

Université  
de Liège



Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques  
d'enseignement (aSPe)

*Dominique Lafontaine*, Professeure

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT ÉDUCATION ET FORMATION

## Identification des facteurs à prendre en compte pour assurer la lisibilité des documents destinés aux enfants

A. Lafontaine et P. Schillings

### Synthèse bibliographique

# Sommaire

|  |    |
|--|----|
| INTRODUCTION .....   | 3  |
| PARTIE 1   |    |
| FOCALISATION SUR LE TEXTE .....  | 6  |
| 1.1. Les aspects lexicaux .....  | 8  |
| La fréquence des mots, la densité de mots rares dans le texte              |    |
| La longueur des mots   |    |
| 1.2. Les aspects syntaxiques .....   | 9  |
| La longueur des phrases  |    |
| La complexité syntaxique   |    |
| PARTIE 2   |    |
| LE TEXTE EN LIEN AVEC LES PROCESSUS DE LECTURE .....                       | 15 |
| 2.1. La cohérence – la cohésion – les aspects formels .....                | 15 |
| 2.1.1. La cohérence et la cohésion .....                                   | 15 |
| Les connecteurs  |    |
| Les organisateurs textuels   |    |
| Les anaphores ou reprises anaphoriques                                     |    |
| Le principe de cohérence   |    |
| 2.1.2. Les aspects formels .....   | 21 |
| L'organisation de l'information – La mise en page                          |    |
| Les supports visuels   |    |
| 2.2. Les caractéristiques des destinataires – la charge inférentielle..... | 23 |
| 2.2.1. Les caractéristiques des destinataires                              |    |
| 2.2.2. La charge inférentielle   |    |
| 2.3. Les processus en jeu dans la lecture                                  |    |
| de textes informatifs et explicatifs .....                                 | 25 |
| 2.3.1. Les difficultés inhérentes à ces textes                             |    |
| 2.3.2. Des pistes pour guider les lecteurs                                 |    |
| vers une compréhension approfondie   |    |
| PARTIE 3   |    |
| ANALYSE CRITIQUE D'UN OUTIL relatif à l'adaptation des documents           |    |
| à destination des enfants.....   | 38 |
| BIBLIOGRAPHIE .....  |    |
|  | 43 |
| ANNEXES .....  |    |
|  | 45 |

# Introduction

Les auteurs d'écrits destinés à un jeune public parviennent-ils à les rendre effectivement accessibles ? Quelles sont les connaissances actuelles en ce domaine ? Quels sont les critères dont il convient de tenir compte quand il s'agit d'adapter un écrit pour le rendre accessible aux enfants âgés de 6 à 12 ans ?

Cette synthèse bibliographique est le reflet des courants qui historiquement se sont succédés en matière de lisibilité. Elle présente tout d'abord l'approche quantitative en vogue jusque dans les années 70. Les indices pris en compte pour calculer la lisibilité d'un texte étaient ciblés uniquement sur le vocabulaire et la syntaxe, voire la seule longueur des phrases. Cette approche très technique, a suscité une vague de critiques issues notamment des recherches en psycholinguistique, psychologie cognitive et en didactique de la lecture : l'analyse des processus mis en oeuvre par le lecteur en général, et face à des textes à visée informative en particulier, permet de répertorier une série d'autres facteurs à prendre en compte quand on se préoccupe de la lisibilité d'un écrit.

En effet, un texte n'est pas clair en soi, même si sa formulation linguistique est sans défaut. Ces formules de lisibilité semblaient tenir pour acquis qu'un principe de simplification appliqué aux seules caractéristiques linguistiques suffirait pour assurer la clarté du texte, et donc sa compréhension. Les recherches sur les facteurs facilitant la compréhension ont toutefois permis de prendre conscience qu'au-delà des simplifications de surface, il fallait tenir compte des caractéristiques des destinataires et des processus complexes mis en jeu par la lecture, en particulier de documents à visée informative. Agir sur la lisibilité peut donc aussi impliquer à certains moments l'ajout d'informations sous forme de notes destinées à favoriser les échanges entre le texte et le lecteur.

