

REVUE CRITIQUE DES FORMULES DE LISIBILITÉ (60 ans de formules de lisibilité : qu'en reste-t-il ? (*))

Jean-Pierre BENOIT

A force de constater les difficultés en lecture d'un grand nombre d'élèves, en particulier au début du collège, on peut être amené à se demander si elles ne viennent pas, dans une certaine mesure de ce qu'on leur donne à lire, surtout seuls. Pourtant, les livres s'adressant aux jeunes sont présentés de façon de plus en plus attrayante et leurs thèmes sont plus variés et plus ouverts que naguère... Reste leur écriture, plus ou moins accessible. Curieusement *le français n'a pas de mot pour évoquer ce problème* : quand on dit d'un texte qu'il est lisible ou illisible, c'est de sa présentation matérielle que l'on parle. En anglais, au contraire il existe deux mots : *legible* s'applique à la présentation, alors que *readable* se dit d'un texte intéressant, clair et agréable à lire – et *unreadable* d'un texte confus, touffu, mal structuré, pesant. Est-ce pour cela que ce sont des Américains qui ont tenté les premiers de recenser les traits stylistiques qui ont une influence sur la façon dont le lecteur accueillera le texte, et qu'ils sont allés jusqu'à proposer des "indices de lisibilité", prétendant prédire si un texte donné sera bien ou mal reçu par un public donné ? En tout cas la plus grande partie de la littérature est américaine : plus de cent formules et dix fois plus de publications depuis 1920 (1). Impensable, en quelques pages de prétendre à l'exhaustivité... Un bref aperçu historique nous permettra de prendre quelques repères avant d'analyser deux formules pour la langue française : celle de FLESCHE dans son adaptation par G. de LANDSHEERE, conçue pour la communication de masse, et celle de G. HENRY, prévue pour des usages pédagogiques. Cela nous permettra de faire le bilan critique de l'ensemble des mesures quantitatives de la lisibilité proposées depuis 60 ans.

I. – QUELQUES REPÈRES CHRONOLOGIQUES.

Les premiers indices de lisibilité ont été établis aux États-Unis dans l'entre-deux guerres (2). *Tous partent de l'idée que plus le texte contient de mots ignorés par le lecteur, plus il est difficile. Pour dénombrer ces mots inconnus, on se servira d'un vocabulaire de référence.* Ceux qui ont été les plus utilisés sont celui d'E. THORNDIKE – les 1 500 mots les plus fréquents de l'anglais 1921 – surtout pendant cette période – et celui de DALE (1931) qui servira de base à des formules d'usage scolaire jusqu'en 1969 : il s'agit des 3 000 mots supposés connus par la majorité des élèves à l'issue de leur quatrième année de scolarité.

(*) Une version détaillée de ce travail, qui fait partie d'un mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation, paraîtra dans les Cahiers du Centre de Recherche en Éducation de l'Université de Nantes.

(1) D'après G.R. KLARE, 1982, p. 1520.

(2) Pour ne pas alourdir ce court article de trop de références, nous ne citerons dans cet historique que les principales : on pourra retrouver ces formules dans le tableau chronologique figurant dans : G. HENRY *Comment mesurer la lisibilité*.

Si le premier **indice de lisibilité** date de 1923 — il s'agit tout simplement du nombre d'absents de la liste de THORNDIKE — la première **formule de lisibilité** a été établie en 1928 : il s'agit d'une **mesure combinée de la difficulté du vocabulaire et de la syntaxe qui prend la forme d'une équation** à plusieurs variables : pour le vocabulaire, celle de l'indice de 1923, pour la syntaxe le nombre de prépositions et le nombre de "phrases simples" sur un échantillon de 75 phrases consécutives. *Toutes les formules ultérieures ne feront finalement que préciser ou simplifier celle-ci.* Toutes continueront à retenir le vocabulaire comme principal indicateur de difficulté, que ce soit dans le nombre des variables ou par le jeu des coefficients qui les affectent. Les formules de l'époque sont réservées à un usage scolaire et sont assez peu diffusées, leur lourdeur — elles ont entre 3 et 5 variables — ne rendant pas leur emploi aisé.

Les années quarante voient apparaître des formules plus simples, à deux variables, qui vont permettre une large diffusion de cette conception de la lisibilité : dans l'usage scolaire c'est la formule de DALE-CHALL (1948) qui s'impose, et dans la presse, l'édition, la publicité, la communication de masse, c'est la formule de FLESCHE, datant de la même année qui va faire des indices de lisibilité un véritable phénomène social et culturel en Amérique. *Ces deux formules retiennent le même indicateur pour évaluer la difficulté syntaxique des textes : le nombre moyen de mots par phrase : plus une phrase est longue, plus elle est censée être difficile à dominer, à retenir et à comprendre... C'est leur manière d'apprécier la difficulté lexicale qui les différencie : la première l'évalue par référence au vocabulaire de DALE — l'un des deux auteurs de cette formule : qu'il ait déjà 17 ans et ne convienne pas exactement à l'évaluation du vocabulaire d'élèves de l'enseignement secondaire — cette formule prétend prédire si des élèves de la troisième à la douzième année de scolarité pourront comprendre l'essentiel des textes qu'elle mesure — ne semble pas avoir gêné DALE et CHALL, ni les nombreux adaptateurs qui proposeront jusqu'en 1983 des révisions ou automatisations informatiques de cette formule. Ce n'est pas le seul cas d'inertie que l'on pourrait relever dans l'histoire des mesures quantitatives de la lisibilité... La seconde formule, celle de FLESCHE propose une façon simplifiée d'évaluer la difficulté lexicale des textes : au lieu de compter le nombre de mots absents dans un vocabulaire de référence, on considèrera la longueur moyenne des mots, ce qui évitera les fastidieux et incessants reports à une liste de mots. FLESCHE établit en effet une corrélation entre longueur des mots et difficulté : en anglais — de même qu'en français d'ailleurs — les mots populaires qui sont les plus fréquents et les plus polysémiques sont brefs — une à deux syllabes le plus souvent — alors que les mots savants et techniques des lexiques spécialisés sont nettement plus longs — 4 syllabes au minimum —, puisqu'ils sont dérivés de mots latins ou grecs non altérés. Donc, plus la longueur moyenne des mots d'un texte sera élevée, plus le vocabulaire de celui-ci aura des chances d'être spécialisé et de gêner le profane. Il convient de préciser ici que les indices de FLESCHE s'appliquent essentiellement à des écrits non littéraires destinés à transmettre le plus clairement possible des informations c'est-à-dire à des textes de type expositif ou explicatif, ou à agir sur le public : textes de type argumentatif ou injonctif. Ce score de facilité ne se prétend pas universel : l'appliquer à des textes littéraires de type narratif, descriptif ou poétique, n'aurait pas de sens (3). Nous reviendrons sur cet indice de facilité car il a été adapté en France et y reste utilisé pour assurer la progression de nombreux maté-*

(3) Voir les textes originaux de l'auteur dans *How to write, speak and think more effectively. Your complete course in the art of communication.* Signet books New American Library (Edition de poche disponible).

riels d'entraînement à la lecture rapide. Signalons que FLESCH propose en même temps un indice, dit d'intérêt humain, très facile à calculer : plus *un texte comporte de mots et de phrases "personnels", plus il est d'intérêt humain élevé. Les mots personnels* sont : les pronoms personnels, les pronoms ou adjectifs possessifs se référant à une personne, les prénoms, les noms de famille ou de groupes humains et ceux des noms communs qui désignent des personnes, avec des formes différentes pour le masculin et le féminin (*père vs mère ; acteur vs actrice*). *Les phrases personnelles* sont celles qui contiennent un discours direct entre guillemets ou après tiret, une question, une prière ou un ordre s'adressant au lecteur, explicitement comme "lecteur pitoyable, partagez mon affliction" (J.-J. ROUSSEAU *Confessions* I) ou implicitement, soit par le biais d'une exclamation comme "c'est incroyable! scandaleux, etc" soit par une phrase incomplète, que le lecteur est amené à terminer. Bref, il s'agit de comptabiliser points de suspension, d'exclamation et guillemets, si l'on veut les marques discursives de surface. Dans l'équation X sera le nombre de mots personnels, Y le nombre des phrases personnelles. En appliquant la formule Intérêt humain = $(X \times 3,635) + (Y \times 0,314)$ — on peut admirer au passage la précision au millième près des coefficients — on obtiendra un score de 0 à 100. Plus il sera élevé, plus le texte sera intéressant. L'auteur fournit un tableau de référence et même un graphique à lecture directe, comme celui de son score de facilité, que nous commenterons car il a été repris en France. *Ces échelles de lecture qui évitent tout calcul, les relevés effectués sur les textes mesurés, ont fait beaucoup pour la diffusion des indices de FLESCH (4).*

