

Production écrite et ponctuation : Étude comparative entre des élèves de début de primaire brésiliens et français¹

Written production and punctuation: a comparative study between Brazilian and French early primary school pupils

CALIL, Eduardo - Centre d'Éducation - Université Fédérale d'Alagoas (UFAL), Laboratoire des Manuscrits Scolaires (LAME)

PAOLACCI, Véronique - INSPÉ de Toulouse Occitanie Pyrénées - Université Jean Jaurès de Toulouse, CLLE UMR 5263

AMORIM, Kall Anne - Unité Académique de Serra Talhada (UAST) - Université Fédérale Rurale de Pernambuco (UFRPE), Laboratoire des Manuscrits Scolaires (LAME)

FELIPETO, Cristina - Faculté des lettres - Université Fédérale d'Alagoas (UFAL), Laboratoire des Manuscrits Scolaires (LAME)

Résumé : Cet article analyse les marques de ponctuation (MP) dans des histoires inventées par des élèves de 6 ans de deux classes : l'une brésilienne, l'autre française. Les deux professeures ont demandé aux élèves de leurs classes, organisés en binôme, de produire des récits. Douze manuscrits (M) ont été sélectionnés auprès de deux dyades de chaque pays (MBR, Manuscrits brésiliens et MFR, Manuscrits français). Notre analyse a pris en compte : a) la relation entre le nombre de mots et le nombre de marques de ponctuation ; b) les types et les positions des MP. Dans les MBR, nous relevons une MP pour cinquante-cinq mots. Dans les MFR, la moyenne était d'une MP pour 5 mots. Dans les MBR, une majuscule et un point délimitent le début et la fin de l'histoire. Dans les MFR, placées tout au long du récit, les MP sont variées : lettre majuscule, virgule, tiret, point d'interrogation et point. Ces différences indiquent que l'apprentissage de l'écriture semble être associé à la pratique de l'enseignement, à l'approche didactique et aux méthodes de lecture.

Mots-Clés : manuscrit scolaire ; écriture collaborative ; ponctuation, apprentissage

¹ Ce travail porte sur l'analyse des manuscrits scolaires et a donné lieu à une communication orale lors du Colloque international E-calm (Analyser de grands corpus scolaires et universitaires : des questions pour la recherche et pour la formation), Université de Bordeaux, 28-30 juin 2022. Des chercheurs brésiliens ont reçu le soutien du Conseil national pour le développement de la recherche (CNPq) pour réaliser cette étude.

Abstract: This study examines the usage of punctuation marks (PM) in narratives created by six-year-old students in two distinct classrooms: one in Brazil and the other in France. Both teachers instructed their students, organized in pairs, to compose stories. Twelve manuscripts (M) were chosen from two pairs in each country (MBR, Brazilian Manuscripts, and MFR, French Manuscripts). Our analysis focused on: a) the correlation between the number of words and the frequency of punctuation marks; b) the types and placements of PMs. In Brazilian manuscripts, we observed an average of one PM for every fifty-five words, while in French manuscripts, the average was one PM per 5 words. In Brazilian manuscripts, a capital letter and a period were typically employed to signify the beginning and end of a story. In French manuscripts, PMs were dispersed throughout the narrative, encompassing a variety of forms such as capital letters, commas, hyphens, question marks, and periods. These disparities suggest that the process of learning to write may be influenced by pedagogical practices, instructional methods, and approaches to reading instruction.

Keywords: school manuscript; collaborative writing; punctuation; learning

Introduction

Notre objet de recherche est centré sur les occurrences des marques de ponctuation (MP) dans les manuscrits scolaires écrits par des élèves brésiliens et des élèves français dans les premières années de l'école primaire. Parmi les études impliquant des élèves brésiliens, on peut citer Capistrano et Notari (2017), Chacon (2003), Ferreiro (1996), Silva (2010) et Vieira (2012). Cependant, aucune d'entre elles ne présente des données des premiers écrits des élèves du Cours Préparatoire, correspondant à la première année de l'école primaire brésilienne (élèves entre 6 et 7 ans). Du côté français, l'étude récente d'Arseneau (2020) propose une revue systématique des travaux sur l'acquisition de la ponctuation, publiés entre 1989 et 2018. Dans son article, l'auteure analyse quinze études auprès d'élèves francophones âgés de 6 à 16 ans, mais seules trois d'entre elles (Chanquoy & Fayol, 1995 ; Favart & Passerault, 2000 ; Fayol, 1989) étudient la présence des MP dans les écrits des élèves du Cours Préparatoire.

Notre étude, de caractère comparatif, se propose d'analyser les occurrences de MP liées à la phrase², inscrites dans les manuscrits scolaires d'élèves brésiliens et français, récemment

² La ponctuation est comprise ici comme un système multidimensionnel (Catach, 1996), composé du domaine du mot (espaces blancs, lettres majuscules initiales, point d'abréviation, tiret d'union, trait d'union ou tiret de séparation, apostrophe, souligné, italique), du domaine de la phrase (virgule, point-virgule, point final, point

alphabétisés, produits à partir d'une même situation didactique. Notre objectif est d'identifier les similitudes et/ou les différences dans les occurrences de ces MP entre les deux pays et s'il en existe, des indices d'interférence des aspects liés aux processus d'enseignement (Libâneo, 2013).

