

# POUR UNE ETUDE DE LA DIFFICULTÉ DES TEXTES

## La lisibilité revisitée

**Par Jean MESNAGER**

### Choses lues

Phrase extraite d'un ouvrage de littérature de jeunesse:

« Perdu dans la file des courtisans, Jonathan vit apparaître le roi accompagné d'un jeune seigneur. Le jeune homme observa attentivement le monarque »

En CM2, un enfant sur deux, ignorant le sens du mot monarque, a une mauvaise représentation des personnages; certains pensent qu'il y a un roi et un monarque. La compréhension de l'action qui s'ensuit (ici, tentative d'assassinat) s'en trouve perturbée (on ne saura pas qui Jonathan a tué). Un seul terme vous manque et tout est compromis.

Épreuves nationales d'évaluation de la lecture, CE2, 1992. Capacité des enfants à inférer.

« Chaque jour, Wan allait boire une tasse de thé près de chez lui. Il n'avait jamais de pièces pour payer, mais il laissait souvent un dessin à l'aubergiste pour le remercier. »

M. Rémond, chercheure à l'INRP, commente l'épreuve et les résultats obtenus **1**.

«Il faut répondre à la question suivante: Où Wan avait-il l'habitude de boire une tasse de thé ? Chez lui, dans une auberge, chez des amis, chez des clients.  
60 % des élèves répondent correctement, 30 % pensent que Wan boit du thé chez lui. »

J'ai reproduit la même expérience avec deux groupes d'enfants testés comme équivalents par une épreuve préalable. Au premier groupe, j'ai proposé l'épreuve telle quelle; au second groupe, un texte modifié, à savoir :

«Près de chez lui, chaque jour, Wan allait boire une tasse de thé, et comme il n'avait jamais eu de pièces pour payer, il laissait souvent un dessin pour remercier l'aubergiste. »

Pour le premier groupe, les constatations ont confirmé les résultats nationaux. Dans l'autre, la réussite a été de 48 % seulement.

Question: quel pourcentage d'enfants de CE2 est capable d'inférer ? A. Lieury, rapportant une expérience **2**, rappelle ceci: le simple fait de supprimer les espaces entre paragraphes, ainsi que le titre du document soumis à un groupe de lecteurs, a suffi pour observer 59 % d'erreurs à un questionnaire ultérieur, contre 31 % pour un groupe témoin.

## Des enjeux importants mais un domaine retourné en friche

### Une recherche indispensable...

Les quelques exemples qui précèdent illustrent, sous divers aspects, l'intérêt de l'évaluation de la difficulté des textes **3**. Les maîtres sont quotidiennement confrontés à cette affaire. Certains préfèrent utiliser des textes authentiques, d'autres les aménager pour les rendre plus accessibles. De plus, ils ne proposent pas des écrits aussi difficiles en lecture autonome qu'en atelier de compréhension. Mais comment font-ils pour choisir ? Comment ne pas considérer que pouvoir évaluer la difficulté est de la première importance dans la mise en œuvre d'une pédagogie de la

compréhension? Faut-il aussi évoquer les manuels scolaires: comment entreprendre une campagne pour la clarté sans une conception précise de ce qui est lisible **4** ?

Le peu de cas dans lequel cette question est tenue est choquant eu égard aux besoins. Le manque d'outils fiables se fait cruellement sentir dans le domaine des pratiques culturelles. Voisinant avec de rares lecteurs boulimiques, bon nombre d'élèves n'ont jamais lu un livre par eux-mêmes. Pour s'engager dans la carrière, particulièrement quand on est un enfant sensible ou curieux (comme presque tous !) mais pas vraiment stimulé par son environnement social, les premiers ouvrages conseillés ou promus par l'adulte jouent un rôle déterminant. Et les échecs répétés d'un enfant, liés à des entreprises au-dessus de ses forces, génèrent des carrières... de non lecteurs. Sans doute lui a-t-on suggéré des textes pleins d'obstacles mal perçus, sous prétexte d'apports attendus (lexicaux, culturels) ?

