

EXPOSÉ DE FRANÇOIS RICHAUDEAU
éditeur-auteur de recherches sur l'écrit
et le comportement de lecture

LA LISIBILITÉ DE L'ÉCRIT ET LES STRATÉGIES DE LECTURE.
EN QUOI LES STRATÉGIES DE LECTURE FONT-ELLES ÉVOLUER
LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCRIT

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

Le titre que les organisateurs de ces 3 journées m'ont proposé est :

La lisibilité de l'écrit et les stratégies de lecture

et ils ont ajouté un sous-titre qui est :

En quoi les stratégies de lecture font-elles évoluer les caractéristiques de l'écrit ?

Entre le titre et le sous-titre, c'est de très loin, le sous-titre qui a ma préférence parce qu'il marque nettement le sens des relations entre les deux concepts : lisibilité et stratégie. Dans le 1^{er}, la lisibilité est à égalité avec les stratégies de lecture, dans le 2^{ème}, ce sont les stratégies de lecture qui font évoluer les caractéristiques de l'écrit. Le terme de lisibilité, à la fois ambigu et peut-être un peu trop restrictif, est remplacé par le terme plus général d'écrit. Ce qui revient à dire que dans la pensée des organisateurs (bien qu'il y a quand même un point d'interrogation) les caractéristiques de l'écrit sont finalement fonction des stratégies de lecture, sont fonction des modes de lecture. Si j'avais à ajouter un mot à ce sous-titre, je ferais suivre "écrit" par "imprimé" car, ce qu'on lit en général, c'est un écrit qui est imprimé. S'ajoute à l'écriture, un facteur typographique qui est important. Donc, mon sujet pourrait avoir pour titre : *En quoi l'écrit imprimé est fonction des stratégies utilisées par le lecteur.*

- - -

■ Cela revient, d'abord, à admettre le postulat suivant : quand un auteur écrit, c'est pour être lu. Or, certains pourront penser qu'on écrit poussé par une pulsion d'expression personnelle. Les journaux intimes, les œuvres littéraires non publiées sont légion. Ce qui compterait et ce qui définirait les caractéristiques de l'écrit, ce serait des caractères personnels ; et puis, c'est publié ou non. Je crois que ce point de vue comporte une certaine dose d'hypocrisie chez certains, d'erreur chez les autres, et peut-être de naïveté chez beaucoup.

Je prendrai l'exemple d'un grand écrivain qui, Dieu sait s'il était "intériorisé", Dieu sait si l'on pourrait penser qu'il pouvait écrire pour extérioriser ses démons et lutter contre ses hantises (hantises du déroulement du temps qui correspondait à une dégradation physique constante de sa santé) ! Je veux parler de Marcel PROUST. On pourrait donc prétendre que PROUST écrivait pour lui. Or, le 1^{er} tome de **À LA RECHERCHE DU TEMPS PERDU**, comme vous le savez, a été imprimé à compte d'auteur chez Bernard GRASSET. Autrement dit, Marcel PROUST désirait passionnément être publié puisqu'il a payé l'imprimeur et l'éditeur pour que son œuvre soit enfin lue par d'autres personnes.

■ Autre remarque préliminaire importante. Un tel sujet sur les caractéristiques de l'écrit, de l'écrit imprimé, en fonction des stratégies de lecture, eût été d'un intérêt très relatif, d'un intérêt académique, pour des raisons d'ordre économique, il y a quelques siècles, il y a encore un siècle, moins d'un siècle même. La chose imprimée était une denrée relativement rare. On imprimait peu de livres, peu de magazines, de gazettes comme on disait. Leur prix de revient était élevé et leur lecture réservée à une élite (élite de l'argent mais élite plus généralement de la culture). Quand on avait un livre en main, on était trop heureux de le posséder et de le lire intégralement depuis la 1^{ère} page jusqu'à la dernière avec un intérêt constant quel que soit le sujet traité. Je répète, et j'y reviendrai, qu'on lisait tout avec un intérêt constant. Or ce type de lecture résultant tout simplement de conditions économiques déterminées, est celui qui subsiste à peu près seul, qui est roi dans ce qu'on nous apprend à propos de l'écrit. Les manuels qui traitent de l'enseignement du français concernent cette lecture, appelons-la, traditionnelle. Les formules de lisibilité s'appliquent en général à ce type de lecture. Les règles de typographie, de composition, de mise en page qui sont enseignées dans les écoles de graphistes concernent à peu près exclusivement ce type de lecture traditionnelle.

Or, force nous est de constater que, dans l'évolution de nos sociétés occidentales, s'il est un secteur de l'économie qui est passé du stade, comme disent les économistes, de pénurie à celui d'abondance et même, diraient certains contestataires, du stade d'abondance à celui du gaspillage, c'est le secteur de l'information. Nous sommes tous submergés par les informations, audio-visuelles bien entendu (radio, télévision, disques, etc.) mais dans le domaine de la chose imprimée, également. Nous ne pouvons pas lire tous les livres que nous aurions envie de lire. Je vois rouge quand je lis dans la presse que les français lisent moins parce que le livre est une denrée trop coûteuse. Qu'on compare le prix d'un livre de poche au prix d'un paquet de cigarettes, ou d'une entrée de cinéma, d'un disque ! Le livre est une denrée extrêmement bon marché. Nous ne pouvons pas lire tous les livres que nous achetons. Nous ne pouvons pas lire tous les journaux qui sont dans les kiosques, ni toutes les colonnes du journal que nous achetons.

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

chaque soir, ni toutes les revues professionnelles.

D'où un certain sentiment de frustration parfois. La lecture, au sein de cette civilisation, de cette économie de gaspillage de la communication écrite, a nécessairement évolué et on ne pratique plus comme il y a quelques dizaines d'années. Les lectures traditionnelles des imprimés traditionnels telles que je vous les définissais il y a quelques minutes, représentent pour vous, très probablement, la plus faible proportion du temps de vos lectures. Elles représentent, de la même manière, pour ceux d'entre vous qui sont pédagogues (ou elles représenteront) la plus faible proportion des lectures de leurs élèves. Encore convient-il d'adapter l'enseignement de la lecture de ces élèves à ce nouveau type de lecture, à ces nouvelles stratégies de lecture. Encore convient-il également d'adapter le support imprimé : l'écriture et la typographie de ce support imprimé, à ces nouvelles stratégies de lecture.

Je vais définir une grille de ces diverses stratégies de lecture dans le contexte de l'économie culturelle actuelle telle que je vous l'ai sommairement brossée, et pour chacune de ces stratégies je tenterais d'expliquer en quoi, de mon point de vue, l'écriture et la typographie qui la complète dans le domaine de la chose imprimée doivent être adaptées à chacune des cases de cette grille.

Je vous disais précédemment que le lecteur traditionnel lisait tout avec un intérêt constant. "lisait tout", c'est du domaine du quantitatif ; "l'intérêt", c'est du domaine du qualitatif.

