

La Ponctuation et sa représentation du sens chez l'apprenant universitaire  
de Tiaret – une étude énonciative des signes dans les écrits des étudiants  
de FLE.

THE PUNCTUATION AND ITS REPRESENTATION OF SENSE IN THE UNIVERSITY  
LEARNER OF TIARET - AN ENONCIATIVE STUDY OF THE SIGNS IN THE  
WRITINGS OF STUDENTS.

LAHMAR RABIA

Université Ibn Khaldoun , TIARET, ALGERIE , rabea.lahmar@yahoo.com

**Reçu le: 09/11/2021      Acceptée le: 01/12/2021**

**Résumé:** *La ponctuation est un élément de la langue qui s'avère complexe et peu étudié, c'est un domaine qui est appelé par les auteurs « le flou théorique ». La construction du sens exige l'intégration de cette composante en production écrite. En effet, l'utilisation des signes de ponctuation fait partie intégrante de la compétence à écrire et contribue de manière importante à l'organisation et à la cohésion du texte produit (Garcia-Debanc, 2010) l'affirme Béguelin (2000). Au plan énonciatif, la ponctuation d'un texte requiert une capacité d'abstraction certaine de la part du scripteur. Il doit se représenter la situation décrite ou racontée de manière à s'en construire un « modèle mental » dans lequel la nature et le degré de liaison entre les informations (éléments décrits, actions, etc.) sont suffisamment clairs pour être transposés sous forme de signes de ponctuation et de connecteurs (Fayol, Carré et Simon-Thibult, 2014). La présente étude a pour objet l'étude des difficultés d'usage des signes de ponctuation lors d'une situation de production écrite (la narration). L'objectif de notre investigation est de comprendre la source des difficultés relative à la pratique de la ponctuation chez les apprenants universitaires à l'écrit. Connaissant l'origine de cette déficience, nous pourrions proposer des solutions qui pourraient améliorer cette compétence rédactionnelle.*

**Mots Clés:** *ponctuation ; production écrite ; construction du sens ; erreurs de ponctuation ; apprenant universitaire*

**Abstract:** *Punctuation is an element of the language that turns out to be complex and little studied, it is an area that is called by the authors "the theoretical vagueness". The construction of meaning requires the integration of this component into written production. Indeed, the use of punctuation marks is an integral part of the skill to write and contributes significantly to the organization and cohesion of the text produced (Garcia-Debanc, 2010), affirms Béguelin (2000). On the enunciative level, the punctuation of a text requires a certain capacity for abstraction on the part of the writer. He must represent the situation described or told in such a way as to construct a "mental model" in which the nature and degree of connection between the information (elements described, actions, etc.) are sufficiently clear to be transposed*

*into form. punctuation marks and connectors (Fayol, Carré and Simon-Thibault, 2014). The purpose of this study is to study the difficulties of using punctuation marks in a written production situation (narration). The objective of our investigation is to understand the source of the difficulties relating to the practice of punctuation among university writing learners. Knowing the origin of this deficiency, we could propose solutions that could improve this writing skill.*

**Keys Words:** *punctuation; written production; construction of meaning; punctuation errors; university learner.*

## **INTRODUCTION**

Nul ne peut ignorer que la notion de ponctuation est compliquée, elle joue un rôle prépondérant dans la compréhension et le déchiffrement du message écrit. Par ailleurs, un texte mal ponctué est un texte mort qui ne peut ni représenter la pensée de celui qui rédige le message, ni permettre au destinataire d'aboutir à l'interprétation adéquate de ce message. La ponctuation a un statut essentiel lors de l'acte de lire et d'écrire, sans elle, on se trouve indécis et hasardé devant le sens qu'il faut attribuer au message transmis. Pour rendre compte des difficultés majeures à l'écrit des étudiants de langue française constituant notre échantillon, il nous a paru nécessaire de chercher les causes de ces difficultés scripturales, en particulier, celles relatives à l'usage de la ponctuation dans les productions écrites des étudiants et ce à travers une étude expérimentale. Notre choix est lié, particulièrement, à l'intérêt que nous portons à la langue française et à notre expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation. Notre travail s'inscrit dans le cadre de la didactique du français langue étrangère dont le choix du sujet émane de notre souci de développer chez les apprenants universitaires des compétences scripturales visant la maîtrise des conventions d'usage de la ponctuation. Dans le contexte scolaire algérien, la maîtrise de la langue française avec ses deux aspects oral et écrit se trouve au centre de l'apprentissage des apprenants et constitue un élément-clé de la réussite scolaire. La ponctuation, cette composante importante de l'écrit, constitue un vrai obstacle pour celui qui ne la maîtrise pas. Nous avons toujours constaté-en tant qu'enseignante de langue française- lors des vérifications de la qualité des productions écrites, que les apprenants du FLE éprouvent des difficultés pour appliquer correctement la ponctuation selon les règles qui la régissent dans l'exercice d'une production d'écrit, ces difficultés résident dans l'usage aléatoire des signes de ponctuation ou de leur absence quasi-totale, dans leurs écrits. Ceci survient peut être par ignorance ou par méconnaissance des règles d'usage. Les erreurs de ponctuation provoquent des contre-sens en affectant la syntaxe, elles seraient dues majoritairement à des interférences avec la langue arabe (langue 1) où la ponctuation n'occupe pas une place prépondérante dans la segmentation de la phrase, ni même dans son sens. Dans cette étude, nous articulons notre problématique autour des questions suivantes :

1. Comment peut-on expliquer la non maîtrise des règles de la ponctuation par les étudiants du FLE ?
2. A quel point l'apprentissage insuffisant de la ponctuation amène les apprenants à commettre des erreurs de syntaxe?