Pour cet auteur, l'intérêt principal de ces indices est de provoquer chez ceux qui écrivent une double prise de conscience, celle du degré de difficulté de leur style et de son caractère plus ou moins froid. A partir de là, ils pourront réécrire leurs textes de manière à les rendre plus accessibles et plus attrayants pour les lecteurs. Il proposent ainsi deux versions de circulaires administratives ou de manuels destinés à l'aviation américaine... Ses adaptateurs français feront de même. *Pour le public américain qui dit lisibilité dit encore FLESCH ou DALE-CHALL* : ces formules sont restées les plus utilisées dans leurs versions manuelles ou informatisées.

Les années cinquante ne voient pas de nouvelles formules, à l'exception de quelques versions retouchées des précédentes. Des universitaires s'appliquent à valider celles-ci en comparant les résultats de plusieurs formules ou en les confrontant avec d'autres prédictions, celles de jugements d'experts sur la difficulté des textes. On a aussi comparé les scores de lisibilité avec les résultats obtenus par des lecteurs dans des épreuves de mémorisation à court et à moyen terme, de textes techniques. Très représentatifs de cette démarche, les travaux de G.-R. KLARE (voir en bibliographie). Curieusement, *on ne remet pas en cause les principes et les fondements des formules*. Au contraire, cette période les voit devenir des

(4) *Voici ce tableau :*

N.B. : les scores les plus élevés que j'ai relevés sont ceux de dernières pages de romans de la collection *Harlequin* et de courriers publicitaires.

Score	Appréciation	Exemples
De 0 à 10	Texte assommant	Ouvrages scientifiques, revues de spécialistes (recherche universitaire)
10 à 20	- peu intéressant	documents commerciaux
20 à 40	- intéressant	Readers Digest, Time
40 à 60	- très intéressant	revues illustrées de large diffusion
60 à 100	- passionnant	romans de grande diffusion

phénomènes sociaux et culturels importants à la suite de leur diffusion massive : dans l'enseignement, on s'en sert pour assurer la progressivité des manuels de lecture, les fichiers d'entraînement et l'étalonnage des tests. Des indices figurent sur des catalogues d'éditeurs. En-dehors de l'enseignement, de nombreux organismes gouvernementaux et privés s'adressant au grand public utilisent des indices comme ceux de FLESCH : services de santé, administrations diverses et assurances pour rendre la langue juridique plus accessible — syndicats et associations, milieux d'affaires, industrie, publicité, presse et édition de masse. Mais c'est sans doute l'armée, la marine en particulier qui les utilise le plus, à en juger par le nombre d'études et d'adaptations qu'elles commandent.

On verra plus loin quels ont été les effets de l'usage massif de ces indices pendant une trentaine d'années.

A partir de 1965, c'est une autre grande période : de nouvelles formules sont proposées, fondées sur les tests de closure et l'informatique, qui permet de prendre en compte de nouvelles variables.

Le test de closure va — pense-t-on — permettre de remplacer les résultats d'élèves à des questionnaires de compréhension qui servaient d'étalonnage aux formules à usage scolaire, type DALE-CHALL. *A travers cette nouvelle façon d'évaluer la compréhension* — il s'agit de lire et de compléter un texte dans lequel on a remplacé 20 % des mots, par exemple le 1^{er}, le 5^{ème}, le 10^{ème}... — **c'est toujours le même présupposé** que les premières formules : **plus on ignore de mots, plus on a du mal à lire et à comprendre un texte.**

L'informatique permet, elle, d'inclure dans des équations de plus en plus complexes des variables repérées de longue date — par GRAY et LEARY (5) en 1935 : ils en avaient recensé 82 — mais que l'on n'avait pas utilisées à cause de la lourdeur des calculs. On voit alors apparaître des formules "à géométrie variable" pour divers niveaux scolaires de référence, de l'enseignement élémentaire à la fin du secondaire. Pour chacun de ces niveaux, une formule longue, à une vingtaine de variables, est calculée par ordinateur ; elle est dite à *validité maximale*. Une formule moyenne et une formule simplifiée, dite *manuelle* sont également proposées. Cette dernière n'a que 3 variables et *l'indice se lit par report des mesures effectuées sur une courbe*. La plus connue des formules de ce type est celle de J.-R. BORMUTH (1969) de l'université de Chicago. Il a aidé G. HENRY à mettre ses formules françaises au point sur les mêmes principes, aussi nous pourrions en analyser le fonctionnement sur un exemple.

Toujours pour permettre une lecture facile des résultats, des formules simplifiées sont proposées, comme celles de FRY (6) : les mêmes variables que FLESCH pointées sur une courbe permettent de déterminer le niveau scolaire du texte. *On a même pu noter des formules à une seule variable, le vocabulaire* ; on compte soit le nombre de mots plurisyllabiques, soit le nombre de monosyllabes (7). Retour à l'indice de 1923 : la boucle est bouclée...

(5) W.S. GRAY et A.B. LEARY *What makes a book readable?* Chicago, 1935 (cité d'après HENRY).

(6) F.B. FRY "A readability formula, that save time" *Journal of reading*, 1968, 11. Extension jusqu'au niveau 17, *ibid*, 1977, 20.

(7) G.H. Mc LAUGHLIN "Smog Grading. A new readability formula", *ibid*, 1969, 12.

I.E. FANG "The Easy listening formula" *Journal of Broadcasting*, 1966, 11.

Les applications informatiques des formules citées permettent parfois, elles, de sortir de ce système clos sur lui-même : il en existe en micro-informatique mais les plus connues sont celles de l'armée américaine. Un programme fondé sur FLESCHE modifié FRY a ainsi indiqué qu'un texte juridique californien sur la validation des testaments était accessible à la 122^{ème} année de scolarité... (8) Il est dangereux, on le voit, d'exprimer les résultats d'un indice qui n'était pas fait pour cela en faisant référence à des niveaux de scolarité. Mais nous allons bientôt voir que l'adaptation de ce même indice de FLESCHE à la langue française et quelques-unes des utilisations que l'on en fait ici présentent aussi de nombreux gauchissements de l'indice de départ.

Ces dernières années, les formules de lisibilité ont fait l'objet de vives attaques aux États-Unis. Nous verrons dans la troisième partie de cet article ce qu'on leur reproche et pourrait leur reprocher, ce qu'il en reste aussi. Analysons, pour le moment, les deux adaptations françaises de formules américaines les plus connues.

II. – LES FORMULES DE LISIBILITÉ EN FRANCE.

1. – Vulgarisation.

Dès 1956, André CONQUET présentait, dans une publication de la Chambre de Commerce de Paris, les formules de FLESCHE et de DALE-CHALL. François RICHAUDEAU reprendra et complètera cette présentation dans *la lisibilité* (1969) et *le langage efficace* (1973).

2. – Adaptations de FLESCHE.

En 1958 L. KANDEL et A. MOLES proposent la première adaptation à la langue française de l'indice de FLESCHE : constatant que les mots français sont en moyenne un peu plus longs que les mots anglais, ils modifient légèrement l'équation américaine. Mais leur article, paru dans une publication confidentielle, n'a pas d'écho dans l'édition ni dans l'enseignement (9).

