REMERCIEMENTS

J'exprime ma vive reconnaissance à toutes les personnes qui ont collaboré de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Je remercie tout particulièrement :

Melle C. CHOFFRAY, promotrice de mon TFE, Melle A. ANCIAUX, conseillère scientifique interne ainsi que D. PUECH, conseiller scientifique externe ;

Les enseignantes de l'école primaire où j'ai effectué mon stage ;

Les professeurs de la HERS de Libramont qui ont contribué à ma formation ;

Mes parents, mes frères et amis pour leur soutien actif tout au long de cette période.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE

Chapitre I: la ponctuation

1 Définitions et historique de la ponctuation	p	. 1
1.1 Définitions		
1.2 Historique de la ponctuation	p	. 2
2 Signes « et » ponctuation	p	. 4
2.1 Une unité à deux faces	p	. 4
2.2 Le caractère arbitraire	p	. 4
2.3 Le signe est immuable en synchronie	p	. 5
2.4 Le signe est linéaire et muable en diachronie	p	. 5
2.5 Le signe est discret	p	. 5
2.6 Axe paradigmatique et axe syntagmatique	. p	. 5
2.7 Un signe extra-alphabétique	p	. 5
3 Les signes de ponctuation : classements et usage	p	. 6
3.1 La ponctuation grammaticale	p	. 6
3.1.1 Le point		
3.1.2 La virgule	p	. 7
3.2 La ponctuation expressive	p	. 7
3.2.1 Le point-virgule		
3.2.2 Le point d'interrogation		
3.2.3 Le point d'exclamation	p	. 8
3.2.4 Les points de suspension	p	. 8
3.2.5 Les guillemets	p	. 9
3.2.6 Les deux points		
3.2.7 Les parenthèses	p	. 9
3.2.8 Le tiret	p	. 9
4 Les fonctions de la ponctuation	p.	10
4.1 La fonction expressive	p.	10
4.1.1 L'intonation	p.	10
4.1.2 Les pauses	p.	12
4.1.3 L'accentuation	p.	12
4.2 La fonction syntaxique		
4.2.1 La fonction de jonction et de disjonction		
4.2.2 La fonction d'inclusion et d'exclusion	p.	13
4.2.3 La fonction de dépendance et d'indépendance	p.	13
4.3 La fonction sémantique	p.	14
5 Enseignement de la ponctuation	p.	15
5.1 Au niveau des programmes scolaires		
5.2 Programmes scolaires et fonctions de la ponctuation	p.	16
5.3 Enseignement en classe : types d'exercices proposés	p.	17
6 Conclusion	p.	17

Chapitre II : la compréhension

1 Rappel sur la compréhension en lecture	p.	. 19
1.1 La compréhension au niveau du mot	p.	19
1.1.1. La voie d'assemblage		
1.1.2 La voie d'adressage		
1.1.3 La compréhension de la lecture		
2 La compréhension au niveau de la phrase		
2.1 La phrase		
2.2 Les modèles de traitement de la phrase	p.	20
2.3 Les niveaux de traitement de la phrase		
2.3.1 Le traitement syntaxique		
2.3.2 Le traitement sémantique de la phrase		
2.3.3 Le traitement pragmatique de la phrase		
3 Les émotions : une aide à la compréhension de la phrase		
3.1 Définition de l'émotion		
3.2 Le choix des émotions : les travaux d'EKMAN	p.	24
4 Modèles de la compréhension de texte		
4.1 L'approche psycholinguistique de KINTSCH et VAN DIJK		
4.2 L'approche globale d'IRWIN	p.	28
4.2.1 Le contexte de lecture		
4.2.2 La variable texte		
4.2.3 La variable lecteur		
5 Trois variables : trois niveaux d'intervention		
5.1 La variable lecteur : les processus de lecture au niveau du tex	•	
o. 1 La variable ledical : led processus de lediale da liveau da lez		
5.1.1 Les microprocessus		
5.1.2 Les processus d'intégration		
5.1.2.1 Les anaphores		
5.1.2.2 Les connecteurs		
5.1.2.3 Les inférences		
5.1.3 Les macroprocessus	•	
5.1.4 Les processus d'élaboration		
5.1.5 Les processus métacognitifs		
i S	•	
5.2 La variable texte : le choix du type de texte		
5.3 La variable contexte : motivation, intérêt et intention		
0 COHCIUSIOH	p.	30
Chapitre III : utilisation de la fonction expressive de la ponctuati situation de lecture à voix haute, outil de la compréhension ?	on	en
1 Présentation de l'école	b.	37
2 Présentation d'Amandine		
2.1 Anamnèse		
2.2 Examen clinique		
2.3 Bilan de langage oral		
2.4 Bilan des outils de base		
3 Résultats du pré-test	•	
3.1 Le vol du PC : évaluation fonctionnelle et normée de la lecture		
C. 1 20 Vol da 1 O : Ovaldation forfoliotimolio de florifico do la fostare		

3.1.1 Le choix du vol du PC
3.1.2 Analyses quantitatives et qualitativesp. 42
3.2 Texte personnel : prise en compte de l'appréhension d'Amandine
p. 43
4 Lecture silencieuse et lecture à voix hautep. 43
4.1 La situation de lecture silencieuse
4.2 La situation de lecture à voix hautep. 44
5 La ponctuation comme signe visuelp. 45
5.1 Etat des connaissances d'Amandine sur la ponctuation p. 45
5.2 Choix des signes p. 46
5.3 Réalisation des signesp. 47
6 La fonction expressive de la ponctuation : l'intonation, le sens par rapport à
l'émotion, de la phrase au textep. 48
6.1Prise de conscience : le jeu des journalistes
6.2 Matérialisation et manipulation au niveau de la phrase : « cartes-
émotions », courbes intonatoires et signes expressifs p. 50
6.3 Matérialisation au niveau du texte (dialogue) : indices visuels et
expression des émotionsp. 51
7 La fonction expressive de la ponctuation : les pauses, repères des groupes de
sens aux niveaux intra et interphrastiquep. 53
8 La fonction expressive de la ponctuation : l'accentuation du mot associée à la
phrase exclamativep. 56
9 Résultats du post-testp. 57
10 Conclusion

CONCLUSION GENERALE

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

INTRODUCTION GENERALE

Le plaisir de lire... Vaste programme... J'ai la chance de le connaître depuis mes premiers apprentissages. Un vrai refuge, une source de découvertes, d'ouverture sur le monde et surtout... d'émotions! Mais, ce domaine, je l'ai toujours abordé de manière agréable, contrairement aux élèves qui ânonnaient leurs textes et qui, étrangement, semblaient ne pas y comprendre grand-chose. Au cours de ces dernières années, j'ai souvent repensé à ces petits camarades, en abordant les divers processus de lecture et les difficultés qui pouvaient surgir lors d'un dysfonctionnement à l'un ou l'autre niveau.

Mais, justement, maintenant que je disposais d'un minimum de connaissances en la matière, pourquoi ne pas tenter de faire partager ce plaisir de lire? Il semblait évident qu'une lecture vivante était indispensable à une bonne compréhension. Mais pouvait-elle être envisagée comme outil d'amélioration de la compréhension? Et si oui, comment? La ponctuation s'imposait! Absente en langage oral, c'est elle qui sert d'indicateur à nos inflexions, notre rythme en lecture à voix haute comme en lecture silencieuse.

C'est ainsi que je suis arrivée à cette hypothèse de travail : la fonction expressive de la ponctuation permet-elle d'améliorer la compréhension en lecture ?

Pour tenter d'y répondre, j'ai pris en charge Amandine, 12 ans 2 mois, élève en 5^{ème} primaire et qui se décrit, lors de la première séance, de la manière suivante : « *Toute façon, ça sert à rien que je lise, moi je lis comme un robot!* ». Le décor était planté!

J'ai compris alors que j'avais envisagé un point relativement douloureux pour elle et qu'il allait certainement falloir faire preuve de beaucoup de patience! A moi maintenant de mettre en œuvre tous les moyens pour parvenir à désamorcer cette attitude de découragement manifeste face à l'activité de lecture chez elle.

C'est pourquoi j'envisagerai dans un premier temps la ponctuation sous un angle plus théorique pour analyser aussi la façon dont Amandine l'a abordée en classe. Dans un deuxième temps, j'évoquerai la compréhension au niveau du mot, de la phrase puis du texte. Enfin, je verrai dans un troisième chapitre dans quelle mesure la fonction expressive de la ponctuation peut influer sur la compréhension en lecture à voix haute.

Je vous souhaite une lecture agréable, sans souci de compréhension...

CHAPITRE I: LA PONCTUATION

Ces petits signes... Il semblait pourtant si simple d'en « faire le tour » ! C'est en commençant mes recherches que je me suis aperçue de la complexité et de la richesse des notions qu'ils sous-tendent! C'est pourquoi ce chapitre nous permettra d'envisager définitions et historique dans un premier temps pour clarifier notre position. Ensuite, nous verrons comment organiser en deux axes les dix principaux signes ; cela sera l'occasion de développer leurs fonctions respectives. Enfin, il semblait indispensable d'aborder l'enseignement de cette matière dans le cadre scolaire.

1 <u>Définitions et historique de la ponctuation</u>

1.1 <u>Définitions</u>

Il s'avère difficile de trouver une définition commune de la ponctuation, tout dépend du point de vue duquel on se place.

D'après le Larousse, il s'agit de « signes graphiques [...] marquant les pauses entre phrases ou éléments de phrases ainsi que les rapports syntaxiques. »¹.

La définition proposée par le Petit Robert aborde, quant à elle, la notion de « système » en évoquant un « système de signes servant à indiquer les divisions d'un texte, à noter certains rapports syntaxiques ou certaines nuances affectives. » ² On notera ici l'ajout d'une dimension liée à l'affect qui nous intéressera tout particulièrement.

N. CATACH donne une définition générale: « 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. » Elle rejoint la notion de « système » mentionnée par le petit Robert.

M. GREVISSE y confère une dimension « artistique ». En effet, pour lui, « la ponctuation est l'art d'indiquer dans le discours écrit, par le moyen de signes conventionnels, soit les pauses à faire dans la lecture, soit certaines modifications mélodiques du débit, soit certains changements de registre dans

¹ M. VINCIGUERRA, Y. GARNIER, Le petit Larousse Illustré, p. 844

² P. ROBERT, A. REY et J. REY-DEBOVE, Le petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, p. 1481

³ N. CATACH, La ponctuation, in Langue française n°45, février 1980, p. 20

la voix. »4 Il ajoute que « bien des gens la négligent [...] à tort, car la ponctuation est un élément de clarté : elle permet de saisir l'ordre, la liaison, les rapports entre les idées. »5

Les journalistes O. HOUDART et S. PRIOUL, eux, considèrent aussi cette discipline comme un art mais englobent, du fait de leur profession, sous l'appellation de ponctuation, non seulement les signes, mais aussi la mise en page et la typographie⁶.

lci, nous envisagerons la ponctuation comme un système de signes conventionnels essentiels à la compréhension du message écrit car il en traduit le rythme, le débit et les unités de sens, mais surtout comme vecteur du ressenti du lecteur puisque permettant de refléter toute la palette de ses émotions et donc de sa compréhension.

1.2 <u>Historique de la ponctuation</u>

Son histoire se retrace sur 24 siècles. Si l'homo sapiens lit et écrit depuis 6 000 ans, l'écriture alphabétique apparaît il y a environ 3 400 ans et la ponctuation « fait ses débuts » il y a 2 400 ans.

Jusque-là, les textes se présentaient d'un seul tenant, sans même d'espace entre les mots et c'était au lecteur d'y ajouter d'abord sa propre ponctuation avant d'envisager même de les déchiffrer.

Il semble que ce soient surtout des éditeurs de manuscrits qui, souhaitant préserver et rendre plus accessibles ces chef-d'œuvres, se posèrent la question de les éditer scientifiquement, c'est-à-dire d'en établir des versions définitives qui pourraient être copiées par la suite.

C'est aux trois responsables successifs de la Grande Bibliothèque d'Alexandrie aux Illème et llème siècles avant J.-C, ZENODOTE, Aristophane DE BYZANCE et Aristarque DE SAMOTHRACE que l'on doit l'invention des accents, des divisions en chapitres (ou chants, pour L'illiade). Ils souhaitaient ainsi éviter les lectures trop divergentes et faciliter la lecture à voix haute. D'après les historiens, ils sont les auteurs du système des trois points : le point en haut ou « point parfait » ('), c'est aujourd'hui notre point final; le point médian (.), que l'on peut assimiler au point-virgule et aux deux points actuels ; et le point en bas (.) qui équivalait à notre virgule¹.

Au IXème siècle, apparaît le point d'interrogation auquel on donne le nom du moine HILDEMAR. Il permet de signifier le caractère interrogatif d'une phrase qui ne comporte alors ni inversion du sujet ni pronom interrogatif.

M. GREVISSE, Le bon usage, p. 144

⁵ O. HOUDART et S. PRIOUL, *La ponctuation ou l'art d'accommoder les textes*, p. 10

⁷ Wikipédia, http://fr.wikipedia.org/wiki/Ponctuation

Puis, progressivement, interviennent la standardisation de la mise en page et des blancs entre les mots, les enluminures et les lettrines, l'utilisation combinée des majuscules et des minuscules.

C'est au départ l'Italie que tout s'accélère à la fin de l'époque médiévale : des humanistes précurseurs dont Coluccio SALUTATI, chancelier de la ville, redécouvrent les textes de l'Antiquité et les éditent. C'est alors qu'ils ajoutent deux signes : le point d'exclamation et les parenthèses.

En 1455, GUTENBERG, grâce à l'imprimerie, publie le premier livre imprimé, la Bible.

Une codification de la ponctuation apparaît alors nécessaire. C'est pourquoi E. DOLET, humaniste et imprimeur, publie,en 1540, *La punctuation de la langue francoyse*, ouvrage dans lequel il affirme que ponctuer un écrit est du domaine des typographes et correcteurs. C'est le début d'une longue querelle avec les auteurs.

Il décrit aussi six « figures » : virgule, deux-points, point d'interrogation, point d'exclamation et parenthèses.

Au XVIIIème siècle, c'est un domaine auquel on attribue peu d'intérêt et « Voltaire lui-même déclare (à son imprimeur) qui l'interroge sur cette question qu'il n'a qu'à se débrouiller tout seul avec ce 'petit peuple-là' »⁸.

Toujours à la même époque, Jean-Léonor DE GRIMAREST, grammairien qui tente de théoriser l'utilisation de la ponctuation, la rebaptise la « petite science » tandis que Nicolas BEAUZEE, grammairien également et auteur du chapitre « Ponctuation » dans l'*Encyclopédie* de DIDEROT et de D'ALEMBERT, lui accorde plus de valeur en la considérant comme une « métaphysique très subtile »⁹.

Au XIXème siècle, ce sont les éditeurs et imprimeurs qui ont la main-mise sur ce domaine qui est alors standardisé uniquement par rapport aux règles logiques et syntaxiques.

Au XXème siècle, les écrivains ont pu innover comme bon leur semblait et utiliser cette « petite science » à loisir. Par exemple, Louis ARAGON ou Guillaume APOLLINAIRE ont écrit des poèmes sans ponctuation alors que Louis-Ferdinand CELINE a fait un usage sans limites des points de suspension.

Aujourd'hui, la ponctuation est un outil qui s'est stabilisé mais on notera certaines innovations dues, notamment, à Internet (Smileys du type ;-) ou encore des images en mouvement reproduisant un sentiment, une expression, etc.

_

⁸ O. HOUDART et S. PRIOUL, op. cit., p.17

⁹ *Ibidem*, p.17

2 Signes « et » ponctuation

Cette évolution de la ponctuation à travers les siècles nous amène aujourd'hui à un ensemble de « signes » conventionnels. Dès lors, la notion de signe apparaît indissociable de celle de ponctuation et se doit d'être envisagée.

Or, le signe linguistique revêt, d'après la conception saussurienne de la linguistique, plusieurs propriétés¹⁰:

- c'est une unité à deux faces ;
- il est arbitraire :
- il est nécessaire :
- il est linéaire et muable en diachronie ;
- il est discret :
- il fonctionne sur deux axes.

Peut-on appliquer ces critères à la ponctuation ?

2.1 Une unité à deux faces

- le signifiant, c'est-à-dire la perception d'un segment sonore pour les mots, d'un stimulus visuel représentant le signe matériel (ex. : le point d'interrogation) ;
- le signifié, c'est-à-dire le sens attribué au signe (ex. : poser une question, attendre une réponse).

2.2 Le caractère arbitraire

Les différents signes de ponctuation recouvrent un caractère parfaitement arbitraire, tout comme les signes linguistiques, car rien ne relie leur signification à leur aspect, hormis la convention établie.

On notera cependant une exception pour les « nouveaux signes » imaginés par H. BAZIN dans *Plumons l'oiseau*¹¹, comme le « point d'amour » qui ressemble à un cœur (deux points d'interrogation qui se font face) ou encore les Smileys cités plus haut qui, sur Internet, permettent, en conjuguant plusieurs signes, de « dessiner » une émotion (ex. : ;-) qui marque l'ironie ou encore :-(pour la tristesse).

A.-M. BADET, Cours de linguistique I, 1^{ère} logopédie, HERS Libramont, 2004-2005, pp. 22-23
 In N. CATCH, La ponctuation, pp. 9-10

2.3 Le signe est immuable en synchronie

Le lien entre le signifié et le signifiant est nécessaire : marquer une question avec la ponctuation se fait essentiellement par le point d'interrogation et celui-ci traduit toujours un questionnement.

2.4 Le signe est linéaire et muable en diachronie

Les signes ne peuvent apparaître simultanément à un même point dans le message écrit. Ils se succèdent dans le temps.

La ponctuation évolue avec le temps comme il l'a été précisé plus haut (voir 1.2). Par exemple, le « point parfait » (') qui équivalait à notre point final se transcrit aujourd'hui (.).

2.5 Le signe est discret

Comme s'accordent à le dire les différents auteurs cités précédemment, il s'agit d'un « système » où chaque signe prend sa valeur par opposition aux autres sans intermédiaire.

2.6 Axe paradigmatique et axe syntagmatique

Tout comme pour les signes linguistiques, on peut faire varier les signes de ponctuation sur les deux axes suivants :

- l'axe paradigmatique : le signe de ponctuation peut varier pour une même fonction (ex. : . ? ou ! délimitent une phrase).
- l'axe syntagmatique : l'emploi d'un signe a des répercussions sur la phrase (ex. : l'utilisation d'un point implique l'emploi d'une majuscule pour la phrase suivante.).