Sur base de ces recherches bibliographiques, un vade-mecum a été conçu à l'usage de toute personne chargée d'adapter des documents d'information existants dans le but de les rendre accessibles aux enfants. La plupart des recommandations reposent sur des principes également d'application pour la rédaction d'écrits directement prévus à destination d'un jeune public. Des exemples accompagnent ces recommandations afin de les rendre les plus concrètes et les plus claires possible : certains d'entre eux sont tirés de documents authentiques dont nous citons les sources ; d'autres ont été créés pour les besoins de l'illustration.

## Structure du vade-mecum

La première partie propose **des recommandations relatives à la manière de procéder** quand il s'agit d'entamer cette tâche spécifique d'adaptation de documents initialement destinés à un public tout-venant. Trois moments distincts sont envisagés : avant, pendant, et après la rédaction.

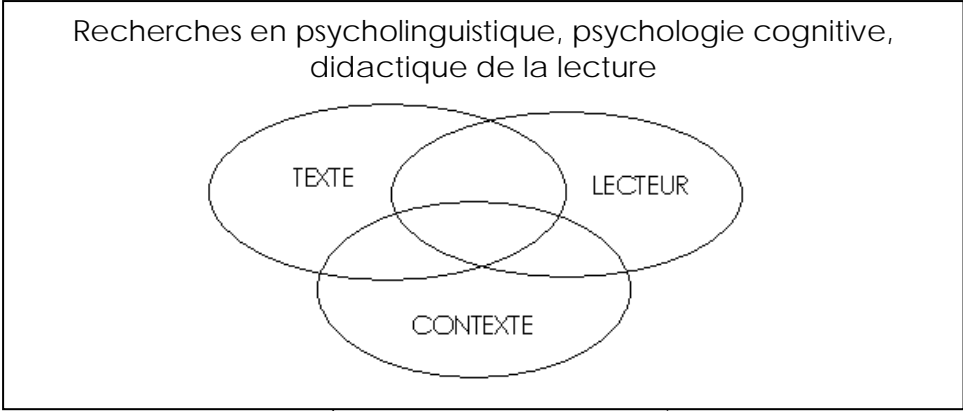
La seconde partie est consacrée à l'exposé de **critères orientés vers une certaine simplification du texte au niveau de ses caractéristiques linguistiques**. Au-delà, de ces simplifications, **différentes modalités d'aide à la compréhension** sont développées.

Le premier aspect concerne le choix des mots. Quels mots privilégier, quels sont ceux qui risquent de poser problème ? Dans le cas des textes à visée informative, toutes les difficultés, notamment lexicales, ne peuvent être contournées : des termes spécifiques, parfois techniques, doivent être utilisés, même s'ils ne font pas partie du vocabulaire courant de la plupart des jeunes lecteurs. Lorsqu'ils font partie intégrante de l'information dispensée par les textes en question, différents types d'aide à la compréhension sont proposés tels que l'insertion d'un supplément d'informations ou de précisions sur le sens de ces termes difficiles.

Le second aspect concerne l'organisation des informations envisagée sous l'angle de la syntaxe d'une part, de la représentation globale du sens du texte d'autre part. Les propositions formulées visent à guider le lecteur vers des niveaux de traitement élaborés, via par exemple la clarification de relations causales, l'ajout de notes pour résoudre une information implicite, etc.

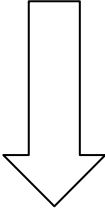
**LE TEXTE**  
La lisibilité (années 1920 → 1970)  
= **lexique et syntaxe**

**LE LECTEUR**



- La cohérence
- La cohésion
- Les aspects formels

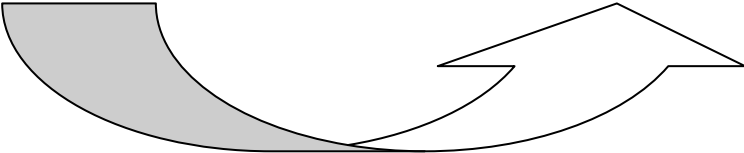
- Les caractéristiques des destinataires
- La charge inférentielle
- La difficulté des textes informatifs



**Le vade-mecum**

Des recommandations → une certaine simplification

Des aides à la compréhension et des techniques de rédaction



Equilibre entre la tentation de simplifier le document à l'extrême et la nécessité de favoriser une implication active du jeune lecteur dans la construction du sens.