Pour répondre à ces interrogations, nous entreprenons une étude empirique où nous nous appuierons sur une enquête de terrain au niveau de l'université de Tiaret. Nous mènerons notre investigation à l'aide d'un public constitué des étudiants de 1<sup>ère</sup> année, 2<sup>ème</sup> année et 3<sup>ème</sup> année licence de français. Avant de décrire notre enquête, nous inscrivons notre thématique dans son domaine de recherche.

## 1. LA PONCTUATION : UN DOMAINE A DEFINITIONS VARIABLES.

Plusieurs définitions du système de la ponctuation ont été proposées dans différents domaines disciplinaires (linguistique, psycholinguistique, didactique), certaines plus précises que d'autres, nous allons en donner quelques-unes qui illustrent cette différence même si elles laissent apparaître quelques éléments communs :

D'après Beauzée (1765), la ponctuation c'est « *L'art d'indiquer dans l'écriture, par les signes reçus, la proportion des pauses que l'on doit faire en parlant. [...] Il est évident qu'elle doit se régler sur les besoins de la respiration, combinés néanmoins avec les sens partiels qui constituent les propositions totales* » (« Ponctuation » in l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert, éd. Numérique, CNRS, 1998). Dans le Grévisse (2007), La ponctuation est définie comme « *l'ensemble des signes conventionnels servant à indiquer, dans l'écrit, des faits de la langue orale comme les pauses et l'intonation, ou à marquer certaines coupures et certains liens logiques* » (Grevisse & Goosse 2007, p. 121). Selon Nina Catach, la ponctuation est un « *Ensemble de signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimerie* » (Catach, 1980a, p. 21). Cette définition met bien en évidence le rôle premier de la ponctuation : un système de renfort de l'écriture; un système de signalisation (l'aspect visuel) qui permet à celui qui écrit d'organiser son texte dans le but de le rendre plus compréhensible pour le lecteur. Il convient de dire donc que la définition de la ponctuation est étroitement liée à la vision de chaque théoricien sur l'écrit et implicitement à la conception du rôle qu'elle accomplit dans cet écrit. Pour un bon nombre de théoriciens, la ponctuation est définie comme le système de signes graphiques qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit et qui apporte des indications prosodiques ou véhicule des informations sémantiques. Ils trouvent que les signes de ponctuation servent à la structuration et l'organisation d'un texte à plusieurs niveaux: des mots, de la phrase et de la mise en page du texte (typographie). Ces définitions convergent vers le fait que la ponctuation constitue un système indissociable de l'activité d'écriture.

### Ponctuation et sens (sémantique)

Toutes les perspectives que nous avons consultées, prétendent que la ponctuation a pour seul but d'éclairer le sens de la phrase. Néanmoins, un certain nombre d'auteurs mentionnent la fonction qui différencie des phrases contenant des éléments identiques mais d'une structure syntaxique différente, permettant aussi de dissiper toute équivoque, ainsi pour Chartrant et Al (1999) : « *les signes de ponctuation marquent le découpage de phrases en différentes unités de sens afin de réduire les risques d'ambiguïté* ». Selon ce groupe, la

ponctuation peut changer l'interprétation d'une phrase. Ils ont utilisé l'exemple suivant pour illustrer leur propos :

« Le capitaine d'équipe a déclaré : « l'entraîneur a su motiver tous ces joueurs »

« Le capitaine d'équipe, a déclaré l'entraîneur, a su motiver tous ces joueurs »

Nous constatons dans cet exemple que le rôle sémantique des signes est déterminé d'une façon primordiale dans la compréhension du discours écrit. Le sens du message écrit peut différer selon l'organisation syntaxique qu'explicite la ponctuation. N. Catach, quant à elle, considère que tout signe de ponctuation est porteur d'une charge sémantique. Dans le cas de la virgule et, comme elle précise, sa fonction sémantique apparaît parfois particulièrement convaincante, plus précisément 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 Helene. /tu vois, Helene ... (levée d'ambiguïté)*

*J'étais peiné, pas jaloux.*

*Tu en as pris deux fois : moi, une fois seulement (ellipse)*

Reigel, Pellat et Rioul (1994), pour leur part, affirment 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. Pour eux, « *les signes de ponctuation peuvent fournir une structuration au plan d'énonciation et une analyse sémantique de la phrase (la virgule permet de distinguer la relative déterminative de la relative explicative, l'apposition de l'épithète)* ». D'une façon générale, sur le plan sémantique, les signes prennent deux valeurs : ils peuvent être redondants et non pas nécessaires à la compréhension ou bien indispensables et nécessaires à la compréhension de la phrase et aussi du texte. Au niveau du texte, un seul changement de signe modifie toute la valeur sémantique de la phrase.

### **Le rapport : ponctuation /énonciation**

Dans une étude spécifique des liens entre ponctuation et énonciation, Dahlet (2003 : 124) souligne la congruence nécessaire ou recherchée entre le sens et la ponctuation (qu'elle décrit comme un « opérateur syntaxico-sémantique et énonciatif »). Elle distingue le « sens référé », qui ne demande au lecteur que des compétences linguistiques, et le « sens visé », qui repose sur l'intention de communication. Elle sépare donc ce qui relève de la norme (pré-fixée à l'utilisation des signes), de la clarté et de la visibilité (en tant que facilitatrice du traitement de l'information) mais aussi et surtout de l'intention de communication qu'elle décrit comme rendant compte « des modalités d'interprétation telles que le scripteur cherche à les préfigurer. » Dahlet insiste sur le fait que ces paramètres dépendent d'un choix à la fois méthodologique et expérimental permettant de mettre en avant, d'identifier,

