

n2

## **La déviance sémantique au cours de la lecture**

## **DEDICACE**

*A ma défunte mère et à mon défunt père :*

*Mme Gbécou Sagbchan Jeanne*

*M. Gbécou Sagbchan Richard*

*Je dédie ce travail.*

## Remerciements

*Ce travail n'a été possible que grâce à l'aide précieuse de plusieurs personnes, professeurs et amis qui d'une manière ou d'une autre, ont œuvré à sa réalisation. Nous tenons à remercier nos maîtres :*

- *Le Professeur Akanni Mamoudou IGUE, notre directeur de mémoire pour son soutien moral et sa pédagogie et Le Professeur Mahougnon Kakpo pour son objectivité. Ils nous ont appris que seule la persévérance peut venir à bout d'un projet de recherche. La bonté du cœur du Professeur IGUE nous a empêché de sombrer dans le découragement.*

*Nous remercions nos professeurs des Lettres Modernes qui nous ont formé depuis le début de nos études :*

- *Le Professeur Adrien HUANNOU,*
- *Le Professeur Ascension BOGNIAHO,*
- *Le Professeur Pierre MEDEHOUEGNON.*

*Ils n'ont jamais cessé de nous aider tout le long de notre cursus. Nous disons notre profonde gratitude au Professeur Adrien HUANNOU qui a accepté la pénible tâche de corriger les étourderies de la partie méthodologique de notre travail.*

*Nous remercions également les professeurs qui nous ont encadré en tronc commun de DEA. Que dieu bénisse tous ces professeurs.*

*Nous remercions les collègues inspecteurs qui nous ont aidé pour la documentation : Yves DANGNIVO, Bertin TOLITON et Barthélémy ABIDJO. Nous ne saurons dire si nous avons été un bon apprenant, mais nous sommes persuadé que la connaissance universitaire a le pouvoir d'arracher l'homme à l'ignorance et à la souffrance. Cher Professeurs, cher maîtres, c'est cela votre fierté, ce qui fonde notre admiration et notre respect pour vous.*

*pour terminer nous tenons à remercier les membres de notre famille : Mme. Magdeleine Gbénou, M. Jacques Gbénou Sagbohan , M. Salomon Goussanou, M. Samuel Goussanou ,Mme. Félicienne Ayayi, Mme Grâce Tomanaga Glèlè née Sagbohan, M. Jean-Marie Tomanaga Glèlè, Mme Marguerite Elégbédé née Sagbohan, Mme. Marie-France Sagbohan, M. William Sagbohan, Mme Zounon justine ses frères et sœurs, M. Jean Koko Zounon, MM. Josias et Michaël Gbénou Sagbohan, sans oublier notre épouse, Mme. Juliette Gbénou Sagbohan née Houéto. Nous leur témoignons ici notre sincère reconnaissance pour leur éducation et leur soutien.*

## **Introduction générale**

La lecture consiste à décoder un système de signes en vue d'en trouver le sens, de comprendre un message, de recevoir une information ou de satisfaire un besoin ludique. Elle ne constitue pas seulement un élément de l'apprentissage scolaire, elle est une obligation sociale. Dans la vie courante elle est sollicitée à chaque instant ; ne serait-ce que pour notre propre sécurité, on rencontre parfois des panneaux ou des indications murales dont les inscriptions nous préviennent d'un danger. La lecture s'impose aujourd'hui comme l'un des importants facteurs d'interaction sociale. Vivre c'est communiquer, on peut difficilement imaginer de nos jours, un individu qui se coupe complètement de ses semblables. Cela suppose qu'il décide de se priver de toutes les communications vitales : acheter, vendre, intégrer une équipe de travail, etc. Celui qui entreprend une telle rupture sociale court inexorablement à l'échec. Nous n'avons pas la prétention de soutenir que toute communication est écrite, nous remarquons que l'homme est exposé aux signaux de la nature qui portent en eux des messages précis. Le bruit du vent dans les arbres peut annoncer la pluie ainsi que le bruit du tonnerre. La mer s'annonce par ses propres mugissements et le chant des oiseaux, le cri de certains animaux renseignent sur les saisons. La communication étant une loi liée à notre nature, pour mieux vivre, l'homme est obligé de communiquer. Acheter, vendre, informer, éduquer, construire, etc. sont des actions qui imposent de communiquer, tout au moins oralement. Avec le développement, l'homme a trouvé d'autres moyens pour prolonger la communication. Ainsi pour réitérer l'injonction ou le message, pérenniser le concept ou l'information, l'homme a inventé l'écriture qui a donné naissance au texte. Le texte a permis l'expansion de la connaissance, de la communication. Grâce au développement des moyens de

transport et des multimédias, le texte, qu'il soit conservé sous son aspect graphique ou sonore, peut porter le message à des distances dépassant des centaines de fois la portée de la voix. Le texte est donc, en ce qui concerne le transfert et la conservation de l'information, l'une des premières victoires de l'homme sur le temps et l'espace.

La lecture d'un texte doit être considérée comme un élément d'intégration culturelle. Dans une langue déterminée, il existe des expressions liées à la culture des locuteurs de cette langue. Ainsi quand je dis: « voici ma Chimène », « je commence mon odyssée demain », « ne vous comportez pas comme des moutons de panurge », « pour moi la boîte de Pandore est vide », « il a le nez de Pinocchio », celui qui n'est pas imprégné de la culture occidentale ne peut pas me comprendre. L'imprégnation culturelle moderne exige la lecture des œuvres les plus représentatives de son peuple. L'Afrique n'échappe pas à cette règle, elle connaît l'existence d'une culture orale qui ancre les Africains dans la culture de leur peuple. Cela confirme que ceux qui sont en contact avec les productions littéraires et artistiques de leur peuple, ont en commun des thèmes qu'ils peuvent discuter, critiquer ou admirer. La lecture opère donc pour eux un rapprochement autour des mêmes éléments culturels. C'est pourquoi, M.P. Schmitt et A. Viala affirment que la lecture est une institution vivace qui fonde une littérature orale. Celle-ci permet le tissage d'un lien thématique social :

« La lecture est une institution sociale : on l'enseigne à l'école, elle a des lieux privilégiés d'exercice (bibliothèque, salles de classe...), elle fait l'objet de commerce (édition, librairie...). Elle joue un rôle socio-économique en permettant de multiplier les communications de toutes sortes entre les individus et les groupes. Et les lectures

personnelles de chacun (choix des textes et façon de les aborder) sont déterminées par cet ensemble social et institutionnel. La lecture est donc partie prenante d'une culture. » (Schmitt M.P. et Viala 1982 : 14).

Cette importance de la lecture explique l'insistance du programme du français au cours secondaire sur la lecture. Il propose à l'élève plusieurs formes de lecture et différents types de textes. Les effets mélioratifs de cette richesse du programme ne peuvent se manifester que si les élèves savent lire, c'est-à-dire s'ils peuvent décoder et construire du sens au cours de la lecture.

Nous constatons aujourd'hui, au contact des devoirs de contraction de texte, que les élèves n'arrivent pas à comprendre ce qu'ils lisent. Ceci se traduit par des déviations sémantiques où l'élève abandonne le texte pour ses propres idées. Il n'arrive pas à construire le sens de certains passages du texte, nous essayerons d'analyser ce phénomène que nous nommons « déviation sémantique ». Le domaine d'étude auquel nous consacrons ce travail est la didactique de la construction du sens textuel. Cette étude nous permettra de mettre en relief les difficultés de lecture des élèves dans le but de chercher les méthodes de remédiation. Nous donnons à notre recherche le titre : *Les déviations sémantiques au cours de la lecture*. Nous adopterons au cours de notre travail la méthode expérimentale complétée par les méthodes structurale et cognitive à cause de leurs aspects analytiques. La méthode expérimentale de Claude Bernard est une méthode trinitaire qui comporte trois phases : la première est l'observation, la seconde est l'hypothèse et la troisième est la vérification. Dans le texte « L'esprit critique » extrait du livre *Les grands textes de la philosophie* p.187, nous lisons dans *Introduction à la Médecine expérimentale* de Claude Bernard : « Il ne faut croire à nos observations, à nos théories, que sous le bénéfice d'inventaire

expérimental » (1865). Dans l'application de cette méthode, on distingue six étapes : l'observation, l'hypothèse, l'expérimentation, la collecte des résultats, l'interprétation des résultats et la conclusion. Pour le travail sur les textes, nous suivons la conception structuraliste d'Oswald Ducrot, cet auteur a écrit :

« Comme l'arrangement de l'énoncé a vocation pour dessiner, dans l'opacité de la parole, l'objet dont on parle, il est naturel que seules soient linguistiquement pertinentes les régularités combinatoires où se manifestent des dispositions logiques ou psychologiques. » (1968 : 20).

Nous déduisons de cette conception que le structuralisme exige une analyse logique et raisonnée du texte. C'est pourquoi notre orientation structuraliste consiste à soumettre les textes à une analyse qui respecte la logique. Nous sollicitons l'aide du cognitivisme à cause de son lien avec l'apprentissage.

Selon Lasnier (2000), « le cognitivisme est une branche de la psychologie qui étudie l'apprentissage ». Il s'intéresse à l'acquisition et l'utilisation des connaissances. Pour bien comprendre cette approche, nous nous inspirerons de l'historique du cognitivisme fait par Rogiers (2001). Dans l'antiquité l'apprentissage exige la présence du maître. Ainsi la maïeutique de Socrate (470-399 AV.J.C.) est une méthode qui passe par les questions du maître pour amener l'apprenant à connaissance. Au moyen âge, la présence du maître est plus évidente, Gargantua, dans une lettre à Pantagruel, écrit dans le chapitre VIII de *Pantagruel* : « Révère tes précepteurs » (Rabelais 1532). Aujourd'hui encore on peut dire que la présence du maître n'a pas disparu des systèmes cognitivistes. En Amérique

Bandura (1997) insiste sur la modélisation en apprentissage. Dans son livre *Auto-efficacité nous lisons* :

« Les sujets peuvent tirer plus de bénéfices en regardant des modèles vaincre leurs difficultés par des efforts persévérants qu'en constatant seulement des performances faciles par des modèles experts » (Bandura 1997 : 153).

En 1967 le constructivisme piagétien met l'accent sur l'interaction du sujet avec son environnement. Pour lui le processus de l'apprentissage a deux phases : la première est l'assimilation, elle consiste à intégrer les nouvelles connaissances aux schèmes existants. La seconde phase est l'accommodation, elle est l'adaptation des schèmes anciens aux nouvelles connaissances. Face aux nouvelles connaissances les schèmes anciens se transforment.

Les élèves de Piaget, Perret-Clermont (1980), Doise et Mugny (1981), sans abandonner le constructivisme de Piaget, lui incorpore le concept de conflit sociocognitif comme base du développement.

Vygotsky (1987) introduit dans le constructivisme le concept de la zone proximale de développement. Elle est la différence entre le niveau de traitement d'une situation sous la direction et avec l'aide de l'adulte et le niveau de traitement atteint seul par l'apprenant. Rogiers résume ici la conception de Vygotsky :

« Il aurait pour Vygotsky deux moments clés dans l'apprentissage : à un moment opportun, l'adulte intervient pour enclencher un processus que l'élève ne peut déclencher seul ; si le moment est bien choisi et si l'action de l'adulte est pertinente, l'élève peut fonctionner seul avec ses acquisitions. » (Rogiers 2001).

Les modèles cognitivistes actuels sont nés en 1979 à San Diego lorsque plusieurs disciplines différentes : la philosophie, la linguistique, l'intelligence artificielle, les neurosciences et la psychologie cognitive ont remarqué qu'elles avaient une préoccupation et une démarche relativement communes. A partir de ce moment le cognitivisme a évolué et est devenu une activité de traitement de l'information au service de l'apprentissage. Au cours de notre étude nous adoptons le cognitivisme pour son aspect de traitement de l'information.

Notre travail se subdivise en six chapitres. Dans le premier chapitre nous ferons ressortir la problématique d'étude. Nous exposerons dans le second la lecture et ses problèmes. Dans le troisième chapitre nous essayerons de définir la déviance sémantique. Le quatrième chapitre montrera les manifestations de la déviance sémantique et s'efforcera de classer les différents cas. Le cinquième chapitre sera consacré à l'examen de ses causes pour nous permettre, dans le sixième chapitre, de trouver des solutions à ce phénomène. Dans ce sixième chapitre nous chercherons également des méthodes efficaces dans l'apprentissage de la lecture.

La déviance sémantique suscite sept questions qui motivent le choix de notre thème. La déviance sémantique est un signe de dysfonctionnement dans l'apprentissage d'une langue. Pour améliorer notre performance pédagogique d'enseignant nous avons l'obligation de l'étudier pour en connaître le mécanisme et pour déterminer les maillons du système éducatif qui y sont impliqués. L'analyse de ce dysfonctionnement montrera s'il s'arrête à la compréhension du texte ou si ce phénomène s'étend à d'autres domaines de l'apprentissage. Pour bien connaître le phénomène, l'examen minutieux de ses manifestations scolaires conduira à faire ressortir ses principes de fonctionnement. L'efficacité du système éducatif exige la

recherche de ces causes et de ces conséquences. Le didacticien et le pédagogue ne peuvent pas s'arrêter à l'analyse d'un problème scolaire. Ils sont contraints de l'élucider, en cherchant les moyens adéquats de remédiation, et de s'interroger sur le profil de l'enseignant à mettre dans le système éducatif pour que le système soit efficace et efficient. La déviance sémantique est un phénomène qui entrave la compréhension du texte. Pour le combattre, les enseignants doivent maîtriser les techniques de remédiation. La recherche de ces techniques est l'une des préoccupations de notre étude.

A l'étape actuelle de notre travail, nous avons pour objectif de présenter notre protocole de recherche. Pour y parvenir, nous analyserons la revue de littérature, nous préciserons la problématique de notre thème et indiquerons les méthodes mobilisées pour la réalisation de notre travail, avant de faire la description détaillée de son contenu. Nous terminerons par une conclusion qui envisage les perspectives d'approfondissement du sujet pour un travail ultérieur.

### **La revue de littérature**

Dans la revue de la littérature, nous étudierons les méthodes de lecture.

### **Les méthodes de lecture**

Dans le livre *Savoir lire* (M.P. Schmitt et A. Viala 1982), les auteurs commencent par étudier les textes et la lecture. Ils procèdent par type de texte : le récit, le discours, le théâtre et la poésie. Ils arrivent ensuite aux problèmes de la lecture. Nous essayerons d'examiner surtout ces éléments de la lecture en tenant compte de l'espace dont nous disposons.

La lecture commence par une perception de signes visuels, de cet acte assez simple peut naître des difficultés de compréhension car l'œil saisit les lettres non une à une, mais par « paquet ». L'œil peut donc confondre certains mots. Celui qui apprend à déchiffrer doit faire un effort d'abstraction avant d'accéder à un sens. C'est par une série de représentations mentales (conceptuelles ou imaginaires) que les signes perçus prennent une signification. La lecture exige également une mémorisation car la dernière phrase d'un texte peut aider à comprendre son début. Le lecteur ne doit donc pas oublier les éléments du début du texte. Elle est également une activité de structuration, le lecteur doit connaître donc les codes et les règles d'assemblage de ses éléments. Il doit déterminer et suivre leurs fonctionnements. La lecture est également un travail d'interprétation, c'est-à-dire une distribution de significations.

La lecture a une fonction sociale parce qu'elle multiplie la communication entre les individus et les groupes, elle véhicule également la culture. Nous pouvons retenir ici les éléments clefs de la lecture : la perception, la mémorisation, la structuration et l'interprétation.

Les auteurs définissent ensuite le texte et lui trouvent cinq aspects : l'aspect matériel concerne ce qui est immédiatement observable (long, court, prose, vers, avec ou sans titre), etc. Le deuxième aspect est son aspect linguistique (la langue et ses éléments, phonétique, morphologie, syntaxe, lexicale), etc. Le troisième aspect est l'aspect sémantique, il s'intéresse aux effets de sens. Le quatrième est l'aspect pragmatique, un texte porte la marque de l'acte de communication qui l'a produit et celle de la relation entre son auteur et son lecteur dans un contexte déterminé et pour certains buts. Pour comprendre le texte, il faut faire appel aux sciences humaines (histoire, sociologie, psychologie, théorie de la communication). Le dernier

aspect est symbolique, un texte est un fait culturel qui manifeste les attitudes, les comportements et les valeurs d'une société.

Le livre *Savoir lire* nous a permis de comprendre la complexité de la lecture et celle du texte. Cette double complexité peut être considérée comme l'une des pistes qui nous conduira à la compréhension de la déviance sémantique. L'intérêt du livre pour la lecture est qu'il indique les éléments à chercher dans un texte. Pour une lecture critique, il oriente vers l'observation de la rhétorique du texte, ses choix d'écriture, ses mélodies, ses contextes d'écriture et ses phénomènes d'intertextualité, ses traits de parodie ou de rituel. Selon les auteurs de ce livre, une lecture critique ne peut être que plurielle. Ils conseillent alors de considérer le texte dans toutes ses perspectives :

« Lire un texte de façon critique, c'est donc tenir compte de toutes les perspectives dans lesquelles on doit l'envisager » (M.P. Schmitt et A. Viala 1982 : 145).

Pour étudier un texte, nous devons donc le considérer comme : la mise en œuvre d'une langue, une organisation des données affectives, intellectuelles, sensibles, sociales et historiques. Le texte est également une action relatée ou une influence que l'auteur vise à exercer sur son lecteur. Il existe en particulier un champ de forces à l'intérieur même du texte, et entre le texte et le lecteur. Ces orientations nous amènent à dire que pour être un bon lecteur, il faut pouvoir lire un texte en partant de plusieurs « points de vue ».

Ce livre fait ressortir la nécessité de diversifier les perspectives au cours de l'apprentissage de la lecture. Une remédiation à la déviance sémantique peut être l'adoption de plusieurs « points de vue » au cours de l'apprentissage de la lecture. Après avoir examiné la lecture à « point de

vue » multiple, nous étudierons les formes de lecture dans *Pour une lecture littéraire*.

Dans le livre *Pour une lecture littéraire* (Jean-Louis Dufays et alii 1996), les auteurs de ce livre essaient de définir la notion de lecture littéraire. Ils nous montrent l'évolution des théories du texte. Les théories qui privilégiaient le point de vue de la production des textes par leurs auteurs ont été abandonnées au profit des théories centrées sur la réception. Dès lors la théorie devient un approfondissement du « statut du pouvoir du lecteur » (p.49). Jusqu'à la fin des années 70, on distingue trois approches :

-l'approche exégétique considère le texte comme une œuvre dotée d'un sens canonique définitif, son attitude est finaliste. Elle considère que le texte a un sens à restituer en se montrant fidèle à l'intention de l'auteur. D'autre part, ses principes obligent à mobiliser des connaissances savantes. La critique universitaire s'occupait alors de la recherche des « clés » pour éclairer le sens de l'œuvre. On cite les travaux de Leo Spitzer qui se fondent sur la recherche de l'« étymon-spirituel » et ceux du Père Guillaume axé sur les « mots-thèmes » propres aux différents écrivains.

-l'approche immanente, elle, recherche les rapports de sens internes à l'énoncé, elle prétend les restituer de manière objective sans faire appel à l'extérieur. Le texte n'a d'autre fin que lui-même. Cette approche insiste sur le caractère autotélique du texte. Elle a connu un grand succès sous le nom d'analyse structurale. Nous pouvons considérer comme exemple les travaux de Todorov publiés les années 60-70.

-l'approche contextuelle fait ressortir les rapports que le texte entretient avec la réalité ou avec les textes anciens de la littérature, elle montre les rapports du texte avec l'inconscient ou la société. Le texte est donc étudié d'un côté dans une perspective pragmatique en tenant compte de son degré de fidélité

au réel, son efficacité selon les buts recherchés et de son influence concrète sur le contexte de la réception.

Nous remarquons que l'exégèse des pères de l'Eglise impose à l'interprétation textuelle la conformité aux textes sacrés. L'autotélisme du structuralisme exige à l'interprétation de se fonder sur le contenu du texte. Quant à l'approche contextuelle, elle adopte une conception de l'« œuvre ouverte » face à la diversité des contextes (référentiels, sociologique, historique, thématique et psychologique).

Le livre aborde aussi les thèmes de la lecture. Les auteurs montrent qu'à la fin des années 70, les chercheurs (Charles M, Riffaterre, Renier) affirment que la source de la production du sens ne se trouve pas seulement dans le texte, mais aussi et peut-être en priorité dans le récepteur, le sujet lisant. Deux idées s'imposent désormais :

1. Le texte non « concrétisé » par une lecture déterminée est un produit inachevé, un message purement virtuel.
2. Considéré en lui-même, le texte ouvre vers plusieurs sens que seule l'implication active d'un lecteur peut transformer en système logique de significations. En partant de cette conception, les théories de la lecture se divisent en deux catégories.

La première catégorie est centrée sur le texte, elle étudie la manière dont le texte détermine l'activité de ses récepteurs. Le principe d'étude est interne au texte et présuppose l'existence d'une structure contraignante de la textualité. Chaque texte porte en lui-même son programme de lecture, une « rhétorique de la lecture », modèle de lecture.

La deuxième catégorie est centrée sur un lecteur empirique et étudie les différents aspects de son activité. Elle est une lecture externe et s'oriente

tantôt vers l'étude de l'influence exercée sur la lecture par les différents contextes de réception. Ces contextes peuvent être : historiques, psychologiques ou sociaux. En Allemagne, ces deux types de théorie sont appelés respectivement théorie de l'effet et théorie de la réception. Ces deux perspectives ont été sollicitées dans plusieurs disciplines.

### **Les théories internes (ou de l'effet)**

Elles se fondent surtout sur l'idée d'une lecture « inscrite » ou « programmée », elles peuvent être qualifiées de sémiotiques. Elles empruntent à l'analyse structurale la majorité de leur lexique et de leurs concepts. Les principaux théoriciens de cette approche sont :

-Charles Michel in *Rhétorique de la lecture*, montre qu'un texte théorise explicitement ou implicitement la lecture que nous pouvons en faire. Il explique « comment le texte nous laisse libre », et d'autre part « comment il nous contraint ». Il insiste, par ailleurs, sur la nécessité d'une rhétorique de la lecture pour lire les textes et pour rendre compte des déterminations qu'on y rencontre.

-Umberto Eco in *Lector in fabula* travaille sur la théorisation du texte narratif. De ses travaux on peut retenir surtout trois points :

1. La notion de « Lecteur Modèle » est définie comme une stratégie prévue par le texte pour permettre au lecteur empirique de l'interpréter de manière « coopérative »
2. La distinction entre les textes « fermés » qui programment strictement l'interprétation et les textes « ouverts » qui laissent un certain champ au jeu de la « sémiologie illimitée ».

3. La distinction entre l'interprétation comme un processus de rationalisation du programme textuel et les diverses formes d'utilisation dans lesquelles le lecteur exerce librement son imagination.

Eco a également travaillé sur les niveaux de « coopération textuelle ». Parmi ces niveaux le plus important est celui des « structures discursives », il en propose le schéma détaillé : le lecteur construit des topics en partant du titre du texte, de la réitération des « mots clés ». Les topics sont des structures sémantiques hypothétiques, combinées entre elles. Elles s'intègrent dans une hypothèse sémantique globale appelée macrotopic. Les topics sont des instruments pratiques qui aboutissent à des isotopies qui sont les vraies structures sémantiques.

-Michel Riffaterre, comme Charles et Eco, définit le texte comme un « code limitatif et prescriptif ». Il distingue dans la lecture deux mouvements le premier mouvement est « heuristique » dirigé vers la dimension mimétique (référentiel) du texte et le second mouvement du texte est le mouvement « herméneutique ». Il se fonde sur la recherche de la signifiante, c'est-à-dire les lieux communs attachés aux signifiants dont on peut restituer le système en observant leur combinaison au cours de la lecture. L'auteur garde un pied dans l'approche exégétique quand il affirme que tout poème est « est le résultat de la transformation d'une matrice », c'est-à-dire d'une phrase ou d'un mot non visible dans le texte mais dont « le déplacement produit des variantes tout au long du poème, à la manière d'une névrose » (Michel Riffaterre 1982, 1983).

Les approches esthétiques sont proposées par Wolfgang Iser dans *L'acte de lecture*. Il insiste sur deux présupposés :

1. « L'interprétation ne peut plus se contenter de communiquer aux lecteurs le sens du texte ; elle doit s'intéresser aux conditions de constitution du sens » (Wolfgang Iser 1976 :43).

2. « Il existe, inscrit dans chaque texte, un « rôle du lecteur », une « structure textuelle d'immanence du récepteur », qui constitue le « lecteur implicite ». Selon Iser l'œuvre littéraire structure le répertoire fictionnel en deux plans : le thème (premier plan) et l'horizon (arrière-plan). Cette structuration nous conduit à déduire que l'œuvre littéraire impose une double lecture : une lecture thématique (premier plan) et une lecture interprétative et déductive de l' « horizon » (arrière-plan).

Les approches sociologiques de la lecture ont été déjà soulignées par Adorno qui affirmait que l'œuvre d'art exerce une fonction idéologique latente lorsqu'elle est le reflet de l'idéologie dominante (Adorno 1974). L'école de Berlin, avec son chef de file, Manfred Naumann, soutient que l'étude du processus de réception est inextricablement liée à celle du processus de la production car tout lecteur est conditionné par le « modèle de réception » qu'a choisi l'auteur. Ce modèle immanent à l'œuvre ne se limite pas à des éléments de type littéraire (M. Naumann 1973).

Les approches psychanalytiques affirment que les configurations inscrites dans la structure de l'œuvre littéraire ont le pouvoir de procurer au lecteur une détente, un soulagement. Cette détente est possible parce que le texte représente en « miroir » la tension qui a lieu entre les trois composantes psychiques du lecteur : surmoi, moi et ça (Lesser 1962). Entre autres explications, elle résulte plutôt de la ressemblance qui existe entre le fonctionnement du récit et le comportement humain. Les deux procèdent d'un imaginaire inconscient transformé en significations conscientes. Lire permet dès lors au sujet de découvrir la signification psychanalytique de ses

propres attitudes (Holland 1968). Il y a dans tout texte une « fonction destinataire » objectivement inscrite qui permet au lecteur de saisir la part de « retour formel du réprimé » que véhicule l'œuvre (Orlando 1972).

### **Les théories externes (ou de réception)**

Bien que la sémiotique ne s'occupe pas des réceptions empiriques, quelques sémioticiens ont renoncé au postulat de la lecture modèle pour s'intéresser à l'activité du lecteur réel orienté vers la construction de sens. Barthes (1973) reconnaît au lecteur la possibilité de faire de sa lecture un plaisir fondé sur la culture ou une jouissance ayant pour source la perte des repères « sûrs ». Le lecteur a également la possibilité d'opérer la « déconstruction » des significations textuelles (Paul de Man 1989). La lecture est aussi considérée comme une entreprise de réduction des possibles. Lire consiste donc à projeter sur un texte un paradigme préexistant qui ne lui est en rien immanent (Victor Renier 1974). La lecture et l'écriture se fondent sur des « systèmes doxiques », il est possible de repérer et d'étudier ces univers de croyance (Charles Grivel 1980, 1981). Le texte parfois considéré comme un « artefact » à matérialité opaque d'où le lecteur tire des significations en se servant des structures sémantiques dont il a la compétence. C'est donc le lecteur et non le texte qui produit la signification. Au sein des activités de lecture on distingue deux « régies fondamentales », celle de la progression et celle de la compréhension. La lecture littéraire est définie par la combinaison de ces deux régies (Michel Lits 1987) et (B. Gervais 1993).

Les approches esthétiques fondent l'identification des effets littéraires sur une « épistémologie de la lecture » et affirment que le processus de la littéralité est lectural (M. Marghessou 1974). Hans Robert Jauss abandonne le formalisme et le sociologisme marxiste et crée une « esthétique de la

réception » (1972 et 1982). Elle étudie les lectures successives qui sont faites d'une même œuvre. Chaque œuvre et chaque lecture se classe dans un « horizon d'attente » littéraire, c'est-à-dire dans un ensemble de connaissances liées aux genres littéraires, aux sources possibles (intertextes) et aux courants esthétiques. Étudier le destin d'une œuvre revient alors à déterminer ses rapports avec les différents « horizons » dans lesquels elle a été insérée. La grande œuvre est celle qui a commencé à décevoir les attentes de son public originel pour s'imposer dans le temps. L'interprétation d'une œuvre s'appuie sur la reconstitution méthodique de l'horizon d'attente du premier public.

Les approches historiques ont pour objet de reconstituer la réalité passée des pratiques de la lecture sans partir d'une théorie esthétique. Ceci a conduit à une nouvelle forme de la recherche historique. On peut citer les auteurs comme Labrosse (1985) et Chartier (1987).

Sur le plan sociologique, nous remarquons trois approches : la plus ancienne est celle de Robert Escarpit à l'école de Bordeaux. Elle étudie tous les éléments relatifs à la « production » et à la « consommation » de la littérature. Elle s'occupe surtout du succès des œuvres, leur survie, leur public, la manière dont elles sont lues, etc. Les recherches de Leenhardt ont abouti à trois attitudes intellectuelles (mode de lecture) indépendantes de tout investissement axiologique : le *mode factuel ou phénoménal*, le *mode identificatoire-émotionnel* et le *mode analytique-synthétique*. Les systèmes de lecture qui adoptent une option axiologique se divisent en quatre catégories :

-la première comprend les postures critiques reposant sur un « optimisme léger », un « réalisme du possible raisonnable » ;

-la deuxième concerne les valeurs jouant le rôle d'idéal (culture, liberté, conscience, communauté, bien-être) ;

-la troisième se fonde sur les critères strictement moraux (le travail, le progrès, le sérieux) ;

-la quatrième a une particularité, ici le lecteur refuse de juger et se contente d'analyser les déterminations qui contraignent les personnages du roman (Leenhardt 1980).

Claude Lafargue étudie, comme Pierre Bourdieu, la « valeur littéraire », « l'usage social des fictions » et l'opposition entre les compétences de lecture « dominante », celle du public cultivé de l'avant-garde et « dominée », celle du grand public (Lafargue 1983).

Certains auteurs se sont intéressés à l'approche psychologique et psychanalytique. Lacan examine comment la lecture de la littérature permet d'interroger et d'éclairer la démarche psychanalytique. Michel Picard est le premier à appliquer les concepts de la psychanalyse non seulement aux contenus (aux effets), mais aussi à l'activité réceptrice elle-même. Il définit la lecture comme un jeu de va-et-vient, un rapport dialectique entre les instances du sujet lecteur : le liseur (le lecteur physique, le corps lisant), le lu (le lecteur « passif », pris au jeu de l'illusion référentielle) et le lectant (le lecteur critique qui est conscient qu'il joue et met le texte à distance). Il étudie la fonction et la motivation de ce jeu et souligne qu'il a partie liée avec l'illusion, le mode du « comme si ». L'auteur précise sa théorie en analysant les types de temporalités qui s'impliquent dans l'acte de lecture : temps du déchiffrement, temps fictionnels, temps réel, « hors temps où vit le lecteur lorsqu'il est captivé par le texte, et enfin le temps transitionnel où se joue le va-et-vient entre liseur, lu et lectant, entre le playing (lecture inconsciente) et le game (lecture maîtrisée) (Picard 1989). Vincent Jouve

préconise de distinguer le lu, considéré comme la dimension inconsciente et fantasmatique du lecteur, du lisant, défini comme la part du lecteur « piégé par l'illusion référentielle qui considère le temps de la lecture, le monde du texte comme un monde existant » (V. Jouve 1992, 1993).

Le livre de Jean-Louis Dufays *et alii* (1996) ouvre de riches possibilités d'exploitation du texte qui peuvent conduire à la maîtrise de la compréhension. Pour atteindre cette maîtrise, le livre de Monique Denyer aidera aussi les apprenants à acquérir de nouveaux instruments de lecture.

Dans ce livre intitulé *Lisons futé, stratégie de lecture*, les auteurs soulignent les lacunes de l'apprentissage de la lecture à l'école. On apprend à l'école plus de grammaire que la lecture et l'écriture. On accorde peu de temps aux exercices de lecture. On met tout le temps l'apprenant en situation d'évaluation au lieu de lui enseigner comment devenir un bon lecteur. Un taux croissant de jeunes apprenants défavorisés ne maîtrise pas les compétences de lecture. La complexité de l'acte de lecture exige que son apprentissage se poursuive tout le long du cursus. La vie moderne exige du citoyen une maîtrise de l'écriture et de la lecture de plus en plus croissante. Les recherches récentes en lecture étant liées aux sciences cognitives, beaucoup d'enseignants n'ont pas eu ces connaissances en formation initiale. Une information et une formation initiale suivies d'une transposition didactique des savoirs sont nécessaires et justifiées par ces lacunes.

Les auteurs insistent sur le fait que la lecture n'est pas la simple mobilisation des connaissances phonétiques, lexicales, syntaxiques, morphologiques d'une langue. Pour lire, « il est nécessaire de mettre en marche certaines stratégies qui vont au-delà de la connaissance mécanique des mots » (M. Lopez 1991 : 34). Les auteurs ont cherché à comprendre ce qui se passe dans le cerveau d'un bon lecteur. En se référant aux apports de

la psychologie cognitive et à ceux de la linguistique textuelle, les auteurs ont fait beaucoup de progrès dans la connaissance de l'acte de lire. Aujourd'hui la lecture est considérée comme une activité de traitement de texte très complexe. Elle comprend la collecte des informations, la construction de sens à partir des informations collectées, le stockage en mémoire, l'intégration aux informations antérieures et la réaction cognitive et affective au sens construit. Les nouvelles données prélevées sont identifiées, envoyées pour un bref moment en mémoire à court terme avant d'être expédiées en mémoire à long terme pour former un tout avec le stock d'informations déjà traitées et constitué par les expériences de la vie, les lectures antérieures, le début de la lecture actuelle, etc. Cette mémoire à long terme a une capacité très grande, mais la récupération des informations entreposées n'est pas aisée. Quant à la mémoire de travail sa capacité ne dépasse pas 7 unités sémantiques. Il lui est donc impossible de fonctionner comme une photocopieuse, tout lecteur est donc obligé de traiter l'information pour la réduire à une unité sémantique globalisante. En définitive la lecture consiste en une réorganisation permanente des informations nouvelles et celle stockées en un tout nouveau, cohérent et personnel. Lire c'est se construire une représentation mentale personnelle d'un texte. La lecture c'est aussi la réaction intellectuelle et affective à la représentation construite par l'esprit à partir des informations textuelles.

Les auteurs abordent ensuite les problèmes de la compréhension du texte. Ils établissent une différence entre comprendre et décoder. Décoder c'est identifier le signe d'un énoncé écrit, c'est-à-dire identifier une lettre, par exemple « s », un mot « livre », un syntagme « le livre de mon père ». Comprendre c'est produire un sens, associer une signification à une suite de signes. Il est possible de déchiffrer sans pouvoir produire du sens. Pour Gray comprend « tout individu ayant acquis les connaissances et les habiletés en

lecture qui lui permettent de s'engager dans toutes les activités dans lesquelles la capacité de lire et d'écrire est normalement attendue dans un milieu culturel ou dans un groupe » (cité par De Landsheere, 1992 : 56).

Nous remarquons que l'écrit n'est plus séparé de la lecture, ceci a donné naissance à la notion de « literacy » chez les anglo-saxon. Ce concept oblige à s'interroger sur les fonctions de l'écrit dans une société (dimension sociale) et sur les compétences requises du lecteur dans cette société (dimension individuelle). Les auteurs de *Lisons futé, Stratégies de lecture* (Monique Denyer et alii 1998), pour nous aider à comprendre le degré de littératie, ont cité la définition de Painchaud :

« C'est (en effet) dans la relation entre les savoirs et les savoir-faire individuels et les conduites attendues en regard des usages de l'écrit dans un groupe social donné que s'établit le niveau de littératie de chaque personne » (Monique Denyer et alii 1998 : 11).

Les auteurs montrent que comprendre c'est construire. Le lecteur est obligé de « délinéariser » ce qu'il décode, le « déconstruire », d'en faire une réduction pour en permettre la représentation mentale cohérente. « Objet d'une construction à la production, le texte l'est tout autant à la « réception » (si l'on tient à conserver ce terme aux connotations beaucoup trop passives pour désigner la complexité de l'acte de lecture-interprétation) » (Adam 1990 : 27). Le sens est la résultante du traitement réalisé par un lecteur à partir d'un texte et dans un contexte déterminé. Le lecteur aborde le texte avec une somme de savoirs et de savoir faire, c'est-à-dire un bagage d'expériences qui intervient dans la construction de sens. Ce bagage constitue « l'unité de traitement » des informations textuelles. Cette unité s'enrichit du produit de la lecture.

Le livre de Monique Denyer a l'avantage d'être le résumé de tout ce qui a été fait jusqu'ici sur la lecture. Il nous permet de comprendre le texte et ses composantes et surtout le mécanisme de la construction de sens au cours de la lecture. S'il est généralement accepté que les différentes théories de la lecture constituent un enrichissement parce qu'elles permettent la lecture plurielle, les enseignants ne sont parvenus à aucun consensus sur les méthodes d'apprentissage de la lecture. Ainsi depuis les années 40 on assiste périodiquement à des discussions houleuses entre les partisans de la méthode synthétique (syllabique) et ceux de la méthode analytique (globale). Ce n'est qu'en 2006 que la France a officiellement renoncé à la méthode globale. Nous examinerons les arguments qui militent en faveur de cette décision.

### **La critique de la méthode globale**

La méthode d'apprentissage de la lecture peut être une entrave à l'acquisition de la lecture, c'est ce que démontre le livre *Et vos enfants ne sauront pas lire...ni compter* (Marc Le Bris 2004). L'auteur montre qu'en refusant aux élèves d'apprendre la combinaison des lettres entre elles, la méthode globale concourt à faire des illettrés. Elle ne donne pas aux enfants le goût de la lecture. On a donné à cette méthode plusieurs noms sans jamais reconnaître le mal qu'elle fait aux enfants. Qu'on l'appelle méthode *naturelle-semi-globale-à-hypothèse* (c'est l'auteur qui souligne), ou phonétique, elle ne permet pas à l'enfant d'apprendre à lire. « Il lit « elle pour « les » ou « les » pour « elle », « lui » pour « il », « avait » pour « avant », parce qu'il a appris par cœur sur des listes » (Marc Le Bris 2004 : 19). Ces confusions empêchent l'enfant de construire le sens du texte lu. Il se livre à des jeux de devinette, quand il constate que la phrase construite n'a pas de sens, il est gêné, il s'embrouille et il a le sentiment d'avoir fait un

travail inutile. Quand la phrase a un sens qui boite, par lassitude, il la garde quand même. Sa lecture est donc remplie d'imprécisions, de faux sens et de contresens. Cet enfant ne lit pas :

« Il tirera ses mots vers un sens plausible, accordant le sens de ce qu'il lit avec le sens erroné de ce qu'il vient de lire. Il émet des hypothèses » (p. 19).

La méthode globale en refusant à l'enfant d'apprendre la combinatoire alphabétique : p et a font pa, o et u font ou, o et n font on, le rend comparable à un haltérophile qu'on a toujours empêché de s'entraîner à soulever des poids. La méthode globale ne permet pas à l'enfant d'acquérir le mécanisme de la lecture :

« Quand il lit, chaque mot nouveau, chaque syllabe est à interpréter, composer par proposition et vérification. C'est comme dans un problème d'arithmétique » (p. 20).

La lecture de l'apprenant devient hésitante, il n'est sûr de rien car c'est lui tout seul qui a construit sa mémoire à lecture. L'auteur arrive à la conclusion suivante : « Pauvre même. On l'a empêché d'apprendre à lire ». Après avoir montré que la méthode globale est une barrière pour l'apprentissage de la lecture, l'auteur remonte à l'origine de la méthode globale. Il nous apprend qu'en 1930 une école allemande qui s'intéresse à la perception visuelle des choses par l'œil et le cerveau a constaté que beaucoup d'objets sont perçus d'un seul coup, « globalement », comme un tout. Nous percevons le cercle comme un tout non comme une série de points équidistants d'un autre point. C'est la « Gestalttheorie ». Decroly s'inspire de la Gestalt pour inventer la méthode globale. Marc Le Bris soutient que cette théorie ne peut pas renverser Descartes qui conseille d'aller du plus simple au plus complexe. Il nous apprend que les méthodes

globales ont été initiées par des pédagogues généralistes qui l'ont appliquée aux arriérés et aux sourds. Pour l'auteur l'écriture-lecture n'est pas uniquement une perception visuelle, mais aussi le codage des sons d'une langue. Il insiste ensuite sur la perturbation que la méthode globale peut produire chez l'enfant :

« Appliquer aux élèves entendants une méthode spécifique aux élèves sourds les prive du sens de l'audition nécessaire à l'apprentissage de la lecture-écriture, qui code les sons. La méthode globale rend fou » (p. 29-30).

Pour comprendre l'atmosphère qui a régné dans les écoles, il faut considérer les tournures ironiques employées par un ancien inspecteur pour parler des expérimentateurs qui ont introduit la méthode dans le système éducatif français en 1938 :

« Ce petit cénacle avait fait une étonnante découverte : les lettres n'existaient plus. Les mots seuls existaient. En conséquence, les enfants ne devaient connaître que les mots " globalement" et non les lettres, dont ils étaient jusqu'alors composés. La découverte venait d'anéantir l'alphabet » (p. 30).

A partir de ce moment une chasse rigoureuse est organisée contre les enseignants qui emploient la méthode synthétique (syllabique). Les enseignants qui ont très tôt compris la faiblesse de la méthode globale doivent se cacher pour apprendre à leurs élèves la combinatoire alphabétique. L'inspecteur Jean Orioux résume la situation en ces termes :

« Au moment où Hitler s'apprêtait à mettre l'Europe à feu et à sang, il devient presque aussi dangereux de refuser le globalisme que de nier, au XVI<sup>e</sup> siècle, la présence réelle dans l'Eucharistie » (p. 31).

L'auteur s'oppose également à l'idée que les mots lus plusieurs fois finiront par être photographiés. Il souligne que la rapidité de la lecture face aux mots déjà lus ne vient pas d'une photographie, mais de la mémorisation de la combinatoire. L'auteur continue en dénonçant la lecture par les silhouettes des mots car elle bloque toute tentative d'analyse chez l'enfant. Elle lui arrache en même temps l'autonomie tant prônée par la méthode globale. Les parents d'élèves qui ont appliqué la méthode synthétique à leurs enfants ont fait d'eux les meilleurs élèves à l'école :

« Nos deux derniers cracks en lecture, les deux fiertés de la méthode globale-naturelle-phonétique à hypothèse de notre école, avaient en fait appris à lire avec...la méthode Boscher ! » (p. 57).

Il faut noter que la méthode Boscher est une méthode syllabique. Le livre de Marc Le Bris, en montrant que la méthode globale peut amener des déviations de sens, nous ouvre la piste vers les causes de la déviance sémantique. Il nous montre aussi l'importance de la combinatoire alphabétique dans l'apprentissage de la lecture-écriture. La critique de la méthode globale se poursuit avec Ghislaine Wettstein-Badour.

