nommé le point d'exclamation et 50% l'ont déjà utilisé tandis que 91.20% ont reconnu les deux points et 36% l'ont déjà utilisé. Le point d'interrogation a été nommé par 87.70% d'élèves et 50% d'entre eux l'ont déjà utilisé. 71.20% ont nommé les points de suspension et 36.60% l'ont déjà utilisé. Les parenthèses ont été nommées par 85.50% d'élèves et 27.70% l'ont déjà utilisé. 83.40% ont nommé la virgule et 54.40% l'ont déjà utilisé. 2.20% d'élèves seulement ont nommé le trait d'union et aucun élève ne l'a encore utilisé dans ses productions. 50% d'élèves ont reconnu les crochets et 11.20% l'ont déjà

utilisé. 62.30% ont reconnu l'astérisque et 24.4% l'ont déjà utilisé. 36.70% ont reconnu la barre oblique et 3.40% ; 82.3% ont reconnu les guillemets et 44.40% d'élèves l'ont déjà employé dans leurs productions. 48.90% ont nommé l'apostrophe et 24.4% l'ont déjà utilisé tandis que 62.30% ont reconnu le tiret et 32.30% l'ont déjà utilisé. 5.50% d'élèves seulement ont nommé le caractère gras et un seul élève l'a déjà employé. 3.40% ont reconnu le soulignement et 2.30% l'ont déjà utilisé tandis que 2.30% ont reconnu l'italique et aucun élève ne l'a encore utilisé.

Notons que la majorité des élèves a pu nommer les signes. Il n'y a que les signes tels que le trait d'union, la barre oblique, le caractère gras, le soulignement, l'italique que moins de 10% d'élèves ont pu reconnaître. Les signes tels que le point, la virgule, le point d'exclamation, le point d'interrogation ont déjà été utilisés par au moins 50% des élèves. Les autres signes sont rares dans les copies des élèves ceci se justifie même par les statistiques des signes relevés dans les copies des élèves.

Rubrique 5 : Clauses finales

Tableau 19 : Propositions

Modalités	Fréquence	Pourcentage
La notion doit être enseignée dans toutes les classes du premier cycle	12	13.30%
Les programmes doivent prévoir plusieurs cours qui portent sur la ponctuation	33	36.70%
Les enseignants doivent corriger les copies des élèves en tenant compte des fautes de ponctuation	42	46.70%
Supprimer les signes de ponctuation	03	3.30%
Total	90	100%

Il ressort de ce tableau que 13.30% d'élèves souhaitent que la notion soit enseignée dans toutes les classes du premier cycle, 36.70% pensent qu'il faut que les programmes prévoient plusieurs cours qui portent sur la notion de ponctuation, 46.70% d'élèves proposent comme solutions que les enseignants corrigent les copies en tenant compte des fautes de ponctuation et 3.30% d'élèves pensent qu'il faut tout simplement supprimer les signes de ponctuation.

3.2.2 Présentation et analyse des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Rubrique 1 : Identification des enseignants

Tableau 20 : Âge des enseignants

Modalités	Fréquence
20 - 25 ans	03
26 - 30ans	03
31 – 35ans	02
36ans et plus	02

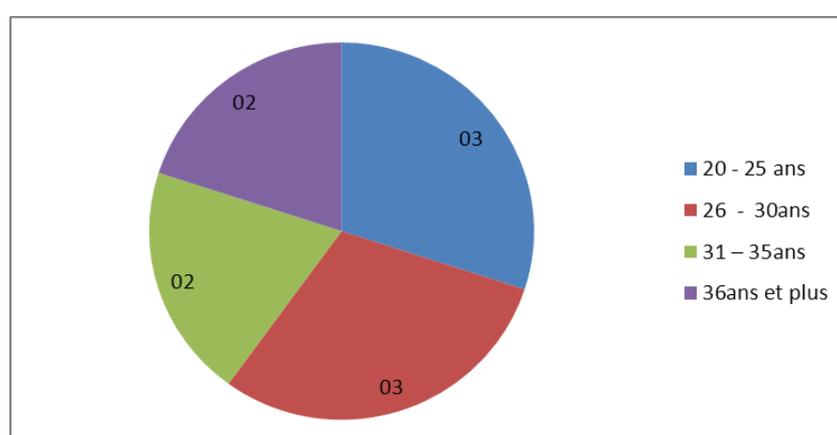


Diagramme 5: Âge des enseignants

De ce tableau, il ressort que 03 enseignants sont âgés entre 20 et 25 ans, 03 autres ont un âge compris entre 26 et 30 ans, 02 entre 31 et 35 ans et 02 autres ont 36ans et plus.

Tableau 21 : Sexe des enseignants

Modalités	Fréquence
Masculin	01
Féminin	09

Le tableau ci-dessus révèle que neuf (09) enseignants sont de sexe féminin et un seul est de sexe masculin.

Tableau 22 : Grade des enseignants

Modalités	Fréquence
PCEG	03
PLEG	06
Autres	01

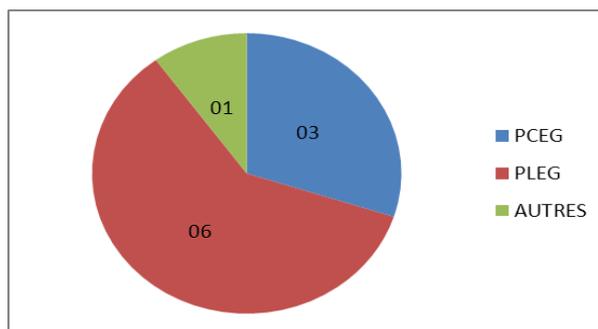


Diagramme 6: Grade des enseignants

Nous constatons que trois (03) enseignants sont PCEG, six (06) sont PLEG et un a un grade autre que ces deux.

Tableau 23 : Expérience professionnelle

Modalités	Fréquence
1- 5ans	02
6 -10ans	05
11 -15ans	02
16 ans et plus	01

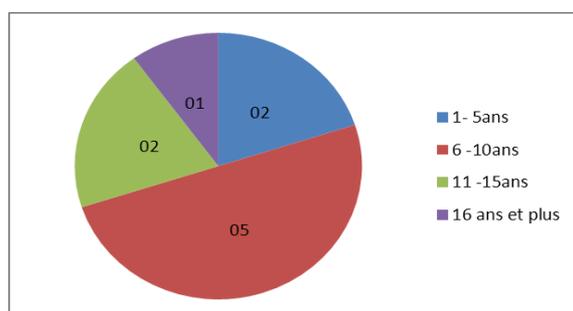


Diagramme 7: Expérience professionnelle

Du tableau ci-dessus, il ressort les informations ci-après : deux enseignants ont une ancienneté comprise entre 01et 05 ans, cinq entre 06 et 10 ans, deux ont une ancienneté comprise entre 11 et 15 ans et un seul a une expérience professionnelle de 16 ans et plus.

Tableau 24 : Notions portant sur la ponctuation

Modalités		Fréquence
Y'a-t-il des notions qui portent sur la ponctuation au premier cycle ?	Oui	10
	Non	00
Quelles sont les classes dans lesquelles ces notions sont enseignées ?	6 ^e , 5 ^e , 4 ^e , 3 ^e	10
Sont-elles suffisantes ces notions ?	Oui	10
Leçon portant sur la ponctuation	La ponctuation, Types de phrases, Les formes de discours	10
Compétences attendues des élèves après leur avoir enseigné les notions qui portent sur la ponctuation	Qu'ils s'expriment bien à l'oral	00
	Qu'ils ponctuent bien leurs productions écrites	06
	Les deux réponses	04

Ce tableau révèle que tous les enseignants interrogés affirment qu'il ya des notions qui portent sur la ponctuation au premier cycle et ce, dans toutes les classes : 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}. Ils déclarent également que ces notions sont suffisantes pour que les élèves maîtrisent la notion de ponctuation. Ces notions sont : la ponctuation, les types de phrase et le discours direct. Notons qu'après avoir enseigné la ponctuation aux élèves, 60% d'enseignants attendent uniquement d'eux qu'ils ponctuent correctement leurs textes, aucun enseignant ne souhaite qu'ils s'expriment bien uniquement à l'oral et 40% les deux compétences.

Tableau 25 : Satisfactions ou déceptions à lire les copies des élèves

Modalités		Fréquence
Satisfactions ou déceptions à lire les copies des élèves	Certains élèves ponctuent bien leurs copies	02
	Longues phrases, textes non ponctués, mauvais emploi des signes, compréhension difficile des textes	08

De ce tableau, il ressort que 02 enseignants sont satisfaits à lire les copies de leurs élèves et 08 ne le sont pas, car les élèves leurs présentent de longues phrases qui n'ont pas de signes de ponctuation, ce qui rend la compréhension du texte difficile.

Tableau 26 : Qualification de la ponctuation des élèves

Modalités	fréquence
Embryonnaire	02
Diversifiée	00
Pauvre	08
Riche	00

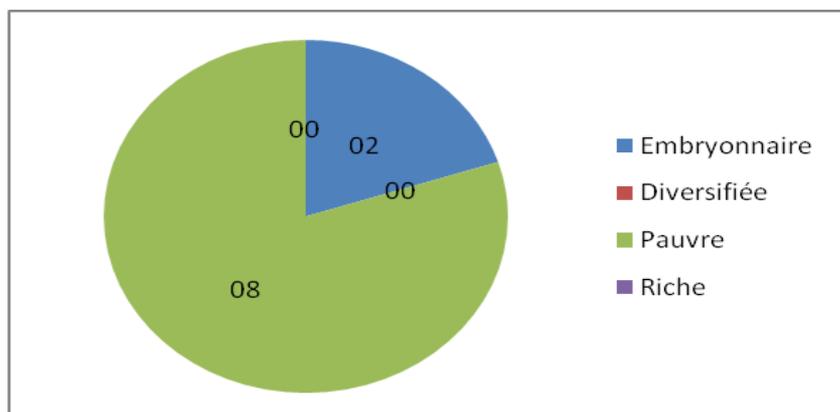


Diagramme 8: Qualification de la ponctuation des élèves

Il ressort du tableau que 02 enseignants qualifient la ponctuation de leurs élèves d'embryonnaire, et 08 de pauvre. Aucun enseignant ne trouve que la ponctuation des élèves n'est ni riche, ni diversifiée.

Rubrique4 : Clauses finales

Tableau 27 : Raisons du mauvais emploi des signes

Modalités	Fréquence
Notion pas bien dispensée	00
Notion peu connue par les élèves	00
Négligence de la part des élèves	08
Les enseignants ne montrent pas l'importance de la notion aux élèves	02

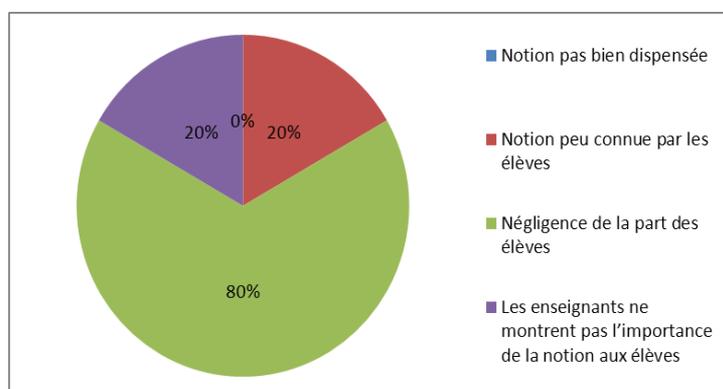


Diagramme 9: Raisons du mauvais emploi des signes

Nous voyons à travers ce tableau que 02 enseignants pensent que les enseignants ne montrent pas l'importance de la notion aux élèves, 08 pensent que c'est la négligence de la part des élèves qui les amènent à ne pas ponctuer leurs productions. Aucun enseignant n'affirme que la notion ne soit pas bien dispensée et qu'elle soit peu connue des élèves.