## PARTIE 1

### FOCALISATION SUR LE TEXTE

Un texte peut être parsemé d'obstacles qui en entravent la compréhension, a fortiori si le destinataire est un lecteur en apprentissage ou en difficulté. Il s'agit ici de répertorier ces obstacles afin d'en déduire conseils et recommandations pour la rédaction de textes à destination des enfants. De nombreux auteurs se sont attachés à modéliser la lisibilité. Il n'est aucunement question, dans le présent projet, de mettre au point une formule mathématique qui permettrait d'évaluer l'accessibilité des textes à destination des enfants sur base de quelques critères quantifiables, et de retravailler ces écrits si l'indice obtenu se révélait insatisfaisant.

Un retour sur ces formules de lisibilité a néanmoins été choisi comme porte d'entrée pour cette synthèse bibliographique : c'est surtout l'examen des critiques qu'elles ont suscitées par la suite qui permet de **faire le point sur la notion de lisibilité, sur les obstacles d'ordre linguistique qui se sont révélés bien plus diversifiés que ceux qui étaient pris en compte dans ces formules**. Les divers courants de recherche dans le domaine de la lecture ont permis de démontrer toute la pertinence de dépasser le cadre du texte si l'on se préoccupe de dégager des critères favorables à une meilleure compréhension.

Les premiers travaux dans ce domaine remontent aux années 1920 aux Etats-Unis où les formules de lisibilité ont commencé à se répandre, accompagnées de listes de vocabulaire de référence. La popularité de ces formules a connu son apogée au cours des années 50. En bref, les deux principes suivants ont présidé à l'élaboration de ces formules :

- la lisibilité d'un texte est calculée sur base d'une formule prenant en compte le vocabulaire et la syntaxe. Le plus connu est l'indice de lisibilité de Flesch<sup>1</sup> (1948) intégrant le nombre de mots dans les phrases et de syllabes dans les mots. Il est basé sur la double hypothèse suivante : statistiquement, plus une phrase est longue, plus elle est complexe et plus un mot est long, plus il est rare ;
- la difficulté du texte est appréciée sur base de la proportion des mots du texte absents de listes de référence des mots courants dans la langue (cf. la liste de Gougenheim référencée par G. Henry en 1975, ou plus récemment, les travaux de N. Catach listant un corpus prenant en compte les formes conjuguées).

Le déclin s'amorce dans les années 70 qui voient déferler une vague de critiques issues notamment de la recherche en psycholinguistique, en psychologie cognitive et en didactique de la lecture : de nombreux auteurs avancent des arguments qui vont mettre à mal d'une part, les facteurs linguistiques pris en compte par ces formules et d'autre part, le fait même qu'elles ne prennent en compte que des facteurs linguistiques.

---

<sup>1</sup> Cette formule a été adaptée pour le français par G. De Landsheere (1963).

F. Cloutier (2001) résume bien le changement de perspective qui s'est ainsi amorcé en affirmant *qu'un texte n'est pas clair en soi même si sa formulation linguistique est sans défaut*. Elle remet en cause ces formules qui semblent tenir pour acquis qu'un principe de simplification appliqué aux seules caractéristiques linguistiques suffit pour assurer la clarté du texte, et donc sa compréhension. De nombreux auteurs mettent en avant la nécessité de prendre en considération le lecteur et le texte. Nous évoquons quelques-unes de ces références à titre d'illustration ; certains de ces travaux seront commentés dans la suite de cette synthèse :