2.8 Un signe extra-alphabétique

Le signe de ponctuation est différent de la lettre car il n'a pas de correspondance articulatoire mais il peut être assimilé au mot dans la mesure où il peut parfois commuter avec un autre mot, un syntagme, une phrase.

Par exemple : Camille (étonnée). - ? ... ! Que l'on pourrait interpréter comme « Quoi ? », « Je n'en crois pas mes yeux ! ».

Cependant, on ne peut les décomposer en unités plus petites.

Si le signe de ponctuation correspond aux critères du signe linguistique, on peut dire qu'il s'agit bien d'un système de signes conventionnels mais il diffère cependant en deux points du graphème :

- il n'a pas de correspondance articulatoire ;
- il possède une signification qui lui est propre.

Il s'agit donc de signes extra-alphabétiques, non décomposables en unités de rang inférieur, qui permettent de compléter les informations graphémiques.

3 Les signes de ponctuation : classements et usage

D'après A. DOPPAGNE, « il est difficile de classer de façon satisfaisante les signes de ponctuation. » ¹² C'est aussi ce que j'ai pu observer au cours de mes différentes recherches. En effet, les classifications différent selon les auteurs et leurs points de vue.

D'autre part, le classement n'a pas d'impact sur la pratique dans la mesure où j'ai été amenée à travailler avec la fonction des signes. Or, ceux-ci remplissent tous (à des degrés différents, certes) trois fonctions : expressive, syntaxique et sémantique qui seront développées plus loin dans ce chapitre.

Pour illustration des différents modes de classement, se trouvent, en annexe 1, les classifications de A. DOPPAGNE et de N. CATACH.

Nous retiendrons ici le classement établi par R. THIMONNIER¹³ qui distingue ponctuation grammaticale et ponctuation expressive, celui-ci étant le plus proche de notre utilisation des signes dans la partie pratique.

3.1 La ponctuation grammaticale

Il s'agit ici de resituer les éléments de la ponctuation en rappelant brièvement leur fonction et non pas d'entrer dans les détails de l'usage de ces signes puisque, si certains répondent à des règles plus ou moins précises, beaucoup d'entre eux sont employés selon le goût et le style de chacun. C'est d'ailleurs ce qui peut rendre ce domaine de la langue française si complexe à aborder tant pour l'enfant que pour l'adulte.

3.1.1 Le point

Si le discours spontané revêt une forme continue, à l'écrit, le point constitue un élément essentiel de la ponctuation qui permet de créer des subdivisions à l'intérieur d'un texte et de lui conférer ainsi plus de clarté. Ces différentes

¹³ R. THIMONNIER, *Code orthographique et grammatical*, pp.271-283

¹² A. DOPPAGNE, La bonne ponctuation, p.6

parties, « dans une certaine mesure, se suffisent à elles-mêmes et forment des éléments que l'on nomme phrases. »14 Lors de la lecture à voix haute, c'est lui qui permettra au lecteur de régler son débit par des pauses dont la longueur diffèrera suivant le contexte. Il indique aussi une intonation descendante.

3.1.2 La virgule

C'est lorsque les phrases sont délimitées par les points que la virgule intervient en créant ainsi de nouvelles subdivisions dans le texte. Elle correspond à une pause de courte durée et revêt deux usages principaux¹⁵:

- détacher certains membres de la phrase et du discours ;
- séparer des termes de même fonction.

Ex. : la virgule détache le vocatif

Enfin, cher ami, qu'en pensez-vous?

elle sépare les termes de même fonction

Les chats, les chiens, les chevaux, tous étaient bien soignés.

On notera aussi des usages particuliers tels qu'avec les conjonctions (et, ni, ou, mais, car. donc, certes, eh bien, enfin, en effet, aussi, cependant, néanmoins, pourtant, et après, etc.) et en cas d'ellipse, où la virgule remplace le ou les mots sous-entendus.

Ex: avec les conjonctions

Ni toi, ni moi, ni eux ne sauront qui elle est.

en cas d'ellipse

Il pratique ce sport car il l'aime. Lui, c'est son métier.

3.2 La ponctuation expressive

R. THIMONNIER¹⁶ y voit les auxiliaires du point et les auxiliaires de la virgule (détaillés ci-dessous). C'est ce type de ponctuation qui va majoritairement donner du relief aux phrases par le jeu des intonations propres à chacun. En effet, si l'intensité vocale du lecteur se doit de diminuer à l'approche d'un point, les modulations utilisées pour dire une phrase interrogative ou exclamative peuvent différer et en modifier le sens.

¹⁴ A. DOPPAGNE, *op. cit.*, p.10 ¹⁵ A. DOPPAGNE, *op. cit.*, pp. 13-15

¹⁶ R. THIMONNIER, *op. cit.*, pp 279-283

Mais c'est d'ailleurs ce qui fait la richesse de ces signes qui donnent une simple indication et autorisent le lecteur à interpréter la phrase comme il l'entend. On pourrait prendre pour exemple le célèbre « T'as d'beaux yeux, tu sais! », déclamé par Jean Gabin à Michèle Morgan dans *Quai des brumes* en 1938. Le seul point d'exclamation à l'écrit est une bien faible indication pour qui n'aurait jamais entendu cette réplique. Et l'intonation choisie par Gabin était certainement encore bien différente de celle imaginée par Jacques PREVERT, auteur des dialogues.

C'est surtout à cet aspect que je m'attacherai dans le but de sensibiliser Amandine, âgée de 12 ans 2 mois, élève en 5^{ème} primaire, au rôle de ces signes et à leur fonction expressive.

Parmi les auxiliaires du point, sont répertoriés le point d'interrogation et d'exclamation. Dans ceux de la virgule, on trouve le point-virgule, le deux points, les parenthèses, le tiret double, les points de suspension et les guillemets.

3.2.1 Le point-virgule

Il vaut moins que le point et plus que la virgule. Il recouvre deux fonctions principales¹⁷: il permet de lier entre elles deux propositions (qu'elles se complètent, s'opposent ou soient mises en parallèle) ou sert de repère d'argumentation dans une longue phrase où les virgules sont déjà nombreuses.

3.2.2 Le point d'interrogation

Il permet de marquer l'interrogation directe ; il est suivi d'une majuscule quand il est placé en fin de phrase, d'une minuscule s'il se trouve à l'intérieur de la phrase ; il peut être doublé ou triplé et s'associer aux points de suspension et au point d'exclamation. Il correspond à l'intonation ascendante suivie d'une pause.

3.2.3 Le point d'exclamation

Le nom de ce signe est loin de recouvrir toute la palette des émotions qu'il permet de traduire : joie, colère, étonnement, injonction, enthousiasme... Il marque le plus souvent la fin de la phrase, il doit être suivi d'une minuscule s'il intervient à l'intérieur de la phrase, il peut être doublé ou triplé, s'associer aux points de suspension et au point d'interrogation et il est indissociable de l'interjection. Il correspond à l'intonation descendante suivie d'une pause.

3.2.4 Les points de suspension

D'après M. GREVISSE, ils indiquent soit l'expression d'une pensée incomplète, soit une pause qui valorise la suite du discours, soit « un prolongement inexprimé de la pensée »¹⁸.

_

¹⁷ O. HOUDART et S. PRIOUL, op. cit., p.92

¹⁸ M. GREVISSE, *op. cit.*, p. 1235

A. DOPPAGNE, lui, y voit trois types de valeurs¹⁹:

- des valeurs prosodiques ;
- des valeurs psycho-affectives ;
- des valeurs d'appel.

Quoi qu'il en soit, on relèvera, au travers de ces deux points de vue, la dimension affective liée à ce signe. Outre son caractère plutôt imprécis, c'est peut-être lui qui offre au lecteur la plus grande possibilité d'interprétation tant en pensée (niveau psychologique) qu'au niveau prosodique.

3.2.5 Les quillemets

Ils s'emploient par deux et indiquent un « changement d'auteur du discours »²⁰ soit pour une citation, soit pour marquer l'ouverture d'un dialogue (discours direct). Nous les envisagerons donc comme signe « d'alerte » d'un changement d'intonation.

3.2.6 Les deux points

Ils sont annonciateurs d'un changement de ton et indiquent un discours direct, un dialogue, parfois un discours indirect, une citation, une énumération, une explication (précision ou cause), une conclusion, ou encore un titre, une indication.

Ils sont aussi employés pour annoncer une analyse, une explication, une cause ou une conséquence.

3.2.7 Les parenthèses

Elles permettent à l'auteur d'indiquer un complément d'information qui n'est cependant pas indispensable à la compréhension globale du texte et « dont on ne juge pas opportun de faire une phrase distincte. »²¹

Elles sont aussi considérées comme indices de modification du ton.

3.2.8 Le tiret

Il peut être utilisé seul ou comme signe double. Dans le premier cas, il introduira une réplique de théâtre, un dialogue ; dans le deuxième il aura valeur de parenthèses ou jouera le rôle de deux virgules, il isolera un mot ou un groupe de mots²².

Dans les deux cas, il implique aussi une modification de l'intonation.

¹⁹ A. DOPPAGNE, *op. cit.*, pp. 39-40

²⁰ A. DOPPAGNE, *op. cit.*, p. 69 ²¹ M. GREVISSE, *op. cit.*, p. 1236

²² M. GREVISSE, *op. cit.*, p.1238

De ces différents éléments, quelle que soit la catégorie à laquelle ils appartiennent, on peut regrouper des fonctions générales qui permettent de clarifier et de justifier leur utilisation sur base de 3 niveaux linguistiques : le niveau sémantique, le niveau syntaxique et le niveau suprasegmental ou expressif.

4 Les fonctions de la ponctuation

4.1 La fonction expressive²³

C'est ce dernier niveau qui nous intéresse ici tout particulièrement. Comme nous l'avons vu précédemment, sur un plan historique, c'est aux llème et Illème siècles avant J-C. que la ponctuation est apparue afin d'obtenir des lectures identiques et aussi de fournir des repères pour la diction²⁴. Elle avait donc une fonction essentiellement liée au souffle.

Aujourd'hui, elle nous permet aussi de traduire l'expressivité d'un texte écrit. Elle reproduit trois paramètres de la prosodie en langage oral, paramètres sur lesquels nous avons tenté d'agir au cours de notre pratique.

La prosodie est l'ensemble des faits suprasegmentaux qui accompagnent la parole, à savoir l'intonation, l'accentuation, le rythme, la mélodie et les tons²⁵.

4.1.1 L'intonation

E. LHOTE dit de l'intonation qu'elle « organise l'ensemble de l'énonciation; structure la pensée du locuteur à travers la syntaxe de la phrase; exprime l'état d'esprit et, éventuellement, l'état émotionnel de celui qui parle; traduit l'intention de communication du locuteur; trahit des distorsions entre les mots et le sens que le locuteur veut donner; dévoile à l'auditeur des ambiguïtés cachées, des intentions qui ne sont pas exprimées clairement (seulement à qui sait entendre!); oriente le choix et l'interprétation de l'auditeur; suggère des pistes multiples de compréhension, des choix préférentiels à faire dans l'interprétation, en particulier dans le non-dit »²⁶

On peut la résumer comme une structuration mélodique des énoncés en groupes rythmiques. C'est elle qui confère à des énoncés identiques au niveau des mots un sens différent.

Ex.: -Elle sera là? (interrogatif);

- Elle sera là! (impératif);
- Elle sera là. (déclaratif).

²³ A. LAMBERT, *Approche et amélioration de la ponctuation chez l'enfant dyslexique*, mémoire de fin d'études, baccalauréat logopédie, HERS Libramont, 1986, p.19

²⁵ F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, Dictionnaire d'orthophonie, p. 154

²⁴ O. HOUDART et S. PRIOUL, *op. cit.*, p.11

²⁶ http://courseweb.edteched.uottawa.ca/Phonetique/pages/prosodie/intonation1.htm

Elle peut aussi marquer une modalité appréciative, c'est-à-dire liée aux émotions. Ainsi, l'impératif « Elle sera là ! » pourrait traduire colère, tristesse, surprise, etc. C'est donc le seul lecteur qui pourra rendre cet effet dépendant à la fois de son ressenti propre, de sa compréhension du texte et de la prise en compte ou pas du signe de ponctuation.

Amandine, elle, ne semble pas prendre en compte ces signes (point d'interrogation ou d'exclamation) en situation de lecture à voix haute. Elle les considère comme des points quand elle s'y arrête. Sa voix est donc très monotone et sans relief.

Or, en français, l'intonation repose sur une courbe ascendante et une courbe descendante.

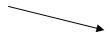
La courbe ascendante suggère l'interprétation d'une phrase interrogative.

Ex.: « Il travaille ?"



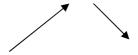
La courbe descendante correspond à un énoncé terminé comme pour la phrase impérative.

Ex.: « Va travailler! »



La courbe acsendante-descendante correspond à un énoncé normal comme dans l'assertive.

Ex.: « Il va travailler. »



Ces courbes sont schématisées et ne représentent donc que de manière symbolique et générale les diverses modulations que la voix peut prendre. C'est le même type de symbole qui a été employé pour matérialiser les intonations avec Amandine.

On notera aussi que le nombre de signes remplissant une fonction expressive est très réduit en regard des nuances affectives que la voix peut exprimer.

4.1.2 Les pauses

Elles constituent « des arrêts ou des silences dans la chaîne parlée »²⁷. On distingue alors deux types :

- les pauses dépendantes de la structure de la phrase. On les trouve en fin de phrase, en fin de groupe sémantique.
- les pauses indépendantes de la structure de la phrase qui seront mises en lien avec les hésitations, les expirations du lecteur.

Tous les signes peuvent avoir une valeur pausale mais pour certains, il s'agit de leur principale fonction. A. DOPPAGNE parle du point, de la virgule, du point-virgule, du tiret et de la pause (intervalle laissé en blanc).

Chez Amandine, ces pauses sont bien marquées en lecture à voix haute concernant le point, mais la virgule est prise en compte de manière aléatoire.

4.1.3 L'accentuation²⁸

C'est la mise en relief par la voix d'une syllabe ou d'un groupe de syllabes, elle consiste en un plus grand effort expiratoire et articulatoire.

Cette mise en relief, très présente en langage oral, n'est peu ou pas traduite en langage écrit.

En français, on distingue deux types d'accents :

- l'accent tonique qui permet de délimiter les unités importantes ;
- l'accent d'insistance grâce auquel la mise en relief de ces unités est possible. L'accent d'insistance regroupe deux variantes :
 - l'accent affectif où la hauteur est prévalente. Il porte sur la première syllabe du mot ou sur la deuxième, si l'initiale est vocalique.

Ex.: « C'est **splen**dide! »

- « C'est horrible! »
- l'accent intellectuel où c'est l'intensité qui domine. La première syllabe du syntagme en relief est renforcée.

Ex. « Il n'est pas introverti mais extraverti! »

« Ce n'est pas un ami, c'est mon meilleur ami! »

_

²⁷ R. GOBBE, Pour appliquer la grammaire nouvelle 1, p. 96

²⁸ A. LAMBERT, *op. cit.*, p. 26

4.2 La fonction syntaxique²⁹

Il s'agit du rôle premier de la ponctuation, marqueur de relations syntaxiques au niveau de la phrase, d'après une majorité de linguistes et de grammairiens comme il l'a été évoqué précédemment (voir 1.1).

Dans le cadre de cette fonction principale, elle revêt trois sous-fonctions.

4.2.1 La fonction de jonction et de disjonction

Certains signes ont pour valeur de remplacer des conjonctions ou des locutions conjonctives afin d'éviter des répétitions et de rendre le style plus « léger ».

Exemple de jonction:

« Il a pris un livre, il s'est étendu sur le sofa et il a commencé à lire. » (= ensuite, et)

Exemple de disjonction :

« Tu veux aller à la plage ; elle non. » (= mais)

4.2.2 La fonction d'inclusion et d'exclusion

La ponctuation permet d'inclure ou d'exclure un mot d'un syntagme et d'en modifier ainsi le sens. D'où la nécessité de respecter les pauses indiquées par les signes lors de la lecture.

Exemple d'exclusion:

- « Il observait le cheval, calme. »
- « Calme » se rapporte ici au pronom sujet « il ».

Exemple d'inclusion:

« Il observait le cheval calme. »

En l'absence de virgule, « calme » qualifie le groupe nominal complément d'objet direct « le cheval ».

4.2.3 La fonction de dépendance et d'indépendance

C'est le signe employé qui marquera le type de relation entre les deux propositions.

²⁹ A. LAMBERT. *op. cit.*. p.19

Exemple de dépendance :

« C'est le meilleur : il remportera la médaille. »

Exemple d'indépendance :

« C'est le meilleur. Il remportera la compétition. »

4.3 La fonction sémantique³⁰

C'est elle qui détermine le rôle primordial dans la compréhension du discours écrit.

Les signes prennent alors deux valeurs :

- ils peuvent être redondants et donc pas nécessaires à la compréhension ;
- ou bien pertinents et indispensables à la compréhension de la phrase comme du texte.

Exemple de signe redondant (au niveau de la phrase) :

« Je sors, mais pas toi ».

Ici, la virgule, si elle n'était pas présente, n'altérerait pas le sens de la phrase.

Exemple de signe pertinent (au niveau de la phrase puis du texte) :

- « Tu travailles ».
- « Tu travailles? »

Le seul changement de signe modifie toute la valeur sémantique de la phrase.

- « Comment vas-tu moi ça va mais je suis un peu fatiguée je dois me reposer tu viendras quand même à la piscine eh bien il paraît qu'une nouvelle salle de gym a été installée à côté oui elle est plus grande que la précédente elle est superbe et de nouveaux appareils ont été ajoutés alors avec plaisir. »
 - Comment vas-tu?
 - Moi, ça va, mais je suis un peu fatiguée : je dois me reposer.
 - Tu viendras quand même à la piscine ?
 - Eh bien... il paraît qu'une nouvelle salle de gym a été installée à côté...?
 - Oui!
 - Elle est plus grande que la précédente ?
 - Elle est superbe! Et de nouveaux appareils ont été ajoutés!
 - Alors, avec plaisir!

_

³⁰ A. LAMBERT, *op. cit.*, p. 21

On peut donc dire, à l'aide de ces illustrations, que la ponctuation joue un rôle essentiel au niveau de la compréhension du message écrit.