Tableau 28 : Solutions

Modalités	Fréquence
Les programmes doivent prévoir plusieurs cours qui portent sur la ponctuation	00
Les enseignants doivent corriger les copies en tenant compte des fautes de ponctuation	04
Multiplier les exercices sur la ponctuation	06

De ce tableau, il ressort que 40% d'enseignants estiment que les copies des élèves soient désormais corrigées en tenant compte des fautes de ponctuation tandis que 60% pensent plutôt qu'il faut multiplier les exercices qui portent sur la notion afin qu'elle soit maîtrisée par les élèves.

3.3. Observation de classe

Il est question dans cette partie de décrire le déroulement de deux séances de cours sur la ponctuation en y incluant des critiques.

Le chapitre trois portant sur *la description analytique des données*, plus précisément au niveau de l'analyse du corpus, nous a permis de relever et d'analyser les fautes ou écarts d'emploi des signes de ponctuation dans les productions des élèves. Cette analyse a mis en exergue l'incompétence des apprenants sur la notion et appelle à réfléchir sur les techniques ou méthodes à appliquer pour résoudre ce problème. Dans la présente partie, consacrée à l'observation de classe, nous posons le problème des techniques ou méthodes d'enseignement/apprentissage de la ponctuation mises en place par les enseignants. En d'autres termes, comment enseigne-t-on la ponctuation dans les lycées et collèges du Cameroun ? Les stratégies éducatives pratiquées par les enseignants suffisent-elles pour atteindre les objectifs de l'enseignement de la langue ? Quelles solutions envisager pour résoudre ce problème ? Pour répondre à ces interrogations, nous allons observer une situation de classe et proposer, en termes de remédiations, d'autres approches didactique et pédagogique à même de répondre aux attentes

de toute la communauté scolaire dans le dernier chapitre de notre travail.

3.3.1. Le lieu et le moment de l'observation

Notons d'entrée de jeu que nous avons fait deux observations de classe. Toutes deux ont été faites au LYNE en classe de 3^{ème} A1 qui avait un effectif de 120 élèves. La première a été faite le mercredi 17 septembre 2014 de 09h à 10h et la seconde le mercredi 03 décembre à la même heure.

3.3.2 Titre des leçons

La première leçon était intitulée : « **la ponctuation : le point, la virgule et le point-virgule** » et la deuxième « **la ponctuation : les guillemets et les deux points** » Elles étaient en conformité avec la progression qui, *en pédagogie, est une démarche didactique, une procédure rationalisée et économique d'enseignement aboutissant à la mise au point d'un modèle ou d'un itinéraire d'apprentissage, et qui implique des décisions relatives*⁶⁹.

L'enseignant a donc respecté scrupuleusement l'évolution de ce document pédagogique, élaboré en conseil d'établissement en début d'année scolaire.

3.3.3. La mise en train

Il est nécessaire pour l'enseignant, avant toute entrée dans une activité nouvelle, d'opérer une mise en train, pour réactiver, reformuler, repréciser, revenir sur une remarque, un constat, se remettre en mémoire, comprendre à quel nœud du travail se situe l'activité qui va être proposée et comprendre son enjeu. La mise en train peut donc être le rappel de la leçon passée, le bilan des séances précédentes ou le rappel du contexte de production de ce qui va suivre. Cette phase prépare l'élève à recevoir le nouvel enseignement, à comprendre ce qu'on attend de lui.

Malheureusement, cette phase n'a pas été faite par l'enseignante lors de la première leçon elle est directement passée au contenu du cours. Lors de la deuxième leçon, elle l'a faite en demandant aux apprenants de rappeler les signes qui avaient été étudiés la dernière fois ; ce qui a été donné rapidement par les élèves sans leurs différents modes d'emploi. Au final, le constat fait de cette absence de mise en train dans la première leçon montre que celle-ci n'est pas importante pour l'enseignante. Pourtant cette phase doit décontracter,

⁶⁹ *Commentaires du Programme de Langue Française et de Littérature*, (premier volet), 1995, p05.

préparer les élèves à la leçon qui va suivre. C'est un bon prétexte qui conduit les élèves vers le cours et une passerelle d'introduction de la nouvelle leçon.

3.3.4. Objectif pédagogique opérationnel (OPO)

Dans le processus enseignement/apprentissage et ce pour une parfaite évaluation, il est important de définir et de formuler clairement, à l'attention des apprenants, les objectifs pédagogiques opérationnels poursuivis. Ceux-ci sont des énoncés d'intention décrivant ce que l'apprenant saura, ou saura faire, après l'apprentissage.

La première leçon n'avait pas d'OPO mais, il était inscrit en dessous du titre de la deuxième leçon au tableau : O.P.O : « être capable, de ponctuer le texte par les guillemets et les deux points ». Dans cette formulation, nous n'avons eu que la compétence (ponctuer le texte par les guillemets et les deux points). Il manque à cet objectif le moyen ou la technique qui permettra à l'apprenant de développer cette compétence. Or, c'est de cette formulation que se définit l'intérêt et la place de l'élève pendant l'apprentissage. On peut déjà regretter que cet aspect ne soit pas évoqué dans la préparation de la leçon.

De la définition de cet objectif aux apprenants, s'en est suivie la rédaction du corpus, à la gauche du tableau.

3.3.5. Le corpus

Les corpus des deux séances ont été choisis et fabriqués par l'enseignante ceci parce qu'on n'a pas trouvé mentionnées les références bibliographiques. Ils allaient faire l'objet des manipulations durant la leçon et se déclinaient comme suit :

Corpus de la leçon 1 :

J'entrais dans la pièce ; on me fit asseoir. Sur la table, des livres, des revues, des cahiers étaient posés.

Corpus de la leçon 2

Pendant qu'il pleuvait le coq dit à la poule : « ma chérie, allons-nous mettre à l'abri pour que la pluie me permet de me laver ».

La phase découverte a donné lieu à la lecture des textes par les élèves. Après cela, les apprenants désignés ont relevé les différents signes de ponctuation présents dans les corpus à la demande de l'enseignante. Aussi, ont-ils donné leur mode d'emploi en fonction des textes mis au tableau. Leurs différentes réponses étaient au fur et mesure corrigées par le

maître des lieux, qui ne manquait pas de leur demander de recopier ce qu'elle dictait à haute voix.

Durant cette phase, l'enseignante était le seul acteur du cours. Elle a commencé par donner la définition de la ponctuation aux élèves et à présenter chaque signe ainsi que sa valeur et un exemple de phrase pris dans le corpus contenant le signe évoqué.

3.3.6. L'évaluation

L'évaluation est un élément crucial du processus d'apprentissage. Il existe trois types d'évaluations : d'abord l'évaluation diagnostique qui se fait en début d'année, d'un chapitre ou d'un cours ; elle fournit un état des lieux et permet à l'enseignant de s'acquiescer d'un certain nombre de questions : que savent-ils déjà ? Sur quelle compétence peut-on compter ? L'enseignant peut ainsi connaître les points forts des élèves sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages et leurs points faibles, signes des difficultés qu'ils rencontrent. Ensuite, l'évaluation formative qui se fait durant la leçon et permet à l'enseignant de se rassurer de la compréhension du cours par les apprenants; et enfin l'évaluation sommative qui sanctionne la fin d'une séquence en dressant un bilan des connaissances et des compétences d'un élève : c'est l'épreuve finale. Malheureusement, tout au long de la séance, l'enseignante n'a fait ni d'évaluation diagnostique, ni d'évaluation formative. L'on se demande comment l'enseignante saura si son objectif a été atteint ou non.

3.4. Analyse du manuel au programme

Notons que la ponctuation est une leçon que l'on retrouve dans la sous discipline orthographe. Le lycée de Nsam-Efoulan a comme manuel d'orthographe en 3^{ème}, *ORTH4è/3è Apprendre l'orthographe*⁷⁰. En effet, le manuel joue un rôle déterminant dans tout processus d'enseignement/apprentissage. Le manuel analysé présente plusieurs notions d'orthographe, entre autres, les mots variables, les homonymes, mais pas une leçon sur la ponctuation. Nous avons alors été désagréablement surpris par l'absence d'une notion on ne peut plus importante dans un manuel au programme alors que les élèves de cette classe doivent pouvoir s'exprimer correctement à l'oral et à l'écrit.

Néanmoins, nous avons analysé les autres manuels au programme de français de cette classe. Nous avons analysé le livre de grammaire : *Grammaire du français 4è/3è*, dans lequel l'on note à la page 263 un tableau qui a pour titre *usage de la ponctuation* et où sont présentés 11 signes à savoir le point, la virgule, le point-virgule, les deux points, les guillemets, le point

⁷⁰ J. et J. Guion *ORTH4è/3è Apprendre l'orthographe*, Édition : Hatier , 1990.

d'interrogation, le tiret, le point d'exclamation, les guillemets et les parenthèses et les crochets. Chaque signe présente une à trois valeurs avec quelques exemples. Nous avons été désagréablement surpris dans la mesure où, nous n'avons trouvé dans le livre aucun exercice portant sur la notion.

Le dernier manuel que nous avons analysé est *Français livre unique*⁷¹ dans lequel, il n'y avait pas de cours de ponctuation.

Au terme de ce chapitre, nous avons présenté et analysé les données recueillies à travers les outils de collecte. Le corpus nous a révélé que les signes les plus employés par les élèves sont le point et la virgule. Les autres signes sont rares dans leurs copies. A travers les questionnaires adressés aux apprenants, nous avons constaté qu'ils sont capables de reconnaître et de nommer les signes, mais ne maîtrisent pas leur mode d'emploi. Cependant, les enseignants dédaignent leur responsabilité sur le mauvais emploi des signes par les élèves, alors que l'observation de classe nous a permis de voir que les méthodes d'enseignement/apprentissage de la ponctuation ne permettaient pas aux apprenants de la maîtriser. Aussi, l'étude du manuel au programme nous a donné de voir que la notion n'est pas prise en compte dans les manuels scolaires. Tous ces outils ont donc joué chacun pour sa part, un rôle important dans la collecte des données.

⁷¹ *Français livre unique*⁷¹ 3è, éd. Nathan, Paris 2011.