- F. Cloutier (2001), étudiant les facteurs qui sont de nature à faciliter la compréhension, insiste sur la nécessité de davantage tenir compte des caractéristiques des destinataires et de leur environnement cognitif;
- Van Dijk & Kintsch mettent en avant les échanges que le lecteur opère entre son bagage de connaissances, croyances et expériences antérieures et les énoncés fournis par le texte ;
- M-F. Ehrlich (1993) évoque l'univers de connaissances et de croyances du lecteur sur lesquelles va s'appuyer l'élaboration de la cohérence du texte et donc sa compréhension ;
- On connaît par ailleurs les travaux de J. Giasson qui a fait le point sur l'évolution des théories de la lecture vers une conception de celle-ci comme un processus interactif mettant en présence trois variables le lecteur - le texte - le contexte ;
- B. Labasse (1999) s'intéresse au rôle des schémas et des inférences : selon lui, tout texte apporte infiniment moins d'informations qu'il n'en faut pour le comprendre : « *l'essentiel de son sens est reconstruit par le lecteur en fonction de ses schémas* » (connaissances sur le sujet traité mais aussi sur le genre utilisé<sup>2</sup>).
- J-Y. Boyer (1992) remet en question le principe même d'attribuer à un texte des qualités intrinsèques qui le rendraient plus ou moins difficile à comprendre, indépendamment des caractéristiques du lecteur ou de la situation de lecture.

La plupart des auteurs reconnaissent une certaine pertinence à ces formules : statistiquement, la longueur des mots est en effet, en moyenne, un assez bon indicateur de leur accessibilité et la longueur des phrases un indicateur de leur complexité syntaxique. Pour B. Labasse, d'un point de vue psycholinguistique, les paramètres pris en compte par les formules de lisibilité sont pertinents pour cette raison statistique mais dérisoires car on ne peut espérer atteindre à travers ces seuls facteurs linguistiques la clarté ou l'intelligibilité d'un texte. Selon cet auteur, ces formules fournissent **un indicateur intéressant, bien qu'approximatif, de la facilité ou difficulté de décodage lexico-syntaxique d'un document mais non de son intelligibilité** : « *Un texte peut être facile à lire mais n'avoir aucun sens !* »

---

<sup>2</sup> Ainsi sera-t-on plus attentif aux détails lorsqu'on lit un roman policier, ceux-ci pouvant constituer autant d'indices.

Les critiques adressées au principe du calcul de la lisibilité par ces formules prennent principalement deux directions :

- remise en question des facteurs eux-mêmes, ou à tout le moins du fait de les envisager de manière purement quantitative et statistique : ces facteurs portent d'une part sur l'aspect lexical, d'autre part sur l'aspect syntaxique
- et suggestion de prendre en compte d'autres facteurs, sans se limiter aux seules caractéristiques du texte.

## 1.1. Les aspects lexicaux

### La fréquence des mots → la densité de mots rares dans le texte

Il est courant **d'utiliser le critère de fréquence des mots dans la langue** pour juger de la lisibilité d'un texte : dans cette perspective, plus les mots utilisés sont rares, plus le texte sera qualifié de difficile. Une des méthodes couramment utilisées est, en se référant à une liste de base (vocabulaire fondamental de la langue considérée), de calculer le pourcentage des mots du texte qui sont absents de cette liste de base.

Mesnager (1986) souligne les limites d'une appréciation statistique : selon lui, la lisibilité est indéniablement liée à la relative difficulté du lexique mais n'est pas réductible à un pourcentage de mots rares : « *Un seul mot inconnu dans un texte peut suffire à en perturber la compréhension.* »

Par ailleurs, « *L'application mécanique de ce principe peut être source de graves mécomptes* » : Mesnager pointe ainsi le problème des homographies (ex : le mot *tour*), des polysémies, du sens figuré (ex : le mot *voile*), de la fréquence des mots variable selon les régions, de la fréquence différente des formes verbales infléchies et des formes dites vedettes (ex : *fussent* ; *être*). Un autre problème de taille réside dans l'absence, dans ces listes, de vocables manifestement connus de tous.