Après avoir rappelé les études ayant abordé les emplois de la ponctuation par des scripteurs entrant dans l'écrit, nous préciserons la méthodologie de recueil de données qui a permis de mettre en regard des productions contrastées dans les classes des deux pays. Dans le dernier temps de notre article, nous illustrerons ces contrastes par un extrait du corpus.

1. Les marques de ponctuation dans les textes d'élèves entrant dans l'écrit : un rapide panorama des recherches

Bien que les recherches brésiliennes et françaises sur la présence des MP dans les manuscrits scolaires des élèves des premières années de l'école primaire ne soient pas nombreuses, les quelques études dans le domaine présentent la même approche méthodologique. Dans ces textes, les chercheurs quantifient et/ou qualifient les types de MP identifiés en interprétant les similitudes et les différences entre les occurrences de ces marques, leurs utilisations et leurs fonctions. Parmi les principaux aspects observés, les études sur les MP de phrases dans les manuscrits scolaires des élèves de 6 et 7 ans indiquent les caractéristiques qui se rapportent à l'un des points suivants :

Aucune occurrence de MP ;

Usages de majuscules et de points marquant le début et la fin de la production textuelle ;

Prédominance des usages non conventionnels des majuscules et des points ;

Peu de présence d'usages intra phrastiques des MP ;

Utilisation de connecteurs (et, alors, puis...) dans des positions qui pourraient être occupées par des MP (Schneuwly, 1988).

De toute évidence, ces aspects suggèrent que les usages des MP par les élèves de cette tranche d'âge sont encore loin d'une compréhension linguistique de leurs fonctions. Selon Hall

d'exclamation, points de suspension, deux-points, guillemets, tiret, parenthèses, crochets, accolades) et du domaine du texte (titres, en-têtes, marges, choix des espaces et des caractères, disposition des chapitres et réalisation du livre). Dans cet article, comme objet d'étude, nous avons choisi la « ponctuation de la phrase », le domaine le plus analysé dans les recherches sur l'acquisition de la ponctuation.

(2009), le parcours développemental de l'apprentissage de la ponctuation pourrait être caractérisé par trois moments :

La « résistance à la ponctuation » : absence persistante et générale de la ponctuation, l'élève étant capable de lire ses écrits avec intonation même s'il n'a pas utilisé les MP ;

Le « score graphique » : répartition et positionnement des MP selon des critères graphiques et spatiaux. La principale caractéristique de ces critères est leur caractère non linguistique. Au début, les enfants ajoutent des points à la fin des lignes ou à la fin du texte écrit, ou commencent la première phrase du texte par une majuscule. Il est courant, à ce moment, que les MP soient insérées après que le texte ait été rédigé par l'élève ;

La « ponctuation linguistique » : au départ, les enfants commencent à considérer certains éléments linguistiques (par exemple, les connecteurs « et », « alors ») et les aspects prosodiques liés à certaines unités sémantiques. Ensuite émergent des usages liés à des principes grammaticaux, enrichis de connaissances linguistiques et métalinguistiques sur les fonctions des MP.

Pour Hall (2009), bien qu'il soit possible de caractériser ces trois moments, l'apprentissage de la ponctuation ne se fait pas de manière linéaire ou homogène. Hall (2005, p. 3) affirme que :

« [...] il existe d'énormes différences entre les élèves, entre les écoles, entre les manières de comprendre les concepts associés à la ponctuation, une incertitude considérable concernant la ponctuation, et certaines pratiques pédagogiques peuvent contribuer à masquer les véritables niveaux de connaissance et de compréhension des élèves ».

Il convient de noter que le parcours de développement semble être initialement associé à des aspects socioculturels liés à l'accès des élèves aux supports imprimés (notamment ceux appartenant à la littérature scolaire, tels que les manuels scolaires et les tâches de classe), à l'approche didactique curriculaire déterminée par l'école et le genre textuel prévalant dans la classe.

Compte tenu de ces observations, la comparaison des occurrences des MP dans les manuscrits scolaires d'élèves du même âge, nouvellement alphabétisés et originaires de

différents pays, produisant leurs premiers récits fictionnels écrits, peut nous aider à approcher le rapport à l'écrit des jeunes scripteurs.

2. Méthodologie du recueil des données

Le matériel d'analyse sélectionné pour cette étude fait partie de la base de données appartenant au Laboratoire des Manuscrits Scolaires, situé à l'Université Fédérale d'Alagoas (Brésil). Des élèves de six ans de deux classes, brésilienne et française, ont participé à l'étude. Grâce à un système (Système Ramos) de capture multimodale des processus d'écriture en temps et en espace réels (Calil, 2020), un enregistrement vidéo synchronisé permet la collecte de plusieurs données pendant la production du texte : les gestes et expressions faciales des élèves, leurs échanges verbaux, le trait d'encre de stylo sur la feuille de papier, le mouvement de l'enseignant et des élèves dans la classe mais aussi la captation de ce que dit l'enseignant et les effets de son discours en synchronie tout au long de l'écriture du texte. Des données temporelles sont aussi recueillies. Calil (2003, 2012) s'intéresse aux ratures orales³, cette méthodologie s'apparente à une « rédaction conversationnelle » (De Gaulmyn, 1994).