CHAPITRE QUATRIÈME :
INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET VÉRIFICATION
DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Après avoir présenté et analysé les données collectées, il est important de les interpréter et de vérifier les hypothèses de recherche émises à l'entame du travail. Ce chapitre pose alors le problème de la confrontation des données avec les hypothèses. Quels peuvent être les points convergents ainsi que les points divergents ? Ya-t-il des données susceptibles de vérifier les hypothèses de recherche ? Nous allons dans ce chapitre procéder à une interprétation systématique et succincte des résultats pour ensuite vérifier les hypothèses

4.1. Interprétation des données

4.1.1. Maîtrise des signes de ponctuation par les élèves

Pour ce qui est la maîtrise des signes de ponctuation par les élèves, les réponses recueillies nous ont permis de comprendre qu'elle est liée à la capacité de ceux-ci à les reconnaître et à les nommer. En effet, à l'exercice qui consistait à nommer les signes à travers leurs symboles, environ 80% des élèves ont pu reconnaître les signes en dehors du trait d'union (2,20%) qui a été confondu au tiret par les élèves, de l'apostrophe (48,90%), de la barre oblique (36,70%), du caractère gras (5,50%), du soulignement (3,30%), et de l'italique (2,20%). En fait, pendant notre deuxième observation de cours et lors de la manipulation du corpus, nous nous sommes rendu compte que les élèves maîtrisaient les signes qui y étaient présents, car ce sont eux qui les ont soulignés. Bien qu'ils soient capables de reconnaître les différents signes de ponctuation, ils ne sont pas pour autant capables de les employer convenablement dans leurs productions ou dans un texte. Comme preuve, les statistiques du tableau 16 dans lequel il a été question de ponctuer le texte par des signes, révèle que les signes tels que le point (91.20%), la virgule (83.40%), les guillemets (82.30%), le tiret (62.30%), ont été bien employés par plus de 50% d'élèves, tandis que les signes tels que les deux points(38,80%) , le point-virgule (12,20%), le point d'exclamation (12.20%), le point d'interrogation (38.80%), les points de suspension (8.8%), les parenthèses (14.40%), les crochets(2.20%), la barre oblique (2.20%), n'ont pas été convenablement employés par les élèves. On voit alors que les élèves maîtrisent les signes de ponctuation, même s'ils ne savent pas les employer dans la phrase.

4.1.2 Signes utilisés par les élèves

En ce qui concerne les signes utilisés par les élèves, l'analyse de notre corpus et les données de nos questionnaires nous ont permis de voir qu'il y'a plusieurs signes que nos répondants n'ont pas encore utilisé dans leurs productions et ne l'ont même pas fait dans

celles que nous avons analysées. Si l'on s'en tient à la moyenne des signes par copies, nous dirons que tous les signes relevés plus haut sont rares dans les copies des élèves, car nous n'avons pas une moyenne de signes qui va au-delà de 05. Mais si l'on regarde plutôt au nombre d'élèves qui utilisent certains signes, nous dirons que les signes qui ne sont pas représentés quantitativement dans les copies des élèves sont le point d'interrogation (04 copies), le point de suspension (01 copie), le point-virgule (06 copies), les deux points (34 copies), les points de suspension (01 copie), les parenthèses (06 copies), les crochets (aucune copie), les guillemets (14 copies), le tiret (08 copies) et la barre oblique (aucune copie) car de notre analyse, il ressort que ces signes n'ont pas été utilisés par la moitié des élèves.

Bien plus, les données recueillies à travers nos questionnaires en ce qui concerne les signes déjà utilisés par les élèves montrent que les signes tels que le point d'interrogation (50%), le point d'exclamation (50%) ont déjà été employés par au moins 50 % d'élèves contrairement à ce que nous a révélé le corpus. Peut-être ces signes sont employés par les élèves dans les productions spécifiques comme le dialogue par exemple ou alors sont mal employés comme nous a révélé le corpus. Nous constatons alors que les signes que l'on retrouve plus dans les copies des élèves sont le point (115 copies) et la virgule (83 copies), car les élèves en grande partie maîtrisent leur emploi, tandis que l'emploi des autres signes est moins maîtrisé par les élèves. Ceci se vérifie aussi par les avis des élèves à la question de savoir combien de signes suffisent à écrire un texte, 95,60% estiment qu'il ya un nombre de signes arrêtés pour écrire un texte (47,70%) pour 2 à 4 signes, 31,3% pour 5 à 7 signes et 6,60% pour 8 à 10 signes) et 4,40% seulement estiment qu'on peut utiliser autant de signes que possible.

Ces élèves qui pensent qu'il y'a un nombre de signes suffisants à écrire un texte ont nommé tous le point (100%) et la virgule (100%). Aussi certains élèves ont affirmé ne pas aimer certains signes tels que les parenthèses (17,7%), le point-virgule (20%), les guillemets (18,80%), le point d'exclamation (13,30%), les deux points (6,60%), les points de suspension (10%), le point (3,30%), la virgule (3,30%), le tiret(11,10%), le point d'interrogation (13,30%), les crochets (8,80%), l'astérisque (1,10%), les accolades (2,20%). Ces élèves n'ont pas manqué de donner les raisons pour lesquelles ils n'aiment pas ces signes ; ils ont dit qu'ils ne sont pas agréables à la vue (15,50%), qu'ils sont inutiles (26,60%), qu'ils ne connaissent pas leur mode d'emploi (25,20%) : nous voyons que le mode d'emploi non connu des signes est la raison qui revient toujours et l'on se pose donc la question de savoir ce que les enseignants disent aux élèves lorsqu'ils leur dispensent les cours qui portent sur la ponctuation.

4.1.3 Raisons du mauvais emploi des signes de ponctuation par les élèves

Il est important pour nous de savoir ce qui amène les élèves à ne pas ponctuer leurs productions ou du moins à ne pas utiliser certains signes dans celles-ci. Cette non-maitrise de signes s'explique par plusieurs facteurs. A la question de savoir si les apprenants ont une bibliothèque à la maison, il n'y a que 8,80% d'élèves qui ont répondu par un « oui » même s'il n'y a que 05 parmi ces 08 élèves qui l'utilisent, tandis que 91,20% n'en ont pas. De même, lorsqu'il a été question de savoir si les apprenants sont abonnés à un centre culturel, tous ont répondu par la négative ; ceci montre à suffisance combien de fois les élèves ne pratiquent pas la lecture car ils ne sont pas ouverts à d'autres choses autres que l'école. D'ailleurs, nos questionnaires nous ont révélé que la distraction préférée des élèves est les émissions TV avec un taux de 57,80%, il n'y a que 18,90% d'élèves qui ont la lecture comme distraction préférée.

Ces chiffres montrent que l'école est pour les élèves une corvée parce que dès qu'ils sortent de ce cadre, ils ne s'y intéressent plus. Pourtant le tableau 9 nous montre que 56,60% d'élèves aiment la lecture, mais quant- à savoir où ils lisent, 70,36% nous ont dit à l'école, 20,36% à la maison et 9,33% dans d'autres lieux. Nous comprenons que ces élèves lisent plus pendant les cours à l'école, car lorsque nous avons voulu savoir quand lisent-ils, 54,68% d'élèves nous ont dit pendant les cours, tandis que les 45,32% autres lisent lorsqu'ils ont un temps libre ou lorsqu'ils s'ennuient. Lorsque nous avons constaté le pourcentage élevé des élèves qui disent aimer la lecture, nous avons pensé qu'ils lisent les manuels scolaires, mais ceux-ci lisent plus autres choses que les manuels scolaires (20,36%). Ils lisent plus les arlequins, les bandes dessinées. D'ailleurs lors de nos observations de cours, certains élèves ne s'y intéressaient pas et ont été surpris par l'enseignante entrain de feuilleter des magazines de mode ceci ne fait que renforcer leurs attitudes rétrogrades envers le cours de français.

C'est pourquoi, nous pouvons donc noter leurs mauvaises performances en ce qui concerne l'emploi des signes de ponctuation dans leurs productions écrites. La cause de ces mauvaises performances est le fait que les apprenants ne pratiquent pas la lecture et l'écriture, donc ils n'ont pas une culture générale, ils se limitent aux cours qu'ils ont suivis en classe, cours qu'ils ne suivent même pas déjà. Ces mauvaises performances résultent aussi de l'inadéquation de la méthodologie d'enseignement apprentissage de la part de l'enseignant qui doit tout faire pour susciter l'attention et la participation de ses apprenants en situation de classes.

Bien plus, revenant à l'implication des parents dans la formation scolaire de leurs enfants, nous notons que 43,40% d'élèves présentent leurs travaux à leurs parents pour la

lecture contre 56,60% qui ne le font pas. Nous voyons donc que ces derniers ne s'investissent pas assez dans les études de leurs enfants. Nous avons aussi noté quelques lacunes chez les enseignants, mais qui peuvent être comblées.

Les parents sont aussi à l'origine des difficultés que rencontrent leurs enfants parce qu'ils ne s'impliquent pas assez dans les études de ceux-ci. Les données recueillies montrent qu'ils ne les aident pas à étudier à la maison ; ils ne leur permettent pas d'avoir un cadre propice à un bon apprentissage, avec l'absence d'une bibliothèque personnelle et même l'abonnement dans une bibliothèque. Cette non-implication s'explique sûrement par l'insuffisance de moyens financiers qui empêchent les parents de s'investir pleinement dans les études de leurs enfants, car 81,10% d'élèves ont des parents qui exercent des métiers dont la rémunération n'est pas garantie. Les résultats de nos questionnaires nous ont permis de voir que 43,30% d'élèves ont des parents fonctionnaires et 18,80% ont des parents enseignants. Ces derniers sont censés se soucier du succès de leurs enfants de par leur métier qui est exigeant, mais ne le font pas parce que lors de l'analyse de notre corpus, nous n'avons pas lu de copies qui nous ont satisfait en terme d'utilisation de la ponctuation. Au niveau des questionnaires adressés aux enseignants, 20% de ces derniers nous ont dit qu'ils doivent corriger les copies des élèves en tenant compte des fautes de ponctuation. Ceci veut dire que même les enseignants n'accordent pas une grande importance à la notion bien que le manque de signes leur rend la correction des copies difficile. Cependant, 80% des enseignants affirment que c'est la négligence des élèves qui est la cause du mauvais emploi des signes et nous ne dirons pas le contraire parce que ces derniers connaissent néanmoins l'existence de plusieurs signes mais ne maîtrisent pas leur mode d'emploi qui est dans leurs cahiers, simplement parce qu'ils ne les lisent pas.

4.1.4 Enseignants : qualités, défauts et points de vue

Les enseignants sont le socle du système éducatif et centre de gravité de la transmission didactique. Ainsi, sur les 10 enseignants interrogés, l'on a 09 femmes et un seul homme. La prédominance du sexe féminin est avantageuse pour les élèves dans la mesure où les enseignantes peuvent agir en mère pour les élèves. Leur maîtrise des problèmes liés aux enfants pourra les pousser à mieux comprendre leurs faiblesses et lacunes et trouver les stratégies adéquates pour les amener à adhérer à la chose éducative ; cela devrait normalement avoir par ricochet de bons résultats scolaires ce qui n'est pas le cas. L'on se demande alors ce qui fait problème alors que six (06) enseignants interrogés sont PLEG, donc ont une formation complète et cinq (05) ont une expérience professionnelle de cinq à 10 ans,

ce qui n'est pas négligeable. À la question de savoir s'il y'avait des notions portantes sur la ponctuation au premier cycle, tous nous ont répondu par l'affirmative et ceci de la 6^{ème} en 3^{ème} et 64,40% d'apprenants eux- même nous ont dit qu'ils connaissent la notion depuis l'école primaire. Les enseignants ont même dit que ces notions étaient suffisantes pour que la notion soit maîtrisée par les élèves ; ils ont énuméré comme notions « les types de phrases », « la ponctuation » et « les formes de discours » et après leur avoir dispensé ces notions six (06) enseignants attendent de leurs élèves qu'ils ponctuent correctement leurs productions et quatre (04) qu'ils s'expriment correctement à l'oral et aussi à l'écrit. Ceci montre que les enseignants sont soucieux de la bonne expression des apprenants. Contrairement à ce que nous a révélé l'analyse du corpus en ce qui concerne l'emploi des signes, deux (02) enseignants disent avoir des satisfactions à lire les copies de leurs élèves car disent-ils, certains ponctuent bien leurs productions, mais huit (08) ont dit n'avoir plutôt que de déceptions dans la mesure où ils font de longues phrases non ponctuées, ce qui rend la compréhension et même la correction des copies difficile. Ces enseignants sont déçus d'autant plus que deux (02) d'entre eux ont qualifié la ponctuation de leurs élèves d'embryonnaire et huit (08) de pauvre, ceci se vérifie encore par la rareté de certains signes sur leurs copies. En effet, nous dirons que les notions qui portent sur la ponctuation sont vraiment suffisantes pour qu'elle soit maîtrisée comme l'ont dit les enseignants, mais à condition qu'elles soient bien dispensées. Lorsque nous avons évalué les manuels au programme, nous nous sommes rendu compte que ces notions n'étaient pas représentées en terme de qualité, parce qu'elles ne permettaient pas de recenser tous les signes, du moins ceux que nous estimons que les élèves de ce niveau doivent maîtriser. Aussi, l'on ne s'attarde pas sur leur mode d'emploi alors que l'objectif de l'enseignement de la ponctuation est que les élèves puissent l'employer dans leurs productions. Les enseignants s'agrippent aux manuels scolaires pour enseigner. Or, ces manuels ne sont pas assez fournis pour permettre à l'enseignant d'avoir tous les éléments que doivent maîtriser les élèves. Il leur revient donc de trouver des méthodes et des stratégies pour atteindre cet objectif avec les élèves. L'enseignant est maître de sa classe et ne doit donc pas rester figé sur le manuel au programme, car lui seul sait les besoins des élèves.