ce qui relève du système de la ponctuation (fixe, pré-établi, visant le traitement informatif du contenu écrit) et ce qui relève de l'activité du sujet scripteur lui-même et qui vise sa relation avec autrui. Dahlet (2003 : 25-26) décrit le corpus de la ponctuation en distinguant la ponctuation de mot (point abrégatif, parenthèses, points de suspension, trait d'union, apostrophe) de la ponctuation de phrase (s'inspirant de la classification proposée par Anis, 1988) et en différenciant pour cette dernière les signes de séquences (alinéa, point, point-virgule, virgule) des signes d'énonciation discursifs (les deux points, les parenthèses, le tiret), les marqueurs expressifs (soulignement, capitale, gras, italique, tiret), les marqueurs interactifs (point d'interrogation, point d'exclamation, points de suspension), le discours cité (guillemets, italique, tiret de dialogue). Quant à nous, à travers notre analyse, nous étudierons le choix global (macro) de la ponctuation. Autrement dit, nous questionnerons la ponctuation du texte écrit dans sa perspective d'entrée en relation avec le scripteur : quel choix de ponctuation (en lien avec d'autres indicateurs tels que les procédés d'interpellation et de positionnement, la répétition, le champ lexical, les choix syntaxiques, etc.) en fonction d'une relation coopératrice/négociatrice vs agonale ?

### **La ponctuation : une pratique complexe, difficile à enseigner**

Pour parler de la complexité de l'enseignement du système de ponctuation, nous comptons sur deux analyses menées par des didacticiens du français, principalement celle de Marie-Pierre Dufour et celle de G. Jarno-El Hilali. L'analyse de Jarno-El Hilali (2011) se porte sur quatorze ensembles didactiques français comprenant des manuels des apprenants et des cahiers d'exercices destinés à des apprenants de six ans (cours préparatoire) va dans le même sens: la ponctuation n'est qu'effleurée dans les manuels, puisque faisant l'objet de prescriptions. Elle déduit que les activités sur la ponctuation représenteraient au total de 18 % des activités proposées (p. 186). Catach s'est livrée à une analyse de manuels publiés entre 1970 et 1980; sur 20 ouvrages étudiés, seulement deux faisaient explicitement référence à la ponctuation. Ce domaine était donc peu « important » en français (1996, p. 45). Dix ans plus tard, selon Bain (1999), la situation se serait un peu améliorée : au moins un chapitre est consacré à la ponctuation dans tout ouvrage scolaire, sans doute parce qu'il s'agit d'un contenu d'enseignement prescrit. Qu'en est-il dans le contexte algérien? Dufour (2014), dans sa problématique de recherche signale que la ponctuation est un domaine posant problème même aux francophones en général. Lorsqu'il est question d'enseigner la ponctuation, « les enseignants sont confrontés à la complexité de la notion » (Paolacci, 2005, p. 3), ce qui pourrait déjà expliquer qu'il s'agit d'un domaine peu enseigné. Dans le système éducatif algérien, l'enseignement du système de la ponctuation se limite à des exercices superficiels qui ne permettent pas la maîtrise des conventions d'usage des signes.

### **Méthodologie**

Notre investigation concernera les étudiants universitaires. A travers une approche expérimentale, nous procéderons à une analyse qualitative des conceptions des étudiants de la pratique de la ponctuation. Pour réaliser cette recherche, nous avons recueilli des données écrites auprès de notre public qui est composé des étudiants de 1<sup>ère</sup> année, 2<sup>ème</sup> année et 3<sup>ème</sup>

année licence de français à l'université Ibn Khaldoun- Tiaret qui pourraient nous informer sur l'origine des difficultés approuvées par les apprenants au sujet de la ponctuation. Afin d'avoir une idée plus précise sur la ponctuation et sa représentation du sens chez notre population, nous avons eu recours à une analyse qualitative de quelques copies d'étudiants (étude de cas). Les productions écrites ont été évaluées du point de vue de la qualité de la rédaction demandée aux étudiants, de la cohérence du texte produit et de la maîtrise des faits ponctuationnelles. Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons procédé par l'analyse d'un corpus constitué de 90 copies à partir d'une expérimentation effectuée au département des lettres et langues étrangère à l'université de Tiaret en module de Compréhension et Production écrite. Pour la présente étude qui concerne quelques cas de figure, nous avons choisi au hasard 20 copies (quatre copies pour la première étude de cas : trois copies sont jugées problématiques dont deux copies du premier niveau, 1<sup>ère</sup> année (rédaction°33 et rédaction°19), une copie du niveau 2, 2<sup>ème</sup> année (rédaction°10), tellement les erreurs sont nombreuses ; la copie du niveau 3 (rédaction°72) est jugée répondant aux critères de réussite, vu la qualité de la production écrite. Une autre analyse énonciative est faite afin de mettre l'accent sur les signes employés dans les textes rédigés. Nous avons choisi au hasard 16 copies pour l'explication de quelques cas de figure. Dans cette étude, nous nous sommes intéressées aux pratiques de la ponctuation des apprenants universitaires en situation de narration, il s'agit de rédiger la suite d'une conversation et la phase finale d'un conte<sup>1</sup>.

## Présentation et analyse des résultats

Les productions écrites des apprenants évalués sont des indices sur leurs compétences scripturales. A travers ces écrits, l'enseignant aura une idée sur les lacunes et sur les points forts de ses apprenants en matière de production écrite. Nous présentons quelques rédactions des apprenants afin d'étudier chaque cas à part. Nous avons reproduit le contenu des copies tel que nous l'avons recueilli. Ensuite, nous passerons à l'analyse des erreurs d'usage des signes rencontrés dans les copies étudiées.

