

Les difficultés syntaxiques et la lecture¹

Marseille (France), 18 mai 1994

Opéra de Marseille dans le cadre des entretiens Nathan²

1. Introduction

Les réflexions sur la lecture comme enjeu social se présentent, en général, sous des titres plus suggestifs et plus médiatiques que celui qui engage l'aspect apparemment technique des "difficultés syntaxiques". On pourra penser que, si un linguiste annonce un tel titre, c'est simplement qu'il prêche pour sa paroisse; et c'est peut-être en partie le cas. Cependant, en réfléchissant sur les expériences relatives à l'acquisition de la lecture, en notant ce qui fait difficulté même pour de bons lecteurs, et en travaillant sur les attitudes face à la langue écrite et à la langue parlée, on acquiert la conviction que la grammaire, et particulièrement la syntaxe y est pour quelque chose. Au sens où on la prendra ici, la syntaxe n'est pas seulement un arrangement formel de mots, mais un façonnage de l'information. Quand la syntaxe fait difficulté, c'est un obstacle pour l'information. Or certaines formes de syntaxe utilisées dans des textes écrits ne peuvent être lues et interprétées que par des initiés. Elles écartent systématiquement les mauvais ou moyens lecteurs. Une grande partie des articles de presse sont rédigés avec des tournures qui font obstacle; la plupart des manuels scolaires aussi. Une forme de discrimination sociale s'y manifeste.

Est-ce nouveau? Peut-être en partie. Il faudrait, pour le savoir vraiment, comparer, à travers plusieurs générations, des textes analogues. J'ai comparé, à titre d'échantillons, deux ouvrages distants d'environ deux générations. L'un date des années 1930; c'est le *Mémento de poche du Certificat d'Études*³; l'autre est un manuel d'histoire et de géographie pour les classes de sixième, publié vers les années 1975 par les Éditions Nathan. Seul le plus ancien est écrit avec des phrases d'une parfaite simplicité, comme celle-ci:

- (1) Les poissons ne peuvent vivre que dans l'eau; hors de l'eau, ils périssent. Leur corps est recouvert d'écaillés. (*Mémento*, 334)⁴

Il n'y en a aucun exemple dans l'ouvrage plus récent. Si l'on regarde du côté de la presse, c'est sans doute encore plus frappant. Il semble que certains modes de rédaction, à la fois bureaucratiques et technocratiques se

¹ NA: Article traduit en espagnol et publié en 2000 (Dificultades sintácticas y lectura).

² NA: Cf. le programme joint.

³ NA: Cf. la bibliographie du manuscrit.

⁴ NA: Tous les exemples sont sur transparents en vue d'être projetés lors de la conférence.

retrouvent fréquemment, avec des particularités de syntaxe tout à fait remarquables.

C'est une question dont on parle relativement peu dans les ouvrages français consacrés à la lecture, du moins dans ceux que j'ai pu consulter. J'ai souvent eu l'impression que les questions de "lisibilité" étaient curieusement dissociées des questions relatives au fonctionnement de la lecture. Je proposerai ici des réflexions sur l'implication de certaines tournures syntaxiques dans la difficulté de lecture. Il est frappant de constater que, à travers des langues différentes, les observateurs ont mentionné un lien entre telle tournure et un obstacle de lecture. Par exemple, on signale, dans plusieurs langues, que les appositions ou les parenthèses sont difficiles, même pour de bons lecteurs; que certains usages des nominalisations demandent une véritable initiation; ou que certains systèmes de corrélations ne "passent" pas facilement. J'essaierai de montrer que cela n'est pas directement en rapport avec le fait qu'on les utilise ou non dans la langue parlée. Beaucoup de gens utilisent peu, dans leurs conversations, les passés simples, ou certaines tournures avec des participes, mais les saisissent sans aucune difficulté lorsqu'ils lisent. Inversement, ils peuvent fort bien utiliser en parlant des sujets postposés au verbe et avoir des difficultés à les reconnaître dans la lecture. Il semble bien qu'on ne puisse donc pas traiter ces questions en les ramenant à une simple opposition entre la langue parlée et la langue écrite.

Je citerai des exemples qui ont provoqué des difficultés de lecture, tirés d'articles de presse et de manuels scolaires. Ce sont des difficultés que j'ai pu vérifier auprès d'adultes, généralement bons lecteurs, qui ont demandé à relire le texte au moins une fois avant de le comprendre. Là où des adultes entraînés éprouvent des difficultés, on peut penser que de jeunes lecteurs en auront bien davantage.