4.1.5 Solutions proposées par les enseignants et les élèves

Notons que tout problème a une solution et en ce qui concerne notre sujet, il est préférable que ce soit les acteurs du système éducatif (apprenants et enseignants) qui trouvent eux-mêmes les solutions aux problèmes auxquels ils sont confrontés. Le tableau 18 nous

montre que 13,30% proposent que la notion de ponctuation doit être enseignée dans toutes les classes du premier cycle, ce qui peut signifier que ceux-ci n'ont peut-être pas été enseignés sur cette notion dans les classes du premier cycle qui précèdent la 3^{ème}. 36,70% d'élèves eux estiment qu'il faut que les programmes prévoient plusieurs cours qui portent sur la ponctuation, ceci veut dire que les élèves n'ont pas conscience que les cours comme les types de phrases, le discours rapporté, le dialogue sont des cours qui portent sur cette notion. Nous les comprenons parce que nous avons fait le constat selon lequel dans les manuels, l'attention n'est pas fixée sur les signes de ponctuation, mais plutôt sur la notion en elle-même alors que ce sont ces signes qui font l'importance de ces notions.

Le même constat se fait au niveau des enseignants qui, lorsqu'ils dispensent ces notions n'attirent pas l'attention des élèves sur la ponctuation alors que ces cours devaient être comme des exercices ou des rappels pour que les élèves assimilent bien la notion de ponctuation. 46,70% d'élèves estiment que pour résoudre le problème, les enseignants doivent corriger leurs copies en tenant compte des fautes de ponctuation, ceci attirera leur attention sur ce que peut causer l'absence de ces signes sur leurs copies. En effet, cette absence de remarques en ce qui concerne le manque de signes de ponctuation sur leurs copies les amène à comprendre qu'ils ne sont pas importants. Aussi, pour vérifier cet avis des élèves, nous avons récupéré quelques copies de la cinquième séquence que leur enseignante a corrigée et nous n'avons vu aucune remarque sur le non emploi des signes. Nous avons noté 3,30% d'élèves qui affirment que la solution au problème est qu'on supprime tout simplement les signes de ponctuation. Pour ceux-ci, la notion n'a pas sa raison d'être, alors pourquoi se gêner à vouloir la maîtriser alors qu'on peut simplement la supprimer.

Les enseignants estiment qu'il y'a plusieurs cours qui portent sur la ponctuation et que cette notion est enseignée dans toutes les classes du premier cycle, car aucun n'a coché les cases correspondantes à ces solutions. Quatre enseignants proposent qu'ils doivent désormais corriger les copies en tenant compte des fautes de ponctuation, car c'est une faute d'orthographe. Six (06) proposent plutôt qu'il faut multiplier les exercices sur la ponctuation pour amener les élèves à maîtriser la notion. Les exercices permettront aux élèves de s'entraîner à maîtriser le mode d'emploi de chaque signe de ponctuation. Nous sommes d'avis avec ces enseignants dans la mesure où, lors de nos observations de cours l'enseignante n'a pas donné d'exercice d'application aux élèves, ce qui fait qu'on ne sait pas si l'objectif qu'elle s'est fixé au début du cours a été atteint ou non.

4.2 Vérification des hypothèses de recherche

Cette étape du travail sera consacrée comme l'indique son titre à la vérification des

hypothèses. Il s'agira de confronter les données recueillies au moyen de l'analyse et de l'interprétation des résultats provenant des questionnaires et des autres techniques d'analyse de données avec les hypothèses que nous avons formulé dès l'entame de notre travail. Mais avant de procéder à cette vérification, nous rappellerons d'abord nos hypothèses.

4.2.1 Rappel des hypothèses de recherche

Notre travail s'appuie sur une HG ainsi formulée : la maîtrise du mode d'emploi des signes de ponctuation aiderait les élèves à bien ponctuer leurs textes.

(HS1) : Les manuels scolaires aborderaient de manière superficielle l'E/A de la ponctuation.

(HS2) : le non emploi des signes de ponctuation trouverait son origine dans les méthodes pédagogiques inappropriées.

(HS3) : Le mode d'emploi non connu des signes de ponctuation serait l'un des facteurs de son mauvais emploi par les élèves.

4.2.2 Vérification des hypothèses de recherche

Les résultats que nous avons analysés et interprétés avaient pour objectif de nous aider à vérifier nos hypothèses de recherche. Nous allons ainsi procéder à un examen de chaque hypothèse en rapport avec les différentes données et interprétations que nous avons afin de les confirmer ou non.

4.2.2.1 Vérification de l'HS1

Cette hypothèse remet en cause l'efficacité des manuels scolaires. En effet, lors de l'étude du manuel d'orthographe au programme, nous avons constaté qu'il ne comportait pas un cours de ponctuation. Nous n'avons trouvé aucun endroit où on a parlé de ponctuation, de même que dans le livre de lecture *Français livre unique 3è*. Dans le manuel de grammaire au programme : *Grammaire du français 4è/3è*, l'on a noté la présence de 11 signes de ponctuation présentés dans un tableau avec une à trois valeurs pour chaque signe et quelques exemples. Malheureusement, l'on n'a noté aucun exercice qui permettrait à l'apprenant de s'exercer afin d'assimiler la notion. Ceci nous pousse à attribuer comme l'une des causes du mauvais emploi des signes de ponctuation, la légèreté des manuels au programme d'où la validation de cette hypothèse.

4.2.2.2 Vérification de l'HS2

Cette hypothèse remet en cause les méthodes pédagogiques et didactiques mises en

œuvre par l'enseignant pour la transmission de la notion. Nous avons remarqué lors de l'observation des cours au LYNE que la méthode didactique utilisée par l'enseignant n'était pas à favoriser la maîtrise de la notion par les élèves. Nous avons constaté que l'interaction conversationnelle entre les élèves et même entre les élèves et le professeur n'est pas encouragée. L'élève peut facilement passer une heure sans dialoguer avec son professeur ou son camarade dans le cadre d'un exercice oral. Pourtant, la salle de classe est l'endroit privilégié où les élèves peuvent pratiquer le français afin que l'enseignant décèle leurs erreurs et les corrige.

En outre, nous avons fait le constat selon lequel les enseignements donnés aux élèves sont purement théoriques. Ceci se vérifie par le fait que les élèves finissent un cours sans vraiment manipuler le corpus. Le professeur se contente tout au long du cours, de suivre les étapes de la leçon, de donner la règle que les enfants recopient dans leurs cahiers au lieu de multiplier les exercices susceptibles d'aider les apprenants à intérioriser cette règle. Le cours est alors mal structuré et de ce fait, les apprenants sortent de là sans avoir fait de pratique et l'enseignant à la fin de la leçon ne peut pas dire avec certitude que son objectif a été atteint parce qu'il n'y a pas eu d'exercice d'application. Aussi avons-nous remarqué lors de l'observation des cours et pendant notre stage pratique que certains enseignants n'élaboraient plus des fiches didactiques. Ils estiment qu'ils ont assez d'expérience dans le métier. Pourtant, la planification d'une leçon est un facteur important pour atteindre les objectifs de la dite leçon. Au vue de ce qui précède, nous validons cette hypothèse.

4.2.2.3. Vérification de l'HS3

La majorité des élèves ont connaissance des signes de ponctuation, car lors de notre enquête, nous avons constaté qu'ils ont pu les nommer (tableau 17). Cependant, bien que les élèves connaissent les signes de ponctuation, ils ne maîtrisent pas leur mode d'emploi ceci s'est fait remarquer lors de l'analyse du corpus et avec les résultats de l'exercice 2 où il était question de ponctuer un texte (tableau 16). Aussi à la question de savoir les signes non aimés par les élèves et les raisons, la majorité d'élèves ont donné comme raison la non maîtrise du mode d'emploi de ces signes. Alors, à cause de la non maîtrise du mode d'emploi des signes de ponctuation, il est impossible pour les élèves de bien ponctuer leur texte, c'est la raison pour laquelle, nous validons cette hypothèse.

4.2.2.4 Vérification de l'HG

Tout au long de notre travail, les résultats que nous ont fournis les outils de collecte de

données révèlent que le mode d'emploi des signes de ponctuation est le facteur majeur qui les amène à ne pas ponctuer leurs textes. Ceci nous amène à dire que la connaissance du mode d'emploi des signes de ponctuation aiderait les élèves à ponctuer leurs textes, d'où la validation de l'hypothèse générale.

Au terme de ce chapitre, les données recueillies nous ont permis d'interpréter les résultats. Cette interprétation nous a mené à vérifier les hypothèses de recherche qui ont été toutes confirmées.

**CHAPITRE CINQUIÈME :
SUGGESTIONS DIDACTIQUES**

Bien que le contexte d'enseignement/apprentissage varie selon que l'on se trouve en zone urbaine ou reculée, les sources attribuables à l'usage illicite des signes de ponctuation restent communes. Car l'échec provient principalement du manque d'initiative personnelle et de la motivation de la part des apprenants. Les responsabilités sont donc partagées et laissent entrevoir un questionnement sur le rôle que devrait jouer ceux que nous avons jugé être les responsables de l'échec enregistré, à savoir l'apprenant, l'enseignant de français, les parents et les inspecteurs pédagogiques. Dans ce chapitre, il est question de présenter quelques approches pédagogiques, de faire des propositions aux inspecteurs, aux enseignants, aux apprenants, et aux parents d'élèves pour remédier au problème du non emploi des signes de ponctuation dans les productions des élèves. En dernier ressort, nous présenterons une procédure méthodologique en proposant quelques exercices et une fiche pédagogique sur l'emploi des signes de ponctuation.

5.1. Quelques approches pédagogiques

Il s'agira de l'approche par les compétences et de la pédagogie du projet.