### *Rédaction n° 10*

*M. Seguin : Qu'est ce que tu manque mon adorable*

*Blanquette : je me sens pas alaise ici, je veut aller à la mantagne ?*

*M. Seguin : mais il y a le danger la bas il y a des loup*

<sup>1</sup> Le conte est intitulé « LA CHEVRE DE M. SEGUIN » dont l'auteur est ALPHONSE DAUDET. Les étudiants sont invités à rédiger un texte discursif tout en imaginant la situation finale de l'histoire dont la consigne est la suivante : « vous avez lu un extrait du conte LA CHEVRE DE M. SEGUIN où M. Seguin converse avec sa chèvre. Inventez la suite de leur conversation ainsi que la situation finale de l'histoire. »

*Blanquette : non je suis major je me débruit moi même*

*M. Seguin : vous pouvez partir mais à condition si vous allez partir, vous ne reviendrez pas chez moi*

*Blanquette : je suis pas d'accord avec vous. je veux essayer la vie en dehors*

*m seguin : OK. Tellement je vous aime beaucoup. je vais vous laisser partir mais, prend soin de vous.*

*Blanquette : merci. Monsieur*

*Une fois la chèvre parti. elle a rencontrer un loup et il a mangé*

### **Analyse de la copie n° 10**

Du point de vue textuel, le récit n'est pas clair. Le lecteur doit parfois interpréter pour arriver à comprendre ou suivre le déroulement du récit. Il ya des détails répétitifs qui nuisent au développement du récit. Il y a des énoncés mal construits, \* mais il y a le danger la bas il y a des loup, \* OK. *Tellement je vous aime beaucoup. je vais vous laisser partir mais, prend soin de vous.* \**je ne suis pas d'accord avec vous. je veux essayer la vie en dehors*

La construction des phrases n'est pas variée, il n'y a pas de diversité dans le choix des informations. Par moment, le récit manque de cohérence. Il y a une certaine progression entre les événements. Dans cette copie, les phrases sont mal construites, courtes et mal articulées ce qui nuise à la compréhension de tout le texte. Ainsi, la ponctuation est mal maîtrisée. Toutefois, il n'est pas toujours facile de repérer à qui ou à quoi renvoient les mots de substitution. Concernant l'aspect matériel, le texte est caractérisé par une mauvaise segmentation. La ponctuation est mal maîtrisée (signes omis, d'autres mal placés), les majuscules et les apostrophes ne sont pas utilisées conformément à l'usage. Du point de vue morphosyntaxique, de nombreux erreurs de conjugaison \* *je veut*, \* *je me débruit*, ces deux verbes sont mal orthographiés et mal conjugués. Le mode d'organisation correspond au type du texte à produire et le texte adopte une structure narrative particulièrement, les actes du langage (directs ou indirects). La cohérence temporelle n'est pas assurée et la concordance des temps et des modes n'est pas respectée. Ainsi, nous trouvons l'emploi du passé composé et du présent au lieu du système imparfait /passé simple (pour le récit) dans « \* *Une fois la chèvre parti. elle a rencontrer un loup, et il a mangé.* La structure des phrases est très simple dans tout le texte ce qui le rend parfois ambigu. Les phrases sont simplifiées et mal construites. La morphologie verbale n'est pas maîtrisée (erreurs de conjugaison) : \* *Une fois la chèvre parti. elle a rencontrer un loup, et il a mangé.* Dans cette copie, l'étudiant démontre une connaissance très limitée des règles de base de la langue. Les erreurs d'orthographe et de ponctuation sont fréquentes. Concernant les compétences ponctuationnelles, la première lecture du texte nous révèle la présence de nombreuses erreurs nuisant à la compréhension du texte. Nous décrivons ces difficultés quantitativement et qualitativement. Sur les 112 mots écrits, l'apprenant a commis 43

La Ponctuation et sa représentation du sens chez l'apprenant universitaire de Tiaret —————LAHMAR  
erreurs (32.18% des mots sont erronés). Dans cette copie, sont les erreurs d'orthographe qui dominent avec 19 erreurs. Quant à la ponctuation, nous trouvons 14 erreurs, c'est principalement, le mauvais emploi de la virgule qui est totalement absente dans cette copie. Ce constat concerne un nombre assez important de copies analysées. L'une des sources de difficulté réside dans le fait que les règles d'usage de la virgule ne sont pas enseignés ni dans le supérieur, ni dans les cycles d'apprentissage qui précèdent l'université.

### **Rédaction n° 33**

*La petite chèvre : Ah monsieur seguin ! le fait de voir la montagne me fait vraiment mal au cœur*

*Mr. Seguin : mais qu'est ce qu'il te manque chez moi ! je te donne la bouffe et tout ce qu'une chèvre rêve de je t'ai donné, qu'est ce que tu veux de plus ?*

*La petite chèvre : oui ! mais ... (les yeux au terre)*

*Mr seguin : allez y, tu peux partir, c'est vrai que je t'ai tout donné mais j'ai pas pu te donné le bonheur.*

*La chèvre se contentait car Mr seguin la laissait partir, elle courait dans la mantagne en chantant et riant, et quand la nuit tombait elle entendait un aboiment, elle avait peur en découvrant qu'un mal va se passer à elle et que Mr seguin l'a protégé et qu'elle avait tord. Donc elle est revenu chez Mr seguin avec des excuses.*