Comment un maître apprécie-t-il si tel livre sera lisible par tel enfant? Très souvent par un feuilletage assez superficiel. Dans quelle mesure tient-il compte de la lisibilité pour établir une série d'ouvrages sur lesquels fonder ses opérations de lectures suivies, de rallyes-lecture, guider les emprunts au bibliobus, etc. Certains croiront déceler dans ce qui précède une rigide conception d'une planification des progrès. On sait qu'il faut aussi tabler sur l'abondance de l'offre; la montée en expertise est le produit de rencontres aléatoires autant que programmées; enfin, l'entrée en lecture est en grande partie le résultat d'animations, d'éveils, de découvertes aidées. Mais quelle que soit la situation, un regard averti de l'adulte sur la difficulté de ce qui est proposé n'est-il pas indispensable ?

### **... mais qui reste inexistante**

La nécessité de prendre à nouveau ce sujet au sérieux ne fait aucun doute. Alors, pourquoi ce manque de travaux, voire simplement de questionnement sur l'évaluation de la difficulté des textes, alors que les propositions sur leur «fonctionnement» et celui du lecteur sont si abondantes? Dans le courant des années 70, un grand intérêt s'était manifesté pour la lisibilité, sous l'impulsion de De Landsheere, dès 1960, puis de F. Richaudeau (1973). Des tentatives ont été faites pour adapter des indices américains prétendant mesurer la difficulté des textes. Leur insuffisance à rendre compte de l'ensemble du lisible, extrêmement complexe à modéliser, a suscité dans la communauté universitaire l'ignorance ou la démolition, peut-être légitimes à l'époque. Il est vrai qu'au même moment, l'intérêt se déplaçait vers l'étude des processus psychocognitifs, faisant apparaître des dynamiques de construction du sens par le lecteur largement contraires à la vision statique qu'impliquaient ces indices trop sommaires. Ce concours de circonstances a fini par discréditer l'idée même de lisibilité. Or, le caractère insuffisant des travaux anciens, le souvenir d'outils inadaptés n'autorisent pas à considérer l'affaire comme négligeable, et à conclure que la lisibilité des textes n'est pas une vraie question. En fait, l'ostracisme qui la frappe est plus généralement le produit d'une simple « rumeur universitaire » que le résultat d'une réflexion sérieuse.

### **Objections de fond et réponses provisoires**

Il est pourtant d'autres arguments plus recevables pour mettre en cause sa pertinence même. La lecture étant affaire d'interaction entre un texte et un lecteur, vouloir déterminer une difficulté interne du texte n'aurait pas de sens. Les lecteurs sont différents, en habileté de lecture, en connaissances générales ou spécifiques sur la question abordée par le texte. Ainsi un plaisancier peu lecteur et peu diplômé comprendra mieux un texte sur l'évolution de la charpente de marine qu'un haut fonctionnaire cultivé ignorant dans le domaine. Le processus de construction du sens par un lecteur est aussi orienté par ses attentes, et l'on peut prétendre que lisibilité du texte et comportement du lecteur sont si inextricablement mêlés que la première n'est pas isolable. On a été jusqu'à évoquer les conditions de confort où se trouvait le lecteur, son humeur du moment. Pour aborder correctement cette question, ne faut-il pas, comme le suggère J-F. Rouet **5**, renoncer à mettre le texte au centre, mais plutôt à l'un des sommets du triangle dont les autres seraient le lecteur et le contexte pragmatique de la lecture ?

Cette manière de mettre en avant d'emblée l'interpénétration des facteurs, qui confine à une revendication de « relativité générale », pourrait aboutir à une implicite et délétère idée qu'aucun texte n'est plus difficile qu'un autre, contrairement à ce qui a été montré plus haut. Il y aurait bien là confusion entre lisibilité et facteurs généraux de la compréhension. Si les caractéristiques et les comportements individuels sont imprévisibles, cela n'autorise pas à récuser la nécessité de

modéliser les obstacles des textes, et potentiellement - moyennant des expérimentations complémentaires - de formuler un pronostic d'accessibilité statistique à des classes de population: les enfants de cycle 3, les diplômés bac + x, etc. Si la lisibilité propre existe, c'est l'ensemble des traits du texte, linguistiques ou organisationnels, qui font qu'il sera plus ou moins difficile à comprendre, toutes choses égales par ailleurs. Des travaux doivent être entrepris pour vérifier de manière décisive si elle est isolable des facteurs extérieurs au texte. On les attend.