C'est l'adaptation de G. de LANDSHEERE, qu'il reprend dans un ouvrage de base souvent réédité (10), qui va être diffusée en France. *Quand on connaît une formule de lisibilité, c'est celle-là. Il faut donc la regarder de près.* Voyons d'abord la formule américaine, ensuite cette adaptation : les principes de FLESCHE, exposés plus haut – en gros une corrélation entre longueur des phrases ou des mots et difficulté – trouvent leur application chiffrée dans la formule suivante :

$$\text{Facilité} = 206,835 - (X + Y)$$

(8) Cité par G.R. KLARE, 1982. Un des indices les plus utilisés dans toute l'armée américaine, après avoir été d'abord réservé à la Marine, est celui-ci : J.P. KINCAID - R.P. FISHBURNE "Readability formulas for military training materials" *Human Factors Society Bulletin*, July 77.

(9) L. KANDEL et A. MOLES "Application de l'indice de FLESCHE à la langue française" *Cahiers d'études de radio-télévision*, 19, 1958, pp. 253-79.

La formule devient : Indice de facilité = $207 - (M.P. + 0,736 SM)$ – MP étant le nombre moyen de mots par phrase et SM le nombre de syllabes pour cent mots.

(10) G. de LANDSHEERE "Pour une application des tests de lisibilité de FLESCHE à la langue française" *le travail humain*, XXVI 1-2, 1963, pp. 141-154. Texte repris dans *Introduction à la recherche en éducation*. Paris, A. Colin, 1963, rééd.

X étant la variable syntaxique, c'est-à-dire la longueur moyenne des phrases, exprimée en mots. Ce nombre étant lui-même à multiplier par le coefficient 1,015.

Y étant la variable lexicale, c'est-à-dire le nombre de syllabes pour cent mots — on applique une règle de trois si l'échantillon est plus long — à multiplier par 0,85.

On obtient un nombre compris entre 0 (presque illisible) et 100 (*easy for any literate person*, que je traduirais par *accessible à tout individu qui n'est pas illettré*). En effet, si l'on peut obtenir des scores négatifs, il est rare de dépasser 80. *Il faut retenir que plus l'indice se rapproche de 100, plus le texte est facile. En somme, ce score est parallèle au score d'intérêt humain que nous avons présenté plus haut. Comme dans ce dernier, on note une grande précision dans les chiffres : c'est au millième près ! (multiplier X par 1,015 peut laisser rêveur). Est-ce parce que l'équation fait très "sérieux" ou parce que le résultat évoque un pourcentage que cette formule n'a pas été contestée pendant si longtemps ? Comme dans ce dernier enfin, un tableau approximatif d'étalonnage est donné :*

<i>Reading Ease Score</i>	<i>Description of Style</i>	<i>Typical Magazine</i>
90 to 100	Very Easy	Comics
80 to 90	Easy	Pulp fiction
70 to 80	Fairly Easy	Slick fiction
60 to 70	Standard	Digests, <i>Time</i> , Mass non-fiction
50 to 60	Fairly Difficult	<i>Harper's</i> , <i>Atlantic</i>
30 to 50	Difficult	Academic, Scholarly
0 to 30	Very Difficult	Scientific, Professional

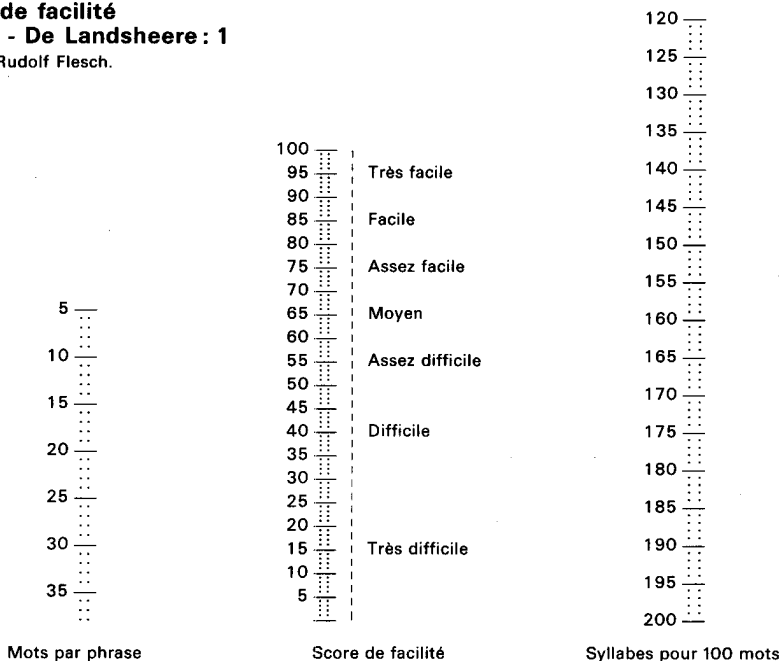
R. FLESCHE, *op. cit.*, p. 302.

Comment G. de LANDSHEERE l'a-t-il adapté à la langue française ? A la différence de KANDEL et MOLES, il ne modifie aucun chiffre de FLESCHE, ce qui lui permettra de reprendre telle quelle l'échelle à lecture directe imaginée par ce dernier... Et qui fera sans doute, beaucoup pour la diffusion de cette traduction ! G. de LANDSHEERE tente de compenser autrement la différence entre les deux langues en ce qui concerne la longueur moyenne des mots : il propose d'agir sur le décompte des mots et des syllabes pour modifier cette variable : *on minorera le nombre des mots et majorera celui des syllabes*. Par exemple, on comptera pour *un seul mot* des expressions comme : "j'ai, l'heure, qu'il, SNCF, 1986, garde-côte, Jean-Paul".

En revanche, une expression comme "une amie" fera 5 syllabes, puisque l'on compte comme telles les e muets ; 1986 donnera de même 8 syllabes, puisque l'on compte, pour les nombres et les sigles ce qui est prononcé... e muets en sus. On le voit, *ces modalités de comptage sont très contestables sur le plan linguistique*. De plus, quand on a la curiosité de mesurer deux fois les textes français, avec la formule et avec l'échelle, on constate assez souvent des différences sensibles. Était-ce la même chose en anglais ?

L'étalonnage — proposé pour la langue française — que l'auteur qualifie lui-même de grossier, rappelle également celui de FLESCHE (voir supra).

**Score de facilité
Flesch - De Landsheere : 1**
1949 Rudolf Flesch.



**Adaptation du score de facilité Flesch
à la langue française**

- Livre de lecture - 2 ^e année primaire		80
- TV enfantine (niveau préscolaire)		65
- Bandes dessinées : Tintin - Spirou		60
- Livre de lecture - 5 ^e et 6 ^e années primaire		50
- Documents historiques - 1 ^{re} année de l'enseignement secondaire		40
- TV scolaire - enseignement secondaire premier cycle		35
- Leçons d'histoire - 1 ^{re} année de l'enseignement secondaire		30
- Textes de Saint-Exupéry		30
- TV scolaire - enseignement secondaire second cycle		25
- Journaux parlés		15 - 25
- Journaux télévisés	RTB RTL Europe 1	15 - 25
- Journaux écrits Information internationale basée sur dépêches d'agences	Le monde La Meuse La Lanterne	15
- Emission radio très difficile (sociologie)		0
- Texte difficile de Proust		-10

Origine : F. RICHAUDEAU, 1979, pp. 146-147.

Remarquons cependant qu'il comprend des textes beaucoup plus divers : alors que FLESCH citait surtout des textes expositifs et explicatifs destinés à transmettre des informations (de l'article scientifique à la vulgarisation dans la presse de grande diffusion) G. de LANDSHEERE fait figurer dans son tableau des textes narratifs plus ou moins marqués littérairement : St-Exupéry et Proust, des bulles de bandes dessinées et des manuels scolaires, alors que la formule de FLESCH n'était pas, contrairement à celle de DALE-CHALL, une formule à usage scolaire. **De spécialisée qu'elle était, la formule de FLESCH est présentée comme universelle.** Cela aura des conséquences dans certaines applications pédagogiques qui en seront tirées...

3. — Matériels pédagogiques dérivés.