2. Rappel de quelques généralités

Il semble admis que l'acte de lecture oblige à faire un minimum d'analyse de la chose à lire. Cette tâche a souvent été étudiée par les spécialistes, qui la situent, depuis quelques temps, dans une approche cognitive (Zagar, 1972). L'analyse consiste surtout à segmenter le texte en phrases, à grouper certains mots et à en détacher d'autres, en tenant compte des interprétations les plus plausibles. Cette capacité syntaxique est maintenant simulée sur des machines par des "analyseurs syntaxiques", qui reproduisent la suite des opérations requises. Les bons lecteurs ne sont généralement pas conscients de cette démarche, sauf lorsqu'elle est mise en défaut. C'est ce qui se passe lorsque nous recommençons notre lecture parce qu'elle aboutit à un résultat peu satisfaisant. Voici l'exemple d'un

titre d'article de presse qui a fait hésiter plusieurs bons lecteurs (*Le Monde*, 14/10/1986):

(2) Mexique: l'assassinat d'Ivan Menendez

Un ingénieur avoue avoir tué le directeur du "Monde diplomatique" en espagnol pour le voler

Dans une première lecture, plusieurs personnes ont regroupé "en espagnol" avec "tué le directeur", et non avec le "Monde diplomatique", comme si l'ingénieur avait tué le directeur d'une part en espagnol et d'autre part pour le voler. Une seconde lecture corrige cette segmentation, et fait rattacher "en espagnol" à "Monde diplomatique". On peut faire l'hypothèse que les mauvais lecteurs ne corrigent pas leur premier découpage et accumulent ainsi des informations décourageantes pour faire une bonne signification. De nombreuses publications permettent de s'informer sur ce type de problèmes, souvent traité dans une perspective technologique. Elles montrent comme le signale par exemple J.E. Gombert (1992, p.128) qu'il y a "un lien entre la maîtrise syntaxique et les performances en lecture".

Mais ce qu'on appelle "maîtrise syntaxique" n'est pas une capacité facile à contrôler. On ne peut pas la mesurer par des exercices scolaires d'analyse, ni la vérifier directement d'après la syntaxe qu'utilisent les gens dans leurs conversations. Il n'est pas possible de réduire la langue parlée à la seule langue familière des conversations. La conversation est une des situations de langage parlé, mais ce n'est pas la seule. Dans d'autres situations, comme celles du récit, du jeu, des situations solennelles ou de la parole publique, les locuteurs réputés pour "mal parler" – y compris les très jeunes enfants – peuvent se mettre à "parler comme des livres". Nous avons de nombreux exemples d'enfants qui racontent des récits en utilisant le "ne" de négation, en employant le passé simple et des inversions du sujet. Il arrive même que le vocabulaire soit hésitant alors que la syntaxe est très élaborée. Voici l'extrait d'un dialogue entre deux petites filles, de 9 et 11 ans, qui jouent aux "dames snobs" (cf. *Le Français parlé*, 1990, pp.256-257):

(3) L1: hier hier + euh mon mari et moi sommes allés euh dans un dans un vous savez mon mari a un yacht vous savez oui [...] et et nous sommes allés à l'île du du Soleil Levant ça se situe dans le après le port de Marseille [...] devinez ce que nous avons vu et encore et on nous a obligés à devinez quoi vous ne le devinerez jamais nous mettre tout nus

L2: à poil je crois que c'est ça

L1: exactement le terme que l'on peut employer dans ces conditions

Les enfants emploient des "ne" de négation, des sujets de forme "nous" et "l'on", et d'autres signes d'une syntaxe élaborée, et il semble qu'une grande partie des enfants soient capables de faire ce type d'imitations en parlant. Ils peuvent cependant avoir des difficultés de lecture. On ne peut donc pas expliquer systématiquement, sans les avoir bien vérifiées, les

difficultés de lecture par la méconnaissance des bonnes normes grammaticales, telle qu'on la constate dans les conversations.

Un certain nombre de tournures syntaxiques forment des difficultés pour la lecture. J'en ai choisi quatre, parmi les plus importantes: le changement de l'ordre canonique; les éléments détachés; les nominalisations; la tournure en "si... cependant...". Elles sont généralement bien identifiées par les différentes personnes qui se sont préoccupées de la lisibilité des textes, comme D. Crystal (1984), qui a même entrepris de re-rédiger une collection de manuels scolaires pour les éliminer. On verra qu'elles surviennent souvent groupées dans les exemples que j'ai relevés.