Dans son livre *Lettres aux parents des futurs illettrés* l'auteur expose ses travaux sur les enfants en situation d'échec pour la lecture. L'auteur a remarqué que ces enfants ont en majorité un quotient intellectuel moyen ou au-dessus de la moyenne. Leur problème n'est donc pas biologique. S'appuyant sur les neurosciences et les résultats des chercheurs qui prennent des images par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) et la tomographie par émission de positrons (PET) pour observer comment fonctionne le cerveau, elle démontre que c'est la méthode globale employée pour l'apprentissage de la lecture qui conduit les élèves à l'échec de la lecture. L'auteur nous informe des travaux de R.W. Sperry Prix Nobel de

médecine en 1981 qui montre que le cerveau fait la différence entre deux types de perception qui ont été considérés jusque-là comme identiques. La première est la perception de l'image qui correspond à la représentation concrète ou abstraite de l'environnement (elle peut s'exprimer par le dessin, la peinture), la seconde, acquise beaucoup plus tardivement au cours de l'évolution de l'humanité, est la perception d'un graphisme très particulier qui traduit les sons du langage oral ou musical sous forme d'écrit. Ce chercheur démontre que l'hémisphère gauche plus spécialisé dans le traitement de l'information linguistique, fonctionne en mode analytique par une succession d'analyses et de synthèses qui partent toujours des plus simples vers les plus complexes. Quant à l'hémisphère droit spécialisé dans l'image, elle opère par analogie.

La méthode globale qui s'efforce de partir de la silhouette des mots ou qui associe les mots aux images, embrouille le cerveau et crée des difficultés aux apprenants. Elle incite les enfants à essayer de lire une phrase ou un texte en partant de quelques mots connus et en faisant des hypothèses. Cette forme de lecture habitue les enfants à la devinette et non au décodage. Ceci amène les enfants à laisser le sens du texte pour dire autre chose. Face à cet échec de la lecture, les autorités de l'Education refusent de prendre en compte les résultats des recherches et font tout pour éloigner les enseignants des découvertes récentes sur le cerveau. Ces comportements ont conduit 50% des français à l'illettrisme et classer la France en dernière position, en Europe, pour les performances en lecture.

Les parents des élèves en échec de lecture souffrent le martyre. Ils croient que leurs enfants ont des problèmes affectifs ou psychologiques. Ils les soumettent alors à la psychothérapie sans obtenir aucune amélioration. Quand ils en font la remarque et menacent d'interrompre ces traitements

stériles, c'est eux qu'on classe cette fois-ci dans le groupe des psychopathes. De son côté, l'enfant considéré comme faisant preuve de mauvaise volonté, subit des contraintes et des punitions. Avec le temps ces contraintes rendent les enfants agressifs. L'auteur après avoir exposé l'inefficacité de la psychothérapie reconnaît que les orthophonistes qui emploient la méthode synthétique peuvent aider les enfants à réussir la lecture. Leur succès s'explique par le fait qu'ils procèdent par discrimination des lettres, des syllabes avant d'aller aux mots et à la phrase. Cette procédure est celle qui est conforme à la manière dont le cerveau gauche traite le texte soumis à la lecture.

Se fondant sur les découvertes nouvelles en neurologie, l'auteur préconise une nouvelle méthode d'apprentissage axée sur la discrimination des lettres et leur association aux sons. Cette méthode alphabétique respecte les principes suivants : les lettres sont associées à des sons et dans leur apprentissage le toucher doit intervenir. Ceci se justifie par le fait que chez les aveugles qui lisent en braille, les aires du cerveau qui correspondent à la vision s'activent en même temps que celles du toucher. Dans l'apprentissage de la lecture, l'importance de la discrimination auditive, de la reconnaissance des formes et de l'orientation spatiale exige la mobilisation de tout l'appareil sensori-moteur pour faciliter ces opérations intellectuelles et rendre efficace la mise en place du graphisme et du son.

Dans la revue de la lecture, la majorité des auteurs ne nous exposent que les techniques et les méthodes de la lecture. Leurs livres ne nous indiquent pas les causes de la déviance sémantique. Cependant Marc Le Bris et Ghislaine Westein-Badour démontrent qu'une mauvaise méthode d'apprentissage de la lecture engendre des problèmes de construction de sens chez l'apprenant.

Dans notre étude nous essayerons de faire ressortir les liens qui existent entre la méthode d'apprentissage et la déviance sémantique en vue de trouver des techniques de remédiation.

# Chapitre premier

## La problématique de l'étude

### 1.1 L'observation d'un dysfonctionnement de lecture

Au cours des devoirs de contraction de texte, les élèves abandonnent le sens du texte pour dire autre chose. Le texte semble devenir sombre par endroits ; ceci se traduit par une déviance sémantique. Pour analyser ce phénomène, nous donnons à notre travail le titre : *La déviance sémantique au cours de la lecture*. La déviance sémantique étant un dysfonctionnement dans le domaine de l'apprentissage de la langue, il nous faut étudier ses aspects, cette étude conduira à la détermination de la conduite pédagogique à mettre en cause pour le faire disparaître.

En cas de crise pédagogique dans le système éducatif, on a l'habitude d'examiner sept points : le programme, les méthodes, le matériel, l'ergonomie scolaire, la qualité des enseignants et leur respect du programme, la gestion administrative scolaire et la politique éducative.

L'analyse du programme s'efforcera d'établir si le programme de français permet de bien communiquer oralement, de lire et de bien rédiger. Cette analyse indiquera si ce programme donne à l'apprenant la possibilité d'acquérir la maîtrise lexicale, syntaxique et les instruments de lecture indispensables à la construction de sens dans toutes les situations de communication.

La méthode est l'ensemble des principes qui dirigent l'action pédagogique, elle est aussi liée au cheminement d'apprentissage. Les méthodes doivent être observées au cours de leur fonctionnement dans le système. On relèvera ainsi les étapes où elles entravent la compréhension ou l'acquisition des connaissances. On statuera sur leur aptitude à respecter la

différenciation pédagogique pour amener tous les apprenants au même niveau d'acquisition et à permettre d'adopter une transposition didactique cohérente qui facilite l'appréhension des notions enseignées. On examinera également les stratégies que les méthodes impliquent pour décider de leur mise en cause et de leur éventuel abandon.

En ce qui concerne le matériel, son examen permettra de souligner son insuffisance ou sa présence. L'analyse du matériel se penchera ensuite sur son adéquation au programme et contexte pédagogique et socioculturel. Dans le cas où le matériel existe, on cherchera à savoir si les enseignants connaissent son utilisation et s'ils l'emploient effectivement.

L'étude de l'ergonomie scolaire établira si les équipements et infrastructures des écoles correspondent aux activités didactiques et pédagogiques que mènent les enseignants. La négligence de l'aspect ergonomique introduit dans le système éducatif des problèmes insidieux de santé, de frustration. Elle peut conduire au complexe d'infériorité si les écoles publiques sont sales et négligées et les écoles privées ou françaises sont luxueuses et bien entretenues. Les considérations ergonomiques ne doivent donc pas être écartées dans l'étude d'un système éducatif.

La qualité de l'enseignant est un des facteurs essentiels de l'efficacité de l'apprentissage scolaire. On distingue les qualités professionnelles acquises par la formation et les qualités psychologiques intrinsèques, propres à l'individu. En ce qui concerne les qualités acquises par la formation, on s'interroge sur ses aspects, on détermine si le programme de formation a donné à l'enseignant des armes multiples pour faire face à toutes les conditions pédagogiques. Pour les qualités psychologiques on étudie la motivation de l'enseignant, sa volonté de réussir sa mission et son

engagement personnel dans l'enseignement et dans la recherche de solutions face aux problèmes pédagogiques.

L'administration scolaire s'occupe du contrôle et de l'organisation du travail, de la discipline, elle a aussi le devoir de faire respecter les textes qui régissent l'école. On cherchera à savoir si l'administration scolaire joue pleinement son rôle et surtout si elle a le souci de la recherche pour la résolution des problèmes pédagogiques. L'école étant un terrain permanent de tension, on s'intéressera à la manière dont l'administration résout les divers problèmes et quelle est son attitude face aux problèmes pédagogiques qui surviennent au cours de l'exécution d'un programme.

Le dernier point à étudier est la politique éducative, ce qui intéresse notre travail c'est la circonscription de la politique de lecture. On examinera les actions de l'Etat qui favorisent la lecture, par exemple les dotations en livres et la création de bibliothèques scolaires et publiques, Ce long travail d'analyse du système éducatif aboutira à la compréhension des causes de dysfonctionnement dans les mécanismes de l'apprentissage scolaire de la lecture. Cette prospection des éléments qui peuvent être impliqués dans le dysfonctionnement des apprentissages ne suffit pas pour élucider la déviance sémantique. Il faut déterminer sa nature et classer chaque cas observé chez les apprenants par rapport aux déviances de sens traditionnelles que nous connaissons.

La déviance sémantique diffère de la dyslexie, les élèves que nous avons observés n'ont pas été entravés, au cours de l'apprentissage de la lecture, par des difficultés biologiques. Ils ne manifestent aucune anomalie psychologique, ils arrivent à prendre des notes de cours, même si les fautes d'orthographe et de grammaire se remarquent dans leurs cahiers. Pourtant ils laissent le sens du texte pour dire autre chose au cours de leurs devoirs de

contraction de texte. Ces déviations peuvent les amener à faire : un faux sens (le vrai sens est substitué à un autre injustifiable), un contresens (l'apprenant dit le contraire de ce que le texte exprime), un non-sens (ce que dit l'apprenant n'a aucun sens, ceci peut aller jusqu'à l'absurdité). La déviance sémantique peut prendre ces différents aspects.

Nous connaissons huit causes traditionnelles qui génèrent la mauvaise lecture : les infirmités (visuelle, auditive, phonique et mentale), la méthode d'apprentissage, l'interruption de l'exercice de lecture, le faible quota de lecture (plus on lit, plus l'horizon référentiel s'élargit), la dyslexie, la méthode adoptée pour faire la lecture et les facteurs psychologiques (joie, peur, colère, choc affectif, trouble de l'attention). L'étude de ces causes nous amènera à détecter celles qui sont responsables de la déviance sémantique. Notre étude sur les procédures sémantiques et herméneutiques, dans notre mémoire de fin de formation à l'inspection (2003), n'a retenu que deux hypothèses pour expliquer les déviations sémantiques : l'insuffisance des méthodes sémantiques et herméneutiques et le faible quota de lecture. Aujourd'hui, les critiques persistantes de la méthode analytique (dite globale), les résultats de la recherche scientifique de Ghislaine Westein-Badour (2000 : 27), la prise d'images par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) et la tomographie par émission de positrons (PET) effectuée par R.W. Sperry Prix Nobel en médecine 1981 et nos observations sur le terrain au cours des inspections nous obligent à ajouter une troisième hypothèse qui est la méthode d'apprentissage de la lecture. Ici un nouveau problème doit être élucidé. Il faut déterminer quel est le lien entre la méthode d'apprentissage et la compétence de lecture de l'apprenant de la lecture. Toutes ces questions nous amènent à choisir des objectifs globaux et à en déterminer les objectifs spécifiques pour notre étude.

## **1.2 Les objectifs**

### **1.2.1 Les difficultés de la lecture**

Pour étudier la déviance sémantique, nous avons retenu deux objectifs globaux : le premier concerne l'étude de la lecture et ses difficultés (de l'apprentissage de la lecture à la construction de sens). A ce niveau nous passerons par les objectifs spécifiques ci-dessous énumérés :

-recherche et analyse des difficultés de décodage et de l'encodage (mise en relation du son, de la lettre et de la syllabe, de la syllabe et de la phrase, partir de la phrase pour aller au sens),

-recherche et analyse des difficultés de la construction de sens,

-étude des instruments de lecture et de la construction de sens (la lecture plurielle et les convergences de sens). Cette étude fera ressortir la complexité de ces instruments.

- étude du fonctionnement du texte et de sa construction (le texte impose sa lecture).

### **1.2.2 Les étapes d'étude de la déviance sémantique**

Notre second objectif global vient des difficultés de la lecture et s'intitule la déviance sémantique à cette étape nous essayerons d'atteindre les objectifs spécifiques suivants :

-l'étude des manifestations de la déviance sémantique et d'autres dysfonctionnements liés à l'apprentissage de la lecture,

-essai de la recherche des règles à déduire des manifestations de la déviance sémantique pour l'amélioration de l'apprentissage de la lecture,

-recherche des causes de la déviance sémantique (examen minutieux du système éducatif béninois au point de vue des contenus, des méthodes d'apprentissage, des stratégies et également au point de vue ergonomique). Nous insistons sur l'ergonomie scolaire car l'une des finalités de l'école béninoise est de former des citoyens actifs et créatifs dans la vie de la société. Par exemple, mettre nos apprenants dans des classes sombres, mal éclairées, risque de créer à la longue des problèmes de la vue aux apprenants. L'efficacité que nous voulons ne sera donc pas atteinte. Les problèmes ergonomiques sont subtiles et insidieux, mais leurs conséquences sont très néfastes et peuvent entraver le progrès d'un système éducatif.

-remédiation aux problèmes de dysfonctionnement en apprentissage. Notre but est ici de partir des systèmes de remédiation induits par la déviance sémantique pour améliorer la performance pédagogique des enseignants.

L'étude de la remédiation nous amènera à examiner, les différentes méthodes et théories pédagogiques pour pouvoir déterminer leur capacité à résoudre les problèmes de la déviance sémantique. Le constructivisme nous apprend que l'individu construit lui-même son savoir en s'aidant de ses prés-acquis. Il nous faut trouver en quoi il peut aider à acquérir la compétence de la lecture. Pour le socioconstructivisme, la construction du savoir se fait avec les autres en s'aidant de son environnement. Nous efforcerons d'étudier si l'apprentissage collectif de la lecture donnera des résultats positifs. Nous essayerons de comparer les différentes formes de constructivisme en particulier le constructivisme piagétien et celui de Vigotsky et nous ferons ressortir les effets de leurs interventions dans l'apprentissage de la lecture. Le cognitivisme préconise l'analyse de l'information, son interprétation et son classement en vue de sa mémorisation ou de son utilisation ultérieure. Nous essayerons de voir s'il peut aider au cours de l'apprentissage de la

lecture. En considérant la méthode de Freinet qui demande que la classe soit un lieu d'expérimentation et de créativité, nous montrerons ses possibilités et ses limites quand elle est appliquée à l'acquisition de la compétence de lecture. Cette exposition des objectifs de notre travail nous oblige à décrire les résultats attendus.

### **1.2.3 Les résultats attendus**

#### **1.2.3.1 Les résultats attendus de l'étude des difficultés de lecture**

L'étude des difficultés de lecture nous permettra de comprendre le mécanisme de l'apprentissage de la lecture. Elle éclaircira la complexité des opérations de décodage et d'encodage et cherchera comment aider l'apprenant à maîtriser ces deux capacités indispensables à la lecture. Cette étude montrera les problèmes liés à la construction de sens en soulignant les associations qui permettent de construire du sens (mise en relation graphie, phonème, concepts et référents). Elle soulignera que la lecture est un acte d'intégration de plusieurs capacités. Le lecteur doit donc se préparer par l'assimilation de plusieurs notions linguistiques, syntaxiques, lexicales, référentielles, concrètes, abstraites ou psychologiques. Notre but est de faire comprendre que les multiples opérations qui semblent être des actes réflexes chez celui qui sait lire ont été méthodiquement installées par l'usage au cours de l'apprentissage et tout au long de longues années de pratique. Nous essayerons de déterminer si les instruments de lecture que l'école s'efforce de donner aux apprenants sont suffisants. En outre les instruments de lecture viennent des théories qui ne sont pas facile à maîtriser par les apprenants. Nous analyserons le texte pour montrer qu'il est une entité « tissée », formée souvent d'éléments hétérogènes qu'il faut faire ressortir pour justifier la lecture plurielle et montrer que la construction de sens est une opération complexe.

### **1.2.3.2 Les résultats attendus de l'étude de la déviance sémantique**

L'étude de la déviance sémantique se fera sur un minimum de 200 cas choisis dans les devoirs des apprenants venant de différents milieux. Elle nous permettra de faire ressortir différents cas de déviance sémantique et de préciser les erreurs qui produisent les déviances sémantiques. Nous soulignerons les influences et l'impact de la déviance sémantique sur les autres dysfonctionnements et nous essayerons de connaître dans quelle mesure ces dysfonctionnements peuvent concourir à l'expliquer. De notre étude nous déduirons des constantes qui peuvent aider à éviter la déviance sémantique. Ces constantes orienteront les enseignants vers les efforts à faire et indiqueront les erreurs à ne pas commettre au cours de l'enseignement de la lecture et du français.

Le champ pédagogique organisationnel a un impact indéniable sur le plan pédagogique pratique. Ceci explique notre intérêt pour les effets de l'environnement social. Notre préoccupation heuristique en étudiant les moyens de remédier à la déviance sémantique est de répertorier les techniques de remédiation et de les ordonner en un ensemble cohérent utilisable en cas de difficultés dans l'enseignement-apprentissage. Nous armerons ainsi les enseignants qui ignorent souvent tout principe de remédiation et croisent les bras face aux problèmes pédagogiques qu'ils rencontrent et accusent leurs collègues d'avoir mal fait le travail en amont. L'enseignant a le devoir d'étudier et de rechercher des solutions aux problèmes pédagogiques qui se présentent au cours de l'apprentissage. C'est pourquoi nous nous attelons à élucider les aspects de la déviance sémantique.

### 1.3 La justification du sujet

Au cours d'un devoir au C.E.G. Akpakpa Centre, tous les élèves ont évité le commentaire composé, ceci a attiré notre attention. Nous avons soupçonné en ce moment l'existence d'un problème de lecture sans savoir précisément quelle est sa nature. Nous avons donc projeté de faire plus attention aux devoirs des apprenants. Dans la classe de second D3, en examinant les devoirs nous avons remarqué que certains comportent des déviations sémantiques. Pour vérifier que ces cas ne sont pas isolés, nous avons analysé, après la correction, le dernier devoir de la classe de seconde D1. Les résultats suivants sont obtenus :

-Nombre d'élèves qui ont fait la contraction 18

-Nombre d'élèves qui ont un dysfonctionnement dans leur capacité de compréhension 14 (nous parlons ici de compréhension car dans l'exercice de contraction de texte, l'interprétation est interdite). L'effectif de la classe est de 44 élèves donc 31% des élèves ont des problèmes de lecture. Si nous voulons que les élèves réussissent aux examens, nous devons résoudre les problèmes de lecture détectés dans notre système scolaire. Cet impératif nous pousse à étudier d'une manière exhaustive la déviance sémantique pour y apporter des solutions de remédiation. Nous étudions également ce phénomène pour savoir qui il interpelle : l'apprenant, l'enseignant, le système éducatif ou la société. Notre hypothèse de départ est que toutes ces entités sont impliquées. Notre étude déterminera quel est le rôle de chacune d'elles. L'absence dans la revue de la littérature d'une étude sur la déviance sémantique est aussi une motivation qui soutient notre volonté de prospecter avec perspicacité ce phénomène. Nous espérons que notre étude permettra de découvrir les solutions de remédiation qui seront utiles à l'apprentissage

de la lecture. Pour atteindre ces objectifs le choix des méthodes pertinentes s'impose.

## **1.4 Le choix des méthodologies**

### **1.4.1 L'examen des méthodes choisies**

La méthode pédagogique est l'ensemble logiquement ordonné des principes et des règles qui permettent d'atteindre les objectifs pédagogiques, il nous faut choisir des méthodes qui nous permettent de comprendre les causes de la déviance sémantique. La méthode expérimentale nous aidera au cours de notre étude à élucider les problèmes de la déviance sémantique. Nous n'hésiterons pas à faire appel aux méthodes qui se rapprochent de la procédure naturelle du fonctionnement du cerveau. Dans l'article « Comment pense-t-on » de Delphine Maignas extrait de la revue *Science et vie* N° 969 de juin 1998, p. 86, le Neurobiologiste Jean-Pol Tassin, Professeur au collège de France et Directeur de recherche à l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM) montre que le cerveau, face à un objet observé, se livre à deux opérations. La première automatique et inconsciente est une analogie, elle permet de se référer à un fichier mental appelé « bassin », le cerveau compare l'objet aux informations stockées et le reconnaît, il retrouve sa place dans un fichier mental. Quand l'objet est inconnu, la seconde opération est mise en jeu. Il s'agit d'une activité cognitive plus longue où le cerveau compare l'objet inconnu aux objets qui lui ressemblent avant de le classer dans un fichier (voir annexe III p.194). Le cerveau fait une analyse des informations et arrive à la conclusion "connu" ou "inconnu" avant de classer l'information.

Ce processus de fonctionnement ressemble au structuralisme génétique de Lucien Goldmann (1964) qui procède par analyse pour retrouver les éléments qui constituent un système ; à ce stade le système est

« expliqué ». Pour comprendre le système, il faut établir des homologues, c'est-à-dire relier le système à ses sources. Nous retrouvons cette même procédure dans la théorie cognitive qui a pour principe d'analyser les informations pour faire ressortir leurs différents éléments, les interpréter et les classer en vue de leur assimilation ou les mettre dans un dossier pour une utilisation ultérieure. L'expérience faite avec nos apprenants confirme que le cerveau humain respecte la procédure décrite par le professeur Tassin. Nous mettons dans n'importe quel ordre les mots suivants : vent ; arbres ; dans ; le ; les ; souffle. Sans hésitation les apprenants reconstituent la proposition correspondante (voir annexe II.A, p.193). Nous déduisons alors que le cerveau a fait un travail de discrimination des mots (analyse) et les a classés pour donner le sens imposé par la logique (classement). Ces convergences procédurales nous conduisent à compléter la méthode expérimentale par le structuralisme et le cognitivisme à cause de leurs avantages analytiques. La méthode expérimentale de Claude Bernard nous amène à observer le phénomène de la déviance sémantique, à formuler des hypothèses, à les expérimenter, à collecter les résultats, à les interpréter pour tirer des conclusions. Le structuralisme sera appliqué aux textes et nous aidera à faire ressortir leurs structures pour mieux les faire comprendre.

L'avantage de la méthode expérimentale est d'assurer à la recherche un caractère scientifique, mais elle est difficile à appliquer sur les hommes. L'homme a la possibilité de refuser sa collaboration au chercheur ou de déformer l'information. Dans l'application de la méthode expérimentale, les problèmes de sérendipité peuvent aussi intervenir pour fausser les données de la recherche. Il faut donc diversifier les sources d'information et confronter les résultats des enquêtes avec l'opinion des personnes ressources. La méthode structurale a l'avantage de faire comprendre les structures en montrant les éléments qui les constituent, elle ne respecte pas

toujours les principes de la synthèse parce qu'elle étale les structures. En l'utilisant, il faut donc s'efforcer de l'orienter vers une analyse synoptique. Quant au cognitivisme, il a l'avantage également d'étudier les structures, mais il impose dans sa phase finale un travail taxinomique qui peut conduire à des difficultés de classement des éléments aporétiques. En l'occurrence, il faut savoir nuancer la classification. Il nous faut donc faire attention en appliquant les méthodes choisies pour ne pas tomber dans les travers qui leur sont inhérents.

#### **1.4.2 Modalité d'application des méthodes choisies**

La méthode expérimentale peut s'appliquer facilement quand il s'agit d'un corpus d'objets ou d'animaux. Pour les animaux cela commence à être compliqué, mais pour l'homme son application requiert la coopération entre le chercheur et son sujet. Ce dernier peut chercher à savoir les finalités de l'étude et comment les résultats seront exploités à court et à long termes. Si ces renseignements ne peuvent être donnés, il peut refuser de se soumettre à l'expérience.

Pour l'étude sur la déviance sémantique nous ne serons pas confrontés à ces difficultés parce que nous travaillons sur les devoirs des élèves des lycées et collèges.

Les élèves qui ont été sujet d'observation n'ont aucun problème biologique ni psychologique. Les hommes de science ont démontré que les phénomènes de la vie obéissent à la courbe de Gauss. Ils arrivent à la conclusion qu'on peut prévoir dans une population 5% de cancrés et 5% de génies. Bien que la dyslexie se traduise par une incapacité de lecture, les résultats de nos enquêtes préliminaires en classe ne respectent pas la loi de

Gauss. Nous avons trouvé 31% de cas ayant des problèmes de lecture, nous ne pouvons donc pas les classer comme des incapables, des cancrès. En outre ce sont des élèves qui passent régulièrement en classe supérieure avec dix de moyenne, cela signifie qu'ils comblent leur déficit linguistique par les mathématiques, la biologie et les autres matières. Ils sont donc capables de raisonner logiquement.

Les causes pathologiques ainsi écartées, nous devons chercher ailleurs les causes de la déviance sémantique. Le fondement de notre travail se résumera donc en une seule question : « pourquoi les élèves ne savent-ils pas lire ? ». Cette question comporte en elle-même celle de la construction de sens chez les élèves. Le cognitivisme nous aidera à l'étudier, nous essayerons de connaître si les démarches des apprenants face au texte respectent les principes du cognitivisme qui a en commun avec le structuralisme le principe d'analyse. Nous proposons aux apprenants d'associer à d'autres méthodes sémantiques l'analyse structurale pour la résolution des problèmes de construction de sens. Notre objectif est de faire de notre travail une solution pour l'apprentissage de la lecture. Pour cela, nous passerons en revues les différentes théories structuralistes. Nous ferons ressortir les principes d'analyse avant de les appliquer à quelques textes. Application aux textes servira non seulement d'exemple aux enseignants, mais elle donnera l'opportunité de souligner les problèmes que pose chaque théorie. Nous considérons les protocoles de lecture issus de ces différentes théories comme des instruments de lecture. Il ne suffit donc pas de les exposer en classe pour améliorer la pratique des apprenants. L'enseignant a le devoir de les amener à beaucoup pratiquer. Au cours de ces applications, il repérera les apprenants en difficulté pour pouvoir mieux organiser la différenciation pédagogique et la remédiation. Nous considérons que la

maîtrise des techniques structuralistes peut aider à l'application de l'échafaudage pédagogique. L'échafaudage pédagogique est une stratégie socioconstructiviste, il comporte trois phases. Au cours de la première phase, l'apprenant fait un travail individuel pour construire son savoir. A la deuxième phase, il profite de l'environnement humain où il peut trouver de l'aide pour construire son savoir. A la dernière phase, il confronte ses conceptions à celle des autres en vue d'une amélioration (Jean Louis Dumortier 2001 : 9). Nous pensons que les protocoles de lecture venus des théories structuralistes sont adaptés à l'application des principes du socioconstructivisme. Pour employer l'échafaudage comme solution de remédiation en classe, il faut détecter avec précision la cause de l'échec de la lecture, donner des protocoles de lecture et assister les apprenants au cours de l'application de ces protocoles. Ceci se traduira par une installation progressive de la compétence de lecture chez l'apprenant. La persévérance dans les exercices permettra de consolider les acquis. Au cours du choix de nos méthodes nous n'avons pas énuméré la psychologie, cependant elle est indispensable à la résolution des problèmes de l'apprentissage. Ses manifestations sont très subtiles, mais elles bloquent l'apprentissage d'une manière si grave qu'en ne faisant pas attention, on croit que l'enfant a une lésion au cerveau. Au cours de l'apprentissage de la lecture, les problèmes psychologiques sont les plus difficiles à détecter et à résoudre. Nous ne pouvons donc pas les négliger. Le problème crucial est de savoir les détecter. Nous pouvons retenir que pour la recherche des causes de la déviance sémantique, nous adoptons la méthode expérimentale complétée par le cognitivisme et le structuralisme. Ces différentes théories s'appliqueront sur un corpus prélevé sur des sites qui s'étendent du nord au sud du Bénin.

## 1.5 Topologie de la recherche et les techniques de collecte

### 1.5.1 Topologie de la recherche

Le choix des sites obéit à la règle du plus grand nombre car la population cible concernée par notre étude est l'ensemble des élèves des lycées et collèges du Bénin. Nous avons voulu connaître premièrement les instruments de lecture dont disposent les élèves du cours secondaire. Deuxièmement nous cherchons à déterminer s'ils lisent effectivement ou si leur lecture est affectée par les méfaits de la méthode analytique (globale). Dans l'Atlantique nous avons sélectionné un éventail de sept classes au C.E.G. Godomey pour constituer le socle de notre recherche, soit 5 classes au niveau I et 2 classe au niveau II. Dans le zou nous avons choisi une classe du niveau I au projet C.E.R.C.O. à Bohicon. Les classes choisies dans le zou-collines se répartissent comme ci-dessous : C.E.G. Gouka 2 classes du niveau I ; C.E.G. Savalou 1 classe au niveau I ; Au C.E.G. Bantè nous avons enquêté 2 classes 1 au niveau I et l'autre au niveau II ; Dans le Mono-Couffo nous avons choisi 1 classe au niveau I à Sè au collège Adrien Dégbé ; à Lobogo 1 classe au niveau I ; au C.E.G Oumako 1 classe au niveau I ; au C.E.G Azonlinhoue 1 classe au niveau I. Dans l'Attacora-Donga nous avons travaillé dans une classe du niveau I au C.E.G Natitingou. Dans le Borgou-Alibori nous avons sondé à Parakou 2 classes au C.E.G. Hubert Maga, 1 classe au niveau I et l'autre au niveau II ; au C.E.G. Mathieu Bouké, 1 classe au niveau I ; nous avons enquêté au C.E.G. Bembèrèkè dans 1 classe du niveau I et au C.E.G. Manlanville dans 2 classes, une au niveau I et l'autre au niveau II. Dans l'Ouémé nous avons sondé à Porto-Novo 10 classes du niveau II au C.E.G. Djassin.

Pour connaître l'effet de la méthode analytique de lecture (dite globale) sur la lecture de l'enfant, nous avons donné un exercice de lecture

Pour voir si les enfants font attention aux lettres au cours de la lecture. Le texte de lecture proposé perd sa valeur s'il est connu dans un grand nombre d'écoles. Nous avons limité son emploi à quelques écoles : Banikoara ; Parakou ; Gogounou ; Cotonou.

### **1.5.2 Echantillonnage et type de sondage**

Notre objectif est de connaître dans les différents sites choisis les stratégies de lecture qu'utilisent nos participants qui sont des élèves. Pour donner plus de fiabilité à nos résultats, nous avons diversifié nos sites en considérant dans ces différents sites, le groupe classe comme critère d'échantillonnage. Ceci nous a conduits à retenir dans chaque site une ou plusieurs classes en veillant à la diversification des classes. Ce principe de choix nous évitera de limiter notre corpus à un seul niveau scolaire et à une seule classe. Dans chaque site, nous avons adopté comme règle le choix des classes dans tous les deux niveaux et dans différentes classes (quand c'est possible). Les participants sont des éléments des groupes classes. Nos échantillons proviennent donc des deux niveaux du cours secondaire et de toutes les classes de ces niveaux.

La technique de sondage consiste donc à soumettre le groupe classe à un questionnaire écrit d'enquête auquel les apprenants doivent répondre individuellement par écrit (voir annexe II.B, p.193). Dans le cas de la vérification des effets de la méthode globale sur la lecture, nous avons soumis les classes à un sondage par questionnaire (voir annexe II.C, p. 177). Pour ce questionnaire nous avons inclus les classes de l'école de base pour pouvoir déterminer à quel degré ces classes sont affectées par les anomalies de lecture générées par la méthode globale de lecture.

### **1.5.3 Technique de collecte des données**

Pour faire nos recherches nous avons adopté :

-la recherche documentaire, nous avons donc visité les bibliothèques de la ville de Cotonou, de Parakou et de Porto-Novo. Nous avons aussi cherché dans les librairies les livres qui correspondent au thème de notre recherche. Ceci nous permet de comparer les connaissances livresques aux réalités des lycées et collèges ;

-les questionnaires d'enquête. Ils permettent de déterminer les problèmes des apprenants ;

-l'analyse des déviations sémantiques provenant des devoirs des élèves, elle fera la lumière sur les causes de ces déviations ;

-l'entretien semi-dirigé avec les professeurs, il permet de juger leur engagement dans l'enseignement-apprentissage ;

-l'entretien avec les directeurs d'école, il permettra de déterminer l'effort de l'administration scolaire pour améliorer le niveau de lecture des apprenants ;

-l'entretien avec les parents d'élève, il montrera ce que les parents font pour améliorer les conditions d'apprentissage des apprenants ;

-l'examen des cahiers de texte, il permet de dire si l'apprentissage de la lecture est bien organisé au collège ;

-l'exercice de lecture axé sur la discrimination de deux paronymes, il permet de connaître si les apprenants lisent vraiment ;

-l'examen des cahiers de cours établira si les apprenants suivent effectivement les cours.

#### **1.5.4 L'analyse des données**

L'analyse des données nous conduira à construire les tableaux statistiques à interpréter pour tirer des conclusions. L'analyse des déviances sémantiques prélevées dans les devoirs permettra de ressortir les règles qu'il faut suivre pendant l'apprentissage de la lecture pour les éviter. Cette analyse ne se contentera pas des données statistiques, mais elle relèvera également les indices de la graphie, de la syntaxe et de l'orthographe pour déduire le degré de maîtrise de la langue et les conditions d'apprentissage de la classe.

Nos principes de recherche étant déterminés : la méthode expérimentale complétée par le cognitivisme et le structuralisme et nos techniques de sondage précisées, nous aborderons maintenant l'étude détaillée du contenu de la recherche.

## Chapitre deuxième

### La lecture et ses problèmes

#### 2.1 Les problèmes référentiels

L'auteur écrit pour des lecteurs, il doit donc choisir un sujet, un objet de discours et émettre des idées à propos de cet objet. Si l'objet de son discours est concret, il suffit à son lecteur de se référer à la réalité pour résoudre les problèmes de sens. Ces problèmes ne sont pas toujours simples, l'auteur peut choisir un sujet abstrait de l'ordre des concepts ou un sujet fictionnel, mais pour le sujet fictionnel, il n'est pas difficile d'établir un parallèle avec la réalité et faire ressortir les points où le sujet viole les règles de la réalité. La manière la plus simple de parvenir à la construction de sens est de s'aider de la caractérisation référentielle habituelle en posant des questions : qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? En parlant du principe que dans un discours quand il y a un thème (objet du discours), il y a aussi un rhème (un propos sur l'objet), on peut essayer de classer les adverbes et les pronoms interrogatifs qui correspondent aux thèmes et aux rhèmes. Au thème correspond "quoi" et "qui" ces deux pronoms interrogatifs aident à préciser l'objet lu, le sujet du discours. Au rhème sont reliés "quoi" lié à l'information, "où" donne une précision spatiale "quand" précise le temps, "pourquoi" intervient pour préciser la cause, "comment" oriente vers les procédures. Parmi tous ces termes, le pronom interrogatif "quoi" a une dimension générique à étudier. Il est employé quand on veut déterminer l'objet du discours et dans les cas d'incompréhension énonciative ou sémantique. Il intervient donc dans les exigences linguistiques de clarté et de cohérence textuelles. Il oblige la langue à faire un mouvement vers le langage, à quitter la signification pour le sens. En considérant toutes ces questions qu'il faut poser pour construire le sens du texte, nous pouvons

déduire que le langage est un acte de circonscription de sens, quant à la lecture elle est la recherche des clefs du langage d'un auteur. En partant des idées de Todorov nous pouvons dire que la langue existe en abstraction, mais le discours (qu'il soit oral ou écrit) est la manifestation concrète de la langue. Quand un auteur écrit, nous n'avons plus affaire qu'à des énoncés, les clefs qu'il faut donc chercher pour comprendre le texte sont dans les circonstances de production : les interlocuteurs, le temps le lieu et les rapports qui lient ces éléments extralinguistiques. La référenciation a pour fondement le contexte donc la réalité. Elle conduit donc à des procédures extra linguistiques. L'énoncé de l'auteur doit obéir à deux principes sociaux. Pour Todorov, c'est le principe de pertinence et selon Grice, c'est le principe de coopération. Ces principes conduisent à dire que l'énoncé a une raison d'être et attend une réponse quand il s'agit d'une conversation. Ces principes rendent donc la référenciation obligatoire. Etudier la référenciation d'un texte consiste à déterminer son ancrage dans la réalité. Pour simplifier, il y a une opération à faire, c'est amener le texte à correspondre à une "réalité". Cette réalité peut être tangible au virtuelle (concepts ou fiction), elle peut être psychologique ou émotionnelle. La référenciation oriente vers le sens vériconditionnel. Pour le lecteur par exemple, la proposition : "je n'aime pas qu'on se moque de moi" demande une contextualisation. Elle peut correspondre à une expérience passée, présente ou avoir une intension préventive, dans ce cas c'est le futur qui est invoqué. La construction de son sens dépend de la détermination de son contexte d'énonciation. Si le contexte est dans le passé, c'est-à-dire la moquerie est antérieure à l'énoncé, elle signifie : "Ne recommence plus à te moquer de moi". Si le contexte est présent, la moquerie et l'énoncé sont simultanés, cette proposition signifie : "Ne continue pas à te moquer de moi", quand il s'agit d'un contexte qui évoque le futur, la moquerie n'a pas encore eu lieu ou devient impossible.

Elle signifie : “N’essaie jamais de te moquer de moi”. Dans les trois cas, il y a une interdiction, dans le premier elle vient après l’action de se moquer, dans le second cas elle vient au cours de la moquerie, le troisième cas intervient pour que l’action de se moquer n’aie jamais lieu. Notre analyse montre que la référenciation est utile à la construction de sens, mais elle n’est pas suffisante. Pour notre exemple la référenciation aboutit à trois cas d’interdiction, pour trouver le sens, seul l’examen du contexte de production peut nous aider. Nous trouvons ici un procédé de construction de sens en deux phases :

- Première phase : faire correspondre le texte à une réalité tangible ou virtuelle (référenciation)
- Deuxième phase : s’aider du contexte pour déterminer le sens.

Ce procédé suggère qu’en apprentissage de la lecture, il faut toujours partir de la lecture contextuelle pour aller à la lecture décontextualisée. Le pédagogue doit partir de la culture de l’apprenant pour ouvrir son horizon vers les autres cultures. Cette méthode facilite la référenciation. La constitution des schémas mentaux référentiels peut également faciliter la référenciation. Pour cela, il faut inciter l’apprenant à observer son environnement et à compléter ses observations par la lecture. Dans sa ville par exemple, il organisera des excursions pour aller vers les résidences administratives, la poste, l’hôpital, les monuments les gares routières, etc. La classe cherche, pour compléter ses observations, des textes qui correspondent aux thèmes de ses excursions après la lecture, les commentaires permettront de faire la synthèse des connaissances acquises. L’apprenant observera aussi les éléments culturels de son milieu : religions, danses, activités professionnelles, mariages, la chefferie traditionnelle, l’éducation, etc. En suivant la même procédure que pour les excursions, les apprenants feront une synthèse sur la culture de leur milieu. Les exigences

de la lecture ne se limitent pas à la référenciation. Nous pouvons ajouter les exigences structurelles.

## **2.2 Les problèmes structureaux**

Le texte est une composition, il a donc un plan de construction qu'on peut retrouver. Le plan a plusieurs fonctions : il permet la cohérence du texte, facilite sa compréhension et aide à la mémorisation de son contenu. Le lecteur qui arrive à analyser un texte peut en ressortir le plan et faire son schéma, ceci facilite la compréhension. Nous pouvons dire que le schéma fait une analyse synoptique du texte. Il montre les différents éléments du texte et en même temps, il résume le texte. Nous dirons que la schématisation aide à la mémorisation, elle est un élément didactique important. Elle met en évidence la logique structurelle du texte et permet ainsi d'accéder à la clarté de l'écrit, condition indispensable pour la mémorisation. Ce qui est lu doit être rapporté, c'est pourquoi nous demandons à nos apprenants des comptes-rendus de lecture. Quel ordre suivra le compte-rendu de lecture si l'apprenant n'a pas pu retrouver le plan ? L'analyse structurale permet une lecture approfondie du texte. Les structuralistes ont montré que chaque texte a sa structure propre qu'on peut schématiser. Nous citons comme exemple : la schématisation du texte narratif et descriptif chez Michel Adam. La polémique autour du structuralisme est qu'il ne permet pas la construction du sens du texte parce qu'il tait le contenu du texte. Dans notre mémoire d'inspecteur, nous avons montré que ce procès de non participation de l'analyse structurale à la construction de sens n'a pas sa raison d'être. Toute structuration permet de construire un schéma de guidage pour la lecture. Comme exemple nous avons transformé le schéma actantiel de Greimas (1966 :180) en schéma de

guidage pour la lecture. Nous n'avions pas en ce moment bien mûri nos idées pour en tirer la conclusion qui s'impose. En toute modestie, nous sommes arrivés à cette théorie scientifique générale sur l'analyse des systèmes : "toute structuration de système permet une analyse de fonctionnement systémique et ce fonctionnement devient un activateur de la mémoire à long terme". Voici notre modeste apport à l'analyse systémique. Nous l'illustrons par la transformation du schéma actanciel de Greimas en schéma de guidage pour la lecture (annexe VII, p. 201). Sur ce schéma à chaque actant correspond une case de fonctionnement, ces cases permettent de se rappeler la fonction de chaque actant dans le récit, c'est pourquoi nous avons parlé d'activateur de la mémoire à long terme. Il faut remarquer qu'en partant des questions qu'implique chaque case, on peut reconstituer le contenu du récit (niveau de la réponse textuelle, contextuelle).

La structuration aide à l'étude typologique du texte en montrant que les textes ont des structures différentes. Elle confirme que les textes n'ont pas les mêmes principes de construction. Parfois la structuration devient une obligation. L'expérience a prouvé que la lecture non structurée à haute voix inhibe la mémoire et empêche la compréhension du lecteur. Au cours d'une telle lecture, toute l'attention est concentrée sur l'intonation, la prononciation et la ponctuation. A la fin le lecteur ne retient rien de sa lecture. Pour faire cette expérience, on donne à un lecteur un texte inconnu de lui, on lui dit de lire correctement à un auditoire. A la fin de la lecture on lui demande de résumer ce texte, il sera incapable de le faire s'il ne connaissait pas les résultats de cette opération. En apprentissage, la lecture n'est pas séparée de l'écriture et la structuration devient obligatoire pour initier les apprenants à la composition du plan. Ceci explique l'inclusion de l'étude structurale dans les protocoles de lecture des lycées et collèges. L'exercice de "regroupement de texte" montre que la structure de

l'agencement des textes modifie le sens du regroupement. Ceci est encore un argument en faveur de la pertinence de l'analyse structurale. Les diverses théories d'analyse du texte ont différents procédés de structuration textuelle. La narratologie opère des distorsions dans la structure chronologique grâce à l'analepse et à la prolepse. La grammaire de texte reconnaît que le texte est triplement structuré : la première structure est la microstructure axée sur la syntaxe, la deuxième est la macrostructure, elle concerne les rassemblements des phrases en ensembles sémantiquement pertinents et enfin la troisième structure est l'hyperstructure qui s'occupe du plan général du texte. En outre dans la grammaire de texte l'étude de la progression dans un texte opère une structuration du texte. Les éléments du texte comme les personnages, le cadre, le temps et l'action offrent des possibilités de structuration du texte.

Nous déduisons de notre étude que la structure montre la logique du texte et permet la schématisation du texte. Pour y arriver une étude synoptique est mise en jeu. La schématisation favorise la mémorisation car elle opère une clarification du texte. La structuration est également un élément didactique indispensable dans l'étude textuelle. Elle permet la mise en relief du fonctionnement textuel et la mise au point d'un système d'activation de la mémoire à long terme. Aux contraintes d'analyse structurale qu'exige la lecture, il faut y ajouter les contraintes sémantiques.

### **2.3 Les problèmes sémantiques**

Le lecteur doit construire le sens du texte qu'il lit, comment va-t-il s'y prendre ? Voilà le problème qui se pose au linguiste. Il est évident qu'un texte est composé de phrases et les phrases se forment avec les mots. Face à ces mots comment faire ressortir le sens ? Le sens est-il la résultante de tous

les mots de la phrase ? Les linguistes ne nous proposent aucune réponse. Ceci amène Irène Tamba à faire le bilan suivant :

« Ce survol historique, au lieu de clarifier notre vision de la sémantique semble l'avoir brouillée davantage, tant le sens, un temps écarté par le postulat structuraliste, est aujourd'hui au centre de recherches linguistiques éclatées et cloisonnées. Il est difficile de faire une synthèse cumulative des acquis de ces différentes études, car elles restent tributaires de niveau d'observation, de points de vue théoriques, de méthodes et d'objectifs inconciliables. » (Irène Tamba 2005 : 44).