Le recours à des listes de vocabulaire de base peut donc être indicatif mais ces listes ont leurs limites : la notion de « vocabulaire de base » est en effet très relative, variant selon l'âge, et le milieu socio-culturel, etc.

Soulignons encore que si la prise en compte de la densité de mots rares nous paraît à certains égards, tout à fait pertinente, il convient néanmoins de tenir compte du fait que dans un texte, a fortiori un texte à visée informative et qui plus est, adressé à un jeune public, certaines notions, certains concepts, certains termes sont incontournables et ne font vraisemblablement pas encore partie de leur lexique. Par exemple, un document évoquant la publication d'un décret au Moniteur belge devra définir à la fois ce qu'est un décret et le sens particulier que revêt le mot « moniteur » qui fait sans nul doute partie de leur vocabulaire courant ... mais vraisemblablement dans une toute autre acception ! C'est face à ce constat qu'il est essentiel de prévoir des aides à la compréhension, comme nous le verrons par la suite.



## La longueur des mots

En matière de lisibilité, la plupart des chercheurs utilisent également **le critère de longueur des mots** comme prédicteur de la difficulté<sup>3</sup> en s'appuyant sur l'idée que dans les listes lexicales, les termes les plus chargés d'information sont les plus longs. Par ailleurs, beaucoup de mots complexes (« *savants* » disait de Landsheere) sont construits à l'aide de suffixes, ce qui en augmente la longueur. La longueur moyenne des mots d'un texte difficile sera supérieure à celle d'un texte simple et concret.

### Que retenir ?

**Recourir à des listes de vocabulaire de base ... à titre indicatif.**

**Recourir à des mots courants quand ils sont disponibles plutôt qu'à des mots peu connus.**

Mais comment déterminer ce que sont des mots familiers ? Quelques recommandations en la matière ont été glanées au cours de cette recherche bibliographique : se documenter en s'appuyant sur d'autres écrits adressés aux enfants, tester en cours de rédaction le vocabulaire utilisé auprès du public-cible du document, et ... s'en remettre au « bon sens » et à son expérience personnelle

**Si un mot peu courant est inévitable, clarifier son sens (surtout si ce mot est connu des enfants dans une autre acception) ou prendre la précaution de l'insérer dans un contexte de mots dont on peut supposer qu'ils sont déjà connus de la plupart des jeunes lecteurs.**

**Veiller à simplifier particulièrement la structure syntaxique des phrases qui contiennent ces mots moins/non familiers.**

## 1.2. Les aspects syntaxiques

### La longueur des phrases

Henry (1987, cité par Blondin et Crépin) considérait que « *d'un point de vue statistique, la longueur d'une phrase fournit un indice sûr de la difficulté syntaxique [...] : en moyenne, un texte comprenant de nombreuses subordonnées et dont les phrases sont longues, est vraisemblablement plus difficile à comprendre qu'un texte syntaxiquement plus dépouillé* ».

---

<sup>3</sup> Voir à ce sujet Henry (1987) pp. 72-73.

Richaudeau (1969) s'est intéressé à l'empan de lecture que l'on peut définir comme la longueur moyenne d'une phrase qu'un lecteur moyen est capable de mémoriser immédiatement. Il a établi que l'empan de lecture est de l'ordre d'une moyenne de quinze mots<sup>4</sup>, la limite supérieure se situant aux alentours de vingt-trois mots.

La prise en compte de la seule longueur de la phrase a été remise en question pour diverses raisons :

- Notamment par J-Y. Boyer selon lequel la juxtaposition de phrases courtes **sans l'explication des relations qui les lient l'une à l'autre** impose une tâche cognitive supplémentaire susceptible de constituer un obstacle à la compréhension, surtout chez les lecteurs les plus jeunes ou les moins habiles.
- Pour Labasse (1999) : les critères de simplicité syntaxique et de longueur de la phrase, prépondérants dans les formules de lisibilité ont bien sûr leur influence. Mais il y oppose deux arguments :
  - Si l'on s'en tient à une application mécanique de la formule (nombre de mots<sup>5</sup>/nombre de phrases = longueur moyenne des phrases), l'indice de lisibilité peut être complètement faussé car il ne tient pas compte d'une alternance de phrases très courtes et très longues qui n'est sans aucun doute pas de nature à faciliter la compréhension ;
  - La compréhension d'une phrase implique avant tout l'analyse de sa structure syntaxique qui permet d'attribuer un rôle à chaque mot. Or, le traitement de la syntaxe n'est pas un processus autonome : *« L'essentiel est moins la phrase que les unités de sens qu'elle contient et la façon dont celles-ci peuvent être sémantiquement reliées les unes aux autres et intégrées. »*