Mais comment les enfants sont-ils sensibilisés à cet outil indissociable du langage écrit et à quel âge ? Quelles sont les exigences des programmes scolaires et quelle approche leur est proposée ?

5 Enseignement de la ponctuation

5.1 Au niveau des programmes scolaires³¹

Les socles de compétences en lien avec la ponctuation sont inclus dans les rubriques suivantes :

- « Lire » : Tenir compte des unités grammaticales
 F 31 « Comprendre le sens d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales » ;
- « Ecrire » : utiliser les unités grammaticales et lexicales
 F 60 « Utiliser de manière appropriée les signes de ponctuation ».

Ces deux compétences sont évaluées en fin de deuxième cycle (fin de la deuxième année primaire) et en fin de quatrième cycle (fin de sixième année primaire).

Le programme indique implicitement quels signes doivent être acquis selon les cycles. Les compétences requises pour les enfants sont :

- <u>en fin de 2^{ème} année primaire</u> : repérer une phrase par la ponctuation = **point et majuscule** ; délimiter une phrase par l'emploi de la **majuscule et du point**.

³¹ Programme d'études pour l'enseignement primaire établi par le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces. Programme officiel en vigueur dans les écoles de la Communauté Française

- en fin de quatrième année primaire : repérer

repérer une phrase interrogative, déclarative ou impérative par la

ponctuation;

repérer un groupe nominal en

apposition;

utiliser le point d'interrogation en fin de

phrase interrogative;

utiliser la virgule dans les

énumérations;

rédiger un dialogue en respectant la

ponctuation.

- en fin de sixième année primaire :

repérer tous les types de phrases

d'après la ponctuation;

comprendre les variations de la ponctuation au sein d'une phrase ainsi que les nuances qu'elle y apporte ;

utiliser correctement le point

d'exclamation,

utiliser la virgule pour isoler le complément circonstanciel en début de

phrase.

On peut remarquer que les principaux signes évoqués sont la virgule, le point, le point d'interrogation et le point d'exclamation. On peut supposer que les guillemets, tirets et autres points de suspension sont pris en compte dans les compétences relevant du dialogue, mais ils ne sont pas explicitement envisagés.

5.2 <u>Programmes scolaires et fonctions de la ponctuation</u>

Au niveau de la lecture, le but recherché est de lier fonctions de la ponctuation et unités grammaticales pour accéder au sens.

Dès la fin du cycle 2, les trois fonctions de la ponctuation sont requises :

- sémantique et syntaxique avec la délimitation par la majuscule et le point :
- expressive par l'intonation qui accompagne cette découpe.

Lors du cycle 3, la fonction expressive est sollicitée par le repérage des trois types de phrases (déclarative, interrogative et impérative) et de l'apposition du GN. Indissociablement, la fonction sémantico-syntaxique est envisagée.

Au cours du cycle 4, il s'agit d'un approfondissement des connaissances concernant la ponctuation qui est envisagée de manière plus fine et plus subtile mais les directives ne sont pas explicites.

Tout au long du programme, elle est envisagée au niveau de la phrase et du dialogue. C'est l'une des raisons pour laquelle mon travail est essentiellement constitué de dialogues insérés dans de courts textes.

On notera aussi que l'emploi de la virgule pour isoler le complément circonstanciel en début de phrase est requis en fin de cycle 4, mais pas en lecture. Or, il semble fournir un indicateur essentiel pour la compréhension; c'est pourquoi il sera mis en valeur dès que possible de manière à fournir un indice supplémentaire à Amandine.

5.3 Enseignement en classe : types d'exercices proposés

Après un entretien avec l'enseignante de la classe d'Amandine, j'ai pu répertorier brièvement le type d'exercices proposés concernant la ponctuation : ceux-ci concernent majoritairement l'emploi de la ponctuation en production écrite, c'est-à-dire ponctuer une phrase, un texte de cinq à six lignes, un court dialogue.

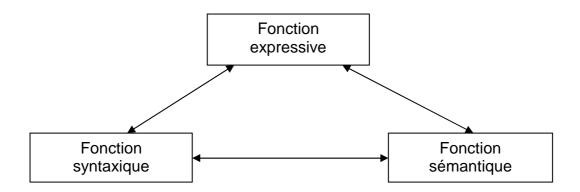
La prise en compte en production orale s'effectue au travers des diverses occasions qui sont données aux élèves de lire un texte à voix haute.

6 Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons envisagé les différentes acceptions de la ponctuation et son histoire, les signes qui la constituent, son enseignement et les trois fonctions indissociables qu'elle remplit.

En effet, la ponctuation revêt trois niveaux qui sont expressif, sémantique et syntaxique. Je postule ici qu'en stimulant le niveau expressif, nous aurons un impact sur les niveaux sémantique et syntaxique qui sont, par ailleurs, évoqués au niveau de la compréhension en lecture.

Ce qu'on peut résumer à l'aide du schéma suivant :



Concrètement, il s'agit de fournir à Amandine des outils pour rendre sa la lecture à voix haute plus porteuse de sens pour elle et pour les autres, c'est-à-dire la sensibiliser à l'emploi de la fonction expressive de la ponctuation afin d'influer sur sa compréhension du texte.

CHAPITRE II: LA COMPREHENSION

De manière générale, les processus de compréhension sont essentiels dans toutes les activités et comportements nécessitant une adaptation. Grâce à ces processus, nous pouvons donner un sens aux évènements auxquels nous sommes exposés, acquérir et transmettre des connaissances afin d'interagir avec notre environnement. Mais ces interactions dépendent de notre capacité à intégrer de nouvelles informations en utilisant les savoirs déjà acquis, et donc la mémoire à long terme.

Qu'en est-il au niveau de la lecture ?

1 Rappel sur la compréhension en lecture

1.1 La compréhension au niveau du mot

Si l'on considère classiquement les deux grandes voies de lecture proposées dans de nombreux modèles, nous pouvons dégager trois aspects :

- la voie d'assemblage ;
- la voie d'adressage ;
- la compréhension en lecture.

1.1.1. La voie d'assemblage³²

C'est un processus spécifique qui permet au lecteur d'identifier des mots rencontrés pour la première fois par écrit. Elle implique la maîtrise de la segmentation graphémique, des habiletés métaphonologiques et de la fusion syllabique.

1.1.2 La voie d'adressage³³

Elle consiste en un processus spécifique d'appariement du mot écrit à une représentation orthographique stockée dans le lexique orthographique d'entrée qui, après avoir accédé à la signification, permettra de retrouver le code phonologique correspondant au niveau du lexique phonologique de sortie.

C'est la combinaison de ces deux processus qui permet une lecture rapide et automatisée des mots. Ainsi, des ressources cognitives vont être libérées pour permettre au lecteur d'accéder aux processus de compréhension du texte.

³² C. CAMPOLINI, V. VAN HÖVELL et A.VANSTEELANDT, *Dictionnaire de Logopédie – Le développement du langage écrit et sa pathologie*, p. 42
³³ *Ibidem*, p. 41

1.1.3 La compréhension de la lecture³⁴

C'est un processus complexe qui sous-tend une compréhension du langage oral suffisante, une mémoire de travail et une mémoire à long terme performantes, des connaissances antérieures suffisantes, ainsi qu'une compréhension syntaxique, inférentielle et lexicale correctes et des habiletés spécifiques telles que les processus d'assemblage et d'adressage évoqués précédemment.

Ce même processus qui s'applique au niveau du mot entre en jeu aussi au niveau de la phrase et du texte.

2 La compréhension au niveau de la phrase

Si l'activité de compréhension du texte consiste en un agencement complexe de phrases, encore faut-il que ces dernières soient correctement comprises.

2.1 La phrase

C'est une entité qui contient au minimum un syntagme nominal et un syntagme verbal (sauf pour les impératives). Ceux-ci peuvent être divisés en unités plus petites (jusqu'aux morphèmes)³⁵.

2.2 Les modèles de traitement de la phrase

La compréhension d'une phrase nécessite un traitement du mot efficace devant être complété par un traitement aux niveaux sémantique et syntaxique. Cependant, plusieurs théories s'opposent sur ce point.

N. CHOMSKY³⁶, lui, considère que la syntaxe est prioritaire à la sémantique dans la compréhension de phrases. Mais cette théorie n'a pas été validée expérimentalement.

Or, en 1996, SLOBIN³⁷ a prouvé que le traitement sémantique ne serait pas toujours précédé du traitement syntaxique. Les deux types d'informations interviendraient parallèlement. Tout dépend de l'intervention de la sémantique ou pas dans la phrase.

³⁴ C. CAMPOLINI, V. VAN HÖVELL et A.VANSTEELANDT op. cit., p. 31

³⁵ F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, *op. cit.*, p.148

³⁶ M. RENOU, *Proposition d'un matériel ludique pour améliorer la compréhension de textes* chez des enfants en enseignement ordinaire primaire, TFE, Baccalauréat logopédie, HERS Libramont, 2006-2007, p. 4 37 *Ibidem*, p. 4

Deux théories apparaissent alors: 38 39

- les modèles à architecture modulaire qui envisagent que les processus syntaxique, sémantique et de représentation de la phrase fonctionnent de manière indépendante ;
- les modèles à architecture parallèle qui supposent que les différents processus peuvent s'influencer et intervenir simultanément dans la compréhension de la phrase.

2.3 Les niveaux de traitement de la phrase

2.3.1 <u>Le traitement syntaxique⁴⁰</u>

La compréhension repose aussi sur le traitement de l'information syntaxique de la phrase qui conduit à un repérage quasi instantané de cette même unité. Ainsi, en 1987, JUST et CARPENTER, spécialistes britanniques de la lecture, ont mis en évidence 6 types d'indices qui amélioreraient ce traitement :

 l'ordre des mots: son rôle dans le traitement de la phrase s'associe à notre connaissance de la structure GN+GV (+GN);

Ex.: « l'aveugle élève le singe »

- « l'élève aveugle le singe »
- « l'élève singe l'aveugle »
- la classe grammaticale des mots: connaître la nature des mots peut favoriser la lecture par groupes de mots, ce qui influe sur la compréhension en lecture;

Ex. : le mot « enseigne » peut être un nom ou un verbe.

 les connecteurs: ils interviennent entre deux propositions qu'ils permettent de relier sans renvoyer pour autant à aucun concept. Ils constituent cependant « l'articulation » d'une phrase et jouent aussi un rôle primordial au niveau du texte;

Ex.: le connecteur « après que » indique une succession temporelle d'actions entre deux propositions.

- **les indices morphologiques** : ils permettent d'identifier la classe grammaticale du mot ;

³⁸ P. LECOQ, S. CASALIS, C. LEVEURS et N. WATTEAU, *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*, p. 159

³⁹ C. GOLDER et D. GAONNAC'H, *Lire et comprendre, Psychologie de la lecture*, pp. 72-73

⁴⁰ M. RENOU, *op.cit.*, p.5

Ex.: « tract-eur »

« tract-era »

le suffixe « eur » indique qu'il s'agit d'un nom masculin singulier.

 le sens des mots: la signification des mots indique le syntagme auquel les relier.

Ex.: « Il voit un animal avec quatre pattes ».

« Il voit un animal avec des lunettes ».

Dans la première phrase, le syntagme « quatre pattes » sera rattaché préférentiellement au mot « animal » plutôt qu'à « voir ». Alors que dans la deuxième, « lunettes » sera relié plus facilement à « voir ».

- la ponctuation : elle revêt un rôle primordial dans l'analyse syntaxique comme il l'a été explicité précédemment (voir 4.2) puisque c'est elle qui délimite la phrase. Mais il s'agit aussi d'un aspect spécifique qui a pour équivalent en langage oral pauses et facteurs suprasegmentaux.

Ex. : La pause et l'intonation descendante marqueront la fin de la phrase.

2.3.2 Le traitement sémantique de la phrase⁴¹

Si le traitement syntaxique de la phrase est indispensable, il est sous-tendu par un traitement du sens. Les mots constituant les phrases sont donc analysés successivement et ce traitement comporte deux aspects :

- la compréhension de la signification de chaque mot : les informations relatives aux mots (sens et rôle dans la phrase) sont stockées en mémoire à long terme dans le lexique mental. Mais l'analyse d'un nouveau mot implique que les informations activées par le précédent soient toujours disponibles. C'est donc à ce moment que les informations concernant chaque mot de la phrase sont stockées en mémoire à court terme.
- l'analyse du sens littéral: cette analyse pour chaque mot n'est pas suffisante et le lecteur se doit d'avoir une représentation plus globale du sens de la phrase. Il va donc transformer la suite de mots en différentes propositions représentant chacune «une unité minimale à laquelle on peut répondre par vrai ou faux »⁴². Une phrase pourra alors ainsi comprendre plusieurs propositions.

Ex.: la phrase « Le petit garçon marche avec sa grande sœur » contient quatre propositions :

- /le garçon marche/;
- /le garçon est petit/;
- /le garçon a une sœur/;
- / la sœur est plus grande/.

⁴¹ C. GOLDER, D. GAONNAC'H, *Lire et comprendre, Psychologie de la lecture,* pp. 97-99

Bien entendu, plus le nombre de propositions sera important dans une phrase, plus celle-ci sera complexe à traiter. Dans le cas d'Amandine, la phrase a été utilisée de manière à désamorcer son appréhension face à la lecture et ciblait plus spécifiquement l'approche de la ponctuation. C'est pourquoi, seules des phrases de ce type, c'est-à-dire contenant cinq à six propositions maximum, ont été envisagées.

2.3.3 Le traitement pragmatique de la phrase

Afin de saisir l'entièreté du sens de la phrase, le lecteur se doit aussi de « percevoir ce que l'énoncé exprime ou évoque et ce que fait le locuteur en l'énonçant »⁴³.

On identifiera alors:

- **l'intention du locuteur** : le lecteur doit, dans la mesure du possible, saisir le message transmis par l'auteur (ex. : l'ironie).
- le contexte: il va permettre au lecteur d'orienter son choix par rapport au sens d'un mot lorsque celui-ci revêt plusieurs acceptions dans une phrase.

Ex.: « C'est le plus **petit** restaurateur » = il a la plus petite taille ou c'est le moins important des restaurateurs).

Il permet aussi de préciser la compréhension d'une phrase difficile à saisir hors du contexte de situation ;

Ex. : « Afin d'atteindre son but, il devait travailler. Il le savait car il l'avait déjà expérimenté à ses dépens ».

Un lecteur expert pourra comprendre cette succession de phrases mais a besoin d'une connaissance supplémentaire au niveau du texte pour apprécier le contexte de situation et affiner sa compréhension.

3 Les émotions : une aide à la compréhension de la phrase

Dans ce travail, l'utilisation des émotions a tenu une place à différents niveaux : les émotions d'Amandine elle-même par rapport à l'activité de lecture à voix haute et leur utilisation « amplifiée » lors du travail des intonations au niveau de la phrase (voir chapitre III, 5.3)

⁴³ F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, op. cit., p.151

3.1 Définition de l'émotion⁴⁴

Ce sont des réactions rapides qui répondent à des évènements divers et se manifestent à travers des changements physiologiques (respiration, pupilles dilatées, pouls, etc.) et des comportements tels que les mouvements du visage, les gestes et attitudes, le ton de la voix, les sons non verbaux et le contenu du message émis verbalement.

On voit, par cette définition, que les intonations constituent l'un des vecteurs des émotions, traduisibles soit au niveau visuel, soit au niveau auditif et qu'elles font partie intégrante du contenu du message verbal, donc du sens.

C'est pourquoi elles ont été associées aux exercices et particulièrement mises en valeur au niveau de la phrase afin de compléter le sens.

3.2 Le choix des émotions : les travaux d'EKMAN⁴⁵

Etant dans l'impossibilité de représenter toute la palette des émotions humaines, il a fallu que j'opère un choix quant à celles à exprimer dans un premier temps.

Je me suis retrouvée devant la difficulté suivante : obtenir des cartes représentatives, et donc identifiables immédiatement, pour permettre à Amandine de mobiliser rapidement son attention sur la lecture de la phrase.

Or, les travaux d'EKMAN répondaient expressément à ce critère puisque celuici prouve que les six émotions qu'il propose (joie, peur, tristesse, dégoût, colère surprise) sont bien identifiées d'une culture à l'autre en présentant des photographies de personnes exécutant différentes mimiques à des étudiants américains, japonais, chiliens, brésiliens et argentins. Il démontre ainsi l'aspect universel des émotions primaires.



Les émotions de base issues des travaux d'EKMAN

(de gauche à droite et de haut en bas : colère, peur, dégoût, surprise, joie et tristesse)

⁴⁴ J. RENAULD, *Cours de psychologie générale – L'émotion*, 1^{ère} logopédie, HERS, Libramont, 2004-2005

⁴⁵ In Science et vie, *L'empire caché de nos émotions*, Hors-série n°232, pp. 16-22

On précisera que EKMAN a déterminé ses émotions de base à partir des critères suivants :

- l'émotion doit s'exprimer par des changements physiologiques propres ;
- être associée à des évènements déclencheurs universels (réactions préprogrammées);
- apparaître spontanément, de façon rapide et être de courte durée ;
- être évaluée automatiquement ;
- entraîner des images, des pensées ou des sensations spécifiques ;
- être présente chez d'autres primates que chez l'être humain.

Ces émotions primaires permettent de former par combinaison des émotions secondaires ne répondant pas à tous ces critères et spécifiques aux êtres humains (fierté, culpabilité, etc.).

Cependant, si ce panel d'émotions répondait à mes critères, il m'est apparu difficile de les proposer sous cette forme à Amandine.

En effet, elles ne sont pas particulièrement attractives. De plus, les visages diffèrent et ne facilitent donc pas la reconnaissance. C'est pourquoi j'ai recréé les « cartes-émotions » au départ de photographies couleur avec un visage identique pour exprimer chaque émotion.



Les « cartes-émotions »

(de gauche à droite et de haut en bas : colère, peur, dégoût, surprise, joie et tristesse)

Ces cartes ont été identifiées sans difficulté par Amandine lorsque je les lui ai présentées de manière isolée.

Lorsqu'elle est parvenue à maîtriser son propre ressenti par rapport à l'activité de lecture à voix haute, ces cartes lui ont servi d'indicateur d'intonation au niveau émotionnel.

Si l'étape au niveau de la phrase était nécessaire pour rassurer Amandine, l'essentiel du travail s'est fait au niveau du texte.