Malgré cette situation, l'analyse empirique de la phrase basée sur la grammaire formelle, permet de faire ressortir un sujet (groupe nominal), un verbe (noyau verbal) et un ou plusieurs compléments (groupe nominal). Les autres mots (adverbes, adjectifs, conjonctions, prépositions, interjection, pronom, locution) viennent nuancer et préciser les contextes de la communication. Le bon lecteur est sensible aux nuances qu'apporte chaque mot dans la phrase. On part donc de la microstructure. Cette procédure de recherche de sens est plus facile pour l'apprenant du cours secondaire puisqu'il ne connaît pas souvent d'autres instruments de lecture. Pour construire le sens du texte le lecteur ne peut s'arrêter au niveau de la macrostructure qui opère la recherche du sens par la combinaison de plusieurs phrases. Ceci l'amène à rechercher une convergence de sens qui lui permet de déterminer les centres d'intérêts du texte. Un travail de délimitation et de regroupement des différents centres d'intérêt le conduira à la mise en évidence de l'hyperstructure du texte, c'est-à-dire son plan de composition. Cette procédure de recherche de sens comporte trois phases : l'analyse syntaxique permet la compréhension de chaque phrase, le regroupement de sens dans la macrostructure les amène à converger vers un centre d'intérêt. Examinons le mécanisme de la macrostructure. En ajoutant

une phrase à une autre on peut obtenir que la phrase suivante vienne nuancer la thèse antérieure. L'adjonction de phrase peut produire par anaphorisation le renforcement sémantique. C'est le cas où une phrase contenant un trope énigmatique (diaphore) est explicitée par une autre phrase, nous avons une "épiphorisation" (transformation d'un diaphore en épiphore) qui rend la pensée de l'auteur plus accessible au point de vue herméneutique. On peut avoir en poésie l'ajout de phrase à référents cryptés (diaphore poétique). Quand l'analyse n'arrive pas à la résolution sémantique de ces diaphores nous tombons dans l'hermétisme qui entrave la construction de sens. La maîtrise du mécanisme de la macrostructure permet à l'apprenant l'assemblage macrostructural sur tout le texte. Il détermine ainsi les centres d'intérêts qui permettent de trouver l'hyperstructure du texte. Ces différentes phases sont peut être implicitement appliquée pendant l'apprentissage de la lecture au cours secondaire. Ce sur quoi les enseignants n'insistent pas assez, ce sont les mauvaises manipulations syntaxiques, macrostructurelles et hyperstructurelles. Aujourd'hui, les problèmes de lecture au cours secondaires nous mettent en présence d'une alexie particulière (non congénitale) où la juxtaposition de phrases conduit à l'antidiscours et à l'incohérence. L'apprenant doit savoir que pour la recherche de sens, c'est la langue qui devient l'arbitre du sens à retenir. On ne peut donc pas adopter n'importe quel langage car le langage adopté doit être culturellement pertinent et avoir un sens dans la langue. Prenons la phrase :

Les chiens ne broutent pas l'herbe des champs

GNS

NV

GNC

Elle comporte un groupe nominal sujet (GNS), un noyau verbal (NV) et un groupe nominal complément (GNC). Opérons sur elle une première

permutation en changeant de place au groupe nominal complément. Nous avons :

L'herbe des champs ne broutent pas les chiens  
GNS NV GNC

Bien que cette permutation soit grammaticalement correcte, la langue la rejette, elle n'a pas de sens. Une seconde permutation à l'intérieur des trois éléments de la première phrase nous donne :

Chiens les pas broutent ne des l'herbe champs  
GNS NV GNC

Cette phrase n'est pas grammaticalement correcte, elle est rejetée par la syntaxe et par la langue. Elle n'a aucun sens. En attirant l'attention de l'apprenant sur ces permutations ou cours de l'apprentissage, il apprend à respecter la pertinence syntaxique et la cohérence textuelle.

L'étude de la progression peut également aider à construire le sens du texte. La progression constante met en action un même personnage ou le même objet et la pronominalisation permet de le suivre dans ses actions. Ex: Jean est sorti de l'école, il rentre chez lui fatigué, il doit préparer son repas malgré sa fatigue. La progression constante permet de suivre facilement l'action car c'est toujours le même thème (Jean) qu'on suit. Dans la progression linéaire chaque propos devient le thème de la proposition suivante. Ex :

Jean/a acheté une voiture d'occasion, / cette voiture/ doit aller à la réparation./

Th1          Propos1                                  Th2          Propos2

Cette réparation/ lui fera dépenser beaucoup d'argent./

Th3                          Propos3

L'étude de cette progression permet de mettre en relief les thèmes et les rhèmes, elle opère une clarification du texte par structuration thématique. Il existe d'autres possibilités de construction de sens : la progression dérivée ou éclatée, l'étude de la cohérence globale, l'étude du lexique, l'analyse logique, etc.

L'étude sur la recherche du sens montre que la construction de sens est une opération complexe. La difficulté de la recherche devient plus grande quand les constructions de sens doivent passer par des opérations herméneutiques.

## **2.4 Les problèmes herméneutiques**

Au cours de la lecture, les informations doivent pouvoir intégrer les schèmes mentaux anciens. L'impossibilité d'intégrer des nouvelles données apportées par la lecture à ces schèmes oblige l'interprétation. En cherchant à interpréter un texte, nous émettons l'hypothèse tacite de sa pertinence, c'est ce que Todorov appelle le principe de la pertinence. Selon ce principe, si un discours existe, il doit avoir un sens. C'est le principe de pertinence qui motive l'interprétation d'un texte.

La fonction de l'interprétation c'est de révéler la pertinence des éléments textuels qui semblent perturber l'homogénéité sémantique du texte. Si nous disons que l'interprétation intègre les éléments du texte, cela prouve que nous ne pouvons pas comprendre l'incohérent, le discontinu, c'est ce que confirme Todorov :

« Tout, dans l'œuvre, se correspond, tout concourt à une même "image dans le tapis", et la meilleure interprétation est celle qui permet d'"intégrer" le nombre le plus élevé d'éléments textuels. Nous sommes,

du coup, mal armés pour la lecture du discontinu, de l'incohérent, de l'inintégréable. » (Todorov 1978 :35).

Nous disons par inférence que l'interprétation doit préserver l'homogénéité textuelle. Cette exigence d'homogénéité est le fondement de l'exégèse patristique qui contraint toute lecture au respect de la Doctrine Chrétienne (Todorov 1978 :92). L'indice qui enclenche l'interprétation se trouve dans la confrontation du texte avec un autre qui est son orientation sémique, sa matrice de sens et dans la différence possible entre les deux. La matrice du texte englobe sa problématique et son paradigme. La construction du sens d'un texte doit converger vers sa matrice de sens. Cette matrice de sens devient alors un guide sémantique et herméneutique pour la lecture. Elle permet de limiter les orientations sémiques et les expansions interprétatives indéliques du texte.

Comme il est impossible d'établir scientifiquement qu'un énoncé est assez pertinent pour interdire l'interprétation, le champ de l'interprétation risque de s'étendre du côté de l'interprétation par la référence à un cadre idéologique, et du côté de la production par la soumission à un genre qui est un accord signé entre un auteur et ses lecteurs. La limitation introduite par la matrice de sens textuel est une rampe de sécurité pour la construction de sens. On ne peut donc plus dire n'importe quoi sur un texte. L'interprétation peut s'orienter vers le lexique. Dans le texte quand un mot a un sens autre que son sens premier on dit qu'il y a un trope. Le sens d'un trope peut être déterminé il est un épiphore. Nous prenons l'exemple des poèmes de Rimbaud qui n'ont aucune difficulté lexicale, mais posent des problèmes référentiels qu'on ne parvient pas à élucider. Pour interpréter un texte, il faut pouvoir justifier la motivation de l'interprétation et connaître ses aspects techniques. Le texte exige également le choix d'une méthode pour parvenir à une bonne lecture.

## **2.5. Les problèmes méthodologiques**

En considérant la typologie textuelle, il est évident que le texte impose au lecteur sa procédure de lecture. On ne cherche pas dans la narration les mêmes éléments que dans la description, c'est pourquoi certains auteurs concluent que le genre établit une complicité entre l'auteur et le lecteur pour le choix de la lecture à faire du texte. Même si la lecture qui correspond au type de texte est respectée, l'orientation de la lecture subira l'influence de l'objectif fixé par le lecteur pour sa lecture. Pour lire un texte, il faut donc choisir une méthode de lecture pour pouvoir déterminer avec précision les éléments du texte qui doivent retenir notre attention. Pour ne pas allonger notre étude nous nous contenterons d'énumérer les méthodes de lecture les plus connues, nous pouvons citer : la lecture linéaire, la lecture expliquée, l'explication de texte, la lecture suivie et dirigée, la lecture par choix d'axe, la lecture structurale par typologie, etc.

La bonne lecture ne peut s'acquérir que par un apprentissage méthodique car elle est une opération complexe. La lecture nécessite le décodage, l'analyse des structures textuelles, les techniques de recherche des référents et celles de l'interprétation. Quand ces procédés ne sont pas maîtrisés, la lecture peut conduire à la déviance sémantique. Il est donc nécessaire d'étudier les différentes méthodes de construction de sens que préconisent les auteurs.

## **2.6 La construction de sens**

Dans cette partie nous étudierons cinq livres pour essayer de comprendre comment les auteurs conçoivent la construction du sens du texte. Dans son livre *La rhétorique de la lecture* (Charles Michel 1977),

l'auteur considère que l'intervention du lecteur face au texte n'est pas un fait sans importance. C'est par la lecture qui est faite du texte que ce dernier prend son caractère littéraire. Ce très grand pouvoir de la lecture est heureusement limité par le texte :

« L'intervention du lecteur n'est pas un épiphénomène. Dans la lecture, par la lecture, tel texte se constitue comme littéraire ; pouvoir exorbitant, mais compensé par ce fait que le texte "ordonne" sa lecture » (Charles Michel 1977 : 9).

L'auteur illustre ses idées par plusieurs textes, nous examinerons ici sont étude sur le prologue de Gargantua (Rabelais 1534). Pour Michel Charles le prologue traite de trois problèmes fondamentaux : le titre, le sens littéral et l'intention de l'auteur. Pour l'auteur le lecteur est libre mais il existe une mauvaise lecture :

« Avec Rabelais, le lecteur est libre, mais il y a, sinon une bonne, du moins une mauvaise lecture : subtile contradiction, qu'il convient d'explicitier » (op.cit, p. 33).

La mauvaise lecture consiste à s'en tenir au titre et au sens littéral. Le prologue invite à pénétrer la sagesse du texte. Il invite à faire comme les commentateurs d'Homère et d'Ovide qui dépassent l'extérieur du texte pour pénétrer ses allégories. L'auteur montre que le prologue est construit avec une grande rigueur et développe une argumentation sans faille structurée en huit points :

1. Le couvercle du Silène et les « fines drogues »,
2. L'apparence de Socrate et sa perfection,
3. Le vêtement et la personne morale,

4. La bouteille et son contenu,
5. L'os et la moelle,
6. L'intention d'Homère et les commentaires de ses exégètes,
7. L'intention d'Ovide et les « démonstrations » de Frère Lubin,
8. L'odeur du vin et celle de l'huile

Le prologue compare le texte au Silène qui est une boîte dont le couvercle porte des dessins fantaisistes, mais il contient des matières précieuses. Le texte est donc une boîte fermée que la lecture doit ouvrir pour en découvrir la richesse. Le prologue fait allusion à Socrate. Physiquement Socrate n'était pas beau, il cachait ses connaissances, mais en lui il y avait une sagesse divine qui le plaçait au-dessus de la cupidité humaine. Le texte cache aussi en lui des trésors que la lecture, la réflexion et la méditation mettront à jour. Le prologue nous rappelle le dicton populaire : « l'habit ne fait pas le moine ». C'est pour signifier que le sens littéral doit être dépassé pour atteindre un sens plus profond. Sachant que le titre de ses livres sont trompeurs Rabelais nous invite à les ouvrir et à peser ce que nous y lisons : « C'est pourquoi fault ouvrir le livre et soigneusement peser ce que y est deduit ». Le texte est comparé à une bouteille que la lecture doit ouvrir. La bonne lecture doit donc pénétrer en profondeur le texte. Rabelais compare le texte à l'os et soutient que le chien est l'animal le plus sage du monde. Devant le texte la lecture qui démontre la sagesse est celle qui s'efforce de pénétrer ce qu'une œuvre a de précieux. Rabelais montre que la vraie lecture va au-delà des intentions de l'auteur et conduit à des découvertes qui ne sont pas venues à l'esprit de l'auteur. En comparant Frère Lubin à un « croquelardon » (pique-assiette), Rabelais suggère que la lecture exige l'intertextualité. Pour bien lire, il faut avoir beaucoup lu. En

assumant son texte qui a l'odeur du vin, Rabelais montre que l'auteur opte pour une forme d'écriture pour échapper à la trivialité. La vraie lecture doit parvenir à la compréhension du choix de l'auteur. Michel Charles considère que le texte est un mécanisme à produire du sens, et il compare le prologue de Gargantua à ce mécanisme. Il pense que la lecture est une « aventure interprétative proposée au lecteur qui doit en assumer la responsabilité ».

L'avantage du livre de Michel Charles est de nous présenter plusieurs aspects de la lecture. L'espace dont nous disposons ne permet que de montrer quelques-uns. Pour l'auteur le livre n'est pas une entité close, il est le centre d'innombrables relations. La lecture devient donc une relation, c'est-à-dire une intervention du lecteur dans le texte. Elle joue le rôle d'un facteur de différenciation en littérature :

« Une littérature diffère d'une autre moins par le texte que par la façon dont elle est lue ».

Cette phrase citée par Genette dans figure I, p. 123, nous permet de dire que la lecture est une réécriture, nous sommes en face d'un Paradoxe. Comment le texte qui est écrit par un auteur, peut-il être l'œuvre d'un lecteur « extratextuel » ? Michel Charles appelle cela le « paradoxe fondateur » car la lecture d'un livre peut conduire à des sens qui n'ont aucun lien avec les intentions de l'auteur. On a l'habitude de dire que l'œuvre échappe à son auteur : « L'intention de l'auteur n'a aucun rapport avec les significations déployées par ses commentateurs : c'est la forme extrême du paradoxe fondateur » (p. 46). Ce paradoxe ne doit pas vous rebuter, il faut au contraire l'accepter : « Le lecteur (le critique) porte donc la responsabilité du sens. Ici on ne fait pas que se résigner au paradoxe, on le *cultive* » (p. 83). La lecture devient une élaboration méthodique de sens qui pénètre les profondeurs du

texte, un mouvement successif d'approfondissement. Ce phénomène amène l'auteur à dire, à propos du prologue de Gargantua (p. 46) :

« Parti de la considération du titre, le lecteur en est venu à celle du contenu, puis du sens allégorique, passant d'une manière « foltre » à des « mystères horribles » par un mouvement d'approfondissement, effet d'une construction en abyme. »

Le texte est donc une construction en abyme. Il oblige le lecteur à sonder les différents paliers de sa profondeur pour construire un sens original. Le livre de Michel Charles suscite la question de la formation à la lecture. Au cours de l'apprentissage à la lecture, il faut amener l'apprenant à dépasser le sens littéral grâce à la lecture plurielle. En partant d'une lecture actancielle, on demande à l'apprenant de faire ressortir les images, les symboles et de les interpréter. Il est invité après à souligner les éléments sociologiques pour construire leur sens. Successivement il est conduit à la recherche et à l'étude des éléments philosophiques, culturels, psychologiques et éthiques. Cette formation permettra d'enrichir son horizon référentiel et de faire de lui un lecteur averti de la complexité sémantique du texte. Il devient un lecteur qui peut établir avec le texte des relations polymorphes et polysémiques. Il peut orienter sa lecture vers la forme ou vers le sens et montrer comment le fond et la forme participent à l'esthétique littéraire.

Le livre de Michel Charles permet de comprendre comment le texte influence la lecture et peut être considéré comme une machine à produire du sens. La sémantique peut aussi aider à la construction du sens c'est pourquoi nous étudierons les livres de quelques sémanticiens et montrerons leur intérêt.

L'intérêt de l'étude de Bernard Pottier dans son livre *Sémantique générale* (1992), c'est d'avoir défini les différentes opérations qui permettent

la communication entre un "énonciateur" et un "interprétant". Il appelle l'acte d'expression, le parcours « onomasiologique » et l'acte de réception du message, le « parcours sémasiologique ».

Au cours « du parcours onomasiologique », l'énonciateur part d'un référent (concret ou mental). Il prend ainsi conscience de son « vouloir dire » en conceptualisant son intention de signifier. Sa conceptualisation doit être mise en signes, c'est la sémiotisation grâce à un système sémiotique, la langue naturelle. Celle-ci possède son système de langue en puissance, en virtualité et ses mécanismes d'énonciation qui permettent les différentes formes discursives. A son tour, l'interprétant s'engage dans le parcours sémasiologique, il a pour point de départ un texte oral ou écrit. Ses connaissances multiples dans la langue employée par son interlocuteur lui permettent de construire une hypothèse de sens qui le conduira à comprendre le message. Il représente mentalement le message, il le conceptualise en se détachant des signes de la langue naturelle qui lui ont servi de tremplin pour la compréhension. Tous ces deux parcours contiennent une étape de conceptualisation que l'auteur développe abondamment dans l'œuvre. La conceptualisation selon Pottier est « un remarquable don d'abstraction » (1992 :63). Pour conceptualiser, il se sert des noèmes :

« Un noème apparaît comme une relation universelle sous-tendant les opérations sémantiques générales des langues, et il est visualisable afin de se rapprocher le plus possible de l'intuition d'une représentation mentale partagée » (Pottier 1992 : 78).

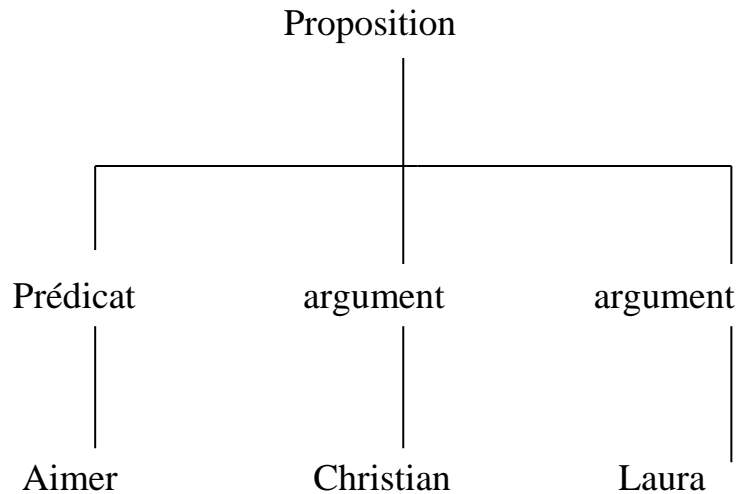
En faisant passer les représentations par les noèmes, Bernard Pottier arrive à concrétiser par des schémas les éléments du discours. Il matérialise ainsi les différents concepts que le discours peut générer par la conceptualisation. Nous savons que construire de sens c'est relier des signes

à un référent, nous pouvons donc affirmer que Bernard Pottier facilite par son étude la construction de sens car il permet de relier les discours issus de la langue naturelle à des schèmes analytiques. Sans se préoccuper de la concrétisation du discours, Christian Baylon et Paul Fabre ont abordé le problème de sens et du texte sous plusieurs aspects. Ces deux auteurs définissent avec précision les critères de détermination d'une unité linguistique. Pour eux, le sens est la condition « fondamentale » que doit remplir toute unité de tout niveau pour avoir un statut linguistique. Ceci implique que le phonème n'a de valeur que comme discriminateur de signes linguistiques et le trait distinctif comme discriminateur des phonèmes. Nous déduisons comme principe que l'étude sémantique d'un texte doit partir de la recherche des unités de sens. Ces auteurs continuent leur étude en définissant les classes d'éléments. La classe d'éléments linguistiques caractérise un niveau : niveau phonématique, du mot de la phrase, chaque classe est déterminée par rapport aux unités de niveau supérieur. Le phonème est déterminé par rapport au syntagme ou à la phrase. Comment déterminer les unités linguistiques ? Pour le lexème, son contenu sémantique donne le sémème. Les sémanticiens utilisent une profusion de termes qui risquent d'entraîner l'imprécision. Pour un contenu conceptuel identique, on trouve des dénominations différentes. Pour le classème Pottier donne plusieurs définitions : « classes sémantiques très générales, révélées par des comportements distributionnels », « caractérisation d'appartenance de sémèmes à des classes générales sémantico-fonctionnelles », « appartenance à des catégories sémantiques générales » (1964 : 107-137). Pour lexème nous avons : « signifiant minimal de désignation » (Pottier), « unité significative minima au plan lexical » (Martinet), « collection de sèmes, lieu de rencontre des sèmes, ensemble signifiant, unité de signification, unité de contenu » (Greimas).

En outre pour des contenus conceptuels différents, on peut trouver des dénominations identiques : Katz et Fodor parlent de sèmes spécifiques et de sèmes génériques. Quant à Greimas, il reprend le même terme pour classème qu'il définit comme sèmes contextuels variables. Pour Pottier le classème est le sème générique constant. Bien que Martinet parle d'une « expansion terminologique débridée », on a pris l'habitude d'identifier le sens, purement et simplement, à la référence, à un ensemble de réactions comportementales ou intuitivement à une « cosa mentale », images ou représentation d'idées ou de concepts « déclenchés » par les signes (voir Saussure). En ce qui concerne le sème, l'analyse sémique le considère comme « l'atome de sens », « l'unité minimale de signification, non susceptible de réalisation indépendante ». L'étude de Baylon et de Fabre (1978) nous permet de déterminer dans le discours ou le texte les unités linguistiques qui permettent de faire une analyse sémantique.

Dans le chapitre XVIII « Sens et phrase » les auteurs soulignent que la sémantique doit dépasser le niveau lexical pour atteindre le niveau supérieur qui est celui de la phrase. Il est important de comprendre comment le sens d'un mot d'une langue est déterminé par le sens des autres mots de la même langue. Il s'agit de montrer la manière dont le sens des mots et les relations syntaxiques s'influencent réciproquement pour produire le sens. Le mot et la phrase diffèrent. Le mot simple ou complexe est une « unité codée » que le code de la mémoire doit reproduire fidèlement au cours du discours. A l'exception des dictons qui sont des phrases codées, la phrase ordinaire n'est pas codée. On peut choisir, déplacer et intervertir ses éléments à volonté dans les limites de la grammaticalité et de la sémantique. Rejetant le point de vue de Katz et Fodor selon lequel la phrase est une combinatoire de monèmes, Baylon et Fabre pensent que les phrases ne sont pas construites à partir des monèmes, mais à partir des groupes de monèmes déjà formés qui

ne dépendent pas de la performance, mais de la compétence. En pratique, dans la recherche sémantique, certains linguistes distinguent deux types de sens, le premier relève de la référence et le second provient de la structure. Ceci implique deux types de sémantique : une sémantique référentielle qui traite des relations entre les éléments linguistiques et la réalité extralinguistique et une sémantique structurelle qui s'occupe des relations intralinguistiques (place qu'occupe un mot dans un système de relations qui le relie à d'autres mots). Aux problèmes du sens des phrases, l'analyse en termes de relation semble offrir une solution satisfaisante. Elle a beaucoup de points communs avec le calcul des prédicats des logiciens. Il consiste à considérer la signification d'une phrase comme une proposition ; une proposition comprend des termes de deux types : prédicats (relations verbales) et arguments (relation des noms). En se servant des opérateurs venus des logiciens comme  $\forall$  (tout) et  $\exists$  (il existe au moins un) ou des linguistes  $\text{def} =$  définition et  $\text{spec} =$  particulier, il devient possible d'analyser des énoncés complexes. Ainsi l'analyse de Christian aime Laura devient :  $\text{aimer} \mid \text{Christian, Laura}$ . En utilisant  $x$  et  $y$  comme variables, nous avons  $\text{aimer} \mid x, y$  qui diffère de  $\text{aimer} \mid y, x$  car les arguments sont ordonnés. Ceci nous permet la schématisation suivante :



En outre la recherche sémantique met en évidence les relations logiques qui existent entre les mots pour les intégrer à une théorie. Elle distingue deux types de vérité :

- la première est nécessaire, elle est fondée sur les relations logiques.

-la seconde est contingente, elle dépend des faits extralinguistiques. Cette distinction débouche sur la théorie linguistique qui discrimine une phrase analytique vraie, ex : tous les célibataires ne sont pas mariés. Ici nous avons une vérité analytique, logique, fondée sur la définition du mot célibataire et ses relations avec « pas mariés » ; et une phrase synthétique vraie, ex : tous les célibataires sont malheureux. Cette définition ne dépend pas des mots, mais de l'observation personnelle du locuteur.

Dans la recherche sémantique on distingue également l'objet du discours (thème) et ce que l'on dit de cet objet (propos). La mise en valeur du thème dans un discours est la topicalisation. L'étude de la topicalisation peut aider à la compréhension du texte. La recherche du sens de l'énoncé nécessite l'étude des relations entre les phrases. On trouve deux types de relation : le premier type concerne les relations internes à un même texte, reliant entre eux les éléments d'un même discours : coordination sémantique

et anaphore. Le second type regroupe les relations qui mettent en rapport les énoncés sans tenir compte de leur texte d'origine : inférence logique, paraphrase.

La coordination sémantique comprend la coordination syntaxique, c'est la relation entre segments de même fonction : « Jean mange et dort » ; la coordination sémantique fondée sur l'acte d'énonciation : « Il fait beau, je vais sortir », la seconde proposition prend la première comme condition. La coordination sémantique diffère de la juxtaposition : « Il fait beau. Passe-moi le sel » et de la phrase liée : « Quand on veut on peut ».

L'anaphore transphrastique, elle, se rapporte avec concision à des mentions antérieures et éloignées : « Comme ça il est parti ! C'est de même un peu fort ». « ça » et « c' » sont des anaphoriques et « il est parti » est « l'interprétant » ou l'antécédant.

L'inférence est une opération logique où on admet une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies.

La paraphrase est une équivalence sémantique : « je vous ai compris » est équivalent à « je suis d'accord avec vous » ou « n'en dites pas plus ».

Baylon et Fabre ont montré qu'il ne faut pas confondre référent et sens. En partant des travaux de Frege, le référent d'une expression ne doit pas être confondu avec son sens. Le référent renvoie à la réalité exprimée et le sens la façon dont elle désigne cet objet. Ex : (1) « Maître Aliboron chante faux », (2) « Le roussin d'Arcadie chante faux », ont même référent, âne. Cependant dire « Le roussin d'Arcadie est l'âne de la fable » n'a aucun sens. Il faut également discriminer référent et signifié, car le signifié peut comprendre des traits absents du référent. Par exemple canasson désigne cheval, mais le signifié canasson apporte un sens péjoratif.

L'étude de Baylon et de Fabre nous a donné beaucoup d'outils : la détermination des unités linguistiques, l'analyse du sens et de la phrase, la phrase analytique vraie et la phrase synthétique, la topicalisation, le calcul des prédicats, l'anaphore transphrastique, etc. Ces outils nous permettront d'affronter les problèmes liés à la construction du sens du texte. Nous les enrichirons par ceux que nous propose Irène Tamba.

Dans son livre *La sémantique* l'auteur retrace l'histoire de la sémantique. Il énumère quatre grandes périodes qui ont donné naissance à des options sémantiques distinctes : 1. La période évolutionniste de la linguistique ; 2. La période structurale, caractérisée par une sémantique lexicale synchronique ; 3. La période des grammaires formelles où voit le jour une sémantique de la phrase et du discours ; 4. La période des sciences cognitives où apparaît une sémantique conceptuelle qui s'intéresse au sens dans sa relation à la dimension cognitive du langage. L'auteur fait ensuite un bilan critique de toutes ces options sémantiques et conclut que loin de nous aider à clarifier notre vision sur la sémantique, elles semblent l'avoir embrouillée davantage. On distingue aujourd'hui comme le font, bon gré mal gré, toutes les théories linguistiques, deux grands types d'unités sémantiques : les mots et les phrases. La sémantique peut donc s'orienter vers des recherches lexicales ou phrastiques.

Dans son étude sur les structures lexicales l'auteur montre que les unités lexicales sont liées entre elles par trois grands types de relations structurales : synonymie, l'antonymie et l'hyponymie/hyperonymie qu'on complète par la méronymie (on emploie la partie pour désigner le tout). Quant à la phrase elle repose sur une triple structuration : phono acoustique (ou orthographique), morphosyntaxique et sémantique. La structuration grammaticale possède une autonomie relative. N. Chomsky propose de

porter sur elle des jugements de grammaticalité. C'est cette possibilité que Lewis Carrol accorde à *Alice au pays des merveilles* : « Alice se trouva terriblement déconcertée. La remarque du Chapelier lui semblait dépourvue de toute signification, et pourtant elle était grammaticalement correcte » (chap. VII). En ce qui concerne la définition du sens, nous avons une description éclatée dont on énumère les divers éléments constitutifs : sens lexical, grammatical, référentiel, logique, pragmatique, énonciatif, mais sans pouvoir expliquer leur synthèse. On se contente des interactions supposées plutôt qu'observées, et on les décrit rigoureusement. On définit l'ordre proprement sémantique recourant au concept d'acceptabilité qui a pour base celui de la grammaticalité. L'étude des structures phrastiques ouvre un horizon plus intéressant pour la sémantique.

Pour Benveniste la phrase « organise en une structure complète les éléments de l'énoncé ». La phrase coordonne en une unité de sens trois sous-systèmes interactifs : prosodique, syntaxique et énonciatif qui jouent tous trois sur les mêmes variables lexicales préconstruites. L'étude des phrases simples permettra à l'auteur de montrer comment ces trois types de relation : lexicales, syntaxiques et énonciatives convergent leurs effets pour assurer la cohésion de la phrase. Le découpage de l'unité phrastique du français écrit respecte trois systèmes de clôture. Le premier est une clôture prosodique qui est marquée à l'écrit par des signes de ponctuation selon les différents types de phrases : assertive, interrogative, exclamative (tu viens+, + ?+ !). Le second est la clôture syntaxique, il est régi par les limites de la combinatoire des phrases nucléaires. Pour finir le troisième qui est une clôture énonciative imposée par un cadrage situationnel défini par chaque énonciation. La délimitation d'une phrase exige la superposition de trois structures, intonative, syntaxique et énonciative, dont le début et la fin coïncident.

Nous étudierons les niveaux d'organisation syntaxique et énonciative de la phrase. L'expérience montre que dans un système linguistique, le nombre de constructions grammaticales qui permettent de combiner les unités lexicales en une configuration sémantique globale est limité. En fonction de ce que C. Blanche-Benveniste appelle *sa syntaxe nucléaire* on distingue pour un verbe plusieurs acceptations stables grâce à l'association des pronoms clitiques. Dans sa construction (pro) nominale à trois places le verbe dire prendra le sens de « révéler, exprimer verbalement » : je 1 le2 lui3 ai dit [mon avis] 2. Il prendra le sens de « ordonner » dans sa construction à trois places dont deux nominales et un infinitif : je1le2lui3 ai dit [de rester]2.

L'étude du niveau énonciatif montre que toute occurrence de phrase implique également un ancrage énonciatif dynamique assuré par un *appareil formel* qui oblige à mettre une phrase « en relation constante et nécessaire avec son énonciation » comme l'a montré Benveniste. L'ancrage énonciatif se fait par des indices personnels qui spécifient « qui dit quoi, de qui et à qui », par exemple « *je te vois* » ; par des indexicaux personnels ou spatio-temporels du type : *je reviens te voir ici demain* ; Par un système clos de modalité qui rattache ce qui est dit à une source, un point de vue ou une attitude énonciative (requête, refus, question, connaissance directe, indirecte, opinion personnelle, partagée).

Bien que les différentes options sémantiques ne nous conduisent pas à une définition de la sémantique, elles constituent un enrichissement que les hommes de lettres peuvent utiliser au cours des manipulations textuelles. Elles sont donc didactiquement utiles pour notre étude car elles constituent des exemples de recherches de sens à proposer aux apprenants de nos lycées et collèges. Pour former de bons lecteurs ces recherches de sens doivent être

complétées par la lecture et l'interprétation de symboles comme le propose Todorov.

Dans son livre *Symbolisme et interprétation* Todorov développe les mécanismes de construction de sens d'un texte. Il commence à établir la différence entre langue et discours. Pour cet auteur la langue existe en abstraction, elle a pour élément de départ un lexique et des règles de grammaire, et comme produit final la phrase. Quant au discours, il est la manifestation concrète de la langue. Le discours se produit nécessairement dans un contexte particulier, où il est tenu compte des éléments linguistiques, mais aussi des circonstances de leur production. Ces circonstances sont : les interlocuteurs, le temps, le lieu et les rapports qui lient ces éléments extralinguistiques. Nous n'avons plus affaire qu'à des énoncés. En corrélation avec cette différence, les auteurs opposent signification ou signifiante au sens. Les mots et les propositions prennent un sens plus particulier dans le discours que celui qu'ils ont en langue. La phrase « Jean sera ici dans deux heures » a une signification en langue, mais dès qu'elle est énoncée, elle prend un sens particulier car elle devient plus contextuelle par une série de déterminations (le personnage précis, le temps, le lieu).

Avant d'aborder les problèmes de l'interprétation, Todorov revient à Piaget pour expliquer le mécanisme cognitif de l'accommodation et de l'assimilation. L'adaptation des schèmes anciens à un objet nouveau est l'accommodation. En adaptant l'objet nouveau aux schèmes anciens, c'est l'assimilation. Le processus interprétatif obéit à ces deux phases, mais quand une séquence ne se laisse pas absorber par les schèmes anciens, le processus interprétatif est mis en jeu. On reconnaît premièrement le fait nouveau en

s'adaptant à lui (accommodation). On essaie alors de résoudre la non intégrabilité du fait nouveau par l'interprétation.

Todorov étudie ensuite la motivation de l'interprétation qu'il intitule le principe de pertinence. Selon ce principe, si un discours existe, il doit y avoir une raison à cela. Paul Grice en analysant la logique de la conversation est arrivé à conclure que celle-ci obéit au principe de la coopération qu'on peut formuler ainsi : « rendez à tout moment votre contribution à la conversation conforme au but ou à la direction acceptée de l'échange verbal dans lequel vous êtes engagé ». Quand un discours manque au principe de la pertinence, on cherche la manipulation nécessaire pour révéler sa pertinence. Cette manipulation c'est l'interprétation. Pour Todorov l'interprétation consiste à partir d'un sens direct à un sens indirect. Considérons la phrase : « Jean sera ici dans deux heures ». Il est possible de formuler cet énoncé pour transmettre toute autre information, par exemple : « Nous devons quitter ce lieu d'ici là ». Todorov réserve le nom de *symbolique linguistique* au champ des sens indirects et à leur étude il donne le nom de *symbolique du langage*.

Comment parvenir au sens indirect d'un énoncé ? L'auteur aborde ce sujet dans le chapitre « La direction de l'évocation ». Il montre que l'évocation symbolique peut « se fonder sur le contenu de l'énoncé » ou bien « mettre en cause le fait de l'énonciation ». Dans le premier cas l'interlocuteur part de l'énoncé et lui ajoute un contenu du même ordre. Dans le second cas, l'énoncé est perçu comme une action et son implication concerne celui qui parle. Ex : trois personnages A B C sont des amis, A dit à B : « C est un voleur » B réagit : « C'est faire preuve de perfidie que de calomnier un ami à son absence ». Ici, la réplique ne découle pas du contenu, mais c'est l'acte d'énonciation qui est pris en compte et c'est-elle qui

permet d'aller au sens indirect. Nous pouvons considérer aussi que l'ironie joue simultanément sur l'énoncé et l'énonciation. Ex : dire « quel beau temps » quand le temps est mauvais. Je joue sur l'énoncé en pensant le contraire. Mais quand je dis : « Les Pingouins avaient la première armée du monde. Les Marsouins aussi ». Ici, le locuteur renonce à son énoncé, son acte d'énonciation n'est pas authentique, il refuse de l'assumer. Il n'a fait qu'imiter une énonciation autre (celle des Pingouins ou celle des Marsouins). L'ironie se laisse traduire ici non par l'énoncé contraire, mais par l'inclusion de l'énoncé dans un autre : « Je ne dis pas que P » (rejet de l'énonciation) ou sous une autre forme, « Certains (mais pas moi) diraient que P (refus d'assumer l'énonciation P). Cette distinction énoncé et énonciation se retrouve dans l'hyperbole et la litote. Ex : « L'éternité ne sera pour moi qu'un instant » signifie que l'éternité sera brève (Association concernant l'énoncé, impliquant l'exagération) et on y trouve aussi une insistance particulière sur ce qui est dit (association concernant l'énonciation). L'expression « Va je ne te hais point » est une expression diminuée de la haine (énoncé) et une preuve de retenue du locuteur (énonciation). Cette expression est extraite du Cid de Corneille. (Acte III, Scène 4). Chimène parle à Rodrigue son amant qui vient de tuer son père.

L'association peut viser un autre texte. Elle peut aboutir à d'autres mots, pris dans leur particularité phonétique, morphologique ou stylistique, on parle d'intertextualité. On peut aussi chercher à savoir si le sens indirect concerne le texte même de départ (intratextualité) ou lui est extérieur (extratextualité).

Todorov étudie également les indéterminations de sens. Il montre que les textes ont des degrés différents d'indétermination. Un texte à première vue indéterminé peut acquérir une grande clarté sémantique à la lumière de la

référenciation historique, c'est le cas du poème « El Desdichado » (Annexe I, p 192). Chez Rimbaud au contraire le refus d'anaphorisation et l'absence de rapport entre les objets rendent le texte opaque. Dans un texte, les tropes indéterminés sont des diaphores et les tropes à référents déterminés sont épiphores.

L'étude de Todorov permet de comprendre les mécanismes de l'interprétation et de la construction de sens. Elle souligne les causes de l'indétermination référentielle qui sont le refus de l'anaphorisation, l'absence de rapport entre les objets décrits, l'incohérence et les limitations lexicales et référentielles.

Notre étude fait ressortir que la lecture est une opération bivalente, elle exige le décodage et la construction de sens. Si au cours de la l'apprentissage, un enseignant néglige la construction de sens, il expose les apprenants à la déviance sémantique au cours de leurs lectures.

## **Chapitre troisième**

### **Définition de la déviance sémantique**

#### **3.1 Problématique de la compréhension du texte**

##### **3.1.1. La nature du texte**

Le texte peut porter en lui-même un tissu d'éléments sociaux, culturels, scientifiques ou informatifs, religieux, philosophiques, thématiques, syntaxiques, structuraux, sémantiques, etc. Si ces éléments ne se remarquent pas à première vue, ils sont implicites ou en abyme dans le texte.

Si nous prenons l'exemple d'un récit, un personnage se trouve dans une société son habillement, son expression et ses comportements nous permettent de repérer des indices sociaux. Ces éléments sont aussi des éléments culturels, il faut également leur ajouter les relations et les rapports que ces personnages établissent entre eux comme les aspects de leur culture. Tous les textes ne sont pas des études scientifiques, mais ils contiennent des observations objectives, nous pouvons citer l'exemple de la conception romantique chez Emile Zola qui prône pour la description sociale, une objectivité scientifique. Dans un texte la manière d'aborder un thème reflète la conception religieuse de l'auteur, même s'il ne traite pas de religion, son adhésion à une religion peut restreindre sa liberté d'expression. Il évitera de se lancer dans la critique de sa propre religion. Le texte d'un auteur porte la marque de ses conceptions philosophiques. Ce sont ces conceptions qui déterminent parfois le choix thématique de l'auteur. Les orientations syntaxiques, stylistiques, et structurales d'un texte dépendent du sens que l'auteur veut donner à son texte.

Il y a beaucoup d'autres contraintes auxquelles l'auteur doit se soumettre et que le texte peut contenir en abyme. Dans ce cas, seul un

lecteur perspicace peut les détecter et les faire émerger. Ces multiples aspects du texte justifient la lecture plurielle. Un auteur peut appartenir à un courant littéraire qui aiguille l'esthétique de son œuvre (cas des classiques, des romantiques et des surréalistes). Selon les régimes, la censure peut imposer aux auteurs de ne pas critiquer le roi ou le chef de l'Etat. L'attitude des gouvernants peut limiter la liberté d'expression d'un auteur selon qu'il se trouve dans un régime démocratique ou totalitaire. Il est évident que le respect de leur milieu d'origine influence l'écriture des auteurs. Plusieurs auteurs ont changé de nom pour ne pas porter préjudice à leur famille. N'oublions pas les exigences de la maison d'édition qui influencent également l'écriture de l'auteur.

Le texte est donc le champ d'action de toutes ces multiples influences qui participent à sa complexité et laissent prévoir les difficultés de la construction de sens.

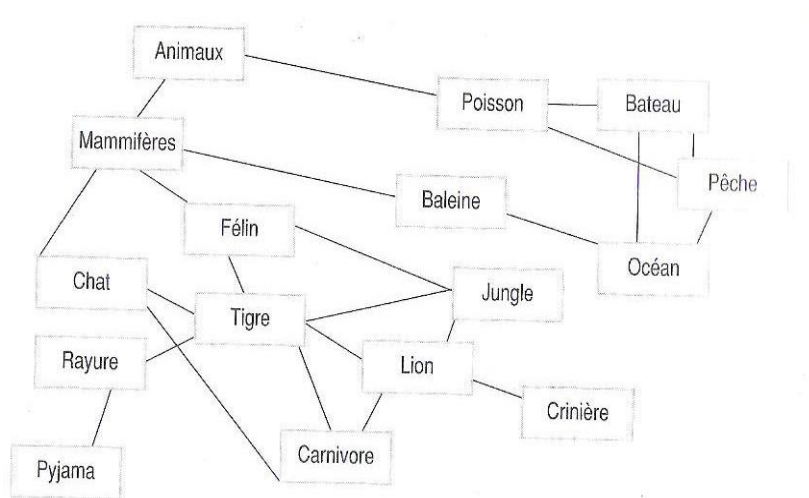
### **3.1.2. La construction de sens et les indices textuels.**

La lecture comporte deux opérations : le décodage et l'encodage. Ces opérations sont complexes et nécessitent un apprentissage méthodique. Les auteurs que nous avons étudiés : Michel Charles (1977), Jacky Charpentier (1992), F. Richaudeau (1992) et Eric Jamet (1997) ont leurs conceptions qui convergent en ce qui concerne la procédure de la lecture.

Eric Jamet résume cette procédure en cinq étapes :

- 1- La reconnaissance visuelle des mots,
- 2- Les informations du lexique,
- 3- Les routes de la verbalisation,
- 4- La compréhension,
- 5- Les relations entre décodage et compréhension.

Eric Jamet insiste sur le traitement du mot stimulus qui passe par plusieurs bureaux étagés qu'il appelle les logogènes. Au premier niveau, les traits graphiques sont traités ceci permet de discriminer chaque lettre du mot. Au second niveau, l'orthographe du mot est déterminée, au troisième niveau de traitement le mot est envoyé dans le lexique où il peut être verbalisé. A cette étape, le lecteur peut faire appel à la mémoire sémantique qui est construite en réseau. Nous présentons ici le schéma du mot et de la mémoire sémantique.