Au Brésil, les données ont été collectées entre les mois d'août et novembre 2013, dans une classe de première année d'école primaire d'une école privée de la ville de Maceió, s'adressant à une population socio-économiquement favorisée⁴. L'école brésilienne a adopté un enseignement basé sur le constructivisme, comme le prescrivent les Paramètres Curriculaires Nationaux (Brasil, 1997), le document officiel du programme d'étude en cours au moment du recueil des données. Pendant le processus d'alphabétisation, la pratique pédagogique doit mettre l'enfant au cœur des interventions pédagogiques des enseignants, décrites par Ferreiro et Teberosky (1985). Au cours des premières années de l'enseignement élémentaire, le travail sur les genres textuels est valorisé, soutenu par le manuel *Aprender Juntos* (Júlio, 2013).

³ Par ratures orales (Calil, 2003, 2012 ; Calil & Myhill, 2020) nous entendons comme une marque de retour orale énonciative faite par les élèves au cours des processus d'écriture collaborative. Ces retours oraux énonciatifs se caractérisent par des points de tension qui émergent au cours du dialogue entre les rédacteurs. Ces points de tension sont identifiés par trois mouvements de base : la reconnaissance d'un problème lié à ce qui est en train d'être écrit, le retour sur ce problème et la modification ou la préservation du problème identifié. Parce qu'elle ne laisse pas de traces sur la feuille de papier, la rature orale résultant de ce point de tension ne peut être identifiée qu'à travers l'enregistrement filmique de l'écriture en train de se faire (Système Ramos).

⁴ Les parents des élèves observés avaient pour la plupart une formation universitaire et étaient des professionnels libéraux ou des fonctionnaires de la fonction publique.

Comme on peut le voir dans le matériel didactique travaillé avec les élèves et dans leurs cahiers d'exercices scolaires⁵, les tâches d'écriture sont associées aux propriétés textuelles de différents genres d'écrits comme des poèmes, des devinettes, des recettes, des contes de fées. De nombreuses activités proposent d'écrire des listes (de mots, de titres) ou des copies de ces petits textes. Dans ces activités réalisées par les élèves qui apparaissent dans leurs cahiers, il n'y a pas de corrections apportées par l'enseignante. Dans la quasi-totalité d'entre elles, il y a seulement la mention « coché », avec les initiales de l'institutrice, suivie de la mention « OK ».

L'enseignante brésilienne a proposé six tâches de production textuelle aux seize élèves de la classe. Dans chaque proposition, les élèves doivent inventer une histoire en binôme. Nous avons choisi d'observer le binôme d'A et de L, tous deux âgés de six ans et trois mois. Ils ont écrit les histoires qui apparaissent dans le tableau ci-dessous (une histoire par séance) avec une consigne très large : « Vous allez écrire une histoire que vous allez inventer ».

Tableau 1 : Manuscrits scolaires de la dyade brésilienne

Cod e	Titre	Date
EBR00 1 ⁶	O Rei Malvado [Le Roi Méchant]	08/08/2013
EBR00 2	Fadas Mágicas [Fées magiques]	13/09/2013
EBR00 3	Chapeuzinho Vermelho e o Homem Aranha contra o Lobo Mau [Le Petit Chaperon Rouge et Spiderman contre le Grand Méchant Loup]	20/09/2013
EBR00 4	Branca de Neve no tempo dos dinossauros [Blanche-Neige à l'âge des dinosaures]	18/10/2013
EBR00 5	O cachorrinho perdido [Le chiot perdu]	25/10/2013
EBR00 6	Os três coelhinhos [Les trois petits lapins]	22/11/2013

⁵ Au Brésil, le manuel didactique comprend, en général, le livre du professeur et le livre des élèves. Ce dernier livre comporte tous les textes destinés à être travaillés en classe et tous les exercices. Il n'y a pas de « cahier d'exercice ». Dans notre analyse, l'utilisation du terme « cahier d'exercice » fait référence aux cahiers individuels des élèves.

⁶ Le code indique : EBR (école brésilienne) et 001 (numéro de manuscrit).

En France, les données ont été collectées entre les mois de mars et avril 2014, dans une classe du Cours Préparatoire (CP) d'une école publique, située en banlieue parisienne, desservant des familles dont les indicateurs socio-économiques sont similaires à ceux des familles des élèves brésiliens de classe moyenne participant à cette étude⁷.

Les vingt-trois élèves français dans leur première année de primaire (Cours Préparatoire) ont le manuel de lecture *Justine et compagnie* (Degorce-Dumas & Tresallet, 2000). Pendant les deux mois d'observation de la classe, l'enseignante française a proposé six tâches de production écrite collaborative d'histoires inventées et cela une fois par semaine, en organisant ses élèves en binômes, et en suivant les mêmes instructions que l'enseignante brésilienne, c'est-à-dire une consigne très large comme celle précisée plus haut : « Vous allez écrire une histoire que vous allez inventer ». Nous considérons pour notre étude les six écrits de la dyade formée par les élèves I et M : le premier a six ans et huit mois et le second a six ans et onze mois⁸.