3. L'ordre canonique

On convient d'appeler ordre canonique celui qui présente les éléments de la phrase dans la succession: sujet, verbe, complément

- (4) a. Deux vrais amis vivaient au Monomotapa (La Fontaine).
 b. La grammaire nous enseigne à parler et à écrire sans faire de fautes. (*Mémento*, p.3)

Dans ces exemples, on trouve un premier élément qui est le sujet, assez bref, puis le verbe et ses compléments. Ce n'est pas la façon la plus courante de s'exprimer dans la langue parlée de conversation, où il y a peu de noms sujets. Mais c'est le modèle qui semble le plus accessible pour la lecture.

D. Crystal avait remarqué (p.123) que les sujets un peu trop longs empêchent de voir bien l'enchaînement avec le verbe qui suit et gênent donc la compréhension; il les avait réduits dans son travail de réécriture. Il aurait sans doute diminué la taille du sujet dans de nombreuses phrases du manuel d'histoire, comme celle-ci, qui explique la naissance de la féodalité:

- (5) a. *L'affaiblissement du pouvoir de l'état et l'insécurité qui règne en Occident depuis la fin de l'empire romain* ont conduit des hommes libres à se mettre sous la protection d'un voisin riche et puissant, capable d'assurer leur sécurité ou de les aider dans une période difficile. (FN, p.221)

Le Mémento écrivait:

- b. *Le serf* était comme attaché à la terre du seigneur, *il* ne pouvait la quitter sans sa permission. (p.78)

Tout ce qui bouleverse l'ordre canonique peut faire difficulté pour un lecteur adulte peu sûr de lui, même s'il en a une expérience courante dans sa langue parlée. Prenons l'exemple du sujet placé après le verbe, dans un manuel et dans un article de journal:

- (6) a. Dans ces huttes où à proximité se trouvent *les foyers*. (Lar. 92)
 b. Mais résiste aussi *une ligne modérée, prônant une collaboration entre chrétiens et musulmans* [...] (LM 10/05/94)

Nous utilisons tous certains sujets inversés lorsque nous parlons, même si ce ne sont pas tout à fait les mêmes:

c. Puis vient *l'incident du 15 octobre 1960* (Cappeau, p.69)

Ces broussailles étaient des plantes où se réfugiaient *ces bêtes* (Cappeau, p.75)

Ma grand-mère me disait que - ce qu'ils aimaient beaucoup fêter c'était quand arrivait *l'automne* (Cappeau, p.78)

Travaillent *ceux qui ont envie de travailler* (Cappeau, p.82)

C'est là que se trouve *le restaurant de Jean* (Cappeau, p.87)

Alors arrive *le soir* (Cappeau, p.89)

Alors après s'est constitué *ce qu'on avait appelé la milice* (Cappeau, p.92)

Dans le vallon où habitait *Mémé* où j'habitais donc - se trouvaient *notre maison la maison Vernet le château de Pierrefeu* (Cappeau, p.109)

Après vient *l'heure d'aller au lit* (Cappeau, p.109)

Cependant, dans un texte écrit, le même type de disposition peut se révéler difficile, comme si, par écrit, le lecteur malhabile restait dans l'attente d'un modèle stable, commençant par le sujet, et continuant avec le verbe. Ce peut être un piège même pour les lecteurs habiles. Voici l'exemple d'une phrase tirée d'un article de magazine qui a désorienté plus d'une personne à qui je l'ai soumise:

d. Sous Brazzaville la verte point de manière inquiétante la forêt équatoriale qui rumine et qui gronde. (L'Événement du Jeudi)

Il est intéressant de savoir que cette difficulté est amplifiée lorsqu'on lit dans une langue étrangère. Les spécialistes qui ont étudié les difficultés de lecture dans une langue étrangère en tombent presque tous d'accord (cf. R. Berman).

Nous avons observé, à l'Université d'Aix, le comportement d'étudiants à qui on demande de lire un texte dans une langue romane, où la disposition des éléments est très proche de celle du français. Ils y parviennent bien quand ils rencontrent l'ordre sujet-verbe-complément; mais le moindre manquement à cet ordre les perturbe. Il semble que, devant une langue étrangère, nous faisons une sorte de régression, qui nous ramènerait vers des étapes antérieures de notre apprentissage, où nous avons besoin d'être guidés par un ordre stable.