5.1.1. Approche par les compétences

Dans l'approche par compétences, l'apprentissage relève de l'action, de l'interaction et non d'une démarche structuraliste axée sur l'enseignant lui-même. De ce fait, Bipoupout renchérit que :

Une compétence est un construit social ; elle ne peut être ni observée ni mesurée directement car elle est induite à partir de l'action. Une compétence se définit par la tâche qu'elle permet d'accomplir ; elle consiste à attribuer au sujet qui l'a effectuée une reconnaissance sociale et une imputation de responsabilité. Ainsi, lorsqu'on voit un individu accomplir une action, on en déduit qu'il détient ou non la compétence requise pour sa réalisation.⁷²

C'est dire que la compétence vise l'efficacité de l'apprenant, elle est orientée vers une finalité, car elle n'existe que dans son effectuation (action-réflexion), elle s'accomplit dans l'action et dans un contexte spécifique. C'est donc un savoir agir en situation qui fait appel à la mobilisation d'un ensemble intégré de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir être acquis au préalable) en vue de résoudre des situations ou problèmes. Cette approche est orientée directement vers l'élève qui se construit. Il serait indiqué pour l'enseignant de définir les différentes parties d'un énoncé de compétence à savoir :

⁷² Bipoupout, « Développer des compétences à l'école : un modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage », in *Syllabus Review* (2), (3), 2011, p. 348.

- Les circonstances d'exécution de la tâche c'est-à-dire le type de support et les conditions d'exécution de la tâche ;
- La tâche que l'apprenant doit pouvoir accomplir pour être reconnu compétent ;
- Les critères d'évaluation

5.1.2. La pédagogie du projet

Il s'agit d'une pédagogie de l'élaboration des savoirs : lors de la démarche de projet, l'élève est placé en situation de résolution de problèmes, en situation de recherche-action. Il participe ainsi au processus d'apprentissage et peut s'approprier les savoirs plutôt que de les subir.

La réalisation d'un projet socialisé sera vécue par les formés comme un véritable défi qui incitera chacun à mobiliser son énergie et toutes ses compétences. Le projet est une entreprise qui permet à un groupe d'élèves de réaliser une production concrète socialisable, en intégrant des nouveaux savoirs . Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète, traduite en objectif et en programmation. Pour qu'il y ait réellement projet et donc motivation, il est essentiel que les élèves se sentent concernés et impliqués dans la réalisation des tâches et peuvent ainsi jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts.

Dans la pédagogie du projet, l'enseignant accompagne l'élève dans sa démarche d'apprentissage et favorise, par son questionnement, le passage d'un savoir parfois intuitionné à un savoir compris et formidable. Il a comme visé de faire cheminer l'élève vers une plus grande autonomie intellectuelle. Planifier les différentes étapes de sa production, partager le travail avec son équipe, se donner le droit à l'essai et à l'erreur, refaire autrement, expliquer sa compréhension, prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, se donner des défis raisonnables, faire des choix, prendre des décisions.

5.2. Le contenu des programmes

Au Cameroun, c'est le Ministère de l'Éducation nationale qui définit les programmes de langue et de littérature en vigueur dans les Lycées et Collèges. Il revient donc à l'enseignant de développer ces items durant l'année scolaire, à travers des progressions pédagogiques.

L'élaboration des progressions pédagogiques est faite par les enseignants eux-

mêmes, autour d'un conseil d'enseignement, ceci en conformité avec les directives définies par la hiérarchie et les manuels au programme. On peut néanmoins observer que les enseignants décident peu du contenu des programmes d'études minimum obligatoire, car même là où une autonomie totale est accordée aux établissements, de grandes lignes directrices nationales existent pour définir le programme d'études ou les objectifs à atteindre. Nous proposons que les progressions pédagogiques prennent en compte en début de chaque année, les lacunes ou difficultés observées en fin d'année précédente chez les apprenants et chez les enseignants pour une bonne remédiation.

Notre système éducatif exige que les enseignants se basent sur le programme d'études (qui contient les principes et les objectifs généraux) et les syllabus (qui déterminent les contenus de façon générale) pour organiser leur enseignement. Or, les nouvelles approches pédagogiques voudraient que l'élève soit placé au centre de sa propre formation :

Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. On passe d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage, car désormais l'apprenant construit lui-même son propre savoir.⁷³

Aussi suggérons-nous que les enseignants décident du contenu et des méthodes d'enseignement en veillant à articuler les buts vers lesquels et ceux à atteindre par les élèves.

La lecture des programmes actuellement en vigueur nous indique que c'est au cycle d'éveil (6^{ème} et 5^{ème}) que les inspecteurs ont prévu l'enseignement de la ponctuation. Or, le quota horaire ne permet pas l'exercice aisé de cette tâche ; une heure d'orthographe, de vocabulaire ou de conjugaison par semaine est très insuffisante pour que les élèves assimilent la notion. C'est pourquoi nous proposons aux enseignants de s'appesantir sur les signes de ponctuation lorsqu'ils dispensent les cours sur les types de phrases et sur les formes de discours.

L'enseignement/apprentissage de la ponctuation aiderait les apprenants à affronter avec aisance les épreuves écrites de dictée, de rédaction au BEPC. C'est dire qu'une refonte des programmes de français est nécessaire aujourd'hui pour les accorder aux besoins du temps.

Par ailleurs, l'on gagnerait à procéder au tri par niveau des contenu, vu la répartition hebdomadaire des heures des différentes matières et les enseignements à dispenser

⁷³ *Curriculum du sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire (6ème et 5ème) Guide pédagogique, instructions ministérielles n°135/D/40/MINESEC/SG/GP/etZB/9/20, 2013, p.09*

en classe de français. Autant prévoir dans les programmes peu d'articulations et atteindre les objectifs escomptés. Le plus important étant la considération de l'apprenant (ses besoins sociaux, culturels, cognitifs, psychomoteurs), de la fourchette horaire et des objectifs visés. À cette allure, la didactique de la ponctuation se fera avec plus d'approfondissement. Cette situation évitera quelques écarts observés dans notre corpus. Il en est de même de la confection du matériel didactique.

5.3. Les enseignants

Les enseignants sont la pierre angulaire du triangle didactique et déclencheur du processus enseignement/apprentissage. Les enseignants de français devraient faire preuve de bonne gestion de la classe et susciter de la motivation chez les apprenants.

Parlant de l'enseignant, Belinga Bessala pense que : *traditionnellement, un enseignant a toujours été considéré comme celui qui assure l'instruction des élèves moyennant un corpus de savoirs académiques judicieusement structurés*⁷⁴. C'est dire que l'enseignant doit être ce professionnel de l'éducation capable de transmettre des savoirs, des savoirs être et des savoirs faire à un public cible. Son activité lui impose une connaissance épistémologique des notions à enseigner, une volonté à approfondir ses acquis, un esprit de créativité, etc.

5.3.1 Avoir l'esprit de créativité

L'enseignant devrait apprendre à s'adapter à toutes les situations. Chaque séance doit être pour lui l'objet d'une nouvelle expérimentation. Le but étant de se parfaire, de remédier à ses propres lacunes, de s'améliorer. L'une des techniques meilleures pour réussir sa séquence consiste à mettre l'apprenant au centre de son apprentissage.

- Choix du corpus

Le choix ou la construction d'un corpus est une étape importante dans la réalisation de son cours. L'enseignant doit choisir ou construire un corpus qui contient le fait de langue qu'il va dispenser à ses élèves. Ce corpus doit avoir tous les éléments que l'enseignant juge utile pour l'élève. Aussi, ce corpus doit permettre à l'élève de constater lui-même les faits.

⁷⁴ Belinga Bessala, *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, Editions CLE, 2005.

- **Manipuler le corpus**

Cette phase consiste à faire identifier les items que l'on va étudier. Est-ce les signes de ponctuation, est-ce les types de phrases ou alors le discours direct qui feront l'objet de la leçon ? À partir de la manipulation, l'élève retient les différents signes de ponctuation ainsi que leur valeur d'emploi, et les différentes manières de ponctuer un texte. Il est du devoir de l'apprenant de faire ces différents constats. Cette manipulation lui permet de cerner l'importance de la notion.

- **Tirer avec les élèves les conclusions à retenir**

Ce sont ces conclusions, ces règles et remarques qui font l'objet des contenus, des textes écrits à consigner dans le cahier. En didactique des enseignements, l'élève retient facilement ce qu'il a lui-même produit.

- **Évaluer les élèves et les mettre face à leurs responsabilités**

Dans l'exercice d'application dans lequel on vérifie les acquis, il est important de donner un texte aux élèves et leur demander de le ponctuer par exemple, ou alors de leur demander de le constituer à un autre type de texte. Cet exercice tiendra compte de l'objet de l'enseignement. La correction de l'exercice est faite par les élèves eux-mêmes. Ils sont tour à tour envoyés au tableau et corrigés par leurs propres camarades. De cette méthodologie, l'enseignant assume un rôle d'agent facilitateur.

En définitive, l'enseignant doit amener l'enfant à utiliser la langue comme outil de pensée, l'amener à conceptualiser dans cette deuxième langue, à réfléchir de façon critique et à expliquer des raisonnements.

5.3.2 Susciter la motivation chez l'élève

La motivation est l'ensemble des moyens dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu.

Dans une classe d'examen comme la 3^{ème}, la motivation est capitale pour le bon déroulement de l'apprentissage. Mais de quel type de motivation s'agit-il donc ? Les enquêtes menées auprès des professionnels de l'éducation démontrent qu'il y'a deux sortes de motivation : la motivation d'origine interne qui s'acquiert par l'acquisition des notes et la motivation d'origine externe qui se caractérise par l'envie de connaître et de découvrir. Nous

conseillons donc aux enseignants de susciter cette dernière aux apprenants. L'enseignant peut par exemple montrer le bien-fondé de la maîtrise de l'expression en langue française tant sur le plan national qu'international ; il doit leur faire comprendre qu'ils ont le droit de se tromper, mais de se corriger après.

5.3.3. Se recycler

L'enseignant sur le terrain doit éviter de se considérer comme un produit fini, pour cela, il doit participer activement à son auto-formation en exploitant les bibliothèques et les outils de technologie de l'information et de la communication mis à sa disposition. Il doit toujours penser au fait que la science évolue et par conséquent, il sera souhaitable pour lui de tendre vers la perfection en prenant part aux séminaires de recyclages et aux animations pédagogiques organisées dans l'établissement. Aussi, doit-il développer un esprit de créativité et de collaboration avec ses collègues ceci dans le but de lui donner leurs avis en ce qui concerne la préparation d'un cours quelconque ou des méthodes pédagogiques qui pourront être adaptées à dispenser ce cours. En ce qui concerne l'emploi des signes de ponctuation dans les productions écrites des élèves, l'enseignant doit éviter d'utiliser les méthodes traditionnelles qui consistent à faire recopier les valeurs d'emploi des signes aux apprenants. Il faut s'arrimer aux méthodes contemporaines en mettant ces notions dans les structures afin de permettre à l'élève de s'en servir dans diverses situations de la vie quotidienne.

Aussi, l'enseignant de français en tant que guide doit veiller à l'expression correcte des apprenants tant sur le plan oral qu'écrit. Lors de la diction des cours, il doit prononcer les signes de ponctuation afin de respecter les pauses et d'amener les élèves à les copier. Pour les comptes rendus de dictée et les exercices d'expression, il doit mettre des appréciations autant positives que négatives afin d'attirer l'attention des élèves sur le bien-fondé des signes de ponctuation. Les exercices pratiques devraient s'étendre sur toute l'année. Un accent particulier doit être mis sur les types de phrases, les formes de discours et les types de textes.

5.3.4 L'établissement des fiches didactiques

Nous avons remarqué, pendant notre période de stage pratique, que certains enseignants de français n'établissaient pas de fiches didactiques à cause de leur nombre d'années d'expérience, ce qui suppose que les cours sont dispensés sans préparation. Pourtant, la préparation du cours est une étape importante dans le processus E/A.