La publication de l'Observatoire national de la lecture, *Maîtriser la lecture* (M. Fayol et al.), 2000), extrêmement documentée, et surtout premier ouvrage consistant orienté délibérément vers une pédagogie de la compréhension, ne mentionne pas une fois cette question en tant que telle. Pourtant, à de nombreuses reprises, il fait allusion à ce qui peut rendre un texte difficile; j'ajoute qu'il faudrait tirer clairement les conséquences de cette recommandation forte, en conclusion du chapitre « Maîtrise de la Langue. Vers une conception intégratrice».

«Dans tous les cas, il s'agit... de proportionner l'effort de l'élève à promouvoir... en veillant soigneusement à ce que la difficulté augmente régulièrement mais reste toujours dans les possibilités de l'élève et de l'effort qu'il est susceptible de fournir. »

On appréciera les adverbes « soigneusement», « régulièrement ». Comment augmenter ou diminuer la difficulté sans pouvoir l'évaluer? Pourquoi la laisser par défaut à une appréciation empirique et souvent aléatoire alors qu'on se montre si précis et circonstancié par ailleurs sur les processus de compréhension?

Tout incite à revisiter cette question en friche. Dans ce qui suit, on fait un bref tableau de ce qu'en seraient les aspects; on n'y verra pas la question vraiment traitée, même en raccourci, puisque tout reste à faire, ou pour le moins à reprendre.

### **Les aspects de la lisibilité**

On a pu jusque dans les années 80 distinguer trois aspects de la lisibilité : typographique, linguistique, textuel. A la lumière d'une meilleure conception du fonctionnement des textes et des dimensions mises en jeu dans le processus de lecture, il serait plus judicieux d'adopter une autre classification:

- la typographie
- l'aspect lexical;
- la syntaxe de la phrase;
- la cohésion, c'est-à-dire le système de liens unissant de proche les idées contenues dans le texte
- la cohérence 6, c'est-à-dire l'organisation globale du texte.

### La typographie

F. Richaudeau fait le point sur cette question dans son *Manuel de typographie et de mise en page* (1993). Des controverses ont pu s'engager sur certains détails, mais on peut convenir de ce qui suit :

- La police de caractère semble peu déterminer la lisibilité, à condition qu'il s'agisse de caractères « de labeur» (exemples: Roman, Didot) par opposition aux caractères fantaisie, qui peuvent attirer judicieusement l'attention sur les titres, mais gênent la lecture dans le corps du texte.
- La taille des caractères ne joue plus de rôle déterminant au-delà de l'âge de 9 ans ou pour les personnes bien voyantes, à condition qu'elle ne soit pas trop petite.
- L'espacement en revanche reste essentiel pour le confort de la lecture. L'interlignage est un facteur important, dans la mesure où il facilite ou perturbe le retour des yeux de la fin d'une ligne au début de la suivante. Dans la dimension du texte, la macrotypographie concerne titres, mises en valeurs diverses et traitement des blocs dans la surface de la page. Elle a une importance pour la compréhension de la structure des textes, évoquée plus loin, à laquelle elle est intimement liée. Quant à lecture de textes sur écran et la lisibilité propre aux pages multimédias, elles posent des problèmes spécifiques que l'on ne peut traiter ici, et qui font l'objet d'études particulières, pas encore complètement abouties.

### Le lexique

Il est courant d'utiliser dans ce domaine le critère de la fréquence des mots. Dans cette

perspective, plus les mots utilisés sont rares, plus le texte sera réputé difficile. On pourrait aujourd'hui, suite aux travaux de INALF, et à l'accès au dictionnaire des fréquences associé à la base « Frantex»<sup>7</sup>, obtenir par un traitement informatique la fréquence moyenne des mots d'un texte. Ce n'était pas possible il y a trente ans, et cela reste lourd à réaliser, puisqu'il faut indexer tous les mots de ce texte! La solution imaginée depuis 1929 aux USA a consisté à établir une liste de base (LB), un vocabulaire fondamental de la langue considérée; on ramène alors la fréquence des mots du texte au pourcentage de mots absents de cette liste (LB), ce qui est beaucoup plus facile à déterminer.