### **Analyse de la copie n°33**

Du point de vue textuel, le dialogue n'est pas clair. Le lecteur doit parfois interpréter pour arriver à comprendre ou suivre la conversation. Il y a des détails répétitifs qui nuisent au développement du récit. Dans cette copie, l'étudiant ignore l'articulation entre les phrases ce qui influe sur la cohérence du texte, nous constatons toujours une ponctuation défectueuse et mal maîtrisée comme l'emploi hasardeux des virgules dans la structure suivante : *Mr seguin : allez y, tu peux partir, c'est vrai que je t'ai tout donné mais, j'ai pas pu te donné le bonheur.* Une erreur redondante dans plusieurs copie celle de l'omission du « ne » de la négation comme dans :

*\*j'ai pas pu te donné,\**. Il y a des phrases inachevées dont le sens est ambigu :

*\* Ah monsieur seguin ! le fait de voir la montagne me fait vraiment mal au cœur,*

*\* mais qu'est ce qu'il te manque chez moi ! je te donne la bouffe et tout ce qu'une chèvre rêve de je t'ai donné, qu'est ce que tu veux de plus ?*

Cette phrase explique le fait que les étudiants ont une incapacité linguistique qui les empêche d'explicitement leurs idées. On constate que le scripteur pense dans sa langue première et rédige en langue cible (le français), donc



Les phrases sont simplifiées et mal construites. La morphologie verbale n'est pas maîtrisée (beaucoup d'erreurs de conjugaison : \* *elle est revenu*, \* *allez y*, *tu peux partir*. Dans cette copie, comme la copie précédente, l'étudiant démontre une méconnaissance des règles de base de la langue française. Concernant les compétences orthographiques, la première lecture du texte nous révèle la présence de nombreuses erreurs nuisant à la compréhension du texte. Nous décrivons ces difficultés quantitativement et qualitativement. Sur les 143 mots écrits, l'étudiant a commis 56 erreurs (32.18% des mots sont erronés). Dans cette copie, ce sont les erreurs d'orthographe grammaticale qui dominent avec 18 erreurs. C'est la transcription des terminaisons des verbes et des mots : \* *mantagne*, \* *un aboiment*,

### Rédaction ° 19

*M. Seguin élève six chèvres l'un de ces chèvre veut s'éloigner de la ferme et elle s'ennuie de la vie qui s'appelle Blanquette*

*Bon le propriétaire lui demanda ? qu'est ce que tu veux ? Blanquette a répondu : je veux vivre librement je me gate de cette vie fatigant, je vais partir à la montagne sans votre dérangement, je m'occupe de moi-même, je suis pas comme les autres chèvres, je suis encore jeune alors laisse moi tranquille donc je décide de partir à la montagne.*

*M. Seguin : mais pourquoi tu veux me quitte qu'est ce que je te fait ?*

*Blanquette : comment ? qu'est ce que tu ma dit ? je vis le calvert avec vous, chaque fois tu me frappe avec ton baton sur mon dos j'en est marre de toi*

*M. Seguin : mais je frappe toute les chèvres pas uniquement toi*

*Blanquette : je suis désolé, enfin laisse moi partir sans retour, aurevoir m. Seguin , je veux être responsable de moi-même*

### Analyse de la copie °19

A première vue, cette copie nous semble problématique, car il y a une grande difficulté à comprendre le sens véhiculé par les différentes parties du texte, nous constatons un cumul d'erreurs : orthographique, sémantique et syntaxique. Le scripteur rédige des termes complètement erronés (mauvais choix lexical) comme les termes suivants : gate, calvert,

Plusieurs erreurs de conjugaison : j'en est marre, je te fait, tu ma dit (erreur morphosyntaxique). Dans cette copie, l'apprenant ne considère pas l'accord dans la même phrase, les phrases sont mal construites ce qui influe sur le sens comme dans la phrase suivante, il y a absence d'articulation entre la première proposition et la deuxième : *M. Seguin élève six chèvres l'un de ces chèvre veut s'éloigner de la ferme et elle s'ennuie de la vie qui s'appelle Blanquette*. Nous constatons dans cette même copie que le scripteur utilise des termes qui relèvent beaucoup plus du langage oral comme « bon », « enfin ». A propos de la ponctuation, il convient de dire qu'elle est défectueuse. Le scripteur se sert des signes

La Ponctuation et sa représentation du sens chez l'apprenant universitaire de Tiaret —————LAHMAR  
d'une manière aléatoire. Emploi erroné des virgules : *je suis désolé, enfin laisse moi partir sans retour, aurevoir m. Seguin , je veux être responsable de moi-même.*

### **Rédaction n° 72**

*M. Seguin : qu'est ce que tu veux, qu'est ce qui te faut ?*

*Blanquette :je veux ma liberté, mon indépendance, d'ailleurs je n'ai pas de souvenir sur cela, tu m'a élevé très jeune, et tu m'a accroché à cette corde en oubliant que je suis une chèvre, il me faut de l'herbe frai, d'escalader les montagnes.*

*M. Seguin : mais pourquoi chère Blanquette, tu ne manques de rien chez moi, je t'apporte tout tes besoins ?*

*Blanquette : vous m'apportez uniquement l'eau et l'herbe alors que mes besoins dépassent ces deux choses là, je veux découvrir le monde, cottoyer d'autres animaux*

*M. Seguin : mais il ne faut pas oublier que les autres animaux ne sont pas tous aussi gentille que toi, d'ailleurs t'as pas peur de rencontrer le loup sur ton chemin ?*

*Blanquette : je n'ai pas peur du loup. Je me défendrai*

*M. Seguin : comment peux-tu te défendre alors que tu es toute fragile, tu n'as aucune expérience en dehors*

*Blanquette : je sais que tu t'es beaucoup attaché à moi, ces derniers temps. mais sache qu'en me retenant chez toi, tu es entrain d'éteindre une flamme en moi, la flamme qui me pousse à vivre pleinement a vie avec plein de joix et gaité*