Ce second argument de Labasse conduit au critère suivant, celui de la complexité syntaxique. Notons qu'il est difficile de dissocier les critiques selon qu'elles portent sur le critère de la longueur des phrases ou sur celui de la complexité syntaxique, tant les deux aspects sont étroitement liés.

---

<sup>4</sup> Plusieurs des sources consultées recommandent de ne pas dépasser cette limite de 15 mots.

<sup>5</sup> Remarquons au passage qu'il n'est pas évident de déterminer un moyen de comptage du nombre de mots qui ne prête à aucune objection ou hésitation : comment compter les chiffres, les nombres, les données insérées dans des tableaux, les verbes pronominaux, les mots élidés, etc. ? Une solution pourrait être de s'en référer à un système de comptage automatique mais ça ne résout pas tout, comme nous le verrons plus loin.

## La complexité syntaxique

Selon Crepin et Blondin<sup>6</sup> (2009), il est difficile d'évaluer la complexité syntaxique d'une phrase : intuitivement, on peut penser qu'une phrase est plus complexe quand elle comprend des enchâssées et/ou des subordonnées, notamment parce qu'elle est de ce fait plus longue. Selon L. Lentin, ce n'est pas toujours le cas : ce que certains considèrent comme des sources de complexité peut au contraire rendre une phrase plus lisible en explicitant par exemple un lien causal. Le problème est sans doute davantage le nombre d'éléments enchâssés plutôt que la présence d'articulations nettes en elle-même.

Pour Mesnager, il est clair que la plus ou moins grande complexité syntaxique conditionne la compréhension du texte mais qu'est-ce qu'une phrase complexe ? L'auteur adhère à la relation statistique phrase longue, phrase plus complexe mais s'empresse de souligner que le lien n'est pas aussi évident que cela, arguant que la succession de phrases courtes peut créer une certaine difficulté de lecture ; certaines phrases sont plus longues parce qu'elles explicitent les connecteurs.

Ce qui est en tout cas sûr selon cet auteur, c'est que **l'intelligibilité des liens (entre les ensembles), exprimés ou non par des connecteurs, est une condition évidente de la compréhension.**

J. Giasson (1995) s'est penchée sur **la difficulté du jeune lecteur face à des phrases complexes**. Elle pointe notamment l'obstacle que constituent les phrases à la voix passive ou dont la structure est inhabituelle. Par exemple, les phrases comprenant une relative enchâssée entre le sujet et le verbe poseront problème parce qu'elles violent un principe très général qui veut que le nom placé avant le verbe soit habituellement le sujet de la phrase. Ainsi, interrogés sur le sujet de la phrase *La sorcière qui courait après le garçon s'empara de la boîte*, bien des enfants au début du primaire répondront que c'est *le garçon qui s'empara de la boîte*.

Dans la perspective didactique qui est la sienne, Giasson recommande d'éviter des textes qui présentent un excès de structures inhabituelles mais de ne pas bannir ces dernières à tout prix. Elle donne des pistes aux enseignants pour aider les élèves à devenir autonomes face à ce type de phrases.

Pour ne pas compliquer inutilement la lecture, les inversions du verbe et du sujet seront évitées<sup>7</sup>, ainsi que tout autre type d'inversion rompant avec les structures courantes. Ces procédés stylistiques imposent au lecteur un effort cognitif supplémentaire qui ne se justifie pas dans le cas de documents informatifs.