Plusieurs générations d'études se sont succédées concernant la modélisation de la compréhension du texte. C'est pourquoi il me semble nécessaire de l'envisager plus en détails afin d'en comprendre l'approche retenue.

4 Modèles de la compréhension de texte⁴⁶ 47

4.1 L'approche psycholinguistique de KINTSCH et VAN DIJK

Au niveau du texte, pour une compréhension efficace, le lecteur doit transformer l'information en représentations mentales qui pourront ensuite être mises en relation avec ses connaissances déjà stockées en mémoire à long terme.

Le texte est alors conçu comme un « système-stimuli »⁴⁸, (séquence structurée de stimuli) qui active deux niveaux de connaissances : les connaissances en rapport avec le contenu du texte et les connaissances linguistiques permettant le traitement des informations fournies par les graphèmes.

Le traitement de ces informations peut être représenté par deux types de modèles⁴⁹ :

 tout d'abord, ceux qui utilisent la notion de schéma comme le modèle de KINTSCH et VAN DIJK (1978), lors de la première génération de recherches.

D'après ces auteurs, la compréhension de texte correspondrait pour le lecteur à séquencer, ordonner et relier des propositions afin d'aboutir à une « base de texte » cohérente. Pour ce faire, un micro-traitement est nécessaire, dépendant des caractéristiques de la mémoire humaine.

Il comprend le traitement d'unités de texte correspondant à la taille des phrases qui sont organisées en nombre restreint, mais cohérent. Ensuite, certaines de

.

⁴⁶ S. BAUDET et G. DENHIERE, *Le fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes*, pp.15-26

⁴⁷ C. MBENGONE EKOUMA, *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde*, Thèse dirigée par le Pr. D. LEGROS, Université Paris 8, 30 mars 2006, pp. 20-28

⁴⁸S. BAUDET et G. DENHIERE, op.cit., p. 16

⁴⁹ *Ibidem*, p. 20

ces unités sont sélectionnées en fonction de leur « hauteur dans la hiérarchie »⁵⁰ et de leur récence. Elles permettront un lien avec les unités suivantes. Si la liaison est impossible, le lecteur fait appel aux propositions déjà stockées en MLT (Mémoire à Long Terme). Dans le cas où cette liaison est inefficace, il produira une inférence.

<u>Exemple d'inférence</u>: Aujourd'hui, une course a été organisée pour les élèves dans la cour de l'école. Toute l'après-midi, les enfants se sont bien amusés et ont pris ensuite un jus bien frais, sauf deux d'entre eux qui sont restés en classe pour travailler.

Si l'on demande au lecteur pourquoi les enfants sont restés en classe, il peut répondre s'il a eu l'information plus tôt dans le texte, sinon il devra produire une inférence et imaginer que c'est parce qu'ils ont été punis.

Parallèlement, un macro-traitement est mis en place qui élabore un résumé du texte. Cette macro-structure représente une série de propositions hiérarchiquement organisées et constituant la structure globale du texte.

Actuellement, les notions de micro-traitement et de macro-traitement sont respectivement reliées à la micro-structure (compréhension des éléments de la phrase pour aboutir à un traitement de celle-ci; nous sommes donc au niveau intraphrastique) et à la macro-structure, c'est-à-dire, la compréhension de phrases entre elles pour déboucher sur le traitement de la cohérence du texte : il s'agit du niveau interphrastique.

Ce modèle est toutefois amélioré en 1983 par une perspective théorique qui reste encore très largement admise dans le domaine de la psychologie cognitive du traitement de texte⁵¹.

Le premier niveau est « la surface du texte » qui comprend les mots du texte et la syntaxe utilisée.

Le deuxième niveau est la « base de texte », le niveau sémantique de la représentation. Il est constitué de l'ensemble des propositions du texte organisées en deux niveaux, le niveau local et le niveau global qui correspondent aux micro et macro-traitements évoqués ci-dessus.

Le troisième niveau, lui, est appelé « modèle de situation » et représente les connaissances et expériences du lecteur. Il construit ainsi, en quelque sorte, un modèle « original » de la situation du texte en lien avec ses propres connaissances culturelles.

_

⁵⁰ C. MBENGONE EKOUMA, op. cit., p.21

⁵¹ *Ibidem*, p. 22

ensuite, on peut considérer les modèles d'inspiration connexionniste (Mc CLELLAND & RUMELHART, 1986) issus d'une deuxième génération de recherches, tel celui de construction-intégration proposé par KINTSCH (1988)⁵².

Il postule l'intervention de deux systèmes: **le système de construction** qui génère une base de texte à partir des connaissances du lecteur. Elle n'est pas cohérente car elle contient l'ensemble des éléments activés (par exemple, les différentes acceptions d'un mot). Représentée par des nœuds (les propositions) en connexion par l'intermédiaire d'arcs, elle fait intervenir des forces positives ou négatives qui activent les nœuds. Par exemple, dans la phrase « ces belles lunettes de couleur bleue que tu as achetées hier te permettront d'y voir plus clair! », on comprend qu'il s'agit des lunettes de vue, mais ceci n'est possible que grâce à l'activation des nœuds constitués par les différentes propositions (lunettes / y voir, etc.)

le système d'intégration, lui, met en jeu la notion de contexte qui va permettre de replacer la base de texte dans un ensemble cohérent. Le réseau de connexions peut alors se « stabiliser ».

Ces deux types d'opérations sont automatiques. Si la base de texte obtenue n'est toujours pas cohérente après leur intervention, alors, des activités d'inférences sont mises en place.

Dans ce cas, on postule aussi une compréhension par l'intermédiaire de l'activation de connaissances, mais celles-ci ne seraient plus stockées en MLT; elles « n'existeraient que potentiellement dans une base de connaissances conçue comme un réseau associatif complexe. » Elles apparaîtraient au cours de l'exécution de la tâche et seraient continuellement renouvelées. C'est le contexte qui permet leur activation.

Pour conclure, si elles se différencient quant à la représentation des connaissances en mémoire, ces deux classes de modèles octroient une place primordiale à l'intervention des connaissances antérieures au niveau de la compréhension de texte.

4.2 L'approche globale d'IRWIN

Le rôle du lecteur a cependant évolué ; il n'est plus considéré comme « passif » et ayant pour seul but d'identifier le sens dégagé par le texte. On accorde actuellement une place non seulement à l'utilisation des connaissances propres du lecteur, mais aussi à son intention de lecture et, bien sûr, au texte lui-même.

La lecture devient alors un processus interactif prenant en compte trois variables indissociables.

_

⁵² S. BAUDET et G. DENHIERE, op. cit., p. 22

⁵³ *Ibidem*, p. 23

En s'appuyant sur le modèle d'IRWIN⁵⁴, on envisagera ces trois variables indissociables les unes des autres et influant sur la compréhension d'un texte.

4.2.1 Le contexte de lecture

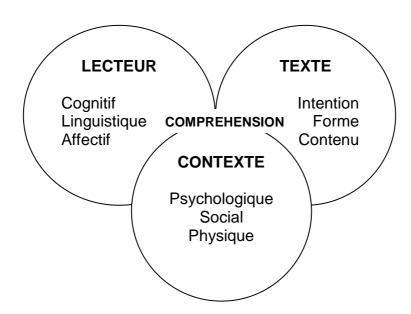
Il s'agit des conditions psychologiques (motivation, intérêt pour la lecture, etc.), sociales et physiques (bruit environnant, temps disponible, etc.) dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu'il est face à un texte.

4.2.2 La variable texte

Elle concerne le texte lui-même, c'est-à-dire sa forme, son contenu, ainsi que l'intention de l'auteur (agir sur les connaissances avec un texte informatif, agir sur l'affectif avec un texte narratif, etc.).

4.2.3 La variable lecteur

C'est la plus importante et certainement la plus complexe. Le lecteur aborde la lecture avec ses propres outils constitués de ses ressources cognitives, linguistiques et affectives qui vont influer sur les processus de compréhension du texte.



Modèle contemporain de compréhension en lecture (IRWIN, 1986)⁵⁵

Mon choix s'est porté sur ce modèle dans la mesure où il me semblait plus explicite au niveau des variables sur lesquelles agir avec Amandine.

De plus, il prend en compte la dimension du contexte qui s'est avérée jouer un rôle inattendu mais primordial dans la prise en charge.

⁵⁴ In J. GIASSON, *La compréhension en lecture*, pp. 4-7

⁵⁵ Ibidem, p.7

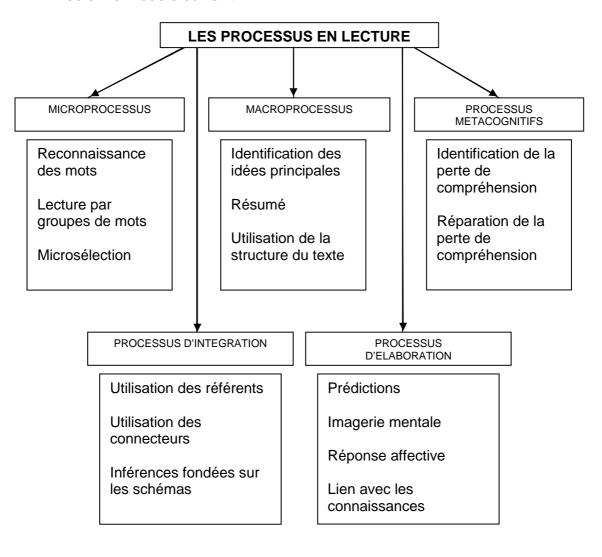
Nous allons voir maintenant dans quelle mesure j'ai tenté d'intervenir sur ces trois variables chez Amandine

5 Trois variables: trois niveaux d'intervention

5.1 <u>La variable lecteur : les processus de lecture au niveau du</u> texte

Ils renvoient aux habiletés nécessaires pour aborder le texte et aux activités cognitives mobilisées lors de la lecture. Ils correspondent à la variable lecteur.

Ces cinq processus intervenant de manière simultanée ont été répertoriés par IRWIN selon le modèle suivant⁵⁶ :



⁵⁶ J. GIASSON, op. cit., p.16

5.1.1 Les microprocessus

Ils permettent la compréhension de l'information au niveau de la phrase et concernent trois habiletés fondamentales :

- la reconnaissance des mots en lien direct avec l'automatisation des processus d'identification des mots, celle-ci autorisant alors chez le lecteur une compréhension plus globale du texte. Dans le cas d'Amandine, cette automatisation est fonctionnelle.
- La lecture par groupes de mots qui sous-tend l'utilisation d'indices syntaxiques et d'indices de ponctuation pour regrouper, au niveau intraphrastique, les éléments formant une unité de sens. C'est ce qu'Amandine parvient difficilement à effectuer et qui sera donc envisagé lors de la partie pratique.
- La microsélection consiste à identifer l'idée principale de la phrase pour faciliter le traitement de l'information. Elle est liée aux macroprocessus dans le sens où l'importance de l'information sera déterminée par rapport à l'ensemble du texte. Cette habileté n'est que partiellement fonctionnelle chez Amandine. Au niveau de la phrase, elle n'éprouve aucune difficulté, mais il est plus compliqué pour elle de mémoriser et de mettre en relation les différentes informations. Nous espérons donc que ces liens seront favorisés en agissant préalablement sur la lecture par groupes de mots. En langage oral, aucune difficulté de compréhension particulière n'est observée chez Amandine. Cet aspect sera développé plus loin.

5.1.2 Les processus d'intégration

Ce sont eux qui permettent la mise en relation des phrases. Il faut donc que le lecteur puisse comprendre les indices explicites (anaphores, connecteurs de temps, de but, de cause, etc.) comme implicites (inférences). D'après ces indices, il devra effectuer des inférences grâce au seul texte ou à ses propres connaissances.

Constituants essentiels et souvent à l'origine de difficultés de compréhension, il semble nécessaire de s'y attarder un peu plus en détails.

5.1.2.1 Les anaphores⁵⁷

On parle d'anaphore lorsque, pour comprendre un segment, il est nécessaire d'avoir lu le précédent. C'est un mot ou une expression qui en remplace une autre. La tâche, pour le lecteur, est de parvenir à les associer au bon référent cité précédemment.

⁵⁷ J. GIASSON, *op. cit.*, pp.53-58

Ex. : « Le jeune garçon joue au ballon. Il est content. »

Trois éléments interviennent :

- le référent, c'est-à-dire le concept qui va être remplacé ;
- le terme qui remplace le référent ;
- la relation établie entre le référent et le terme, cette relation devant être effectuée par le lecteur.

5.1.2.2 Les connecteurs⁵⁸ 59

Dans un langage logique, un connecteur est un élément qui permet de former une phrase complexe à partir de phrases plus simples. C'est un « outil » permettant de faciliter l'intégration sémantique, de préciser les rapports entre les propositions et les paragraphes d'un texte qui intervient au niveau de la micro comme de la macrostructure de celui-ci.

Les connecteurs peuvent être explicites (Ex. : Alice regarde la télévision parce qu'elle veut se détendre) ou implicites (Ex. : Alice regarde la télévision. Elle veut se détendre). Il est à noter que la compréhension avec un connecteur implicite sera plus difficile pour le lecteur qui doit produire une inférence pour comprendre la relation entre les deux phrases. Le coût cognitif est donc plus élevé pour lui.

5.1.2.3 Les inférences^{60 61}

La distinction la plus souvent admise pour les inférences est celle empruntée à CUNNINGHAM :

- les inférences logiques permettant l'intégration des informations concernant les relations de condition, de conjonction, de disjonction, etc.);
- **les inférences pragmatiques** qui sont fondées sur les connaissances du lecteur.

Cependant, d'après J. GIASSON, la capacité à inférer n'a pas atteint sa pleine maturité en primaire et elle continue à se développer longtemps après.

Or, il semble que, pour Amandine, cette capacité soit efficace en langage oral mais perturbée en langage écrit par une angoisse ou un « dégoût » de l'acte de lecture.

⁵⁸ J. GIASSON, *op. cit.*, pp.58-60

⁵⁹ B. GARRIGUES, *La compréhension, évaluation et prise en charge*, in Rééducation orthophonique, n°227, septembre 2006, p.50 ⁶⁰ J. GIASSON, *op. cit.*, p. 60-71

⁶¹ B. GARRIGUES, op. cit., pp.58-59

5.1.3 Les macroprocessus

Au nombre de trois, ils interviennent dans la compréhension globale du texte, dans l'élaboration d'un ensemble logique et cohérent.

- **L'idée principale** que le lecteur dégage du texte. D'après WINOGRAD (1984)⁶², le lecteur débutant, ou le mauvais lecteur, aurait tendance à dégager une idée qui l'intéresse personnellement et qui donc peut être différente de celle véhiculée par l'auteur.
- Le résumé représente globalement le texte en conservant sa valeur informative et permet une économie au niveau cognitif. Il est lié à l'idée principale ainsi qu'à la structure du texte.
- La structure du texte renvoie à la manière dont les idées sont organisées dans le texte et dépend du type de texte proposé. En effet, un texte narratif (le récit) respecte un schéma particulier⁶³ : situation initiale du récit élément perturbateur péripéties consécutives à cette perturbation élément de résolution situation finale. Les textes informatifs, eux, observent la structure description énumération comparaison cause-effet problème solution.

Le texte narratif étant plus familier aux élèves et surtout plus propice à l'emploi d'une ponctuation expressive, c'est lui qui sera utilisé avec Amandine.

5.1.4 Les processus d'élaboration

Grâce à eux, le lecteur peut effectuer des inférences qui n'ont pas été prévues par l'auteur et donc indépendantes des microprocessus, processus d'intégration et macroprocessus. D'après IRWIN, il existe cinq processus d'élaboration tels que :

- les prédictions, c'est-à-dire les hypothèses émises par lecteur au sujet de la suite de l'histoire. Elles interviennent uniquement au niveau du texte.
- l'imagerie mentale qui serait essentiellement visuelle. Pour J. GIASSON, Elle constituerait un outil de mémorisation de l'information tirée de la lecture et augmenterait l'intérêt et le plaisir de lire. On peut donc supposer qu'elle n'est que peu utilisée par Amandine.
- les réponses affectives qui sont en relation avec l'intrigue et l'identification personnages. C'est ce type de réaction que j'envisage de stimuler afin de rendre la lecture plus porteuse de sens chez Amandine.
- le raisonnement permettant de se « détacher » du texte et d'émettre un jugement sur son contenu. Amandine étant capable de saisir l'idée maîtresse du texte, elle peut formuler un jugement à ce sujet.

63 http://fr.wikipedia.org/wiki/Texte_narratif

_

⁶² In C. BOUTARD, I. CLAIRE et L. GRETCHANOVSKY, Le vol du PC – Evaluation fonctionnelle de la lecture chez les sujets de 11 à 18 ans, p. 9

- l'intégration de l'information du texte aux connaissances sera dépendante de l'intention de lecture du sujet. Dans ma pratique, l'intégration de l'information à long terme ne sera pas essentielle. Par contre, l'intention de lecture sera primordiale et donc préalablement définie avec Amandine dans le but de la rassurer et de donner un sens autre que l'accomplissement d'un devoir à l'acte de lecture.

5.1.5 Les processus métacognitifs

Ils régissent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation. Ils concernent la capacité du lecteur à se rendre compte d'une perte de compréhension et à mettre en œuvre les stratégies nécessaires pour résoudre ce problème. Amandine est parfaitement consciente de ses difficultés de compréhension en lecture et parvient difficilement à les compenser. J'utiliserai donc cet atout chez elle pour verbaliser difficultés et solutions (ou essais de solutions) proposées.

5.2 La variable texte : le choix du type de texte

Si l'on suit la classification de MARSHALL (1984)⁶⁴, elle nous propose de combiner les deux principaux pôles de la communication, c'est-à-dire la structure du texte (textes présentant une séquence et textes autour d'un thème) et l'intention de communication (elle en dégage trois principales : agir sur les émotions, le comportement ou les connaissances du lecteur).

·	Forme		
Fonctions	Séquence temporelle	Thème	
Agir sur les émotions	Texte narratif	Texte poétique	
Agir sur le comportement	Texte directif	Texte incitatif	
Agir sur les connaissances	Texte informatif (avec séquence)	Texte informatif (avec thème)	

Grille de classification des textes adaptée de MARSHALL (1984)

On peut voir ici que c'est le texte narratif qui agit principalement sur les émotions et facilitera donc l'emploi de la fonction expressive.