4. La syntaxe liée et la syntaxe détachée

On appelle éléments "détachés" des éléments, comme l'apposition, qui sont prononcés séparément de leur support, et généralement mentionnés dans l'écriture par une ponctuation qui les isole. La langue parlée de conversation en utilise très peu. Les articles de presse en utilisent beaucoup, par exemple, de façon systématique, pour indiquer les titres et les fonctions professionnelles d'un personnage dont on vient de donner le nom:

- (7) a. À peine nommé, François Ailleret, *le nouveau directeur général d'EDF*, va devoir se pencher sur plusieurs dossiers prioritaires pour l'entreprise publique. (LM 10/05/94)

Les manuels scolaires utilisent régulièrement cette apposition d'état civil:

- b. Louis VII, *fils de Louis VI*, continue la lutte contre les seigneurs. (Mémento, p.79)

Mais ils introduisent également des appositions à des noms propres pour indiquer des qualités morales des personnages:

- c. L'empereur Marc-Aurèle, *philosophe qui détestait la guerre et considérait les conquérants comme des brigands*, fut amené à conduire d'interminables guerres contre les Barbares qui envahissaient les frontières de l'Empire. (FN, 178)

Les appositions qui marquent l'état civil du nom employé comme sujet sont généralement placées par les journalistes après le sujet. Placées avant, et surtout si elles sont plus longues que le sujet, elles peuvent empêcher de le discerner. Devant une phrase comme la suivante, un mauvais lecteur perd de vue le sujet:

- d. *Membre d'une famille romaine d'Espagne*, Hadrien, *adopté par Trajan*, devint empereur à sa mort. *Admirateur des arts et de la beauté*, il entoure d'un splendide jardin sa villa de Tivoli. (FN, 180)

Des adjectifs, des participes présents et passés se trouvent également, après ou avant le sujet, dans cette position détachée:

- (8) a. Un autre paysan, *puisant le grain dans un panier*, le sème dans le sillon fraîchement ouvert. (FN, 166)
- b. *Assis devant sa table de travail*, le cordonnier coupe le cuir [...] (FN, 166)

Ces constructions avec participes détachés sont totalement absentes du langage de conversation. Mais on a souvent remarqué qu'elles plaisent beaucoup aux apprentis rédacteurs, et que, par exemple, les jeunes enfants les adoptent volontiers.

Lorsqu'il y a une apposition, le lecteur malhabile ou pressé peut s'y embrouiller; il pourrait, dans la phrase suivante, penser que la pierre de Rosette est une ville du delta du Nil:

- c. Cette pierre, *découverte à Rosette, ville du delta du Nil*, a permis au Français Champollion de déchiffrer les hiéroglyphes. (FN, 136)

Dans un autre exemple, à cause des appositions imbriquées, on pourrait croire que les Huns sont une des tribus germaniques:

- d. À la fin du IV^e siècle, repoussées par les barbares venus d'Asie, *les Huns, les tribus germaniques* franchissent le limes. (FN, 205)

C'est sans doute pour parer à cette difficulté que certains journalistes placent la deuxième apposition entre tirets ou entre parenthèses, ce qui est rare dans les manuels:

- e. Conséquence négative de la politique d'ajustement structurel lancée en août 1990 – *le "Fuji-choc"* –, près de 9 actifs sur 10 sont soit au chômage soit sous-employés dans la capitale Lima. (*Le Monde* , 10/05/94)

- f. Revendiquant quelque 2 000 membres – *parmi lesquels très peu de Blancs* – sur un effectif de 115 000 policiers, le POPCRU est devenu l'interlocuteur incontournable de la hiérarchie policière, laquelle a tenté de réagir en lançant un "syndicat maison", le SAPU, composé de Blancs. (LM 29/04/94)

Avec ces éléments détachés, le rédacteur peut indiquer, sans les rendre explicites, quantité de relations fort différentes. Dans l'exemple suivant, "empereur chrétien" peut être compris comme une fonction de Charlemagne:

- (9) a. *Empereur chrétien*, Charlemagne a voulu que le clergé sorte de son ignorance. (FN, 219)

Mais en fait il faut également comprendre une relation temporelle (quand il fut un empereur chrétien) ou causale (parce qu'il était un empereur chrétien). Dans l'exemple suivant, c'est encore plus complexe. Il y a deux appositions qui portent sur le personnage de Justinien, l'une est "empereur romain" et l'autre "empereur chrétien". On doit comprendre que Justinien agit à la fois comme Romain et comme chrétien. Un lecteur attentif chercherait à savoir s'il faut y voir, en plus, une contradiction ou une succession temporelle:

- b. *Empereur romain*, Justinien décide de réunir toutes les lois romaines qui sont simplifiées. *Empereur chrétien*, il s'entend avec le Pape, persécute les païens pour les obliger à se convertir [...] (FN, 211)

À la lecture, on peut confondre les virgules des appositions avec celles qui marquent des énumérations. Dans l'exemple suivant, on comprend (bien que cela ne soit pas dit explicitement) que l'appartement des Athéniennes s'appelle le gynécée, mais on pourrait se demander si "leurs servantes" et "leurs filles à qui elles apprennent à tenir la maison" sont les mêmes personnes:

- c. Dans l'appartement qui leur est réservé, *le gynécée*, les femmes des Athéniens les plus riches coulent une vie paisible et monotone. Entourées de leurs servantes, *de leurs filles à qui elles apprennent à tenir la maison*, elles surveillent les rangements [...] (FN, 185)

Tous ces éléments détachés, qui rompent la liaison de l'énoncé, forment des îlots de prédilection pour y mettre des sous-entendus, des implicites et des présupposés que le lecteur doit reconstruire. S'il n'en a pas l'habitude, et s'il n'a pas vu le piège, il peut en être très embarrassé. Nous avons vérifié que, dans la lecture en langue étrangère, les appositions et les morceaux entre parenthèses ou entre tirets sont perçus comme de gros obstacles.

5. Les nominalisations

On a donné le nom de "nominalisations" aux tournures qui utilisent un nom dérivé d'un verbe, avec les différents compléments de ce nom, là où l'on pourrait mettre un verbe avec sujet et complément. C'est le cas pour:

- (10) a. L'octroi de cette indemnité par le ministre [...]

Là où l'on pourrait avoir:

- b. Le ministre octroie (accorde, donne) une indemnité.

Nous sommes tous habitués, sans bien nous en rendre compte, à "faire des traductions" entre le langage technique fait de nominalisations et le langage ordinaire fondé sur des verbes. J'ai entendu une fois un médecin à qui l'on disait:

- c. Elle a tout qui va mal

et qui transmettait cette information par téléphone à une tierce personne sous cette forme:

- d. Il y a une dégradation de l'état général

M.A.K. Halliday y voyait un trait caractéristique, en anglais, des écrits de type administratif ou technocratique. Il estimait qu'il y avait là une des différences majeures avec la façon ordinaire de parler, où l'on emploie préférentiellement des verbes. On peut en dire autant pour le français. Les nominalisations sont typiques de certains textes écrits, auxquels elles donnent un caractère apparemment technologique. Les dépêches des agences de presse, souvent recopiées par les journalistes, sont parfois entièrement composées de cette façon. Là où on pourrait donner une information à base de verbes, elles utilisent une série de nominalisations:

- (11) a. Ce mouvement *demande* principalement deux choses: qu'on *libère* les détenus politiques et qu'on *recommence* les élections.
 b. *La libération* des détenus politiques et *le retour* au processus électoral sont deux des principales *revendications* de ce mouvement. (LM, 12/02/94)

Au lieu d'écrire que "Madame N a invité le PS à faire le ménage, ce qui a fait vivement réagir le maire", les journalistes écrivent:

- c. Les *déclarations* de Mme N, ministre délégué au logement et au cadre de vie, invitant le PS à "faire le ménage" ont provoqué *une vive réaction* de Monsieur J., maire d'Evry.

Ces nominalisations supplantent les verbes correspondants. Elles favorisent, pour les relier entre elles, l'emploi de verbes particuliers comme "entraîner, provoquer, permettre, donner lieu à, se solder par". Ainsi, on n'écrit pas que certains ont tué des gens et que d'autres ont protesté, mais que la tuerie a donné lieu à des protestations, ce qui permet du reste de ne pas mentionner les agents de la tuerie ni ceux des protestations:

- d. *La tuerie* de la semaine dernière *avait donné lieu* à de nombreuses *protestations*, tant au Brésil qu'à l'étranger.

De la même façon, un journaliste évite d'écrire, avec des verbes d'action, que les politiques ont "pris une position", qu'ils "l'ont annoncée" et qu'on peut penser que l'Allemagne "va ratifier" le traité. Il écrit, avec des nominalisations et des verbes de "liaison":

- e. *L'annonce* de cette *position* commune *lève* la principale *incertitude* qui pesait encore sur la *ratification* par l'Allemagne du traité d'Union.

Les manuels d'histoire suivent souvent cette voie technocratique, même dans les livres pour les classes de sixième. Par exemple, au lieu d'écrire que le commerce a continué à diminuer et que les villes se sont désertifiées, ils choisissent "la diminution du commerce" et "la désertification des villes":

- (12) a. En Occident, la *diminution* du commerce et la *désertification* des villes, constatées dès la fin de l'Empire romain, se poursuivent.

Dans un contexte similaire, le Mémento des années 1930 utilisait des verbes:

- b. Le commerce *se développe*, l'instruction commence à *se répandre*. (p.70)

Il n'employait les nominalisations que dans les titres des différentes rubriques, pour annoncer un développement, sous une forme résumée:

- c. Conquête de la Gaule par les Romains - Grandes invasions des barbares - Partage de la Gaule - Meurtre des enfants de Clodomir - Siège de Paris par les Normands - Proclamation de la patrie en danger.