Adopter ce principe (pourcentage d'absents) n'est pas sans fondement pour évaluer la difficulté lexicale. Mais l'application mécanique peut être source de graves mécomptes. En particulier, le traitement de l'homographie (*tour*, édifice; *tour*, procédé), les importantes questions de polysémie ou de sens figuré (*voile*, étoffe; *voile*, masque) , la relativité de l'usage des mots suivant les régions (*cade*, commun pour les enfants du midi, ignoré au nord), la fréquence différente des formes fléchies et des formes dites « vedettes» (*fussent*; *être*) posent des questions difficiles à résoudre, qui plus est par une machine. La question la plus délicate reste néanmoins l'absence, dans des rangs de fréquence attendus, de vocables manifestement connus de tous : *viande*, *légume*, *métro*, *chemise*, etc. Ce phénomène très important, pointé par G. Gougenheim *et al* <sup>8</sup>, porte sur les mots dits « disponibles ». Ainsi, dans le dictionnaire des fréquences de l'INALF, *citron* a la même fréquence *qu'industrieux*, *potage* que *séducteur*, et... *saucisse* que *pythéisme*!

Le recours à la fréquence est donc insuffisant, mais on n'a pas cherché de solution théoriquement fondée pour construire des listes de base ou lexiques qui intégreraient harmonieusement fréquence et disponibilité.

Enfin, un seul mot inconnu dans un texte peut en perturber la compréhension. Comment comprendre l'histoire d'Ali Baba sans connaître le mot *caverne*? Cette dernière constatation montre simplement que la difficulté du lexique est fortement liée, mais pas réductible, à un pourcentage de mots rares. Elle met surtout en relief les limites d'une appréciation statistique.

### La syntaxe

La plus ou moins grande complexité de la syntaxe employée par l'auteur conditionne évidemment la compréhension du texte. Mais qu'est-ce qu'une phrase compliquée (pour ne pas dire « complexe », terme trop marqué par un type de construction grammaticale) ? Pour ma part, je distinguerai trois aspects.

- Le nombre de segments significatifs :

[Mais] [Antoine préfère] [de toute façon] [s'ennuyer] [que d'aller promener] [sa sœur Bérénice !]

Le « hachage » spontané opéré par le lecteur dont les compétences ont dépassé le mot s'appuie *grosso-modo* sur des groupes fonctionnels. Certes, il pourra être différent d'un lecteur à l'autre, mais il aboutira, sur l'ensemble du texte, à un nombre de segments à peu près équivalent.

- L'organisation des segments :

- (1) Le cavalier mit au trot le pauvre cheval harassé qui écumait de façon inquiétante, l'homme était préoccupé par la tombée de la nuit et le chemin de plus en plus embourbé.
- (2) Le pauvre cheval harassé, au moment où la nuit tombait, écumait de façon inquiétante, et comme les chemins s'embourbaient de plus en plus, le cavalier préoccupé mit l'animal au trot.

La seconde phrase, avec ses deux segments emboîtés, est plus difficile à saisir par un enfant de CM2 ; le nombre d'emboitements n'est qu'un phénomène parmi d'autres qui contribuent à la complexité; on pourrait évoquer, entre autres, la profondeur des niveaux de dépendance. On notera aussi que dans la seconde phrase, l'évènement principal repoussé à la fin peut faire qu'un repère narratif important échappe au lecteur.

L'intelligibilité des liens entre les ensembles, exprimés ou non par des connecteurs clairement compris, est une condition évidente de la compréhension.

(1) *Malgré* le coup qui l'avait frappé, D'Artagnan allait venir à bout du nommé La Violette, *mais* un renfort soudain de cavaliers.

(2) *En dépit* du coup qui l'avait frappé D'Artagnan allait..., *si* un renfort soudain *il n'avait pas*. . .

À noter que si l'existence de nombreux connecteurs peut être un signe de complexité générale de la phrase, leur présence explicite est une source d'éclaircissement: « Il fallait faire vite, la nuit allait tomber » est toujours moins clair pour un enfant que « Il fallait faire vite car la nuit allait tomber ».

- Un raccourci intéressant et discutable

Faute de pouvoir mesurer directement la complexité, les producteurs d'indices ont souvent adopté le critère « nombre de mots par phrase », qui rend compte alors de deux au moins des trois composantes ci-dessus. Statistiquement, plus une phrase est longue plus elle serait complexe. Quelques objections ont été formulées sur la pertinence de cette approximation: des phrases mal construites, peu intelligibles, contiendront autant de segments qu'une version plus limpide; la succession de phrases toutes courtes crée une certaine difficulté de lecture, etc. À ma connaissance, aucune étude n'a complètement infirmé ou validé l'a priori de la longueur moyenne des phrases comme indicateur de difficulté.