COMPORTEMENT QUANTITATIF	COMPORTEMENT QUALITATIF	
	INTÉRÊT ÉGAL	INTÉRÊT VARIABLE
LECTURE INTÉGRALE	1 exemple : lecture d'un roman	2 exemple : lecture d'un manuel scolaire
LECTURE PARTIELLE sélective	3 exemple : lecture d'un article professionnel	4 exemple : lecture d'une page de magazine
LECTURE PARTIELLE de recherche	5 exemple : recherche dans un annuaire	6 exemple : survol de la "Une" d'un quotidien

Grille n°1 : les 6 principaux modes de lecture

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

Grille n°2 : les 6 structures typographiques de base

COMPORTEMENT QUANTITATIF	COMPORTEMENT QUALITATIF	
	INTÉRÊT ÉGAL	INTÉRÊT VARIABLE
LECTURE INTÉGRALE	1 structure uniforme	2 structure hiérarchisée
LECTURE PARTIELLE sélective	3 structure ponctuée	4 structure modulée
LECTURE PARTIELLE de recherche	5 structure rythmée	6 structure mosaïque

La grille est un tableau à double entrée. L'axe horizontal définit deux colonnes, c'est le comportement qualitatif. La 1^{ère} colonne, c'est l'**intérêt égal** : le lecteur lit tout avec un égal intérêt. La 2^{ème} colonne, c'est l'**intérêt variable**. Autrement dit, l'intérêt du lecteur devant la page ou le livre varie suivant les pages, les paragraphes ou les phrases du livre ou du journal.

Il y a ensuite 3 critères de nature quantitative, selon l'axe vertical. Le 1^{er}, c'est la **LECTURE INTÉGRALE**. Je dirai, d'ailleurs, que même lorsqu'un très bon lecteur procède en lecture intégrale nous ne sommes pas certains qu'il lise vraiment tous les mots. Il y a un processus d'anticipation qui se produit. Il y a des processus de feed-back, nous y reviendrons peut-être. Nous admettrons pour l'instant, "lecture intégrale".

Ensuite figure la **LECTURE PARTIELLE**, qu'il faut décomposer en 2 catégories : la **LECTURE SÉLECTIVE** et la **LECTURE DE RECHERCHE**.

La **LECTURE SÉLECTIVE** est une lecture de certaines parties du texte et c'est une lecture d'information. J'entends information au sens très large du mot. Ce peut être une information professionnelle. Ce peut être aussi une information, si je puis dire, littéraire, quand vous lisez un roman, quand vous lisez Marcel PROUST par exemple, dont nous parlions tout à l'heure. Il y a un autre type de **LECTURE PARTIELLE** qui est la **LECTURE DE RECHERCHE** où l'œil du lecteur est animé simplement par la recherche de certains textes ou de certaines parties de texte et uniquement pour les trouver. C'est ainsi qu'on consulte un annuaire ou un horaire de chemin de fer.

Cela donne donc 3 rangées horizontales sur ma grille, coupées par 2 colonnes verticales et il en résulte donc 6 cases qui correspondent à 6 stratégies, à 6 modes de lecture.

Mais les choses ne sont jamais si simples en lecture et en réalité les colonnes se chevauchent et se superposent légèrement. Entre la **LECTURE INTÉGRALE** et la **LECTURE SÉLECTIVE**, aussi. Ces 6 cases sont donc la représentation d'une analyse grossière. Abordons néanmoins, maintenant, chacune de ces 6 cases.

I - La lecture intégrale avec intérêt égal

C'est la 1^{ère} case. Il s'agit de la lecture traditionnelle dont je vous ai parlé. Le support le plus courant c'est la page traditionnelle du livre, c'est à dire le rectangle gris sur une page avec un empilage de lignes d'égale longueur.

■ Sur le plan de la mise en page, de la typographie, il n'y a pas grand chose à dire puisque les lignes sont d'égale longueur, les caractères en général sont composés assez gros. Une remarque pourtant : pendant des siècles ce type de composition a été réalisée en plomb avec toutes les servitudes que cela impliquait. On peut dire que maintenant la typographie des livres et des journaux en plomb, c'est le passé. Les imprimés sont de plus en plus, et seront à 100 % dans quelques années, composés sur film, en photo-composition avec l'assistance d'ordinateur. Cela donne des possibilités de souplesse dans la typographie et la mise en page qui n'existaient pas avec le plomb, il s'agissait alors d'empiler des parallélépipèdes de plomb sur des parallélépipèdes de plomb. D'où certaines contraintes typographiques. Ce qu'il faut savoir c'est que bien souvent, les imprimeurs, les maquettistes, les typographes, les graphistes respectent encore ces contraintes et ces règles typographiques qui s'expliquaient dans la composition en plomb mais dont on peut s'affranchir en composition moderne, en composition photographique.

■ Quant à l'écriture de ces textes traditionnels, qu'en dire ? Je n'aborderai pas le problème de la correction grammaticale ni le problème des manuels de français. Il est bon quand même de signaler que depuis plusieurs années, une autre approche de cette écriture a été effectuée. Appelons-la l'approche des psycholinguistes ou encore celle des spécialistes en **lisibilité**. De nombreuses formules de lisibilité permettent théoriquement de chiffrer la lisibilité linguistique d'un texte, c'est-à-dire, sa plus ou moins grande capacité à être lu assez rapidement, à être correctement compris et à être correctement mémorisé par une cible déterminée. La formule la plus connue (tous ces travaux sont d'origine américaine) est celle de Rudolph FLESH qui fait intervenir essentiellement la longueur des phrases et des mots. Autrement dit, plus une phrase est courte, plus les mots sont courts, plus la phrase est lisible selon une échelle établie en fonction des cibles de lecteurs. FLESH a aussi mis au point une formule dite **d'intérêt humain** qui chiffre la puissance affective d'un texte ce qui est très important car les pédagogues savent mieux que tout autre que le caractère affectif, l'intérêt personnel du texte joue un rôle considérable quant à sa compréhension.

Une équipe de psycholinguistes francophones a adapté les formules américaines à la langue française. Ces psycholinguistes sont pour la plupart des étrangers si je puis dire, puisque ce sont des Belges de l'université de Liège qui travaillent sous la direction du professeur DE LANDSHEERE. L'un d'entre eux, Georges HENRY a établi des formules de lisibilité conçues, calculées en fonction de la langue française.

■ Georges HENRY a établi 3 formules, une très complexe qui, je crois, fait intervenir 8 ou 9 paramètres ; une un peu moins complexe mais qui nécessite l'utilisation de l'ordinateur, et une beaucoup plus simple qui utilise simplement des abaques très simples. Cette dernière formule fait intervenir la longueur des phrases comme celle de FLESH. Elle fait aussi intervenir non pas la longueur des mots mais leur présence (ou leur absence) dans un vocabulaire du français fondamental.

■ Il existe - non pas une formule - mais une technique de mesure de la lisibilité qui est commode et simple. C'est la « cloze procedure » qui consiste sur un texte déterminé à effacer (si je puis dire) un mot sur 5. On donne le texte à lire au sujet en lui demandant de deviner les mots qui ont été effacés. En fonction du % de mots reconstitués, on a un indice (qu'on appelle l'indice de Cloze) qui est censé correspondre à la plus ou moins grande lisibilité du texte.

Faut-il utiliser ces formules ?