Le premier d'entre eux a été *le fichier ATEL* de Jean FOUCAMBERT et Jean ANDRE (11). Il s'agit d'un matériel d'entraînement à la lecture rapide organisé en 6 types d'exercices : deux douzaines de fiches pour chacun, dont il faut assurer la progressivité. Trois types de fiches portent sur des gammes de mots ou d'expressions isolées à reconnaître globalement ou à fixer en une fois, dans ce cas, c'est la longueur des éléments cités qui augmente progressivement. Trois autres types d'exercices portent sur des textes : des textes en trident, des textes à trous et des textes de deux, trois pages, sur lesquels on mesure sa vitesse de lecture (en nombre de signes lus à la minute) et la compréhension, d'après le nombre de bonnes réponses à dix questions à choix multiples. Tous ces textes sont, à l'intérieur de chaque type d'exercice, présentés par ordre croissant de difficulté : ils sont de plus en plus longs et leur indice FLESCH-de LANDSHEERE décroît, ce qui indique que les mots et les phrases sont de plus en plus longs, en moyenne : par exemple, dans ATEL 2 la première fiche de la série B a un indice de 53, la dernière de 35. Ajoutons *que tous les textes sont de type explicatif ou expositif* : il s'agit d'une option des auteurs qui ont voulu privilégier les textes documentaires, avec une forte proportion de textes sur les animaux. *Dans ces genres d'écrits, où le vocabulaire a des chances d'être technique ou savant, l'utilisation de l'indice de FLESCH pour assurer la progressivité est pertinente.* D'autant qu'à l'époque où ce matériel a été mis au point, il s'agissait du seul indice de lisibilité disponible en France (12).

Ce n'est plus le cas maintenant : G. HENRY a publié en 1975 des formules de lisibilité calculées directement pour le français — l'une s'applique à l'entrée au collège, l'autre à la sortie. **Il est donc surprenant que le dernier manuel d'entraînement à la lecture paru (13) continue à étalonner ses textes sur l'adaptation de FLESCH par G. de LANDSHEERE. Plus étonnant encore, l'application systématique de cet indice à des textes narratifs, souvent marqués littérairement :** par exemple, dans le deuxième volume : C. BRONTE, P.-L. COURIER, MAUPASSANT, J. VERNE, M. AYME. Nous avons vu que dans sa version originale, celui-ci était conçu pour des textes explicatifs, expositifs, argumentatifs voire injonctifs, en tout cas non littéraires : c'est ce qui justifiait la

(11) ATEL édité par OCDL et distribué par MDI comporte deux niveaux, organisés de la même façon 1 pour CE2-CM1 et 2 pour CM2 et 6^e.

(12) Signalons pour mémoire deux adaptations d'ATEL dirigées par J. FOUCAMBERT :
 — les logiciels ELMO et bientôt ELMO 1, 2 et 3 sur nano-réseau, qui vont être proposés à un prix accessible. On retrouve dans ELMO les mêmes exercices et beaucoup de textes d'ATEL.
 — les tests de lecture de l'équipe INRP de J. FOUCAMBERT, réunis par M. REMOND *Evaluer leur savoir lire*, INRP, 1986. On y retrouve des tests de clôture et des tests de vitesse-compréhension comme *les tourterelles*, maintenant utilisés massivement à l'entrée en 6^{ème}.

(13) Il s'agit de : B. CHEVALIER *Bien lire au collège*, Nathan, Niveau 1 (6^e-5^e) 1985 ; niveau 2 (4^e-3^e) 1986. Le premier volume reprend des exercices d'ATEL et de *je deviens un vrai lecteur* de RICHAUDEAU et REMOND (Retz, 1978), le second dépasse l'entraînement perceptif.

corrélation faite entre longueur des mots et difficulté. **Or, la langue littéraire n'utilise pas d'un nombre anormal de mots techniques et savants. Bien au contraire, elle joue sur des mots comme "orée, onde, poids, fardeau..." qui, pour être courts n'en sont pas moins rares ou polysémiques, plus difficiles que de nombreux mots longs au sens précis... L'utilisation de cet indice n'est donc pas pertinente ici :** il ne garantit en rien la progression en difficulté des textes évalués. Mais afficher un indice n'est pas inutile sur tous les plans : pour le profane, cela fait sérieux, voire scientifique.

4. – Les formules de HENRY.

Il faut rendre cette justice à G. de LANDSHEERE : conscient du caractère approximatif de son adaptation de FLESCHE, il a continué pendant plusieurs années à travailler sur divers aspects de la question et il a lancé l'idée d'une formule spécifique au français avant de la réaliser en dirigeant la thèse de G. HENRY. Si les formules de ce dernier restent inspirées par des indices américains, ceux de BORMUTH – c'était ce qui se faisait de mieux à l'époque – *il ne s'agit plus d'une simple adaptation* : comme le vocabulaire est évalué d'après une liste de référence, celle de DALE ne peut convenir, ce sera celle de G. GOUGENHEIM (14). De plus, ces formules ont été calculées d'après les résultats d'élèves à des tests de closure : pour chacun des 3 niveaux de référence retenus un millier d'élèves ont eu à compléter chacun 4 tests de closure. On imagine l'ampleur du dépouillement... C'est le grand intérêt de ce travail : *il vise une utilisation pédagogique directe alors qu'un score de 40, en indice FLESCHE de LANDSHEERE, s'il invite à dire que le texte considéré est du même ordre de difficulté que les documents historiques, début du secondaire, c'est-à-dire de ce que l'on trouve dans des manuels de ce niveau, ne résout rien en fait : on ne s'est pas assuré que les élèves de 6^{ème} étaient effectivement capables de lire ces textes !* Avec les formules de G. HENRY, ce risque est normalement écarté.

Comme BORMUTH, HENRY propose des formules "à géométrie variable" pour chacun des trois niveaux. La plus complexe, à 26 paramètres, a nécessité l'utilisation d'ordinateurs – elle serait valide à 94 % en 6^{ème}. La plus simple, dite manuelle n'a que trois variables et l'indice se lit sur une courbe. Elle serait valide à 84 % au même niveau. Voyons les 3 variables de la formule simplifiée :

- Syntaxe : comme chez FLESCHE et DALE-CHALL, on ne retient ici que le nombre moyen de mots par phrase (M.P.). Est cependant compté comme mot tout ce qui est délimité par des espaces : "j'ai, l'heure, qu'il" comptent pour deux mots.
- Vocabulaire : on dénombre les mots qui ne figurent pas dans la liste de 1063 mots de GOUGENHEIM. A l'exception des noms propres et de ceux de noms techniques qui sont définis dans le texte ou dans un encadré. (AG : absents de GOUGENHEIM).
- éléments de dialogue et de dramatisation : (cf indice d'intérêt humain de FLESCHE) par exemple, les prénoms employés seuls, les points d'exclamation et les guillemets ou tirets. En abrégé : DEXGU.

Les 3 niveaux scolaires de référence sont : début de 6^{ème}, début de 4^{ème}, début de 1^{ère}.

Comment lire un score de lisibilité de HENRY ? Mesures faites, on se reporte à la courbe du niveau scolaire souhaité. Trois opérations que nous effectuons sur un texte tiré du fascicule *Écrire en 3^{ème}*, Magnard, 1985, pp. 56-57.

(14) G. GOUGENHEIM et alii : *le français élémentaire*, Hachette Larousse, 1956.

1. La longue marche du téléphone.

L'auteur de l'article vient de préciser que le téléphone reste un service cher jusqu'à la guerre de 1914.

Ces débuts luxueux valent au téléphone une image ambiguë : d'un côté, c'est un instrument sérieux pour hommes d'affaire pressés. De l'autre, au service des particuliers, il sert au bavardage des femmes riches et aux messages amoureux : usages inavouables qui n'appellent pas de grands investissements sur les fonds publics ! Aux États-Unis, par exemple, l'instrument a tout de suite été adopté par le président, auquel on a fait la démonstration. A Paris, il faut un véritable complot pour placer sur le bureau du président de la République, Jules Grévy, cet appareil nouveau dont il ne veut pas.