Tableau 2 : Manuscrits scolaires de la dyade française

Code	Titre	Date
EFR001 ⁹	[Sans titre]	03/03/2014
EFR002	[Sans titre]	10/03/2014
EFR003	Le chien et sa famille	17/03/2014
EFR004	La princesse et le méchant roi	24/03/2014
EFR005	[Sans titre]	31/03/2014
EFR006	Le petit Chap[e]ron rouge	07/04/2014

Étant donné nos objectifs, notre étude comparative sur cet ensemble de douze manuscrits scolaires aura pour objet d'analyse les MP relatives au domaine de la phrase. La définition d'une phrase est complexe et implique l'articulation entre les aspects sémantiques, syntaxiques et

⁷ Comme indiqué, le dossier de l'école française a été constitué en collaboration avec la chercheuse Catherine Boré. En ce moment, nous écrivons ces lignes avec la collaboration de Véronique Paolacci (Université Jean-Jaurès Toulouse/ Cognition and Languages, Langage et Ergonomie - CLLE). La récolte de données a été financée par le Conseil National pour le Développement Scientifique et Technologique (CNPq, Brésil) et fait partie de la base de données du Laboratoire des Manuscrits Scolaires (LAME) de l'Université Fédérale de l'Alagoas (UFAL). Nous sommes très reconnaissants à la direction de l'école, à l'enseignante et à ses élèves d'avoir accepté le développement de cette étude. La collecte de ce matériel a été autorisée par le CEP/CONEP (CAAE : 61330816.0.0000.5013).

⁸ Il est à noter que les deux paires d'élèves brésiliens et français fréquentaient l'école maternelle depuis l'âge de trois ans. Nous avons également remarqué que les deux paires avaient récemment compris le principe alphabétique.

⁹ Le code indique : EFR (École française) et 001 (numéro de manuscrit).

graphiques (rappelées par Paolacci & Rossi-Gensane, 2012). Afin de mieux comprendre la relation des élèves avec les MP, nous considérons la phrase essentiellement dans sa dimension graphique.

Quelles grandes tendances peut-on observer ?

3. Des emplois de la ponctuation contrastés entre les écrits observés

Le tableau ci-dessous présente les résultats généraux des occurrences de MP dans le domaine de la phrase. 5 MP ont été identifiées dans les 12 manuscrits analysés (les manuscrits sont numérotés de 001 à 006).

Tableau 3 : Les MP dans les manuscrits scolaires brésiliens (BR) et français (FR)

Tâches de production	001		002		003		004		005		006		Total	
Manuscrit scolaire	B	F	BR	F	BR	F	BR	F	BR	F	BR	F	BR	FR
	R	R		R		R		R		R		R		
Nombre de mots	63	28	12	13	14	56	15	64	17	31	16	76	83	26
			9		9		7		4		1		3	8
1. Majuscule	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	8	8
2. Point final	1	2	-	1	2	1	1	4	1	1	1	5	6	14
3. Virgule	-	4	-	-	-	-	-	8	-	-	-	12	-	24
4. Point d'interrogation	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
5. Tiret	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Marques de ponctuation	3	7	1	2	3	3	2	13	3	2	2	22	14	48

Certains aspects peuvent être observés à partir de ces résultats. Le premier à souligner concerne la relation entre le nombre de mots et le nombre des MP. Au total, il y avait huit-cent-trente-trois mots pour quatorze MP dans les manuscrits scolaires des élèves brésiliens (en moyenne, une MP pour cinquante-neuf mots). Les élèves français ont écrit des manuscrits scolaires comportant beaucoup moins de mots (deux-soixante-huit au total), mais plus du triple d'occurrences de MP (quarante-huit), soit une MP pour cinq mots, en moyenne.

Il convient également de noter que dans les écrits brésiliens, seuls deux types de MP sont apparus, marquant l'incipit et la fin du texte : la majuscule dans le titre et/ou dans la première phrase et le point final après le dernier mot écrit dans le récit produit. Ce n'est que dans le

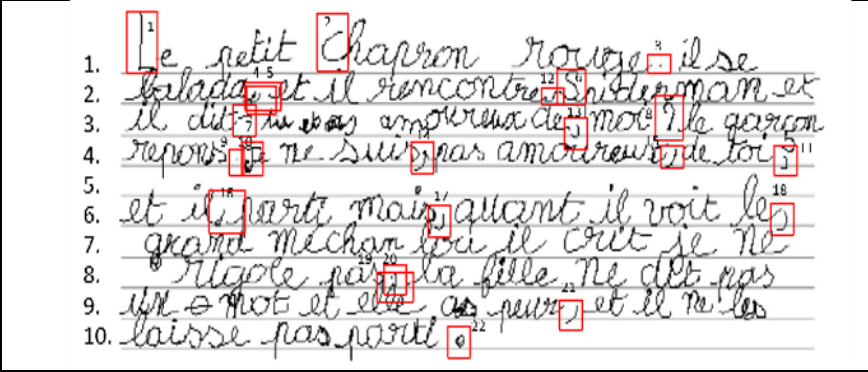
MBR003 qu'un point final est placé après le titre. Dans les MFR, cinq types de MP ont été réalisés, inscrites au début (majuscule) et à la fin de l'histoire (le point final), et des MP réparties à l'intérieur du manuscrit, y compris l'apparition, notamment, d'un grand nombre de virgules (vingt-quatre) et de deux ponctuations énonciatives (tiret et point d'interrogation) dans le dernier manuscrit scolaire (MFR006).