■ Leur plus grande utilité est d'abord de faire réfléchir les gens de la communication écrite sur les problèmes de lisibilité. Beaucoup de pédagogues les utilisent. Ces formules sont d'un emploi courant dans les salles de rédaction des journaux anglo-saxons. J'ai l'impression qu'elles sont encore ignorées sinon méprisées dans les salles de rédaction françaises. Il n'y a qu'à lire certaines des phrases de ce journal du soir dont je parlais tout à l'heure, pour s'en rendre compte. Cela dit, elles sont très utiles, mais elles sont naturellement imparfaites. Il est nécessaire d'insister sur leurs limites sans les dénigrer ni répudier pour autant.

■ D'autre part, elles privilégient toutes les phrases courtes. Or, si des phrases très longues à la PROUST - et

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

j'y reviendrai - sont difficilement lisibles, il n'est pas du tout prouvé que les phrases très courtes, composées de mots très courts soient faciles à lire. Le penser nous conduirait à écrire en "petit nègre". Or, pour des raisons qui tiennent à nos structures mentales, à des raisons fort complexes, le style télégraphique avec des phrases courtes et sans mots outils (parce que théoriquement inutiles) se lit mal, ne se retient pas bien.

■ De même ces formules privilégient les mots courts, mais il faut savoir que les mots courts sont les mots qui sont les plus vagues, les linguistes diraient qu'ils sont les plus polysémiques. Ce sont des mots imprécis. Si on écrivait des phrases très très courtes, avec chaque mot voulant tout dire, finalement la lisibilité serait peut-être bonne selon une formule, mais l'information - et le but c'est justement d'informer et de communiquer - serait assez faible.

■ Ces formules ignorent aussi l'un des facteurs caractérisant la meilleure de toutes nos mémoires la mémoire visuelle qui est de très loin la plus fidèle et la plus forte. (Ceci, les spécialistes de la mémoire le savait depuis 2500 ans puisque l' "Art de la Mémoire" des rhétoriciens gréco-latins insistait fortement sur la visualisation. Et puis l'exemple, l'analogie, la métaphore, ce sont des visualisations puisqu'on associe une information abstraite et toujours difficile à retenir à une affirmation concrète, visualisable). Je voudrais signaler que Georges HENRY dont je parlais tout à l'heure, a modifié il y a très peu de temps sa formule sur ordinateur - sa 2^{ème} formule - en ajoutant un facteur concernant le caractère concret des mots.

■ Enfin, ces formules ignorent l'une des caractéristiques de la lecture - je dirais de la communication du langage en général - qui est la faculté d'anticipation. Des travaux relativement récents ont montré que lire, Jean FOUCAMBERT nous l'a rappelé, ce n'est pas déchiffrer des lettres les unes après les autres, ce n'est pas non plus déchiffrer les phonèmes les uns après les autres. On pourrait penser que lire, c'est percevoir les mots à la suite les uns des autres et les psychologues behavioristes l'ont crû assez longtemps. Et puis on s'est aperçu que c'était beaucoup plus compliqué. Entre la période pendant laquelle le lecteur voit, perçoit les mots, perçoit une phrase et le moment quasi immédiat où il comprend cette phrase s'effectue tout un travail de reconstruction, de production.

Je m'en suis aperçu, notamment, à propos de tests de lecture sur des phrases qui avaient été tirées des PROPOS SUR LA COMMUNICATION du philosophe ALAIN. Et l'une de ces phrases était (c'était d'ailleurs la phrase la mieux retenue et vous verrez pourtant que c'est une phrase lourde qu'un professeur de bon français, sans doute, répudierait, et je ne sais pas comment un correcteur au baccalauréat la noterait...)

« *J'en ai vu l'exemple, en une grand-mère fort instruite, qui n'arriva jamais à enseigner à sa petite fille le calcul et l'orthographe* ».

Je reviendrai sur le "en" et sur le "qui". Ce qui est frappant, c'est qu'un tiers des sujets qui avaient à reconstituer cette phrase l'ont reconstituée en commettant un lapsus. Ma secrétaire également, d'ailleurs, en frappant le compte-rendu de ces expériences a commis le même lapsus. Ils ont remplacé "calcul" par "grammaire". La raison est très simple. Ils ont dit "grammaire" en fonction d'orthographe bien entendu. Mais si on va un peu plus loin, ils ont fait ce lapsus en remplaçant "calcul" par "grammaire" en fonction d'un mot qu'ils ne connaissent pas encore puisque "orthographe" venait 2 mots après. Ce qui prouve toute la complexité du processus de lecture et que le lecteur, je dirais le véritable lecteur - mais c'est vrai aussi pour des enfants - à partir d'indices visuels, reconstruit, réécrit presque, son propre texte. Mais, dit-on, pour les enfants, il faut des choses très simples. Je n'en suis pas non plus sûr.

■ J'ai été très heureux, à l'issue de mes propres travaux, d'en trouver confirmation (on est toujours très heureux de voir ses recherches confirmées par d'autres) dans les travaux d'un psychologue américain qui s'appelle P.B. PEARSON. Il a fait ses expériences sur des enfants âgés de 9 ans - à qui il a lu diverses phrases - Voici les conclusions de son étude.

● « La compréhension du même message est meilleure s'il est exprimé en une phrase au lieu de 2 phrases. »

Il faut noter qu'il s'agit de phrases très courtes dont je vous donne la traduction :

La phrase : « *Parce que John était fatigué, il dormait toute la journée.* » était mieux comprise que « *John était fatigué et ainsi il dormait toute la journée.* »

La phrase : « *L'homme aimait la petite dame. Il était grand.* » est moins bien retenue que « *L'homme qui aimait la petite dame était grand.* ».

● Deuxième conclusion : « L'utilisation de structures d'avertissement renforce nettement la

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

mémorisation des phrases qui les contiennent ». Par structure d'avertissement il faut entendre des formes linguistiques engendrées par des mots outils de subordination tels que : "because", "so", etc. et là nous retrouvons les "que", les "qui", et les "en" de la phrase d'ALAIN qui sont fréquents d'ailleurs dans tous les textes de cet auteur.

- « Assez souvent, les chaînes linguistiques testées de forme *effet-cause*, sont rappelées par les sujets en incluant, en inventant, une relation *cause-effet*. »

- Autre conclusion : » Assez souvent, les chaînes linguistiques testées ne faisant pas intervenir la relation *effet-cause* sont rappelées par les sujets en incluant, en inventant, une relation *cause-effet*. »

- Le chercheur concluait clairement que : « Ces résultats indiquent une préférence marquée pour les formes les plus cohésives et les plus grammaticalement complexes. » (La complexité grammaticale étant d'ailleurs, je m'empresse de le dire, toute relative).

- Ces remarques pour conclure sur la 1^{ère} de nos six hiérarchies de lecture et pondérer notre jugement sur les formules de lisibilité. Il faut les utiliser avec un œil critique sans les dénigrer pour autant. J'ai appliqué la formule de Cloze à PROUST au cours d'une étude que j'avais entreprise. J'avais choisi, à ma connaissance la plus longue phrase de À LA RECHERCHE DU TEMPS PERDU. Phrase qui est au début de l'œuvre et qui traite des chambres et donc des peurs, des craintes, des ravissements, des rêves de l'auteur dans les diverses chambres qu'il a occupées. C'est une phrase de 491 mots. (Je n'en connais qu'une autre qui soit plus longue. Elle contient deux fois plus de mots et n'est pas dans l'œuvre connue de PROUST. Cette phrase de 491 mots est cohérente dans sa construction qu'on ne peut ni la découper en sous-phrases, ni y ajouter des points virgules). Je l'ai donnée à lire à 53 sujets, du niveau bac.