La fiche didactique est un pallier sur lequel repose l'action didactique. Elle consiste pour l'enseignant à organiser la matière d'une leçon relative à un programme d'étude, c'est une projection, une prévision, une anticipation planifiée de la situation éducative qui sera ensuite vécue en classe à travers la relation dynamique : intervention éducative et apprentissage des élèves. L'enseignant devrait établir une fiche didactique pour chacune de ses leçons d'orthographe, ce qui lui permettrait d'éviter les pertes de temps et de suivre une démarche scientifique de son enseignement. La fiche didactique sécurise l'enseignant du point de vue psychologique, psychoaffectif pour une action didactique efficace. Elle lui donne l'occasion d'apprendre à réfléchir sur l'action didactique et les pratiques éducatives.

Ceci dit, l'enseignant doit pouvoir à travers la fiche didactique, définir les objectifs de son cours.

L'objectif pédagogique opérationnel par exemple va l'aider à définir ce que les élèves doivent être capables de faire au terme de la leçon.

Les objectifs pédagogiques intermédiaires qui donnent un sens aux différentes activités qui sont requises des apprenants et par là, le rendent plus efficace

L'établissement de la fiche didactique est donc un facteur important pour la réussite d'un cours. Elle permet à l'enseignant de projeter et d'anticiper une situation d'éducation qui sera vécue en classe par la relation d'E/A.

5.3.5 La rédaction des objectifs de la leçon au tableau

L'objectif peut encore se définir comme un but que l'on se fixe au terme d'une unité didactique. Dans le souci d'amener les apprenants à s'intéresser à la leçon, il serait souhaitable d'écrire l'objectif pédagogique opérationnel au tableau et le faire recopier aux apprenants. La rédaction de l'O.P.O au tableau permet à l'élève d'être fixé par rapport au savoir qu'on lui fait à partir de cela, l'enfant sera à mesure de connaître l'importance, l'intérêt ou le bien-fondé de la leçon qu'il est en train d'assimiler. Au terme de chaque cours, l'enseignant qui est encore considéré comme l'un des acteurs principaux du triangle didactique doit toujours évaluer ses objectifs et se rassurer que ceux-ci ont été atteints. Pour réaliser cette activité, il serait souhaitable pour l'enseignant de français par exemple de passer par des exercices structuraux car ceux-ci permettent aux apprenants de mettre en pratique la compétence linguistique apprise.

5.4. Les apprenants

L'apprenant est au centre de l'E/A. C'est lui, l'objet principal de ce processus. Toutes les mesures prises par l'administration et l'enseignant concourent à son épanouissement et visent l'apprentissage chez celui-ci et dans ce cas précis, l'appropriation de la langue française.

Toutefois, certains résultats de l'enquête menée auprès des élèves de 3^{ème} du LYNE nous donnent de constater que quelques apprenants (cinq) seulement ont une bibliothèque à la maison et aucun n'est abonné à un centre culturel, une infime minorité seulement a pour distraction préférée la lecture, ce qui donne à penser que ces apprenants n'accordent pas une importance aux recherches. Or, l'enseignant pourrait ne pas aborder toutes les notions d'orthographe.

Il revient à l'apprenant de pouvoir compléter son apprentissage afin de combler ses besoins. Rappelons que l'apprenant est censé participer à son apprentissage et doit être conscient qu'il est au seuil des grandes écoles et des universités où la recherche occupe une place prépondérante. Nous accusons ici le travail personnel de l'apprenant parce qu'on peut s'organiser soi-même pour apprendre une notion. Mais très souvent, les élèves ne font même pas des lectures exigées à la maison. Beaucoup d'élèves ne se donnent même pas la peine de vérifier le sens des signes qu'ils emploient sans discernement. Ainsi, l'apprenant doit fournir beaucoup d'efforts, il doit faire preuve de volonté à apprendre la langue française car il est difficile d'enseigner lorsque l'élève lui-même n'est pas disposé à s'instruire. À ce titre, nous interpellons l'apprenant à un bon emploi des signes de ponctuation, car un seul signe peut changer le sens d'un texte.

5.5. Les parents

Le rôle des parents n'est pas à négliger dans notre entreprise dans la mesure où le processus d'éducation est considéré comme une chaîne qui ne doit se rompre à aucun niveau. L'éducation des enfants commence à la maison et le cadre familial est le premier lieu de développement psychologique, socio affectif et intellectuel de l'enfant.

Les parents ont leur part de responsabilité dans l'échec enregistré des élèves en ce qui concerne l'emploi des signes de ponctuation. Selon les statistiques, la tendance générale des professions des parents est en faveur des fonctionnaires. Cependant, la majorité d'apprenants n'a pas de bibliothèque à la maison et aucun n'est abonné à un centre culturel ce qui fait qu'en dehors de la salle de classe, les apprenants ne s'impliquent pas dans leur apprentissage.

Les parents devraient à cet effet s'investir dans l'éducation de leurs enfants. Il revient à ces derniers de sensibiliser et d'encourager ceux-ci à apprendre la langue française. Les parents devraient achever ce que l'enseignant commence en classe. Ils devraient suivre leurs enfants au quotidien en les aidant à faire des devoirs et autres exercices donnés par l'enseignant et devraient aussi inciter l'apprenant à pratiquer la lecture hors-classe, et l'écrit, à suivre des émissions télévisées et radiophoniques éducatifs tels que le journal, les débats, les concours, etc.

Mais avant de parvenir à cette fin, il faudrait que le parent mette l'apprenant dans les conditions favorables d'apprentissage en lui achetant des manuels au programme, en l'aidant à s'inscrire dans les bibliothèques, assurer leur bonne santé et même leur nutrition . Ils doivent également aider leurs enfants dans le choix des fréquentations. Ils doivent encourager les enfants à fréquenter des personnes qui peuvent les aider à améliorer leur niveau de communication en français. Pour les parents intellectuels par exemple, il serait souhaitable de corriger les fautes d'orthographe, sur la ponctuation, persistantes et récurrentes dans l'expression de leurs enfants à l'écrit comme à l'oral.

5.6. Procédure d'enseignement

Il est question dans cette partie de proposer des modèles d'exercices et de fiches de préparation qui peuvent servir à l'enseignement/apprentissage de la ponctuation.

5.6.1. Quelques exercices

Les enseignants doivent mettre les exercices au centre du processus enseignement/apprentissage de la ponctuation. Ces exercices pourront s'étendre durant toute l'année scolaire. Nous proposons les exercices suivants :

Exercice I

Expliquez le changement de sens qu'a entraîné la modification de la ponctuation.

- 1- Les enfants qui ont fini de déjeuner peuvent se lever.
 - Les enfants, qui ont fini de déjeuner, peuvent se lever.
- 2- C'est lui qui a fait cela.
 - C'est lui qui a fait cela ?
- 3- Elle a réussi !
 - Elle a réussi ?
- 4- Les employés à qui l'on avait promis une augmentation de salaire étaient heureux.
 - Les employés, à qui l'on avait promis une augmentation de salaire étaient heureux.

Exercice II

Ponctuer les phrases suivantes de manière à lever les ambiguïtés.

- 1- la pluie tombe dans les maisons les enfants qui s'ennuient regardent le ciel gris.
- 2- Les oiseaux chantent dans les branches les chevaux hennissent.
- 3- Les enfants ont couru sur le chemin aboyant à pleine gorge le chien les a suivis.
- 4- Françoise démarra avec les hoquets le moteur se mit en marche.
- 5- Le printemps tarde à venir en avril nous avons encore la neige.

Exercice III

Dans le dialogue suivant, tirets et guillemets ont été supprimés. Rétablissez-les.

Dis-moi, que vois-tu dans laalebasse d'eau ? Regarde fort ! Fort ! Que vois-tu ? Un coq, un gros coq battant des ailes, qui chante, chante, murmura Salimata. Regarde toujours ; toujours plus fort ! On apporte un mouton blanc, c'est un bélier... C'est ta bouche qui vient de dire à toi-même tes sacrifices. Mes conseils se limiteront à te recommander de tuer immédiatement un sacrifice. (A. KOUROUMA).

Exercice IV

Repérez les fautes de ponctuation, dans les phrases suivantes, et corrigez-les.

- a) Ah, vous voilà, cela fait une heure que je vous attends ? Je commençais à être très inquiet !
- b) Mon Dieu ? que le ciel est couvert ; aujourd'hui.
- c) Voici ce que nous avons acheté, quatre livres ; trois cahiers ; deux crayons ; et une gomme ?
- d) Mon voisin m'a dit qu'il n'était pour rien dans cette affaire (Mais je ne l'ai pas cru).
- e) « Et surtout, ne revenez pas ! », cria-t-elle, furieuse.

5.6.2. Fiche didactique

FICHE DIDACTIQUE

Classe : 3^{ème}

Effectif : 60

Nature de la leçon : orthographe

Titre de la leçon : Les signes de ponctuation : le point, le point d'exclamation, le point d'interrogation, les points de suspension

Durée : 55mn

OPO : A la fin de la leçon, après manipulation du corpus, chaque élève doit être capable d'employer correctement les signes de ponctuations ci-dessus dans un texte.

Corpus : *Dans mon village, on met de l'ail, des croix, des aromates dans les maisons pour se protéger des mauvais esprits. Le savais-tu Frank?*

-Non. Jamais entendu. À quelle fréquence pratique-t-on cette tradition Josiane ?

-Nous la pratiquons chaque début de semaine, précisément le lundi. C'est une coutume pratiquée par tous les villageois. Elle est très importante parce qu'elle nous met à l'abri des mauvais sorts, des maladies...

-waouh !c'est incroyable ! J'aurai aimé être de votre tribu pour être ainsi protégé.

Support didactique : Antoine Ngemhè et D. Bouix-leeman l'orthographe, règles et exercices, 1986. Grammaire du français 4^{ème}/3^{ème}

OPI	Durée	Contenus	Supports	Activités d'enseignement/apprentissage		Évaluation
				Enseignants	Apprenants	
Vérifier les <i>prérequis</i> .	05mn	Mise en train		Quels sont les signes de ponctuation que vous connaissez ? Quels sont ceux que vous employez régulièrement dans vos productions écrites ?	Les élèves répondent aux questions posées par l'enseignant.	
Définir ponctuation	10mn	<p>Définition</p> <p>La ponctuation est un ensemble de signes qui intervient dans la production d'un texte. Elle assure la clarté et la compréhension du message. C'est une notion très importante dans la mesure où sans elle, il est impossible de séparer les divers éléments de la phrase et de bien cerner le message véhiculé.</p>	Corpus	<p>-l'enseignant fait la lecture magistrale du corpus</p> <p>- il désigne un élève de lire le corpus</p> <p>-quels sont les signes de ponctuation présents dans le texte ?</p> <p>-À quoi servent ces signes ?</p> <p>-comment peut-on définir la ponctuation?</p>	<p>-les élèves suivent attentivement</p> <p>-l'élève fait la lecture du corpus</p> <p>- les élèves identifient le point, la virgule, le point d'exclamation, le point d'interrogation et les points de suspension.</p> <p>- ils permettent de lire le texte en faisant des pauses ; ils permettent aussi de comprendre le sens du texte.</p>	Qu'est-ce que la ponctuation et quelle est son importance ?