FigureN°1 : représentation de la mémoire sémantique

Le lecteur fait appel au réseau de la mémoire sémantique pour circonscrire les caractéristiques du référent qui correspond au mot qu'il a lu. Le mot fait partie d'une phrase, il ne suffit pas d'analyser les mots d'une phrase pour arriver à sa compréhension. Les informations sur le mot : son sens, son rôle dans la proposition... sont stockées dans la mémoire à court terme qui ne peut contenir qu'une très petite quantité d'informations. Ces informations activées sont transformées en une forme symbolique qu'on appelle proposition, c'est-à-dire qu'elles intègrent une représentation de niveau supérieur. La proposition n'a pas ici le même sens qu'en grammaire. Elle se rapproche plus du mot anglais "clause" qu'on peut traduire par nombre de

phrases. Eric Jamet donne cette définition : "une proposition est une unité minimale à laquelle on peut répondre par vrai ou faux" (Eric Jamet 1997 :35). Les auteurs Walter Kintsch, un psychologue et Teun Van Dijk, un linguiste proposent pour la compréhension trois niveaux de représentation : la microstructure, la macrostructure et le modèle de situation. Ce modèle est l'un des plus largement admis aujourd'hui. La lecture se fait par cycle, à chaque cycle, certaines propositions sont transférées en mémoire en long terme. Dans ce processus, la mémoire à court terme gère les informations antérieures issues du texte ou de la mémoire à long terme. La mémoire à court terme interroge la mémoire à long terme pour pouvoir trier, ordonner les propositions en macrostructure. Dans la mémoire à long terme, les connaissances antérieures du lecteur sur le thème du texte se mobilisent sous forme de modèle mental qui oriente la lecture. Les textes lus dans le passé facilitent la lecture du texte à lire.

Notre étude montre que le graphème ne peut avoir de sens que s'il est introduit dans un lexique. Ceci implique que la lexicographie est nécessaire à la construction de sens. En imitant la langue, la lexicographie s'organise par sériation introduite par les comparatifs et les superlatifs par exemple : bien, mieux, meilleur petit, moyen, grand, plus grand que, etc. Et le mot implique une activité de discrimination et de catégorisation : le mot pomme ne peut être compris que si le lecteur ou l'interlocuteur maîtrise la notion de classe, ici la classe des fruits. L'apprentissage doit tenir compte de ces difficultés, pour les enfants la notion de classe est trop proche de l'abstraction :

« Au niveau des mots et des concepts, la notion de classes dépasse la réalité concrète et nécessite un certain niveau de représentation ; elle devient une action plus abstraite » (Jacky Charpentier 1992 : 60).

Même si la notion de classe est maîtrisée, l'exploitation de la lexicographie pour la construction de sens pose de petits problèmes. Quand je dis une pomme verte, on ne sait pas si c'est une pomme de couleur verte ou une pomme pas mûre. Quand je dis apprendre, on ne sait pas si c'est apprendre à quelqu'un ou apprendre quelque chose. La sémantique lexicographique ne suffit pas pour indiquer l'ensemble des caractères particuliers de la pomme. Il faut alors faire appel à la sémantique componentielle.

L'analyse componentielle considère que le signe n'est pas l'unité minimale, le sens d'un mot peut se décomposer en unités de sens plus simples, multiples et variées : les traits sémantiques ou sèmes. Ces traits sémantiques sont des composantes du lexème. Jacky Charpentier le désigne sous le nom de traits sémantiques figuratifs. Pour le couteau, nous avons les traits sémantiques figuratifs physiques (pointu, coupant), traits sémantiques figuratifs de structuration (manche, lame), ils présentent les grandes divisions de l'objet et les traits sémantiques abstraits venant des qualificatifs abstraits (tranchant, coupant). Malgré l'enrichissement que la sémantique componentielle apporte à l'exploitation du lexique, elle a une faiblesse. Elle s'occupe du mot et de ses traits sémantiques sans s'occuper de son environnement. La sémantique procédurale vient pallier à cette insuffisance. Pour elle la signification d'un mot est donc déterminée par son contexte syntaxico-sémantique. Le mot entre dans des rapports syntaxiques abstraits par ses fonctions grammaticales. Il dépend de ceux qui l'entourent, des connexions inscrites dans le texte existent entre les mots. Elles doivent être reconstruites et comme reconnues par le lecteur. Le texte devient une construction qui se structure en réseaux de relations. Dans ce contexte comprendre une phrase c'est dégager cognitivement le réseau de relations auquel elle donne accès. Ce réseau est formé par un ensemble complexe de

relations, il est une structure articulée et évolutive qu'on peut qualifier de structure cognitivo-sémantique. En partant des travaux de G. Noizet (1982), Jacky Charpentier dit que le réseau résulte d'opérations mentales (prédication, dénotation, implication, ordination temporaire, catégorisation), il ajoute que les termes sur lesquels portent ces opérations sont analysables en unités de sens (Jacky Charpentier 1992 :71). Nous allons essayer de comprendre le mécanisme des relations cognitivo-sémantiques. Les linguistes évitent de le faire. Ceci est déploré par Irène Tamba dans son livre *La sémantique* :

« Si l'on essaie de répertorier tout ce qui concourt à composer le sens d'une phrase, l'accent est mis plutôt sur la diversité de ces éléments que sur les modalités de l'unification sémantique qu'impose une structure phrastique. Ainsi a-t-on une description éclatée du sens phrastique, dont on énumère les divers éléments constitutifs : sens lexical, grammatical, référentiel, logique, pragmatique, énonciatif, mais sans en expliquer la synthèse autrement que par les interactions, supposées plutôt qu'observées et rigoureusement décrites » (Irène Tamba 2005 : 110-111).

Pour étudier les relations cognitivo-sémantiques, nous commençons par mettre en relation des mots dans une phrase et par interroger ces mises en relation sur : leur nature, leur validité grammaticale, leur interprétabilité, leur adéquation contextuelle, leurs aspects syntaxiques et leur intégrabilité syntaxique (adéquation à la phrase). Pour montrer la complexité de ces mises en relation nous essayerons de les matérialiser par des traits de mise en relation (mise en relation par fléchage).

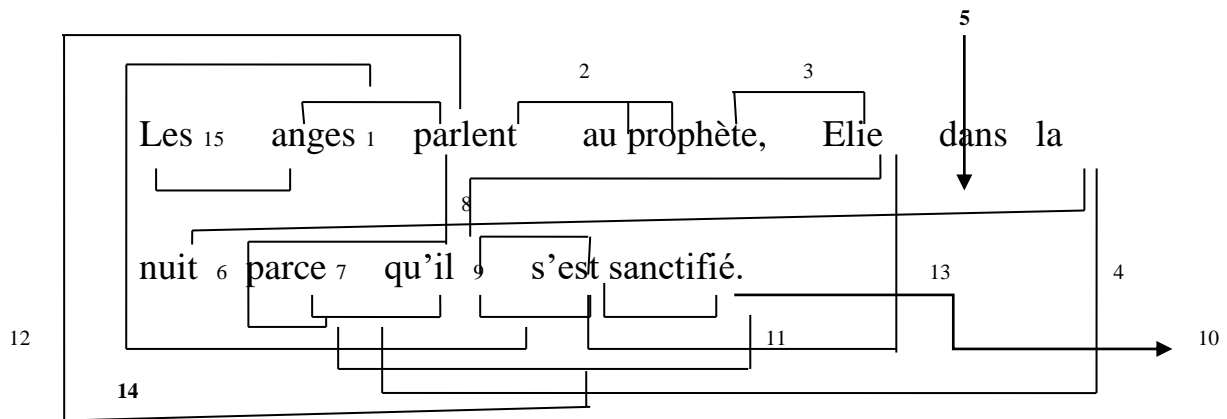


Fig 2: configuration des mises en relation dans la phrase

Nous relevons ces mises en relation pour les analyser grâce à un tableau. Nous faisons remarquer que les inversions doivent être éliminées car la phrase française se lit de gauche à droite. L'analyse des combinaisons justifiera cette élimination. Nous remarquons en outre que les inversions changent parfois les fonctions que les mots ont dans la phrase d'origine, ceci conduit à une inadéquation contextuelle qui oblige à l'élimination de ces inversions. Faisons la liste de ces mises en relation.

- 1.-Ange.....parlent
- 2.-Parlent.....prophète
- 2/-Parlent....au
- 3.-Prophète....Elie
- 4.-Parce qu'il...dans
- 5.-La.....nuit
- 6.-Parlent .....parce qu'
- 7.-Parce qu' .....il
- 8.-Elie.....il
- 9.-Il... ..s'est

9/-Il.....s'

10.-Est..... sanctifié

11.-parce qu'il..... s'est sanctifié

12.-Parce qu'il s'est sanctifié....parlent

12/-Parlent.....parce qu'il s'est sanctifié

13.-Elie..... s'

14.-Il s'est.....anges parlent

15.-Anges.....les

15/-Les.....Anges

Nous analyserons chacun de ces éléments grâce à un tableau pour pouvoir tirer des conclusions (voir page suivante).

## Analyse des réseaux cognitivo-sémantiques

N°	Combinaison	Nature	Interprétabilité	Adéquation contexte	Syntagme normal	Syntagme anormal	Intégrabilité syntactique	Grammaticalité
1	Anges/parle	Nom/verbe	+	+	+	-	+	+
2	Parlent/prophète	Verbe/nom	+	-	+	-	-	-
3	Prophète/Elie	Nom/nom	+	+	+	-	+	+
4	Parce qu'il/dans	Locution conj/préposition	-	-	-	+	-	-
5	La/ nuit	Article/nom	+	+	+	-	+	+
6	Parlent/Parce qu'	Verbe/locution conjonctive	+	+	+	-	+	+
7	Parce qu'il	Locution conjonctive/pronom	+	+	+	-	+	+
8	Elie/il	Nom/pronom	-	+	+	-	-	+
9	Il/s'est	Pronom/verbe à la forme pronominale	+	+	+	-	+	+
10	Est/sanctifié	Verbe d'état/adjectif participial	+	+	+	-	+	+
11	Parce qu'il/s'est sanctifié	Opérateur logique/verbe à la forme pronominale	+	+	+	-	+	+
12	Parce qu'il s'est sanctifié/parlent	Proposition sub conjonctive/verbe	+	+ -	+	-	+	+
13	Elie/s'	Nom/pronom personnel	+	+	+	-	+	+

14	Il s'est/anges parlent	Verbe à la forme pronominale/verbe forme active	-	+	-	+	-	-
15	Anges/les	Nom/article	-	-	-	+	-	+
15 /	Les/langes	Article/nom	+	+	+	-	+	+

Tableau N°1 : les réseaux cognitivo-sémantiques (suite de la page )

Nous essayerons de faire des observations sur chaque combinaison, en partant de la première.

- 1- Il y a ici une exigence grammaticale non satisfaite. L'usage de la langue permet de reconnaître les syntagmes lacunaires.
- 2- L'analyse de l'adéquation contextuelle oblige à la référenciation. Ceci conduit à considérer que le prophète n'est pas le sujet du verbe parler. La combinaison n°2 ne participe donc pas à la construction de sens, elle est à éliminer. L'interprétabilité et la correction syntaxique ne suffisent pas pour conduire au sens.
- 3- Nous déduisons de cette combinaison que pour être compris, un lecteur doit veiller à ce que son message respecte la grammaticalité, l'interprétabilité, l'adéquation au contexte et la correction syntaxique. Par l'usage de langue ces précautions deviennent des actes réflexes.
- 4- L'opérateur logique "parce que" exige une explication (qui tient lieu de cause), l'expression "il dans" n'en est pas une, ceci produit une inadéquation contextuelle qui s'ajoute à l'exclusion qu'implique l'inversion "il...dans".
- 5- Quand une expression provient d'un syntagme normal et est adéquat au contexte sa participation au sens est plus facile. En outre la

participation au sens d'une combinaison dépend de la construction syntaxique qui la précède et celle qui la succède. Une combinaison isolée de son contexte suscite des questions. Par exemple "la nuit" est une indication temporelle de quoi ? de quelle action ? dans quel contexte ?

- 6- Nous remarquons que pour participer au sens les combinaisons syntagmatiques doivent être contextuellement convergentes. La combinaison "parlent...prophète débouche sur une exclusion contextuelle parce que dans le contexte le prophète ne parle pas (voir tableau N°1).
- 7- Nous remarquons qu'il y a des combinaisons qui exigent des compléments ou des clarifications pour bien intégrer le contexte de communication. Ici nous attendons l'expression d'une cause. Certaines combinaisons comme les opérations logiques produisent des orientations obligatoires de sens.
- 8- Cette combinaison conduit à une indétermination. Elle ouvre le champ à plusieurs possibilités d'actions. On ne peut donc pas l'interpréter.
- 9- Certaines combinaisons définissent les modalités d'existence des combinaisons qui les succèdent. La combinaison "Il... s' " exige d'être suivie d'une action qui rejaillit sur le pronom sujet. L'action de sanctifier est assumé par le sujet lui-même.
- 10- Cette combinaison indique l'état du prophète.
- 11- Nous avons l'indication de la cause d'une action, cette combinaison oblige à se référer à une action antérieure. Nous avons l'expression d'une cause, nous devons chercher l'effet auquel elle est liée. Les opérateurs logiques entrent dans un environnement prédéterminé que nous avons essayé de schématiser (voir annexe XII, p.209)

12- La proposition subordonnée conjonctive complément de cause est devenue par l'effet d'une inversion, sujet du verbe "parlent". Cette combinaison ne peut pas participer à la construction de sens à cause du changement de fonction. Ce cas est un cas délicat car les deux éléments combinés rentrent dans le contexte, seul l'intégrabilité syntaxique est impossible.

13-Il y a des combinaisons qui convoquent d'autres pour se compléter, certains nous mettent devant un exercice de devinette, on ne peut donc pas les interpréter (voir cas n°8 et le cas particulier des opérateurs logiques.)

14-Ici la grammaticalité n'est pas respectée. L'interprétabilité n'est pas aussi respectée. Cette combinaison ne peut participer au sens.

15-Cette inversion "nom.....article" n'existe pas dans la langue française. A cette position "les " devient un pronom, il a changé de nature. Il n'est plus en adéquation avec le contexte. Cette combinaison ne peut pas participer à la construction de sens. Nous remarquons ici que pour conserver la nature d'article "les" doit rester dans un syntagme nominal qui produise une mise en apposition. Ex : Anges, les habitants du ciel. Cette combinaison n'intègre pas notre contexte de communication. Nous en déduisons que les inversions syntagmatiques qui changent la nature ou la fonction des mots ne peuvent participer à la construction de sens.

15-La combinaison qui précède une autre la détermine. Pour une antéposée, comme le cas de cette combinaison, nous pouvons prévoir trois fonctions pour les syntagmes qu'elle peut générer. Nous pouvons avoir un complément d'objet direct, un sujet, et une mise en apostrophe.

Les combinaisons cognitivo-sémantiques contribuent à la construction et à l'orientation du sens. Pour participer à la construction de sens, elles doivent obéir à trois critères principaux, la langue, elle est le critère le plus important, elles imposent la grammaticalité, ensuite vient le contexte de communication, il obéit aux règles de la pragmatique, le dernier critère c'est l'intégrabilité syntaxique, ce critère n'est pas toujours pertinent, mais il a pour fonction d'éliminer les combinaisons qui sortent du contexte de communication. Cependant, on peut faire une inversion et conserver le sens de la phrase : Ex : parce qu'il s'est sanctifié, les anges parlent au prophète Elie dans la nuit. Nous venons de faire des inversions dans la phrase de départ sans changer son sens. Il faut cependant faire attention aux inversions. Nous pouvons employer les mêmes mots et changer complètement le sens de la phrase.

Ex : 1le 2chat 3joue 4avec 5l'enfant ; 5l'enfant 3joue 4avec 1le 2chat.

Après cette étude une question vient à l'esprit .Pourquoi n'employons- nous pas des combinaisons indésirables au cours de notre conservation ? A bien y réfléchir nous pouvons dire que la langue impose au langage l'habitude des bonnes combinaisons et l'élimination des combinaisons indésirables. Ce principe de sélection est intégré à l'apprentissage des langues, et dès le début on répète souvent à l'enfant : « On ne dit pas ça », il s'habitue ainsi à éviter les mauvaises combinaisons.

Notre étude, en montrant que le texte est un tissu de sens ouvre la voie aux possibilités de la lecture plurielle. Mais au cours secondaire l'exercice de contraction de texte lui impose de ne tenir compte que de l'intention de

l'auteur au cours de sa lecture. Face à la richesse sémantique du texte que devons-nous faire de l'intention de l'auteur ?

### **3.1.3 L'intention de l'auteur face à la lecture plurielle**

Le texte est le testament de la pluralité sémantique, une fois publié, personne ne peut plus nier les éléments dont il est tissé. Cependant l'apprentissage doit amener l'apprenant à reconnaître l'intention de l'auteur dans le texte. Une première aide lui est donnée par l'histoire littéraire qui révèle les conditions de production du texte. Elle permet également d'entrer en contact avec le courant littéraire du texte. A cette aide historique, il faut ajouter l'étude Pragmatico-énonciative du texte. Dès 1954, grâce aux travaux de Y. Bar Hillel, la pragmatique interprète le texte en parlant d'un contexte discursif précis. En appliquant ce principe, pour construire le sens d'un texte l'apprenant doit se poser des questions pour circonscrire les conditions de la communication. Ces questions lui permettent surtout de faire ressortir les indexicaux. Ex : qui ? quoi ? où ? quand ? comment ? pourquoi ? En posant ces questions, l'élève mettra progressivement l'intention de l'auteur en relief. La sémantique énonciative peut également aider à faire ressortir l'intention de l'auteur. La sémantique identifie la dimension sémantique au monde de l'énonciation et à l'univers du discours (*Prophètes de linguistique*, II Benvensiste 1974 :64). Ici l'apprenant doit interroger l'énonciation pour connaître le locuteur, l'interlocuteur, l'objet du discours ou de l'action, le cadre de l'action, le temps de l'action et les modalités du discours. Cette analyse le conduira à la compréhension de l'intention de l'auteur. La connaissance de l'intention de l'auteur qu'exige la contraction de texte, ne dispense pas l'apprenant de la lecture plurielle qui lui est nécessaire pour faire un bon commentaire composé. Cependant au

cours de l'exercice de la contraction de texte, il doit éviter la déviance sémantique qui diffère de la lecture plurielle. La lecture plurielle converge vers un sens à la différence de la déviance sémantique qui a un sens divergent et peut même contredire le texte. La lecture plurielle n'est pas au niveau de tout le monde, elle demande de la perspicacité pour percevoir toutes les orientations possibles d'un texte. Notre étude montre que la lecture et la compréhension d'un texte sont des opérations complexes. Face à cette complexité le lecteur peut décider de lire un texte en choisissant un niveau de texte déterminé. Le niveau de lecture accessible à un lecteur dépend de sa culture, sa formation, sa classe sociale, ses possibilités intellectuelles et son objectif.

### **3.1.4 Les niveaux de lecture**

Il existe plusieurs niveaux de lecture. Nous pouvons citer : la lecture actancielle, la lecture topologique, la lecture temporelle, la lecture thématique, la lecture narratologique, la lecture structurale, etc. Nous essayerons de décrire sommairement chacune de ces différentes techniques.

La lecture actancielle a pour fondement les personnages, elle suit leurs actions, elle ne s'intéresse qu'aux aspects événementiels du texte. La lecture topologique a pour principe l'étude des lieux où se déroule l'action, Cette lecture peut opérer une structuration du texte par la topologie. La lecture temporelle analyse le texte en se fondant sur le temps. Cette étude fait ressortir la ligne chronologique de l'action. Elle favorise la conception de la fable d'un texte. La fable respecte la logique de l'action ou de la description en évitant toutes distorsions scripturales ou narratologiques. La lecture thématique a pour principe la mise en relief des thèmes du texte, elle extrait l'idéologique, la philosophie et les conceptions du texte. La lecture narratologique discrimine dans le récit l'histoire et la narration. Pour bien

étudier l'histoire il faut passer par la fable de l'action, ensuite l'étude de la narration fera ressortir les distorsions chronologiques : prolepse (anticipation dans la progression de l'histoire) et analepse (retour en arrière dans le texte). La prolepse interne reste dans le texte, la prolepse externe est une anticipation qui dépasse la fin du texte. L'analepse interne reste dans le texte, mais l'analepse externe est un retour en arrière qui dépassent le commencement du texte. La focalisation s'occupe dans l'étude de la narration de la position de l'auteur par rapport à son personnage. La focalisation zéro est le point de vue omniscient, le narrateur voit tout, il sait tout, il apparaît comme Dieu. Ce point de vue paraît invraisemblable. La focalisation interne (point de vue interne) le narrateur connaît autant que le personnage. Les faits racontés sont perçus à travers le point de vue d'un personnage précis. Ainsi les faits sont vraisemblables. La focalisation externe (point de vue externe,) le narrateur connaît moins que le personnage, ce point de vue est purement objectif.

En considérant ces différentes techniques d'analyse textuelles, nous disons que la recherche a mis à la disposition du lecteur beaucoup d'instruments issus des théories d'études du texte. Les apprenants ignorent encore ses théories, ceci explique certaines de leurs difficultés.

## **3.2. L'élève et les difficultés de lecture**

### **3.2.1. L'ignorance des instruments de la lecture**

La présence de la déviance sémantique dans le devoir de contraction de texte nous conduit à vouloir savoir quelles sont les méthodes de lecture qu'utilisent nos élèves. Nous avons donc préparé un jeu de quatre questions pour une enquête dans les écoles (voir annexe II B, p.193).

L'objectif de la première question est de savoir si les élèves aiment la lecture. L'enquête a été faite de la classe de sixième à la classe de terminale.

Soit au total 892 élèves enquêtés. Les résultats sont présentés par des tableaux.

**Questions N°1 : aimez-vous la lecture ?**

Classes	Nombres d'élèves	Oui	Non	Sans réponse
6 <sup>e</sup>	167	166	0	1
5 <sup>e</sup>	137	135	2	0
4 <sup>e</sup>	122	119	2	1
3 <sup>e</sup>	117	114	3	0
2de	123	118	5	0
1 <sup>ère</sup>	118	113	5	0
Tle	108	103	5	0
Total	892	868	22	2
%		97,3%	2,46%	0,22%

Tableau N°2 : résultats des enquêtes sur la lecture

**Résultats** : 97,3% des élèves disent qu'ils aiment la lecture et 2,46% avouent qu'ils n'aiment pas la lecture.

**Interprétation** : La majorité des élèves soutiennent qu'ils aiment la lecture, leur mauvaise performance en lecture ne vient donc pas de la mauvaise volonté.

**Conclusion** : Les élèves aiment la lecture et pourtant ils ont de mauvaises performances. Cette situation suscite deux questions. Ont-ils appris à lire ?

La méthode de lecture choisie est-elle efficiente ? Nous cherchons la réponse à ses questions au cours de notre étude.

La question N°2 a été posée pour connaître la représentation que les apprenants se font de la lecture, c'est-à-dire ce que signifie la lecture. Cette question permettra d'établir si leur représentation est en adéquation avec leur affirmation d'aimer la lecture.

**Remarque :** ici ce n'est pas le nombre de personnes qui fait un choix qui est pertinent, mais le nombre de fois qu'un élément a été choisi parce qu'un élève est libre de faire plusieurs choix. Par exemple on peut justifier son amour de la lecture par trois éléments : la lecture moyen de développement littéraire, les aspects ludiques de la lecture et la lecture comme aide pédagogique.

N°2 : pourquoi aimez-vous la lecture ou (n'aimez-vous pas) la lecture ?

(voir tableau en annexe IV, p.195).

**Résultats :** 64,5% des choix portent sur la lecture comme un moyen de développement littéraire. 7,56% des choix portent sur la lecture comme moyen de distraction. 10,1% des choix portent sur la lecture comme aide pédagogique, c'est-à-dire que la lecture facilite l'apprentissage, elle participe à l'apprentissage. 4,25% des choix font de la lecture une source d'inspiration éthique. 0,96% des choix considèrent la lecture comme une aide pour la réussite. **Interprétation :** Nous remarquons que les résultats sont concentrés autour de quatre points : la lecture comme moyen de développement littéraire, la lecture moyen de distraction, la lecture comme aide pédagogique, la lecture comme source d'inspiration éthique. Ces résultats prouvent que les apprenants sont conscients de l'importance de la lecture. Cependant les élèves ne sont pas encore conscients de l'aide que la lecture peut apporter

pour la réussite dans la vie. Seul 0,96% des choix sont portés sur la lecture comme aide pour la réussite. Si on rassemble les choix qui montrent que certains élèves ont des problèmes de lecture, nous avons 4 choix pour incompréhension ou ignorance de la lecture, 8 choix pour le mépris et l'ennui de la lecture, 1 choix pour la lecture fait dormir et 1 choix pour la lecture fatigue. Ces quatre cas nous orientent vers l'interrogation de la méthode d'apprentissage. Nous pensons que cette fatigue dont parlent les apprenants ne peut venir que de la méthode globale qui dit que l'enfant doit faire des hypothèses, des comparaisons, des déductions pour pouvoir lire. F. Richaudeau, bien qu'il soit un adepte de la gestaltthéorie (théorie de la globalité de la perception), démontre que la lecture d'un groupe de mots se fait par fixation 1/3 à 1/2 seconde (F. Richaudeau 1992 :36-39). Ces fractions de seconde ne suffisent pas pour faire la série d'opérations que la méthode globale impose à l'apprenant. Il faut ajouter aux choix de ceux qui ont des problèmes de lecture, le choix de ceux qui sont en échec de lecture : ceux qui sont partis à l'hors sujet ont 2 choix. Ceux qui sont sans réponse, c'est-à-dire ils n'ont rien compris, ils n'arrivent pas à rédiger, ils ont 7 choix. Enfin nous avons le cas de ceux dont l'écrit n'a pas de sens, ils ont 9 choix. L'ensemble de tous arrivent à 32 choix soit 3,10% des choix. Ces apprenants qui ont fait ces choix ont reconnu explicitement qu'ils ont des problèmes de lecture. Nous savons qu'il existe des problèmes de lecture au cours secondaire, nous devons maintenant essayer de cerner la nature de ces problèmes pour pouvoir proposer des techniques de remédiation.

**Conclusion :** Les apprenants connaissent effectivement l'importance de la lecture. Ils savent qu'elle peut aider à leur développement littéraire et faciliter leur apprentissage scolaire, mais ils n'entrevoient pas encore clairement le lien entre la lecture et la réussite dans la vie. En outre cette enquête montre qu'il existe des problèmes de lecture au cours secondaire. Si

la lecture peut amener, comme disent les apprenants, ennui et fatigue, la première piste qu'impose la logique pour la recherche de la cause est la méthode. Cependant quand 0,38% des choix portent sur "je ne comprends pas, je ne sais pas lire", cela suscite une deuxième question : a-t-on vraiment appris à lire à ses apprenants ? Nous devons élucider ces questions pour déterminer exactement la situation de la lecture au cours secondaire.

La question N°3 a pour objectif de déterminer l'ampleur de l'horizon de lecture des apprenants, c'est-à-dire savoir exactement si les élèves lisent et quelle est la nature de leurs lectures. Pour cette question également ce n'est pas le nombre d'élèves qui fait un choix qui est pertinent, mais le nombre de fois qu'un élément du tableau a été choisi car chaque apprenant peut faire plusieurs choix.

N°3 : quels sont les livres que vous avez déjà lu ?

(voir tableau en annexe IV, p .196).

**Résultats** : 12,11% des choix portent sur la lecture du roman, 59,78% des choix portent sur la littérature prescrite par le programme. 17,25% des choix sur les manuels scolaires. 5,08% des choix ont été réservés aux livres lus pour la culture. 2,58% des choix sont allés à la lecture ludique. 3,15% des choix à ceux qui n'ont fait aucun choix de livre, c'est-à-dire qu'il est fait un choix "vide". 0,14% des choix concernent les sans réponses. 0,07% des choix reviennent à ceux dont l'écrit n'a aucun sens. Enfin 1,4% des choix vont à ceux qui confondent texte et livre.

**Interprétation** : Les élèves ne lisent que les livres qui leur permettent de faire leur travail scolaire. Si on ajoute les choix des livres de la littérature scolaire aux choix des manuels scolaires nous arrivons à 77,06% des choix. Les apprenants évitent la lecture des romans (12,11%) et des œuvres culturelles (5,08%). Si ces élèves ne choisissent pas la lecture ludique

(2,58%) c'est que la lecture ludique n'a pas été associée à leur méthode d'apprentissage. Les 3,15% de choix vide suscite une question "a-t-on appris à lire à ces apprenants?". En outre les 1,4% des choix de ceux qui confondent texte et livre confirment que ces apprenants n'ont pas été habitués aux livres et aux textes. Ces résultats montrent qu'il y a des problèmes de lecture à résoudre au cours secondaire.

**Conclusion** : Nous constatons que la lecture de nos apprenants est réduite à la lecture fonctionnelle, ils lisent tout juste pour les besoins de l'école. La lecture n'est pas pour eux un moyen de distraction ni d'épanouissement culturel. Leur horizon de lecture est étreint, enfermé dans les limites de l'école. Comme la lecture a le pouvoir d'ouvrir l'horizon référentiel l'attitude de ces apprenants laissent prévoir qu'ils risquent d'avoir des problèmes de construction de sens au cours de leurs lectures. Ceci explique les déviations sémantiques.

La question N°4 a pour objectif de déterminer quelles sont les stratégies et les techniques employées par les apprenants pour construire le sens du texte. Ce qui est pertinent ici c'est le nombre de fois qu'une technique est choisie car chaque apprenant peut faire plusieurs choix.

N°4 : en lisant que cherchez-vous dans le texte ? Pour comprendre un texte qu'est-ce qu'il faut faire ?

**Résultats** : Pour construire le sens, 41,28% des choix portent sur l'aide lexicographique. 19,10% des choix vont à la démarche actancielle qui consiste à s'aider des personnages et leurs actions. 1,1% des choix vont à la recherche du sujet du texte, le thème pour construire le sens, très peu d'élèves passent par l'analyse structurelle pour construire le sens (1,02% des choix). 2,79% des choix vont à la syntaxe et 1,95% des choix portent sur la syntaxe verbale. Ceux qui disent qu'ils posent des questions nous inclinent à

penser à la pragmatique sémantico-énonciative, mais ils n'ont pas précisé la nature des questions qu'ils posent leur choix est 1,39% des choix. Les choix de ceux qui savent qu'on peut passer par la typologie ou la problématique du texte pour construire le sens sont respectivement 0,27% et 0,85%. Ceux qui disent qu'ils cherchent la compréhension dans le texte sans dire comment, ceux qui disent qu'ils cherchent l'éthique dans le texte, ou l'information n'ont aucune technique pour aborder le texte. Leur choix sont dans l'ordre 13,23% ; 2,7% ; 2,23%. On retrouve encore ici ceux qui sont en échec de lecture. Ils se répartissent en trois catégories, ceux qui ne peuvent pas lire et comprendre un texte, ils vont à l'hors sujet 6,52% des choix, ceux dont l'écrit n'a aucun sens 1,95% des choix ; ceux qui ne donnent aucune réponse sont dans les mêmes proportions que ceux qui n'ont rien lu (à la question n°2) 3,35% des choix.

**Interprétation :** La majorité des élèves ne connaissent que trois stratégies pour construire le sens, se servir du lexique, de l'action des personnages et du sujet du texte. Si on additionne les choix de ceux qui n'ont aucune technique de construction de sens, nous avons :  $2,2\% + 2,7\% + 13,23\% = 18,16\%$ . Nous pouvons dire que nos élèves ne sont pas bien armés pour affronter les difficultés de la construction de sens. En outre le choix de ceux qui sont hors sujet 6,52% montre que les élèves ont des problèmes de lecture, ils lisent sans pouvoir comprendre. La recherche de la remédiation devient obligatoire. En considérant que 3,15% des choix vont à ceux qui n'ont rien lu, et 3,35% des choix concernent ceux qui ne peuvent rien dire sur leur technique de lecture. Nous émettons l'hypothèse, qu'il y a dans notre système scolaire des élèves qui sont dyspraxiques. Ils ne comprennent pas la langue française, ils ne peuvent pas suivre les injonctions du professeur pour faire le travail en classe.

**Conclusion :** L'élève ne peut pas se contenter uniquement des indices textuels provenant du lexique, de l'action ou du thème pour construire le sens du texte. Il faut l'initier à d'autres formes de lecture. Il doit pouvoir utiliser la syntaxe, la structure textuelle, la sémantique procédurale, la sémantique phrastique, etc, pour construire le sens. Nous pensons qu'une bonne transposition didactique peut mettre ces différentes techniques au niveau des apprenants du cours secondaire.

La présence de la dyspraxie dans notre système scolaire nous oblige à ne pas valider toutes les prétentions de lecture que proposent les apprenants au cours de nos enquêtes. Quand l'apprenant met dans sa liste un livre dont il ne peut écrire le titre ou l'auteur, le doute s'installe et suggère le refus de validation de l'œuvre proposée. Nous citons quelques exemples :

- Terminale A<sub>2</sub> "enfant noir" omission de l'article (feuille n°2)
- Terminale A<sub>2</sub> "Le bouts du bois de Dieu" la préposition "de" est remplacée par l'article élide "du" et l'article défini au pluriel est oublié au profit de l'article défini au singulier.
- Terminale A "Secrétaire particulière" omission de l'article " la" avec un ajout d'accent au nom et une omission d'accent à l'adjectif qualificatif.

Face à tous ces problèmes de lecture nous devons rechercher les causes et proposer des pistes de remédiation.

### **3.2.2 L'absence d'indice de justification du sens adopté et le repérage de la déviance sémantique**

Pour mettre la déviance sémantique en évidence, nous avons analysé les devoirs de contraction de texte des élèves dans trois villes : Parakou, Lokossa, Cotonou. Notre convention d'identification des devoirs est la

suivante T = texte, indice 3 = 3<sup>ème</sup> année lok = Lokossa et l'indice 1après l'indication de la ville est le rang de correction. Nous mettons la classe à côté de l'identification de la ville.

Le texte que nous avons premièrement étudié pour montrer comment se présente la déviance sémantique est intitulé : Terrorisme et Pauvreté (voir annexe V, p.198-199).

1<sup>er</sup> cas

« L'apport du bilan de la banque mondiale par le gouvernement sur l'économie est insignifiant, alors ce gouvernement a seulement une vision sur tout ce qui peuvent fair son confort »

Le texte : « Ces statistiques terrifiantes nous...l'ordre de valeur qu'ils projettent »

**Remarque** : nous ne nous préoccupons pas ici de la locution et de la grammaire, mais uniquement des problèmes lié au sens.

L'élève attribue les statistiques données par le président de la Banque mondiale sur l'économie à un gouvernement qu'il ne précise pas. L'élève contredit le texte en disant que ces informations sont insignifiantes. Quant au texte, il reproche au président de la Banque mondiale de ne pas s'appesantir sur la " terrible signification " de ces statistiques. L'idée d'un gouvernement qui ne s'occupe que de son confort est absente du texte.

La déviance sémantique se présente ici sous trois aspects, l'action d'un personnage unique est attribuée à un groupe de personnage, la contradiction du texte et l'ajout d'une idée étrangère au texte.

Cet exemple nous a permis de voir comment les apprenants abandonnent le sens du texte. Ici l'action n'est pas attribuée à son vrai sujet ;

l'apprenant dit le contraire de ce que dit le texte ; l'apprenant ajoute des idées étrangères aux idées du texte. Notre étude se chargera de repérer et d'analyser les cas de déviance sémantique dans les devoirs des élèves. La déviance sémantique est la difficulté de construire le sens du texte en lecture. A cette difficulté s'ajoute celle de la progression en apprentissage.

### **3.2.3. La lecture et les problèmes de la progression de l'apprentissage**

L'apprentissage de la lecture exige la continuité, quand l'enfant arrête de lire ou d'écrire, il perd beaucoup d'habiletés et il faut encore le reprendre en main par des exercices et des séances d'assistance pour qu'il recommence sa progression. Les enseignants du cours primaire font souvent l'expérience des retours des vacances où l'apprenant oublie beaucoup de ses acquis antérieurs et régresse en lecture et en écriture. Ce phénomène n'épargne pas les personnes âgées, le phénomène de l'analphabétisation post scolaire existe. Ceux qui vont en apprentissage et abandonne la lecture et l'écriture n'arrive plus à bien lire ni à bien écrire. Cette situation oblige à organiser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de manière que ces deux activités deviennent des activités extra scolaires. Cela est possible si la littérature ludique est associée à l'apprentissage dès le bas âge ainsi que l'écriture ludique (mots croisés, scrabble, etc) et si l'observation de l'environnement et sa description rentrent dans les préoccupations de l'école. Quand on parle de l'incitation précoce à la lecture, certains disent : 'je suis professeur certifié aujourd'hui, pourtant je n'ai pas eu cela', 'je suis Docteur aujourd'hui, pourtant je n'ai pas eu cela'. Ils font ainsi de leur vie passée le baromètre du progrès et de l'évolution, ils semblent ignorer que la recherche scientifique et psychopédagogique est continuelle.

Certains chercheurs comme Dodson Fitzhugh pensent que la stimulation précoce est bénéfique pour le développement de l'intelligence de l'enfant :

« Les types de stimulation intellectuelle qu'un enfant reçoit dans les cinq premières années de sa vie détermine essentiellement son intelligence d'adulte » (Dodson fitzhugt 1972 : 21).

Notre devoir d'enseignant est de donner les chances à nos enfants de réussir dans la vie. Nous insistons pour cela sur l'association de la lecture ludique à l'apprentissage dès son début. La lecture ludique a pour fonction d'éveiller l'intérêt de l'apprenant pour la lecture et l'intérêt ductilise la volonté en apprentissage. La lecture ludique doit soutenir l'apprentissage et consolider ses acquis dans la vie active.

Notre étude a montré que la lecture a beaucoup de problèmes au cours secondaire. La question que nous posons ici est : comment organiser la remédiation ?

#### **3.2.4. La lecture et les problèmes de la remédiation**

La question qui se pose au Bénin est de savoir qui va faire la remédiation et à quel moment du cursus scolaire de l'apprenant. Pour répondre à cette question, il nous faut clarifier la notion de remédiation. Pour cela nous consultons sur internet le site : <http://dictionnaire.sensagentcom/remédiation/fr-fr/>, il nous donne la définition suivante : « la remédiation est la mise en œuvre des moyens permettant de résoudre les difficultés d'apprentissage repérer au cours d'une évaluation » (commission de l'éducation, 16-6-2007). Cette définition nous permet de dire que c'est celui qui évalue, donc l'enseignant qui doit remédier. Elle précise également que la remédiation doit résoudre les

difficultés d'apprentissage de l'apprenant. Nous allons examiner maintenant la définition plus technique de Roegiers :

« Les démarches de remédiation s'inscrivent dans l'ensemble de démarches visant à venir en aide à l'élève. Elles se basent sur la notion d'"erreur", que l'on exploite en vue de la remédiation relative à des lacunes précises » (xavier Roogiers 2001 : 204).

La définition de Roegiers insiste sur l'aide à porter à l'élève. Les enseignants quel que soit le niveau où ils se trouvent doivent aider l'apprenant à sortir de ses difficultés. Cette conception de la remédiation n'est pas encore rentrée dans nos procédures pédagogiques. Nous l'avons remplacée par la chaîne des insultes ou de critiques. L'élève du CM2 ne sait pas lire, le maître de sa classe traite le maître du CM1 d'ignorant qui n'a rien appris à ses élèves et cela s'arrête là. Il ne fera aucune remédiation, l'élève traînera les lacunes de lecture jusqu'en classe de terminale. Le professeur de la classe de terminale traitera d'ignorant le professeur de la première, sans faire aucune remédiation. Ceci a pour conséquence, au Baccalauréat, l'échec massif. A l'université le professeur accusera d'ignorance le professeur de la Terminale et il n'y aura aucune remédiation. L'enseignant doit accepter que son devoir c'est de faire la remédiation. Elle se fait en quatre étapes :

- 1- Le repérage des erreurs
- 2- La description des erreurs
- 3- La recherche des sources des erreurs
- 4- La mise en place d'un dispositif de remédiation

Après avoir défini les étapes de la remédiation il faut déterminer les acteurs et les niveaux de remédiation. Les acteurs de la remédiation sont : l'élève seul, un autre élève, qui joue le rôle de tuteur ; les enseignants. Dans la remédiation l'enseignant ne doit pas refuser de jouer son rôle. Si arrivé au

cours secondaire l'enfant ne connaît pas la combinaison alphabétique, les professeurs du cours secondaire doivent mettre sur pied un dispositif de remédiation pour l'aider. Si à l'université l'étudiant a des difficultés en lecture, les professeurs doivent organiser la remédiation car la remédiation est l'appendice de l'évaluation. En ce qui concerne les niveaux de remédiation, elle se fait sur trois niveaux : le niveau de l'élève, le niveau de l'enseignant et le niveau du système. Si la remédiation doit se faire au niveau de l'enseignant et il s'attaque aux apprenants, il tournera en rond. Par exemple l'échec massif au Bac interpelle les enseignants que nous sommes, il met en doute notre pédagogie. Nous venons de cerner la procédure de la remédiation. Avant de continuer faisons le point des difficultés de la lecture.

La lecture demande deux opérations décoder et encoder, c'est-à-dire rentrer dans le code linguistique pour construire du sens. La construction du sens est une opération complexe que les recherches sémantiques, littéraires et structuralistes enrichissent au fil des jours. Ces instruments de lecture venus de la recherche ne sont pas maîtrisés par les apprenants. Ils ne sont donc pas armés pour affronter certains textes. L'organisation de la lecture étant enfermée surtout dans les écoles, l'enfant ne peut pratiquer la lecture en dehors du cadre scolaire cela retarde son évolution. Cette situation génère des difficultés dans la construction du sens d'un texte, ces difficultés se traduisent par des déviations sémantiques auxquelles nous devons remédier.

## Chapitre quatrième

### Les manifestations de la déviance sémantique

#### 4.1 Les cas de déviance sémantique

Nous avons étudié en tout cent cinquante cas de déviance sémantique, nous n'aurons pas l'espace nécessaire pour présenter tous ces cas. Après avoir exposé quelques cas nous essayerons de faire le classement des déviances sémantiques et d'étudier comment la connaissance des erreurs qu'elles contiennent peut participer à l'amélioration de la construction du sens textuel.

**Texte étudié :** Pauvreté et terrorisme (voir annexe VII,T<sub>3</sub>Lok<sub>1</sub> p. 184)

2<sup>ème</sup> cas

« Mais la responsabilité de cette population est assez plus importante dans cette situation malheureuse, dans les pays aisés le gouvernement cherche à établir l'apport mondial et celle de l'économie ».

Le texte : « Comment expliquer que les gouvernants d'une planète, qui envoient des hommes sur la Lune et bientôt sur Mars, limitent leur effort financier pour améliorer les conditions de vie des pauvres à seulement 6% de leurs dépenses militaires ? Comment croire que l'ordre des priorités des gouvernants de notre planète soit si déséquilibré en ce début de XXI<sup>ème</sup> siècle ? »

L'élève parle d'une population qui a une grande responsabilité dans une situation malheureuse. Cette idée n'est pas du texte. Dans le texte l'objet du discours « l'ordre des priorités » est sujet et est qualifié par le péjoratif déséquilibré. Quant à l'élève c'est le gouvernement qui est sujet et fait l'action « cherche à établir l'équilibre ». Nous arrivons ainsi à une

opposition de deux actions : « soit si déséquilibré » et « cherche à établir l'équilibre ».

L'élève écrit également : « Cet apport mondial et celle de l'économie » au lieu de : « L'apport à l'économie mondiale ». On trouve ici une mauvaise locution et une mauvaise position de l'adjectif qualificatif « mondial ».