L'indice de Closure que j'ai obtenu est de 48,3 %, que sur 100 mots qui avaient été blanchis en moyenne, 48 ont été retenus. Le seuil de l'indice de Closure, qui, d'après les spécialistes du Closure, correspond à une lisibilité acceptable est de 44 %. Alors, je ne sais plus....

II - La lecture intégrale avec intérêt variable

Passons à la 2^{ème} case de mon tableau, celle qui combine l'**intérêt variable** avec la **lecture intégrale**. Le sujet doit tout lire mais dans ce qu'il a à lire il y a des phrases ou des paragraphes, ou des parties de texte qui sont plus importants que d'autres et sur lesquels on doit attirer son attention. Cette structure, je l'ai appelée STRUCTURE HIÉRARCHISÉE (Il y a une hiérarchie entre l'importance des textes, étant entendu qu'en principe, tous ces textes doivent néanmoins être lus. C'est souvent la structure des manuels scolaires.

Dans le domaine de la lisibilité linguistique, ce que je vous ai dit à propos de la structure uniforme reste valable pour la structure hiérarchisée, mais cette lisibilité linguistique peut être complétée par ce que j'appellerais une lisibilité sémantique. Autrement dit, quand certaines parties du texte sont plus importantes (Ou moins importantes que d'autres, le texte doit être fractionné en ensembles rédactionnels nettement individualisés. Ces ensembles rédactionnels doivent être assez courts, très repérables par le lecteur (notamment par le jeune lecteur) grâce à leur typographie mais grâce aussi à la rédaction qui doit tout naturellement appeler une mise en valeur typographique.

Des expériences menées par des psychologues s'intéressant à la mémoire sémantique montrent que le nombre d'énoncés corrects rappelés est plus élevé lorsqu'un texte est organisé que lorsque les énoncés sont présentés dans un ordre aléatoire. Si ce texte est précédé par des **textes pré-organiseurs** qui préparent le sujet à l'étude des textes principaux, la compréhension et la mémorisation sont meilleures. De tels textes peuvent être complétés par ce que j'appelle des **textes indicateurs**, c'est-à-dire, par des titres, des intertitres (qui peuvent être dans les marges), des encadrés pour attirer l'attention du lecteur sur l'importance relative des ensembles rédactionnels. Nous arrivons donc là à de véritables textes structurés, qui ne sont pas seulement du domaine du typographe et du metteur en page, mais qui doivent être conçus par l'auteur du texte ou du manuel scolaire. Car lorsqu'une même information est ainsi fractionnée en ensembles rédactionnels bien isolés, bien individualisés, la compréhension est meilleure.

- Reste le problème du résumé. Faut-il placer le résumé au début ou à la fin d'un chapitre ? Des expériences ont aussi été faites par le psychologue français VEZIN et par le psychologue anglais James HARTLEY. Leurs conclusions sont convergentes et correspondent d'ailleurs à ce qu'on aurait pu penser et deviner en fonction du processus de lecture et de compréhension. Elles montrent que, lorsque le résumé est

à la fin du texte qu'il résume, il est mieux mémorisé que s'il est placé au début du texte.

■ Dans le domaine non plus de l'écriture mais de la typographie, cela conduit à hiérarchiser la typographie, c'est-à-dire à composer les textes les plus importants dans les caractères les plus "frappants", les plus gros, les plus gras à jouer avec les "graisse" de ces caractères, à jouer avec les "justifications" ; à séparer les divers textes rédactionnels par des blancs et à composer les textes les moins importants dans les caractères les plus petits.

■ Ce qui ramène au problème du seuil de lisibilité. Jusqu'où peut-on composer des textes de telle sorte qu'ils soient encore lisibles ? Cela est fonction de l'âge des sujets comme nous pourrions nous en douter. De nombreuses expériences anglaises et américaines ont été faites sur ce sujet.

Un adulte lit aisément des caractères très fins (jusqu'au corps 8 qui correspond à un caractère de 1,3 mm). Par contre, pour des enfants de 9 ans, il faut utiliser le corps 12 ; des enfants de 7-8 ans, le corps 14 ou 16 ; de 6 ans le corps 14 ou 18. Pour un lecteur de 6 ans, les caractères les plus petits doivent donc être 2 fois et demi plus grands que les caractères les plus petits encore lisibles par un adulte. Mais il est important de savoir qu'une fois ces seuils de lisibilité atteints, le fait qu'un caractère soit 50 % ou même 2 ou 3 fois plus gros ne change rien à sa lisibilité.

Autrement dit, des caractères composés en gros corps ne sont pas plus lisibles, ne sont pas mieux lus, pas mieux retenus que des caractères composés en petits corps. Ceci s'expliquant encore également par le processus de lecture qui n'est pas un processus ophtalmologique. Le lecteur le plus rapide que j'ai testé était myope et astigmatique et il lisait le texte placé légèrement en biais à 30 cm de ses yeux, mais il était prodigieusement intelligent et ses structures mentales fonctionnaient merveilleusement. Ceci est encore une preuve du caractère essentiellement mental de lecture.

III - La lecture partielle avec un intérêt égal

La 3^{ème} case combine la lecture **d'intérêt égal** avec la **lecture partielle, sélective**. Le sujet éprouve à priori un égal intérêt pour seulement certaines parties de l'ensemble du texte qu'il doit lire. Et ce sera à lui de les trouver, de les repérer. Mais c'est aux auteurs de l'imprimé (ceux qui l'écrivent, l'impriment, le composent) de faciliter ce travail de lecture partielle qu'on appelle aussi lecture d'"**écrémage**" ou de "**survol**". A priori, toutes les informations pourraient donc intéresser le lecteur et c'est à lui de trouver les seules informations qui peuvent lui être utiles. J'ai appelé ce type de lecture : la lecture "**ponctuée**" et le type correspondant, de mise en page par le terme de STRUCTURE PONCTUÉE.

■ Pour faciliter le travail de repérage du lecteur, on peut le "jalonner" par les signes classiques de ponctuation qui sont en nombre très réduit et qui n'ont, à mon avis, qu'une importance visuelle faible (on les voit à peine et personnellement je serais partisan d'une typographie qui grossirait considérablement le point, le point virgule, le tiret pour précisément faciliter la stratégie du lecteur). Les autres jalons possibles, ce sont l'italique (qui n'est pas assez "marqué"), ce sont des blancs qui séparent les paragraphes, ce sont la mise en valeur des mots importants et des mots clés qui peuvent faciliter au lecteur son extraordinaire travail de balayage, et arrêter son œil sur le mot qui va l'alerter et lui permettre de passer du stade de la lecture de balayage à celui de la lecture intégrale. On peut lui faire trouver ces "mots clés" en les différenciant des autres mots, en les composant en caractères gras, en les soulignant. On peut aussi mettre en marge des textes d'indications ou des flèches qui attirent l'attention du lecteur sur certains mots ou sur certaines phrases importantes. Nous arrivons à une typographie très animée, à l'inverse de celle du type traditionnel de la page grise.