Bien évidemment, on suppose admis que la phrase reste une unité significative dans le processus de construction du sens.

#### Pour en finir, ou recommencer avec les indices de lisibilité

Sur les principes d'approximation décrits ci-dessus ont été proposés dans le passé des « indices de lisibilité ». Rappelons brièvement comment ils fonctionnent. On prendra l'exemple de la formule de Dale et Chall (1948) :  $I = 0,15 x_1 + 0,04 x_2$

- $x_1$  représente le facteur vocabulaire, sous la forme d'un coefficient de fréquence des mots; la fréquence est appréciée par le pourcentage des mots du texte absents d'un vocabulaire de base (LB).
- $x_2$  est supposé rendre compte de la syntaxe dont la complexité est ramenée au nombre de mots par phrase.

Les indices ont été et sont encore très largement utilisés aux Etats-Unis pour évaluer rapidement la difficulté des textes. Les poids respectifs des facteurs (le vocabulaire pèse quatre fois plus que la syntaxe) ont été assez unanimement admis par les concepteurs d'indices, de 1929 à 1970. Plus  $I$  est élevé, moins le texte est réputé facile.

La principale critique portée en France sur cette manière d'évaluer la lisibilité, c'est qu'elle ne tient compte que du lexique et de la syntaxe. Depuis les années 80, on a montré quel rôle cohésion et cohérence des textes jouent dans leur « compréhensibilité ». Mais l'autre source de discrédit tient aussi au fait qu'on n'a jamais diffusé, dans les ouvrages pédagogiques en particulier, que les moins fiables des indices américains **9**, et sans vrai souci d'adaptation à la langue française. Il n'est pas sur que cette démarche soit à rejeter, à condition qu'on soit conscient des limites de tels outils:

- ils ne peuvent rendre compte que du lexique et de la syntaxe
- ils n'ont pas de caractère absolument scientifique, car les valeurs utilisées ne sont que des approximations des facteurs en jeu; il vaudrait mieux alors parler d'indicateurs que d'indices
- ces indicateurs ne peuvent se présenter comme des outils prédictifs; c'est une évaluation « négative » (l'adjectif n'est pas péjoratif) qui semble mieux leur convenir.

B. Labasse (1999) écrit à leur propos: « On pourrait trivialement comparer un indicateur de ce type au voyant d'un tableau de bord, qui peut alerter sur un incident, mais non prouver, en restant éteint, que le véhicule ne connaît pas de dysfonctionnement d'une autre nature... »

#### Cohésion, grammaire du texte et lisibilité

Contester les outils anciens qui ignorent la dimension du texte est légitime; on n'en a que plus de gêne à constater que presque rien n'a été vraiment établi à ce niveau, celui du texte, sur les types

et le poids des obstacles à la compréhension. Du moins rien qui puisse ressembler à une évaluation.

Le premier aspect à considérer est celui de la progression plus ou moins harmonieuse de la lecture, liée à la manière dont l'auteur déroule son propos; la progression cohérente des propositions sémantiques **10** est un aspect de la lisibilité. W Kintsch et T. A. Van Dijk (1985)**11** soulignent qu'un des facteurs de la cohésion interphrastique, c'est le fait qu'un élément d'une phrase est repris dans la suivante, par exemple:

« En effet, une curieuse *odeur* s'échappait de la fenêtre entrouverte de sa loge. *Une odeur* que j'aurais reconnue parmi cent autres. *Celle* des escargots à la sauce Muzard **12** »

Au-delà de ce liant de surface, des phénomènes ressortissant à la grammaire de texte participent à la cohésion:

. Les systèmes anaphoriques, déjà illustrés ci-dessus, y contribuent par le retour périodique des personnages, des lieux et des objets. Les analyser est un exercice propre à la grammaire de texte; évaluer la clarté des substitutions en est une autre. Le rapport entre le nombre de marques effectives (pronoms, synonymes, etc.) et le nombre réel de référents pourrait être un indicateur de difficulté.

. De la même façon, les systèmes des points de vue et de l'énonciation dans le texte peuvent être sollicités; il ne s'agira pas alors de les décrire mais d'évaluer leur complexité: multiplicité et nombre de changements, clarté des marques du changement, etc.