*M. Seguin : que ferai-je moi après ton départ*

*Blanquette :peut être qu'en développant cet attachement avec la même espèce que toi, tu te sentira moins seul laisse moi vivre avec les miens et intègre toi avec les tiens*

*M. Seguin décide de laisser Blanquette partir, de son plein gré pour qu'il aura moins de souffrance en cas de sa figue.*

### **Analyse de la copie n° 72**

Si on prend l'exemple de la copie 72 (prise au hasard), nous pouvons constater que : le lecteur suit facilement le déroulement de l'histoire. Le scripteur de ce texte a réussi à développer le sujet donné en fonction du but qu'il s'est fixé. Il présente des événements où sont présentés les différents propos de la conversation. Les détails sont variés et ils renforcent et précisent les événements. Le récit est cohérent et se lit bien. La cohérence est assurée par des phrases bien formulées, compréhensibles adroitement articulés qui permettent de suivre clairement l'idée exprimée. La structure narrative est respectée. Les idées se suivent et s'enchainent l'une à l'autre sans difficultés car elles sont reliées par des mots pertinents et précis « d'ailleurs, encore, peut-être, pleinement, beaucoup ». Il est facile

de repérer à qui ou à quoi renvoient les mots de substitution. L'étudiant donne un ton au texte et sait susciter l'intérêt du lecteur «*mais pourquoi chère Blanquette, tu ne manques de rien chez moi, je t'apporte tout tes besoins ?* » Son vocabulaire est juste et les phrases sont variées. Même s'il n'est pas nécessairement original, l'étudiant a créé certains effets. Les phrases sont adroitement construites et la structure est variée (exemple : «*laisse moi vivre avec les miens et intègre toi avec les tiens* », «*mais sache qu'en me retenant chez toi, tu es entrain d'éteindre une flamme en moi, la flamme qui me pousse à vivre pleinement a vie avec plein de joix et gaité* »)

Concernant la connaissance de la langue, l'étudiant démontre une connaissance des règles de la langue et les applique la plupart du temps. Les rares erreurs ne nuisent ni à la qualité ni à la clarté de la communication (exemple : «*\* cottoyer* », «*éteindre* », «*joix* ») *se sont des erreurs d'orthographe*. En comparaison avec la copie analysée ci-haut, il y a peu de fautes d'orthographe. A propos des erreurs de ponctuation, nous constatons dans cette copie une séparation logique et correcte des propositions grâce à la virgule, à l'exception de quelques erreurs d'omission de signe tel que : le point simple, placement incorrect du point d'interrogation dans la structure : *mais pourquoi chère Blanquette, tu ne manques de rien chez moi, je t'apporte tout tes besoins ?*, omission du point d'interrogation dans : *que ferai-je moi après ton départ* Dans ce qui suit, nous présenterons quelques exemples d'une analyse énonciativo- pragmatique des signes de ponctuations figurant dans les écrits des étudiants.

En synthèse, l'analyse descriptive des erreurs produites par les étudiants nous révèle un grand écart entre les performances des apprenants universitaires chacun selon son niveau d'étude. Si l'on tient compte du nombre total des erreurs scripturales de différents types (orthographique, morphosyntaxique, ponctuationnelle), nous trouvons que les étudiants de troisième année licence produisent moins d'erreurs par rapport aux deux autres niveaux. Globalement, les étudiants de première année licence produisent approximativement deux tiers d'erreurs de plus que les étudiants de troisième année licence de français.

### **Analyse énonciative des signes utilisés par les étudiants**

Pour que notre étude soit plus représentative, nous présentons ci-après une analyse énonciative des signes utilisés par les étudiants. Les signes ayant une valeur énonciative indique qu'une autre voie que celle de l'énonciateur précédent va se faire entendre, prenons l'exemple des guillemets, ils marquent un changement de l'énonciation dans la mesure où ce qui est encadré dénote la non prise en charge des termes cités par le scripteur. Nous avons recensé 14 emplois. En voici quelques-uns :

*Copie 12 : Blanquette : « il est temps de partir monsieur Seguin. Merci pour tout !*

*Copie 67 : M. Seguin : « je suis triste car j'ai déjà perdu six chèvres »*

*Copie 54 : il lui dit : « qu'est ce qui te manque ici ?*

Dans ces trois exemples, nous pouvons relever la présence de deux voix à savoir celle du scripteur (étudiant) et celle du locuteur absent (personnage du récit). Dans ces exemples, le scripteur rapporte les propos soit de la chèvre soit de M. Seguin. L'étudiant scripteur cherche à prendre distance par rapport à ce qui est guillemeté. Les verbes introducteurs utilisés par le scripteur comme : a dit, ajoute, répond, signalent que la portion de l'énoncé n'est pas prise en charge par l'auteur, mais attribué à un autre énonciateur. Il en est de même pour les deux points et le tiret qui ont une fonction pratiquement énonciative dans le dialogue (discours direct dans la mesure où nous devons prendre en considération la présence des indices typographiques du dialogue).

### **Analyse des signes à valeur intonative**

Selon M. Riegel (1999 :86) les signes exprimant une « *indication modale* » sont les signes qui marquent le type de la phrase : phrase à modalité déclarative, interrogative ou exclamative. Exemple : il pleut. Il pleut ? Il pleut !