Sous ces titres faits de nominalisations, les textes étaient organisés par des verbes:

- d. À l'approche de l'ennemi, la Législative déclare la patrie en danger. Le drapeau noir est arboré par les tours de Notre-Dame. Le tocsin sonne; le canon gronde. Le patriotisme s'exalte. (p.105)

Nous sommes tellement habitués au ronflement des nominalisations et à leur lourdeur que cette façon d'écrire avec de courtes phrases verbales nous paraît simplette. D'après nos observations, cette version est beaucoup plus accessible aux lecteurs mal entraînés. La version avec les nominalisations n'est compréhensible que si l'on y est déjà habitué et si l'on sait faire l'équivalence avec des verbes. Un de nos collègues, qui enseigne dans un collège de la banlieue nord de Marseille⁵, a expliqué le "truc" à ses élèves qui, du coup, ont appris à les chercher dans les articles de presse et à les comprendre en faisant un décryptage systématique. Elles ne leur étaient pas accessibles sans ce travail préalable.

6. La construction en "si... néanmoins..."

Dans cette construction, "si" n'énonce pas une hypothèse; il introduit une sorte de concession portant sur l'énonciation. Si l'on peut dire cela... on ne peut néanmoins pas... Dans la deuxième partie, qui commence par "néanmoins, en revanche" ou "cependant", il est dit qu'on ne peut cependant pas en déduire une autre chose:

- (13) a. *Si* la plupart de ces primes ne rémunèrent aucune sujétion particulière, elles présentent *en revanche* "l'avantage" pour le ministère des finances de n'être pas trop onéreuses. (LM 10/05/94)

⁵ NA: Il s'agit de Claude Loufrani.

Il arrive souvent que la deuxième articulation, "néanmoins, en revanche", soit absente:

- b. *Si*, comme l'écrit l'hebdomadaire La Nation, "Les vraies tractations commencent maintenant", on n'en devinera la teneur que lorsque seront connus les négociateurs. (LM 12/02/94)
- c. *Si* un dialogue reste possible [...] la bonne volonté à sens unique ne suffit plus. (LM 10/05/94)

et, dans un discours sur l'illettrisme prononcé par un secrétaire d'État en 1989:

- d. *si* nous devons donc attendre beaucoup de la technologie de l'apport de logiciels d'aide à l'apprentissage de la lecture par exemple + il convient de nous méfier de cette même technologie

En ce cas, l'opposition entre les deux parties est à chercher dans le lexique; il faut trouver l'opposition entre "maintenant" et "lorsque...", entre "possible" et "ne suffit plus" ou entre "attendre beaucoup" et "nous méfier". Comme toutes les formes rhétoriques, celle-ci demande une initiation.

Cette tournure n'est pas utilisée dans la langue parlée des conversations, nous avons observé qu'elle est très difficile à capter pour des lecteurs peu avertis. Dans la lecture langue étrangère, les tournures comparables à celle-ci demandent un effort considérable.

Cependant, les ouvrages scolaires modernes, peut-être sous l'influence de la presse, l'utilisent assez souvent.

- (14) a. *Si* les maisons des hommes sont fragiles, Égyptiens et Grecs apportent tous leurs soins à construire pour leurs dieux (et en Égypte pour leurs morts) des demeures qui doivent durer toute l'éternité. (FN, 71)

Dans cet exemple, on pourrait gloser ainsi: s'il est vrai que les maisons des hommes sont fragiles, cependant celles des dieux ne le sont pas. Mais un lecteur peu averti aura peut-être tendance à comprendre que, dans le cas où les maisons des hommes sont fragiles, les Égyptiens en font de solides pour leurs dieux, ce qui est assez absurde.

Ces tournures en "si" contiennent parfois des raisonnements implicites difficiles à dégager. Par exemple, on lit, en regard d'une illustration qui montre un paysage de Grèce:

- b. *Si* le pays est rude, la mer pénètre profondément les côtes découpées de la Grèce. Le Grec s'est tourné vers elle et est vite devenu un marin... (FN, 157)

Ce "si" oblige à restituer une opposition qui n'apparaît pas à première vue: d'un côté on doit reconnaître que le pays est rude, ce qui est négatif pour les Grecs; mais d'un autre côté, la mer le pénètre, ce qui fait des Grecs des marins, ce qui est donc positif. On peut fort bien imaginer un lecteur qui comprendrait que, d'une façon générale, quand le pays est rude, la mer le pénètre, et qui serait découragé de continuer sa lecture. De tous les obstacles que nous avons montrés, celui-ci est sans doute le plus difficile.