---

<sup>6</sup> Crepin et Blondin ont tout récemment rédigé un rapport commandé par le Conseil supérieur de la Langue française : *Langue française et communication citoyenne. Comment favoriser l'accès du public aux documents qui lui sont destinés ?* (2009)

<sup>7</sup> On pourra néanmoins conserver des formulations fonctionnant sur le mode de l'inversion mais qui sont tout à fait habituelles : par exemple, *dit-on, semble-t-il*, etc.

Par exemple : « *Tant les enseignants que les hommes et femmes politiques de notre pays constatent quotidiennement combien grande est la méconnaissance de nos institutions et combien il est complexe d'expliquer non seulement aux enfants, mais aussi aux citoyens la Belgique fédérale*<sup>8</sup>. »

Un des principes à adopter serait d'éviter l'enclassement d'éléments qui viennent « interrompre » la phrase, risquant dès lors de perturber le lecteur dans l'élaboration du sens de celle-ci. Ainsi, dans l'exemple suivant, une parenthèse a été insérée au sein d'une phrase pour fournir une explication qui est elle-même une proposition relative.

Exemple

A propos de la Communauté française : « *Elle participe aux sommets de la francophonie (qui regroupe les pays et régions où l'on parle français) et dispose de diplomates, des personnes qui la représentent partout dans le monde.* »<sup>9</sup>

L'insertion d'une parenthèse pour introduire de brefs exemples nous semble moins problématique.

Exemple : « *... les institutions scientifiques et culturelles nationales (comme l'Institut Royal Météorologique ou le Théâtre Royal de la Monnaie).* »

On évitera à tout prix les parenthèses dans les parenthèses.

Exemple : « *... (si le député est germanophone, un « suppléant » (remplaçant) francophone prend sa place.* »

Enfin, la compréhension d'une phrase peut être perturbée par l'introduction d'une explication en apposition à un élément de la phrase.

Exemple 1 : *Chaque année, le Parlement examine quelle somme d'argent va « rentrer », les recettes, et quelle somme va « sortir », les dépenses.*

A remplacer par

*Chaque année, le Parlement examine les recettes et les dépenses, **c'est-à-dire** les sommes d'argent qui vont rentrer et celles qui vont sortir.*

Ou encore :

*Chaque année, le Parlement examine :*

- *Les sommes d'argent qui vont rentrer : **ce sont** les recettes.*
- *Les sommes d'argent qui vont sortir : **ce sont** les dépenses.*

---

<sup>8</sup> Extrait de la Préface à la brochure « *La Communauté française, à quoi ça sert ?* » (Petit carnet de l'élève, accompagné d'un dossier pédagogique), éditée par le Parlement de la Communauté française à destination des enfants entre 10 et 14 ans ? Remarquons que si cette phrase apparaissait dans le corps du document destiné aux élèves, elle gagnerait également à être scindée en 2 ou 3 phrases plus courtes. De même, l'objet (*la Belgique fédérale*) devrait être rapproché du verbe (*expliquer*) pour en faire une structure plus courante.

<sup>9</sup> Tous les exemples cités ici sont extraits du Carnet de l'élève de la brochure « *La Communauté française, à quoi ça sert ?* » (op.cit.).

Exemple 2 : « *Elle participe aux sommets de la francophonie (qui regroupe les pays et régions où l'on parle français) et dispose de diplomates, des personnes qui la représentent partout dans le monde.* »

Dans ce second exemple, on aura tout avantage à transformer la phrase non seulement par souci de simplification mais aussi pour mettre en évidence que l'information importante c'est que la Communauté française soit représentée partout dans le monde. En l'occurrence, ses représentants s'appellent des diplomates. Elle deviendrait : ... *et dispose de personnes qui la représentent partout dans le monde. Ce sont des diplomates ou c'est ce qu'on appelle des diplomates.*

### **Que retenir ?**

**Suivre le principe général de phrases courtes (< à 15 mots).**

**Eviter au maximum les phrases à structure inhabituelle (contenant des propositions enchâssées, des inversions verbe-sujet, formulées à la voix passive, des appositions qui sont en réalité des élucidations lexicales, etc.) ;**