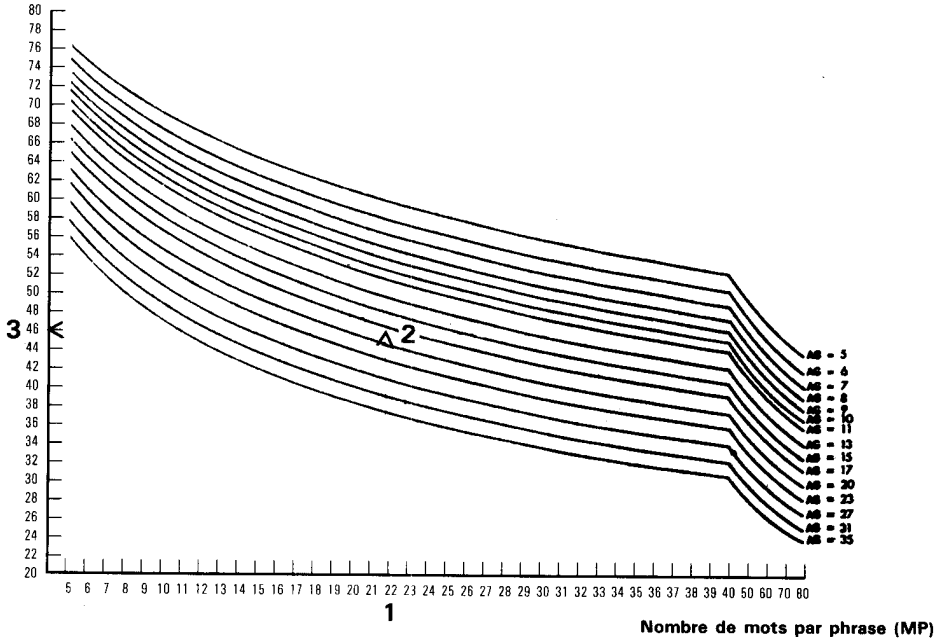
Et puis, avant 1900, le téléphone a mauvaise réputation. Colette écrit qu'il ne sert qu'aux hommes qui ont des affaires sérieuses et aux femmes qui ont quelque chose à cacher. En effet, toute une part de la littérature grivoise, caractéristique de la « Belle Époque », fait du téléphone l'instrument des conversations à l'insu des maris et des rendez-vous clandestins. Sur d'innombrables cartes postales, il est le véhicule privilégié des mots doux et des aveux tantôt naïfs, tantôt franchement licencieux. Par ricochet, c'est un instrument dont on ne se sert qu'avec circonspection chez les gens « bien ». Ainsi, chez la Comtesse de Pange, on ne permet aux jeunes filles de répondre que si un valet s'est assuré au préalable de l'identité du correspondant.

Plus généralement, la société française, très hiérarchisée, est réticente devant un moyen de communication qui brise les hiérarchies et permet à tout moment à n'importe qui de pénétrer chez n'importe qui, crime impardonnable dans une société où l'on reçoit à jour fixe des gens « présentés » et où on laisse une carte de visite pour signifier son passage. Or, dès 1884, avec l'installation des premières cabines publiques à Paris, tout le monde peut accéder au réseau. D'où une tendance à brider cet accès direct, par exemple une réticence devant la sonnerie, assimilée à la sonnette dont on usait alors pour appeler les domestiques : « Comment ! s'exclamait une femme d'esprit, on vous sonne et vous répondez ! » D'où, aussi, l'habitude, dans les bonnes maisons, de faire répondre les domestiques. D'où encore l'attitude des abonnés parisiens à l'égard des opératrices. Au tout début, les abonnés n'étaient pas désignés par un numéro.

Ils appelaient l'opératrice et lui demandaient leur correspondant par son nom. Lorsque, devant l'accroissement du trafic, le ministre demande aux abonnés d'annoncer le numéro de leur correspondant, un journal élégant proteste : On prend les abonnés pour « des moutons du Berry ou des fiacres parisiens », cette sujétion est intolérable...

C. Bertho. In *L'Histoire*. Mai 1984.

Il s'agit du premier entraînement au résumé proposé aux élèves. Nous allons utiliser la courbe d'HENRY correspondant au début de la 3^{ème}.



- 1 – Horizontalement, on reporte la valeur de MP trouvée : dans notre exemple : 441 mots pour 20 phrases soit une moyenne de 22 mots par phrase.
- 2 – A partir de là, on élève une perpendiculaire qui coupera toutes les courbes marquées AG. On s'arrête à la valeur AG mesurée dans le texte (ici 73 mots, soit 16 pour 100 mots) et l'on marque l'intersection entre la perpendiculaire et cette courbe.
- 3 – A partir de ce point, retour sur la gauche. On coupe la verticale portant les indices de difficulté. L'optimum est compris entre 35 et 45. A moins le texte sera à considérer trop difficile pour le niveau de référence. A plus il serait très (trop ?) facile. Ici 46, c'est un texte tout à fait accessible semble-t-il. Sur la courbe de 6^{ème}, on obtiendrait, avec les mêmes valeurs 26, sur celle de 1^{ère} 58.

On note cependant qu'il n'est pas homogène : des passages anecdotiques du 1^{er} ou du 2^{ème} paragraphe sont, semble-t-il, plus faciles que la suite ; en particulier le 3^{ème} paragraphe, de style théorique : c'est là que l'on relève le plus grand nombre de mots absents de Gougenheim. Impression confirmée par les mesures faites avec l'indice de FLESCHE : le 1^{er} paragraphe avec 20 mots par phrase en moyenne et 189 syllabes pour 100 mots a un score de facilité de 28 et le 2^{ème} avec 20 mots par phrase et 186 syllabes pour 100 mots un score de 30, ce qui correspond bien au secondaire moyen. En revanche, le 3^{ème} paragraphe, avec 33 mots par phrase et 200 syllabes pour 100 mots a un score de 5 : il est nettement plus difficile à cause d'une phrase de 60 mots et de l'emploi d'un vocabulaire plus spécialisé. Notons cependant que pour ce passage précis l'indice de Henry serait de 38 soit encore accessible en 3^{ème}.

Les résumés que nous avons fait faire dans plusieurs classe de 3^{ème} confirment certes qu'il est indéniable que la fin est plus difficile à résumer que le début (seul un élève y est pleinement parvenu).

Il y a là sans doute plus de mots techniques qu'ailleurs mais il y a aussi plus d'allusions à la mentalité d'une époque qu'il faut connaître, pour comprendre : **c'est sans doute plus un problème de représentations et d'implicites que de difficulté de lexique** : d'après les deux indices de lisibilité utilisés le dernier paragraphe est plus facile que le précédent — moins de mots rares, des phrases plus courtes — or, c'est lui qui est le moins bien résumé ! Au contraire, la première phrase du 3^{ème} paragraphe serait qualifiée de très difficile selon ces deux indices du seul fait de ses soixante mots. Pourtant c'est l'idée la mieux reprise des trois dernières... Est-ce parce qu'elle est en tête de paragraphe ? On sent bien ici que la lisibilité est un phénomène bien plus complexe qu'une simple affaire de longueur des phrases et de rareté du lexique : d'ailleurs parmi les 73 mots différents absents du vocabulaire de Gougenheim relevés dans notre exemple 19 mots paraissent familiers à des élèves de 3^{ème} : « luxueux, pressé, message, amoureux, président, adopté, démonstration, réputation, cacher, innombrables, identité, pénétrer, impardonnable, tendance, sonnerie, sonnette, attitude, proteste, accroissement. » ... *Le français élémentaire* a maintenant 30 ans et 1000 mots très fréquents à l'oral ne sont sans doute pas la meilleure référence pour juger du lexique d'un texte : *les listes orthographiques de base* le remplaceraient avantageusement (15). Mais il faudrait refaire tous les calculs de HENRY, alors que cette formule peut être critiquée comme toute formule de lisibilité, nous allons le voir maintenant en détail.