Aspects de la déviance : substitution d'un sujet à un autre, et contradiction du texte par opposition de deux actions, une mauvaise position d'un adjectif qualificatif et une mauvaise locution.

3<sup>ème</sup> cas

« L'occident se consacre aussi le plus souvent à son équipement qui peuvent faire son confort dans tout ses domaines »

Le texte : « Dans les cercles de pouvoir en occident, où de bonnes âmes discutent de la bonne gouvernance mondiale, nul ne semble comprendre cette terrible spirale, ni même la nécessité de s'attaquer sérieusement aux racines de la pauvreté. On se contente d'accroître chaque année les budgets des dépenses militaires et de sécurité, et de renforcer les politiques de contrôle de l'immigration. »

L'élève parle de la consécration de l'occident à l'équipement qui concourt à son confort. Quant au texte, il parle de l'accroissement des dépenses militaires et de sécurité que fait l'occident en ignorant les problèmes des pays pauvres.

Il y a ici changement de l'objet du discours : « Dépenses militaires et de sécurité » est remplacé par « confort ». Ceci produit une déformation de l'idée du texte.

Aspects de la déviance : l'élève change l'objet du discours et produit la déformation de l'idée du texte.

**Remarque :** ce texte ne respecte pas la progression constante, linéaire ni dérivée. Il est une juxtaposition d'idée sans cohérence locale ni globale. C'est un "anti texte" (voir annexe VII, T<sub>3</sub> Lok<sub>1</sub>,p. 201).

La déviance sémantique, à son stade le plus élevé, peut donc conduire à l'anti texte.

4<sup>ème</sup> cas

« Ce qui fait qu'on a vu le président de la banque mondiale qui déclare à l'assemblée général fait, fin Avril 2004 à Washington pour la lutte contre la pauvreté. »

Le texte : « Ces statistiques terribles nous viennent de l'Américain James D. Wolfensohn, président de la banque mondiale, qui s'est contenté de les énoncer publiquement lors des Assemblées organisées, fin avril 2004, à Washington par les deux institutions de Bretton woods... »

L'élève lie l'intervention du Président à une cause, contrairement au texte qui nous explique que c'est son intervention aux assemblées de printemps 2004. L'élève affirme que le Président de la banque mondiale a fait une déclaration à propos de la lutte contre la pauvreté. Ceci est absent du texte.

Aspects de la déviance : la recherche d'un élément inutile pour la construction de sens. L'attribution d'une action absente du texte à un personnage.

5<sup>ème</sup> cas

« L'Occident permet au pays sous-développé d'aller vers la mondialisation par les aides financières. »

Le texte ; « Les pays industrialisés monopolisent la fixation des règles du jeu économique mondial, décidant pratiquement de la manière dont le système de développement économique doit être organisé dans chaque pays... »

L'élève dit que l'Occident nous permet d'aller à la mondialisation quand le texte soutient que l'Occident monopolise et fixe les règles du jeu économique.

L'élève dit que les aides financières nous donnent accès à la mondialisation, mais le texte montre que nous n'avons pas le pouvoir de décision.

Aspects de la déviance : le texte montre que les pays sous-développés ne sont pas économiquement libres car c'est l'Occident qui a le pouvoir de décider dans nos pays. Au contraire l'élève dit que les pays sous-développés sont libres d'aller à la mondialisation et l'Occident nous y aide financièrement. Nous sommes en face d'une contradiction.

6<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : l'élève abandonne par deux fois l'idée du texte et les déforme. Nous sommes ici à la limite de la transformation et de la contradiction.

Nous venons de montrer comment se manifeste la déviance sémantique. Pour économiser l'espace nous allons continuer à montrer uniquement les aspects de la déviance sémantique selon les différents cas qui se présentent.

7<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : l'emploi des termes impropres enlève de la précision au texte. L'ajout d'une idée étrangère au texte confirme la déviance sémantique.

8<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : pour un problème qui ne préoccupe pas les Occidentaux l'élève parle de polémique et là où il y a augmentation de budget, il parle de la consommation d'une petite partie des biens. L'élève produit la déviance sémantique en contredisant le texte.

9<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : la déviance sémantique provient de la contradiction du texte : pour la pauvreté, l'élève culpabilise la politique intérieure des pays du Sud. Le texte au contraire l'impute à la politique de l'Occident.

10<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : La déviance provient d'un changement de plan. Le texte parle d'un plan concret, mais l'élève se réfère au plan de la fiction. L'élève produit une déviance en changeant la cause de la présentation de l'économie de la terre.

### 11<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : l'objet qui sera en contact du personnage venu d'une autre planète est changé, ceci produit une déviance sémantique. Dans le texte nous avons un seul donateur qui a une spécialité bien définie « L'économiste », chez l'élève le donateur subit une transformation de nombre et devient « des groupes méthodiques » et est aussi infirmé de sa spécialité. Nous avons des donateurs vagues, sans précision d'identité, ceci produit également une déviance sémantique.

### 12<sup>ème</sup> cas

Aspect de la déviance : le changement de l'objet du discours produit la déviance sémantique. Ceci se reproduit pour la deuxième fois où évolution est substituée à information.

### 13<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : nous sommes en présence de deux transformations d'idée qui aboutissent chacune à une déviance sémantique.

### 14<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : la déviance vient d'une réduction de sens qui aboutit à une imprécision et d'une transformation de l'idée du texte. Le texte ne s'oriente pas vers l'éradication de la pauvreté, mais vers une politique qui confine les pauvres dans leur pauvreté.

### 15<sup>ème</sup> cas

Aspect de la déviance : le changement de l'objet du discours produit une déviance sémantique.

#### 16<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : la faiblesse du nombre des éléments d'identification éloigne le texte de l'élève du texte de l'auteur. Le mot « diminuent » concourt à la décontextualisation du discours de l'élève qui quitte le domaine économique pour s'ancrer dans le domaine de la population

#### 17<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : nous avons ici la déviance par contradiction et par ajout d'information.

#### 18<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : la déviance vient du mauvais emploi d'une locution verbale qui s'oppose au sens du texte.

#### 19<sup>ème</sup> cas

Aspect de la déviance : la déviance sémantique vient ici d'une contradiction produite par un mot qui s'oppose à une expression du texte.

#### 20<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : nous sommes en présence d'une déviance sémantique produite par une contradiction et un ajout de sens par une marque grammaticale.

#### 21<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : la déviance sémantique vient de l'incapacité de l'élève à saisir la nuance ironique du texte. En outre l'élève produit une déviance sémantique par ajout de sens. Il parle d'une cause qui est absente du texte.

#### 22<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : une action supposée est considérée comme une action réelle. Ceci produit une déviance sémantique par la confusion de l'imagination avec la réalité. En outre ce que le personnage terrestre accomplit par mission : « soit chargé », est considéré comme venant du pouvoir de l'extra-terrestre « rencontre ». Il y a aussi déviance sémantique par confusion de l'instance de décision.

#### 23<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : la déviance sémantique est produite ici par ajout de sens et une transformation d'idée où dérogation : « non respect », devient un rejet : « lutte contre ».

#### 24<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : Le texte s'attaque aux conséquences, mais l'élève vise l'arrêt de la cause. Ceci produit une déviance sémantique où l'orientation du discours est déviée vers la cause au lieu de viser les conséquences.

#### 25<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : la déviance vient du changement de l'orientation du discours. Un discours qui doit être orienté vers l'économie est plutôt dévié vers une comparaison de la vie sur les planètes.

#### 26<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : la déviance sémantique est produite par l'imprécision et une modification grammaticale du nombre d'un substantif.

#### 27<sup>ème</sup>

Aspects de la déviance : la déviance sémantique vient d'un oxymore, « caractère banal quelque peu difficile » qui produit une obstruction de sens. Cet oxymore nous empêche de donner une orientation à notre construction de sens textuel. La déviance sémantique aboutit également à une obstruction de sens par le mutisme du texte sur l'indication du complément d'objet. L'obstruction de sens vient du mauvais positionnement par deux fois de la préposition "de" et du groupe nominal « sa présence ». Le non respect de la

marque du pluriel au niveau d'un adjectif qualificatif (difficile), d'un pronom (il) enferme le texte définitivement dans l'obstruction sémantique.

28<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : nous trouvons ici une déviance, une action interprétée négativement par le texte a été positivement considérée par l'élève. Le texte fait une comparaison de financement et l'accompagne d'une appréciation péjorative. L'élève au contraire juge positivement ce financement et en fait la cause d'une pacification militaire. Il produit ainsi une déviance sémantique.

29<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : la déviance est produite par la contradiction. L'élève donne un aspect dubitatif à la condamnation du comportement de l'occident. Quant au texte il accuse l'Occident de l'instauration du terrorisme idéologique. En outre le non respect de la structure phrastique par l'omission d'un pronom, produit une obstruction sémantique.

30<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : La déviance est produite par la mauvaise distribution des fonctions. Les victimes sont mises au rang de ceux qui imposent les règles.

31<sup>ème</sup> cas

Aspects de la déviance : la déviance est produite par l'imputation d'une partie de l'idée du texte et par une obstruction sémantique causée par l'omission d'un verbe.

Pour pouvoir bien cerner les aspects de la déviance sémantique, nous complétons notre étude par l'analyse d'un nouveau groupe de cas.

T<sub>3</sub>Lok<sub>9</sub>

32<sup>è</sup> cas

« Le bilan faite pour une économiste sur l'aide de gouvernement par rapport au divers manifestation de la pauvreté, sont de plusieurs ordres »

Le texte : « Imaginons qu'un être venu d'une autre planète...leurs dépenses militaires. »

L'élève dit que le bilan de l'économie sur l'aide pour une économiste. Le texte dit que l'économie est présentée à un extra-terrestre. Le changement de personnage produit ici une déviance sémantique. En outre les acteurs de cette aide sont représentés par un substantif au singulier au lieu d'un substantif au pluriel. L'élève écrit « l'aide du gouvernement » au lieu de « l'aide des gouvernements ». Le non respect du nombre du substantif « gouvernement » réduit la portée de la petite proportion de l'aide que le texte veut mettre en relief. La déviance sémantique vient de la réduction de la portée des chiffres présentés. En substituant bilan de plusieurs ordre à « statistiques », l'élève produit une déviance par imprécision.

Aspect de la déviance sémantique : La déviance vient d'un changement de personnage. Le texte veut dire les gouvernements du monde entier ont donné pour la lutte contre la pauvreté une petite partie de leur budget. Le non respect du nombre du substantif gouvernement dévie le sens et montre qu'un seul gouvernement est responsable de ce don. En outre l'élève produit une déviance sémantique par l'imprécision en terme « statistiques » est remplacé par un « bilan de plusieurs ordre ».

33<sup>e</sup> cas

« L'organisation faite de la fin d'Avril 2004 a washington, Bretton Woods est incapable de dire la vérité. »

Le texte : « Ces statistiques...qu'ils projettent. »

L'élève n'arrive pas à discriminer le sujet qui a énoncé les statistiques et les Assemblées de printemps organisées. Il y a une déviance sémantique car ce n'est pas les Assemblées qui ont énoncé les statistiques, mais le président de la Banque mondiale. En outre le président n'a pas déformé les statistiques

donc il a dit la vérité. Il y a ici une déviance sémantique par mauvaise appréciation des faits. Ce que le texte reproche au président c'est de ne pas avoir fait ressortir la signification de ses chiffres.

Aspect de la déviance sémantique : La déviance est produite par l'attribution de l'action d'un sujet à un autre. La déviance sémantique provient également d'une mauvaise appréciation des faits.

34<sup>e</sup> cas

« Malgré cette somme qu'on les a donné beaucoup du tiers monde souffrent économiquement et socialement »

Le texte : « Malheureusement, ce terrorisme... de la violence aveugle. »

La subordonnée de concession apodose employée ici par l'élève suggère qu'une somme suffisante a été donnée et pourtant les habitants du Tiers Monde souffrent. La déviance vient ici d'une contradiction car dès le début le texte a montré qu'un faible pourcentage du budget mondial est consacré à la lutte contre la pauvreté. En outre nous assistons à une déviance sémantique par la mise à l'écart d'une information textuelle qui est le « terrorisme idéologique ». L'élève semble ignorer les vraies causes de la souffrance du Tiers Monde.

Aspect de la déviance sémantique : La déviance sémantique est produite par une proposition subordonnée de concession qui amène une contradiction du texte. La déviance sémantique vient de la mise à l'écart d'une information qui cache la vraie cause de la souffrance.

35<sup>e</sup> cas

« La traite négrière provoquer par l'occident a rendu insupportable par la société. Ils modifient leurs idées et leurs imposent leurs miens qui les a conduient à souffrir d'autre maux »

« Au-delà du poids de l'histoire...violence aveugle »

Les éléments d'identification

Essayons de voir les éléments qui établissent l'identité des deux textes :

L'auteur	Le texte
- La traite négrière	- Mémoire de l'esclave
- Imposant	- Imposant
- L'occident	- L'occident
- Misère, pauvreté, les humiliations, la violence	- D'autres maux

Bien que nous ayons quelques éléments d'identification entre les deux textes. Nous trouvons une déviance par obstruction de sens car l'omission du complément d'objet rend muet la première phrase sur ce que la traite négrière a rendu insupportable. Nous trouvons également dans la deuxième phrase une déviance par obstruction de sens. Cette phrase ne permet pas d'établir les idées de qui sont modifiées. En outre se qui est imposé n'est pas déterminé, il est remplacé par un pronom possessif au masculin pluriel « leurs miens » qui ne nous permet pas de trouver son référent.

Aspect de la déviance sémantique : La déviance vient du non respect de la syntaxe phrastique qui produit une obstruction de sens par omission d'un complément d'objet. Dans la seconde phrase également le non respect de la syntaxe produit l'obstruction de sens par le mauvais choix d'un complément d'objet sans référent déterminable.

### 36<sup>e</sup> cas

« En ce temps, nul ne s'interroge pas de savoir de ce pourquoi ils les traitent de cette manière, ils ne pensent pas de savoir de ce qui cause leurs pauvreté »

Le texte : « Dans les cercles de pouvoir en Occident...aux racines de la pauvreté. »

Aspect de la déviance sémantique : La déviance sémantique vient de ce que l'élève ne perçoit pas l'ironie de l'expression « Nul ne semble comprendre » qui signifie feindre de ne pas comprendre. Il traduit alors cette expression par un refus de s'interroger et produit une déviance sémantique par transformation d'idée. En outre l'interrogation sur la manière de traiter les pauvres est absente du texte, nous avons aussi une déviance sémantique par ajout d'idée. L'élève reproche à l'occident de ne pas rechercher les causes de la pauvreté, mais le texte déplore qu'il ne s'attaque pas à la racine de la pauvreté. Nous avons encore une déviance sémantique par changement d'idée.

Aspect de la déviance sémantique : la non compréhension d'une tournure ironique génère une déviance sémantique par transformation d'idée.

L'emploi d'une interrogation absente du texte produit une déviance sémantique par ajout. L'élève en substituant la recherche d'une cause à une plaidoirie pour une solution tombe dans une déviance par changement

d'idée.

### 37<sup>e</sup> cas

« Ils se croient avec les occidents qu'ils sont sauvés, mais ils causent encore d'autres problèmes dont ils souffrent après »

Le texte : « Le monde occidental...responsable de leur mauvaise situation économique »

Le texte dit que le Tiers Monde considère l'occident comme le responsable de sa mauvaise situation. L'élève au contraire écrit qu'ils croient que l'occident est leur sauveur. Nous sommes en présence d'une déviation sémantique par contradiction.

Aspect de la déviance sémantique : L'élève considère ceux que le texte accuse comme des sauveurs, il produit une déviance sémantique par contradiction.

T<sub>3</sub>Lok<sub>10</sub>

38<sup>e</sup> cas

« On remarque clairement à quel point les dirigeants de notre planète visent très mal leur cible de nos jours. »

Le texte : « Comment croire que l'ordre des priorités des gouvernants de notre planète soit déséquilibré en ce début du XXI<sup>e</sup> siècle ? »

Le texte dit que le choix des gouvernements est logiquement déséquilibré parce qu'ils donnent plus d'importance aux dépenses militaires et interviennent très peu dans les dépenses par la lutte contre la pauvreté. Quant à l'élève il dit que les gouvernants se trompent d'objectif, ce qui n'est pas vrai. Ils choisissent en toute conscience de donner la priorité aux dépenses militaires. La déviance sémantique est donc produite par le changement des idées du texte.

Aspect de la déviance sémantique : Le texte dit que les gouvernants ont donné la priorité aux dépenses militaires, mais l'élève dit qu'ils se sont trompés d'objectif. La déviance sémantique est produite par le changement de l'idée du texte.

39<sup>e</sup> cas

« Avec les pays du sud notamment on remarque qu'une grande cause de cet état de vie de lequel ils baignent est due à l'histoire. »

« Le monde occidental semble...et de la violence aveugle. »

L'élève dit que l'histoire est responsable de la mauvaise situation des pays du Tiers Monde, mais le texte dit même si on ne considère pas le poids de l'histoire, le Tiers Monde est victime du terrorisme idéologique ». La déviance sémantique vient de la diminution des causes de la mauvaise situation du Tiers Monde.

Aspect de la déviance sémantique : Le texte énumère deux causes pour la mauvaise situation du Tiers Monde, l'élève ne parle que d'une seule cause. La déviance vient par la diminution du nombre des causes d'un phénomène. Il y a ignorance d'un détail du texte.

40<sup>e</sup> cas

« Ceci approuvé par ces pays qui n'ont jamais cessé de doigter les occidentaux.»

Le texte : « Le monde occidental...mauvaise situation économique et sociale. »

L'élève écrit que les pays du Tiers Monde approuve la mauvaise situation dont ils rendent responsable l'occident. L'idée d'approbation de la souffrance est absente de ce texte. Nous sommes en face d'une déviance par la contradiction du texte.

Aspect de la déviance sémantique : L'élève affirme que le Tiers Monde approuve sa mauvaise situation. Cette idée d'approbation est absente du texte, nous avons une déviance par contradiction.

T<sub>3</sub>Lok<sub>11</sub>

41<sup>è</sup> cas

« Concevons qu'un homme soit venu d'une autre planète et qu'un économiste soit représenté de lui montré en quelque mots, la façon dont nous gérons la vie ici bas. »

Le texte ; « Imaginons qu'un être...ici bas. »

L'élève écrit « qu'un économiste soit représenté ». Quant au texte, il dit « qu'un économiste est chargé ».

Nous avons ici une déviance sémantique par changement lexical.

Aspect de la déviance sémantique : L'élève produit une déviance sémantique en substituant 'représenté' à 'chargé'. Il opère un changement lexical qui aboutit à une déviance sémantique.

42<sup>è</sup> cas

« Ces statistiques terrifiantes nous parvenues par l'Américain James. D wolfensohn président de la banque mondiale qui contente de les exprimer au sein de la politique pendant les assemblées de printemps qui s'est déroulé le fin Avril 2004 à Washington... »

Le texte : « Ces statistiques...signification. »

L'élève ne mentionne pas ce que l'auteur reproche au président de la banque qui est le silence sur la signification de ces statistiques. Il fait donc une réduction des idées du texte. Après le verbe « contente » on s'attend à un nom complément mais l'élève emploie le verbe « exprimer » et omet le

pronom personnel « se ». la réduction des idées et l'omission du pronom concourent à une déviance par obstruction des sens.

Aspect de la déviance sémantique : La déviance vient d'une réduction des idées du texte et omission d'un pronom personnel qui produit une obstruction de sens.

En inférant nous pouvons dire que le vrai problème de cet apprenant est la non maîtrise des structures grammaticales.

Nous venons de présenter quarante-deux cas de déviance sémantique, nous allons essayer de faire le classement des cent cinquante cas que nous avons étudiés.

#### **4.2 L'étude taxinomique de la déviance sémantique**

Nous avons analysé dans cette étude cent vingt cas que nous ajoutons aux trente cas que nous avons présentés dans notre mémoire d'inspecteur. Nous avons en tout cent cinquante cas. Nous ne pouvons pas mettre ces cas en annexe. Nous regroupons tous les problèmes qui concernent le lexique sous le titre, déviance produite par le lexique. Nous classerons les cent vingt cas en quinze catégories :

#### **La restriction de sens**

Elle consiste à ne pas faire ressortir tout ce que dit le texte. Elle peut se présenter sous plusieurs aspects. Pour le cas c14, l'élève emploie une expression générique : "s'occupe bien des affaires", pour ne pas expliciter ce qui est exactement fait. Prenons le cas c75 l'élève parle de l'élection de miss scolaire à la fin de l'année sans mentionner que l'auteur condamne ce phénomène. Nous avons 21 cas de restriction de sens : c14;

c24 ; c26 ; c32 ; c39 ; c42 ; c56 ; c58 ; c64 ; c70 ; c73 ; c75 ; c76 ; c78 ; c82 ; c86 ; c94 ; c95 ; c100 ; c101 ; c118.

### **Le changement de sens**

Il y a changement de sens quand l'apprenant dit ce qui n'est pas dans le texte, c'est-à-dire ce que le texte ne dit pas. Ceci peut être illustré par les cas, c41 où l'élève écrit « qu'un économiste soit représenté » quand le texte précise « qu'un économiste est chargé » et c81 où le texte dit que l'élection miss scolaire amène beaucoup de discussion, mais l'élève écrit que cette élection est énormément critiquée. Nous avons 39 cas de changement de sens : c41 ; c48 ; c44 ; c51 ; c55 ; c56 ; c58 ; c59 ; c60 ; c65 ; c68 ; c69 ; c70 ; c77 ; c81 ; c83 ; c84 ; c85 ; c87 ; c88 ; c89 ; c90 ; c91 ; c92 ; c94 ; c98 ; c99 ; c101 ; c103 ; c104 ; c107 ; c108 ; c110 ; c111 ; c1113 ; c114 ; c115 ; c117 ; c120.

### **La déviance produite par le lexique**

La déviance par le lexique a lieu quand en changeant un terme ou un mot l'élève change le sens du texte. Dans cette catégorie, nous avons regroupé les cas d'imprécision lexicale et les cas de changement lexical ou terminologique. Nous avons le cas c7 où l'élève désigne le président de la Banque Mondiale par une paraphrase « un gestionnaire sur le gouvernement » et enlève au texte sa précision. Le cas c56 où le texte dit « la jeune fille est prédisposée à la prostitution » et l'élève parle de « livrer à la prostitution ». Nous trouvons 12 cas de déviance par le lexique : c7 ; c26 ; c32 ; c43 ; c53 ; c55 ; c56 ; c74 ; c85 ; c89 ; c104 ; c116.

### **La transposition de signifié**

La transposition de signifié consiste à changer le sens du texte en transposant arbitrairement un signifié sur un signifiant qui ne lui correspond pas.

Essayons d'illustrer cette catégorie. Prenons ce passage du texte : « Salle comble. Une foule composite. La plupart en âge de puberté ou en proie aux fantasmes d'adolescence quelques surexcités claquent la langue ». Dans le texte une partie de la foule est en relation avec "surexcités"= agitation, adolescence=jeune est en relation avec puberté. Nous avons le schéma suivant :

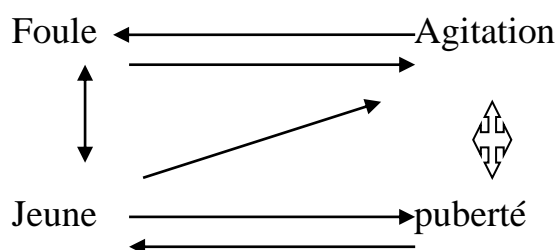


Figure N°3 : représentation d'un cas de déviance sémantique.

Les flèches montrent les relations que la logique accepte dans le texte. La foule est en agitation (une partie), la foule est formée de jeunes, des jeunes en âge de puberté. Nous mettons une croix entre agitation et puberté, la puberté qui est un état ne peut être en agitation. Le cas c60 sort du texte en disant que l'agitation est comparable à la puberté. Le cas c16 montre que l'emploi d'un mot « diminuent » transpose le discours du domaine financier au domaine de la population. Pour la transposition de signifié, 7cas sont répertoriés : c16 ; c45 ; c57 ; c58 ; c60 ; c79 ; c80.

### **La rupture du cheminement logique ou l'absurdité**

La rupture logique consiste à écrire ou à soutenir une idée contraire à la logique et que le texte ne peut justifier. Le cas c96 montre l'absurdité. Le texte condamne l'élection miss scolaire qui est le mal, l'élève écrit que les

défenseurs des élections de miss scolaire « luttent contre le mal », il tombe ainsi dans l'absurde. Le cas c4 l'élève évoque une cause qui n'existe pas dans le texte pour le discours du président de la Banque Mondiale, cette cause inutile pour le texte, n'est même pas déterminée par l'élève, il produit ainsi une rupture logique. Pour la rupture logique nous n'avons que deux cas : c4 ; c96.

### **La confusion conceptuelle**

La confusion conceptuelle se produit quand il y a incapacité de discriminer entre deux concepts. Le cas c79 illustre bien cette catégorie, l'élève n'arrive pas à discriminer l'orientation de l'école du rôle de l'école. L'auteur définit explicitement le rôle de l'école et condamne l'élection de miss scolaire, il se pose la question sur l'orientation de l'école. L'élève au contraire pose sa question sur le rôle de l'école en oubliant la condamnation de l'auteur. Nous n'avons trouvé qu'un seul cas de confusion conceptuelle, c'est le c79.

### **L'ajout d'idée**

Il y a ajout d'idée quand l'élève introduit dans sa contraction de texte des idées étrangères au texte. Prenons l'exemple du cas c1 où l'élève parle d'un gouvernement qui ne s'occupe que de son confort, cette idée est absente du texte. Elle produit donc une déviance sémantique par ajout d'idée. Le cas c93 produit aussi un ajout d'idée, quand l'élève se demande comment traiter les organisations de miss scolaire, cette question est absente du texte. Nous avons dénombré 19 cas d'ajout d'idée : c1 ; c2 ; c4 ; c7 ; c17 ; c21 ; c23 ; c36 ; c47 ; c60 ; c62 ; c64 ; c71 ; c72 ; c76 ; c84 ; c93 ; c102 ; c106.

## **La contradiction du texte**

La contradiction du texte se produit quand l'élève énonce une idée contraire à l'idée du texte. Prenons comme exemple le cas c8 pour un problème qui ne préoccupe pas les Occidentaux l'élève parle de polémique et là où il y a augmentation de budget l'élève parle de la consommation d'une petite partie, il produit ainsi une déviance sémantique par contradiction. Pour le cas c50, le texte dit que les jeunes filles sont entraînées dans l'illusion que leur corps est une source de valeur, mais l'élève affirme qu'elles sont conscientes de la valeur de la morale et de l'intelligence. Nous avons une déviance sémantique par contradiction du texte. Nous présentons les cas de déviance sémantique par contradiction, nous trouvons 24 cas : c1 ; c5 ; c6 ; c8 ; c9 ; c17 ; c18 ; c19 ; c20 ; c27 ; c28 ; c29 ; c34 ; c37 ; c40 ; c50 ; c59 ; c61 ; c81 ; c83 ; c96 ; c97 ; c100 ; c105.

## **L'interprétation**

L'exercice de contraction de texte d'où nous tirons ces cas, est un exercice qui n'accepte pas l'interprétation. Si l'interprétation respecte le sens du texte, elle n'est qu'une faute imputable à l'ignorance des techniques de la contraction de texte, mais si elle altère le sens du texte, elle devient une déviance sémantique. Nous n'avons rencontré qu'un seul cas, le cas c33, l'élève dit que le président de la Banque Mondiale n'a pas dit la vérité, ceci est une mauvaise appréciation des faits, une mauvaise interprétation car ce président n'a pas déformé les statistiques.

## **La mauvaise attribution d'action ou de rôle**

Quand l'action d'un sujet est attribuée à un autre sujet, quand les qualités d'un objet sont reportées à un autre objet, on peut parler de mauvaise attribution d'action ou de rôle. Illustrons cette catégorie par le cas c7 où l'élève désigne le Président de la Banque Mondiale par la paraphrase, « un gestionnaire sur le gouvernement du monde entier », nous avons une mauvaise attribution de rôle car la Banque Mondiale n'est pas le gouvernement du monde entier. Notre étude fait ressortir 12 cas de mauvaise attribution d'action ou de rôle : c1 ; c2 ; c4 ; c7 ; c11 ; c30 ; c32 ; c33 ; c56 ; c102 ; c11 ; c117.

### **La transformation**

Il y a transformation quand l'idée du texte n'est pas changée, mais elle est plus ou moins déformée. Ceci se manifeste par le cas c13 où l'invitation au monde entier de réfléchir sur ces statistiques est transformée et devient une révélation à l'Occident uniquement. La transformation se manifeste également par le cas c65 où le texte dit que la prime à la miss scolaire la prédispose au narcissisme, l'irrévérence et à la prostitution. Quant à l'élève il dit que la miss a accès à la prostitution, nous avons une déformation de l'idée du texte. Notre étude fait ressortir 13 cas de transformation des idées du texte : c3 ; c11 ; c13 ; c14 ; c23 ; c24 ; c36 ; c63 ; c65 ; c105 ; c106 ; c109 ; c112.

### **Le manque de perspicacité**

Il y a manque de perspicacité quand l'apprenant laisse les idées importantes du texte dans l'ombre, quand il n'arrive pas à percevoir les nuances stylistiques du texte. Nous prenons comme exemple le cas c22 où l'élève enlève au texte sa dimension conditionnelle, sa dimension de supposition. Il ignore tous les ancrages du texte dans l'imaginaire,

« imaginons », il ne tient pas compte du subjonctif « soit » ni du conditionnel, « présenterait ». Il plante son texte dans la réalité et emploie le présent de l'indicatif « vient ». L'élève a manqué de perspicacité. Nous avons noté 12 cas de manque de perspicacité au cours de notre étude : c21 ; c22 ; c24 ; c31 ; c34 ; c36 ; c39 ; c46 ; c66 ; c79 ; c99 ; c119.

### **L'obstruction de sens**

Il y a obstruction de sens quand une mauvaise construction syntaxique empêche de construire le sens du texte. L'obstruction de sens est le stade extrême de la déviance sémantique. Nous prenons l'exemple du cas c27, l'oxymore « banal quelque difficile » produit une obstruction de sens, on ne peut plus dire ici si ces statistiques sont faciles ou difficiles à comprendre. Nous montrons dans notre étude 14 cas d'obstruction de sens : c27 ; c29 ; c31 ; c35 ; c42 ; c52 ; c69 ; c93 ; c95 ; c98 ; c104 ; c107 ; c113 ; c114.

### **La manipulation syntaxique maladroite**

L'obstruction de sens se produit quand un mot est mal placé ou est omis dans la proposition. Le cas c35 illustre bien la manipulation syntaxique maladroite. Nous trouvons dans ce cas une obstruction sémantique par omission du complément d'objet. Ceci rend muet la première phrase sur ce que la traite négrière a rendu insupportable. Nous trouvons également dans la deuxième phrase l'obstruction sémantique. Cette phrase ne permet pas d'établir l'identité de celui dont les idées ont été modifiées. En outre ce qui est important n'est pas déterminé, il est remplacé par un pronom possessif au masculin pluriel « leurs miens » qui ne nous permet pas de trouver son référent. Nous avons relevé dans notre étude 19 cas de manipulation syntaxique maladroite : c2 ; c10 ; c18 ; c20 ; c27 ; c29 ; c31 ; c32 ; c35 ; c42 ; c53 ; c87 ; c92 ; c93 ; c98 ; c105 ; c104 ; c114.

## **Le changement de l'objet du discours**

Quand le texte parle d'un objet et l'apprenant l'oriente vers un autre objet, il y a changement d'objet du discours. Nous donnons comme exemple le cas c15. L'élève parle des secteurs d'activité sur lesquels repose l'économie mondiale. Quant au texte il parle de la faiblesse de l'effort financier fait pour lutter contre la pauvreté. La déviance sémantique vient du changement de l'objet du discours. Nous avons relevé de notre étude 18 cas de changement d'objet du discours : c2 ; c3 ; c10 ; c12 ; c15 ; c25 ; c31 ; c36 ; c38 ; c49 ; c50 ; c53 ; c54 ; c56 ; c57 ; c67 ; c77 ; c80.

Tous ces cas de déviance sémantique étudiés, peuvent être considérés comme un référentiel des erreurs et servir à la remédiation ou à l'orientation des apprentissages.

### **4.3 La déviance sémantique et l'orientation de l'apprentissage de la lecture**

Au cours de l'étude de la déviance sémantique, nous avons remarqué que certains élèves ont une bonne locution, mais leur devoir contient des déviances sémantiques. Le cas c75 est un exemple, l'élève a une bonne locution pourtant son devoir contient une restriction de sens. Ceci prouve que le décodage et la construction de sens sont deux apprentissages différents, il faut donc apprendre les deux. Les cas de déviance étudiés doivent nous permettre d'attirer l'attention des apprenants sur les erreurs à ne pas commettre au cours de la lecture.

Pour éviter la restriction de sens, il faut apprendre à l'apprenant à faire la recension systématique des idées du texte, en procédant ainsi le texte est déstructuré et l'élève a devant lui la liste de toutes les idées du texte. Nous donnerons un exemple au cours de l'étude des protocoles d'écriture.

L'enseignant examinera également avec ses apprenants les cas de restriction de sens pour connaître leurs caractéristiques pour qu'ils puissent les éviter.

Pour lutter contre le changement de sens l'apprenant s'exercera à maintenir le sens d'une proposition au cours d'une expansion, d'une concision, de l'emploi de la synonymie, d'une paraphrase. Donnons quelques exemples :

les élèves s'amuse dans la cours, l'emploi de la synonymie donne, les enfants de l'école primaire jouent dans la cours. Cet emploi de la synonymie contient une paraphrase, le mot "élèves" est rendu par "les enfants du cours primaires".

Aujourd'hui, le maître du CE1 est absent, ses élèves s'amuse dans la cours de l'école, ils font beaucoup de bruit, nous avons là un exemple d'expansion. Employons pour terminer une concision, Les élèves jouent dans la cour, leur maître est absent. L'étude des caractéristiques des cas de changement de sens au cours de la lecture aidera aussi l'enseignant à faire comprendre à ses élèves comment éviter ces changements de sens au cours de la lecture.

Pour lutter contre l'imprécision lexicale, l'enseignant peut entraîner ses apprenants avec les synonymes mais en ayant soin de faire ressortir les nuances qu'apporte chaque mot. Par exemple avec le mot manger, nous avons mâcher, avaler, grignoter, on peut continuer cet exercice avec les champs sémantiques en insistant sur les nuances. Pour le vent nous avons, zéphire, brise, aquilon, tempête, ouragan, l'harmattan, mousson. Les cas de déviance venant de l'imprécision lexicale seront aussi étudiés pour que les apprenants puissent savoir les éviter.

Pour les autres catégories de déviance sémantique, chaque enseignant doit mettre en œuvre sa créativité pour résoudre le problème qui se pose à

ses apprenants. Nous avons fait remarquer que l'élève peut savoir déchiffrer et avoir des problèmes de déviance sémantique, nous devons chercher la cause de ce phénomène.

## Chapitre cinquième

### Les causes de la déviance sémantique

#### 5.1 Les problèmes liés à l'apprentissage

La première question qui se pose à l'enseignant est la suivante : peut-on utiliser un code sans en avoir la clef ? C'est-à-dire sans avoir le principe de décodage ? C'est impossible c'est ce que nous demandons à nos apprenants en leur imposant de commencer l'apprentissage de la lecture par les mots. Avant d'aborder les difficultés de l'apprentissage, nous analyserons les problèmes qui sont en rapport avec l'ergonomie scolaire. Nous commençons par les problèmes endogènes : la méthode, le comportement du maître au cours de la pratique de la lecture, l'utilisation de la lecture.

L'argument le plus souvent brandi pour soutenir la méthode globale est qu'elle permet de résoudre les problèmes de sens :

« C'est pour cela que les méthodes de lecture syllabiques traditionnelles qui partent de l'idée que  $p+a=pa$  est le point de départ de l'apprentissage de la lecture ne peuvent être retenues en l'état. Elles omettent en effet tout le processus qui conduit l'enfant à pouvoir analyser la parole en unités élémentaires » (Régine Quéva 2007 :15).

L'auteur de ce concept de *L'Observatoire national de la lecture, Inspection générale de l'Education nationale* de novembre 2005 extraite de « L'apprentissage de la lecture à l'école primaire » et cité par Régine Quéva, semble ne pas considérer qu'une phrase décodée mette l'apprenant en présence d'une structure syntaxique. Même si l'apprenant ne comprend pas tout au début, il s'enrichit en structures venant de plusieurs auteurs, il améliore ainsi sa locution et ouvre son horizon de lecture. Face aux résultats

peu satisfaisants de la méthode globale, dix-sept signataires se sont joints à Franck Ramus pour reconnaître la valeur pédagogique de la combinatoire alphabétique. Ils ont été cités par Régine Quéva dans son livre *Les méthodes de lecture expliquées aux parents* (Régine Quéva 2007 :21).

« Les enfants qui font un apprentissage systématique du déchiffrage obtiennent de meilleurs résultats que les autres, non seulement en lecture de mot, mais également en compréhension de texte ».

Le comportement des enseignants au cours de la lecture ne permet pas à l'enfant de choisir la bonne réponse pour améliorer sa compréhension du texte. Il est bien vrai que les inspecteurs disent de ne pas frustrer les élèves en disant sans euphémisme faux ou non, mais l'enfant doit sentir à travers la réaction de l'enseignement que sa réponse n'est pas satisfaisante. Des questions comme : qui a trouvé autre chose ? Qui peut trouver mieux ? Tout le monde est d'accord ? Est-il dans la même orientation que l'auteur ? Change le début de ta phrase. Que pense le groupe suivant ? Que pensent les autres rapporteurs de cette réponse ? Sont des questions qui aideront à éviter la frustration des apprenants. Le professeur clôture les débats par la phrase, retenons cette réponses. Certains professeurs posent des questions aux élèves et collectent plusieurs réponses sur une question sans faire savoir leur avis sur les différentes réponses, cela donne la triste impression que l'enseignant n'est pas sûr de lui.

L'utilisation de la lecture peut inciter les apprenants à beaucoup lire, c'est pourquoi il faut faire de la lecture un instrument pédagogique, le professeur doit libérer leur créativité. Par exemple après une excursion au lieu de dicter aux apprenants les éléments collectés au cours de leurs observations, il demande à chaque groupe de préparer un rapport de l'excursion. Au prochain cours, un groupe est désigné pour exposer son

rapport qui sera amendé après les débats. Le professeur respecte ainsi l'autonomie pédagogique de ses apprenants. En les incitant par des sujets de recherche ou des projets à aller lire dans les bibliothèques, consulter les sites sur internet, il ouvre leur horizon tout en faisant de la lecture un instrument pédagogique.

Analysons maintenant les éléments ergonomiques exogènes, ils sont au nombre de quatre : le programme, le matériel, la qualité des enseignants, et la gestion administrative scolaire. Les problèmes de lecture ne viennent pas du programme, qui définit trois compétences à faire acquérir : communiquer oralement, lire et écrire. Le matériel pour accompagner le programme est venu un peu en retard, mais un effort appréciable est fait par la Direction de l'Inspection pédagogique pour produire les manuels grâce au financement de l'Etat, mais ce qui est à craindre est que ces livres soient laissés aux souris dans les Directions Départementales de l'Enseignement Secondaire. L'alibi souvent servi est que les Directeurs de certaines écoles ne viennent pas prendre leur dotation, nous pensons que les autorités départementales doivent faire l'effort d'envoyer ces livres dans les écoles. Dans les écoles, il ne faut pas que ces livres dorment dans les cartons à la Direction. Les enseignants doivent s'organiser pour animer la bibliothèque scolaire. Quand le matériel existe, il faut encadrer les apprenants pour le soigner. Les classes existent mais les élèves ne sont pas éduqués au balayage bien exécuté, ils accumulent des tas d'ordure dans les escaliers sans égard pour leur propre santé.

L'un des vrais problèmes de la lecture aujourd'hui, c'est la qualité des enseignants. Dans notre système scolaire, aujourd'hui, seuls les 20% des enseignants ont une formation pédagogique adéquate, Les 80% restant sont sans formation pédagogique des vacataires. Cet artefact ne constitue pas la cause de la déviance sémantique, il n'est qu'un phénomène aggravant que

refusent de considérer ceux qui ont décidé de prendre l'approche pédagogique par compétences comme leur bouc émissaire. Le problème que nous posons pour finir avec les éléments exogènes est la réaction de l'administration scolaire face aux échecs de la lecture. Elle semble n'être préoccupée que par l'organisation matérielle de l'école au détriment des problèmes pédagogiques. A cette étape de notre étude nous devons essayer de comprendre ce qui empêche les Directeurs d'organiser la remédiation pour éradiquer les problèmes de lecture.

Nous considérons les Directeurs comme des personnes ressources qui sont en contact permanent avec les apprenants donc qui peuvent comprendre les problèmes qui se posent à eux. Les réponses des Directeurs doivent orienter la remédiation. Nous avons enquêté 28 Directeurs, ils ont été invités à répondre chacun à trois questions. Par ce questionnaire nous avons voulu savoir celui qui est responsable de l'échec de la lecture et ce qu'il faut faire pour faire cesser dans nos écoles la mauvaise lecture. En considérant que les Directeurs sont imprégnés des problèmes des écoles, nous prenons leurs réponses comme des témoins qui orienteront nos options de remédiation. Voici les trois questions :

-première question : pourquoi les élèves ne savent plus lire ?

-deuxième question : a qui incombe la responsabilité ?

-troisième question : qu'est-ce que vous faites pour changer la situation ?

Ces questions sont des questions ouvertes à possibilité de choix multiples, Notre analyse portera donc sur le nombre de choix et non sur le nombre d'enquêtés.

**Première question** : Pourquoi les élèves ne savent plus lire ?

**Résultats** : en classant ces résultats par le nombre de choix obtenus, nous arrivons à 6 classes. Au premier rang est la mauvaise méthode avec 35% des choix. Voici la suite ; l'audiovisuel 19% des choix ; la faute des maîtres

14,28% des choix ; l'absence d'une culture de la lecture 9,52% des choix ; la qualité des enseignants et la démission des parents face aux enfants 4,76% des choix et au 6<sup>ème</sup> rang viennent : les grèves, l'abandon de l'exigence de parler français, les effectifs pléthoriques et enfin l'absence des livres de lecture 2,38% des choix.

**Interprétation :** les Directeurs ont critiqué la méthode globale et ont fait ressortir que les apprenants sont portés vers les multimédia. Il est heureux de constater que les Directeurs pensent que l'absence d'une culture de la lecture est préjudiciable à l'école. Nous ne pouvons réduire l'horizon de lecture de nos apprenants aux activités scolaires et prétendre former de bons lecteurs. Les choix des Directeurs ont vraiment balisé les grands problèmes de l'école. Nous ne pouvons pas faire progresser notre enseignement sans chercher à résoudre ces problèmes.

**Conclusion :** les Directeurs ont trouvé que la méthode globale est responsable de la mauvaise lecture, mais ils n'ont pas pu faire la liaison entre la mauvaise lecture et l'intérêt pour l'audiovisuel. L'analyse macroscopique ne permet pas d'y arriver. En considérant qu'on ne peut faire que ce que l'on sait faire, nous pouvons déduire que nos apprenants n'iront pas à la bibliothèque parce qu'on ne leur a pas appris à lire. La suite de notre travail montrera pourquoi les apprenants ne s'intéressent pas à la lecture. Essayons de déterminer à qui incombe la responsabilité de la mauvaise lecture dans nos écoles.