■ Cette page ponctuée au service du lecteur résulte également du travail de l'auteur qui doit penser à ces mots clés, les répéter, chercher des mots aussi prégnants que possible et préparer ainsi le travail du typographe qui les signalera, les soulignera. On arrive donc à des pages extrêmement animées qu'en général d'ailleurs on a beaucoup de mal à faire admettre par les graphistes et typographes car elles vont à l'encontre de la **règle typographique** issue du plomb. On voit rarement de mots soulignés parce qu'auparavant il fallait couper les lettres de plomb. Les photocomposeuses et ces merveilleuses petites machines que sont les machines à écrire de composition du type I.B.M. permettent maintenant de souligner les mots très facilement. Les puristes typographiques vous diront que ce n'est pas beau, mais il faut renverser les vieilles barrières qui ne s'expliquent que par des raisons historiques dépassées. Si on veut être au service du lecteur dans le cadre de cette lecture ponctuée, il faut véritablement ponctuer les textes au

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

sens plein du mot en débordant largement les signes de ponctuation. Il faut y penser au cours de rédaction en choisissant et en répétant des mots clés, en écrivant des phrases un peu plus courtes que dans les 2 cas précédents de manière à faciliter cette stratégie de reconnaissance et d'écrémage. Il faut placer de préférence ces mots-clés dans la première moitié des phrases car dans les phrases relativement longues ce sont les mots placés au début qui ont le plus de chance d'être mémorisés. Voilà ce qu'on peut dire sur ce 3^{ème} type de lecture qui devient en général, pour nous, assoiffés d'informations, notre mode de lecture, mais qui souffre actuellement d'une inadéquation. L'écriture et sa concrétisation en chose imprimées ne sont pas encore adaptées.

IV - Lecture sélective avec intérêt variable

Je dirai peu de mots de cette 4^{ème} case qui combine la LECTURE HIÉRARCHISÉE de la 2^{ème} case avec la LECTURE PONCTUÉE de la 3^{ème} case. Elle correspond à ce que sont ou à ce que devraient être les pages de magazines ou de journaux par exemple. Dans un magazine, même au sein d'une double page, il y a des choses qui nous intéressent et d'autres qui ne nous intéressent pas. Même au sein d'un article qui nous intéresse, nous pratiquons bien souvent une LECTURE SÉLECTIVE ou d'écrémage souple. Il faut donc (il faudrait car on y arrive, mais pas encore complètement) une mise en page extrêmement souple, structurée, modulée.

J'ai d'ailleurs appelé ce type de lecture la LECTURE MODULÉE, propice à ce type de lecture destinée à nous informer très rapidement sur des sujets qui bien souvent (c'est une appréciation personnelle) ne méritent pas une attention beaucoup plus profonde.

V - Lecture de recherche avec intérêt égal

Elle correspond à ce que j'ai appelé la STRUCTURE RYTHMÉE. Il s'agit de chercher un renseignement pour ensuite appliquer l'une des précédentes stratégies de lecture. C'est la lecture sur annuaire, sur indicateur de chemin de fer, d'un sommaire, d'une bibliographie. C'est aussi la lecture de certaines pages de manuels scolaires lorsqu'il s'agit de pages de contrôle ou d'enseignement programmé. C'est donc un champ extrêmement important.

Quelles en sont les règles ?

■ Il s'agit toujours de se plier aux processus de lecture. Dans ce cas, l'œil du lecteur va très vite, il "descend" très rapidement. Il faut pour lui faciliter les choses une grande régularité dans la structure de tout support de lecture rythmée. Régularité dans la typographie, régularité aussi dans l'écriture. Autrement dit, toutes les phrases doivent nécessairement être courtes et construites selon la même structure syntaxique. Elles doivent être toutes semblables (mis à part les mots qui changent) de manière à ce que l'œil du lecteur ne perde pas de temps à cause de leur diversification et les balaie très rapidement pour trouver le renseignement qu'il recherche. C'est ainsi, qu'on est maintenant arrivé à édicter des règles pour les bibliographies placées à la fin des ouvrages. Toutes ces bibliographies sont maintenant composées de la même façon pour permettre très rapidement ce travail de recherche. Ceci dit, cette uniformité n'exclut pas parfois une certaine complexité. Par exemple, dans un annuaire des chemins de fer, les noms des gares principales sont composés en caractères plus forts que les noms des gares secondaires. Vous avez dans ce type de mise en page rythmée (pas toujours très bien réalisé) les programmes de télévision ou de radio où l'on doit trouver les renseignements que l'on cherche mais avec des hiérarchies dans ces renseignements. C'est un domaine extrêmement intéressant, et pour l'auteur et encore plus pour le typographe.

VI - Lecture de recherche avec intérêt variable :

Deux mots seulement sur cette lecture qui combine toutes les autres et qui correspond à la STRUCTURE MOSAÏQUE (par référence à ces expressions utilisées notamment par Marshall MAC LUHAN et par Abraham MOLES). Dans la STRUCTURE MOSAÏQUE tout se mélange et se superpose. Les servitudes de la STRUCTURE RYTHMÉE s'estompent, disparaissent ou sont insidieusement masquées. Les modulations de la structure 4 s'amplifient au profit d'un savant désordre. Chaque bloc typographique devenant un peu la pierre d'une mosaïque plus ou moins informelle. C'est au lecteur, après un balayage visuel **bidimensionnel**

Cinq contributions pour comprendre la lecture

jours d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

de la page de choisir dans la mosaïque sa pierre ou ses pierres et d'entreprendre sa lecture, soit en lecture intégrale, soit en lecture d'écrémage. L'exemple de la STRUCTURE MOSAÏQUE c'est celle de la page une du journal, de l'affiche ou très souvent de la publicité.

Je viens d'utiliser le terme **bidimensionnel**. Avant de terminer, je voudrais parler d'une 7^{ème} structure qui est **tridimensionnelle**.

En effet, lorsqu'il s'agit d'un livre, l'unité n'est pas seulement la page, c'est aussi le livre. C'est 200 ou 300 pages. La stratégie de lecture moderne, nous l'avons vu, n'est plus de commencer à la 1^{ère} ligne d'une page pour finir à la dernière ligne d'une page. Il en est de même (ou c'est peut-être encore plus vrai) pour la lecture d'un livre, sauf dans le cas des romans et encore. (Toujours à propos de PROUST : je cite souvent cette phrase de Roland BARTHES - de BARTHES on l'admet plus facilement - qui écrit : « ... plaisir de lire PROUST. À chaque lecture, on trouve les passages qu'on avait sautés précédemment. » !...) Et nous ne pouvons plus lire la plupart des ouvrages depuis la 1^{ère} page jusqu'à la dernière. Il y a donc également un problème de structuration dans le livre pour faciliter l'itinéraire de lecture. Par exemple, la table des matières des livres anglo-saxons est en tête de l'ouvrage et c'est normal puisqu'on ne lira pas tout le livre. Il faut pouvoir, en ouvrant le livre, choisir ce qu'on aura à lire. Dans la plupart des ouvrages français, notamment les ouvrages universitaires, la table des matières est encore à la fin de l'ouvrage, ce qui à mon avis, est une aberration. Il y a donc toute une construction (nous en parlerons peut-être lors de la discussion) pour faciliter également la stratégie de lecture de l'ouvrage.