Riegel (1999 :93) ajoute : « *le point d'interrogation et le point d'exclamation correspondent respectivement à une intonation interrogative et à une intonation exclamative.* »

A partir des résultats obtenus, nous avons constaté un emploi significatif de ces deux signes par notre population, nous avons recensé 167 emploi de point d'exclamation ; 234 emploi de point et 187 emplois de point d'interrogation. En voici quelques exemples :

- **Le point d'exclamation**

*Copie 34 : tu es sur que tu va me quitter !!*

*Copie 85 : oh ma chère Blanquette ne me dit pas que tu as dégouté de vivre chez moi !*

*Copie 45 : j'ai pas peur du loup je cherche ma liberté !!!*

Dans ces cas de figures, le scripteur veut se mettre en scène dans son énoncé, en effet l'exclamation dénote un état psychologique particulier à l'instar de l'étonnement, l'incertitude et l'excitation

Dans les exemples ci-dessus, le point d'exclamation met en avant un scripteur qui est en train de s'exclamer, il exprime sa surprise.

En deuxième lieu, nous relevons une exclamation qui marque l'incertitude de la part du scripteur mais traduit par le personnage de M. Seguin

A travers ces cas de figure, nous avons vu que le point d'exclamation est employé dans un contexte où le lecteur doit saisir l'intention du scripteur à travers les exclamations qu'il imagine, ce qui veut dire que le scripteur interpelle son destinataire et l'invite à vivre, lui aussi, la scène imaginaire. Il est à noter qu'à travers l'analyse des textes, nous avons trouvé deux et même trois points d'exclamation consécutifs comme le montre les exemples (34 et 45)

- **Le point d'interrogation**

*Copie n°4 : pourquoi tu veux me quitter ma chère Blanquette ?*

*Copie n° 16 : que veux-tu ? Qu'est ce qu'il te manque ?*

*Copie n° 23 : que vas-tu faire loin de moi...?*

*Copie n° 89 : qu'est ce qui te manque ma puce chez moi... ?*

La même chose pour le point d'interrogation, il confirme aussi la présence du scripteur dans son discours. Dans les différents cas de figure ci-dessus, le recours à ce point n'est pas gratuit où le scripteur s'interroge à travers les personnages de son récit. Le scripteur formule l'interrogation selon la réponse qu'il va attribuer juste après car il d'agit d'un échange de paroles entre deux personnages (la chèvre et M. Seguin)

Il est à noter que dans quelques textes, nous avons trouvé un point d'interrogation suivi par un point d'exclamation dans un même énoncé, et même trois points d'exclamation qui se suivent comme dans le cas de figure suivant :

*Copie n° 11 : je vous dit je doit partir. Laisse moi tranquille svp !!!*

A travers cet exemple, nous avons deux interprétations : soit le scripteur est surexcité et sévère devant ses énoncés où l'énoncé traduit réellement cet emploi, soit un emploi hasardeux qui ne reflète pas réellement le vouloir dire du scripteur.

- **Le point de suspension**

Les points de suspension expriment selon N. Catach (1996 :63) « *l'inaccompli* » et ils « *rejoignent, d'une certaine façon, le non-dit, mais un non-dit explicite, expressif.* »

En plus de l'indication de l'inachèvement des énoncés, les points de suspension véhiculent selon (J. Drillon, 1991 :406) « *un sous-entendu* », comme ils peuvent marquer des tournants pragmatiques à l'intérieur d'un tour de parole.

Lors de l'emploi des points de suspension, le récepteur du message est sollicité à comprendre la raison pour laquelle le scripteur n'a pas complété ses propos. Dans notre corpus, nous avons recensé (67) emplois de points de suspension. En voici quelques exemples :

*Copie n°16 : « je ne sais plus où aller, mais ? ... »*

*Copie n°8 : « la pauvre chèvre ne trouve rien à faire... elle a fermé ses yeux... »*

*Copie n°11 : « oh, quelle verdure...quelle bonheur... je suis enfin dans la montagne comme j'ai toujours rêvé »*

*Copie n° 85 : « qu'est ce qu'il te manque ici ma chère tu as tous... ! »*

Dans ces cas de figure, les points de suspensions utilisés par nos sujets expriment plusieurs valeurs. En effet, dans l'exemple n° 8, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une hésitation. Il est à noter qu'il est possible de trouver des points de suspension suivis d'une interrogation ou des points de suspension mis entre parenthèses comme le confirme (J. Drillon, 1991 : 416-417) « *on ajoute souvent des points de suspension à un point d'interrogation pour signifier la perplexité de celui qui formule la question* », dans notre corpus nous avons trouvé un seul cas où les deux signes sont présents dans le même énoncé dont le placement est erroné (le point d'interrogation précède le point de suspension) comme le montre l'exemple n° 16.

Dans ce cas de figure, le scripteur est dans un état d'incertitude, il cherche à interpeller son lecteur pour qu'il puisse trouver le sous-entendu. Nous pouvons constater que l'emploi des points de suspension dans un énoncé exprime la subjectivité que le scripteur veut dévoiler à son récepteur

A ce niveau d'analyse, il s'est révélé que la ponctuation est un outil linguistique qui contribue à dévoiler la part de subjectivité manifestée par le scripteur dans son texte. De ce fait, il nous semble pertinent de montrer que dans toute prise de parole, il y a une exigence et une influence sur celui à qui nous nous adressons. En effet, lorsque nous parlons c'est pour le but de transmettre à notre récepteur un message clair et compréhensible dans la mesure où ce dernier est sensé réagir à nos propos, c'est sous cet angle que nous avons dressé l'analyse ci-dessus des actes du langage directs et indirects produits par l'ensemble des étudiants enquêtés.