**Deuxième question :** qui est responsable ?

**Résultats :** nous classons les résultats par le nombre de choix, nous avons : au 1<sup>er</sup> rang l'Etat 18,42% des choix ; 2<sup>ème</sup> rang les enseignants 15,78% des

choix ; 3<sup>ème</sup> rang, égalité de choix entre la méthode et responsabilité partagée (entre les gouvernants, les enseignants, les parents et les élèves) 13,15% des choix ; 4<sup>ème</sup> rang égalité de choix entre les enseignants sans formation et l'audiovisuel 10,52% des choix ; 5<sup>ème</sup> rang les parents 7,89% ; enfin au 6<sup>ème</sup> rang en égalité de choix, les concepteurs de programme et les effectifs pléthoriques 5,26% des choix.

**Interprétation :** les choix des Directeurs ont eu le mérite de ressortir les trois facteurs principaux qui peuvent intervenir dans l'amélioration de la lecture : l'Etat, la méthode et l'enseignant. L'Etat est le maître d'œuvre qui doit organiser l'amélioration de la lecture, la méthode est la technique de construction et les enseignants sont les ouvriers spécialisés du chantier. Mais que remarquons nous, face à la masse des échecs aux examens cette année : 65% au Bac, B.E.P.C. 52%, C.E.P.E. 32% (année 2011), l'Etat n'a pas réagi pour changer la méthode globale employée en lecture, on continue à employer dans nos école, une méthode mixte qui commence par la lecture globale. Nous pensons que c'est un crime contre notre peuple, c'est un génocide car la méthode globale dite analytique tue le goût de la lecture. Sous la colonisation les mauvais résultats aux examens n'émouvaient pas les colons, au contraire, ils confirmaient leur hypothèse du Noir animal. Comme la théorie politique coloniale était celle de Machiavel, qu'est-ce que cela pouvait faire au dieu-Blanc si des nègres échouaient à leurs examens ? Mais aujourd'hui, si c'est nous-mêmes qui traitons notre école de la sorte, c'est une faillite.

**Conclusion :** La grande responsabilité de l'échec scolaire incombe à l'Etat qui envoie des enseignants sans formation dans le système éducatif. Dans nos écoles 80% des enseignants sont sans formation pédagogique (vacataires, contractuels locaux, communautaires), nous ne pouvons pas

croire que ces décisions ont été prises par patriotisme et pour le bien-être du peuple. Nous avons des classes pléthoriques et des collèges sans salles de classe où 40 groupes pédagogiques ont seulement à leur disposition 26 salles de classe. Ces faits ne sont pas l'effet de la pauvreté mais du manque d'organisation et de créativité. Ils participent à l'aggravation des déviances sans en être la cause. 5,26% des choix font porter aux concepteurs la responsabilité de l'échec de lecture.

Corrigeons certaines confusions qui conduisent à de fausses équations telles que l'A.P.C. (l'approche pédagogique par compétences) égale méthode globale. L'A. P. C. n'est ni une méthode ni une technique, ni une stratégie, elle n'est qu'une approche qui intègre des compétences pour atteindre un objectif de réalisation d'une tâche ou de construction d'un objet. Les concepteurs qui s'accrochent à la méthode globale, ne connaissent pas les principes de l'A.P.C. En critiquant l'A.P.C, il faut éviter les anachronismes, l'autrichien Ehrenfels a inauguré la recherche sur la forme (théorie de la globalité de la vision des formes), il est mort en 1932, Decroly l'a expérimenté en lecture globale avec les enfants attardés vers 1901. Des Allemands partis en Amérique en 1927, Wertheimer, Köhler, Koffka et Lewin ont continué les recherches de Ehrenfels. La méthode est venue en France par les travaux de P. Guillaume, *Manuel de psychologie* (1932), *Psychologie de la forme* (1938) (Lanchec Jean-Yvon 1976 : 16-17). Pour ce qui concerne l'A.P.C. nous lisons :

« Sur le plan de la recherche, au début des années 80, on assistait également au développement progressif d'une réflexion, initiée par De Ketele, en termes d'intégration de l'ensemble des acquis d'une année scolaire, voire d'un cycle tout entier. C'est en ce moment-là que naquit

le concept d'objectif terminal d'intégration (De Ketele 1980) » (Xavier Rogiers 2001 : 35).

Nous venons de montrer la naissance de l'A.P.C. qui n'a rien à voir avec la méthode globale qui cause du tort à notre système éducatif que nous devons chercher à améliorer. Les propositions d'amélioration faites par les Directeurs compte neuf points qui concernent la consolidation de la lecture et non l'apprentissage.

**Troisième question :** qu'est-ce que vous faites pour changer la situation ?

**Résultats :** Nous regroupons les résultats obtenus en trois groupes :

**Propositions pertinentes pour l'apprentissage :** Changer la méthode 1,96% des choix ; Apprendre à lire aux apprenants 13,75% ; former les enseignants 1,96%.

**Propositions pertinentes pour la consolidation de la lecture :** 2<sup>ème</sup> rang avec 11,76% des choix, conscientiser les enseignants ; organiser les clubs de lecture ; construire des bibliothèques ; 3<sup>ème</sup> rang avec 7,84% concours de lecture ; 4<sup>ème</sup> rang avec 5,88% Inciter les apprenants à aller à la bibliothèque ; 5<sup>ème</sup> rang avec 3,92% organiser des activités de lecture à contrôler ; 6<sup>ème</sup> rang avec 1,96% recruter des enseignants expérimentés ; les parents participent financièrement à l'équipement de la bibliothèque ; concertation sur le texte lu ; obliger les enfants à aller à la bibliothèque ; lire et résumer les œuvres au programme ; suivre le travail de l'élève grâce aux feuilles de devoir.

**Propositions aporétiques :** 3<sup>ème</sup> rang avec 7,84% des choix l'aide des parents ; 6<sup>ème</sup> rang avec 1,96% construire des salles de classe ; ne pas envoyer les enfants au champ ; contrôler le temps de la toilette féminine ; limiter les travaux domestiques. Les propositions aporétiques sont celles qui

ne sont pas des éléments de remédiation, mais qui, sous certaines conditions peuvent la favoriser. Par exemple l'aide des parents devient une remédiation si la méthode globale est abandonnée.

**Interprétation :** Nous remarquons que les solutions de remédiation proposées par les Directeurs ne sont valables que pour ceux qui savent déjà lire. Considérons maintenant l'ensemble des trois questions. Qui est responsable ? Les choix nous disent que c'est l'Etat au 1<sup>er</sup> rang avec 35,71% des choix, Pourquoi ? Il a choisi une mauvaise méthode cette réponse est 1<sup>er</sup> rang avec 18,42% des choix, que faire pour changer la situation ? La réponse est encore au 1<sup>er</sup> rang avec 13,75% des choix, il faut apprendre à lire aux apprenants. Nous déduisons de ces choix que la méthode n'est pas efficace, il faut donc la changer puisqu'elle n'arrive pas à faire lire nos apprenants. Comment expliquer alors la baisse des choix qui veulent qu'on change la méthode quand nous sommes arrivés à la troisième question ? A la première question changer la méthode a eu 35,71% des choix, à la deuxième question changer de méthode a eu 13,15% des choix. A la troisième question ce choix a été délaissé avec 1,96% des choix. Tous les Directeurs savent que l'enseignant peut changer de méthode, mais il y a une confusion à leur niveau, ils croient que l'A.P.C. est égal à méthode globale. Ils ont donc porté leur choix sur l'accusation de l'Etat à la deuxième question avec 18,42% des choix. Ils renoncent ainsi au choix « changer la méthode » qui tombe à 1,96 à la troisième question, ils disent ainsi qu'ils n'ont pas habileté à changer le programme.

**Conclusion :** La méthode globale entrave l'apprentissage de la lecture, mais l'analyse macroscopique n'arrive pas à détecter ses mécanismes de perturbation. L'étude des difficultés de l'apprentissage permettra de mieux les comprendre.

### 5.2.1 Les difficultés d'apprentissage de la lecture

A ce niveau se posent deux questions, la question des phases de l'alphabétisation et celle du respect des méthodes. Le préalable à l'emploi de toutes méthodes d'alphabétisation est que l'apprenant doit comprendre la langue dans laquelle il va être alphabétisé. Cette exigence à laquelle aucun pédagogue ne peut déroger est soulignée par Jacky Charpentier :

« L'enfant connaît la langue parlée avant de savoir lire. Comment dès lors apprendre à lire ? il suffira de faire le passage et la transposition du langage oral au langage écrit et inversement » (Jacky Charpentier 1992 :15)

Les maîtres du cours primaire ne tiennent pas compte de cette exigence, ils créent ainsi beaucoup de problèmes à leurs apprenants. Le drame c'est que l'enseignant ne peut constater le mal qu'il fait à son apprenant qui devient un dyspraxique, c'est-à-dire que l'élève ne peut rentrer dans la langue pour comprendre les consignes et exécuter les tâches qui lui sont données. Nous avons donc une méthode d'alphabétisation tronquée. Parce que la première phase, qui est l'immersion linguistique n'a pas été respectée. Nous avons cherché à savoir si nos apprenants discriminent les lettres au cours de la lecture globale. Nous avons donné un exercice comportant cinq lignes composées par deux mots paronymes : « Elvire » et « lire ». Nous avons analysé 163 cas dans quatre classes : deux classes de CE2 et deux classes de 6<sup>ème</sup> choisies dans trois départements, le Bourgou, l'Alibori et le Littoral. Les enquêtés doivent répondre à cette question : Combien de mots différents ont été utilisés pour écrire les cinq lignes ?

Sur 163 élèves 98 élèves n'arrivent pas à discriminer ceci donne 60,12% et 4 élèves ont confirmé qu'ils ne comprenaient rien. Ils sont des dyspraxiques, voici leurs réponses :

1.- 1papa ; 2maman,

2.- papa ; maman,

3.- maman,

4.- Lamtusium.

Nous pensons que les deux premiers élèves se sont communiqué ces fausses réponses. Ceci prouve leur incapacité à comprendre. Nous pouvons conclure que pour alphabétiser en Afrique, on doit commencer par l'immersion linguistique, on va ensuite au décodage des lettres qu'on combine pour arriver aux syllabes, combiner les syllabes pour former des mots. On continue en rentrant les mots dans les phrases, les phrases intègrent les centres d'intérêt d'un texte et les centres d'intérêt constituent le plan (hyperstructure). Au cours de l'apprentissage de la lecture, toutes ces phases doivent être respectées. Abordons maintenant le respect de la méthode.

Les maîtres traumatisés par certains inspecteurs commencent la méthode globale par la phrase et s'arrête à l'apprentissage des mots, ceci n'est pas normal voyons ce que dit Jackly Charpentier sur les phases de la méthode globale :

« Dans un premier temps, les mots, voire les phrases entières, sont lus verbalement dans leur tonalité. Le découpage en syllabes et en lettres est effectué ensuite et mis en rapport avec l'oral » (Jacky Charpentier 1992 :16).

Dans *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* de Françoise Raynal et Rieunier, quand nous cherchons Decroly, nous trouvons la même définition de la méthode globale :

« La méthode globale : on apprend à lire une phrase par cœur, puis on la décompose en mots, en syllabes, en lettres... » (F. Raynal et al 2007 : 101).

Pourtant ce que nous remarquons, c'est que certains enseignants occultent complètement les lettres comme si ces dernières n'existent pas. Leur méthode alphabétique se termine alors en cul-de-jatte. Elle est privée de la dernière phase, cette manière de faire prive l'enfant de la discrimination des lettres. Nous pouvons conclure qu'au Bénin, le cheminement des méthodes d'alphabétisation n'a pas été respecté. La méthode syllabique (synthétique) est amputée de l'immersion linguistique et la méthode globale (analytique) n'est jamais amenée à terme. Nous commençons à comprendre pourquoi nos apprenants ont des difficultés de lecture. Aucune méthode d'alphabétisation n'a été correctement appliquée.

### **5.2.2 La méthode d'apprentissage de la lecture et la remédiation**

Notre étude a montré que la méthode d'alphabétisation est à mettre en cause en ce qui concerne les difficultés de lecture. Face à ce problème, étudions la réaction des enseignants pour voir quelle orientation ils donneront à la remédiation. Nous avons enquêté 104 enseignants en leur posant sept questions :

Les élèves ne savent plus lire qui est responsable ?

1.- la méthode ?

2.- les enseignants ?

3.- l'administration de l'école ?

4.- les élèves ?

5.- les parents ?

6.- l'Etat ?

7.- autres ?

Ces questions sont des questions ouvertes à possibilité de choix multiples. Ce n'est pas le nombre d'enquêtés qui compte, mais le nombre de choix qui entre en ligne de compte. Au cours de l'analyse nous avons dénombré 396 choix qui nous ont permis d'avoir les résultats suivants :

N°	Questions	Nombre de choix	Pourcentage
1	La méthode	102	25,75%
2	Les enseignants	45	11,36%
3	L'administration	29	7,32%
4	Les élèves	35	8,83%
5	Les parents	35	8,83%
6	L'Etat	59	14,89%
7	Absence de formation	29	7,32%
8	Remédiation	14	3,5%
9	Autres	10	2,5%
Total		396	

Tableau N°3 : analyse des choix des enseignants

**Résultats :** La méthode est responsable viens 1<sup>er</sup> rang avec 25,75% des choix ; L'Etat est responsable 2<sup>ème</sup> rang avec 14,89% des choix; l'enseignant 3<sup>ème</sup> rang avec 11,36% des choix ; les élèves et les parents à égalité de choix 4<sup>ème</sup> rang avec 8,83% des choix ; l'administration et l'absence de formation à égalité de choix 5<sup>ème</sup> rang avec 7,32% des choix ; l'absence de remédiation 6<sup>ème</sup> rang avec 3,5% des choix ; autres (dans autres, l'enquêté p6 dit, il faut la dictée) 7<sup>ème</sup> rang avec 2,5% des choix. Les enquêtés ont ajouté deux réponses possibles : l'absence de formation de et la remédiation que nous avons conservé à cause du nombre du choix qui n'est pas faible. Les deux ont plus de 10%.

**Interprétation :** Les enseignants ont vu juste en incriminant la méthode, mais en accusant l'Etat, ils posent la fausse équation méthode globale égale A.P.C. ceci est une confusion et un anachronisme. Les enseignants réagissent face à la déviance sémantique et à la dyspraxie comme face à une fatalité. Ils ne savent pas que la remédiation est possible, l'enquêté p46 pense que la remédiation est impossible et l'enquêté p61 soutient : « on ne peut pas revenir en arrière, il faut respecter le programme ». Ceux qui pensent parmi eux qu'on peut remédier aux difficultés de lecture ne sont pas nombreux leurs choix sont faibles 3,5% des choix. L'administration est incriminée par 8,83% des choix, son véritable problème est qu'elle ignore les voies de la remédiation qui sont l'immersion linguistique et la combinatoire alphabétique.

**Conclusion :** l'enseignant reconnaît que la méthode globale est préjudiciable à l'apprentissage de la lecture, mais souvent il ignore que la remédiation est possible. Il faut donc former les enseignants à la remédiation.

**Remarque :** nous n'avons pas mis tous les tableaux à cause de l'espace disponible, nous les réservons pour les travaux futurs.

Face aux problèmes de la lecture, il nous faut étudier la réaction des parents d'élèves pour voir dans quelle mesure ils peuvent participer à la remédiation. Nous avons enquêté 103 parents d'élèves en leur posant une questions :

1.- Les élèves ne savent plus lire, qu'est-ce qu'il faut faire ?

Cette question est une question ouverte à possibilité de choix multiples.

Ce n'est pas le nombre d'enquêtés qui compte, mais le nombre de choix. Nous avons dénombré 298 choix qui nous ont permis d'avoir les configurations suivantes :

**Résultats :** au 1<sup>er</sup> rang les parents doivent suivre les enfants avec 25,5% des choix ; au 2<sup>ème</sup> rang changer la méthode avec 14,42% des choix ; 3<sup>ème</sup> rang suivre les enseignants avec 12,08% des choix ; 4<sup>ème</sup> rang les enseignants doivent encadrer les enfants avec 11,07% des choix ; 5<sup>ème</sup> rang contraindre les enfants à la lecture avec 8,38% des choix ; 6<sup>ème</sup> rang former les enseignants avec 7,38% des choix ; 7<sup>ème</sup> rang les enfants doivent avoir des répétiteurs avec 5,36% des choix ; 8<sup>ème</sup> rang suivre les enfants grâce au cahier de texte et de liaison avec 3,69% des choix ; 9<sup>ème</sup> rang aider les enseignants avec 3% des choix.

**Interprétation :** Dans les propositions des parents pour l'amélioration de la lecture chez les enfants, seule celle qui préconise le changement de la méthode de lecture est pertinente pour la remédiation. Les autres propositions peuvent être aptes à produire l'efficience dans un système éducatif normal, mais ici toutes ces propositions n'aboutiront à rien si la dyspraxie et les entraves à la maîtrise de la combinatoire alphabétique ne sont pas détectées.

**Conclusion :** Nous remarquons que les parents d'élèves savent que c'est la méthode globale de lecture qui empêche la lecture des apprenants, mais ils ignorent quelle est la voie de la remédiation.

La lecture au Bénin est dans une situation dramatique, la méthode employée ne respecte pas toutes les phases de l'apprentissage ; les enseignants ne connaissent pas la remédiation à faire, d'autre refusent de la faire car ils veulent finir le programme. Les parents d'élèves ignorent ce qu'il faut faire pour la remédiation. Pour sauver l'école l'Etat doit décréter des exercices d'immersion linguiste et de la combinatoire alphabétique pour les élèves qui ont des difficultés au cours primaire comme au cours secondaire.

Ainsi entravés par les difficultés de la lecture on remarque une insuffisance de lecture chez nos apprenants que nous allons essayer d'analyser.

### **5.2.3 L'insuffisance de la pratique de lecture**

La lecture doit être un acte plaisant, le décodage des portions de proposition ne doit durer qu'un quart de seconde pour le bon lecteur. L'expérience de Buswell G.T. de l'Université Chicago sur 49 sujets montre que le lecteur découpe la phrase par fixations successives :

« Sur 49 sujets, ayant lu chacun pour l'enregistrement au minimum 9000 signes, la durée moyenne d'une fixation était de 0,29 seconde évoluant selon les sujets de : 0,25 à 0,44 seconde. » (F. Richaudeau 1992 : 38-39).

La durée de discrimination prescrite par cette expérience ne peut jamais être respectée par la méthode globale qui n'est pas fondée sur

l'automatisme de la combinatoire alphabétique. La méthode globale abandonne l'enfant à lui-même et sans partir de la combinatoire alphabétique, l'enfant doit émettre seul des hypothèses pour pouvoir lire. Marc Le Bris appelle cette démarche un jeu de devinette :

« L'enfant est chargé lui-même d'analyser les textes pour y lancer ses hypothèses, c'est-à-dire qu'il en est réduit à des devinettes. » (Marc Le Bris 2004 : 45).

Obligé de faire un effort de devinette pour pouvoir lire, la lecture devient pénible et ennuyeuse. Au cours de nos enquêtes nous avons trouvé des apprenants qui disent : « quand je lis, je dors », « je n'aime pas la lecture, elle me fatigue », « je n'aime pas la lecture, elle est ennuyeuse ». La méthode globale détruit chez l'apprenant le goût de la lecture. L'abandon de la lecture produit la réduction de l'horizon référentiel, les problèmes de compréhension vont s'augmenter chez l'apprenant. Ceci peut le conduire à la déviance sémantique.

La méthode globale produit des perturbations psychologiques et des complexes chez l'apprenant. Les progrès de la neurophysiologie permettent aujourd'hui de savoir ce qui se passe exactement dans le cerveau au cours de la lecture. Grâce à l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) et la tomographie par émission de positrons (PET). Le Prix Nobel Médecine 1981, R. W. Sperry explique le mécanisme de la lecture. Il montre que le cerveau droit s'occupe des images avec l'évolution du graphisme, mais il ne s'occupe pas du son et des problèmes linguistiques, il travaille de manière analogique. Quant au cerveau gauche c'est lui qui s'occupe des sons et des problèmes linguistiques, Il travaille de manière analytique. Bien qu'il n'y ait pas de dissociation entre les fonctions de toutes les parties du cerveau, c'est le cerveau gauche qui s'occupe de la correspondance des sons

et des lettres. Quand les signes graphiques arrivent au cerveau droit il les reconnaît comme formes graphiques comme ils sont reliés aux sons et concernent la langue, ils les canalise vers le cerveau gauche qui les discrimine et les associent aux sons. Avec l'aide de la mémoire il opère des assemblages qui prennent du sens en aboutissant aux mots et aux phrases. En partant de ces résultats Ghislaine Wettstein-Badour décrit la procédure de la lecture qui peut être considérée comme le cheminement d'apprentissage de la lecture :

« Lire c'est réussir à faire correspondre des signes graphiques avec les sons de la langue, donner un sens à ces assemblages à partir des éléments mis en mémoire et les intégrer dans les ensembles sémantiques de plus en plus complexes que constituent les mots, les groupes de mots, les phrases et les textes. » (Ghislaine Wettstein-Badour 2000 : 29).

Ghislaine Westtstein-Badour insiste sur le fait que « Jamais la lecture ne s'opère de manière globale. » Pour soutenir leur thèse de vision globale, les champions de la gestaltthéorie ont associé l'image aux lettres. Ceci a pour effet de bloquer le traitement des signes graphiques au niveau du cerveau droit et empêche leur traitement phologique. L'enfant est alors embrouillé, il n'arrive pas à bien lire. Face à ses camarades à qui les parents se cachent pour apprendre à lire par la méthode syllabique (synthétique), il développe un complexe d'infériorité. Comme il est sincère dans ses efforts pour lire en appliquant la méthode globale, ne sachant plus ce qu'on veut de lui, il devient agressif. Il manifeste surtout cette agressivité face à ses camarades qui lui font remarquer qu'il ne sait pas lire. Il se prive ainsi de leur aide de lecture, sa situation devient compliquée.



fig N°4 : exemple d'association de la silhouette des mots à l'écriture.

Face à ces multiples problèmes de lecture, il faut laisser le "complexe de scientificité" qui consiste à suivre les chercheurs même si l'expérience conteste leurs théories. En 1960, les chercheurs ont introduit la méthode mixte, mais en réalité c'est la méthode globale qui continue et la méthode syllabique est différée de quelques semaines ou de quelques mois. On donne ainsi le temps à l'apprenant de détester la lecture. Pour éviter cet inconvénient, nous préconisons la méthode mixte inversée à introduction monosyllabique. On commence ainsi par une méthode syllabique axée sur la combinatoire alphabétique (voir notre tableau de la combinatoire en annexe VIII, p.185), mais au début on s'exercera sur les mots monosyllabiques qui ont un sens : moi ; toi ; pour ; de ; vers ; par ; puis ; bon ; bas ; haut ; clan, etc. Cette démarche permet de faire des combinaisons simples des lettres sans trop s'éloigner du sens. Pour l'amélioration de la lecture, il ne suffit pas d'abandonner la méthode globale. Il faut aussi corriger les erreurs du passé, en commençant l'alphabétisation par l'immersion linguistique avant d'aborder la combinatoire alphabétique qui devient cette fois-ci obligatoire. La troisième et la quatrième phase de l'apprentissage seront la formation des mots et des phrases, on peut continuer cette procédure d'apprentissage par la recherche du protocole d'écriture. De notre étude nous déduisons que l'incapacité de lire aisément a généré l'insuffisance de lecture. Si la remédiation ne vient pas corriger ces difficultés de lecture relevées, l'insuffisance de lecture conduira à la perte d'habitude de lecture.

## 5.2.4 La perte de l'habitude de lecture

Parmi nos hypothèses du début de nos recherches, nous avons la perte de l'habitude de lecture par un long abandon de la lecture comme le cas de ceux qui vont en apprentissage après la classe de 4<sup>ème</sup> et cessent l'utilisation des livres de lecture. Cette piste est une fausse piste, ici il y a perte de lecture par la fuite car la méthode de lecture employée transforme la lecture qui doit être un plaisir en torture. La méthode globale rend la lecture pénible pour l'enfant, la description de Marc Le Bris le montre bien :

« Quand il lit, chaque mot nouveau, chaque syllabe est à interpréter, composer par proposition et vérification. C'est comme dans un problème d'arithmétique » (Marc Le Bris 2004 : 20).

La méthode globale incite l'enfant à détester la lecture, ceci nous pousse à insister sur la lecture ludique dans nos recherches de solution. Contrairement à la pédagogie de la rigueur que nous avons héritée d'Alain, la pédagogie moderne américaine prône une atmosphère détendue au cours. L'enseignant doit donc apprendre des astuces et de petits jeux pour détendre sa classe. La détente augmente la rentabilité au cours des travaux et diminue les erreurs. La formation de bons animateurs de bibliothèque aidera à donner le goût de la lecture. Nous pensons que les manipulations du texte constituent des moyens pour intéresser l'apprenant à la lecture, elles finissent par montrer que le texte est un jeu de construction. Nous citons quelques manipulations : Le schéma en arbre, il permet de mettre en schéma le plan du texte avec tous ses embranchements ; Partir de l'analyse logique et de l'analyse grammaticale pour sortir le sens du texte, souligner les convergences sémantiques ; étudier la progression d'un texte en grammaire de texte ; Faire le schéma narratif d'un texte ; Découper un texte en tableaux pour l'illustration ; théâtraliser un texte ; faire le schéma nodal d'un texte,

etc. Ces manipulations suggère qu'un espoir est permis pour la dynamisation de la lecture si après le changement de la méthode globale, l'Etat trouve une synectique pertinente pour motiver les jeunes.

### **5.2.5 L'absence d'une synectique pour la lecture scolaire**

En parlant de l'absence d'une synectique de lecture, nous ne voulons pas dire qu'il n'existe pas une politique de lecture. Nous savons que les bibliothèques départementales existent, mais sont-elles régulièrement équipées ? Le Ministère de la culture a aussi ses projets de bibliothèque, certaines ONG œuvrent également pour la promotion de la lecture. Ces actions éparses n'entrent pas dans une synergie pour l'évolution de la lecture. Dans les écoles, les cahiers de texte que nous avons examinés montrent qu'en général les enseignants ne connaissent pas la procédure de lecture prescrite par l'APC (80% des enseignants n'ont pas reçu une formation pédagogique initiale). Parfois la lecture est simplement négligée. Il n'est donc pas étonnant que la déviance sémantique se développe. Comparons notre description de la déviance sémantique à celle de Marc Le Bris :

« Nous constatons aujourd'hui, au contact des devoirs de contraction de texte, que les élèves n'arrivent pas à comprendre ce qu'ils lisent. Ceci se traduit par des déviances sémantiques où l'élève abandonne le texte pour ses propres idées ». Voilà notre description du phénomène, nous la faisons suivre de celle de Marc Le Bris :

« Après une de ces confusions de mots, la phrase n'a aucun sens, donc il doit la relire, avec une tendance forte à reproduire la même erreur. Gêne, brouille, travail inutile. Seconde possibilité, la phrase a un sens quand même, mais elle boite, elle dévie. Il aura tendance à la

garder comme ça, comme vous gardez le petit caillou dans la sandale, par lassitude de la défaire sans arrêt. Et la lecture a perdu sa limpidité plaisante. C'est le faux sens, l'imprécision, le contresens quelquefois. » (Marc Le Bris 2004 : 19).

Nous constatons que Marc Le Bris fait les mêmes constats que nous, quand nous disons : « Les élèves n'arrivent pas à comprendre ce qu'ils lisent », il écrit : « Après une de ces confusions la phrase n'a plus aucun sens », nous soulevons ici le problème de compréhension du texte. Nous remarquons : « Ceci se traduit par des déviations sémantiques », il souligne « Elle dévie » Nous soulevons le problème d'abandon du sens du texte, il emploie un verbe et nous un nom, les deux mots ont le même radical. Il continue « et la lecture a perdu sa limpidité », dans le chapitre I de notre travail à la page 32 nous avons écrit : « Le texte semble devenir sombre par endroit », nous employons les mêmes termes sans étudier le même thème, la déduction vient d'elle-même. La déviation sémantique a pour cause la lecture globale. Elle ne serait que la continuation des mauvaises habitudes de lecture contactées dans les petites classes. Après l'abandon de la méthode globale, il faut ériger une synectique pour la lecture scolaire pour pouvoir combattre la déviation sémantique.

Nous proposons ici plusieurs pistes, il appartient à chaque école de choisir ce qui lui convient :

- 1.- Introduire à l'école la lecture ludique (bandes dessinées),
- 2.- Les clubs de lecture avec une section d'alphabétisation (méthode syllabique),
- 3.- La correspondance scolaire avec des échanges sur différentes activités (scientifiques, sportives, de lecture, manuelles, de créativité),

4.- L'équipe du journal mural, cette équipe produit par jour une à deux pages d'information manuscrite ou non sur les activités de l'école ou de la ville, on met ces pages sur un tableau d'affichage ou on les colle à un mur.

5.- Les ateliers de lecture, les ateliers d'écriture.

6.- Les textes muraux (scientifiques, littéraires, mathématiques...),

7.- De l'image au texte, du texte à l'image,

8.- Les conférences scolaires (panel thématique avec 2 à 4 établissements),

9.-Les projets pédagogiques

- Résolution d'un problème : conscientisation par une exposition publique.
- Présentation du projet : textes et images.
- Historique du problème : textes et images
- Solutions du problème : textes et images

Déroulement du projet (acteurs, rôles, délais)

Documentation sur le sujet (lecture, image, audiovisuel)

Exécution du projet :

mise en place des éléments du projet (stands, présentateurs, habillement, dispositions).

## **5.3 Les problèmes liés aux outils de lecture**

### **5.3.1 L'inadéquation de l'outil utilisé pour la lecture**

En étudiant les moyens d'investigation dont dispose les jeunes sur le terrain, nous avons remarqué qu'ils ne sont pas bien armés pour la construction de sens. Leur seul outil de prospection du texte est la lexicographie. Les instruments de lecture dont disposent ces apprenants ne peuvent pas leur permettre d'affronter tous les textes. L'apprenant qui n'a pas beaucoup de possibilités sémantiques peut, au cours la lecture, être victime de la déviance sémantique. Dans le cas qui nous concerne, la limitation des possibilités sémantiques vient de l'incapacité de lire générée par la méthode globale. Bien qu'Irène Tamba pense que la multiplicité des orientations sémantiques d'aujourd'hui conduit à la confusion, on peut éveiller l'acuité sémantique chez l'apprenant en faisant étudier des textes sous plusieurs angles sémantiques. En outre chaque texte exige son orientation sémantique, une étude narratologique est plus adaptée au récit qu'à un dialogue familial où la pragmatique de Grice sera la bienvenue.

### **5.3.2 combler les insuffisances en outils de lecture**

L'apprentissage doit combler ses lacunes sémantiques en commençant l'enrichissement sémantique par des méthodes sémantiques peu complexes comme la pragmatique de Grice qui est adaptée à l'analyse de la conversation de tous les jours. Si on laisse de côté dans la pragmatique de Grice les problèmes des implicatures, la pragmatique de Grice se résume en trois principes :

1.- Le principe de la signification non naturelle : comprendre un locuteur c'est reconnaître son intention,

2.- Le principe de coopération : les inférences que tire le destinataire sont le résultat de l'hypothèse que le locuteur coopère,

3.- Le troisième principe est méthodologique : il suppose que les expressions de la langue n'ont pas une multiplicité de significations, il ne faut donc pas multiplier les significations au-delà de ce qui est nécessaire (J. Moeschler et A. Auchlin 2006 : 165).

On peut exercer les apprenants à l'analyse des structures de la description à la manière de Jean-Michel Adam. Nous aurons le schéma ci-dessous (voir à la page 159). Nous pensons que l'habitude d'analyser le texte avec différentes théories sémantiques aidera les apprenants à maîtriser la construction de sens. La mauvaise lecture a beaucoup de conséquences néfastes.

## **5.4 Les conséquences de la méthode globale en lecture**

### **5.4.1 Les fautes de prononciations**

Les conséquences négatives de la méthode globale sont nombreuses, nous commençons leur présentation par les fautes de prononciation. On constate parfois que les apprenants ont une lecture hésitante qui ne respecte ni la ponctuation ni les accents de la phrase. Ils prononcent mal certains mots et ils ne se rendent pas compte des fautes de syntaxe qu'ils font. Ils peuvent dire « je pense de Jean » sans vite se reprendre.

.

Texte schématisé

Ne pouvant aller dans nos champs afin de me rendre compte du travail accompli le jour précédent par nos embauchés, je restai à la maison avec ma mère. La mort de mon père l'avait

terriblement défigurée. Elle, grande, souple, avec les muscles longs, portant à peine son âge, mais avant tout belle, était devenue une femme décharnée, avec les pommettes saillantes et les yeux fuyants ; elle n'était plus droite et fière, mais voûtée et craintive. Des rides profondes commencèrent à déformer la peau de son front d'ordinaire tendue et ce front altier était comme désormais contraint à regarder la terre. Ces cheveux de veuve, dénoués et négligés, lui donnait un air de vieille folle ou de mendiante.

Mariatou ne sortait plus, elle ne mangeait guère. Si, de son mieux, elle s'occupait encore du ménage, c'était bien par amour pour moi. Elle eût été seule qu'elle se laissait mourir dans le désordre semé autour d'elle et en elle par la mort de mon père huit mois plus tôt. Elle passait des journées entières, assise sur un tabouret, les jambes serrées et repliées, les coudes sur les cuisses, les bras croisés sur la poitrine et les mains cramponnées aux épaules, à verser des flots de larmes en fredonnant des mirologues.

*Un piège sans fin*, Olympe Bhêly-Quenum, p. 61-62

## Schéma de la description

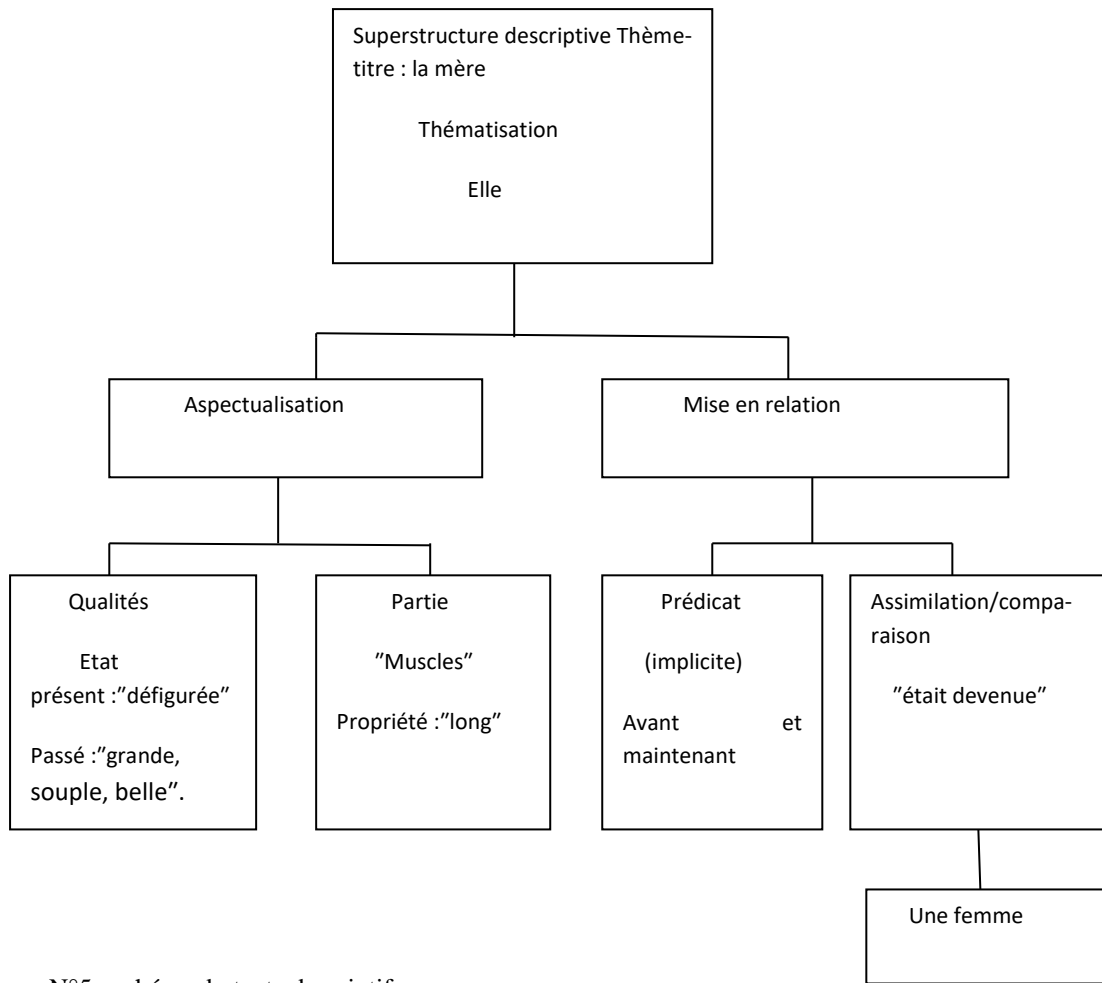
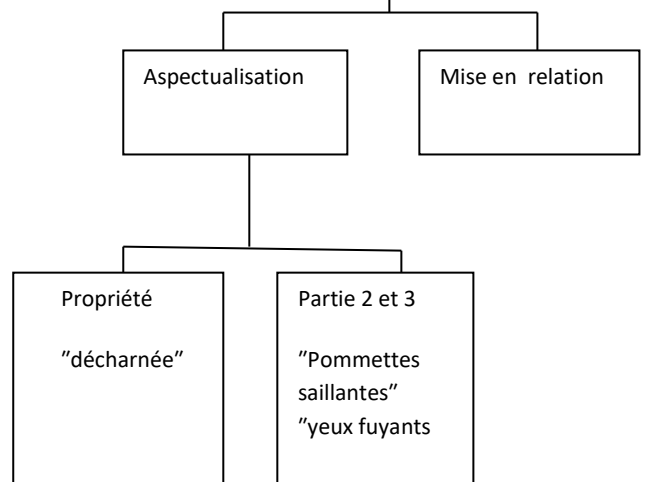


Figure N°5 : schéma du texte descriptif.



### 5.4.2 La dyspraxie

Le dyspraxique ne peut pas rentrer dans la langue pour exécuter la tâche qu'il doit accomplir, il est victime de l'alphabétisation tronquée qui débute l'apprentissage sans enseigner la langue à l'apprenant. La remédiation consistera à faire l'immersion linguistique de l'apprenant. On commence par apprendre à l'apprenant à latéraliser : lève la main gauche, lève la main droite ; on peut continuer par les directions, va vers le tableau, va vers la porte ; ensuite viennent les positions, va près de la table, va loin du tableau. En associant les professeurs de sport à un programme bien écrit d'immersion linguistique, on peut faire rentrer des centaines d'enfants dans la langue en quelques semaines. Les professeurs du cours secondaire refusent de faire l'immersion linguistique. Nous avons donc changé un peu un jeu des jeunes Français pour l'adapter à l'immersion linguistique. Ce jeu s'appelle le secret, la bise et la baffe. Pour commencer le groupe de joueurs a un cartable qui contient une liste d'ordres numérotés à exécuter. Il envoie le premier joueur au secret il s'éloigne du groupe et va au lieu du secret, on lui dicte alors ce qu'il doit faire, s'il fait mal on lui montre comment il doit faire et il le fait, sa mission est alors terminée. Il revient c'est lui qui permet de continuer les phases suivantes du jeu. Il désigne celui qui doit recevoir la bise, celui qui doit recevoir la baffe (la gifle amicale sans violence) et celui qui doit aller au secret pour exécuter la suite des injonctions du cartable. L'ordre du cartable peut être, soulève le pied droit, garde les mains en croix et nous allons compter jusqu'à dix, etc.

Pour lutter contre la dyspraxie nous avons mis au point l'orgue d'alphabétisation qui permettra d'alphabétiser soixante à cent personnes à la fois. C'est un arsenal composé d'un chevalet et d'un ensemble de lettres écrites sur des plaquettes de bois, il est fait pour exposer les lettres et les syllabes. Il faut aussi exposer le tableau de la combinatoire alphabétique dans toutes les classes. Le dyspraxique est souvent dysgraphique.

### **5.4.3 La dysgraphie**

Nous distinguons la dysgraphie par défaut d'apprentissage et la dysgraphie par impatience ou par négligence. Nous n'allons pas parler ici de dysgraphie par impatience ou par négligence qui est la maladie de tout le monde, on connaît bien la dysgraphie des médecins. La dysgraphie qui nous concerne est la dysgraphie par défaut d'apprentissage. Sous prétexte que la classe est pléthorique on abandonne l'apprenant à lui-même. Il acquiert ainsi et garde les mauvaises habitudes en écriture, Il forme mal les lettres. Pour prévenir la négligence et inciter l'apprenant à l'application nous avons proposé le pochoir synoptique qui n'est ni un pochoir, ni un gabarit, mais les deux à la fois. En travaillant au pochoir l'apprenant s'habitue très tôt à toutes les formes de ligne. La dysgraphie se manifeste par le mélange des lettres droites et des lettres penchées, l'espacement exagéré entre les lettres, des lettres mal formées, des lettres qui ne respectent pas les lignes et les interlignes. La vraie remédiation à la dysgraphie, c'est la rééducation scripturale. On achète un cahier et on s'astreint à former les lettres correctement. C'est un exercice qui fortifie notre caractère et permet de maîtriser nos nerfs. A cause de la méthode globale la dysgraphie s'accompagne de la dysorthographe.

#### 5.4.4 La dysorthographe

Puisque la méthode globale empêche la lecture, les enfants ne savent plus écrire les mots, ils n'ont plus le réflexe orthographique. Examinons les fautes trouvées dans les cahiers des élèves que nous avons analysés :

Premier cahier, les milieux naturel au lieu de naturels ; milieux humain pour milieux humains=faute de grammaire ; geographie pour géographie= faute d'accent ; representation pour représentation=faute d'accent ; son intention d'agict pour son intention d'agir=faute de conjugaison.

Deuxième cahier, anterieur pour antérieur= faute d'accent, situation avec n illisible à la fin= ne sait pas couper les mots en syllabes ; commerce des noires pour commerce des Noirs=faute d'orthographe et de grammaire ; nécessité pour nécessité=faute d'orthographe ; se procurer pour se procurer= faute d'orthographe.

Troisième cahier, créatice pour créatrice= faute d'orthographe ; sens ériq pour sens éthique=faute d'orthographe ; transdisiplinaires pour transdisciplinaires=faute d'orthographe ; Sé préparer pour se préparer=faute d'accent (qui entraîne une paralexie) ; pers pective pour perspective=faute d'orthographe.

La remédiation des fautes d'orthographe peut se faire par beaucoup de lecture, beaucoup de copies, des exercices sur les textes lacunaires. Quand on n'arrête pas ces problèmes de la lecture par la remédiation, ils évoluent et atteignent l'idiosyncrasie scripturale.

### 5.4.5 L'idiosyncrasie scripturale

L'idiosyncrasie scripturale c'est le fait d'adopter une forme d'écriture particulière que les autres ne peuvent ni lire ni comprendre. Elle prépare la disparition de la langue française, parce que les apprenants ont été abandonnés à eux-mêmes, ils n'ont jamais appris à lire, ils ont donc créé leur propre système.