Voilà un ouvrage qui commence par la table des matières et finit par un index commenté, un index glossaire. L'éditeur (l'UNESCO) voulait mettre cet index avant la bibliographie. Je m'y suis opposé pour les raisons suivantes. Le lecteur peut lire ce livre de beaucoup de façons. Ainsi, il peut procéder de manière traditionnelle. Il commencera alors par la table des matières pour choisir un chapitre. Il peut le lire aussi en fonction des sujets, des thèmes qui l'intéressent. Il feuillettera l'index et "tombera" sur "unités linguistiques", "page-type", etc. Il ira à la page qui le concerne. Il faut donc les deux entrées principales pour que la lecture de mon livre soient à portée de sa main, soit, aux premières pages et aux dernières pages.

Ceci n'est qu'un exemple car il y aurait énormément à dire sur la structure tridimensionnelle des ouvrages adaptée à la stratégie de lecture.

François RICHAUDEAU

* * *

DISCUSSION
RÉSUMÉ DU PANEL
RÉPONSES AUX QUESTIONS
À L'ISSUE DE L'INTERVENTION DE FRANÇOIS RICHAUDEAU

Yves PARENT rappelle que les participants au panel sont des pédagogues et que c'est en tant que tels qu'ils vont essayer de réagir à l'exposé de François RICHAUDEAU et de répondre aux questions écrites qui lui sont parvenues de la salle.

Ces questions peuvent être regroupées en 2 catégories :

- une 1^{ère} série porte sur les écrits à proposer aux enfants et concerne souvent les manuels de lecture. Par exemple :

- . critère de choix d'un livre de lecture ?
- . comment se fait-il que les principes de lisibilité soient si peu appliqués ?
- . y a-t-il une réglementation de l'édition des manuels scolaires qui obligerait à respecter les critères de lisibilité ?

- une autre série qui concerne plutôt le fonctionnement même de l'école et qu'on peut résumer ainsi :

- . la diversité des écrits et des pratiques exposée par François RICHAUDEAU existe hors de l'école. Qu'est-ce que l'école en fait ? Qu'est-ce que serait une école qui prendrait en compte l'existence de ces diversités ?

Autres questions:

- François RICHAUDEAU n'a pas parlé des textes littéraires et poétiques ? Comment préparer les enfants à ce type de lecture ?
- Qu'est-ce que l'information ? N'est-ce pas cela le fond du problème ?

---oOo---

La 1^{ère} partie du Panel est surtout caractérisée par une série d'interventions exprimant les réactions individuelles des participants à la suite de l'exposé de François RICHAUDEAU. Ainsi : **M. KLAPKA** se demande si on peut séparer une pédagogie de la lecture d'une pédagogie de la langue. S'il y a diversité des écrits, il y a aussi diversité des cultures.

L'intérêt, pour **Jean FOUCAMBERT**, de l'information donnée par François RICHAUDEAU, c'est qu'elle conduit à réfléchir à ce qu'on peut dès aujourd'hui faire à l'école. Si on reprend les 6 stratégies décrites, on s'aperçoit que la phase qui est traditionnellement consacrée à l'enseignement de la lecture prépare essentiellement à la stratégie de la lecture du 1^{er} type, à savoir la lecture de la "page grise" ou de ce qui deviendra la page grise. On réserve toujours à une phase ultérieure, lorsque l'enfant sait lire, de diversifier les possibilités de Lecture... *"Est-ce que l'entrée de l'enfant dans l'écrit en 1980, quand on regarde l'écrit social qui par ailleurs, lui est proposé et qu'il doit traiter, ce ne serait pas plutôt les stratégies des autres types ? Et est-ce qu'en apportant à l'enfant les aides sur ces stratégies d'un autre type, on ne lui permet pas de maîtriser progressivement la lecture intégrale de la page grise ?"*

Rolande MILLOT : *"Ce que j'ai beaucoup entendu en écoutant François RICHAUDEAU c'est que les enfants, probablement comme les adultes, ne lisaient pas de la même façon en fonction de leur projet. Le type et la stratégie de lecture ne sont pas les mêmes selon qu'on a le projet de rechercher les informations nécessaires à la confection d'un gâteau ou qu'on a le projet de se récréer avec un conte. En tant que*

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

pédagogue, c'est une interrogation très directe sur le type d'aide qu'on doit essayer d'apporter aux enfants suivant la situation de lecture dans laquelle ils sont."

KLAPKA pense qu'il y a des types de lectures différents suivant les âges. D'où la nécessité de diversifier les écrits pour faire connaître aux enfants la diversité des stratégies.

François RICHAUDEAU souligne qu'une des vertus de la lecture, c'est la liberté qu'elle offre à l'opposé des moyens de communication audio-visuelle "où on est à la merci du fil linéaire de l'oralité".

Mme GEOTZE-RICAUT : "L'enfant a besoin de mettre en oeuvre une production de sens sur des signes multiples et divers et pas seulement linguistiques". Les enfants, selon elle, sont questionneurs d'oral et d'écrit très jeunes, dès l'âge de 18-20 mois.

Geneviève PATTE : "Je ne voudrais pas quand on parle de "questionneurs d'écrits", de projets, qu'on oublie à l'école la lecture de celui qui goûte, qui savoure. C'est le problème de la relecture, qui échappe aux contrôles, qui n'a pas d'efficacité extérieure, qui n'est pas seulement un plaisir d'esthète, comme on l'imagine uniquement, mais qui est essentielle aux enfants de tous les milieux."

Edmond BEAUME et **KLAPKA** dénoncent l'insuffisance de ce qu'offre le marché de l'édition : "Le contenu des livres proposés aux enfants doit être enrichissant et ne pas les infantiliser comme c'est souvent le cas à de rares exceptions près."

---oOo---

Viennent ensuite une série d'interventions suscitées par Raymond MILLOT qui craint que le souci de présenter à l'enfant cette diversité des écrits prenne un cheminement scolaire et annule la volonté qu'on a de faire de l'enfant un lecteur moderne. Cette réflexion lui vient de l'examen récent d'un manuel présentant des tracts, des affiches, etc. "Le plus important est d'orienter la réflexion sur la diversité des écrits à travers des pratiques et non à travers des manuels."

Yves PARENT : "L'intervention de MILLOT rend claires les questions qui portent toutes sur des écrits qui seraient agencés pour l'école actuelle.

Par ailleurs, MILLOT suggère une autre voie qui consisterait à imaginer une école où les enfants vivraient la diversité des fonctions de l'écrit à travers l'accomplissement de projets sociaux et d'actions dans le quartier, etc. "

C'est là autre chose que de faire des manuels. Dans les deux cas, il ne s'agit pas de la même école.