<p>Détermine r les valeurs d'emploi des signes de ponctuation</p>	<p>30 mn</p>	<p>Valeurs d'emploi</p> <p>a- Le point : il isole les phrases ; il termine une phrase déclarative (c'est-à dire qui marque, constate, affirme déclare quelque chose) Exemple : Dans mon village, on met de l'ail, des croix, des aromates dans les maisons pour se protéger des mauvais esprits</p> <p>b- Le point d'exclamation. On le met à la fin d'une phrase exclamative, celle-ci servant à exprimer des sentiments : admiration, colère... Exemple : waouh !c'est incroyable ! cette phrase exprime une certaine admiration des coutumes de la tribu de Josiane et même un étonnement.</p> <p>c- Le point d'interrogation. Il termine une phrase ou une expression qui sert à poser une question : une phrase interrogative. Exemple : À quelle fréquence pratique-t-on cette tradition Josiane ?</p>	<p>corpus</p>	<p>Lisez attentivement le texte et dites à quoi sert chaque signe.</p> <p>- À quoi sert le point ? pourquoi l'utilise-t-on ?</p> <p>-Produisez chacun une phrase déclarative ou impérative.</p> <p>-À quoi sert le point d'exclamation? À quel moment l'emploi-t-on ?</p> <p>- Produisez chacun une phrase exclamative.</p> <p>- À quoi sert le point d'interrogation?</p> <p>-Produisez chacun une phrase interrogative</p>	<p>-Le point se met à la fin d'une phrase déclarative et impérative.</p> <p>-Les élèves produisent les phrases.</p> <p>-on emploi un point d'exclamation à la fin d'une phrase exclamative.</p> <p>-Les élèves produisent les phrases demandées.</p> <p>-Le point d'interrogation sert à poser une question, il se met à la fin d'une phrase interrogative.</p> <p>-Les élèves</p>	<p>Quels sont les valeurs d'emploi de ces signes de ponctuation ?</p>
---	--------------	--	---------------	--	--	---

		<p>d- Les points de suspension : ils s'emploient pour marquer qu'un énoncé n'est pas achevé. Ils peuvent marquer un silence ou une hésitation. Exemple : Elle est très importante parce qu'elle nous met à l'abri des mauvais sorts, des maladies...</p>		<p>- À quoi servent les points de suspension ? - Produisez chacun une phrase dans la quelle vous emploierez des points de suspension.</p> <p>-.</p>	<p>produisent les phrases demandées</p> <p>Les points de suspension signalent que le texte n'est pas fini. L'auteur n'a pas terminé son propos.</p> <p>-Les élèves produisent les phrases demandées.</p>	
Évaluer les acquis	10min	<p>Exercice d'application: ponctuez le texte par les signes étudiés.</p> <p>Monsieur le président, depuis dix jours je suis à Doba, les gendarmes m'ont arrêté ce matin et me voila devant vous.</p> <p>-Est-ce bien ce matin ? -Oui Monsieur le Président. J'ai besoin de votre soutien moral, financier... - Ah bon ! Vous vous moquez de moi ! c'est ce qu'on verra.</p>	<p>Monsieur le président, depuis dix jours je suis à Doba, les gendarmes m'ont arrêté ce matin et me voila devant vous</p> <p>-Est-ce bien ce matin -Oui Monsieur le Président. J'ai besoin de votre soutien moral, financier</p> <p>- Ah bon Vous vous moquez de moi c'est ce qu'on verra.</p>	<p>-L'enseignant communique la durée de l'exercice aux élèves ainsi que les consignes.</p> <p>-Après le temps écoulé, l'enseignant corrige l'exercice avec les élèves. Elle les envoie au tableau. L'enseignant oriente juste les élèves.</p>	<p>-les élèves travaillent dans le calme.</p> <p>-Les élèves désignés vont mettre les signes aux endroits correspondants et sont corrigés s'il y'a faute par leurs camarades.</p>	

Au demeurant, il a été question dans ce chapitre, de faire des suggestions à même de contribuer à l'amélioration des compétences des apprenants. Cet objectif s'est organisé en deux points : d'une part des propositions pédagogiques et d'autre part la réalisation des exercices et d'une fiche didactique pour des situations de classe. À cet effet, nous avons suggéré le choix de deux méthodes d'enseignement à savoir : l'approche par compétence et la pédagogie du projet. Ces approches pédagogiques nous ont semblé efficaces en ce qu'ils placent l'apprenant au centre de sa propre formation.

En effet, il est important aujourd'hui de rompre avec la méthode structuraliste ou objective qui excluait l'un des maillons essentiels de l'école : l'élève. La classe n'est donc plus un espace de consommation dogmatique des savoirs savants, mais une entreprise où se construisent de manière scientifique et collective les savoirs être et les savoirs faire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En définitive, notre travail de recherche a porté sur *Les ponctèmes classiques rares dans les copies des élèves, classe de 3^{ème} : tentatives d'explication*

Cette sous-catégorie grammaticale, comme cela s'est vérifié tout au long de notre investigation reste complexe et ambiguë au vue de son mode d'emploi non connue par les élèves. Notre souci a été de donner les raisons du mauvais emploi des signes de ponctuation par les élèves en général et par ceux de la classe de 3^{ème} du LYNE en particulier. Notre objectif était de montrer que la rareté des signes de ponctuation dans les copies des élèves découle de certains facteurs. Il s'agissait aussi de déterminer les responsabilités afin de proposer des solutions visant à améliorer l'état de la situation. Pour cela, nous sommes partis des hypothèses selon lesquelles la maîtrise du mode d'emploi des signes de ponctuation aiderait les élèves à bien ponctuer leurs textes, la difficulté qu'éprouvent les élèves des Lycées et Collèges dans la manipulation des signes de ponctuation tiendrait au fait qu'ils ne maîtrisent pas leur mode d'emploi, les manuels scolaires aborderaient de manière superficielle l'E/A de la ponctuation, le non emploi des signes de ponctuation trouverait son origine dans les méthodes pédagogiques inappropriées.

Pour tenter d'expliquer cet état de la situation, nous avons travaillé sur un corpus de cent dix huit (118) copies d'expression écrite de la classe de 3^{ème} du LYNE, dans les quelles nous avons fait un relevé des signes de ponctuation ; nous avons eu au total neuf cent seize (916) occurrences de signes. Nous avons aussi adressé des questionnaires à quatre vingt-dix apprenants de la classe de troisième et dix enseignants de français. Les deux autres techniques utilisées ont été l'observation de classe et l'analyse du manuel au programme.

Notre étude s'organise en cinq(05) chapitres : le premier a porté sur la *Présentation théorique de la ponctuation*. Dans ce chapitre, nous avons présenté quelques définitions de la ponctuation, un aperçu historique des signes de ponctuation et nous avons constaté que la ponctuation n'existe que depuis le II^{ème} siècle avant J-C. ; le point a été le premier signe qui a servi à séparer les mots. Les premiers signes sont : le point final, le comma, la virgule, le point interrogeant le point admiratif, deux nouveaux signes ouvrants et fermants et un signe pour additionner. Toujours dans ce chapitre, nous avons présenté les différents points de vue des auteurs sur la ponctuation. Nous avons montré que le nombre de signes diffère selon les auteurs ; certains auteurs présentent simplement les signes tandis que, d'autres les regroupent. Nous avons les auteurs tels que Michel Gabay et al., Marie Berchoud, Block et Georquin, qui les présentent simplement ; Albert Doppagne les regroupe en signe pausaux, mélodiques, d'insertion et d'appel ; Nina Catach, elle catégorise la ponctuation à 3 niveaux : la ponctuation du texte, de la phrase des parties du discours et du mot. Aussi avons-nous

présenté les différentes fonctions de la ponctuation. Certains auteurs à l'exemple de Damourette affirment que la ponctuation a avant tout une fonction prosodique, car elle permet de faire des pauses ; elle a aussi une valeur syntaxique. En effet, grâce aux signes de ponctuation, on peut faire des relations entre les phrases et entre les mots. D'autres auteurs présentent une fonction stylistique de la ponctuation, car elle permet de créer des effets de style et de rythme. La dernière fonction attribuée à la ponctuation est la fonction sémantique car un seul signe de ponctuation peut faire changer le sens de la phrase.

Le chapitre deuxième intitulé *Procédure méthodologique d'enquête* a été consacré à la description des méthodes de recueil des données. Nous avons présenté le lieu et la période d'enquête et comme instruments de recueil des données, nous avons le corpus constitué de cent dix huit (118) copies d'expression écrite de la classe de 3^{ème} du LYNE, les questionnaires adressés aux apprenants et aux enseignants, l'observation de classe et l'analyse du manuel au programme. Toutes ces techniques ont permis à la collecte des données.

Le chapitre troisième, intitulé *Description analytique des données* nous a permis de présenter les différentes données collectées à travers les instruments mentionnés dans le chapitre précédent. Nous avons présentés les données recueillies à travers le corpus et les questionnaires sous forme de tableau et présenté simplement celles recueillies à travers l'observation de classe et l'analyse du manuel au programme.

Dans le chapitre quatrième intitulé *Interprétation des données et vérification des hypothèses de recherche*, nous avons dans un premier temps interprété les données et dans un second temps vérifier les hypothèses de recherche présentées à l'entame de notre travail afin de les infirmer ou de les confirmer. Toutes nos hypothèses ont été validées au terme de ce chapitre.

Dans le dernier chapitre intitulé : *Suggestions didactiques*, nous avons indiqué des nouvelles approches pédagogiques qui faciliteraient l'enseignement apprentissage des signes de ponctuation. Nous avons parlé de l'approche par compétence. Celle-ci vise les compétences de l'apprenant. Ici, l'apprenant est lui-même au centre de sa propre formation. Cette approche nous semble bénéfique puisqu'elle contextualise les enseignements. L'apprentissage relève désormais des situations de vie. Ainsi, l'école n'est plus une activité vouée à la seule théorie, mais une entreprise pratique, concrète, avec des résultats vérifiables. Avec l'approche par compétences, l'apprenant n'est plus un simple consommateur, mais un producteur. Le cours devient donc une entreprise où l'enseignant et ses élèves construisent des savoirs être et des savoirs faire.

Dans la pédagogie du projet, l'enseignant va valoriser la place de l'élève. En

effet, cela contribue à la résolution d'un problème qui se pose. Il n'est pas un réceptacle passif qui attend tout de l'enseignant, mais un réceptacle actif qui s'approprie les savoirs plutôt que de les subir. Cette pédagogie est axée vers la motivation, le défi des apprenants à réussir avec le concours de l'enseignant.

Au demeurant, au-delà des suggestions faites sur l'emploi des signes de ponctuation, il importe néanmoins de reconnaître qu'il n'est pas aisé de les employer vu leur mode d'emploi non maîtrisé par les élèves. Cette idée cadre avec notre hypothèse générale formulée ainsi: la connaissance du mode d'emploi des signes de ponctuation aiderait les élèves à bien ponctuer leurs textes.

De l'étude du manuel au programme, nous avons validé l'hypothèse secondaire 1 selon la quelle les manuels scolaires aborderaient de manière superficielle l'E/A de la ponctuation.

L'hypothèse secondaire 2: le non emploi des signes de ponctuation trouverait son origine dans les méthodes pédagogiques inappropriées a été validée à partir de l'observation de classe. Au cours de celle-ci, nous avons constaté que les enseignants n'avaient pas de bonnes approches ou méthodes d'E/A des signes de ponctuation ; c'est pourquoi nous avons proposé l'approche par compétence et par projet qui permettront à l'apprenant d'être au centre de son apprentissage.

L'hypothèse 3 stipule que le mode d'emploi non connu des signes de ponctuation est l'un des facteurs de son mauvais emploi par les élèves. Ceci a été observé lors de l'analyse du corpus et de l'exercice n°2 qu'ont traité les élèves.