Examinons quelques cas d'idiosyncrasie scripturale :

Un sourd est venu dans un CEG où nous étions en inspection, il demandait l'aumône en montrant ce texte qui manifeste l'idiosyncrasie scripturale (voir annexe IX, p.203). Le second document provient d'un élève de la classe de 6<sup>ème</sup> (voir annexe IX, p.204). Nous reproduisons ci-dessous ses réponses aux questions n°3 et n°4 au cours de l'enquête :

3.- je oui luis aimez le Dilemme le francirès me les mer per en ces lu les lecture qui mare avans hus dans le texte on cher les exercice le je oues momes

4.- luis texte on cher meiz

**Remarque :** l'élève n'a pas mis le point sur les i en écrivant, luis et aimez à la question n°3. Et toujours à cette question, il écrit oues en mettant un point au second bras vertical de u.

Le troisième document est la copie d'examen d'un candidat, la dictée du BEPC 2008 (voir annexe X, p.205-206).

Le quatrième document est le devoir d'un élève de la classe de 6<sup>ème</sup> (voir annexe XI, p.207-208).

Nous tenons à faire remarquer que ces apprenants n'ont aucune maladie mentale. L'expérience faite à Pèrèrè avec les professeurs de français confirme notre position. En 2006, le Directeur du CEG Pèrèrè Nous a sollicité en notre qualité d'Inspecteur Pédagogique Régional (Bourgou Alibori) pour aider ses enseignants à maîtriser l'APC. Au cours de la formation, Ils nous ont présenté des cas de déviance et d'idiosyncrasie scripturale, nous leur avons dit que les apprenants sont normaux et que leurs problèmes viennent de la méthode globale de lecture. Nous leur avons conseillé l'immersion linguistique et la combinatoire alphabétique. Ces enseignants ont soumis les apprenants à l'immersion linguistique et à la combinatoire alphabétique pendant deux ans. Le résultat a été merveilleux, au B.E.P.C. 2009, ils ont eu 69% d'admission, le taux des années antérieures était de 20 à 30%. Ces enfants qui sont en difficulté de lecture et qui persiste à venir à l'école sont des " Héros" à encourager et aider. L'APC permet à l'enseignant de dire à l'apprenant d'aller chercher les connaissances déclaratives, mais l'enseignant est obligé de donner à ses apprenants les connaissances procédurales en suivant trois phases : 1. Mise en situation problème ; 2. Réalisation, il apprend aux apprenants à construire un objet, il leur fait acquérir des habiletés pour les conduire à des compétences. Il développe leur esprit critique en leur faisant réagir face à leur production ; 3. C'est la phase de la métacognition où l'apprenant doit faire ressortir sa démarche de production et amender ses faiblesses. Il doit aussi dire le domaine d'application de ses nouveaux acquis. C'est le retour et projection. Les enseignants qui n'aident pas ainsi les apprenants, détruisent le système éducatif.

## Chapitre sixième

### Les approches de solution à la déviance sémantique

#### 6.1 Les nouvelles conceptions de l'apprentissage de lecture

##### 6.1.1 L'entraînement précoce à la lecture

Les chercheurs comme Dodson Fitzhug et Marc Le Bris pensent que la stimulation précoce est bénéfique pour l'apprenant. Les possibilités intellectuelles futures de l'enfant dépendent de cette stimulation :

« Le type de stimulation qu'un enfant reçoit dans les cinq premières années de sa vie détermine essentiellement son intelligence d'adulte. »  
(Dodson Fitzhug 1972 : 42)

Pour la lecture il y a un seuil d'âge à ne pas dépasser sinon l'enfant n'aura pas les capacités de lecture que les enfants de son âge peuvent avoir, cela peut négativement agir sur ses facultés mathématiques :

« Un enfant qui n'a pas appris à marcher au bon âge ne marchera jamais aussi bien que les autres et ne saura pas bien courir. Un enfant qui n'a pas appris à lire au bon âge ne lira jamais aussi bien que les autres et ne s'aura pas bien abstraire. » (Marc Le Bris 2004 : 67).

Nous déduisons que la logique textuelle influence la logique mathématique. Comment faire acquérir à l'enfant dès le bas âge le goût de la lecture ? Il n'y a pas de baguette magique, la procédure dépend de l'enfant et de la perspicacité de chaque pédagogue. Dans les milieux où domine l'audiovisuel, il faut chercher des images provenant des films pour enfant, les coller sur des carrés de carton et interroger l'enfant sur l'image.

L'amener à la bonne réponse et écrire cette réponse en une proposition de deux à trois mots au bas de l'image, on peut avoir, il parle, il joue, il pleure... Dans les milieux dépourvus, on cherchera les images sur les calendriers dans les revues, etc. Si l'enfant a une collection d'images choisie ou dessinée par lui-même pour faire ce travail son intérêt est captivé, il perd le statut d'objet et devient acteur comme le prône la pédagogie contextuelle de Paulo Freire. Nous donnons ici quelques exemples d'organisation de la lecture précoce pour enfant.

D'habitude, les auteurs des livres préscolaires partent des images de l'environnement proche de l'enfant. Ils mettent au bas de l'image une petite proposition, la maman se charge de lire cette proposition à l'enfant. Nous notons qu'on peut aussi partir des questions de l'enfant. L'enseignant sollicite les questions des enfants, il peut aussi demander aux mamans les questions que les enfants ont l'habitude de poser.

Pour répondre à un enfant qui veut savoir l'origine de la pluie, on construit une explication en image. L'enseignant dessine ou cherche quatre images qu'il intègre à quatre tableaux explicatifs :

- Le premier tableau représente un soleil resplendissant au-dessus d'une nappe d'eau ou d'un fleuve. Il mettra sous ce tableau la proposition, « Le soleil chauffe les eaux ».
- Le second tableau représente une nappe d'eau qui monte au ciel en vapeur. Ce tableau porte la préposition, « L'eau devient de la vapeur ».
- Le troisième tableau montre les nuages au ciel, il portera la proposition, « La vapeur forme les nuages ».

- Le quatrième tableau représente les gouttes de pluie qui descendent des nuages, il portera la proposition, « Le temps est froid, les nuages tombent en pluie ».

Quant à l'enfant qui veut connaître d'où viennent les cadeaux reçus pour son anniversaire, il faut lui expliquer par des tableaux que les cadeaux sont achetés au marché ou dans une boutique. L'enseignant peut employer des photographies ou des dessins. Il met au point quatre tableaux explicatifs :

- Le premier tableau représente une femme qui rentre dans une boutique. Ce tableau portera au bas de l'image la proposition, « Maman rentre dans la boutique ».

- Le second tableau représente une femme qui est en train de prendre un panier. Ce tableau portera l'inscription, « Maman prend un panier ».

- Le troisième tableau représente une femme qui choisit un jouet sur un rayon. Il portera la proposition, « Maman choisit un jouet »

- Le quatrième tableau représente une femme qui donne l'argent au caissier. Il portera la proposition, « Maman paie à la caisse ».

L'enseignant doit comprendre l'esprit de ces techniques de la lecture précoce. Ce n'est pas la proposition au bas du tableau qui intéresse l'enfant, mais l'image. Il veut comprendre l'image, la lecture de la proposition écrite au bas de l'image par la maman a pour l'enfant une fonction de clarification. Cette lecture de la maman finira par amener l'enfant à déduire que le texte a une fonction explicative, il conclura que pour jouir pleinement de l'image, il faut savoir lire. Ces techniques de lecture précoce ont surtout une fonction psychologique, elles éveillent l'intérêt de l'enfant pour le texte. Il ne faut pas

les considérer comme des séances d'apprentissage de la lecture. Elles ne sont que des séances de compréhension de l'image. Nous avons déjà dit que c'est l'hémisphère droite du cerveau qui s'occupe de l'image et l'hémisphère gauche analyse et discrimine la graphie et la fait correspondre à la phonie. Bien que ces techniques de lecture précoce ne constituent pas un apprentissage de la lecture proprement dit, elles sont indispensables car elles développent le goût de la lecture. Elles incitent l'enfant à savoir lire. Quand l'enfant maîtrisera la combinatoire alphabétique, on l'exercera à la compréhension du texte en partant des textes provenant de son environnement. C'est ce que nous appelons la lecture contextualisée.

### **6.1.2 La contextualisation de la lecture**

La conception d'apprentissage de Paulo Freire est que l'apprenant doit devenir le constructeur conscient de sa propre culture, de son statut d'objet il doit devenir le maître de sa propre destinée. Nous résumons sa pédagogie en cinq points :

- 1.- Les éducateurs rentrent dans le milieu social et s'habituent au vocabulaire du peuple,
- 2.- Ils font une recherche rigoureuse du lexique des métiers et de la production à deux niveaux :
  - niveau de la richesse syllabique,
  - niveau de la charge d'expérience qu'il renferme,
- 3.- Ils opèrent une première codification en transposant le lexique en images qui stimulent le peuple "submergé" dans la culture du silence à "émerger" comme des constructeurs conscients de leur propre culture.

4.- la décodification se fait par un "groupe culturel" sous l'impulsion d'un coordinateur qui n'est pas "maître" dans le sens conventionnel, mais qui est devenu un éducateur-éduqué échangeant avec des éduqués-éducateurs très souvent traités par des éducateurs d'avant comme des récipients passifs de connaissance.

5.- Il faut ensuite opérer une nouvelle codification créative, celle-ci est explicitement critique et a pour but l'action. Dans cette action ceux, qui étaient avant des illettrés commencent à rejeter leur rôle de simple "objet" dans l'histoire de la nature et de la société, entreprennent de devenir des "sujets" de leur propre destinée.

L'enseignant peut organiser la lecture contextualisée de manière que tous les textes se rapportent à l'environnement immédiat de l'apprenant. On demande à l'apprenant de parler de son village. Dans une classe tous les élèves produisent un texte sur le village, l'enseignant rassemble tous les textes, les corrige. Les élèves qui ont une bonne écriture copient ces textes dans un cahier qui devient le livre- cahier de la classe. L'enseignant utilise ces textes pour faire son cours. Cette procédure de contextualisation de la lecture éveille l'intérêt de toute la classe, les apprenants sont les auteurs des textes qu'ils étudient.

On peut demander aux apprenants de participer à l'écriture du livre de leur école. Chacun écrit un texte sur son école, l'apprenant fait la description de son école. Il indique la disposition des salles de classe, il décrit les arbres situés sur la cour de l'école. Il peut parler de la cantine où les vendeuses organisent la vente de la nourriture, il peut décrire le terrain de sport ou le hangar où les élèves déposent leurs vélos ou leurs motos.

Pour écrire le livre de leur ville, chaque élève décrira l'aviation, le port, la poste, les hôpitaux et les maternités, les rues et les routes, la densité de la

circulation. Les élèves de la ville de Cotonou décriront le Nokoué avec les pêcheurs qui passent avec leurs pirogues.

Pour la lecture contextualisée on peut solliciter la participation des élèves pour écrire le livre des métiers de leur village. Ils peuvent alors évoquer les laboureurs et les semeurs qui travaillent dans les champs, les chasseurs qui traquent le gibier dans les forêts. Ils montreront les bâtisseurs de case entrain de pétrir la latérite ou l'argile. Ils exposeront l'action des bouviers, des fermiers et des apiculteurs. Ils décriront les tisserands, les potiers, les puisatiers et les pêcheurs. Ils parleront des devins, des guérisseurs, des vendeuses de beignets, etc.

Il est aussi possible de faire participer une classe à la rédaction du livre des métiers de leur ville. Nous aurons alors la description des maçons, des ouvriers des entreprises, des imprimeurs et des électriciens. Les apprenants peuvent montrer le Docteur, l'infirmier, la sage-femme, les professeurs des collèges et ceux de l'Université. Ils diront ce que font les plantons, les comptables, les policiers, les militaires et les sapeurs-pompiers. Ils montreront les douaniers, les menuisiers, les peintres, les vitriers, les carreleurs, etc.

Si un apprenant veut faire réaliser à ses apprenants, le livre des orchestres de leur village, ils parleront des orchestres suivants : Ogbon, Tchingoumin, Massê-gohoun, Têkê, Gangan, Houngan, Agbadja, Sato, Alunlun, (orchestre des princesses), Gangbo, Kaka, Kpanougbe, Goumbé, Toba, Zandro, etc.

En utilisant les textes des livres-cahiers conçu par la classe l'enseignant facilite à ses apprenants la compréhension du texte. Ceci s'explique par la présence des éléments du texte dans leur environnement immédiat. Ce procédé génère chez l'apprenant un enrichissement lexical, il

favorise aussi sa socialisation en l'amenant à réfléchir sur les éléments culturels de son milieu.

L'avantage de cette pédagogie c'est qu'elle part des éléments du contexte, l'enfant se sent concerné, ceci éveillera son intérêt. Il ne sera plus difficile de le conduire à la lecture méthodique.

### **6.1.3 La lecture méthodique dès le bas âge**

Dès que l'enfant arrive à parler il faut lui narrer des contes et lui demander "le pourquoi " des différentes actions et comportements des actants. Il faut arriver à faire ressortir des récits la fable (histoire dans sa chronologie naturelle non modifiée par la narration). Couper la fable selon l'évolution de l'histoire en ses différentes parties, coller ces parties sur des cartons et apprendre à l'enfant à reconstituer cette fable quand vous changez de place aux cartons. Quand vous travaillez avec un enfant sur un conte, amenez-le à trouver les personnages et les relations logiques entre eux, leurs actions et leur comportement. Dites à l'enfant d'énumérer les personnages du conte et de dire l'action de chacun et ses conséquences. L'enfant peut aussi dire les lieux du conte et les faire correspondre avec les actions qui leur correspondent. Dites à l'enfant de situer une action par rapport à une autre, il doit préciser l'action qui est antérieure ou postérieure à une autre. Dites lui de dessiner ces actions même si ces dessins n'ont pas de sens pour vous. Permettez-lui de devenir créatif, donnez-lui des crayons et des feutres de plusieurs couleurs.

#### 6.1.4 L'apprentissage interactif

Il y a plusieurs formes de pédagogie interactive, mais ce qui les caractérise toutes, c'est la rupture avec la pédagogie verticale qui n'établit qu'un seul axe de relation, maître- élève et élève-maître, on lui reproche d'être très directive. Nous partons de la définition de Jean-paul Resweber, extraite de son livre, *Pédagogies nouvelles* (1995) pour montrer les relations interactives dans la classe :

« La pédagogie interactionnelle qui prend en compte le groupe rompt avec le modèle traditionnel d'une causalité verticale allant du maître aux élèves, et inversement. Elle tient compte d'un facteur essentiel qui conditionne la position de l'enseignant : le jeu des interactions des membres du groupe entre eux. » (Jean-paul Resweber 1995 : 89).

Avec les pédagogies interactives, nous avons deux nouvelles relations, élève-élève et la relation élève-savoir sans transiter par le maître. Elles ne portent plus la passivité de l'élève, elles sont des relations d'échange. Les stratégies interactives sont nombreuses, Le brainstorming et la conférence en panel sont rentrés dans nos écoles, sans oublier le jeu de rôle. Cependant chaque pédagogie a un objectif, quand on dit tout le monde doit réussir, le socioconstructivisme est bien adapté car, il permet l'entraide. Pour la lecture on peut envoyer les petits dans la classe des grands qui les aident pour la lecture, c'est la pédagogie « des grands aident les petits » que nous avons vu dans un cours primaire à Oswego dans l'Etat de New York. Nous conseillons l'étayage pédagogique qui comprend trois phases. Au cours de la première phase, l'apprenant fait un travail individuel pour construire son savoir. A la deuxième phase, il profite de l'environnement humain (élèves, professeurs, personnes ressources, bibliothèques, internet...) où il peut trouver de l'aide pour construire son savoir. A la troisième phase, il

confronte ses conceptions à celles des autres en vue d'une amélioration (Jean Louis Dumortier 2001). Nous employons cette procédure issue du socioconstructivisme comme stratégie d'enseignement-apprentissage dans nos collèges.

Ici nous proposons deux exemples d'activité interactive en classe de sixième. La première activité s'intitule "Lire et comprendre un texte". L'enseignant prend une courte portion de texte, il utilise la combinatoire alphabétique au cours de cette lecture en suivant cette démarche :

### **La lecture du texte**

1. Déterminer le nombre de consonnes qui servira aux combinaisons alphabétiques.
2. Déterminer le nombre de voyelles à combiner.
3. Lire les combinaisons.
4. Lire le texte avec une intonation adéquate, une articulation correcte, un débit acceptable et respecter la ponctuation.

### **La compréhension du texte**

L'enseignant désigne trois élèves pour aider à la compréhension. Le premier est responsable du dictionnaire, il aide à résoudre les problèmes du lexique, il explique les mots inconnus. Le deuxième élève est responsable de la syntaxe, il détient un livre de grammaire, il intervient quand la compréhension du texte nécessite une analyse logique ou grammaticale. Il intervient dans la détermination du groupe sujet (GS), du groupe verbal (GV) et du groupe complément (GC). Ces analyses aident à la construction du sens. Le troisième élève s'occupe de l'art de conjuguer pour résoudre les difficultés liées à la conjugaison.

## **L'organisation générale de l'apprentissage**

En ce qui concerne les points 1 et 2 de la démarche de lecture, les apprenants travailleront individuellement pendant trois minutes (phase1). Ils travailleront collectivement aussi pendant trois minutes, ici les apprenants peuvent s'entraider, poser des questions aux responsables chargés d'expliquer les mots, ils peuvent demander de l'aide pour l'analyse et la conjugaison. Si la classe a accès à l'internet les apprenants peuvent également y chercher de l'aide. Les apprenants doivent profiter pleinement des possibilités qu'offre leur environnement (phase2). La mise en commun a une durée de quatre minutes, à cette phase les consonnes et les voyelles à combiner sont déterminées (phase3).

Au point 3 de la démarche de lecture, le travail individuel dure trois minutes (phase1), le travail collectif deux minutes, ici, l'apprenant profite des apports des collègues et de l'aide de son environnement (phase2). La mise en commun dure cinq minutes, à cette phase toutes les combinaisons sont mises au tableau et l'enseignant désigne les élèves des différents groupes pour lire les combinaisons, le groupe classe corrige les erreurs. A la fin toute la classe lit correctement les combinaisons retenues (phase3). Nous arrivons enfin au point 4 de la démarche de lecture.

A ce point, le travail individuel dure trois minutes (phase1), le travail collectif trois minutes. Pendant le travail collectif les apprenants s'entraident pour lire correctement le texte, ils doivent se surveiller pour amener l'élève qui est en train de lire à adopter une intonation adéquate au contenu du texte. Ils doivent veiller à ce que chacun lise avec un débit acceptable et une articulation correcte (phase2). La mise en commun dure quatre minutes. A cette phase, les différents élèves désignés dans chaque groupe doivent pouvoir lire correctement le texte (phase3).

Nous proposons une variante de ce procédé d'étayage pour lire et résumer le texte.

### **Lire le texte**

1. Déterminer le nombre de consonnes à combiner.
2. Déterminer le nombre de voyelles à combiner.
3. Lire les combinaisons
4. Lire le texte en respectant la ponctuation, en faisant la lecture à un débit acceptable, en adoptant l'intonation adéquate et une bonne articulation.

L'enseignant suivra la même procédure que précédemment. Il conduira ses apprenants du travail individuel au travail collectif et aboutira à la mise en commun. La deuxième phase de cet exercice consiste à résumer le texte.

### **Résumer le texte**

1. Destructurer le texte (retrouver toutes les idées du texte et les lister).
2. Trouver sa structure sémantique (passer par les macrostructures).
3. Trouver l'idée dominante de chaque partie.
4. Faire le résumé du texte.

L'étayage est la mise en action effective de la pédagogie interactive. Il permet de bénéficier de l'aide des autres apprenants et de son environnement pour construire le sens du texte, mais l'étude du protocole d'écriture peut aussi conduire à la maîtrise sémantique.

### 6.1.5 Le protocole d'écriture

On enseigne à l'école plusieurs protocoles de lecture, mais on n'enseigne pas le protocole d'écriture qui peut être très utile pour la construction du sens du texte et pour le commentaire composé. Nous l'avons mis au point et étudié en détails dans notre mémoire d'inspection soutenu en Belgique à l'Université de Louvain La Neuve. Nous ne donnerons ici que quelques exemples. Nous prenons un texte d'Olympe Bhêly-Quenum extrait d'*Un piège sans fin* (voir texte schématisé, p.157-158).

Dans ce texte nous avons : « Ne pouvant...champs »=expression d'une action non accomplie ; « afin de...embauchés »=indication d'une cause ; « je restai...mère »= indication d'action ; « La mort...défigurée »=indication de la cause d'une transformation ; « Elle, grande...avant tout belle »= description de l'état antérieur ; « était... devenue »=annonce d'un état ; « Une femme...craintive »=description de l'état actuelle ; « rides profondes... tendue »= description du vieillissement progressif du visage de la mère ; « et ce front altier...terre »=constat de la perte de fierté de la mère ; « Ces cheveux... mendiante »= comparaison de la mère à une folle ou à une mendiante.

« Mariatou...moi »= rapport de l'apathie de la mère ; « Elle eût été seule... huit mois plus tôt »= indication de la condition qui peut hâter la mort de Mariatou et de la cause de cette mort ; « Elle passait des journées... des mirologues »= description de la manifestation de l'apathie et de l'état de prostration de Mariatou .

En s'entraînant à découvrir les protocoles d'écriture des textes, l'enfant développe sa capacité de construction de sens du texte et travaille à l'ouverture de son champ de lecture.

## **6.2 L'ouverture du champ de lecture**

### **6.2.1 L'intensification de la lecture**

L'intensification de la lecture s'organise selon le milieu et la classe. Dans les milieux où l'audiovisuel domine la lecture, il faut demander aux apprenants de faire le résumé de tous les feuilletons qui passe à la télévision. L'enseignant doit toujours avoir le programme de la télévision pour choisir les émissions qu'il demandera à ces apprenants de résumer. Il veillera à bien alterner tout le temps émissions scientifiques et émissions filmiques et culturelles. La classe amende les textes et les met dans des dossiers, elle s'enrichit ainsi de textes qui serviront à la lecture et aux exercices syntaxiques et aux débats conceptuels. Dans les milieux défavorisés, on organisera des excursions et les rapports d'excursion enrichiront la classe en textes. Les apprenants peuvent écrire le livre de leur famille, de leur village, des métiers de leur milieu. Ces textes sont corrigés par la classe et copiés dans des cahiers et deviennent des livres-cahiers de la classe. Les classes riches peuvent éditer leurs livres-cahiers.

Pour faire lire effectivement les apprenants, il ne faut pas donner à tous les mêmes livres, certains copieront le résumé des autres. Chaque apprenant doit avoir son livre à résumer. Pour les élèves qui savent lire, il faut leur apprendre à vite lire : lecture par groupe de quatre à cinq mots ou la lecture au fil du crayon. Pour cette lecture, on passe le crayon le long de la ligne du texte, les yeux doivent suivre la vitesse du crayon. Chaque élève doit connaître sa vitesse de lecture. Quand les élèves sont ainsi préparés, on passe à l'exercice faire sa valise, on donne dix romans à lire et à résumer, pour une ou deux semaines pour organiser des débats thématiques. Cet exercice est bon pour les grands élèves et les étudiants. Les critères d'évaluation sont :

volume de texte lu=5/20 ; fidélité du résumé= 3/20 ; maîtrise des thèmes=4/20 ; présentation de l'exposé 3/20 ; note de perfectionnement=5/20. L'exercice des textes structuraux : on dit aux étudiants de faire ressortir de chaque roman, en s'aidant de son résumé, dix textes qui le résume, c'est-à-dire qui le représentent.

Quand on dit aux apprenants de lire, ils disent qu'ils n'ont pas d'argent. On peut faire beaucoup lire les apprenants sans faire dépenser les parents, grâce à la solidarité de lecture que nous avons mis au point. Un apprenant ne peut plus dire je ne lis pas parce que mes parents sont pauvres. L'élève photocopie un texte, il le lit et pose cinq questions au verso de ce texte. Il échange son texte avec ses camarades qui ont fait le même travail que lui. Pendant la récréation deux élèves qui échangent arrêtent par consensus des réponses sur dix questions. L'élève qui échange avec deux collègues a travaillé sur quinze questions et a lu trois textes. Avec les échanges, il peut arriver à lire cent textes en échangeant avec les classes de sa promotion. Quand par cette méthode l'apprenant arrive à la maîtrise de la lecture, l'enseignant doit penser à diversifier ses textes de lecture.

### **6.2.2 La diversification du choix de lecture**

La pédagogie actuelle ne veut plus confiner la lecture à l'école ou dans la classe, on ne parle plus de littérature, mais de littéracie. La littéracie c'est tout ce que notre société nous exige de faire avec les textes et l'écriture. La littéracie permet l'intégration sociale. Désormais au cours de français, on peut étudier un texte scientifique, technologique, mathématique etc. L'exercice le choix du texte consiste à mettre ensemble des recueils de poème, des pièces théâtre, des romans, des journaux, les textes scientifiques. Le professeur montre chaque document, les élèves donne son nom exact et le

mettent avec les livres de même nature. La classe fait un programme de lecture en choisissant parmi ces documents.

Pour enrichir la lecture des apprenants, nous avons mis au point la ronde de la réalité : ce que je vois, je l'écris. Ce que j'écris, je le lis. Ce que je lis, je le dessine. Ce que je dessine, je le raconte. Ce que je raconte, je l'écris. Ce que j'écris, je le mime. Ce que je mime, je le raconte. Ce que je raconte, je l'écris. Ce que j'écris, je le représente (théâtre). Ce que je représente, je le raconte.

De la méthode de lecture et de l'organisation de l'apprentissage dépend l'acquisition du goût de la lecture. Nous conseillons donc aux enseignants l'abandon de la méthode globale au profit de la méthode syllabique. En outre, nous pensons qu'au début de l'apprentissage, l'alphabétisation doit être ludique.

## **7. La lutte contre la déviance sémantique : la recherche des méthodes amélioratives en alphabétisation**

### **7.1 Les méthodes d'alphabétisation**

#### **7.1.1 L'alphabétisation phonologique transversale**

La langue est une richesse, un peuple qui perd sa langue s'appauvrit, la langue véhicule une culture et des connaissances, nous avons donc le devoir de transcrire nos langues pour les conserver. En Afrique la langue est la clef de la socialisation (acceptation et intégration de l'individu). Toutes ses raisons nous poussent à plaider pour l'alphabétisation dans nos langues. En considérant que l'alphabétisation commence par le décodage, nous avons mis au point une nouvelle forme d'alphabétisation : l'alphabétisation

Phonologique transversale. Cette forme d'alphabétisation est possible quand il y a une langue commune qui lie les groupes sociaux comme le français au Bénin, ou dans le cas où le bilinguisme permet à tout le groupe classe d'avoir la traduction des injonctions de l'enseignant qui joue ici le rôle de coordinateur. Dans un groupe où F est l'enseignant qui ne parle que français :

A=dendi et français

B=fon et dendi

C=Boo

D=français et ahoussa

E=fon et boo. Nous pouvons établir les relations d'aide suivantes. A peut aider D grâce au français ; A aide B grâce au dendi ; B aide E grâce au fon ; E aide C grâce au boo. L'alphabétisation phonologique transversale peut fonctionner dans ce groupe. Il est un instrument de socialisation et de lutte contre l'ignorance. Son application avec le goun, le yoruba et le fon donne le tableau suivant :

N°	Phonèmes à étudier	Goun	Sens	Yoruba	Sens	Fon	Sens
1	Bo	Obo	Grisgris	Obo	Sexe de femme	wa bo	Viens
2	Ta	Ota	Tête	mon ta	J'ai vendu	ta zogben	Allume lampe
3	Ti	Tito	Organisation	Eti	Oreille	titi	La route
4	Ba	Eba	Piron	εba	Piron	ba	Chicotte
5	Ni	nigbo	Qu'il cesse	Eni	La natte	un do ni	Je lui ai dit
6	To	To	Oreille	Oto	Ça suffit	to	Pays
7	Ji	Déji	Donné en surplus	Monji	Je suis réveillé	jixwe	Le ciel
8	Fa	Fifa	Fraîcheur	εfa debi	Tirer vers ici	afafa	éventail
9	Dé	dénou	Douane	Ade	Nous sommes arrivés	Dékun	Noix palmiste

TableauN°4 : alphabétisation phonologique transversale.

Nous n'avons trouvé que le "d" rétroflexe en yoruba, le "d" doit être inexistant ou très rare. Avec l'alphabétisation phonologique, nous cheminons vers le dictionnaire plurilinguistique.

### 7.1.2 L'implication du corps dans l'alphabétisation

En considérant l'assertion de Confucius « Si je fais je sais », nous croyons que l'action doit accompagner l'apprentissage si nous ne voulons

pas former des apprenants à la main gourde, la main de singe. Ce concept nous pousse à soutenir les chercheurs qui prônent l'implication du corps dans l'alphabétisation. Ce principe produira une détente dans la classe et amusera les apprenants.

Demandez aux apprenants de former des lettres avec leurs doigts :

Former le "o", avec l'index et le pouce ; laissez chacun mettre à épreuve sa créativité. Former le "v" est relativement simple, il suffit de faire le signe de la victoire avec l'index et le majeur. Former le "A" majuscule avec les deux index et le majeur de la main droite. Demandez de former le "S" majuscule, les contorsions qu'ils vont s'imposer sont amusantes. L'implication du corps dans l'alphabétisation a été mise au point par Suzanne Borel-Maisonny, orthophoniste, chercheur, elle l'a employée comme nous pour aider la mémoire graphique et phonologique en associant des gestes aux sons. Nous avons montré son côté ludique, mais certains enseignants l'emploient comme méthode corrective pour enfants en difficulté. Les enfants s'observent quand ils prononcent les mots, on fait intervenir la photographie pour les aider. Nous avons mis au point la technique de l'implication des mains dans l'apprentissage de la lecture, nous faisons ramasser tout ce qu'on jette pour former les lettres, les stylographes vidés de leur encre sont disposés en forme de lettre ; boîte de sucre jetée devient un bac à sable où l'enfant peut écrire avec une buchette ; des pots de yaourt sont ramassés pour être disposés en lettres pour jouer au jeu "qui peut écrire ?" les vieux journaux sont découpés en lettres pour les collages ou en ruban pour former les lettres ; le jus des feuilles ou des fleurs sont employés comme des encres pour la formation des lettres ou les dessins et les gribouillages, etc. notre système d'alphabétisation est le moins coûteux.

Pour lutter contre la dysgraphie, nous mettons de côté l'aspect ludique de l'apprentissage pour insister sur l'application. Nous avons mis au point le pochoir synoptique qui exige la réalisation correcte des formes. Après la tension du pochoir, il faut détendre l'atmosphère de la classe avec le jeu de discrimination alphabétique, ce que disent les lettres ?

### **7.1.3 Ce que disent les lettres**

Pour amener les apprenants à discriminer les lettres, il faut les amener à faire certaines remarques, on peut utiliser l'alphabet normal ou l'écriture cursive pour faire ce jeu. Selon l'écriture normale ou cursive les résultats changent. Commençons par l'écriture cursive. Posez des questions : quelles sont les lettres qui traînent une queue derrière ? A, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, o, p, q. Quelle est la lettre qui fume une pipe, t. Quelle est la lettre qui a perdu sa tête et est devenue celle qui la suit ? M. dans la rue o et i se sont cognés, qu'est-ce qu'ils ont perdu ? Que sont-ils devenus ? "O" a perdu son bec et "i" sa queue, ils sont devenu "a". "V" a un bec de canard, aidez-vous du "v" pour dessiner un canard. Quelle est la lettre qui a vite grandi et est devenue une autre ? "E" a vite grandi et est devenu "l", etc. Venons à l'écriture normale (alphabet latin), "p" et "q" sont deux frères qui se tournent le dos ; "b" et "d" sont deux bossus, "d" a honte de sa bosse et la cache derrière, "b" au contraire porte la sienne devant. Ce jeu aide à la discrimination des lettres.

### **7.1.4 L'alphabétisation et les éléments culturels**

Nous pouvons employer les éléments de notre culture dans l'alphabétisation, ils constituent une source très riche qui peut nous inspirer des textes. Nous pouvons y puiser des thèmes de sagesse et de philosophie. Quand la période de la cérémonie des égoungouns arrive, il faut demander aux apprenants de les observer, de les décrire. Ils cherchent un bon

informateur pour pouvoir connaître le sens de leurs rythmes, de là viendront des textes à étudier ensemble en classe, des thèmes à débattre. Les masques guèlèdè portent une richesse philosophique insoupçonnable. Il faut inciter les apprenants pour qu'ils collectent les proverbes que véhiculent ces masques. En partant de notre iconographie sacrée, les apprenants peuvent enrichir leurs classes des textes de notre mythologie qu'ils travaillent ainsi à pérenniser. Les apprenants feront la même chose pour nos danses traditionnelles, nos métiers. Il faut les inciter à écrire le livre-cahier de nos métiers.

### **7.1.5 L'alphabétisation par identification**

On prépare l'alphabétisation par la discrimination des formes. Les jeux d'identification développent l'acuité visuelle de l'enfant. On commence par l'observation de l'environnement immédiat, on exploite les contrastes et les ressemblances : grande bouteille, petite bouteille ; grand plat, petit plat ; coq, poule ; poulet, poussin. On passe aux similarités ; porte verte, habit vert ; stylographe rouge, couverture de cahier rouge, etc. On passe à la discrimination des formes géométriques régulières ; on dessine sur une feuille, le carreau, le cœur, le pique, le trèfle. On donne un paquet de carte à l'enfant qui doit tirer du paquet le signe que l'enseignant lui indique. On peut dessiner des formes différentes sur un tableau et on a des cartons découpés ayant les mêmes formes que les dessins du tableau. L'enfant doit placer ces cartons découpés en face des formes qui leur correspondent. Nous pouvons avoir le tableau ci-dessous :

♠	♥	♦	♣	▲	▼	◀	▶	◻	●

TableauN°5 : le jeu d'identification

Après ce travail on amène l'enfant à discriminer les lettres sans les nommer. Quand l'enfant arrive à bien discriminer les lettres, on passe à la combinatoire alphabétique si l'enfant maîtrise déjà la langue.

## 7.2 L'alphabétisation ludique et les éléments du ludiciel

Nous avons pensé qu'il est possible de créer un ludiciel d'alphabétisation la technologie moderne crée des ludiciels de violence, nous pouvons l'orienter vers des logiciel d'éducation. C'est pourquoi pour nos travaux futurs, nous rassemblons des éléments pour un ludiciel d'alphabétisation. Nous sommes persuadé de la faisabilité de se projet. Par exemple un voyageur arrive devant un mur dont les inscriptions doivent lui indiquer la direction d'un village, le mur tombe, il le reconstruit pour pouvoir atteindre le village ; dans un bassin un enfant pêche des lettres ils rassemblent ces lettres en une phrase et trouve une clef qui le conduit au trésor ; les mots qui parlent, "r" dit je suis la plus importante des lettres sans moi on ne peut pas écrire roi, etc. Actuellement nous avons réalisé sur CD un tableau de la combinatoire alphabétique phonatée. Nous sommes entrain d'étudier les éléments de l'alphabétisation ludique filmique. Notre plus profond désir est de faire acquérir aux jeunes apprenants le goût de la lecture. Ces jeunes en difficulté de lecture ne sont pas des malades mentaux,

il faut les aider. Nous avons présenté dans notre travail les causes de leur échec de lecture. La remédiation doit se faire au niveau national.

## Conclusion

Nous constatons que les déviations sémantiques ont plusieurs sources : les causes méthodologiques, les erreurs d'appréciation des élites, les causes institutionnelles, les causes ergonomiques. Nous présenterons les manifestations de chacune de ces causes, nous indiquerons leurs conséquences et nous proposerons une orientation pour la remédiation.

Les deux méthodes d'alphabétisation qui existent ont été mal appliquées. La méthode globale qui dans sa phase finale doit aboutir à l'apprentissage des lettres se termine toujours en cul-de-jatte en refusant la décomposition du mot en lettres. La méthode syllabique basée sur la combinatoire alphabétique est l'espoir d'une alphabétisation rapide qui n'exige pas l'effort de la mémoire. Elle associe des phonèmes aux signes graphiques et à leurs combinaisons les syllabe, mais elle a été tronquée. L'apprentissage de la lecture exige que l'apprenant comprenne la langue dans laquelle il doit être alphabétisé. Nos élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle, doivent passer en premier lieu par l'immersion linguistique. Ceci n'a pas été fait. Ceci entrave le progrès des apprenants dans la lecture.

L'école est dans un environnement, elle est créée pour améliorer et humaniser son milieu, mais cet environnement l'influence en retour. Certaines élites confondent l'approche pédagogique par compétences née en 1980 et la méthode globale née vers les années 1920, c'est un anachronisme qui empêche les parents de chercher les vraies causes de l'échec de lecture. Cet anachronisme empêche les enseignants de faire des efforts pour maîtriser l'approche et leur donne l'illusion que l'approche pédagogique par compétences sera changée. Cette approche est celle de nos ancêtres qui ne

commencent jamais l'apprentissage par la théorie mais par la modélisation (voir *Auto-efficacité* Bandura 1997). Ce n'est qu'au moment où l'apprenant fait une faute que le coup de taloche survient avec une question qui fait appel aux connaissances déclaratives. On peut changer mille fois l'APC, mais tant que la méthode globale ne sera pas chassée du Bénin, les échecs de lecture se multiplieront.

Les causes institutionnelles sont des décisions illogiques et improvisées qui tuent l'école, on dirait que nos dirigeants ont perdu le sens de l'histoire et de l'avenir. Ils ont envoyé dans nos écoles 80% d'enseignants sans formation pédagogique initiale (vacataires, communautaires, contractuels locaux). Ces enseignants confinés dans un niveau de vie inférieur par leurs mauvais salaires n'ont qu'une seule chance de se faire entendre, les grèves qui empêchent de progresser dans les programmes scolaires. Ces artefacts ne sont pas les causes de l'échec de lecture. Ils ne constituent que des phénomènes aggravant l'échec de lecture.

Les causes ergonomiques, ces causes agissent négativement sur l'apprentissage, en causant des pertes de temps. Nous prenons comme exemple les classes volantes où le professeur est obligé d'aller chercher une salle libre avant de pouvoir commencer le cours. Nous connaissons le cas des écoles inondées (le cas de Yagbé), les élèves sont obligés de perdre des jours à la maison. Les classes pléthoriques empêchent l'enseignant de faire des évaluations régulières, les élèves sont laissés à eux-mêmes. De quelle utilité est un professeur sans formation face à une classe pléthorique ? Ces classes sont des prétextes que donnent certains enseignants pour abandonner les apprenants à leur sort. Les classes pléthoriques sont des phénomènes aggravant l'échec de lecture, mais elles ne constituent pas la vraie cause. La

méthode globale est la cause de l'échec de lecture, c'est elle qu'il faut changer.

Nous pouvons conclure qu'on n'a pas appris à lire à nos apprenants car la méthode globale ne permet pas d'apprendre à lire. Les conséquences de la méthode globale sont énormes : la dyspraxie, l'apprenant ne comprend pas la langue française pour pouvoir exécuter les consignes du professeur ou du maître. La déviance sémantique, l'apprenant laisse le sens du texte pour dire autre chose. La dysgraphie, l'enfant ne sait pas écrire, il ne sait pas former les lettres. La dysorthographe, l'apprenant ne connaît pas l'orthographe des mots, il ne connaît aucune règle de grammaire.

Le préalable à l'amélioration de la lecture dans nos écoles c'est le remplacement de la méthode globale par la méthode syllabique. Il faut rejeter toutes méthodes mixtes qui ne débutent pas par la combinatoire alphabétique proposée par notre tableau alphabétique. Il faut refuser la vision coloniale de l'école et considérer que l'école est la solution de l'amélioration sociale. Il appartient aux parents d'élèves d'inciter les apprenants à la discipline, une société se construit par la discipline, sans discipline rien ne peut se construire. Il faut arriver à faire comprendre aux enfants que l'école est une propriété commune, ils doivent veiller à son entretien. Les parents doivent apprendre le  $b+a=ba$  à leurs enfants à la maison. Ils donneront chaque jour un petit texte à lire à leurs enfants. Les enseignants doivent abandonner la méthode globale, pour adopter la méthode syllabique basée sur la combinatoire alphabétique. Les inspecteurs doivent diversifier leur manière d'évaluer les enseignants selon trois axes : nombre d'élèves ayant la moyenne dans la matière du professeur inspecté, nombre d'élèves qui maîtrisent la combinatoire alphabétique et la performance pédagogique du professeur pendant l'inspection.

Les professeurs d'une classe auront une note de groupe selon le nombre de moyennes obtenues dans la classe. Les Directeurs d'école seront évalués suivant le nombre de réussites des élèves aux examens. Les inspecteurs auront à charge le suivi d'un certain nombre d'enseignants et seront évalués selon la performance des enseignants encadrés.

Les enseignants doivent considérer l'école comme un temple et travailler effectivement pour le relèvement du niveau de lecture dans leurs classes. Il est vrai que les classes pléthoriques ruinent la santé et détruisent les efforts de l'enseignant, en s'aidant des élèves tuteurs d'alphabétisation et de notre tableau de la combinatoire alphabétique, en employant toutes les ressources d'auto-texte que nous avons énumérées, le niveau de lecture s'améliorera progressivement.

Nous allons poser maintenant une question, voulons-nous vraiment construire notre pays ou demeurer sous la miséricorde des bailleurs de fonds qui financent nos écoles ? Si nous cherchons à faire de notre école un instrument efficace de transformation positive de la vie sociale, il n'y a qu'une solution. Nous devons former des associations de soutien pour l'école. Ces associations auront pour mission d'éduquer la jeunesse, de financer les écoles en vue de faire disparaître les classes pléthoriques, ces associations interviendront également dans les recherches pour l'amélioration et l'évolution de notre enseignement. Si nous ne faisons rien pour l'école, notre jeunesse n'a aucun avenir. Cela laisse prévoir des jours sombres pour notre société.

## **ANNEXES**

## **Annexe I**

El desdichado Suis-je Amour ou Phébus ?... Lusignan ou Biron ?

Mon front est rouge encore du baiser de la reine ;

j'ai rêvé dans la grotte où nage la sirène.. .

Et j'ai deux fois vainqueur traversé l'Achéron :

Les soupirs de la sainte et les cris de la fée.

La documentation historique permet de comprendre ce poème

Amour : Cupidon dieu de l'amour latin et Eros (grec).

Phébus : autre nom d'Appolon dieu grec de la beauté, des arts, de la lumière et de la divination.

Lusignan :.Guy Lusignan fondateur de la dynastie de Lusignan à Chypre 1192.

Biron : Gantaut Baron de Biron ; son fils Charles Duc de Biron.

Sirène : femme monstre séductrice ; Ulysse roi d'Ithaque a triomphé d'elles.

Orphée : fils de la muse Calliope, prince de Thrace, musicien, chanteur de génie.

il charme les bêtes. Il est descendu aux enfers pour chercher Eurydice sa bien aimée . . .

## **Annexes II**

**A.**Le cerveau restructure automatiquement les mots mis en désordre

Les mots : vent ; arbres ; dans ; le ; les ; souffle. Sont placés dans cet ordre, les apprenants retrouvent la phrase : le vent souffle dans les arbres.

### **B.Questionnaire pour apprécier la compétence en lecture des apprenants**

1. Aimes-tu la lecture ?
- 2 Pourquoi aimes-tu (ou n'aimes-tu pas) la lecture ?
3. Quels sont les textes que tu as déjà lus ?
4. En lisant que cherches-tu dans le texte ? Pour comprendre un texte que faut-il faire ?