### **La ponctuation, un vrai obstacle chez les apprenants du FLE**

La ponctuation constitue un obstacle à tous les niveaux de l'enseignement : quelle que soit la nature de l'exercice mis en place. La non maîtrise des conventions d'usage de la ponctuation ralentit la progression et nécessite de faire régulièrement le point sur telle ou telle dimension du code qu'est l'écriture de la langue française. Et l'entreprise semble de prime abord sans fin si on ne considère pas l'acquisition des conventions d'usage de ce système comme une priorité et cela ne contredit en rien l'esprit des nouveaux programmes en français : la maîtrise des discours passe avant tout par des savoir-faire au niveau inférieur qu'incarnent la phrase et le texte. La ponctuation fait partie intégrante de la communication et n'est pas uniquement une pratique décrochée. La cohérence des textes produits nous semble largement tributaire de la maîtrise de la ponctuation. Dès lors, il est urgent d'établir un diagnostic précis sur les compétences scripturales des apprenants au sujet de la ponctuation pour pouvoir entreprendre quoi que ce soit, et nous voilà donc avec des résultats qui dévoilent la complexité de notre sujet aux yeux de ses utilisateurs, qui doivent d'abord changer leur vision qui dit que la ponctuation n'est qu'un casse-tête ; puis de se comporter avec ce système comme un domaine indissociable de l'activité de production écrite.

## Conclusion et discussion

L'expérience constatée à travers les productions écrites des étudiants fait percevoir une ponctuation défectueuse des textes, des signes sur employés et supplémentaires d'autres maladroitement appliqués et rarement utilisés ou encore des passages longs et ambigus. Nous disons donc que les étudiants pratiquent la ponctuation de façon intuitive et aléatoire ce qui engendre un phénomène qui représente le caractère d'une situation problème qui est la mal construction du sens voire l'ambiguïté des productions écrites. Bien que les résultats obtenus puissent paraître fastidieux, nous n'avons présenté qu'un échantillon du corpus en s'appuyant sur quelques exemples qui nous ont permis d'établir un diagnostic des erreurs de ponctuation les plus récurrentes afin de pouvoir repérer les principales difficultés des apprenants universitaires algériens. Un autre point qui a éveillé notre intérêt est celui de l'évaluation de la ponctuation lors de la correction des copies d'examens des étudiants, il est à noter que la ponctuation est très rarement réduite au statut de critère d'évaluation cependant nous n'avons jamais entendu qu'un enseignant a enlevé des points pour des usages fautifs ou inappropriés des signes de ponctuation ce qui nous pousse à s'interroger encore sur le statut de cette composante dans les grilles d'évaluation des enseignants algériens. Donc, il nous convient de dire que la ponctuation est considérée comme un aspect mineur dans la production écrite malgré son importance réelle dans la communication.

## Références bibliographiques

- CATACH, Nina (1994), *La ponctuation*, Paris, Presses universitaires de France, 127 p. (Collection « Que sais-je? », n° 2818).
- CATACH, Nina, édit, *La ponctuation : recherches historiques et actuelles*, Fascicule deux, Paris et Besançon, CNRS et Groupement de recherches sur les textes modernes, p. 252 à 270.
- CAUSSE, Rolande (1998), *La langue fait signes. Lettres, accents, ponctuation*, Paris, Seuil, 245 p.
- CAUSSE, Rolande (1995), *Je suis amoureux d'une virgule*, Paris, Seuil, 115 p.
- CHARTRAND, Suzanne-Geneviève et al. (1999), *Grammaire pédagogique du français*
- CHARTRAND, S.-G. 2010a. « À quoi sert la virgule et quand l'enseigner ? ». *Vivre le primaire*, n°1, p.12.
- DEFAYS, Jean-Marc (1998), « De l'usage du point d'exclamation dans les genres comique, érotique et fantastique », dans DEFAYS, Jean-Marc, Laurence ROSIER et Françoise TILKIN, Éditeurs (1998), *À qui appartient la ponctuation?*, Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège (13-15 mars 1997), Paris, Bruxelles, Duculot, p. 131-148.
- DUFOUR, M.-P. (2014). *Des traités de ponctuation à la classe : didactisation d'un objet de savoir. Mémoire (M.A.), Université Laval, Québec. [En ligne].*  
[\[http://www.theses.ulaval.ca/2014/31025/31025.pdf\]](http://www.theses.ulaval.ca/2014/31025/31025.pdf).
- DUFOUR, M.-P., Chartrand, S.-G. 2014. « Enseigner le système de la ponctuation ». *Le français aujourd'hui*, n°187, p. 91-99.

DOPPAGNE, Albert (1998), *La bonne ponctuation : clarté, précision, efficacité de vos phrases*, 3e édition, Paris-Gembloux, Duculot, 112 p.

FAYOL (1989). « Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension », *Langue française*, n° 81, p. 21-39.

JARNO-EL HILALI, G. (2011). *Enseigner et apprendre la grammaire. Le cas de la phrase et de la ponctuation au cycle II. Thèse (Ph. D.), Université Toulouse 2 Le Mirail [En ligne].* [\[https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00620750v2/document\]](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00620750v2/document).

LEMAITRE, B. 1995. « La ponctuation : Un savoir enseignable ? Enseigné ? ». *Spirale - Revue de recherche en éducation*, n°15, p. 161-195.

NARJOUX, C. 2003. « La ponctuation. » <http://cecile.narjoux.pagesperso.orange.fr/ponctuation.htm> [consulté le 20 juin 2015].

PAOLACCI, V., Rossi-Gensane, N. 2014. « Ponctuation et écrits d'élèves : Une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement ». *Le français aujourd'hui*, n°187, p. 115-124.

SIMARD, Marthe (1993), *Etude de la distribution de la virgule dans les phrases de textes argumentatifs d'expression française, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, 297*