En fin de compte, nous interpellons tous les acteurs du système éducatif à travailler pour que la notion de ponctuation soit connue et maîtrisée de tous pour une bonne communication entre les citoyens. Une autre solution est d'accorder une place importante à la lecture et à la pratique de l'écrit dans le processus d'enseignement/apprentissage.

La meilleure démarche sera celle préconisée par les *Commentaire du Programme de la langue Française et de Littérature, Enseignement Général et Technique Second Cycle* à savoir que :

Le professeur adoptera une progression mesurée et cohérente. Les contenus du programme ne définissent qu'un cadre général. Leur succession n'est pas à suivre servilement dans la pratique de la classe : chaque enseignant adopte la progression qui lui semble la plus opportune en fonction de son projet pédagogique d'ensemble, des problèmes rencontrés, des besoins des élèves, des

autres exercices⁷⁵.

L'élève doit donc être la préoccupation première et centrale de tout processus d'enseignement/apprentissage. Il doit être au centre de sa propre formation.

⁷⁵ *Commentaire du Programme de la langue Française et de Littérature, Enseignement Général et Technique Second Cycle*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ouvrages et articles généraux

Belinga Bessala, Simon., *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, Editions CLE, 2005.

Bentolila, Alain, « Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire », <http://www.média-éducation.Gouv.fr>, 2006.

Bipoupout, Jean.-Calvin., « Développer des compétences à l'école : un modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage », in *Syllabus Review* (2), (3), 2011, pp. 348-377.

Chauchat, *L'enquête en psycho-sociologie*, Paris : presses universitaires de France, 1985.

Cuq, Jean-Pierre, et al. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International/Asdifle, 303 p. *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé Internationale, 2004.

De Ketele, Jean Marie, *Méthodologie de l'observation*, Bruxelles, De Boeck, 1987

Descotes, Michel, *La séquence didactique en français*, Paris, CRDP, 1992.

Grawitz, Madeleine, *Méthode des sciences sociales*, Paris Dalloz, 1996.

Lokman, Demirtaş, Hüseyin, Gümüş ., « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE », *Synergies Turquie* n°2, 2009, pp. 125-138.

Pena-Ruiz, Henri, *Philosophie : la dissertation*, Paris, Bordas, 1986.

Vauclair, Jacques, « L'observation en éthologie », In M-P. Michiels-Philippe (Ed.), « L'observation », Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1984.

2. Grammaires

Arrivé, Michel et al., *Grammaire d'aujourd'hui « guide alphabétique de linguistique française »*, Paris, Flammarion, 1986.

Berchoud, Marie, *Le style et ses pièges*, éd. Archipoche, 2011.

Block, Oscar et Georgin, René, *Grammaire française classe de 4^{ème} et classes supérieures*, Paris, Classiques Hachette, 1945.

Charaudeau, Patrick, *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette livre, 1992.

Chartrand Suzanne et al., *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999.

Chénard, Suzanne, Desjardins Ghislaine et L'écuyer Diane, *Grammaire au secondaire 100%*, Laval (Québec), HRW, 1998.

Chevalier, Jean-Claude, et al., *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris, Larousse, 1988.

Dubois, Jean et René Lagane, *La nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse, 1973.

Gabay, Michel et al., *Le guide d'expression écrite, Le guide d'expression écrite*, Paris: Larousse, 1991.

Grevisse, Maurice, *Le bon usage*, Paris Duculot 12ème et 13ème Édition, 1986, 1993, 1995, 1998, 1999, refondu par André Goosse.

Laurence, *Grammaire française fondamentale*, Montréal, Guérin, 1992.

Martinet, André, *Grammaire fonctionnelle du français*, CREDIF, Paris, 1979.

Riegel, Martin, et al., *Grammaire méthodique du français*, Paris, Flammarion, 1994.

Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat et René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, 4è édition, Paris, Les presses universitaires de France, 1994.

Wilmet, Marc, *Grammaire critique du français*, 3è édition, Bruxelles, Duculot, , 2003.

3. Ouvrages et articles spécialisés

Catach, Nina, *La ponctuation*, Paris, Presses universitaires de France, Collection « Que sais-je ? », 1994.

Causse, Rolande, *La langue fait signe. Lettres, accents, ponctuation*, Paris, Le seuil, 1998.

Causse, Rolande., *Je suis amoureux d'une virgule*, Paris, Seuil, 1995.

Colignon, Jean-Pierre, *Un point c'est tout ! La ponctuation efficace*, Montréal, Boréal, 1993.

Damourette, Jacques, *Traité moderne de ponctuation*, Paris, Larousse, 1939.

Doppagne, Albert, *La bonne ponctuation : clarté, précision, efficacité de vos phrases*, 3è édition, Paris-Gembloux, Ducolot, 1198.

Drillon, Jacques, *Le traité de ponctuation française*, Paris, Editions Gallimard, 1991.

Popin, Jacques, *La ponctuation*, Paris, Nathan, (collection 128), 1998.

Serça, Isabelle, *Esthétique de la ponctuation*, Paris : Gallimard, 2012.

Tanguay, Bernard, *L'art de ponctuer*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1996.

Tournier, Claude, « Pour une approche linguistique de la ponctuation », dans Catach, Nina, édit, *La ponctuation : recherches historiques et actuelles*, Fascicules deux, Paris et Besançon, CNRS et groupement de recherches sur les textes modernes, 1978, p.252 à 270.

4. Thèses et mémoires

Ambomo, Nadège, Balbine, *Didactique de la ponctuation au 1^{er} cycle*, projet de recherche de D.I.P.E.S. I, E.N.S., Yaoundé, 2006.

Dana, Awad, *La ponctuation en arabe : histoire et règles. Étude contrastive avec le français et l'anglais*, Thèse de doctorat, Université de Lyon, 2013.

Drolet, Anne-Claude, *L'emploi de la ponctuation dans des transcriptions de la langue parlée*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 2006.

Li, Huei-Chen, *Découpage et structuration du texte : letrines, majuscules, blancs et autres signes de ponctuation dans les versions manuscrites et imprimées du roman de Perceforest : étude comparative*, Thèse de doctorat, Université March Bloch, 2007.

Simard, Marthe, *Etude de la distribution de la virgule dans les phrases de textes argumentatifs d'expression française*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec, Chicoutimi, 1993.

5. Webographie

Encyclopédie Encarta, Microsoft Études 2009, Microsoft corporation 2007.

<http://www.mémoiresenligne.org>, consulté le 04 novembre 2014.

<http://www.wikipédia.com>, consulté le 22 mars 2015.

6. Autres supports

Commentaires des Programme de Langue Française et de Littérature, Enseignement Général et Technique Second Cycle, (Premier volet).

Curriculum du sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire, (6^{ième}, 5^{ième}).

Français livre unique 3^e, Edition, Nathan, Paris, 2011.

Grammaire du français 4^e/3^e, Paris, EDICEF, 1991.

Instructions ministérielles n° 135/D/40/MINESEC/SG/GP et 2B/9/20.

Programmes de langue française au second cycle des lycées et collèges d'enseignement général et technique, du 22 juin 1994.

Guion, Jeannine et Jean, *ORTH4^e/3^e Apprendre l'orthographe*, Édition : Hatier, 1990.

ANNEXES

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABBRÉVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES DIAGRAMMES	vi
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE PREMIER : PRÉSENTATION THÉORIQUE DE LA PONCTUATION	11
1.1. Quelques définitions de la ponctuation	12
1.2. Aperçu historique du développement des signes de ponctuation.....	13
1.3. La position des linguistes et des grammairiens	14
1.3.1. Le point de vue de Michèle Gabay et al.	14
1.3.2. Le point de vue de Block et Georgin.....	15
1.3.3. Le point de vue de la <i>Grammaire du français 4è/3è</i>	16
1.3.4. Le point de vue de Marie Berchoud	16
1.3.5. Le point de vue d'Albert Dopagne	19
1.3.6. Le point de vue de Nina Catach	20
1.3.7. Le point de vue de Jacques Drillon	22
1.3.8. Le point de vue d'Isabelle Serça	23
1.4. Le rôle de la ponctuation dans l'écriture d'aujourd'hui	24
1.4.1. La fonction prosodique.....	25
1.4.2. La fonction syntaxique	26
1.4.3. La fonction stylistique (expressive ou communicative).....	26

1.4.4. La fonction sémantique	28
CHAPITRE DEUXIÈME : PROCÉDURE MÉTHODOLOGIQUE D'ENQUÊTE	30
2.1. Lieu et période de l'enquête	31
2.1.1. Lieu de l'enquête	31
2.1.2. Période de l'enquête	31
2.2. Recueil des données	32
2.2.1. Population de l'étude.....	32
2.2.2. Échantillon et échantillonnage	32
2.2.3. Description des instruments de collecte des données.....	32
2.2.3.1 Le corpus	32
2.2.3.2. Les questionnaires	33
2.2.3.2.1 Le questionnaire adressé aux apprenants	34
2.2.3.2.2. Les questionnaires adressés aux enseignants	34
2.2.3.3. Observation de classe	35
2.2.3.4. Analyse du manuel au programme.....	36
2.2.3.5. Des écueils à la réalisation de l'enquête.....	36
2.3.3.6. Technique d'analyse des données	36
CHAPITRE TROISIÈME : DESCRIPTION ANALYTIQUE DES DONNÉES	38
3.1. Présentation et analyse du corpus.....	39
3.2. Présentation des questionnaires.....	45
3.2.1 Présentation et analyse des résultats du questionnaire adressé aux apprenants	45
3.2.2 Présentation et analyse des résultats du questionnaire adressé aux enseignants	58
3.3. Observation de classe	62
3.3.1. Le lieu et le moment de l'observation	63
3.3.2 Titre des leçons.....	63

3.3.3. La mise en train	63
3.3.4. Objectif pédagogique opérationnel (OPO).....	64
3.3.5. Le corpus	64
Corpus de la leçon 1 :	64
Corpus de la leçon 2	64
3.3.6. L'évaluation	65
3.4. Analyse du manuel au programme.....	65
CHAPITRE QUATRIÈME :INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET	
VÉRIFICATION	
DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	67
4.1. Interprétation des données.....	68
4.1.1. Maîtrise des signes de ponctuation par les élèves	68
4.1.2 Signes utilisés par les élèves	68
4.1.3 Raisons du mauvais emploi des signes de ponctuation par les élèves	70
4.1.4 Enseignants : qualités, défauts et points de vue	71
4.1.5 Solutions proposées par les enseignants et les élèves	72
4.2 Vérification des hypothèses de recherche	73
4.2.1 Rappel des hypothèses de recherche	74
4.2.2 Vérification des hypothèses de recherche	74
4.2.2.1 Vérification de l'HS1	74
4.2.2.2 Vérification de l'HS2	74
4.2.2.3. Vérification de l'HS3	75
CHAPITRE CINQUIÈME : SUGGESTIONS DIDACTIQUES.....	
77	
5.1. Quelques approches pédagogiques.....	78
5.1.1. Approche par les compétences	78
5.1.2. La pédagogie du projet.....	79
5.2. Le contenu des programmes.....	79

5.3. Les enseignants	81
5.3.1 Avoir l'esprit de créativité.....	81
5.3.2 Susciter la motivation chez l'élève.....	82
5.3.3. Se recycler	83
5.3.4 L'établissement des fiches didactiques	83
5.3.5 La rédaction des objectifs de la leçon au tableau	84
5.4. Les apprenants	85
5.5. Les parents.....	85
5.6. Procédure d'enseignement	86
5.6.1. Quelques exercices	86
5.6.2. Fiche didactique	87
CONCLUSION GÉNÉRALE	93
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	98
ANNEXES.....	101