7. Conclusion

D. Crystal parlait (p.121) de ces enfants pour qui lire un livre est aussi pénible que d'aller chez le dentiste. Il expliquait comment, après avoir cherché à modifier le comportement des enfants dont il avait la charge, il avait également décidé de modifier les livres qu'on leur donnait à lire, et particulièrement les livres de sciences et d'histoire. Cette décision mérite qu'on y réfléchisse. Il est possible qu'une partie des déficiences qu'on impute aux lecteurs viennent de la façon dont leurs livres sont écrits.

Il ne s'agit pas de faire une critique facile contre les rédacteurs d'ouvrages scolaires. Nous tolérons tous de lire des journaux et quantité d'écrits rédigés dans ce ton administratif et technocratique qui multiplie les appositions, les nominalisations et les tournures chargées d'implicites. Certains d'entre nous écrivent de cette façon.

- 1) Peut-on actuellement être bon lecteur sans les maîtriser?
- 2) Comment apprend-on à se familiariser avec ces tournures?
- 3) Est-il utile au moins de les désigner et de les faire imiter?

Les expériences que nous avons vues autour de nous semblent montrer que oui. Dans une enquête menée dans des écoles primaires de Marseille, nous avons vu que certains enfants à qui on avait fait remarquer le procédé de l'apposition, se l'étaient approprié et le réutilisaient systématiquement dans leurs textes écrits:

(15) Le Roi René, *grand amateur de fêtes*, vint à leur rencontre. (Frais-Vallon)

Un seigneur, *laid méchant et hypocrite*, se montra à la Cour. (Cayol)

Craintifs et attentifs, les lapins détalent à toute allure. (Chartreux)

- 4) Peut-on actuellement apprendre à lire en général et appliquer cette connaissance à n'importe quels textes: contes et légendes, récits et narrations, information et style administratif? Ou faut-il des apprentissages spécifiques?

Bibliographie

- Alderson, J.-C. & Urquhart, A.H. (eds.) (1984): Reading in a Foreign Language. London (Longman).
- Berman, R. (1984): Syntactic components of the foreign language reading process. In: Alderson, J.-C. & Urquhart, A.H. (eds.), Reading in a Foreign Language. London (Longman), 139-168.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1980): Évaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans les mêmes classes. In: Recherche, 2.14.01.
- Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C. & Van den Eynde, K. (1990): Le français parlé: Études grammaticales. Paris (CNRS).

- Blanche-Benveniste, C., Pallaud, B. & Hennequin, M.-L. (1992): Les performances langagières d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans des classes de grande section de maternelle, à Romans (Drôme). Non publié.
- Cappeau, P. (1992): Le sujet postposé en français contemporain. Thèse Sciences du langage option linguistique française (Université de Provence).
- Crystal, D. (1984): *Linguistic Encounters with Language Handicap*. Oxford (Basil Blackwell).
- Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L. & Zagar, D. (1992): *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris (PUF).
- Gombert, J.E. (1992): Activités de lecture et activités associées. In: Fayol, M. (et alii): *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris (PUF), 107-140.
- Halliday, M.A.K. (1987): Spoken and Written Modes of Meaning. In: Horowitz, R. & Samuels, S.J. (eds.): *Comprehending Oral and Written Language*. New York (Academic Press), 55-82.
- Zagar, D. (1992): L'approche cognitive de la lecture: de l'accès au lexique au calcul syntaxique. In: Fayol, M. (*et alii*): *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris (PUF), 15-72.

Manuels scolaires

- (1933): *Certificat d'Études, Mémento de poche*. Paris (Librairie Larousse), 41^e édition.
- Milza, P., Bernstein, S., Buzacoux, A. & Dubreuil, R. (1977): *Histoire et Géographie, classe de sixième*. Paris (Nathan).

LES ENTRETIENS NATHAN DE M A R S E I L L E

Il est indispensable de considérer que les exigences tant sociales qu'économiques en matière de lecture ont considérablement augmenté durant ces trente dernières années. Parallèlement, les média audiovisuels ont fortement contribué à installer des habitudes de relations au "comprendre" fondées sur l'immédiateté, la prévisibilité, la fausse connivence, toutes habitudes en opposition polaire avec l'exploration lexicale. L'Ecole doit aujourd'hui inclure l'apprentissage de la lecture dans son contexte général de la maîtrise de la langue : l'Ecole doit faire découvrir à tous les enfants que mettre en sens c'est à la fois se plier aux exigences de l'autre et aussi interpréter ses directives en puisant au plus intime de soi-même; de même elle doit expliquer que mettre en mots c'est à la fois assujettir l'autre à ses propres exigences tout en ouvrant des espaces d'interprétation. Dans une telle perspective, la conquête de la parole, celle de l'écriture et celle de la lecture sont indissociables : elles fondent dans leur complémentarité le défi sémiologique auquel l'école maternelle, l'école primaire et le collège sont aujourd'hui confrontés.