⁶⁴ In J. GIASSON, *op. cit.*, pp. 20-21

De plus, le texte narratif permet l'insertion de dialogues qui constituent la situation de texte la plus propice à l'emploi d'une ponctuation expressive, hormis la bande dessinée.

C'est aussi le type de texte le plus aisément compris par les enfants⁶⁵.

Enfin, il répond aux critères d'adaptation à Amandine et aux exigences du programme scolaire.

C'est pourquoi nous avons retenu le texte narratif contenant des dialogues. Il reste maintenant une dernière variable sur laquelle agir et qui a occupé une place particulière dans la prise en charge d'Amandine, celle du contexte et donc de la motivation à la lecture.

5.3 La variable contexte : motivation, intérêt et intention

Cette variable comporte les contextes sociaux et physiques ainsi que psychologiques.

Si les facteurs concernant l'environnement, comme le bruit, le temps disponible, ont pu être maîtrisés facilement dans un local calme, avec un temps de séance bien déterminé et régulier, il en a été autrement de l'aspect psychologique.

- J. GIASSON distingue trois aspects propres au lecteur dans ce facteur psychologique 66 :
- sa motivation pour la lecture ;
- son intérêt pour le texte à lire ;
- son intention de lecture.

Je me suis rapidement aperçue qu'Amandine éprouvait un sentiment plutôt négatif vis-à-vis de la situation de lecture qui, visiblement, ne lui procure que peu de satisfaction.

En effet, si elle éprouve des difficultés de compréhension, on peut aisément comprendre que cette pratique constitue plus une « corvée » qu'un plaisir pour elle. Difficile alors de trouver une motivation pour lire!

Or, la motivation est le moteur des activités humaines. C'est elle qui nous permet de nous dépasser en utilisant au maximum notre potentiel et nos compétences.

C'est donc elle aussi qui permet de mobiliser les ressources nécessaires à une compréhension optimale. Et elle est indissociable de l'activité de lecture.

_

⁶⁵ J. GIASSON, *op. cit.*, p. 21

⁶⁶ J. GIASSON, op. cit., p. 22

Il a fallu, avec Amandine, prendre en compte cet aspect tout au long de la prise en charge en la rassurant et en essayant, régulièrement, de lui redonner confiance en ses capacités.

Amandine est une jeune fille qui est motivée pour découvrir et apprendre, donc, la crainte de la situation de lecture dépassée, tout texte deviendra source d'intérêt pour elle.

Cependant, je me suis attachée à lui proposer des supports de lecture en relation avec ses centres d'intérêts, à savoir sport et bricolage dans l'optique de travailler des domaines abordables pour elle, ne nécessitant pas de réaliser un nombre trop important d'inférences essentielles puisque cette capacité à inférer n'est pas encore arrivée à maturation.

Enfin, pour l'intention de lecture, elle occupe un rôle dans la compréhension qui « *n'est plus à démontrer* »⁶⁷ puisque la manière d'aborder le texte influe sur ce que le lecteur comprend et retient du texte.

J. GIASSON rappelle l'expérience de PICHERT et ANDERSON (1977)⁶⁸ dans laquelle il a été demandé à deux groupes de sujets de lire un texte décrivant une maison. Un groupe était désigné comme « acheteurs éventuels » et l'autre comme « cambrioleurs ». Lors de la restitution des éléments lus, le groupe des acheteurs avait retenu des informations concernant le nombre de salles de bain et l'état de la toiture alors que le groupe cambrioleurs rappelait des éléments comme l'emplacement des portes ou l'absence de voisins.

C'est donc un exemple flagrant de l'importance de l'intention de lecture. C'est pourquoi nous la définirons avec Amandine avant chaque type de lecture.

6 Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons resitué la compréhension en lecture successivement au niveau du mot, de la phrase, en y ajoutant l'aide des émotions, puis au niveau du texte.

Ce dernier niveau d'analyse fut l'occasion d'aborder le modèle d'IRWIN qui constitue une approche globale de la compréhension. C'est aussi le moyen de cibler les niveaux d'intervention de la prise en charge d'Amandine, c'est-à-dire une action sur la variable lecteur, mais aussi sur le texte et le contexte dans lesquels se déroule la situation de lecture.

Voyons maintenant comment la fonction expressive de la ponctuation a permis une intervention sur ces variables et quels en ont été les effets.

_

⁶⁷ J. GIASSON, *op. cit.*, p.22

⁶⁸ *Ibidem*, pp.22-23

CHAPITRE III: utilisation de la fonction expressive de la ponctuation en situation de lecture à voix haute, outil de la compréhension?

Si ces deux paramètres que sont la fonction expressive de la ponctuation et la compréhension peuvent paraître inévitablement liés pour un normo-lecteur, il n'en va pas de même pour Amandine. C'est pourquoi, au cours de ce chapitre, je vous propose de suivre ce cheminement de dix séances et les résultats du travail que nous avons effectué ensemble.

1 Présentation de l'école

J'ai effectué mon stage dans l'école primaire ordinaire de la Communauté Française de Stockem. Elle compte 52 élèves répartis en 3 classes : une classe de 1^{ère}, une classe regroupant 2^{ème} et 3^{ème} et, enfin, une classe de 4^{ème} et 5^{ème} primaires. 18 élèves composent cette dernière dont 12 en 5^{ème} primaire.

Le personnel enseignant est composé de trois titulaires et trois maîtres spéciaux qui dispensent les cours de religion, morale et anglais.

2 Présentation d'Amandine

2.1 Anamnèse

Amandine est née le 30/10/1995. Elle est donc âgée de 12 ans 2 mois lorsque nous débutons la prise en charge. Elle est en 5^{ème} primaire à l'école ordinaire de Stockem.

Composition de la famille et situation familiale

Elle a un frère âgé de 15 ans qui est en 4^{ème} rénovée. Sa mère est secrétaire dans la Police Fédérale et son père est militaire à Stockem.

Situation scolaire

Elle a été marquée par une scolarisation « cahotique » dans de nombreux établissements et me précise qu'il était difficile pour elle de changer d'école et de s'adapter aux méthodes. Elle me dit avoir été à Spa pour la 1^{ère} primaire, à Bastogne pour la 2^{ème} primaire, puis ailleurs pour la 3^{ème} et la 4^{ème} primaire et,

enfin, à Stockem où elle a doublé la 4^{ème} primaire et où elle est restée pour la 5^{ème} primaire.

Suivi logopédique

Elle me dit avoir été suivie par une logopède pour des difficultés de concentration et des problèmes en mathématiques et en français en 3ème primaire.

Activités extra-scolaires

Amandine pratique le triathlon avec son père et la gymnastique 2 fois par semaine. Elle aime les activités de bricolage.

2.2 Examen clinique

Faciès-Maintien postural

Son faciès ne présente pas de particularité, mis à part le port de lunettes pour myopie. Le maintien postural global est tonique.

Respiration – déglutition

Sa respiration est nasale au repos et sa déglutition est de type secondaire.

Voix

Sa voix est claire et posée.

Praxies bucco-phonatoires

Cet aspect n'a pas fait l'objet d'un testing particulier mais il semble n'y avoir aucune difficulté spécifique.

Attitude de communication

Elle communique sans réserve avec moi et maintient un discours cohérent en respectant le tour de parole. Elle répond de manière adéquate à mes questions. Son visage est très expressif et ses mimiques tout à fait adaptées à son discours.

Comportement

Amandine est volontaire, calme et appliquée au cours des séances. Elle est tout à fait consciente de ses difficultés. Son institutrice décrit le même type de comportement en classe.

2.3 Bilan de langage oral

Cet aspect a été évalué, chez Amandine, à l'aide de la batterie L2MA. Mon choix s'est porté sur cet outil d'évaluation car il permet de situer l'enfant en langage oral par rapport à un niveau scolaire. Or, les textes élaborés pour réaliser la partie pratique avec Amandine le sont à partir d'ouvrages scolaires pour respecter, à la fois, ses capacités et les exigences du programme.

Tous les écarts-types sont exprimés ici par rapport à la moyenne des enfants de 5^{ème} primaire.

Versant expressif

- <u>Aspect phonologique</u>: épreuves 6-7 Phonologie-Répétition de « mots difficiles »: elle obtient 30/30 et répète sans difficulté tous les items proposés. Elle se situe à +1 écart-type. Amandine n'éprouve donc pas de difficulté à organiser la chaîne des phonèmes pour un mot donné.
- <u>Aspect lexical</u>: épreuves 1-2 Fluence phonétique et Fluence sémantique: elle produit 22 mots pour l'épreuve de fluence phonétique et 37 pour celle de fluence sémantique. Pour ces deux épreuves, elle se situe aussi à +1 écart-type. On peut donc considérer qu'elle ne rencontre pas de difficulté d'accès au lexique, quels que soient les champs sémantiques, et que celui-ci est riche.

épreuve 8 Antonymes ou contraires : sa cote est de 9/10. Elle est à +1 écart-type. Pas de difficulté rencontrée au niveau de la richesse articulatoire du lexique.

épreuve 14 Vocabulaire dénomination. Cette épreuve permet de mesurer la richesse du vocabulaire concret. Amandine obtient 21/25 ; elle est à +1 écart-type.

 Aspect morphosyntaxique: épreuve 3 Intégration morphosyntaxique: Amandine obtient 8/10. Elle est à +1 écart-type et donc capable de produire une phrase en utilisant morphologie ou syntaxe présentées dans le modèle.

Les deux erreurs sont produites pour les deux phrases les plus complexes, soit au niveau de la dérivation morphologique à appliquer (utilisation du conditionnel passé première forme « elle serait tombée »), soit au niveau syntaxique : la structure de la phrase n'est pas fréquente en langage oral et la compréhension en est donc difficile : « La salle n'était pas remplie que les clowns commençaient leur spectacle ». Ce qui explique que l'intégration syntaxique soit difficile pour elle.

Versant réceptif

- Aspect lexical: l'épreuve 8 permet d'évaluer le lexique en réception et montre qu'aucune difficulté n'est rencontrée. De plus, au vu de ses résultats au niveau expressif, on peut supposer que le niveau réceptif est fonctionnel.
- Aspect morphosyntaxique: épreuve 3 Intégration morphosyntaxique. Sa cote de 8/10 et les réponses fournies permettent d'affirmer qu'elle est en mesure de comprendre, à l'oral, les relations morphologiques et syntaxiques sous-tendues dans les phrases modèles.

épreuve 10 Compréhension de consignes complexes. Elle obtient 17/20 et se situe à +1 écart-type. Elle est donc capable de comprendre des consignes complexes données à l'oral et de les exécuter sans difficulté.

L'erreur qu'elle commet concerne la consigne demandant de classer les carrés et étoiles autrement que par la forme. La réponse attendue est un classement par couleur, or, Amandine les met en ligne en alternant un carré et une étoile. Il est probable qu'elle ait confondu classer au sens de « catégoriser » avec ranger ou disposer.

Globalement, on peut donc en conclure qu'au niveau du langage oral, Amandine ne présente pas de difficulté particulière.

2.4 Bilan des outils de base

De nouveau, les épreuves choisies pour évaluer ces différents aspects proviennent de la batterie L2MA.

<u>Balayage visuel</u>: elle sélectionne les éléments de gauche à droite et de haut en bas lors de l'épreuve 17 Attention continue – « test de barrage ». Cet aspect est donc fonctionnel.

<u>Attention/concentration</u>: lors de l'épreuve 17, elle obtient la cote de 2 et se situe dans la moyenne. Cet aspect constitue tout de même un élément à prendre en compte au cours de la prise en charge, dans la mesure où il a motivé un suivi logopédique lors de sa 3^{ème} primaire. Il se peut que le maintien de l'attention soit encore fragile chez Amandine.

Mémoires :

- <u>Mémoire auditive immédiate (mots)</u>: à l'épreuve 4 mémoire rappel de mots, elle obtient 4/6 et se situe dans la moyenne.
- Mémoire auditive à court terme avec évocation imagée (aide éventuelle): sa cote est de 5/6 pour l'épreuve 5 Mémoire – rappel de mots avec aide visuelle. Elle est dans la moyenne. La représentation

iconique constitue une aide qui lui permet de retrouver un item supplémentaire. Les images-pièges sont évitées.

- Mémoire différée (mots): le rappel est de 4/6, elle est toujours dans la moyenne. La stratégie de rappel qu'elle emploie est plutôt visuelle car elle pointe les emplacements des images sur la table avant de les nommer.
- Mémoire auditive immédiate (matériel verbal sans charge sémantique):
 il s'agit de l'épreuve 12 Mémoire séquences de chiffres « à l'endroit ».
 Elle parvient à répéter des séquences de 5 chiffres dans l'ordre; sa cote est de 3/6 et la situe dans la moyenne.
- Mémoire auditive de travail : cet aspect a été évalué grâce à l'épreuve 13 Mémoire – séquences de chiffres « à l'envers ». Amandine restitue des séquences allant jusqu'à 4 chiffres à l'envers. Elle obtient donc 3/5 et se situe dans la moyenne.

Dans l'ensemble, les mémoires sont fonctionnelles chez Amandine.

<u>Latéralité</u>: Amandine présente une latéralité croisée œil gauche – main droite – pied droit. L'enseignante me signale une certaine lenteur dans les activités de copie (elles font effectivement intervenir œil et main). Je n'ai pu obtenir d'informations au sujet d'une prise en charge logopédique antérieure pour ce motif.

Le langage oral est performant et les outils de base sont fonctionnels chez Amandine. Ces pré-requis à une lecture efficace étant vérifiés, il s'agit maintenant d'évaluer l'efficience de la lecture à voix haute d'Amandine.

3 Résultats du pré-test

3.1 <u>Le vol du PC : évaluation fonctionnelle et normée de la lecture</u>

3.1.1 Le choix du vol du PC

Pour évaluer sa lecture à voix haute, le vol du PC semblait s'imposer et ce, pour plusieurs raisons :

- il est fondé sur le modèle de compréhension en lecture d'IRWIN qui est aussi celui que j'ai retenu ;
- il est récent :
- il correspond à l'âge d'Amandine ;

- il est composé d'un texte narratif incluant des dialogues comme ceux que je souhaite proposer à Amandine et ce récit narratif est évalué distinctement du récit documentaire ;
- il permet d'évaluer la lecture à voix haute, la vitesse de lecture, la compréhension, ainsi que la qualité de la lecture qui est prise en compte dans la cotation ;
- la passation est relativement rapide (10 à 20 minutes).

3.1.2 Analyses quantitatives et qualitatives

Lecture de texte

Elle est évaluée sur base des critères suivants :

- Rapidité de lecture : 259 secondes, soit une note de 1 la situant entre -2 et -3 écarts-types par rapport à la moyenne des filles de 12 ans.
- Qualité de lecture : j'ai attribué à Amandine une note de 3 correspondant à « une lecture hachée, avec des pauses en milieu de rhèses, une intonation peu expressive et une ponctuation peu respectée, [...] des erreurs, voire une absence de liaisons »⁶⁹
- <u>Erreurs</u>: elles sont au nombre de 7, pas d'erreurs phonétiques ni d'inversions de mots, une erreur sur les logatomes, 4 erreurs globales et deux ajouts.

Le score total de lecture d'Amandine est de 5. Elle est donc à -1 écart-type par rapport à la moyenne des filles de 12 ans.

Compréhension du texte

Elle est évaluée à l'aide des épreuves suivantes :

- Récit : elle obtient une note de 4 correspondant à -1,2 écarts-types ;
- Questions ouvertes : elle se situe dans la moyenne avec une note de 5 ;
- Questions à Choix Multiple : la note de 5 la place entre -1 écart-type et la moyenne ;
- Choix des titres : elle est entre -1 écart-type et la moyenne avec une note de 5 :
- Recherche d'informations : elle obtient 3, ce qui correspond à -1,5 écarts-types.

Globalement, elle se situe à -1 écart-type pour la compréhension du texte par rapport à la moyenne des filles de 12 ans.

⁶⁹ C. BOUTARD, I. CLAIRE et L. GRETCHANOVSKY, Le vol du PC – Prise en main rapide de l'épreuve, consignes de passation, cotation, tableaux d'étalonnage, p.4

On peut donc dire, à partir de ce test, qu'Amandine a une vitesse de lecture assez peu performante pour son âge, ce qui retentit inévitablement sur la qualité de la lecture à voix haute et les paramètres que je me propose de stimuler chez elle (notamment en travaillant sur les pauses). Les erreurs de lecture qu'elle effectue n'influent pas (hormis l'ajout d'une négation) ou peu sur la compréhension du texte car il s'agit de substitutions comme /voir/ pour /voit/, /ignorez/ pour /ignoriez/.

J'ai cependant remarqué que le texte proposé angoissait Amandine par son apparente longueur (une page A4 pleine). Il est donc possible que ce facteur soit intervenu sur la qualité de sa compréhension.

C'est pourquoi je lui ai proposé un texte plus court agrémenté de quelques questions pour neutraliser la variable « angoisse » chez elle.

3.2 <u>Texte personnel: prise en compte de l'appréhension</u> d'Amandine

La lecture de ce texte plus court (annexe 2) n'a pas eu d'effet sur l'expressivité de sa lecture. Les questions ont montré qu'elle avait compris le sens global du texte, à savoir l'intervention de deux personnages dans le contexte de la course de triathlon, mais qu'elle n'est pas à parvenue à restituer davantage de détails comme le point fort du père, par exemple.

J'en ai donc déduit qu'il faudrait aborder avec tact cette situation de lecture à voix haute puisque ce n'était pas uniquement la taille du texte qui jouait un rôle primordial sur sa compréhension.

Dès lors, il s'avère nécessaire de se pencher sur les situations de lecture à voix basse et de lecture à voix haute.

4 <u>Lecture silencieuse et lecture à voix haute</u>

4.1 La situation de lecture silencieuse⁷⁰

Il s'agit d'une lecture propre au lecteur expert qui s'effectue sans émission de voix. Elle fait intervenir deux processus :

- les processus de décodage qui permettent d'analyser les traits visuels et donc d'identifier les mots écrits ;
- les processus d'intégration syntaxique et sémantique intervenant dans la compréhension et l'interprétation de phrases ou de textes.