. La quantité d'inférences à opérer pour comprendre un texte est au cœur de la question de sa difficulté, puisque les informations concernées ne sont pas explicites. On n'oubliera pas que n'importe quel texte destiné aux adultes (article de journal ou de revue, ouvrage de fiction même réputé facile) nécessite d'inférer presque en permanence, soit en rapprochant deux informations plus ou moins éloignées, soit en faisant appel à des connaissances. On a pu prétendre que l'éloignement entre les deux termes de l'inférence serait un facteur de difficulté, cette question est controversée. Plus riche de promesses est la notion de charge inférentielle. En gros, sur l'ensemble des informations d'un texte, quel pourcentage doit être inféré? Bien sur, il faut définir ce qu'est une information, les classer par ordre d'importance, dire sur celles de quel niveau porte l'évaluation. J'ai trouvé un exposé extrêmement prometteur de cette question dans un article de S. Kemper (1996)**13**.

Il y a certainement d'autres traits entravant la compréhension, voire d'autres phénomènes mesurables dans la dimension textuelle. Je m'arrêterai néanmoins sur cette idée simple: si la grammaire de texte nous donne des renseignements sur le « fonctionnement » d'un texte donné, on doit pouvoir faire ressortir la nature des obstacles à sa compréhension et en évaluer le poids.

Il y a certainement d'autres traits entravant la compréhension, voire d'autres phénomènes mesurables dans la dimension textuelle. Je m'arrêterai néanmoins sur cette idée simple: si la grammaire de texte nous donne des renseignements sur le « fonctionnement » d'un texte donné, on doit pouvoir faire ressortir la nature des obstacles à sa compréhension et en évaluer le poids.

### Structure des textes

Si la cohésion du texte s'appuie sur la liaison de proche en proche des segments du texte, sa structure en revanche peut-être assimilée à son architecture sous-jacente : schéma narratif pour le récit, plan argumentatif pour un texte expositif, etc. Le lecteur se construit et découvre la structure à mesure qu'il lit, et si elle reste présente à son esprit, même en arrière plan, sa compréhension s'en trouvera améliorée. G.Denhier et

S. Baudet le soulignent: si la personne pendant la lecture a une bonne représentation (partielle et constamment réactualisée) de la structure, l'intégration des mots et des phrases qui suivent se fera plus harmonieusement. On ne saurait trouver argument plus décisif. Il y a donc ici de quoi faire obstacle à la compréhension ou la faciliter. Deux aspects me semblent devoir être différenciés:

. La complexité de cette structure est à prendre en considération, bien entendu. Les récits parallèles, les retours en arrière dans une narration, la complexité de l'appareil des parties et sous-parties dans une explication, etc., sont autant d'obstacles à la compréhension. À certains moments c'est une nécessité, stylistique ou demandée par le sujet, à d'autres il

s'agira purement et simplement de défauts de la part d'un auteur qui n'a pas su bien concevoir, dont le produit, voire la pensée, manque de cohérence. En tous cas, rien ne s'oppose à évaluer la complexité d'un plan: nombre de parties et sous-parties, nature des relations, etc., y compris en faisant appel à certains outils informatisés.

- Un autre aspect est la manière dont l'auteur rend la structure perceptible. Un trait intéressant a été évoqué au début de l'article: le simple fait de supprimer les espaces entre paragraphes, ainsi que le titre du document soumis à un groupe de lecteurs a diminué considérablement le taux de compréhension. Il faut alors faire entrer dans les facteurs de lisibilité, pour les textes qui s'y prêtent, le dispositif de présentation formelle: titraille clairement hiérarchisée, taille des polices, blancs et alinéas, qui marquent les divisions, subdivisions et nœuds de la progression du discours. Dans le même ordre d'idée, la claire matérialisation des chapitres a été souvent signalée comme très facilitante pour le lecteur novice: il sait à tout moment où il en est, il peut s'arrêter et reprendre à des endroits bien identifiés. L'autre mise à jour de l'organisation du texte ou du propos concerne l'appareil écrit de connexion. Des articulants plus ou moins classiques (*d'abord, c'est pourquoi, néanmoins*), des transitions ou rappels périodiques (*après avoir... nous allons maintenant*) permettent au lecteur de se repérer. Une difficulté supplémentaire va néanmoins perturber le lecteur maladroit: ce sont souvent les mêmes formes grammaticales qui sont utilisées pour lier dans la phrase, entre les phrases ou marquer la structure.