Un seul point commun semble être la présence d'une majuscule au début du récit et d'un point final marquant sa fin. Cela confirme en quelque sorte ce que Ferreiro (1996) et Hall (2009) ont indiqué à propos de l'apprentissage des premières MP : les élèves de cette tranche d'âge, récemment alphabétisés, ont tendance à ponctuer initialement les limites externes des récits fictionnels produits.

4. Focus sur deux productions écrites

En ce qui concerne les différences, que nous pouvons ajouter à celles déjà signalées (nombre de mots et quantité et types de MP), nous pouvons également souligner les occurrences des MP inscrites par la dyade française à l'intérieur de la dernière production écrite (texte 006). Dans la figure ci-dessous, nous les soulignons en rouge et les numérotons (de 1 à 22), en suivant l'ordre d'inscription identifié dans le registre filmique du processus d'écriture.

Figure 1 : Manuscrit « Le petit Chap[e]ron rouge »


Transcription du manuscrit de l'école française « Le petit Chap[e]ron rouge »
<ol style="list-style-type: none">1. L¹e petit C²hapron rouge.³ il se2. balada^{4,5} et il rencontre¹² S⁶piderman et3. il dit -⁷ tu es as amoureux de¹³ moi ?⁸ le garçon4. respons.⁹ ¹⁰e ne suis, ¹⁴ pas amoureux, ¹⁵ de toi, ¹¹5.6. et il, ¹⁶ parti mais, ¹⁷ quant il voit le, ¹⁸7. grand méchan lou il crit je ne8. rigole pas-^{19,20} la fille ne dit pas9. un o mot et elle as peur, ²¹ et il ne les10. laisse pas parti.²²

Dans ce manuscrit, nous relevons vingt-deux MP. Deux majuscules sont présentes au début des phrases (MP1 et MP10). Il y a également deux autres majuscules liées à la ponctuation des mots, une pour chaque nom propre : « Chap[e]ron » (MP2) et « Spiderman » (MP6). Le point final a été inscrit à la fin des quatre phrases graphiques. A la ligne 1 (MP3), il ferme l’item graphique du titre : « Le petit chaperon rouge¹⁰. ». À la ligne 4 (MP9), en position des deux points, il clôt la phrase avec un verbe introducteur du discours direct (« le garçon répond. »). La troisième occurrence (MP19, ligne 8), « je ne rigole pas. », est complétée par une virgule. Cette dernière MP semblant effacer le point, en délimitant la fin du discours du personnage. Le quatrième point final, (MP22, ligne 10), accompagne la clôture de l’histoire. Il y a deux MP énonciatives : le tiret (MP7) introduit le discours du personnage ; le point d’interrogation (MP8) marque la phrase graphique interrogative : « Tu es amoureux de moi ? ». Les deux marques (tiret et point d’interrogation) remplissent leurs fonctions linguistiques respectives.

Il y a douze virgules dans ce sixième manuscrit scolaire écrit par la dyade française. Sur ces douze virgules, cinq se situent dans des positions prévisibles. Par « prévisible », nous entendons les positions dans les chaînes syntagmatiques dans lesquelles une certaine MP de la phrase est attendue, même si l’on ne différencie pas l’emploi des virgules de l’utilisation des points finaux. Nous soulignons également que dans ces positions occupées par des virgules, il y a une combinaison avec des connecteurs. Dans le cas de ce manuscrit scolaire, trois occurrences du connecteur « et » (ligne 2, ligne 4 et ligne 9) sont précédées de virgules, respectivement MP4/MP5, MP11 et MP21. Les deux premières virgules de la ligne 2 (MP4/MP5), toutes deux dans la même position, ferment la phrase « Il se balada ». La troisième virgule prévisible (MP11), à la fin de la ligne 4, clôt la phrase graphique « Je ne suis pas amoureux de toi ». Les quatrième (MP20) et cinquième (MP21) virgules occupent, respectivement, les fins des phrases « Je ne rigole pas » et « Et elle a peur ».

Il convient de noter que ces quinze MP mises en évidence ci-dessus occupent toutes des positions attendues, c’est-à-dire qu’elles répondent toutes à des utilisations prévisibles (bien que pas toujours correctes) des MP de la phrase. Cet aspect suggère le fait que ces élèves ont des connaissances implicites sur les fonctions de ces MP, en indiquant le début d’une

¹⁰ Notons que les titres ne présentent pas de point en général.

articulation entre ce qui est raconté et les MP internes au texte qui caractérisent les unités de sens du manuscrit en construction.