Jean FOUCAMBERT : "Ce n'est pas en fonction de ce qu'il sera amené à faire quand il saura lire qu'on peut réfléchir aux situations présentes dans lesquelles l'enfant s'engage, c'est par rapport à son attitude de lecture d'enfant d'aujourd'hui. Il a 5 ans, il est ou non questionneur d'écrit et dans quelles conditions. À l'heure actuelle, dans 9 cas sur 10, l'enfant n'a pas de projet de lecture à partir duquel il peut s'engager pour interroger de l'écrit, puisqu'il est soumis à un adulte qui a, lui, le projet de lui enseigner la lecture. Dans cette perspective, on admet qu'il aura des projets de lecture quand il saura lire.

Le problème est donc de savoir s'il y a un savoir préalable qui pourrait être transmis extérieurement à des projets de lecture, qui permettrait ensuite à l'enfant de mener à bien ses projets de lecture.

Ce qui est symptomatique, pour revenir à ce qu'a dit Raymond MILLOT à propos des manuels, c'est l'idée qui nous imbibe tous, que puisque l'enfant aura à lire des affiches qui l'intéresseront, on va commencer, puisqu'il est petit, par lui faire lire des affiches qui ne l'intéressent pas. C'est-à-dire qu'on va lui présenter une affiche qui n'a aucun rapport avec ce qu'il va faire dimanche, avec ce qui se passe dans son quartier, etc., des affiches dévitalisées mais préparées pour qu'elles puissent être des objets d'enseignement. On mettra donc l'enfant pendant un certain temps devant ces affiches qui ne servent à rien pour lui en espérant qu'avec la confrontation, il va découvrir comment il faut faire avec des affiches qui servent à quelque chose. On prétend enseigner un savoir-lire une affiche qui va être réinvestissable dans la propre lecture d'une affiche. C'est faire un contresens formidable sur la nature de l'enseignement et sur la manière dont fonctionne un enfant car la raison pour laquelle on lit une affiche, c'est qu'on se pose des questions sur elle avant. On va se mettre à lire l'affiche pour trouver des réponses à ces questions. Lorsqu'on met, en situation

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

scolaire, l'enfant devant une affiche, on fait abstraction de toutes questions possibles que l'enfant se pose. On regarde donc comment fonctionne une affiche, on ne regarde pas comment fonctionne un lecteur devant une affiche. La vraie démarche serait de savoir quelle question l'enfant peut se poser par rapport à cette affiche précise et quelle stratégie il va mettre en œuvre pour trouver la réponse. Vraisemblablement, dans cette perspective, l'enfant ne fouillera l'affiche que pour y trouver une information. Il n'en fera pas une exploration à plat. On a réalisé une émission de T. V. qui porte sur cette situation de lecture d'affiche et on constate bien que c'est en fonction de la question qu'il se pose qu'il explore l'affiche. Il ne s'intéresse pas à tout un pan d'informations ou qu'il sait déjà, ou qui ne l'intéresse pas."

Yves PARENT : "On voit bien maintenant la nature des problèmes. Ne pas enseigner la lecture d'affiches déconnectées de toute situation de vie pour que l'enfant sache lire plus tard des affiches qui seront dans la vie."

Raymond MILLOT : "La réponse serait davantage dans une école qui laisse pénétrer l'écrit social, c'est-à-dire une école ouverte sur la vie du quartier, qui participe aux manifestations qui s'y déroulent, qui soit elle-même organisatrice de manifestations, où une vie sociale intense est organisée avec des échanges nombreux.

Car l'enfant ne peut pas fréquenter la diversité de l'écrit uniquement à travers l'écrit du monde adulte qui l'entourne. Il y a aussi les écrits des enfants, eux-mêmes producteurs dans des projets et leur vie sociale."

Jean-Pierre BÉNICHOU : "La question est celle de ce qui est dévolu à l'école aujourd'hui. Il y a là un verrou qui tient bien. Ce qui est dévolu, sans revenir sur ce que tout le monde sait, ne va pas au-delà de la compréhension du milieu. Il y avait une école traditionnelle que tout le monde a dénoncé comme étant répétitive, reproductive, etc. On a inventé une école - le terme de pédagogie d'éveil rend bien compte de cette perspective - qui serait destinée à aider les gens à comprendre le milieu - Cette école fonctionne-elle ? Il y a entre comprendre le milieu et agir sur le milieu, pour le transformer, quelque chose de l'ordre d'un choix idéologique très important. Si c'est vrai qu'un enfant ne peut pas apprendre à lire des affiches aujourd'hui pour comprendre des affiches de demain, c'est vrai qu'il peut aujourd'hui construire ses affiches pour interpeller l'extérieur, et s'il a la capacité d'interpeller l'extérieur, on a fait sauter ce verrou."

Raymond MILLOT : "Sans être optimiste d'une manière outrancière, il est probable que beaucoup d'enseignants souhaiteraient faire autre chose que ce qu'ils font, mais ils se trouvent enfermés par l'attente sociale, l'attente des familles, par rapport aux apprentissages. Ils s'enferment alors dans un mode d'enseignement et un type particulier d'écrit. Pour reprendre la question. "Que serait cette école ?", ce serait une école non seulement ouverte sur la vie, mais où les parents auraient un projet commun avec les enseignants, où ensemble ils réfléchiraient aux nouvelles voies puisque l'écrit est autre que celui qu'on connaissait il y a 50 ans. Pour "déverrouiller" il faut une alliance avec les parents et que les instituteurs se sentent autorisés à explorer de nouvelles voies."

Isabelle MERLET : "Les enfants ont besoin d'une confrontation avec des adultes lecteurs d'écrits divers».

Rolande MILLOT : "À condition qu'ils ne soient pas spectateurs du comportement de lecteur de l'adulte mais co-acteurs et co-auteurs dans cette activité. Quand un comité de lecture fonctionne, composé d'adultes (pas nécessairement enseignants) et d'enfants et qu'il est chargé de la gestion d'une bibliothèque, il faut prendre connaissance des livres qui existent et en particulier des nouveautés et faire des propositions de livres pour la bibliothécaire. Voilà une situation intéressante pour tout le monde et il peut arriver à l'enfant d'être témoin, mais activement."

Yves PARENT : "Cette intervention souligne la vertu négative de ce qu'on entend qualifier de bains d'écrit (ou de langage). Il semblerait qu'une école riche est une école où il y a beaucoup d'écrits. Or ce qui est important c'est l'interaction des individus avec différents écrits. Il ne suffit pas que l'écrit soit présent."

* * *

RÉPONSES DE FRANÇOIS RICHAUDEAU AUX QUESTIONS DE L'AUDITOIRE À L'ISSUE DE SON EXPOSÉ

1^{ère} question : *Quelle place fait-on, dans la stratégie de lecture du 2^{ème} type, à l'adoption d'un vocabulaire destiné à des lecteurs moyens ?*

Réponse : Il est évident qu'il y a une adéquation permanente entre le vocabulaire, le choix des mots et ce que j'ai appelé "la cible", c'est-à-dire le récepteur. Les formules de lisibilité que j'ai évoquées prévoient précisément des niveaux différents pour chaque "qualité" de lecteur.