Alain BENTOLLA

NATHAN
VILLE DE MARSEILLE
RECTORAT DE L'ACADEMIE D'AIX MARSEILLE



Le nouveau livret scolaire conçu par une équipe de recherche sous la direction de la Mafpen d'Aix-Marseille et réalisé par l'imprimerie nationale

Plus de 130 références (Affaires scolaires), sont disponibles dans notre catalogue *Collectivités locales 1994*.

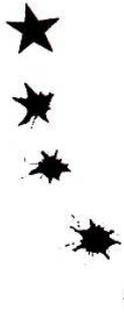
Bâtir et réaliser un périodique, des ouvrages de prestige, déterminer une identité visuelle, une charte graphique, concevoir et produire des logos, plaquettes et affiches, c'est aussi l'imprimerie nationale. Assurer la personnalisation et la sécurisation, gérer de A à Z le stockage et l'expédition de tous vos imprimés, c'est toujours l'imprimerie nationale. Des beaux livres qui marquent leur temps, ce sont les Editions de l'Imprimerie nationale

Agence régionale du Sud-Est :
103, avenue du Maréchal-de-Saxe
69003 Lyon. Téléphone : 78 62 65 47.
Télécopie : 78 71 03 40.
Dominique Wagner attaché commercial affecté dans les Bouches-du-Rhône.

4 905051 N IMPRIMERIE NATIONALE Illustration: BTS expression visuelle option IMAGES de communication Lycée Régional Saint-Exupéry MARSEILLE

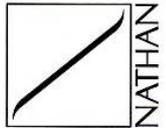
LES ENTRETIENS NATHAN DE M A R S E I L L E

LECTURE : apprentissage et enjeux sociaux



mercredi 18 mai 1994
A L'OPERA DE MARSEILLE
place Ernest Reyer

I N V I T A T I O N



RECTORAT
ACADEMIE
D'AIX-MARSEILLE

IMPRIMERIE NATIONALE

LES ENTRETIENS NATHAN DE
M A R S E I L L E

mercredi 18 mai 1994

de 8h30 à 12h30

Sous le haut patronage de

François BAYROU
Ministre de l'Education Nationale

En présence de

Paul ROLLIN
Recteur de l'Académie d'Aix-Marseille
Chancelier des Universités

Présidente : **Sonia HENRICH**

Inspecteur d'Académie
Directeur des Services Départementaux de l'Education Nationale
des Bouches-du-Rhône

■ **Claire BLANCHE-BENVENISTE**

Professeur de linguistique à l'Université d'Aix -en-Provence
"A propos des difficultés syntaxiques des textes écrits"

■ **Jésus ALEGRIA**

Professeur de psychologie expérimentale à l'Université de Louvain
"Acquisition et troubles de la lecture : approche cognitive"

■ **Ana TEBEROSKY**

Professeur de psychologie de l'éducation à l'Université de Barcelone
"Les deux sujets de la formation : l'élève et l'enseignant"

■ **Julien COHEN-SOLAL**

Pédiatre à l'hôpital Robert Debré de Paris
"Apprentissage de la lecture et échec scolaire : l'enfant et l'école"

DEBAT AVEC LE PUBLIC

LES ENTRETIENS NATHAN DE
M A R S E I L L E

mercredi 18 mai 1994

de 14h à 16h30

Président : **Jacques PHILIPPOT**

Inspecteur d'Académie
Directeur du
Centre Régional de Documentation Pédagogique d'Aix-Marseille

■ **Jean HEBRARD**

Inspecteur Général de l'Education Nationale
Historien de l'éducation INRP-CNRS Paris
"L'enseignement de la lecture en France :
des résultats de la recherche aux résultats de nos élèves"

■ **Clotilde PONTECORVO**

Professeur de psychologie du développement à l'Université de Rome
"Pratiques d'écriture à l'école (dans et hors l'école)"

■ **Alain BENTOLILA**

Professeur de l'Université de Paris V
"L'école mise au défi de l'illettrisme"

■ **Amin MAALOUF**

Ecrivain, prix Goncourt 1993
"Guerre des cultures : dialogue des cultures"

DEBAT AVEC LE PUBLIC

CONCLUSION :

R.P. VIGOUROUX
Sénateur-Maire de Marseille