Malgré cela, et surtout malgré le fait que les cinq occurrences de virgules préservent, dans une certaine mesure, la fonction linguistique des MP associée à la fermeture de la phrase, les sept autres virgules (MP12, MP13, MP14, MP15, MP16, MP17 et MP18) apparaissent dans des positions inattendues ou non normées :

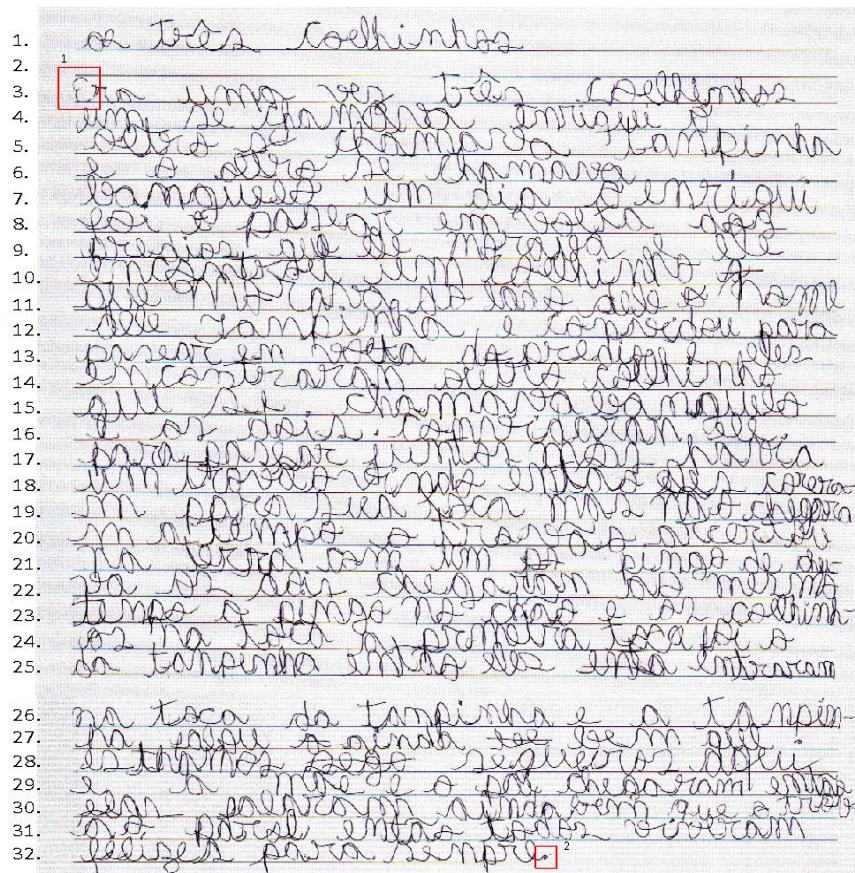
- Ligne 2, MP12 : et il rencontre, Spiderman - entre le verbe et son complément ;
- Ligne 3, MP13 : tu es amoureux de, moi. - entre la préposition et le pronom introduit ;
- Ligne 4, MP14 et MP15 : je ne suis, pas amoureux, de toi. - entre l'auxiliaire et l'attribut du sujet ;
- Ligne 6, MP16, MP17, MP18 : et il, parti mais, quant il voit le, méchan lou - entre différents éléments de la chaîne graphique.

Comme nous l'avons montré dans Calil et al. (2022), toutes ces virgules ont été inscrites de manière presque aléatoire et plutôt imprévisible par l'une des élèves qui les a ajoutées après la mise en mots. Nous pouvons y voir illustrer un effet à court terme de l'enseignement de la ponctuation dans la classe. Abordons à présent le manuscrit brésilien présenté ci-dessous.

Tableau 4 : Transcription du manuscrit de l'école brésilienne « Les trois petits lapins »

1. *les trois petits lapins*
- 2.
3. *Il était une fois trois petits lapins*
4. *un s'appelait enrique le*
5. *autre s'appelait tampinha*
6. *et l'autre s'appelait*
7. *banguelo un jour enrique*
8. *fait une promenade autour de les*
9. *bâtiments qu'il vivait et il*
10. *trouvé un petit lapin*
11. *qui vivait à côté de lui il s'appelait*
12. *tampinha et l'a invité à*
13. *faire une promenade au tour du bâtiment et ils*
14. *ont trouvé un autre petit lapin*
15. *qui s'appelait banguelo*
16. *et les deux invités il*
17. *pour se promener ensemble mais il y avait*
18. *un coup de tonnerre est arrivé alors ils ont cour-*
19. *u vers dans leur trou mais ne sont pas arrivé-*
20. *s à temps le tonnerre a frappé*
21. *la terre avec une goutte de plu-*
22. *ie les deux sont arrivés au même*
23. *moment la goutte sur le sol et les lapin-*
24. *s sont dans le trou le premier trou était*
25. *du tampinha donc ils sont entrés*
26. *dans le trou du tampinha et le tampin-*
27. *na a dit c'est bien que nous soyons*
28. *en sécurité ici*
29. *et la mère et le père sont arrivés alors*
30. *Ils ont dit c'est une bonne chose que temps le tonne-*
31. *rre s'arrêté alors tous ont vécu*
32. *heureux pour toujours.²*

Figure 2 : Manuscrit brésilien « Les trois petits lapins »



Le fait d'avoir dans le sixième manuscrit scolaire de la dyade brésilienne une histoire inventée écrite avec cent soixante et un mots et l'occurrence de seulement deux MP (une majuscule au début et un point final à la fin de l'histoire) et dans le sixième manuscrit scolaire de la paire française la moitié du nombre de mots (soixante-seize) mais onze fois plus de MP (vingt-deux), la plupart d'entre elles conservant leur fonction syntaxique, serait un fort indicateur de la différence par rapport au travail et au matériel didactique et les interventions de chaque professeur concernant l'analyse linguistique des MP.