Complexité intrinsèque de la structure, clarté de sa mise en valeur typographique ou linguistique, de quels outils d'évaluation dispose-t-on ?.

## **Quelles perspectives pratiques pour évaluer la difficulté des textes?**

Peut-être faudrait-il modifier cet intertitre en « *Y a-t-il des perspectives pratiques pour...?* » D'abord, la question de fond doit être abordée sérieusement, à savoir: peut-on isoler la difficulté du texte des autres facteurs liés aux personnes et aux contextes qui concourent à la compréhension? Plutôt que de rester dans le vain débat conceptuel faisant varier de façon contradictoire les composantes: difficultés du texte, caractéristiques de la personne, connaissances pré requises à la compréhension, etc. L'autre question préalable concerne la façon d'intégrer la multiplicité des points de vue. Lexique, syntaxe, cohésion, charge inférentielle, structure, appareil macrotypographique et autres peuvent donner lieu à des analyses séparées; mais comment proposer une synthèse? On peut déjà répondre qu'intégrer n'est pas une nécessité; il faut s'y résoudre: il n'y aura pas d'outil global. Une analyse du sang examine successivement la concentration en globules blancs et rouges, en plaquettes, le taux de cholestérol, de ions minéraux etc. Qui songe à exiger une évaluation totalisatrice? De plus, et en poursuivant l'analogie, de la même façon qu'on ne prescrit pas les mêmes analyses à tous les patients, on n'utilisera pas les mêmes points de vue suivant les types de textes ou de discours, le public concerné (âge, typicité). Quel intérêt y a-t-il à calculer la charge inférentielle dans un texte de dix lignes destiné aux enfants de cycle 2 ? L'évaluation de la clarté de l'appareil macrotypographique a-t-elle une utilité dans les textes narratifs (en dehors d'un regard sur le découpage en chapitres) ? Il faut donc, me semble-t-il, établir des protocoles de « *scannings* » différents suivant les objets et les objectifs. Soyons optimistes et gageons que l'affaire intéresse à nouveau les chercheurs. Plus préoccupante alors est une autre considération: il faut compter des années avant que leurs travaux ne débouchent sur des outils utilisables, tandis que le besoin se fait, à notre avis, immédiatement sentir! De plus, on peut craindre une certaine complexité de mise en œuvre, une multiplication des analyses à faire fonctionner, qui risquent de restreindre l'utilisation de ces outils attendus à des spécialistes. Il est pourtant souhaitable, au contraire, que les maîtres puissent se les approprier dans l'ordinaire de la classe, sinon à quoi bon **14** ? On peut répondre à cette objection par deux remarques:

. Les outils informatiques permettent d'automatiser un certain nombre de traitements complexes. Par exemple, si l'on donne une certaine validité aux indicateurs de difficulté lexico-syntaxiques, il est possible aujourd'hui d'obtenir en un quart de seconde un calcul qui demandait trois quarts d'heure en 1975. Des domaines du sens peuvent être maintenant traités par les machines; on citera les systèmes d'analyse sémantique comme LSA (*Latent Semantic Analysis*) qui permettent un regard sur la cohérence et la compréhensibilité des textes.

. Évaluation n'est pas forcément mesure; un examen qualitatif averti apporte tout de suite davantage que le feuilletage superficiel qui tient lieu trop souvent d'appréciation. Averti? La simple conscience des composantes de la difficulté, une bonne grille d'observation méthodique (dont certains items peuvent donner lieu à des mesures) est un recours tout à fait envisageable. Elle pourrait être réalisable dans un délai raisonnable.

Pour conclure, une remarque et une annonce.

Je plaide ici pour une reprise de travaux sur certains sujets, et les plus sourcilleux de mes lecteurs pourront, peut-être à juste titre, objecter ici et là : « Mais cette étude existe déjà! Elle a été publiée par. .. en ... » Tant mieux, et j'avoue alors mes lacunes. Mais qu'on ne confonde pas étude des phénomènes linguistiques ou textuels avec les propositions d'évaluation de la difficulté.