⁷⁰ C. CAMPOLINI, V. VAN HÖVELL et A. VANSTEELANDT, op. cit., pp. 34-35

4.2 La situation de lecture à voix haute

Elle est définie comme un « type de lecture maîtrisé dans lequel le lecteur comprend le texte et qui permet, par l'usage de l'intonation et de la ponctuation, l'accès au sens chez l'auditeur. »⁷¹

Si le normo-lecteur doit faire appel à un système complexe de traitement de l'information, ses ressources cognitives sont limitées.

D'après S. BAUDET et G. DENHIERE⁷², si une des activités de traitement requiert un coût cognitif important, les autres activités seront forcément perturbées si l'on considère qu'elles utilisent les mêmes ressources cognitives.

Or, ils signalent que, pour VIPOND (1980), les processus lexicaux et macrostructuraux auraient leur propre stock de ressources.

Ceci, au niveau cognitif, laisserait supposer que pour un enfant dont les difficultés se situent au niveau des macroprocessus, le repère de la ponctuation ne constituerait pas une entrave en terme de coût à la compréhension, mais plutôt un indicateur supplémentaire.

Et dans le cas d'Amandine, il s'agit de lui faire utiliser les stimuli visuels que constituent les signes de ponctuation dans un texte pour influer sur l'expressivité de sa lecture et la rendre porteuse de sens pour elle comme pour les auditeurs.

De plus, d'après FOORMAN et coll. (1998) ⁷³« les études sur les expériences d'entraînement qui rapportent les meilleurs résultats en compréhension sont celles dans lesquelles les enfants [...] ont eu beaucoup d'opportunités pour s'engager dans des activités porteuses de sens »

Amandine est perturbée par la situation de lecture en général qui, selon ses dires, lui « fait peur ». Elle constitue donc pour elle un « devoir » à accomplir et elle s'enferme dans une lecture « automatique » pour se débarrasser au plus vite de cette obligation ; elle ne tient donc plus compte des indices autres que les mots et se voit ainsi privée d'une partie des éléments participant à une compréhension efficace du texte.

L'aspect visuel des signes de ponctuation semble évident puisque, comme tous les signes écrits, ils sollicitent en premier lieu le canal visuel. Et comme le dit N. CATACH, « l'écriture [...] présente en réalité de façon indissociable deux faces différentes, l'une tournée vers l'oralité, l'autre vers le visuel. La ponctuation, qui ne « parle » qu'aux yeux, est le lieu privilégié pour une réflexion sur cette extraordinaire dualité de l'écrit, dont il faut se souvenir à tout instant. »⁷⁴

-

⁷¹ *Ibidem*, p. 35

⁷² S. BAUDET et G. DENHIERE, *op. cit.*, p.23

⁷³ In M. TOUZIN, in *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie - bilan des données scientifiques*, Rapport INSERM 2007, p. 790

⁷⁴ N. CATACH, La ponctuation, p. 5

Or, en situation de lecture à voix haute, les signes de ponctuation constituent pleinement des indices visuels qui peuvent être employés comme repères afin de moduler la production orale et la rendre plus porteuse de sens pour Amandine comme pour son auditoire.

De plus, le test de mémoire de la L2MA nous a permis de constater que son canal préférentiel était plutôt visuel.

C'est pourquoi mon but a été, dans un premier temps, de rassurer Amandine par rapport à la lecture puis, dans un deuxième temps, de rendre cette activité agréable tout en soulignant l'importance de ces indices visuels que sont les signes de ponctuation et la fonction expressive qu'ils remplissent.

5 La ponctuation comme signe visuel

Après avoir établi un « état des lieux » des connaissances d'Amandine à ce sujet, j'ai envisagé une étape de « matérialisation » de ces signes en exagérant leur taille. Ensuite, une prise de conscience des effets sur la production orale fut effectuée.

5.1 Etat des connaissances d'Amandine sur la ponctuation

Il me semblait essentiel, avant tout, de verbaliser avec Amandine sa perception de la ponctuation, ce qu'elle en savait, l'emploi qu'elle en faisait en lecture.

Voici le contenu de notre premier échange à ce propos :

- Peux-tu me dire ce que c'est, pour toi, la ponctuation?
- La ponctuation, c'est ... ce qui met un peu de sens dans les phrases, c'est pour pas que ce soit tout le temps une longue phrase.
- D'accord. Quels sont les signes que tu connais?
- Euh... Le point, la virgule, le point d'exclamation... le point d'interrogation...
 et c'est tout.
- D'accord. Et quand tu lis, est-ce que tu y fais attention à ces petits signes?
- Oui, pour la virgule, je compte 1 seconde dans ma tête et pour le point, le point d'interrogation ou d'exclamation, je compte 2, 3 ou 4 secondes.
- D'accord. Donc, quand tu lis et que tu t'arrêtes aux points ou aux virgules, tu comptes vraiment dans ta tête, 1, 2, 3 ...
- Oui
- Tu le fais aussi quand tu lis en classe avec Madame devant les autres?
- Oui.

J'ai donc pu observer que les signes qu'elle croyait connaître se réduisaient au nombre de quatre (les plus fréquemment employés). Je ne doutais pas qu'elle connaissait les autres, mais il était nécessaire de les évoquer afin de lui

rappeler l'ensemble qu'ils forment, de manière à les prendre tous en compte lors de la lecture.

Je lui ai demandé de dénommer les signes manquants en m'appuyant sur l'ouvrage *Vive la ponctuation*⁷⁵ afin de lui montrer qu'elle en connaissait plus que ce qu'elle pensait.

Ensuite, je lui ai proposé de lui raconter « l'histoire » de chacun d'entre eux afin de les replacer dans un contexte sémantique et de resituer leur principale fonction.

Par exemple, les guillemets sont « les gardiens de la voix ». Ils constituent un signal d'alerte lorsqu'on lit car ils indiquent que quelqu'un va parler. Il va donc falloir changer le ton de sa voix.

Le point d'exclamation signale l'expression d'un sentiment marqué : la colère, la surprise, la joie...

Le point d'interrogation interpelle, demande une réponse, des précisions.

Elle a ainsi pris conscience qu'elle les connaissait tous, mais que leur fonction n'était pas toujours bien définie pour elle.

Il était nécessaire maintenant d'inclure ces signes à l'activité de lecture, mais important aussi de l'impliquer dans cette prise en charge et qu'elle se sente valorisée par rapport à une activité de lecture.

5.2 Choix des signes

Il a fallu, une fois les signes recensés avec Amandine, sélectionner ceux qui allaient être le centre de nos préoccupations. Je lui ai donc proposé de réaliser le point d'exclamation, le point d'interrogation, les points de suspension auxquels nous avons ajouté deux-points, guillemets et tirets ainsi que point et virgule.

Les points d'exclamation, d'interrogation et de suspension ont été retenus pour la fonction expressive qu'ils remplissent tout particulièrement.

Les guillemets, deux-points et tiret ont été choisis car ils constituent tous trois des « annonciateurs » du discours direct et seront envisagés comme signaux d'alerte d'un changement de ton et / ou d'interlocuteur.

La virgule joue aussi un rôle dans l'expressivité, mais au niveau intraphrastique.

Et enfin, le point final devait être envisagé, mais plus comme un moyen de comparaison avec les autres points car Amandine sait déjà l'utiliser.

⁷⁵ R. CAUSSE et E. PIERRE, Vive la ponctuation, pp. 10-29

5.3 Réalisation des signes

De manière à ce qu'elle se les approprie plus aisément et qu'ils constituent de réels repères, les signes (point, virgule, point d'exclamation, d'interrogation, points de suspension, deux-points, guillemets et tiret) ont été reproduits en argile, puis peints. J'ai offert à Amandine de sélectionner ses couleurs mais lui ai demandé de m'expliquer les raisons de ses choix. J'ai répertorié ses réponses dans le tableau suivant :

Signes	Couleur	Justifications d'Amandine
Point d'interrogation	Vert	« Quand on pose une question, souvent, c'est en classe et on doit attendre d'avoir le droit de parler, comme un feu vert. »
Point d'exclamation	Jaune	« Quand il y en a un, c'est qu'on est très content ou très en colère, ça se voit, comme le jaune, on le voit bien. »
Points de suspension	Bleu clair	« Souvent, on pense, donc on a la tête dans les nuages. »
Deux points	Rouge	« Il faut faire attention, comme tu as dit, c'est que quelqu'un va parler et dans la bouche c'est rouge. »
Guillemets	Rose	« C'est pareil mais on les voit moins souvent donc c'est un peu moins important donc c'est plus clair comme couleur. »
Tiret	Rose clair	« Ils sont après les deux points et les guillemets quand on lit mais il faut y faire attention quand même. »
Point	Noir	« Je sais pas, il est comme ça dans les livres. »
Virgule	Brun	« On doit s'arrêter comme pour le point mais moins longtemps. »

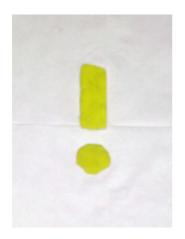
Ces réponses montrent qu'Amandine a associé une symbolique aux signes et que celle-ci est socialement recevable, elle correspond à la réalité. La mise en couleurs et les justifications demandées ont permis de renforcer la symbolique des signes chez elle.

C'était aussi le moyen d'employer les capacités manuelles d'Amandine à bon escient car elles constituent une qualité chez elle et lui ont donc permis d'aborder la prise en charge plus « sereinement », en se sentant valorisée.

Le choix du matériau s'est porté sur l'argile parce que c'est une matière malléable pouvant être peinte et qui, de plus, durçit rapidement sans cuisson, permettant ainsi une utilisation quasi immédiate (contrairement à la plasticine, par exemple).

La taille a été volontairement amplifiée de manière à ce qu'ils constituent de véritables « signaux d'appels » et attirent son attention en situation de lecture.

Ex.: Le point d'exclamation (à gauche, celui d'Amandine)





Ayant chacune constitué notre jeu de signes (voir annexe 3), nous avons constaté que nous ne les représentions pas de manière identique l'une et l'autre; cependant, il s'agissait toujours d'un point d'exclamation. Toutefois, celui-ci pouvait revêtir une valeur différente pour l'une ou l'autre et il correspondait donc à une intonation différente suivant la phrase.

6 <u>La fonction expressive de la ponctuation : l'intonation, le</u> sens par rapport à l'émotion, de la phrase au texte

De cette constatation et dans le but d'obtenir plus de relief dans la voix d'Amandine en situation de lecture, j'ai proposé une série de phrases simples, ponctuées à l'aide du point d'exclamation en argile, puis lues à voix haute avec

une intonation déterminée par une « carte-émotion »; celle-ci permet de resituer la phrase dans un contexte.

Ex. « Tu travailles » peut être dit comme un ordre, une injonction, une question, une affirmation mais avec colère, surprise, etc. Comme il l'a été précisé plus haut (voir chapitre II, 3), je me suis limitée aux six émotions de base de EKMAN.

6.1 Prise de conscience : le jeu des journalistes

C'est à ce moment qu'Amandine s'est montrée particulièrement angoissée à l'idée d'une lecture à voix haute. Il a donc fallu que je replace le cadre de confidentialité des séances en lui rappelant qu'elle était ici dans un endroit où elle ne serait ni jugée, ni notée ; que le contenu des séances ne serait pas divulgué en dehors du local, sauf avec son autorisation.

Si elle s'en est trouvée plus ou moins rassurée et plus en confiance, Amandine semblait cependant persuadée d'être incapable de fournir un quelconque relief à sa voix. C'est pourquoi je lui ai proposé de jouer « aux journalistes ». A tour de rôle, nous nous sommes posé des questions sur nos goûts, nos sports préférés, etc., en nous enregistrant sur un dictaphone, ce qu'elle a alors pris beaucoup de plaisir à faire. Je lui ai ensuite proposé d'écouter le contenu de nos interviews respectives en portant notre attention sur la voix.

J'ai reproduit, pendant l'écoute, les courbes intonatoires de mes questions (en vert car c'est la couleur que j'ai sélectionnée pour mon point d'interrogation) et de ses réponses (en noir ou en jaune puisqu'elle a peint respectivement ses point et point d'exclamation ainsi) afin de matérialiser le relief de la voix.

J'ai ensuite effectué devant elle la transcription inverse avec ses questions (courbes vertes) et mes réponses (courbes noires et roses) afin de lui prouver qu'elle était tout aussi capable que moi de produire des intonations à l'oral.

Surprise, mais rassurée, elle me fait part de ses impressions : « Ah oui ! C'est vrai, moi aussi je peux faire comme toi quand je lis pas ! ». Je lui ai alors fait remarquer que, si elle pouvait avoir une prosodie aussi variée en langage oral, c'est que sa voix était normale et qu'il lui était aussi possible de s'en servir en lisant. J'ai complété mon observation en ajoutant que, justement, ces signes étaient là pour l'aider à savoir quand moduler sa voix. Il a été enfin possible d'envisager la lecture de phrases avec une implication réelle d'Amandine qui était aussi plus en confiance vis-à-vis de ses capacités en lecture et plus « sécurisée » en sachant que les signes constituaient des repères.

6.2 <u>Matérialisation et manipulation au niveau de la phrase :</u> « cartes-émotions », courbes intonatoires et signes expressifs

Nous avons donc repris, après cette étape de « mise en confiance », notre travail au niveau de la phrase en y associant :

- **les « cartes-émotions »** pour déterminer une intention de lecture (action au niveau des processus d'élaboration) ;
- les courbes intonatoires (rappel de l'inflexion à donner à la voix) ;
- les signes en argile suivants : point, point d'exclamation, point d'interrogation, points de suspension, deux points, guillemets, tirets et virgule. Ces signes mobiles plus grands que les caractères des mots ont donc été mis en valeur au niveau visuel.

Cependant, il s'est avéré que, dans le cas d'Amandine, si les courbes intonatoires ont permis dans un premier temps de schématiser les inflexions vocales produites en langage oral, elles n'ont pas constitué une aide pour les reproduire dans l'activité de lecture, mais plutôt un distracteur. De plus, elles ne permettent pas de retranscrire la totalité des modulations vocales, comme Amandine l'a signalé d'elle-même : « Ca m'énerve ça ! En plus, la voix elle fait pas juste comme ça ! » Elles ont donc été rapidement abandonnées.

Comme précisé précédemment (chapitre II, 2.3.2), le but poursuivi ici n'est pas la stimulation du traitement sémantique de la phrase, mais bien la production d'intonations. C'est pourquoi des phrases contenant cinq à six « propositions » (voir chapitre II, 2.3.2) maximum ont été utilisées. Amandine peut ainsi se focaliser sur l'intonation à associer et être en position de réussite dans une situation de lecture à voix haute sans avoir à fournir d'effort supplémentaire par rapport au paramètre de compréhension.

Ex.: « La petite gymnaste s'entraîne avec toutes ses amies! »

- /la gymnaste s'entraîne/;
- /la gymnaste est petite/;
- /la gymnaste a des amies/;
- /les amies s'entraînent aussi/.

Progressivement, la virgule a été incorporée dans la phrase, de manière à obtenir plus de modulations au niveau de l'intonation (apposition et incise). Les guillemets ont été ajoutés pour signaler qu'il s'agissait d'un discours.

```
Ex.: « Ce maillot, je l'adore! »
« Ce maillot, que j'ai depuis deux ans, est bien trop petit! »
```

Cette étape au niveau de la phrase a été nécessaire pour faciliter la concentration d'Amandine. En effet, j'avais pour projet initial d'utiliser la bande dessinée comme premier support dans la mesure où la place de la ponctuation

expressive y est privilégiée. Mais après plusieurs tentatives, Amandine m'a expliqué qu'elle était « perturbée » par les dessins qui l'empêchaient d'accorder toute son attention au texte.

La lecture des phrases dans ces conditions s'est donc effectuée sans difficulté. Nous avons pu ensuite abandonner rapidement l'utilisation des signes mobiles.

Dans le but de conserver une progression et de maintenir les repères au niveau visuel, le même type d'exercice a été proposé avec des signes écrits proportionnels à la taille des mots, mais en conservant les couleurs choisies par Amandine pour peindre ses signes mobiles.

Les productions obtenues au niveau de l'intonation ont été identiques. Les photos représentant les émotions ont été progressivement enlevées, puis remplacées par leur nom indiqué oralement et, enfin, laissées à son libre choix.

Afin de m'assurer de sa compréhension du sens et des intonations produites par les signes, j'ai demandé à Amandine de ponctuer elle-même les phrases que je lisais à voix haute en devinant l'émotion que j'y mettais. Aucune difficulté n'a été observée.

6.3 <u>Matérialisation au niveau du texte (dialogue) : indices</u> visuels et expression des émotions

De manière à montrer rapidement l'utilité de ce travail à Amandine et de l'amener progressivement au niveau du texte, j'ai abordé la lecture de dialogues.

Pour ce faire, j'ai employé des saynètes nous permettant de tenir chacune un rôle. Cette alternance au niveau de la lecture a constitué un « soulagement » pour Amandine qui se retrouvait « à égalité » avec moi, et non plus dans une relation formateur-apprenant.

J'ai créé six situations de dialogue (voir annexe 4) comportant à chaque fois deux rôles et faisant intervenir majoritairement le point d'interrogation, le point d'exclamation, les points de suspension ou encore une alternance de ces trois signes.

L'emploi du point a été évité dans la mesure où Amandine sait y associer son intonation. Celle qui doit l'être à la virgule, ayant été amenée au niveau de la phrase (apposition et incise), a été bien transférée au niveau du texte.

Ex.: Saynète 5

- Allo? Allo? 1,2,3... vous m'entendez? Ah? les studios? vous me recevez?....
- je ne vous entends qu'à moitié!
- Ici Bernard Legrand, en direct du stade d'athlétisme de Mons où il fait un temps??? Allo ?? aaaaaallo ?

- Allo? Bernard? Aaaaaaaallo?
- A l'huile ??????
- Bernard ??????
- Oui, je suis à Mons! Tous les athlètes sont prêts pour le départ!
- Ah !!!!!! Une question, Bernard...Je sais qu'il pleut mais la course va-t-elle avoir lieu ?
- Oui! Ils vont tous partir! C'est bon! C'est parti!

Les signes ont donc été repérés au niveau visuel en conservant le même code couleur que lors des étapes précédentes, puis nous avons « joué » les saynètes en laissant libre cours à notre imagination pour le choix des nuances à apporter aux intonations, même si elles étaient plus ou moins orientées par le sens global du texte.

Les situations de dialogue étant, par essence, propices à l'échange et à l'expressivité, elles ont constitué, pour elle, un réel « déclencheur », lui permettant ainsi de mettre un sens rapidement sur sa lecture à voix haute et de percevoir les nuances qu'elle pouvait apporter à ses intonations, à bon ou à mauvais escient.