D'une part, nous pouvons constater une pratique enseignante brésilienne qui ne valorise pas l'importance du système de ponctuation pour la production textuelle et d'autre part, la pratique enseignante française qui, en mettant en évidence la phrase comme unité d'enseignement privilégiée et ses signes de ponctuation, semble favoriser les occurrences de MP lors de la production textuelle.

Conclusion

Notre étude participe aux questionnements liés à l'apprentissage de la ponctuation. La comparaison de deux paires d'élèves, une de chaque pays, ne permet pas de généraliser, en supposant, par exemple, que la même chose se soit produite avec les autres élèves dans chacune des classes. Cependant, si l'on considère que les deux dyades, brésilienne et française, ont le même âge, fréquentent la même année scolaire et produisent leurs premières histoires inventées, sur la base des mêmes instructions didactiques, les différences entre le nombre de mots écrits par manuscrit scolaire, les occurrences et les positions des MP suggèrent qu'il y aurait une relation étroite entre la pratique de l'enseignement, le contrat didactique entre les enseignants et les élèves et la méthode et les matériaux adoptés et proposés aux élèves au cours de leurs processus d'alphabétisation (Calil et al., 2022).

Les différences entre les MP dans les manuscrits scolaires des élèves brésiliens et français pourront être approfondies dans des études futures, avec la comparaison de tous les manuscrits scolaires produits par tous les élèves de chaque classe observée. Cependant, ces premiers résultats nous amènent à interroger l'enseignement de la production textuelle et des MP à ce moment de l'apprentissage de la langue écrite : faut-il valoriser l'enseignement des différents genres textuels et de la production textuelle, en laissant au second plan les contenus liés à la ponctuation de la phrase, comme l'a fait l'école brésilienne, ou, au contraire, faut-il élire la phrase comme unité d'enseignement, en mettant en évidence pour les élèves les fonctions des MP dans la phrase ? Faut-il proposer des tâches de production de texte, en laissant l'élève du CP écrire des histoires entières et longues, sans interventions ni corrections sur les problèmes de MP dans le manuscrit scolaire ou serait-il plus indiqué, d'un point de vue didactique, de limiter la production de texte à l'écriture de phrases, en intervenant directement sur les MP erronées ou manquantes ?

Nous ne présentons pas les réponses à ces questions, mais nous indiquons qu'une voie possible pour l'apprentissage de l'écriture est l'intégration et l'articulation entre les contenus d'enseignement de la grammaire, dans ce cas, les MP et leurs usages, avec les pratiques de production de textes. Nous pouvons penser que les élèves brésiliens auraient pu insérer des MP internes dans leurs histoires inventées si l'enseignante avait souligné leur importance pour la construction du manuscrit scolaire. En revanche, les élèves français auraient pu écrire des histoires plus longues et plus développées si l'enseignante avait établi un autre contrat

didactique donnant plus d'espace à la créativité et à l'écriture plus libre lors des propositions de production textuelle¹¹. Notre dernière étude, au moment où nous écrivons ces lignes, prenant le point de vue des enseignantes (Calil & Paolacci, 2023) montre que les élèves français sollicitent très fréquemment la maitresse sur des considérations orthographiques, freinant ainsi leur écriture, ce qui n'est pas le cas dans la classe brésilienne. Toutes nos observations questionnent le rapport à l'écriture des élèves dans les deux pays.

Bibliographie

- Arseneau, R. (2020) Comment la ponctuation se développe-t-elle chez les élèves ? Une revue systématique des recherches empiriques en classe de français langue d'enseignement. *Bellaterra Journal of Teaching et Learning Language et Literature*, 13 (3), 1-20.
- Brasil. Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa (Vol. 2). 1^a a 4^a séries. Secretaria de Ensino Fundamental. Ministério da Educação, Brasília (DF).
- Chacon, L. (2003). Oralidade e letramento na construção da pontuação. *Revista Letras*, 61, n. Especial, 97-122. Editora UFPR.
- Calil, E. (2003). Processus de création et ratures : analyses d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écoliers. *Langages & Société*, 103. Écriture en acte (Irène Fenoglio. Éd.), 31-55.
- (2012). Texte-dialogal, hasard et rature orale : analyse des processus d'écriture à deux par des élèves récemment alphabétisés. *SHS Web of Conférences*, 1, 441-458.
- (2014). Séries associatives à l'oeuvre dans l'écriture d'un poème en salle de classe : de « jaune » à « avec la foi » (Martine Jacques & Caroline Raulet-Marcel, Édts). *Inventions de l'écriture*. 1 (1), 289-303. Dijon : Editions Universitaires de Dijon.
- (2016a). The meaning of words and how they relate to the ongoing text: a study of semantic comments made by two 7-year-old schoolchildren. *ALFA : Revista de Linguística*, 60 (3), 537-561.