III. — BILAN - CRITIQUE.

Avec les formules de FLESCHE et de HENRY, nous venons d'analyser *les deux types principaux de mesures quantitatives de la lisibilité* : celles que l'on utilise dans la *communication* au sens large, et celles qui ont été conçues pour des *usages pédagogiques*. Depuis quelques années, elles sont très contestées.

1. — Critiques actuelles.

1.1. — *Sur les effets négatifs de l'usage des indices de lisibilité* : les adaptations ou applications de 2^{ème} ou de 3^{ème} main donnent parfois, nous l'avons vu, des résultats cocasses. Il y a cependant plus grave : après 30 ans d'utilisation d'indices comme ceux de DALE-CHALL, pour normaliser les manuels scolaires, *plusieurs études convergentes proposent un bilan négatif de ces applications pédagogiques* : M. MAXWELL se demande si l'on n'est pas allé trop loin dans l'utilisation scolaire de ces formules (16) ; il suggère que ce pourrait être l'une des principales causes du déclin des performances en lecture que l'on a pu constater dans les années 70. J.-S. CHALL — pourtant l'un des auteurs de cette formule et maintenant Professeur à Harvard — confirme que *le niveau de difficulté des manuels a décliné entre 1947 et 1977, sous l'influence de ces indices et que l'on a souvent commis l'erreur de proposer en classe des textes trop faciles*, ce qui fait que beaucoup d'élèves n'ont pas progressé (17).

Quant on sait qu'il existe aux États-Unis des millions d'illettrés qui ont pourtant été scolarisés et alphabétisés, on en frémit... Il serait sans doute excessif d'attribuer toute la responsabilité de ce phénomène aux indices de lisibilité, mais ils doivent en avoir une part à cause de la mauvaise utilisation qui en a été faite : //

(15) N. CĂTĂCH. *Listes orthographiques de base du français*, Nathan recherche, 1985. L'intérêt de ce travail est de retenir les 1600 mots les plus fréquents du français avec leurs formes dérivées les plus fréquentes. Il a été établi par confrontation de *l'échelle Dubois-Buyse*, du T.L.F. du CNRS et du *français élémentaire*.

(16) H. MAXWELL "Readability : have we gone too far?". *Journal of reading*, 1978, 21.

(17) J.S. CHALL "Readability : in search of improvement" *Publishers weekly*, Oct. 79 - voir aussi J.S. CHALL, 1981, biblio.

y a loin entre le fait de s'assurer de l'accessibilité des textes que l'on propose en lecture non aidée — car s'ils lui sont trop souvent inaccessibles l'enfant finira par se dégoûter de la lecture (18) — et celui de renoncer à la lecture en classe de textes un peu difficiles : en ce dernier cas, la lecture pourra être préparée, partagée, aidée et enrichie par les apports de la classe et ceux de l'enseignant. Cette application terroriste des formules de lisibilité rappelle l'usage prédictif voir sommatif qui est fait d'épreuves de lecture conçues pour être utilisées en évaluation formative.

1.2. — Sur les fondements des formules.

1.2.1. — *Les formules à usage scolaire sont établies d'après des résultats d'élèves à des tests de compréhension après lecture.* Pour les plus récentes celles du type BORMUTH-HENRY, il s'agit de tests de closure, pour les plus anciennes, comme celle de DALE-CHALL il s'agit de réponses à un questionnaire (et implicitement, du vocabulaire censé connu par 80 % des élèves après 4 ans de scolarité). *C'est le test de closure qui a été contesté le premier* : on lui a reproché de mesurer en fait le **degré de redondance des textes** et KINTSCH et VIPOND ont montré sa valeur limitée comme test de compréhension : partant d'une série de textes très bien composés et charpentés par de nombreuses marques rhétoriques, ils ont fabriqué à partir de ces derniers une autre série de textes sans connecteurs et à la construction brouillée par des changements dans l'ordre des paragraphes.

Ensuite, ils ont réalisé et fait passer des tests de closure portant sur des textes des deux séries. Les résultats obtenus sont apparemment surprenants : les sujets ont complété aussi bien les textes modifiés que les autres... Pourtant, ils ne sont pas parvenus à identifier l'idée générale des textes modifiés, alors qu'ils l'avaient fait facilement pour les textes bien structurés. *Il faut donc dissocier deux niveaux de compréhension* : pour réussir un closure, comprendre le contexte immédiat suffit, mais ce n'est évidemment pas suffisant pour comprendre et dominer l'ensemble d'un texte (19). *Les questionnaires de compréhension après lecture sont également remis en cause* : évaluant la lecture à partir d'une production ultérieure comment peut-on être sûr de l'origine des mauvaises réponses ? Le message a-t-il été bien perçu, l'information bien traitée, est-ce un problème de mémoire, de niveau de compréhension, ou encore de production — mauvais cochage dû à une consigne peu claire ou à un item ambigu ? D'où, depuis quelques années, des tentatives d'étude de conduites précises de lecture, en cours même de lecture (voir l'article de L. SPRENGER-CHAROLLES, ici-même). Quoi qu'il en soit, *les tests de compréhension utilisés pour valider les formules scolaires ne sont plus jugés valables aujourd'hui.*

1.2.2. — *Fonctionnement en vase clos* : des formules comme celles de FLESCH ne tombent pas sous ces critiques, car elles ne sont étalonnées que sur des mesures effectuées sur des textes : G. de LANDSHEERE par exemple, s'il écrit que " la facilité avec laquelle un texte est lu dépend à la fois du texte et du lecteur (op. cit. p. 203) et indique même cinq variables " lecteur ", propose ensuite de les maintenir constantes et ne s'intéresse plus qu'aux trois variables " texte " qu'il a dénombrées. Cette formule, comme ses dérivés postule un *lecteur moyen*, ce qui lui permet d'éluider cette évidence que *la lecture est une rencontre entre un texte et un lecteur qui sont en interaction.* Du côté du texte, on peut, pour l'instant, citer la

(18) Voir à ce sujet J. KERGUENO, 1982 et J. MESNAGER, 1986.

(19) W. KINTSCH - D. VIPOND "Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory." in L.G. NILLSON (ed) *Memory Process*. Hillsdale Erlbaum, 1979. On retrouve l'opposition entre macrostructure (au niveau du texte complet) et microstructure (à l'échelle de phrases indices).

forme et le contenu, mais du côté du lecteur, il faudrait parler de ses structures mentales, cognitives d'une part — ses connaissances préalables mobilisées par la lecture mais modifiées par elles aussi — affectives d'autre part : ses motivations. Il faudrait aussi prendre en compte les stratégies de lecture ; à l'entrée le traitement perceptif, ensuite la mémoire à court terme et à la sortie la récupération des données et la production réalisée à partir d'elles (20)... On voit tout ce que ces formules laissent de côté. *Cette notion de lecteur moyen n'a aucun sens* : prenons deux articles scientifiques, l'un de pharmacie, l'autre de psycholinguistique. Supposons qu'ils aient le même indice de FLESCHE. Il ne fait pas de doute que les spécialistes de l'une de ces disciplines liront plus facilement l'article qui les concerne que l'autre. C'est aussi vrai pour les passionnés de tennis et les virtuoses du tricot.