Je lui proposais de lire le texte une première fois avec moi, puis d'échanger les rôles, ou d'essayer de le relire, mais en y ajoutant une émotion différente.

Sa lecture devient alors beaucoup plus expressive, même si elle est parfois hésitante (erreurs de lecture) ou que l'intonation semble encore « plaquée », c'est-à-dire qu'elle utilise uniquement la courbe ascendante liée à l'interrogation, mais pas systématiquement le paramètre de la prosodie émotionnelle comme la surprise, par exemple. Le but ici n'est pas d'en faire une professionnelle de la diction, mais que sa lecture soit davantage porteuse de sens.

La compréhension des saynètes a été vérifiée par des questions à l'oral. Les réponses qu'elle a fournies n'ont pas montré de contre-sens majeur.

Lors de ces lectures, les échanges ont été riches et Amandine s'est appropriée les dialogues rapidement. Elle s'est « détachée » du simple décodage de mots demandant même à s'enregistrer pour pouvoir s'entendre « comme au début avec les journalistes ! ».

Il semble alors que la prise en compte de l'intonation liée à la ponctuation lui ait permis de mettre un sens sur le contenu de sa lecture et de prendre petit à petit du plaisir à lire.

7 La fonction expressive de la ponctuation : les pauses, repères des groupes de sens aux niveaux intra interphrastique

Stimuler la fonction expressive de la ponctuation, comme nous l'avons vu (Chapitre I, 4.1), implique l'usage de l'intonation, mais aussi des pauses. Or, ces pauses s'effectuent soit en fin de phrase (niveau interphrastique), soit en fin de groupe sémantique (niveau intraphrastique). Si le premier niveau est relativement fonctionnel chez Amandine, les pauses liées aux groupes de sens ne sont pas ou peu réalisées.

Intervenir sur ce paramètre correspond à une action au niveau des microprocessus dans le modèle d'IRWIN.

Dans un premier temps, nous avons délimité les groupes de sens dans les saynètes qu'elle connaissait déjà afin qu'elle soit en confiance par rapport à cette approche de la lecture.

Le découpage d'un texte en groupes de sens faciliterait la compréhension des lecteurs moins habiles (RASINSKI, 1989)⁷⁶.

J. GIASSON envisage deux types de découpage⁷⁷:

- la segmentation syntaxique, c'est-à-dire le découpage des phrases à partir d'unités grammaticales (groupes nominaux, propositions, etc.);
- la segmentation par les pauses, c'est-à-dire « identifier les endroits où 50% des adultes effectueraient une pause [....] soit pour ajouter du sens ou pour accentuer un mot, soit pour reprendre son souffle. [...] Il n'est donc pas nécessaire d'utiliser une analyse compliquée pour effectuer une segmentation, l'enseignant peut se fier à son seul jugement »⁷⁸

Il semblerait que ces deux découpages amènent des résultats équivalents (WEISS, 1983)⁷⁹.

Ceci m'a permis de mettre en parallèle les correspondances entre les pauses créées par les signes de ponctuation et les groupes de sens qui en dépendent.

J'ai, dans un premier temps, lu une saynète connue d'Amandine en effectuant un minimum de pauses, puis lui ai demandé son avis : « C'est moche, on comprend rien !!!!!! ». Réaction tout à fait compréhensible de sa part !

⁷⁶ In J. GIASSON, *op. cit.*, p. 48

J. GIASSON, *Ibidem*, p. 48
 J. GIASSON, *Ibidem*, p. 48

⁷⁹ In J. GIASSON, *Ibidem*, p. 48

Dans un deuxième temps, je lui ai donc soumis le même texte en lui demandant sa version en lecture à voix haute et j'ai marqué ses propres coupures pendant qu'elle le lisait. Je précise que c'est la première fois que je lui demandais de parcourir un texte seule. Connaissant la saynète, elle n'était pas angoissée et a même pensé à moduler la hauteur de sa voix en changeant d'interlocuteur! Nous avons comparé nos deux exemplaires et constaté que le sien était bien meilleur!

Cependant, je lui ai proposé de l'améliorer encore. Nous l'avons alors relu phrase par phrase en y apposant des barres verticales entre chaque groupe de sens, au niveau interphrastique comme intraphrastique. A chaque groupe délimité, je l'ai invitée à me décrire le personnage ou le lieu dont il était question. Tâche un peu difficile en début de texte, donc j'ai apporté un étayage en émettant des propositions de description (Par exemple, comment vois-tu M. Némarre ? Il a des lunettes ? Il est brun ? Blond ? etc.)

Ex : Saynète 6

/ = découpage d'Amandine lors de sa première lecture

/ = découpage supplémentaire que je lui ai soumis

- Chers amis auditeurs, / ici Jean Némarre! / Bonjour à tous! / Vous avez vécu, / comme nous, / en direct, / cette fin de course palpitante, / où, / jusqu'au bout, / le résultat a été plus qu'incertain! /

Il aura fallu la rage de vaincre /de notre championne / pour arracher une victoire bien méritée !!!! /

Mais on me signale à l'instant que notre correspondant, / Bernard Bienfaible, / est en ligne... / Allo..., / Bernard? / Vous m'entendez ? /

- Oui mon cher Arnold! / Ici Bernard Bienfaible, / en direct du stade Charletty / où notre jeune athlète / Adeline Droite / vient de s'imposer dans la finale du 400 mètres haies!!! / La sélection internationale était très relevée! /

Il faut dire que cette victoire vient à un moment important de la carrière de notre championne. / En effet, / vous vous souvenez tous / de cette terrible chute, / lors des derniers Jeux Européens, / où elle avait marché sur son lacet défait / et s'était étalée lamentablement sous le fil de l'arrivée.../

Ensuite, nous l'avons relu (un rôle chacune, puis elle seule jouant les deux rôles) en respectant ces pauses au maximum.

Le même type d'exercice a été appliqué avec de courts textes de cinq ou six lignes maximum (voir annexe 4) comprenant des dialogues, toujours pour limiter les sources d'angoisse chez Amandine. Le choix de cette taille de texte s'est aussi opéré en fonction du but recherché, c'est-à-dire rendre fonctionnelle sa lecture à voix haute en tenant compte des exigences du programme scolaire et de son niveau de lecture.

Elle a effectué, tant au niveau du texte que de la phrase, un découpage suivant la ponctuation dans un premier temps, puis en groupes de sens au niveau intraphrastique pour marquer les pauses respiratoires dans un deuxième temps.

Ex.: Texte 2

/ = découpages effectués par Amandine

Ce sont les Championnats du monde d'athlétisme / depuis une semaine déjà! / Les deux commentateurs sont là, / juste avant la finale! / Mais qui va gagner / du Belge / ou de l'Anglais? /

Jean-michel / et Serge commentent l'évènement : /

- Ca y est ! / Le pistolet a claqué ! / Les coureurs ont jailli de leur starting-blocks / comme des bouchons de champagne !
- Oui! / Notre champion a pris un très bon départ! / C'est un peloton serré / qui se présente à l'entrée du virage! / Je ne vois pas bien où est notre représentant.../
- Ah! / Le voilà, / Jean-Michel! / Ils sont trois de front à déboucher sur la grande ligne droite! / Le public est debout! / Il tape des pieds / et des mains! /
- Quel vacarme! / C'est incroyable! / Je n'en crois pas mes oreilles! / Jean Claude donne l'impression de se détacher! / Oui! /
- Il tend les bras! / Il allonge sa foulée! / Son regard est fixé sur l'arrivée! / Il se jette sur le fil! / Hourra!!! / Trois fois hourra!!! /
- On a gagné !!!!!! / Quelle course, / mes amis ! / Quelle course !

La victoire était importante : / une médaille d'or, / beaucoup d'admiration, /de célébrité / et enfin / une récompense pour tant d'efforts accomplis ! /

On note deux découpages « hasardeux » (« c'est un peloton serré / qui se présente à l'entrée du virage » et « Il tape des pieds / et des mains) qui, en soi, ne constituent pas d'erreurs mais peuvent heurter à l'écoute. Amandine les justifie en précisant que « c'est plus facile comme ça » car elle « reconnaît mieux celui qui fait quelque chose ».

Ces découpages montrent qu'Amandine a bien saisi la relation entre les pauses et les groupes de sens.

Il semble que ce type de lecture, quoiqu'un peu rébarbatif au début, ait permis à Amandine de comprendre que si elle marquait ses pauses à des endroits particuliers, la compréhension était plus aisée. Elle parvient maintenant à décrire un lieu, une situation avec plus de détails, preuve que l'imagerie mentale commence à être plus performante chez elle.

Cependant, c'est une habitude de lecture difficile à « adopter » et qu'elle doit encore automatiser.

Enfin, un dernier point a été abordé avec Amandine qui concerne le troisième paramètre de la fonction expressive de la ponctuation. Il s'agit de l'accentuation.

8 <u>La fonction expressive de la ponctuation : l'accentuation du mot associée à la phrase exclamative</u>

La notion d'accent dans le mot n'a pas constitué le même type de travail avec Amandine.

En effet, il était difficile de lui imposer des repères pour l'accentuation d'une syllabe permettant la mise en valeur du mot, alors que l'emploi des pauses n'était pas encore automatisé chez elle.

De plus, chez le normo-lecteur, ces paramètres ne sont pas mis en exergue et l'accentuation est plus ou moins « naturelle ».

Cependant, je lui ai fait remarquer (en écoutant les enregistrements de quelques phrases et textes) que, dans certains mots, elle insistait plus sur une syllabe sans que je le lui ai demandé. Elle a observé par elle-même que, très souvent, ces syllabes dites « plus fort » se trouvaient dans des phrases exclamatives. J'ai souligné que le rôle était aussi de montrer que le mot mis en valeur était important pour le sens de la phrase.

Ex.: « Ce maillot, je l'adore! »

Enfin, cette analyse beaucoup plus fine demande beaucoup de ressources attentionnelles qu'Amandine semble ne pas encore pouvoir mobiliser. Mais l'accentuation commençant à être produite spontanément, on peut supposer qu'avec une pratique régulière et une assurance grandissante chez Amandine, elle deviendra plus marquée.

A la suite de cette prise en charge, j'ai « ré-évalué » Amandine afin de mesurer si l'utilisation de la fonction expressive en lecture à voix haute avait eu un impact sur la qualité de sa compréhension. Je lui ai donc à nouveau proposé le test du vol du P.C.

9 Résultats du post-test

Tous les résultats quantitatifs sont donnés par rapport à la moyenne des filles de 12 ans.

Lecture de texte

- Rapidité de lecture : 226 secondes, soit une note de 2 la situant entre -1 et -2 écarts-types.
- Qualité de lecture : j'ai attribué à Amandine une note de 4 correspondant à « une lecture courante avec une intonation marquant une bonne appréhension du texte mais [...] quelques erreurs de liaison (oubliées ou ajoutées), la présence de marques d'hésitations et une ponctuation parfois oubliée. »⁸⁰
- <u>Erreurs</u>: elles sont au nombre de 6, pas d'erreurs phonétiques ni d'inversions de mots, une erreur sur les logatomes, 3 erreurs globales et deux ajouts. Elle est dans la moyenne (6, 77).

Le score total de lecture d'Amandine est de 12. Elle est donc entre la moyenne (13,27) et -1 écart-type (Déviation standard = 9,11). On peut tout de même considérer qu'elle est plus proche de la moyenne.

Compréhension du texte

Elle est évaluée à l'aide des épreuves suivantes :

- Récit: elle obtient une note de 13 correspondant à +1 écart-type avec une nette amélioration concernant le récit narratif (5/15 pour le pré-test et 10/15 pour le post-test). Les résultats du récit documentaire sont quasiment identiques (4/15 au pré-test et 3/15 au post-test) avec un contre-sens majeur qui n'est plus effectué lors de la deuxième passation;
- Questions ouvertes: elle se situe toujours dans la moyenne avec une note de 4,5;
- Questions à Choix Multiple : on note une amélioration puisqu'elle obtient 8/10 et se place dans la moyenne ;
- Choix de titres: la note de 6 la situe toujours entre -1 écart-type et la moyenne;
- Recherche d'informations : elle obtient 5, ce qui correspond à -1 écarttype.

Globalement, Amandine se situe dans la moyenne avec un score total en compréhension de 36,5 (moyenne = 35,40 et déviation standard = 9,90).

⁸⁰ C. BOUTARD, I. CLAIRE et L. GRETCHANOVSKY, Le vol du PC – Prise en main rapide de l'épreuve, consignes de passation, cotation, tableaux d'étalonnage, p.4

Si sa vitesse de lecture n'a pas été particulièrement améliorée (ce n'était pas l'objectif de cette prise en charge), la prise en compte des paramètres d'intonation, de pauses et d'accentuation a permis une amélioration de la qualité de la lecture à voix haute et il semble que celle-ci ait retenti sur sa compréhension du texte.

Toutefois, il est possible que l'espacement entre pré et post-test n'ait pas été suffisant, ce qui pourrait être à l'origine, en partie, d'une amélioration des résultats. Par ailleurs, un temps de prise en charge élargi aurait pu également montrer une plus nette amélioration.

J'ai donc à nouveau proposé un texte personnel différent, au niveau du contenu, de celui proposé pour le pré-test (voir annexe 5).

De même que pour l'épreuve normée, la qualité de lecture s'est nettement améliorée et les détails qu'elle fournit en complément de ses réponses sont beaucoup plus nombreux.

10 Conclusion

Ce chapitre a permis de développer la prise en charge effectuée avec Amandine et les résultats qui en découlent. Sa voix, en situation de lecture à voix haute, possède maintenant beaucoup plus de relief et est donc plus porteuse de sens. Cependant, il reste à Amandine à transférer ses acquis hors du contexte des séances, ce qui est encore difficile pour elle. Une discussion avec l'enseignante m'a permis de lui proposer de faire lire Amandine à voix haute, mais en petit groupe, quand la situation se présenterait avant d'envisager une lecture devant la classe entière, de manière à conserver un contexte psychologique où elle se sent en confiance.

CONCLUSION GENERALE

Tout au long de ce travail, j'ai pu réellement mesurer qu'une angoisse vis-à-vis du langage écrit pouvait retentir sur tous ses aspects.

J'ai dû m'adapter aux craintes d'Amandine, lui fournir les moyens de les apprivoiser par des textes abordables, une remise en confiance et les indices visuels que sont les signes de ponctuation. Ainsi, elle a pu mobiliser les ressources nécessaires à une utilisation de la fonction expressive des signes et, par là, rendre sa lecture plus porteuse de sens.

Il semble qu'elle a retrouvé (ou trouvé!) un goût à lecture en prenant le temps de se créer des représentations mentales spécifiques à cette activité. L'objectif de la prise en charge paraît atteint, même si Amandine doit encore transférer ses acquis dans le milieu scolaire.

Ce suivi logopédique a constitué pour moi l'occasion d'une réflexion sur la combinaison de ces deux paramètres que sont la ponctuation expressive et la compréhension, paramètres qui font d'ailleurs l'occasion de recherches de plus en plus poussées à l'heure actuelle.

Cependant, il pourrait être intéressant d'appliquer ce type de prise en charge à une population d'enfants plus importante dans le but de pouvoir élargir ces conclusions et de créer un matériel rééducatif fiable et validé.

Il me faut à présent mettre un point final à ce travail... Ces points de suspension laissent à penser que le domaine traité n'est pas clos.

J'espère qu'il ne subsiste pas trop de points d'interrogation dans votre esprit de lecteur et que les points d'exclamation qui y ont jailli ne reflétaient que des émotions positives!

BIBLIOGRAPHIE

DICTIONNAIRES

- F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues, Ortho Edition, 1997, 228 p.
- C. CAMPOLINI, V. VAN HÖVELL et A.VANSTEELANDT, *Dictionnaire de Logopédie Le développement du langage écrit et sa pathologie*, SPILL, Série Pédagogique de l'Institut de Linguistique de Louvain, Louvain-la Neuve, Editions Peeters, 2000, 162 p.
- M. GREVISSE, *Le bon usage*, 10^{ème} édition revue, Gembloux, Belgique, Editions Duculot, 1975, 1322 p.
- P. ROBERT, A. REY et J. REY-DEBOVE, *Le petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1981, 2172 p.
- M. VINCIGUERRA, Y. GARNIER, Le petit Larousse Illustré, 100^{ème} édition, Paris, Larousse, 2004, 1855 p.

OUVRAGES

- C. BOUTARD, I. CLAIRE et L. GRETCHANOVSKY, *Le vol du PC Evaluation fonctionnelle de la lecture chez les sujets de 11 à 18 ans*, Ortho Editions, Isbergues, 1997,50 p.
- C. BOUTARD, I. CLAIRE et L. GRETCHANOVSKY, Le vol du PC Prise en main rapide de l'épreuve, consignes de passation, cotation, tableaux d'étalonnage, Ortho Editions, Isbergues, 1997, 13 p.
- N. CATACH, *La ponctuation*, Que sais-je, 2ème édition corrigée, Paris, Presses Universitaires de France, 1996, 127 p.
- R. CAUSSE et E. PIERRE, Vive la ponctuation, Paris, Albin Michel Jeunesse, 2007, 37 p.
- A. DOPPAGNE, *La bonne ponctuation*, 3^{ème} édition, Collection. « entre guillemets », Paris Bruxelles, Duculot, 1998, 102 p.
- J. GIASSON, *La compréhension en lecture*, Collection Pratiques Pédagogiques, Bruxelles, De Boeck Université, juin 1996, 255 p.
- R. GOBBE, Pour appliquer la grammaire nouvelle 1, Bruxelles-Gembloux, Duculot, 1980, 303 p.
- C. GOLDER, D. GAONNAC'H, *Lire et comprendre, Psychologie de la lecture*, Paris, Hachette Education, 1998, 144 p.
- O. HOUDART et S. PRIOUL, *La ponctuation ou l'art d'accommoder les textes*, Paris, Seuil, avril 2006, 200 p.

- P. LECOQ, S. CASALIS, C. LEVEURS et N. WATTEAU, *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires Septentrion, 1996, 368 p.
- R. THIMONNIER, Code orthographique et grammatical, Verviers, Marabout, 1974, 442 p.