2^{ème} Question : *Ne faut-il pas distinguer la lecture pour la mémorisation à court terme et pour celle à long terme ?*

Réponse : La plupart des expériences faites en laboratoire portent sur la mémorisation à court terme parce que c'est évidemment plus facile. La mémorisation au bout de 8 jours, au bout d'un an, c'est beaucoup plus difficile à contrôler. Cela dit, il semble que les lois de la mémorisation soient les mêmes pour le court et le long terme. Très schématiquement, les 2 axes de la mémorisation, sont d'une part le sens - Les gens retiennent mieux ce qui a un sens pour eux. On retient mieux ce qui a un fil conducteur, qui peut être une histoire, qui peut être la syntaxe, la construction d'une phrase. Les gens retiennent mieux ce qu'ils connaissent un peu. Cela revient aux 80 % qu'évoquait Jean FOUCAMBERT tout à l'heure -, d'autre part, la visualisation. On retient mieux ce qu'on concrétise. Tout ceci était dans "L'art de la mémoire" de SIMONIDE DE CEOS, 500 ans avant le début de notre ère.

J'ai lu, il y a quelques années, le compte-rendu d'expériences de psychologues étrangers sur la mémoire à long terme. Ces psychologues ont songé aux photos de groupes qui se font à l'issue de chaque année scolaire. Ils ont donc pris des photos de promotions qui dataient de 10, 20 ou 30 ans. Ils ont recherché - travail de détective - ce qu'étaient devenus les élèves. Quand ils les ont retrouvés, ils ont posé des questions en fonction des noms, des visages, etc. Très nettement, la mémorisation en fonction des visages fonctionnait mieux. On donnait un nom à un visage, l'inverse était moins vrai. Ce qui prouve que la mémoire visuelle dont on sait qu'elle est un puissant facteur de mémorisation à court terme, joue aussi à long terme. Je crois qu'on peut dire que ce qui fait qu'une information est bien retenue à court terme joue aussi pour la mémorisation à long terme.

3^{ème} Question : *Ne faut-il pas distinguer entre indice de lisibilité de FLESCH et indice de discrimination des caractères ?*

Réponse : C'est évidemment très différent. J'ai parlé de lisibilité linguistique et de lisibilité typographique qui correspondent à 2 termes très différents en anglais "readability" et "lisibility". Ce sont deux domaines confondus en France sous le même terme, ce qui prouve que les anglo-saxons s'y intéressent davantage que les Français. Le vocabulaire en typographie est aussi beaucoup plus précis et beaucoup plus détaillé...

4^{ème} Question : *Comment concilier l'objectivité et la lisibilité dans la lecture hiérarchisée ?*

Réponse : Il est vrai que la lecture hiérarchisée n'est pas objective mais je ne sais pas s'il y a, dans l'écriture traditionnelle et uniforme, une objectivité. Je crois qu'à partir du moment où l'on s'exprime, on n'est pas objectif même si on croit l'être. Je pense que le meilleur moyen de rendre le lecteur critique, c'est de lui apprendre à vraiment lire, c'est à dire à deviner le texte, à déceler les pièges de la pseudo objectivité de tous les textes.

5^{ème} Question : *L'exposé portait surtout sur les critères d'écriture. En réalité, ce qui nous intéresse, ce sont ceux de lecture.*

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

Réponse : C'est possible, mais la question qui m'a été posée portait sur l'écriture et il est intéressant de penser aux interactions entre écriture et lecture.

6ème Question : *Les stratégies de lecture font-elles vraiment évoluer les caractéristiques de l'écrit ?*

Réponse : Je crois qu'elles les font évoluer progressivement. Pensez aux manuels scolaires que vous utilisiez. Depuis une cinquantaine d'années, les manuels scolaires ont profondément évolué dans leur écriture et leur présentation, même si c'était au niveau de l'inconscient chez les auteurs, et cela, en fonction des facteurs que j'ai cherché à mettre en évidence.

On trouve aussi cette évolution dans la presse. Dans la plupart des magazines, le sommaire est en tête. Pour ce qui concerne le journal à la fois le plus intéressant, le plus traditionnel et le plus contraire aux critères de lisibilité, il y a quand même un petit sommaire

* * *

QUESTIONS ORALES ET INTERVENTIONS DE LA SALLE À L'ISSUE DE L'EXPOSÉ ET DU PANEL

Question : *À propos de la mémorisation, vous avez parlé de l'importance du sens. Ne faudrait-il pas ajouter un "grain de pataphysique" et rappeler que JARRY disait que les choses absurdes exerçaient la mémoire, ainsi qu'un autre aspect qui serait la fonction poétique du langage. Est-ce qu'il n'y a pas de messages qui, courts ou longs, sont plus facilement retenus ?*

Réponse de François RICHAUDEAU : Bien entendu. C'est ce que j'ai évoqué en parlant de talent à la fin de ma conférence. Le talent, le style, l'écriture comptent plus que tout ce dont j'ai pu parler.

Intervention de Mme OLERON : Vous avez dit que les comptes-rendus de travaux des psychologues français étaient difficiles à lire. Vous aurez quelque plaisir à lire "l'Année Psychologique" car les critères de rédaction sont plus conformes à ceux que vous avez évoqués.

Au sujet des problèmes de mémoire à court terme et à long terme, il y a quelques différences. Nous utilisons dans la lecture le court terme qui va nous permettre de nous situer. Le long terme est plus difficile parce qu'il exige une fixation qui tienne et qui est liée à la redondance dont parlait FOUCAMBERT. Elle est liée au plaisir de l'enfant de répéter. La répétition est un mécanisme nécessaire pour la constitution de cette mémoire à long terme.

Je voulais dire quelques mots sur "l'intelligibilité". Quand nous lisons, nous lisons avec compréhension. Ce qui nécessite la clarté au niveau de la présentation en même temps qu'une certaine difficulté - qui va entraîner un effort - J'ai fait une expérience à propos de la mémoire différée. On présentait des phrases très simples de 3 mots avec sujet-verbe-complément, elles étaient beaucoup mieux retenues à long terme lorsqu'on avait interverti l'ordre des mots. Il y a toujours un conflit entre l'effort pour retenir et l'effort de décryptage.

Question : *Il m'a semblé entendre dans le Panel deux positions différentes. Certaines insistaient sur la diversité des situations et d'autres rappelaient l'importance du livre comme objet de rêve, de projection, etc. Il m'a semblé qu'on réglait un peu trop vite le sort du livre. Nous sommes à l'école arrivés à un stade où le danger viendrait d'un oubli de l'importance de l'univers du livre.*

Réponse de Jean FOUCAMBERT : Il existe des confusions. Dans les cours préparatoires, il n'y avait pas priorité du livre. On peut considérer que jusqu'à la fin du CE1 l'enfant était confronté à des "livres de lecture".

Cinq contributions pour comprendre la lecture

jours d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

(Il faut réfléchir à cette expression et au fait qu'on a associé ces 2 mots !). C'était, ou des méthodes ou, ensuite, de petits livres qui n'étaient pas présentés comme des méthodes mais qui en avaient toutes les caractéristiques. On pensait que l'enfant, en fréquentant ces livres, apprendrait à lire et qu'ensuite il pourrait lire des livres qui ne seraient plus de lecture. Nous ne sommes pas, par conséquent, en train de dévaloriser le livre. Nous disons que l'enfant apprend à lire en lisant des livres. Nous sommes de ceux qui se battent pour introduire des bibliothèques centrales dans les écoles, bibliothèques qui ne seraient pas des lieux où on empile des "livres de lecture".

* * *