1.2.3. — *Oubli des aspects qualitatifs du langage.* Surtout ces mesures quantitatives (au millième près !) ne prennent pas en compte ce qui fait qu'un texte est autre chose qu'un tas de phrases : prenons n'importe quel texte mesuré avec les indices de FLESCHE ou de HENRY : on obtiendrait le même indice en bouleversant l'ordre des phrases, voire celui des mots. Le score de FLESCHE ne serait pas davantage modifié si l'on remplaçait tous les mots par des *pseudo-mots* comportant le même nombre de syllabes. Et pourtant, les textes obtenus seraient incompréhensibles ! Procédé artificiel dira-t-on peut-être. Reprenons alors un texte authentique. C'est un texte parce qu'il est cohérent sur le plan sémantique et parce que, sur le plan formel, des mots de liaison (ou connecteurs) assurent la connexité des énoncés et des anaphores la cohésion de l'ensemble. S'il s'agit d'une argumentation, il y aura de nombreux présupposés, il faudra lire entre les lignes, inférer (21). S'il s'agit d'un texte de vulgarisation, des *reformulations paraphrastiques* (22) permettront de comprendre les expressions trop techniques. S'il s'agit enfin d'un manuel scolaire, il est souhaitable que sa progression thématique soit claire pour que l'élève ait des chances d'arriver à la cohérence voulue par l'auteur (23)... Or, *l'approche simpliste* qui est celle *des formules de lisibilité analysées ne permet pas de prendre en compte ces données essentielles* : à vrai dire, elle ne les a jamais envisagées, *elles n'est guidée par aucune réflexion sur ce qu'est un texte ou sur ce qu'est la lecture.*

1.2.4. — *Empirisme et confusions.*

Au départ, cette démarche est empirique, elle se fonde sur quelques présumptions : plus on ignore de mots, moins on a de chances (24) de comprendre un texte ; plus une phrase est longue, moins on a de chances d'en retenir le sens. Au lieu de vérifier ces conjectures, on bricole des formules et pendant près de cinquante ans des continuateurs les retoucheront avant qu'on ne montre qu'il n'y avait rien de scientifique dans ces équations complexes et ces belles courbes. Les deux hypothèses de base sont assez justifiées, il n'empêche qu'il aurait été nécessaire de les vérifier. On aurait alors nuancé la seconde : **ce ne sont pas les phrases les plus courtes qui sont le mieux comprises et les mieux mémorisées** : des phrases plus longues et plus complexes avec des corrélatifs annonçant la

(20) Pour les schémas interactifs de la lecture, qui succèdent aux schémas linéaires d'opérations successives, voir l'article de L. SPRENGER-CHAROLLES ici-même.

(21) Cf. n° 28 de *Pratiques* : Argumenter.

(22) Cf. n° 49 de *Pratiques* : pp. 51-59.

(23) Cf. n° 51 de *Pratiques* : B. COMBETTES "le texte explicatif, aspects linguistiques".

(24) Elles sont à rapprocher des théories, surtout américaines de l'époque, en particulier du distributionalisme de L. Bloomfield, lui-même lié à la psychologie behavioriste. C'est une conception très mécaniste du langage.

suite sont mieux assimilées (25). Ce n'est pas parce qu'un mot est bref qu'il sera courant. *Ce n'est pas parce qu'un texte est récrit avec des phrases plus courtes et des mots plus simples qu'il sera nécessairement jugé plus facile à comprendre* : une expérience l'a montré dans la marine américaine, malgré des différences saisissantes d'indices de lisibilité entre les deux versions, d'un même texte (26) : **les auteurs de formules ont confondu signes et causes de difficulté.**

2. – Bilan et perspectives.

Que reste-t-il donc de plus de 100 formules de lisibilité ? Moins de certitudes qu'il y a une dizaine d'années : on a pris conscience qu'il y a tant de facteurs à prendre en compte du côté du texte et de celui du lecteur qu'on n'ose plus envisager de construire une formule qui les intégrerait tous. La tendance actuelle est, pour les pragmatiques, de proposer des échelles de référence qui permettraient de situer les textes au lieu de les mesurer (27).

Quant aux linguistes et psycholinguistes, ils ont entrepris des travaux pour mieux décrire les textes et les comportements de lecture. On peut espérer que des résultats de ces diverses recherches convergeront pour réaliser l'ambition de tous ceux qui se sont intéressés à la lisibilité : *permettre au plus de gens possible de tirer profit des textes qui leur sont nécessaires*. Pour finir, je voudrais signaler, à titre d'exemples, deux recherches en psycholinguistique qui donnent des résultats prometteurs : J. CARON étudie *le rôle des marques argumentatives dans le rappel d'un texte* (28). Comme on s'en doute, leur présence entraîne des variations significatives dans le rappel des textes, mais ces phénomènes sont plus complexes que prévu : si l'on présente à des étudiants deux versions du même texte, l'une avec, l'autre sans marques argumentatives, on constate des variations quantitatives et qualitatives : les premières sont de 3 types : l'amélioration attendue du rappel mais aussi des diminutions ou des localisations sur une partie du texte au détriment du reste. Les secondes sont des paraphrases ou des ajouts plus nombreux quand le texte comporte des marques argumentatives : celles-ci développeraient l'activité inférentielle des sujets. Une autre démarche intéressante : il s'agit de définir et de décrire divers types de textes. Les plus connus sont les types narratifs et argumentatifs mais on a aussi défini des types expositifs, explicatifs, injonctifs et prédictifs (29). A Genève, J.-P. BRONCKART et son équipe étudient *le fonctionnement des discours* (30) : un modèle théorique de production est construit, qui définit l'ensemble des opérations qu'un sujet accomplit dans son activité langagière. Il est ensuite mis à l'épreuve, par vérification dans un large corpus de textes des caractéristiques attendues de divers types de base – discours théorique, narratif ou en situation – ou de types intermédiaires. Les résultats obtenus ont permis l'établissement d'une grille simplifiée pour l'enseignement où l'on pointe quelques traits stylistiques caractéristiques – par leur présence ou leur absence – de tel type textuel. Le résultat est obtenu en dix minutes en moyenne. Ce dernier exemple permet d'affirmer que *les insuffisances des formules de lisibilité ne condamnent pas d'autres études quantitatives des textes, à condition que ces*

(25) Expériences de Richaudeau avec des adultes et P.D. Pearson avec des enfants. Elles sont résumées dans "faut-il brûler les formules de lisibilité" repris dans *Recherches actuelles*, 1984.

(26) T.M. DUFY 1980. Résumé par KINTSCH et MILLER, 1981.

(27) R. CARVER "Measuring prose difficulty using the ranning scale" *Reading Research Quarterly*, 1975-6 11

J.S. CHALL alii *Readability assessment scales for literature science and social studies* (Annoncé chez Mr Graw Hill).

(28) *Bulletin de Psychologie*, n° 371, Juillet-Août 1985.

(29) J.M. ADAM "Quels types de texte?" *Le Français dans le monde*, n° 192, avril 1985.

(30) *Delachaux et Niestlé*, 1985.

dernières soient, comme ici, théoriquement fondées et rigoureusement conduites. Quant aux études sur la lisibilité, elles ont au moins le mérite d'avoir mis l'accent sur des facteurs de difficulté ou d'ennui à la lecture. Sans tomber dans la caricature ou l'utilisation obsessionnelle de formules, comme aux États-Unis, on ferait bien de s'en préoccuper davantage dans l'édition pour jeunes en France.

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

La bibliographie sur le sujet dépassant les mille publications, il ne peut s'agir ici que d'orientations pour faciliter les premières lectures. L'étude à paraître dans les Cahiers du Centre de Recherche en Education de Nantes donnera beaucoup plus de références.

(1) EN FRANÇAIS.

A) Pour se familiariser avec le domaine :

1) On peut commencer par les ouvrages de F. RICHAUDEAU. Ceux-ci reprennent souvent de nombreux éléments des précédentes publications de l'auteur.

a) Pour un panorama rapide :

Conception et production des manuels scolaires, guide pratique. PARIS, Unesco, 1979, 290 p.

En une dizaine de pages (pp. 141 - 151) présentation de l'échelle à lecture directe de Flesch et de son étalonnage et des formules de Henry, ainsi que du test de closure, évoqué de façon critique, bibliographie.

b) Pour plus de détails :

Le langage efficace. CEPL, Denoel, 1973, 286 p.

En une trentaine de pages (pp. 87 - 118) présentation et études des formules américaines les plus connues : FLESCH indice de difficulté et d'intérêt humain, DALE-CHALL et GUNNING, allusion au test de closure. Lisibilité des textes scientifiques et des textes littéraires.

c) Pour élargir la notion de lisibilité à la typographie :

Recherches actuelles sur la lisibilité. RETZ, 1984, 160 p.

1^{ère} partie la lisibilité typographique, y compris sur écran vidéo, pp. 7-62.