REVUES

- S. BAUDET et G. DENHIERE, *Le fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes*, in Questions de logopédie, Belgique, Union Professionnelle des Logopèdes Francophones, n°21 II 1989, pp.15-30
- N. CATACH, *La ponctuation*, in Langue française n° 45, Paris, Larousse, févri er 1980, pp. 16-27
- B. GARRIGUES, *La compréhension, évaluation et prise en charge*, in Rééducation orthophonique, n°227, septembre 2006, 149 p.

Science et vie, L'empire caché de nos émotions, Hors-série n°232, pp. 16-22

SITES INTERNET

Wikipédia, http://fr.wikipedia.org/wiki/Ponctuation http://fr.wikipedia.org/wiki/Texte narratif

http://courseweb.edteched.uottawa.ca/Phonetique/pages/prosodie/intonation1.htm

COURS

- J. RENAULD, Cours de psychologie générale L'émotion, 1ère logopédie, HERS, Libramont, 2004-2005
- A.-M. BADET, Cours de linguistique I, 1ère logopédie, HERS Libramont, 2004-2005

MEMOIRES, TRAVAIL DE FIN D'ETUDES ET THESE

- A. LAMBERT, Approche et amélioration de la ponctuation chez l'enfant dyslexique, mémoire de fin d'études, baccalauréat logopédie, HERS Libramont, 1986, 165 p.
- C. MBENGONE EKOUMA, Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique, Doctorat Nouveau Régime, spécialité psychologie cognitive, Université Paris 8 Vincennes St-Denis, Thèse dirigée par le Pr. D. LEGROS et soutenue le 30 mars 2006, 242 p.
- M. RENOU, *Proposition d'un matériel ludique pour améliorer la compréhension de textes chez des enfants en enseignement ordinaire primaire*, TFE, Baccalauréat logopédie, HERS Libramont, 2006-2007, 64 p.

DIVERS

Programme d'études pour l'enseignement primaire établi par le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces. Programme officiel en vigueur dans les écoles de la Communauté Française.

M. TOUZIN, in *Dyslexie*, *dysorthographie*, *dyscalculie* - *bilan* des *données* scientifiques, Rapport INSERM 2007, 860 p.

DOCUMENTS CONSULTES MAIS NON CITES

- V. BEAUCOUSIN, Bases neurales de la compréhension de la phrase affective : des fonctions ortholinguistiques à la prosodie affective, Université de Caen, UFR de médecine, Ecole doctorale normande chimie biologie, Thèse soutenue le 5 décembre 2006, 300 p.
- F. ESTIENNE, Méthode d'entraînement à la lecture et dyslexies Les stratégies du lire, Collection Orthophonie, Paris, Masson, 1999, 275 p.
- J. OTERO DEL VAL, Organisation de la pensée et expressivité à travers la ponctuation Eléments de syntaxe à l'école primaire, Mémoire d'orthophonie, Université de Nice, Faculté de médecine, 1975-1975, 104 p.
- M. ROY, D. GAONNAC'H et M. FAYOL, *L'effet de la ponctuation et des connecteurs sur le traitement des phrases en lecture*, in Le langage et l'Homme Logopédie, psychologie, audiologie Hommage à Jean Costermans, vol. XXXVII, n°2, décembre 2002, pp. 139-161

Classement des signes de ponctuation selon A. DOPPAGNE

Signes pausaux	Signes mélodiques	Signes d'insertion	Signes d'appel
Point	Point d'interrogation	Parenthèses	Grandes divisions
Virgule	Point d'exclamation	Crochets	Paragraphe
Point-virgule	Points de suspension	Tirets	Alinéa
Tiret	Deux points	Guillemets	Appel de note
Blanc	Trait	Virgules	Astérisque
		Barres obliques	Tiret
			Point abréviatif
			Points
			Autres signes d'appel

Classement des signes de ponctuation selon N. CATACH

Signes de clôture	Signes logiques	Marques séquentielles, marques de second régime
Point final	Virgule	Parenthèses
Point d'interrogation	Deux points	Crochets
Point d'exclamation	Point-virgule	Accolades
Points de suspension		Tirets
		Guillemets

Texte personnel pré-test

Je suis là, sur le bord, dans la foule. Mon cœur bat... Il porte une tenue rouge et le dossard 642. J'attends qu'il arrive : c'est la première épreuve. Il doit être parmi les dix meilleurs! Mais la natation, c'est son point fort, et il n'est pas mauvais en cyclisme. Son record est de 1h15. Ça y est! Les voilà! Je m'approche et je crie :

Allez Papa! Vas-y!

Super! Il est cinquième! Il monte sur son vélo, et c'est parti pour 20 kilomètres! Parviendra-t-il à dépasser les quatre autres concurrents? L'écran géant est installé. J'y suis la course avec attention: plus que 10 kilomètres! Seulement deux athlètes devant lui! Il commence l'épreuve de course à pied en troisième position. Le suspens est à son comble! Presque 5 kilomètres parcourus et la ligne d'arrivée est déjà en vue! Encore un à être dépasser mais celui-là est très fort! Ça y est! C'est fait! 1h10 d'efforts pour la victoire! Je me précipite vers lui:

- Bravo! Tu es le meilleur! Tu veux de l'eau? Tu as faim? Tu es fatigué?
- Merci, merci... mais ça va... Je dois seulement me reposer! L'année prochaine, si tu continues à t'entraîner, nous la ferons ensemble, cette compétition!

Questions de compréhension

Combien y a-t-il de personnages ? Que font-ils ? Qui a gagné et pourquoi ? De quel sport parle-t-on ? Quel titre pourrais-tu donner à ce texte ?

Jeu de signes d'Amandine



Phrases, saynètes et textes

Phrases

- « Qui a gagné? »
- « Est-ce que le triathlon est un sport difficile ? »
- « Les grands champions s'entraînent combien d'heures par jour ? »
- « J'adore le sport! »
- « Le football, je déteste ça! »
- « Ce maillot, je l'adore! »
- « Oh! Mon dieu! II a gagné!»
- « Ils ont triché! Et personne n'a rien dit, c'est injuste! »
- « J'ai perdu mon ballon préféré! »
- « Aujourd'hui, c'est moi qui ai gagné, c'est le plus beau jour de ma vie! »
- « Ce maillot, que j'ai depuis deux ans, est bien trop petit! »
- « La petite gymnaste s'entraîne avec toutes ses amies! »
- « Depuis un an, je fais de la gymnastique, c'est super! »
- « Comme j'aimerais remporter ce trophée... »
- « Pitié... Monsieur l'arbitre ! Je ferais attention ! »

Saynète 1 (le point d'interrogation)

- Euh..... b....b...b...bonjoureuh.....monsieur le pro..... monsieur le pro....monsieur le professeur. Euh....je...je...je... je viens faire de l'at... de l'at... de l'at...
- De l'attelage?
- N....n...non . De l'at... de l'at... de l'at... de l'at...
- De l'athlétisme ?
- Euh...ben oui, c'est ça.
- Et quelle est ta spécialité ?
- Le sss...le sss....le sss....
- Le sprint ?
- N....n...non. Le sss....le sss.....le sss.....
- Le cent dix mètres haies ?
- Si tu bégayes aussi en sautant, je te verrais bien au triple saut!

Saynète 2 (le point d'exclamation)

- Ah ah! Je savais bien que je te trouverais là!
- Oh! Tu m'as fait peur!
- Rentre à la maison! Tu n'as pas fini tes devoirs! Dépêches toi!

- Mais...
- Il n'y a pas de mais! Tu rentres, un point c'est tout! Les entraînements, ça suffit!
- Mais maman! C'est tellement plus gai d'être dehors!
- Je ne veux pas le savoir! Etudie d'abord, tu courras plus tard!
- Oh! Mais je n'ai pas beaucoup de devoirs, je peux bien rester encore un peu!
- Aaaaaaaaah mais certainement pas!
- Allez! S'il te plaît!
- Bon! Laisse-moi réfléchir! Allez! Si ça te fais plaisir! Mais soit rentrée pour souper hein!
- Youpi! Merci maman!

Saynète 3 (points de suspension)

- Ah... Le sport... C'est beau...
- Oui... si l'on veut...
- Moi, j'adore ça... Courir... Nager... Pédaler... Sauter...
- Oui... Etre trempé... essoufflé... fatigué... blessé...
- Bien sûr, si tu vois les choses comme ça...
- Et comment veux-tu les voir ?
- Eh bien... comme une façon de s'amuser... c'est bien pour la santé aussi... on peut rencontrer d'autres personnes... vivre des émotions fortes...
- Oui... pourquoi pas...
- On apprend aussi à respecter les règles... les autres...
- C'est vrai... tu as raison... Tu m'emmènerais à un entraînement ?
- Ah... c'est une idée...
- Je pourrais peut-être changer d'avis...
- Et devenir une championne, si tu es douée...

Saynète 4 (points d'interrogation, d'exclamation et de suspension)

- Allo ? Allo ? 1,2,3... vous m'entendez ? Ah ? les studios ? vous me recevez ?....
- je ne vous entends qu'à moitié!
- Ici Bernard Legrand, en direct du stade d'athlétisme de Mons où il fait un temps??? Allo ?? aaaaaallo ?
- Allo? Bernard? Aaaaaaaallo?
- A l'huile ??????
- Bernard ??????
- Oui, je suis à Mons! Tous les athlètes sont prêts pour le départ!
- Ah !!!!!! Une question, Bernard...Je sais qu'il pleut mais la course va-t-elle avoir lieu ?
- Oui! Ils vont tous partir! C'est bon! C'est parti!

Saynète 5 (points d'interrogation, d'exclamation et de suspension)

- Regarde! Regarde! Vite! Vite!
- Mais quoi ?
- Mais regarde, enfin! C'est elle! La championne du 100 mètres!
- Mais où ça?
- Mais là !!!!!!!!
- Ah oui! Oh! Comme elle est grande...
- Et son maillot? Tu as vu son maillot? Si j'avais le même...
- Eh bien quoi ? Tu ne nagerais pas plus vite!
- Je sais! Mais il est tellement beau...
- Ah! ah! Laisse-moi rire!
- Eh bien, moi, maillot ou pas, je vais lui demander un autographe!
- Euh... Attends-moi! J'arrive!

Saynète 6 (points d'interrogation et d'exclamation)

- Chers amis auditeurs, ici Jean Némarre! Bonjour à tous! Vous avez vécu, comme nous, en direct, cette fin de course palpitante, où, jusqu'au bout, le résultat a été plus qu'incertain!
- Il aura fallu la rage de vaincre de notre championne pour arracher une victoire bien méritée !!!! Mais on me signale à l'instant que notre correspondant Bernard Bienfaible est en ligne... "Allo..., Bernard? Vous m'entendez ? "
- Oui mon cher Arnold! Ici Bernard Bienfaible, en direct du stade Charletty où notre jeune athlète Adeline Droite vient de s'imposer dans la finale du 400 mètres haies! La sélection internationale était très relevée!
- Il faut dire que cette victoire vient à un moment important de la carrière de notre championne. En effet, vous vous souvenez tous de cette terrible chute, lors des derniers Jeux Européens, où elle avait marché sur son lacet défait et s'était étalée lamentablement sous le fil de l'arrivée...

Texte 1

La date de la compétition est fixée et Caroline doit s'y préparer. Son entraîneur lui a demandé de préparer l'enchaînement qu'elle veut présenter. Elle a déjà quelques idées et compte bien les mettre en pratique aujourd'hui.

- C'est bien, Caroline! C'est intéressant mais... je pense que tu peux faire mieux. Tes gestes, ils doivent être plus précis, il faut absolument que tu respectes le rythme! Et si tu ajoutais un saut? Qu'en penses-tu?
- Oui, je suis d'accord ! Comme ça, je marquerais plus de points, je me détacherais des autres ! C'est une excellente idée !
- Par contre... j'aimerais que tu ajoutes plus de mouvements de bras, c'est bien plus agréable à voir !

 Oui, c'est sûr! Et le costume ? Il faudra y penser aussi! Mais je ne suis pas très inspirée... Enfin, si mais... je ne sais pas si je pourrais le réaliser...

Déjà partie dans ses rêves, Caroline s'imaginait sur la première marche du podium...

Texte 2

Ce sont les Championnats du monde d'athlétisme depuis une semaine déjà! Les deux commentateurs sont là, juste avant la finale! Mais qui va gagner du belge ou de l'anglais?

Jean-michel et Serge commentent l'évènement :

- Ca y est ! Le pistolet a claqué ! Les coureurs ont jailli de leurs starting-blocks comme des bouchons de champagne !
- Oui! Notre champion a pris un très bon départ! C'est un peloton serré qui se présente à l'entrée du virage! Je ne vois pas bien où est notre représentant...
- Ah! Le voilà, Jean-Michel! Ils sont trois de front à déboucher sur la grande ligne droite! Le public est debout! Il tape des pieds et des mains!
- Quel vacarme! C'est incroyable! Je n'en crois pas mes oreilles! Jean Claude donne l'impression de se détacher! Oui!
- Il tend les bras ! Il allonge sa foulée ! Son regard est fixé sur l'arrivée ! Il se jette sur le fil ! Hourra !!! Trois fois hourra !!!
- On a gagné !!!!!! Quelle course, mes amis ! Quelle course !

Texte 3

Aujourd'hui est un grand jour : Charlotte va passer la journée avec sa mère dans les magasins ! Elle adore ça, mais le moment qu'elle préfère, c'est celui où elles se rendent au magasin de sport !

En effet, c'est un vrai palais, on y trouve tout ce qu'on veut, et il est bien rare d'en sortir les mains vides !

- Maman? Regarde! Les baskets dont je rêvais, elles sont là!
- Oui, c'est sûr, elles sont superbes! Mais combien coûtent-elles?
- 120 euros... Je sais, c'est un peu cher mais... j'ai eu de bons points...
 J'ai fait des efforts! Et puis... pour les compétions, ça sera plus confortable!
- Oui, c'est vrai... Ce sont de bons arguments... Et si tu participais aussi un peu à leur achat ?
- Eh bien... euh... oui, après tout, c'est moi qui vais les porter!
- Bien, et je suis sûre que tu y porteras plus d'attention...

Voilà que Charlotte disposait enfin de cette paire de baskets dont elle rêvait, mais celle-ci avait encore plus de valeur maintenant, c'était un vrai investissement puisqu'elle avait participé à leur achat!

Texte 4

Vendredi, 6 heures du matin. Mylène Deverre, jeune sportive, entre dans les vestiaires du stade. Le jour commence à se lever. Mylène aime bien ce moment calme, où il fait encore frais, où elle entend la ville qui s'éveille autour du stade...

Ce matin, elle se sent bien. Les épreuves qualificatives du saut en hauteur auront lieu demain. Elle se sent en forme. Sylvie Ankhor, son amie de toujours, est déjà là :

- Bonjour Sylvie! Ca va?
- Bonjour Mylène! Oui, ça va, merci. Tu te sens prête pour demain? Moi, j'ai une peur...!!!!
- Non, ça va. J'ai dormi comme une souche cette nuit. Mon petit frère n'a pas pleuré, pour une fois ! Ca m'a fait du bien. Je crois que je vais battre un record!!

Et tout en bavardant dans le couloir, elles poussent la porte qui ouvre sur l'arène du stade. Le stade, est là, étincelant de rosée, sous leurs jeunes yeux....

Texte 5

En rentrant de l'école, Camille avait l'habitude de prendre un bon goûter avant d'aller à son entraînement de natation.

Après avoir dévoré deux tartines à la confiture, elle se dit :

Je m'allongerais bien un peu, je suis fatiguée!

Camille s'étendit sur le canapé... et elle s'endormit!

DRING! DRING! Elle se réveilla en sursaut! Elle décrocha, c'était sa mère!

- Bonjour ma fille ! ca va ?
- Oui, bonjour Maman! Je m'étais endormie! Oh! Vite, dis-moi vite ce que tu veux, je vais être en retard, je n'avais pas vu l'heure!
- Ah... Euh... D'accord! Bon, je t'appelle pour te dire que je vais rentrer très tard, ce soir, car j'ai une réunion imprévue. Donne à manger au chien et, euh... prépare le repas pour ton père. Il y a tout ce qu'il faut dans le frigo!
- Ok, Maman! Passe quand même une bonne soirée! Heureusement que tu as appelé! A demain!

Alors qu'elle préparait son maillot et sa serviette, le téléphone sonna de nouveau.

- Oh! Mais on ne va donc jamais me laisser tranquille?

- Allô! Camille? ça va?
- C'est toi, papa? demanda-t-elle.
- Oui, oui! c'est bien moi. Je t'appelle pour te dire que je vais rentrer tout de suite, car je dois aller à la piscine avec des collègues du bureau. Je peux t'emmener à l'entraînement, si tu veux ?

Camille s'écria:

- Ah! Mais pourquoi pas! Je ne serais pas en retard dans ce cas!
- Ok! J'arrive dans cinq petites minutes.
 - Je t'attends, alors!

Après avoir raccroché, Camille s'aperçu que le chien avait attrapé son maillot et jouait avec dans le jardin ! Quelle catastrophe ! On ne la laisserait donc jamais tranquille !

Texte personnel post-test

Bon, ça y est, je le sais, mon entraîneur me l'a dit : cette année, je participe aux championnats ! Depuis le temps que j'attendais cet évènement... Enfin ! Mais, attention ! Il m'a prévenue, je vais devoir travailler deux fois plus ! Et aujourd'hui, on commence le nouveau programme ! Nouvelles baskets, nouveau maillot, je suis prête ! Il m'accueille avec le sourire et me dit :

Bien, je vois que tu es en pleine forme, nous allons démarrer! Allez! Vingt minutes de course à pied pour s'échauffer! Hop! C'est parti!

Eh bien! Effectivement, ça commençait fort! Mais c'était le prix à payer pour remporter le titre. Je m'y voyais déjà... Sur le podium... Cette image me donnait encore plus de courage et je m'accrochais. Oui, il faisait chaud, oui, j'aurais pu aller m'amuser avec mes amies... Mais quelle joie représenterait une victoire! Et puis, qui n'a jamais rêvé de gagner ce trophée?

- Allez, on continue! Tu es prête?
- Oui, oui... répondis-je, essoufflée. Je suis prête!
- Bien! C'est parti pour deux séries de cinquante flexions!

Questions de compréhension

Combien y a-t-il de personnages ? Que font-ils ? De quoi rêve la jeune fille ? Comment se prépare la jeune fille ? Quel titre pourrais-tu donner à ce texte ?