Un certain nombre de pédagogues et chercheurs se sont réunis pour susciter la reprise des travaux d'évaluation de la difficulté des textes. Ils se donnent pour but de réunir les documents et recherches déjà existantes, et surtout de réveiller la communauté universitaire sur ce sujet. C'est un peu en leur nom que je parle ici, et on pourra considérer le présent article comme un acte militant.

**Jean MESNAGER** Co-directeur du Réseau des observatoires locaux de la lecture

## Bibliographie

- o BOYER Y. (1992), « La lisibilité », *Revue française de pédagogie*.
- o DENHIERE G. & BAUDET S. (1992), *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, Paris, PUF.
- o FAYOL M. (1996), « Questions de compréhension », dans *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, Paris, Observatoire national de la lecture.
- o FAYOL M., DAVID J, DUBOIS J & RÉMOND M. (2000), *Maîtriser la lecture*, Observatoire national de la lecture, Paris, CNDP-Odile Jacob.
- o GIASSON J. (1996), *La Compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck.
- o GÉLINAS-CHEBAT C. & PREFONTAINE C. (1996), « Lisibilité et intelligibilité », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 25, Montréal.
- o GROMER B. & WEISS M. (1990), *Lire*, chap. « Lisibilité », Paris, Armand Colin.
- o KEMPER S. (1996), « La question de la lisibilité revisitée », dans A. Davidson & G. Green, *Linguistic complexity and text comprehension*, New York, L. Erlbaum.
- o KINTSCH W. & VAN DIJK T.A. (1985), « Toward a model of texte comprehension and production », *Psychological review*
- o LABASSE B. (1999), « La lisibilité rédactionnelle: fondements et perspectives », *Communication et Langages*
- o MESNAGER J (1989), « Lisibilité des livres pour enfants: un nouvel outil? », *Communication et Langages*.
- o RICHAUDEAU F. (1993), *Manuel de typographie et de mise en page*, Paris, Retz.
- o RICHAUDEAU F (1973), *Le Langage efficace*, Paris, Marabout.

1. Dans l'article « Pour une pédagogie de la compréhension au cycle 3 », dans *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, Observatoire national de la lecture, Paris, 1996.



2. LIEURY A. et al (1996), *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*, Paris, Dunod.
3. Ce terme me semble plus adéquat que le mot "lisibilité" Dans le présent développement, on confondra souvent les deux
4. C. Blanche-Benveniste (université d'Aix-Marseille) dirige des travaux sur la lisibilité des manuels scolaires; voir C. LE THOUILLIER & I.-N. ROYBAUD, "Recherches sur la lisibilité", à paraître dans la revue *Paroles*.
5. Dont les travaux tentent de faire le point sur la compréhension et la recherche d'information dans les hypertextes. Citons, parmi de nombreux ouvrages : ROUET, J.J LEVONEN, DILLON, SPIRO *Hypertext and cognition*, New-york, Lawrence Erlbaum.
6. le choix contradictoire des mots cohérence et cohésion ne fait pas l'unanimité ; on l'adopte ici par commodité
7. CNRS Institut National de la langue française
8. *L'Elaboration du français fondamental*. Paris : Didier, 1964
9. Par exemple, certains indices ramènent la rareté des mots à leur longueur: statistiquement un mot plus long serait plus rare. J'ai montré comment cet a priori, peut-être légitime pour l'ensemble du lexique, est complètement faux dans un texte donné. J. MESNACER (1989), « Lisibilité de textes pour enfants, un nouvel outil? », *Communication et Langages*.
10. Terme utilisé par W Kintsch & T. A. Van Dijk (voir plus loin) ; ce sont les grandes unités de sens du texte, qui peuvent couvrir chacune de une à plusieurs phrases.
  - 11 W Kintsch & T. A. Van Dijk et divers de leurs collaborateurs ont proposé un modèle de la dynamique de compréhension des textes qui fait maintenant référence, même s'il n'est pas le seul
12. T. JONQUET (1998), *Lapogne et la fiole mystérieuse*, Paris, Nathan, coll. Pleine Lune 13. *La Question de la lisibilité réexaminée*, l'ouvrage, sous la direction d'A. Davison & G. Green, contient de nombreux articles pleinement dans le sujet ici évoqué.
- 13 La question de la lisibilité réexaminée, DAVIDSON et GREEN
- 14 Nous parlons ici de l'école; il va de soi qu'évaluer la difficulté des textes a un intérêt dans toutes sortes de secteurs sociaux et professionnels.