2) On peut lire aussi un article présentant les deux formules utilisées en France (FLESCH - De LANDSHEERE et HENRY), permettant de les utiliser et les appliquant à un corpus d'une centaine de textes :

J.-P. BENOIT " Comment évaluer la difficulté des textes que l'on propose aux élèves ? (à l'entrée au collège) ", CRDP Grenoble *Lire au collège*, n° 13, Mai 1986, pp. 24-30.

Application des indices (Henry surtout) à des documentaires et manuels scolaires, ainsi qu'à des journaux de vulgarisation pour jeunes : seuls ces derniers font un effort pour être accessibles au public qu'ils visent : est-ce parce que, dans ce cas, c'est l'adolescent qui achète ?

3) Pour avoir une idée du nombre important des recherches américaines.

G. HENRY *Comment mesurer la lisibilité*, Nathan, labor, 1975.

Il s'agit d'une thèse dirigée par G. De LANDSHEERE. Avant de proposer sa propre formule, l'auteur dresse, sous la forme d'un tableau, un historique des formules qui ont été proposées aux Etats-Unis et en Europe. Le tableau est à compléter par une riche bibliographie. On peut cependant déplorer que cet encyclopédisme ne soit pas mis en perspective : les auteurs ne sont pas classés et curieusement, les fondements des formules ne sont pas mis à jour ou critiqués.

B) Pour appliquer et critiquer les formules utilisées en France.

On peut se reporter aux textes originaux des auteurs francophones.

- G. HENRY, déjà cité, pour sa seconde partie, défendant sa formule.
- G. De LANDSHEERE *Introduction à la recherche en éducation*. A. Colin, 1^{ère} édition, 1963, rééd. augmentées.

Dans l'édition de 1970, 13 pages (203 - 215). Il s'agit du chapitre 12. L'évaluation de la difficulté des textes. Lisibilité. Intelligibilité.

- 1) Il définit des variables qui influent sur la lecture, du côté du texte et de celui du lecteur. Négligeant le second aspect, il n'aborde que les premières : présentation matérielle, fond, forme (vocabulaire, syntaxe).
- 2) Et surtout, il présente les indices de FLESCHE et en propose une adaptation à la langue française. Quelques exemples de mesures et de remaniements de textes trop difficiles ou trop impersonnels sont donnés.

Si la 1^{ère} partie est un bon panorama des facteurs à prendre en compte et de la manière de le faire, la seconde est beaucoup moins originale : on pourra s'en rendre compte en se reportant aux textes originaux de FLESCHE, cités plus bas qui ne sont que traduits.

Tel qu'il est, ce chapitre est cependant à lire car il permet de critiquer les adaptations pédagogiques qui en ont été faites, en particulier dans *Bien lire au collège*, 1985 et 86.

- F. RICHAUDEAU "Une nouvelle formule de lisibilité", *Communication et langages*, n° 44. Repris dans *linguistique pragmatique*, RETZ, 81 et dans *recherches actuelles sur la lisibilité*, 1984, pp. 127-148.

Formule très lourde, nécessitant une vingtaine de calculs successifs et à l'objectif contestable : prédire le nombre de mots que les lecteurs pourront redire après lecture silencieuse de la phrase mesurée. L'auteur confond mémoire immédiate et compréhension.

C) Autres études.

- F. RICHAUDEAU "Faut-il brûler les formules de lisibilité?".

Communication et langages, n° 30, 1976. Repris dans *Recherches actuelles*. 1984, pp. 87-89.

- Critique des formules fondées sur le test de closure qui mesureraient plus le degré de redondance des textes que leur difficulté.
- Les formules les plus connues ont le défaut de ne pas prendre en compte les mots de liaison qui assurent la connexité du texte.

Article intéressant et utile.

- J. KERGENO "Aider les enfants à devenir lecteurs", *Aimer lire*. Bayard Presse, Jeune, 1982, pp. 38-46.

Article très vivant donnant des conseils fort utiles aux adultes qui mettent de jeunes enfants en contact avec des livres.

Sont signalées aussi les principales difficultés des enfants à l'entrée des livres.

- J. FOUCAMBERT "une lecture de la lisibilité" *les Actes de lecture*. n° 3, sept. 83, pp. 37-39.

Texte très critique mettant bien en évidence les limites des formules de lisibilité : elles oublient le lecteur et confondent signes et causes de difficulté.

- L. TIMBAL DUCLAUX

- "La transparence du texte : pour mesurer sa lisibilité" *Communication et langages*, n° 59.

Repris dans *Recherches actuelles*. 1984, pp. 149-159.

A l'aide de deux surligneurs, un vert pour ce qui aide la lecture, un rouge pour ce qui l'entrave, on évaluera sans formule si le texte est plutôt lisible, plutôt illisible.

- "Textes "inlisible" et lisible" *Communication et langages*, n° 66, 1985, pp. 13-31.

5 parties dans cet article, les plus originales, un plaidoyer pour le mot "lisible" qui permettrait au français l'opposition que fait l'anglais entre legible et readable, et *latinité contre lisibilité*. Le reste est moins neuf, il s'agit de tests de FLESCHE, traduits de son anthologie, présentée plus bas.

- J. MESNAGER "la lisibilité dans la littérature enfantine" *les actes de lecture*, n° 13 (mars 86), pp. 31-39 et 14 (juin 86), pp. 25-33.

Le premier article étudie un large corpus de romans pour les 7-11 ans. Il montre que "beaucoup de ces livres sont trop difficiles dans leur forme et prouve que les versions anglaises des ouvrages traduits étaient plus faciles. Or écrire simple n'est pas écrire pauvre.

Le second article reprend ce corpus avec l'indice de FLESCHE.

(2) EN ANGLAIS.

A) Une revue de question.

- G.R. KLARE article readability. *Encyclopedia of Educational Research*. H.E. MITZEL (ed) 4 volumes. Mac Millan Londres - New-York, 1982, pp. 1520-1531.

Article très complet et très mesuré : les façons de mesurer la lisibilité, les formules, controverses sur leur emploi et applications dans l'écriture. Très riche bibliographie.

B) Un grand classique.

- R. FLESCHE - *How to write, speak and think more effectively*, New York Signet book 352 p (sd).

Ce livre réunit l'essentiel des travaux de l'auteur (1946-1960). Il comprend des exercices, des exemples d'analyse de textes et un index.

Livre intéressant à lire, pour mieux percevoir le manque d'originalité ou les infidélités des adaptateurs.

C) Les débats actuels.

- J.S. CHALL "Readability and prose comprehension : continuities and discontinuities" *Understanding Reading Comprehension*. I.R.A., 1984, (2^e édition) pp. 233-246.

Spécialiste de la question depuis 1947 l'auteur a une certaine amertume devant les attaques ou le mépris récent dont sa discipline est l'objet.

Elle reconnaît les limites des recherches empiriques ainsi que les dangers de leur utilisation abusive mais défend leurs acquis en se déclarant prête à accueillir les apports des psycholinguistes et des grammairiens du texte.

- W. KINTSCH - J.R. MILLER "Readability : a view from cognitive psychology" (ibid pp. 220-32)

Les formules de lisibilité ont des faiblesses — absence de théorie, oubli du lecteur — mais les tests de closure et les Q.C.M. aussi. Il convient de prêter attention à la structure des textes et aux processus de compréhension. Des directions de recherches ultérieures sont proposées.

- W. KINTSCH - T.A. Van DIJK "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological Review*. 1978, n° 85, pp. 363-393.

Définition de concepts d'analyse : micro et macro-structures.

Présentation d'un modèle de compréhension appliqué à un paragraphe de psychologie
- Proposition de tests de ce modèle.

N.B. : Des recherches sur la lisibilité dans une nouvelle perspective — on s'y interroge en particulier sur l'accessibilité des textes littéraires contemporains — se développent actuellement au Québec : voir *Protée* "la lisibilité", vol. 14, n° 1-2, printemps-été 1986, Université du Québec à Chicoutimi.

Nous l'avons reçue trop tard pour en tenir compte ici.