¹¹ Différentes études menées par une équipe de chercheurs du Laboratoire des Manuscrits Scolaires ont montré l'importance de la créativité dans la production textuelle « libre », c'est-à-dire dans des tâches où les élèves écrivent des histoires (Calil, 2016a, 2016b, 2021 ; Calil & Del Ré, 2009), des contes étymologiques (Calil et al. 2015 ; Lira & Calil, 2016) ou des poèmes inventés (Calil, 2014).

- (2016b). Writing, memory and association: newly literate students and their poetry creation processes. *Recherches Textuelles. Recherches en écritures : regards pluriels*, 13, 105-121. Université de Lorraine.
 - (2020). Ramos system: Method for multimodal capture of collaborative writing processes in pairs in real time and space in the classroom. *ALFA : Revista de Linguística*, 64.
 - (2021). The textual genesis of a title: A study on associative networks and memory activation in newly literate students. *Bakhtiniana : Revista de Estudos do Discurso*, 16(1), 184-210.
- Calil, E., Amorim, K.A. & Lira, L. (2015). A criação de títulos para contos de origem inventados por escreventes novatos. In E. Calil & C. Boré (Orgs.). *Criação textual na sala de aula*, 15-42. Edufal.
- Calil, E. & Del Ré, A. (2009). Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopeia visual. *Revista da Anpoll*, 2 (27).
- Calil, E., Felipeto, C., Amorim, K. A., & Boré, C. (2022). The genesis of commas in stories invented by newly literate pupils: Identification of metalinguistic activities from inscription and spontaneous comments. *ALFA : Revista de Linguística*, 66.
- Calil, E. & Paolacci, V. (2023). Enseigner/apprendre la production écrite au Cours Préparatoire : une comparaison franco/brésilienne. [Présentation de travail]. *Colloque International Modèles en didactique du Français et formation des enseignants : interroger les pratiques d'enseignement et de formation de la maternelle à l'université*. Toulouse. Mars 2023.
- Calil, E. & Myhill, D. (2020). Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly-literate writers' understanding of revision. *Linguistics and Education*, 60, 1-15.
- Chanquoy, L. & Fayol, M. (1995). Analyse de l'évolution et de l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans deux types de texte. Étude longitudinale du CP au CE2. *Enfance*, 2, 227-241.
- Capristrano, C. & Notari, V. F. (2017). O registro do hífen na aquisição da escrita. *Calidoscópio*, 15 (1), 81-93, jan/abr 2017. Unisinos.
- Catach, N. (1996). *La ponctuation (Histoire et système)*. Presses Universitaires de France.
- De Gaulmyn, M.-M. de. (1994). La rédaction conversationnelle : parler pour écrire. *Le français aujourd'hui*, 108, 73-81. Paris, AFEF.
- Degorce-Dumas, M. & Tresallet, E. (2020). *30 phonèmes en 30 comptines : GS-CP*. Retz.
- Dias, B. J. & Calil, E. (2019). Naming princesses and building arcs: intertextuality and memory of the object as illuminated by the oral erasure with textual comment in the texts of recently alphabetized students. In Bazerman, C. et al. (Éds.) *Conocer la escritura:*

- investigación más allá de las fronteras. Knowing Writing: Writing Research across Borders*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogota Press, 93-113.
- Favart, M. & Passerault, J.-M. (2000). Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit. *Enfance*, 2, 187-205.
- Fayol, M. (1989). Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension. *Langue française*, 81, 21-39.
- Ferreiro, E. (1996). Os limites do discurso: pontuação e organização textual. Dans Moreira, N. R. (dir.) *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*, 123-156. Ática.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas.
- Hall, N. (2009). Developing an understanding of punctuation (Beard, R. et al., dir.). *The Sage Handbook of Writing Development*. United Kingdom: SAGE Publications, 271-283.
- Júlio, S. R. (2013). *Aprender Juntos*, 1º ano, Língua Portuguesa. Editora SM.
- Libâneo, J.-C. (2013). *Didática* (2e ed). Cortez.
- Lira, L. & Calil, E. (2016). La construction de la parole du personnage dans le texte en cours de production. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(3), 32-54.
- Paolacci, V. & Rossi-Gensane, N. (2012). Quelles images de la phrase dans les écrits d'élèves de fin d'école primaire française? *Description linguistique et réponses didactiques aux difficultés des élèves. Congrès Mondial de Linguistique Française*. Lyon, 5-6 juillet, 341-359.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Silva, A. (2010). A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, 35, 139-169, jan./abr. 2010.
- Vieira, I. L. (2012). Aquisição da escrita: o que as crianças sabem sobre a pontuação que usam. *Revista de Letras*, 1/2 (31), 17-24, jan./dez.