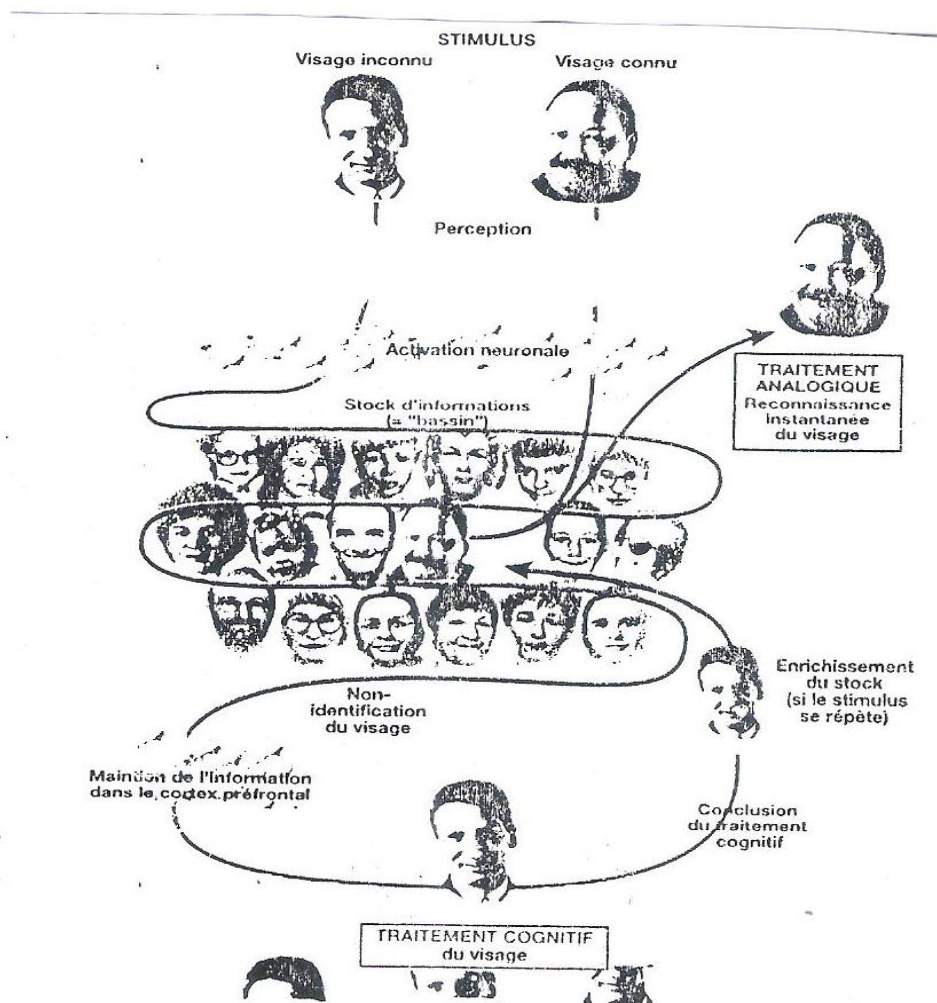
### **C.Exercice de discrimination des paronymes**

- |          |        |        |        |        |        |       |
|----------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| 1. Elire | Elire  | Elire  | Elire  | Elvire | Elire  | Elire |
| 2. Elire | Elvire | Elire  | Elire  | Elire  | Elire  | Elire |
| 3. Elire | Elire  | Elire  | Elire  | Elire  | Elvire | Elire |
| 4. Elire | Elire  | Elire  | Elvire | Elire  | Elire  | Elire |
| 5. Elire | Elire  | Elvire | Elire  | Elire  | Elire  | Elire |

Lis ces lignes et dis combien de mots différents elles comportent.

## Annexes III

### ● Analyse du stimulus par le cerveau



### Connu ou inconnu ?

Un stimulus tel que la vue d'un visage connu est traité par le cerveau de façon automatique et instantanée, par comparaison avec les informations stockées dans un "bassin" (traitement analogique). Le stimulus qui représente un visage inconnu, donc absent du "bassin", déclenche une activité mentale complexe, plus longue. Ce traitement cognitif de l'information aboutit à une évaluation consciente de la situation.

90 *Science & Vie* - n° 969 - juin 1998

Fig N° 6 : analyse d'un stimulus par le cerveau

## Annexe IV

### Tableau N° 6 : questions N°2 et N°3

Question N°2 : pourquoi aimez-vous ou (n'aimez-vous pas) la lecture ?

Classe	N élèves	Maîtrise littéraire	Ludique	Aide pédagogique	Ethique	Aide à réussir	Information communication	Incompréhension	Absence livre	Ennui mépris
6 <sup>ème</sup>	167	120	22	24	21	5	1			
5 <sup>ème</sup>	137	112	2	20		1		1	1	
4 <sup>ème</sup>	122	96	7	15	5	3	1	1	1	
3 <sup>ème</sup>	117	105	4	11	2	1			1	2
2 <sup>de</sup>	123	97	4	27	2			2		2
1 <sup>ère</sup>	118	83	18	44	9					3
Tle	108	52	21	56	5					1
Total	892	665	78	197	44	10	2	4	3	8
%		64,5%	7,56%	10,1%	4,26%	0,96%	0,19%	0,38%	0,29%	0,77%

### Suite question N°2

Classes	N élèves	Sommeil	Fatigue	Hors sujet	Sans réponse	Pas de sens
6 <sup>ème</sup>	167				1	5
5 <sup>ème</sup>	137				2	4
4 <sup>ème</sup>	122			1	4	
3 <sup>ème</sup>	117					
2 <sup>de</sup>	123					
1 <sup>ère</sup>	118		1			
Tle	108	1		1		
Total	892	1	1	2	7	9
%		0,09%	0,09%	0,19%	50,67%	0,8%

Tableau N°7 : résultat de l'enquête sur la lecture question N°2

## Annexe IV (suite)

### Question N°3 :

classes	Nombre d'élèves	Roman			Littérature			Manuel scolaire			Lecture culturelle			Ludique			Aucune
		-3	-5	-9	-3	-5	-9	-3	-5	-9	-3	-5	-9	-3	-5	-9	
6 <sup>ème</sup>	167	38			135			72	11	1	2			3			14
5 <sup>ème</sup>	137	4			111			60	2		1			2	2		11
4 <sup>ème</sup>	122	31	1		101	15	1	42	1		17			7			4
3 <sup>ème</sup>	117	14			59	58	1	15			8			7			
2 <sup>de</sup>	123	14	1		68	45	8	8			20			3		1	5
1 <sup>ère</sup>	118	24	1	4	34	61	24	26	1		14			4			7
Tle	108	37			17	68	28	2			9			6		1	3
Total	892	162	3	4	525	247	62	225	15	1	71			32	2	2	44
Somme cumulée		169			834			241			71			36			44
%		12,11%			59,78%			17,27%			5,08%			2,58%			3,15%

Total des choix = 1395

### Question N° 3 (suite)

Classes	Nombre d'élèves	Hors sujet	Sans réponse	Pas de sens	Confusion texte et livre
6 <sup>èm</sup>	167		1	1	15
5 <sup>ème</sup>	137				
4 <sup>èm</sup>	122				1
3 <sup>ème</sup>	117		1		3
2 <sup>de</sup>	123				1
1 <sup>ère</sup>	118				
Tle	108				
Total	892		2	1	20
Somme cumulée					
%			0,14%	0,07%	1,43%

Tableau N°8 : résultats de l'enquête sur la lecture, question N° 3

## Annexe IV (suite)

Question N° 4 : En lisant que cherchez-vous dans le texte ? Pour comprendre un texte qu'est-ce qu'il faut faire ?

Classe	Nombre d'élèves	Aide Lexicographie	Histoire	Thème	Informatique	Questions	Ethique	Structure	Syntaxe	Syntaxe verbale	Type de texte	Compréhension
6 <sup>em</sup>	167	55	50	4	7	3	12	3	13	15	2	28
5 <sup>eme</sup>	137	83	22	0	3	12	1		2	2		24
4 <sup>em</sup>	122	78	23	2	1		3			4		16
3 <sup>eme</sup>	117	60	31	1	3		1	1	4		1	22
2 <sup>de</sup>	123	65	30	1	2		2		5			22
1 <sup>ere</sup>	118	70	34	2	4		4		3			16
Tle	108	32	45	2	4		6	7	3			14
Total	892	443	205	12	24	15	29	11	30	21	3	142
Somme cumulée												
%		41,28%	19,10%	1,11%	2,23%	1,39%	2,7%	1,02%	2,79%	1,95%	0,27%	13,23%

Total des choix= 1073

Question N° 4 (suite)

Classe	Nombre d'élèves	Problématique	Hors sujet	Pas de sens	Sans réponse
6 <sup>em</sup>	167	2	9	13	5
5 <sup>eme</sup>	137		12	3	5
4 <sup>em</sup>	122		7	5	5
3 <sup>eme</sup>	117	1	10		1
2 <sup>de</sup>	123	1	6		12
1 <sup>ere</sup>	118	2	12		4
Tle	108	1	14		4
Total	892	7	70	21	36
Somme cumulée					
%		0,80%	6,52%	1,95%	3,35%

Tableau N°9 : résultats de l'enquête sur la lecture, question N° 4

## **Annexe V (texte) Contraction de texte : terrorisme et pauvreté**

Imaginons qu'un être venu d'une autre planète débarque sur terre et qu'un économiste soit chargé de lui présenter, en quelques mots, la manière dont nous organisons la vie ici bas. L'économiste en question, lui présenterait probablement trois statistiques particulièrement édifiantes : les gouvernements du monde entier consacrent la somme de 56 milliards de dollars environ par an à l'aide au développement destinée à lutter contre la pauvreté, contre 300 milliards pour leur soutien aux paysans les plus riches des pays développés et 900 milliards pour leur dépenses militaires.

Ces statistiques terrifiantes nous viennent de l'Américain James D. Wolfensohn, Président de la Banque mondiale, qui s'est contenté de les énoncer publiquement lors des Assemblées de printemps organisées, fin avril 2004, à Washington par les deux institutions de Bretton Woods, sans véritablement s'appesantir sur leur terrible signification. La banalité et le caractère quelque peu abstrait de ces chiffres ne doivent pas dissimuler l'ordre de valeur qu'ils projettent. Que penserait l'extra-terrestre des 6 milliards de terriens en apprenant que les sociétés humaines qui se vantent constamment de leur prétendue supériorité morale, consacrent à la lutte contre la pauvreté seulement 19% des sommes annuellement versées aux riches fermiers des pays industrialisés ? Comment expliquer que les gouvernements d'une planète qui envoie des hommes sur la Lune et bientôt sur Mars, limitent leurs efforts financiers pour améliorer les conditions de vie des pauvres à seulement 6% de leurs dépenses militaires ? Comment croire que l'ordre des priorités des gouvernements de notre planète soit si déséquilibré en se début du XXI<sup>e</sup> siècle ?

Dans un monde qu'il est de plus en plus difficile de déchiffrer, à cause notamment de la complexité des problèmes que pose la globalisation et de la vitesse à laquelle les informations de toutes natures s'échangent, ces statistiques méritent d'être méditées par tous. Le monde occidental semble être de bonne foi lorsqu'il s'étonne d'apprendre que des millions de citoyens du Tiers-Monde le tiennent en partie responsable de leur mauvaise situation économique et sociale. Au-delà du poids de l'histoire (mémoire de l'esclavage, de la colonisation, de l'exploitation économique et de la domination coloniale), ce ressentiment entretenu par les pauvres dans le monde arabe, en Asie, en Afrique et en Amérique latine, vis-à-vis de l'Occident, est exacerbé par la manière dont s'organise une globalisation truquée.

Les pays industrialisés monopolisent la fixation des règles du jeu économique mondial, décidant pratiquement de la manière dont le système de développement économique doit être organisé dans chaque pays, fixant le cadre du commerce mondial, en leur faveur, influençant les destinations des flux financiers et imposant leur modèles culturels et schémas d'organisation politique en Irak, au Timor-Oriental, au Venezuela ou en Côte-d'Ivoire... Tout ceci au nom d'une soi disant défense des droits de l'homme qu'aucun pays industrialisé ne respecte véritablement à l'intérieur de ses propres frontières. Malheureusement ce terrorisme idéologique de l'Occident a pour principale conséquence de stimuler l'autre terrorisme, celui de la misère, de la pauvreté, des humiliations quotidiennes et de la violence aveugle.

## **Annexe V (suite)**

Dans les cercles de pouvoir en Occident, où de bonnes âmes discutent de la bonne gouvernance mondiale, nul ne semble comprendre cette terrible spirale, ni même la nécessité de s'attaquer sérieusement aux racines de la pauvreté. On se contente d'accroître chaque année les budgets des dépenses militaires et de sécurité, et renforcer les politiques de contrôle de l'immigration. Comme si l'on pouvait guérir une maladie en brisant le thermomètre! Dès lors, la question mérite d'être posée : que ce passerait-il si l'ordre actuel des priorités était inversé ? Quel serait le visage de notre planète si l'on consacrait les 900 milliards de dollars actuels non pas aux dépenses militaires mais à la lutte contre la pauvreté ?

Blaise-pascal TALLA, *Jeune Afrique Economie* N° 355, mai 2004, p.5

Texte d'un devoir du C.E.G. SURU-LERE, année scolaire 2009-2010, Classe Tle.

## Déviations sémantiques lié au texte : Terrorisme et pauvreté

### Annexe VI : exemple de déviance sémantique

= TLOK1  
3

Vendredi 28 Novembre 2009

#### Terrorisme et pauvreté Le contraction du Tercete

##### 1 - Le résumé du Tercete

L'impact du bilan de la banque mondiale sur le gouvernement sur l'économie est insignifiant, alors le gouvernement a seulement une vision sur tout ce qui peuvent faire son confort. La responsabilité de la population dans le contexte de la génération qui caractérise leurs conditions. Les facteurs externes existent, mais la responsabilité de cette population est assez plus impor-

**Annexe VII : transformation du schéma actantiel de Greimas en schéma de guidage pour la lecture**

**Schéma de guidage**

N1( niveau de la mémoire sémantique)

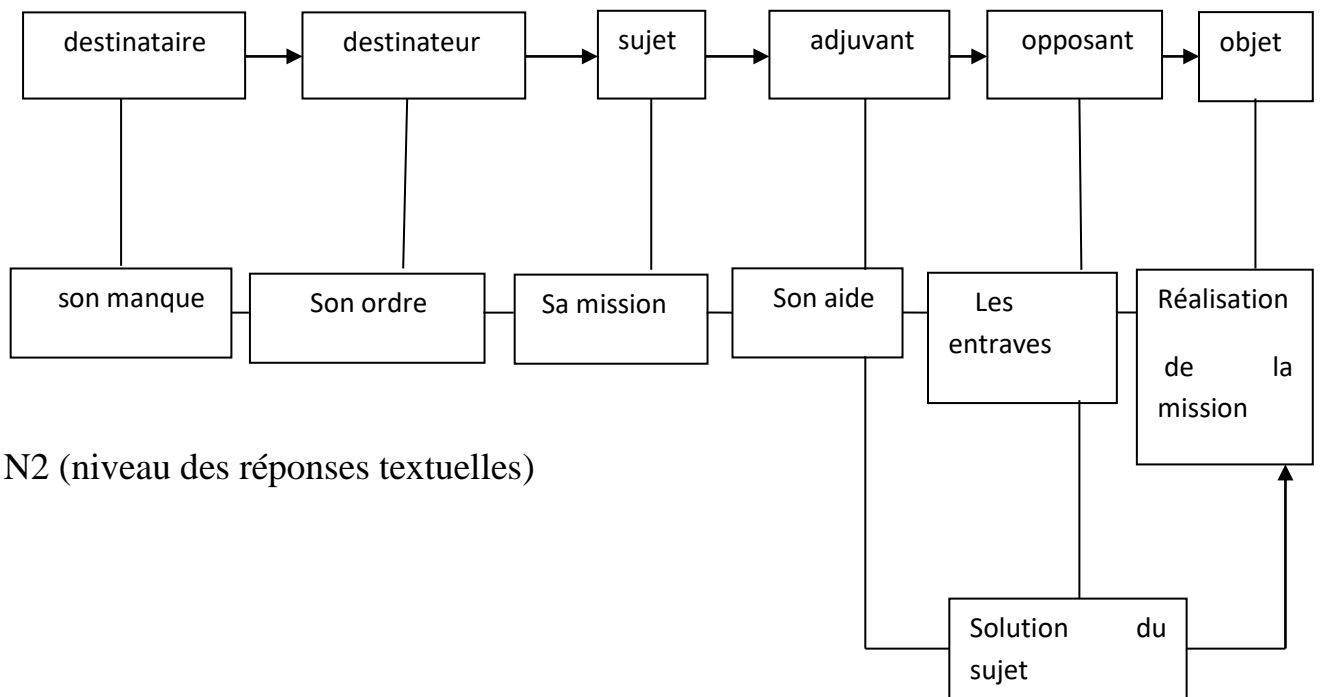


fig N°7 : transformation du schéma actantiel de Greimas en schéma de guidage pour la lecture

## Annexe VIII : La combinatoire alphabétique

	Voyelles									
N°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
consonnes	a	i	o	u	y	e	é	è	E	N°
a	ba									1
c										2
d										3
f										4
g										5
H										6
J										7
k										8
l				lu						9
m										10
n										11
p										12
q										13
r										14
s										15
t							té			16
v										17
w										18
x										19
z										20

**Exemple** : la combinaison 1-1 donne **ba**

la combinaison 9-4 donne **lu**

la combinaison 16-7 donne **té**

Tableau N° 10 : la combinatoire alphabétique

## **Annexe IX : texte montré par un sourd pour mendier**

Idiosyncrasie scripturale

A. **SOURCHE** : va l'école au collègue

B.P. Kou à va la 5753 à riments. De sourds à l'artiches  
Ils a le ringessent à des remillénges la maison de  
égrines tout à les ârimenttes tois tu artiche le ses tout  
l'enfant l'aurins l'maienfames ses priments tais l'eau  
Primsprès mi ses tout a la des l'enfants de ses et des à  
l'sourds a les mi me ses tout l'ariche ses tout à sons tois  
so nillessent à collègue a les ariche à maison à 12h 05

Annexe IX (suite)

B. La réponse aux questions n° 3 et 4 sur la lecture par un élève

Idiosyncrasie scripturale

3 Je suis lus aimes de DIL EM  
M.E le Français ou me les  
men per en ces lus les  
-lecture qui mare avant lus  
dans le texte on cher les exercice  
le et je aies memes

4, lus texte on cher mais e

Il s'agit de l'écriture d'un élève sur une feuille de papier quadrillé. Le texte est écrit à la main et contient des erreurs de lecture et de compréhension. Les mots "Il s'agit de" sont écrits dans une boîte rectangulaire à l'intérieur du texte. Le mot "plus" est écrit dans une autre boîte rectangulaire en dessous du texte.

Annexe X : Dictée illisible d'un élève candidat au B.E.P.C.

807

E. 1 COMPOSITION DE Dictée et 0

2 un fait les devants de la, des a est tra  
 3 ty ad rix ty est a est, les garot locale le rade  
 4 mge, un et tralecole et spara la mge, des les  
 5 p r m r onale, les g a f a g la pere k m g e h e l l e  
 6 d y t i e n e y, du di des le k l g a l l e s a e y n e l l e t a l a e  
 7 k m r e s t u l e s d o a c a r o r . s e s t l e s o m a t r e  
 8 k a l u d e t u i j l e l l a g e a s s w a t u g p a r p a m d a )  
 9 k h r o n e g e l e s s e l l e f o a m d a y d i r e v e s e r p r e .  
 10 d i n g o r z p e z o g e y m a m o m y s e a l e s e t l e s l o a t  
 11 k r e c a l e s g o g u e l e r e a t m r e s  
 12 t o r a a t u f i t r e y m p e r o y s e m m a m m a n y  
 13 u n f a c t e r l e k u y u n j e t r e m a c m d e s j u n  
 14 l a f u r h u d i a r e n t e m e r g e y l e l u t e a  
 15 b a u n d e m u n p r o d i t e , s e m a l l e s o l d i e r  
 16 d i l l e y s o l d i e n p r o m e g e t p e z o s u t r o  
 17 l m e n r e a t s i l r e s t , d e p i l a u n k i l o l e a l e u m s a u t a  
 18 A l l a d n e s t / o a .

## **Annexe X (suite)**

### **Texte de la dictée : Un enfant-soldat**

Dans le village de Kik, la guerre tribale est arrivée vers dix heures du matin. Les enfants étaient à l'école et les parents à la maison. Kik était à l'école et ses parents à la maison. Dès les premières rafales, les enfants gagnèrent la forêt. Kik gagna la forêt. Et, tant qu'il eut du bruit dans le village, les enfants restèrent dans la forêt. Kik resta dans la forêt. C'est seulement le lendemain matin, quand il n'y eut plus du bruit, que les enfants s'aventurèrent vers leur concession familiale. Kik regagna la concession familiale et trouva son père égorgé, son frère égorgé, sa mère et sa sœur violée et les têtes fracassées. Tous ses parents proches et éloignés morts. Et quand on n'a plus personne sur terre, ni père ni mère ni sœur, et qu'on est petit, un petit mignon dans un pays foutu et barbare où tout le monde s'égorge, que fait-on? Bien sûr on devient un enfant-soldat, un small-soldier, un child-soldier pour manger et pour égorger à son tour ; il n'y a que ça qui reste.

De fil à aiguille, Kik est devenu un soldat-enfant.

Ahmadou KOUROUMA, *Allah n'est pas obligé*, Paris, Seuil, 2000, p. 96-97

**B.E. P.C. 2008**



## Annexe XI (suite)

### Devoir d'un élève de la classe de 6<sup>ème</sup>

Antique était un certain nombre  
quatre ou cinq et les bractées  
quatre. Les fleurs ont été bien préparées. Ce  
l'ambiance est toujours la même  
de mes amis et mes amis.  
me suis amusé.

Je me suis amusé à donner les  
esquisses de mes impressions  
et mes sentiments.

## Annexe XII : schéma des combinaisons imposées par les opérateurs logiques

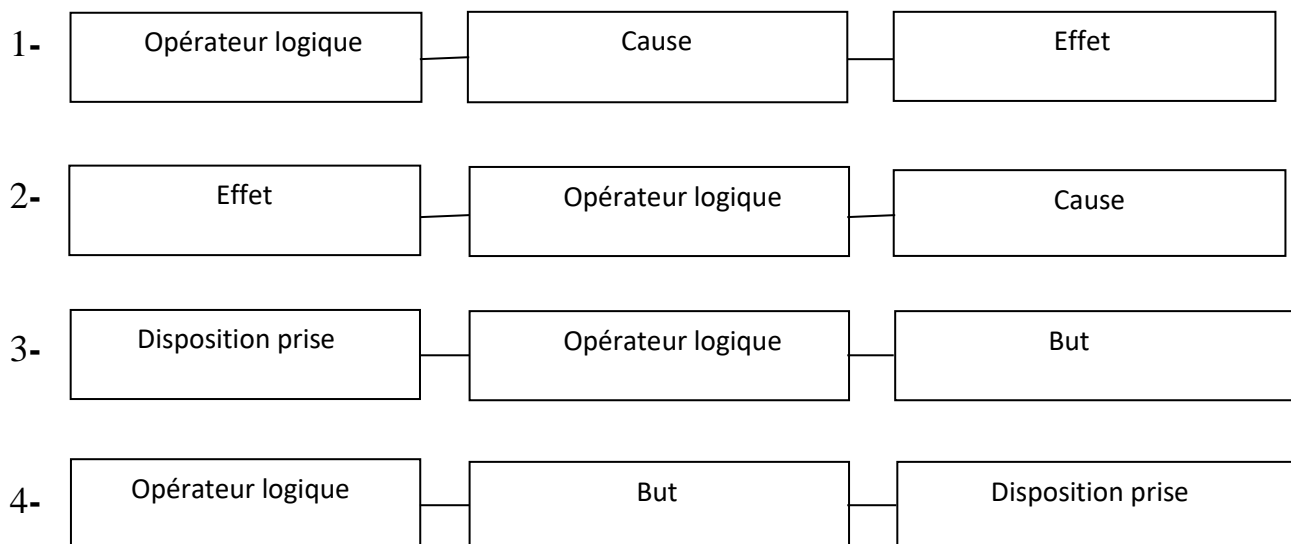


Fig N°8 : les combinaisons imposées par les opérateurs logiques

Les phrases qui suivent correspondent aux schémas en respectant l'ordre des numéros

- 1- Puisque tu ne veux pas de moi je m'en vais  
Cause Effet
- 2- Je m'en vais parce que tu m'as renvoyé  
Effet Cause
- 3- Ferme la porte afin que nous n'ayons pas froid  
Disposition But
- 4- Afin que nous n'ayons pas froid ferme la port  
But Disposition

## Bibliographie

### Lecture et Méthodologie de la lecture

1. ABADASSI Monique et alii 1994, *Essai de méthodologie de lecture*, Porto-Novo, INFRE, 237p.
2. ANDELAC C. et BIKOÏ F. 1990, *Connaissance et pratique du français*, Paris, Larousse, 219p.
3. ADAM Jean-Michel 1992, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 220p.
4. BEGUIN Annette 1982, *Lire-écrire*, Paris, l'école,
5. BIARD Jacqueline et DENIS Frédérique 1993, *Didactique du texte littéraire*, Paris, Nathan, 235p.
6. CAUVIN Jean 1980, *Comprendre les contes, Issy les Moulineaux, les classiques africains*, 101p.
7. CAMELIN Colette et alii 1996, *Français lecture méthodique*, Paris, Bordas, 256p.
8. CHARLES Michel 1977, *Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil, 298p.
9. CHARPENTIER Jacky 1992, *Apprentissage de la lecture*, Paris, PUF, 249p.
10. CHAUVINEAU et alii 1989, *La conduite de lecture du récit au C. E. 2*, Poitiers, C.R.D.P. de Poitiers, 129p.
11. DENYER Monique et alii 1998, *Lisons futé, stratégies de lecture*, Bruxelles, Duculot (DE Boeck et Larcier), 92p.
12. DUMORTIER Jean-Louis 2001, *Lire le récit de fiction*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 496p.

- 13.DUFAYS Jean-Louis et alii 1996, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, DE Boeck, 300p.
- 14.DUVILLIE Rebécca 2004, *Petit dyslexique deviendra grand*, Paris, Marabout, 216p.
- 15.GRIVEL Charles 1980-1981, « Esquisse d'une théorie des systèmes doxiques », in *Degrés*, 24-25, d1.d23.
- 16.GERVAIS B 1993, *A l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur.
- 17.GROMER Bernadette et alii 1990, *Lire (tome II :Etre lecteur)*, Paris, Armand Colin, 166p.
- 18.GIASSON Jocelyne 2004, *La lecture de la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck, 402p.
- 19.GREIMAS Algirdas Julien 1966, *Sémantique structurale recherche de méthode*, Paris, Librairie Larousse, 262p.
20. HENRY Alain et alii 1996, *Français lecture méthodique*, Paris, Bordas, 255p.
- 21.JAMET Eric 1997, *Lecture et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 125p.
- 22.LESOT Adeline 1992, *La lecture méthodique (1) Initiation*, Paris, Hatier 95p.
- 23.LEENHARDT J. 1980, « Introduction à la sociologie de la lecture », in *Revue des Sciences humaines*, 177, pp. 39-55.
- 24.MARC Le Bris 2004, *Et vos enfants ne sauront pas lire...ni compter*, Paris, stock, 399p.
- 25.NIQUET Gilberte 1991, *Enseigner le français pour qui ? Comment ?*, Paris, Hachette, 223p
- 26.PAULME Denis 1976, *La mère dévorante*, Paris, Gallimard, 321p.
- 27.PAINCHAUD et alii 1994, « Diversité culturelle et littératie », dans *Repères*, N° 15, Montréal, Publication de la Faculté des Sciences.
- 28.PICARD M. *Lire le temps*, Paris, Minuit.

29. QUEVA Régina 2007, *Les méthodes de lecture expliquée aux parents*, Paris, Libro, 92p.
30. RICHAUDEAU F. et al 1982-1984, *Lecture rapide*, Paris, Retz, 351p.
31. RICHAUDEAU F 1992, *Sur la lecture*, Paris, Albin Michel, 207p.
32. THERY Bernard 1995, *Le français au lycée*, Paris, Belin, 423p.
33. TOMATIS. A 1972, *Education et dyslexie*, Paris, Les Editions ESF, 281p.
34. WETTSTEIN- BADOUR Ghislaine 2000, *Lettres aux parents des futurs illettrés*, Paris, Editions de Paris, 103p.

### **Articles et ouvrages critique sur la littérature**

1. AEBLI Hance 1996, *Didactique psychologique*, Paris, Delachaux et Niestlé, 163p.
2. BARTHES Roland 1970, *S/Z*, Paris, Seuil, 259p.
3. BARTHES Roland 1964, *Essais critiques*, Paris, Seuil, 275p.
4. BARTHES Roland 1953 et 1974, *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 187p.
5. BARTHES Roland 1957, *Mythologie*, Paris, Seuil, 247p.
6. BARTHES Roland 1973, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil (Points, 135).
7. BARBOTIN Edmond et alii 1975, *Qu'est-ce qu'un texte ?*, Paris, Librairie José Corti, 205p.
8. BERGEZ Daniel et alii 1990, *Méthodes critiques pour l'analyse littéraire*, Paris, Nathan, 217p.
9. CHAILLET Jean 1969, *Etude de grammaire et de style* (tome I et tome II), Paris, Bordas, 400p.
10. CHARTIER. R. 1887, *Lecture et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil (L'univers historique).

- 11.CRESSOT Marcel 1976, *Le style et ses techniques*, Paris, P.U.F., 350p.
- 12.CHARLES Bally 1951, *Traité de stylistique française*, Paris, Edition Les librairies C. Klincksieck et Georges et Cie ( Genève), 331p.
- 13.DUCROT Oswald et TODOROV Tzevetan 1972, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 469p.
- 14.DUCROT Oswald et alii 1968, *Qu'est-ce que le structuralisme ?*, Paris, Seuil.
- 15.ESCARPIT Robert 1970, *Le littéraire et le social*, Bordeaux, Flammarion, 315p.
- 16.ECO Umberto 1985, *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset (Figures) (éd. orig. : 1979).
- 17.GENETTE Gérard 1972, *Figure III*, Paris, Seuil, 285p.
- 18.GOLDMANN Lucien 1964, *Pour une sociologie du roman*, Paris, Gallimard.
- 19.HUANNOU Adrien et BOGNIAHO Ascension 1993, *Auteurs africains du programme de français*, Cotonou, INFRE, 175p.
- 20.HOLLAND N. 1968, *The Dynamics of Literary Reponse*, New York.
- 21.ISER Wolfgang 1985, *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Liège, Mardaga (Philosophie et langage) (éd. orig. 1976).
- 22.KOKELBERG Jean 1993, *Les techniques du style*, Paris, Nathan, 255p.
- 23.LABROSSE Cl. 1985, *Lire au XVIII<sup>e</sup> siècle. « La nouvelle Héloïse » et ses lecteurs*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, et Paris, Editions du C.N.R.S.
- 24.LAFARGE Cl. 1983, *La valeur littéraire. Figuration littéraire et usages sociaux des fictions*, Paris, Fayard.
- 25.LESSER S. 1962, *Fiction and the unconscious*, New York, Vintage Books.

- 26.MARGHESCOU M. 1974, *Le concept de littéralité*. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature, La Haie-paris Mouton.
- 27.PROPP Vladimir 1965 et 1970, *Morphologie du conte*, Paris, Seuil, 254p.
28. ORLANDO FR. 1972, *Per una teoria freudiana della letteratura*, Turin Einaudi.
- 29.RENIER V. 1974, *Le problème du récit sémiotique*, Cours et Documents de L'Institut de Linguistique de l'Université de Louvain 3.
- 30.RIFFATERRE M. 1982, « L'illusion référentielle », in BAETHES R. et al., *Littérature et réalité*, Paris, Seuil (Points, 142), pp. 91-118 (éd. orig. : 1978).
- 31.RIFFATERRE M. 1983, *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil (éd. orig. : 1978) (poétique).
- 32.SCHMITT M.P. 1982, *Savoir-lire*, Paris, Editions Didier, 223p.
- 33.SATRE Jean-Paul 1970, *Qu'est-ce que la littérature*, Paris, Gallimard, 384p.
- 34.TODOROV T.1966, « Les catégories du récit littéraire » in Communication, 8 *L'analyse structurale du récit*, Paris, Seuil, 178p.
- 35.TODOROV T. 1978, *Symbolisme et interprétation*, Paris, Seuil, 165p.
- 36.TODOROV T. 1967, *Littérature et signification*, Paris, Larousse, 118p.
- 37.TODOROV T. 1971, *Poétique de la prose*, Paris, Seuil, 251p.

38. TERS François et alii 1983, *L'échelle Dubois-Buyses d'orthographe usuel français*, Paris, O.C.D.L., 166p.

39. WAHL François et alii 1968, *Qu'est-ce que le structuralisme*, Paris, Seuil, 446p.

### **Psychologie et psycholinguistique**

1. BAUDOUIN Charles 1972, *Psychanalyse de Victor Hugo*, Paris, Armand Colin, 302p.

2. BAL Alexandre 1962, *L'attention et ses maladies*, P.U.F., 125p.

3. BACHELARD Gaston 1978 *Psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, 274p.

4. DACO Pierre 1973, *Les prodigieuses victoires de la de la psychologie moderne*, Verdiers, Marabout, 505p.

5. DODSON Fitzhugh 1972, *Tout se joue avant 6 ans*, Paris, Marabout, 316p.

6. FILLOUX Jean- Claude 1970, *L'inconscient*, Paris, P.U.F., 128p.

7. FREUD Sigmund 1978, *Introduction à la psychanalyse*, Paris, P.B.P., 543p.

8. JUNG C. J. 1964, *Didactique du Moi et de l'inconscient*, Paris, Gallimard, 274p.

9. LANCHEC Jean-yvon 1976, *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, Paris, P.U.F., 164p.

10. LIEURY Alain 1990, *Manuel de psychologie générale*, Paris, Dunod, 278p.

11. Mouron Charles 1962, *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*, Paris, Librairie José Corti, 364p.

12. MARC Olivier 1972, *Psychanalyse de la maison*, Paris, Seuil, 157p.
13. VYGOTSKY L 1987, *Problems of general psychology*, New York: Plenum Press.

### **Didactique et pédagogie**

1. ANDERSON W. Lorin 1992, *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris, U.N.E.S.C.O., 134p.
2. ANDRE Reboullet 1971, *Guide pédagogique pour le français langue étrangère*, Paris, Hachette, 207p.
3. BERNARD Marie-Claire 1990, *Lire pour communiquer Anglais*, Nancy C.R.D.P. de Nancy, 105p.
4. BANDURA Albert 1997, *Auto-efficacité*, New-York, W.H. Freeman and Company, 603p.
5. BARTH Britt-Mari 1993, *Le savoir en construction*, Paris, RETZ, 208p.
6. CHEVALLARD Yves et al 1991, *La transposition didactique*, Aubenas, la pensée sauvage, 232p.
7. CHARTIER E. Alain 1932, *Propos sur l'éducation*, Paris, P.U.F., 227p.
8. DANY Raymond 1992, *L'enfant et l'éducation*, Paris, Armand Colin 208p.
9. DESCARTES 1637, *Discours de la méthode*, Paris, (Edition contemporaine, Le livre de poche), 254p.
10. DIENG Sarr et alii 1999, *Le langage-expression orale : mode d'emploi*, Versailles, Les classiques africains, 118p.
11. De LANDSHEERE V. 1992, *L'éducation et la formation*, Paris, P.U.F.

- 12.DOISE W. et al 1981, *Le développement social de l'intelligence*, Paris : Interéditions.
- 13.FREIRE Paulo 2007, *Education for critical consciousness*, London, Continuum, 146p.
- 14.GEORGES Snyders 1975, *Pédagogie progressiste*, Paris, P.U.F., 271p.
- 15.HALTE Jean-François 1993, *La didactique du français*, Paris, P.U.F., 127p.
- 16.HAMELINE Daniel 1983, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF 191p.
- 17.HIGELE Pierre 1997, *Construire le raisonnement chez les enfants Analyse critique des exercices*, Paris, RETZ, 191p.
- 18.LASNIER François 2000, *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Editions Guérin, 485p.
- 19.LAROUSSE 2001, *Savoir rédiger*, Paris, Larousse, 192p.
21. MARGER R.F. 1994, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris, Dunod, 134p.
22. NOT Louis 1998, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 360p.
- 23.NOYE Didier et al 1993, *Guide du formateur*, Paris, INSEP, 215p.
- 24.NEKPO Célestin 1997, *Education et culture* (tome I et II), Porto-Novo C.N.P.M.S. 135p.
- 25.NEKPO Célestin *La dissertation pédagogique*, Porto-Novo, C.N.P.M.S. 232p.
- 26.PASCAL Georges 1965, *Les grands textes de la philosophie*, Paris, Bordas, 287p.
27. PERRET-CLERMONT A.-N. 1980, *Social interaction and cognitive Development in children*. London: Academic Press,

28.RABELAIS François 1532, *Pantagruel*, Lyon, Editions Claude Nourry, 439p.

29.REQUEDAT François 1966, *Les exercices structuraux*, Paris, Hachette/Larousse,92p

30. ROGIERS Xavier 2001, *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck, 504p.

31. TOMATIS Alfred 1991, *L'oreille et le langage*, Paris, Edition du Seuil, 187p.

### **Sémantique et linguistique**

1. ADAM, J.-M. 1990, *Eléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga, Coll., « Philosophie et langage ».

2. BAYLON Christian et al 1978, *La sémantique*, Paris, Nathan, 334p.

3. BELY N. et alii 1970, *Procédures d'analyse sémantique appliquées à la documentation scientifique*, Paris, Gauthier-Villars, 240p.

4. CHOMSKY Noam 1975, *Questions de sémantique*, Paris, Seuil, 231p.

5. COURTES Joseph 1989, *Sémantique de l'énoncé : applications pratiques*, Paris, Hachette, 286p.

6. DUCROT Oswald 1991, *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann, 327p..

7.GREIMAS A. J. 1966, *Sémantique structurale (recherche de méthode)*, Paris, Librairie Larousse, 262p

8.GALMICHE Michel 1975, *Sémantique générative*, Paris, Larousse Université,191p.

9. KRISTEVA Julia 1969, *Recherche pour un sémanalyse*, Paris, Seuil, 380p.
10. MOESCHLER Jacques et al 2006, *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris, Armand Colin, 192p.
11. MARTINET André 1991, *Elément de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 222p.
12. POTTIER Bernard 1992, *Sémantique générale*, Paris, P.U.F., 237p.
13. TAMBA Irène 2000, *La sémantique*, Paris, P.U.F., 215p.

### **Articles et revues scientifiques**

1. *Sciences et vie*, n° 968 juin 1998.

## Table des matières

<b>Introduction générale.....</b>	<b>5</b>
1.1 La revue de littérature.....	11
1.4 La critique de la méthode globale... ..	25
<b>Chapitre premier : La problématique de l'étude.....</b>	<b>32</b>
1.1 L'observation d'un dysfonctionnement.....	32
au cours de la lecture	
1.2 Les objectifs.....	36
1.2.1 Les difficultés de la lecture, le cheminement d'étude.....	36
1.2.2 Les étapes d'étude de la déviance de sémantique .....	36
1.2.3 Les résultats attendus.....	38
1.2.3.1 Les résultats attendus de l'étude des difficultés de la lecture.....	38
1.2.3.2 Les résultats attendus de l'étude de la déviance sémantique.....	39
1.3 La justification du sujet.....	40
1.4Le choix des méthodologies.....	41
1.4.1 L'examen des méthodes choisies.....	41
1.4.2 Modalité d'application des méthodes choisies.....	43
1.5 Topologie de la recherche et les techniques de collecte.....	46
1.5.1 Topologie de la recherche.....	46
1.5.2 Echantillonnage et type de sondage.....	47
1.5.3 Techniques de collecte des données.....	48
1.5.4 L'analyse des données.....	49

<b>Chapitre deuxième : La lecture et ses problèmes.....</b>	<b>50</b>
2.1 Les problèmes référentiels.....	50
2.2 Les problèmes structuraux.....	53
2.3 Les problèmes sémantiques .....	55
2.4 Les problèmes herméneutiques.....	59
2.5 Les problèmes méthodologiques.....	61
2.6 La construction de sens.....	62
<b>Chapitre troisième : Définition de la déviance sémantique .....</b>	<b>79</b>
<b>3.1 Problématique de la compréhension du texte.....</b>	<b>79</b>
3.1.1. La nature du texte.....	79
3.1.2. La construction de sens et les indices textuels.....	80
3.1.3 L'intention de l'auteur face à la lecture plurielle.....	92
3.1.4 Les niveaux de lecture.....	93
3.2. L'élève et les difficultés de lecture.....	94
3.2.1. L'ignorance des instruments de la lecture.....	94
3.2.2 L'absence d'indice de justification du sens adopté et le repé- rage de la déviance sémantique. ....	101
3.2.3. La lecture et les problèmes de la progression de l'apprentissage.....	103
3.2.4. La lecture et les problèmes de la remédiation.....	104
<b>Chapitre quatrième : Les manifestations de la déviance sémantique.....</b>	<b>107</b>
4.1 Les cas de déviance sémantique.....	107

4.2 L'étude taxinomique de la déviance sémantique.....	123
4.3 La déviance sémantique et l'orientation de l'apprentissage de la lecture.....	130
<b>Chapitre cinquième : Les causes de la déviance sémantique.....</b>	<b>133</b>
<b>5.1 Les problèmes liés à l'apprentissage.....</b>	<b>133</b>
5.1.1 Les difficultés d'apprentissage de la lecture .....	142
5.1.2 La méthode d'apprentissage de la lecture et la remédiation .	144
5.1.3 L'insuffisance de la pratique de lecture .....	148
5.1.4 La perte de l'habitude de lecture.....	152
5.1.5 L'absence d'une synectique pour la lecture scolaire.....	153
<b>5.2 Les problèmes liés aux outils de lecture.....</b>	<b>155</b>
5.2.1 L'inadéquation de l'outil utilisé pour la lecture.....	155
5.2.2 combler les insuffisances en outils de lecture.....	156
<b>5.3 Les conséquences de la méthode globale en lecture.....</b>	<b>157</b>
5.3.1 Les fautes de prononciations.....	157
5.3.2 La dyspraxie.....	160
5.3.3 La dysgraphie.....	161
5.3.4 La dysorthographe.....	162
5.3.5 L'idiosyncrasie scripturale.....	163

## **Chapitre sixième : Les approches de solution à la déviance**

Sémantique.....	165
<b>6.1 Les nouvelles conceptions de l'apprentissage de lecture.....</b>	<b>165</b>
6.1.1 L'entraînement précoce à la lecture.....	165
6.1.2 La contextualisation de la lecture .....	168
6.1.3 La lecture méthodique dès le bas âge.....	171
6.1.4 L'apprentissage interactif.....	171
6.1.5 Le protocole d'écriture.....	176
<b>6.2 L'ouverture du champ de lecture.....</b>	<b>177</b>
6.2.1 L'intensification de la lecture.....	177
6.2.2 La diversification du choix de lecture.....	178
7. La lutte contre la déviance sémantique : la recherche des méthodes mélioratives en alphabétisation.....	179
<b>7.1 Les méthodes d'alphabétisation.....</b>	<b>179</b>
7.1.1 L'alphabétisation phonologique transversale.....	179
7.1.2 L'implication du corps dans l'alphabétisation.....	181
7.1.3 Ce que disent les lettres.....	183
7.1.4 L'alphabétisation et les éléments culturels.....	183
7.1.5 L'alphabétisation par identification.....	184
<b>7.2 L'alphabétisation ludique et les éléments du ludiciel.....</b>	<b>185</b>

<b>Conclusion.....</b>	<b>187</b>
Annexes.....	191
Bibliographie.....	210