**Eviter l'enchâssement de tout élément pour éviter « d'interrompre » la phrase (des parenthèses insérant une explication ou un exemple) ;**

**Privilégier des structures prédictibles (le syntagme nominal qui précède le verbe en est le sujet, l'objet suit le verbe, le référent précède le pronom qui le remplace, etc.)**

### **Des critiques d'un autre ordre**

Dans leur rapport, Blondin et Crepin (2009) soulignent elles aussi les limites et les difficultés des formules de lisibilité. Au-delà d'une remise en cause et/ou d'un nécessaire élargissement des facteurs à prendre en compte, des difficultés d'ordre technique se posent ainsi qu'un questionnement par rapport à la validité de l'indice de lisibilité ainsi obtenu par le biais de ces formules.

Il est tout d'abord bien difficile de trouver un consensus pour ce qui concerne les modalités de comptage des syllabes, des mots et des phrases. Voulant vérifier l'intérêt d'une version moderne de ces indices de lisibilité (logiciel de calcul automatique TextStat 3.0. qui établit l'indice de Flesch<sup>10</sup>), les chercheuses se sont heurtées à deux problèmes :

- Problème de comptage : le nombre de mots semble être la variable la plus fiable quoique légèrement fluctuante par rapport aux vérifications « manuelles ». En revanche, les données fournies pour la variable « phrases » soulèvent de gros problèmes. Les différences entre l'indice fourni par TextStat

---

<sup>10</sup> La formule qu'il a mise au point dans les années 50 fait intervenir le nombre moyen de mots par phrases et le nombre moyen de syllabes par mots.

et les comptages manuels sont dans presque tous les cas très importantes (à peu près du simple au double). Dans ces conditions, le degré de Flesch obtenu ne peut être pris en considération.

Le programme considère le point comme un séparateur de phrases, au même titre que le point d'interrogation et le point d'exclamation (très logiquement). Mais il ne distingue pas les points de fin de phrases et ceux présents dans un sigle. Le programme surévalue donc le nombre de phrases de quinze unités. Le même phénomène se produit pour les numérotations de titres, de sous-titres, de paragraphes, d'articles, etc. Par ailleurs, l'exportation du fichier en format « txt » transforme les puces en point d'interrogation ou en double point d'interrogation ce qui a également un impact sur le dénombrement des phrases.

Par ailleurs, le logiciel comptabilise comme une phrase chacune des données des tableaux (titres de lignes et de colonnes et cases). Le nombre de phrases est donc largement surestimé, alors que c'est une des variables importantes intervenant dans le calcul du degré de Flesch.

Tout ceci signifierait que pour aboutir à des statistiques plus conformes à la réalité, le texte doit être retravaillé avant d'être soumis au traitement automatique ; il doit notamment être dépouillé des points dans les sigles, des numérotations, des puces, des tableaux... Des suppressions qui semblent *peu compatibles avec une vérification de la lisibilité d'un document*.

- Plus interpellant encore : les chercheuses ont soumis 5 textes au calcul automatique de leur degré de lisibilité. Elles ont par ailleurs élaboré une grille d'évaluation qu'elles ont transmises à des experts afin qu'ils jugent de la lisibilité de ces textes<sup>11</sup>. Ils ont examiné les cinq textes sélectionnés et ont répondu à une série de questions relatives à l'adaptation du document au public visé, à la structure du texte, aux caractéristiques des phrases, des mots et aux caractéristiques physiques du texte. L'avis des experts a ensuite été synthétisé et confronté à celui des utilisateurs et aux indices statistiques.

Les chercheuses ont pu observer un degré élevé de concordance des avis des experts entre eux ; concordance également entre l'avis des experts et celui des utilisateurs des documents proposés. Par contre, elles n'ont pu que constater des contradictions de taille entre les indicateurs quantitatifs de lisibilité et l'avis des experts et des utilisateurs, sans doute en partie lié aux problèmes de comptage mentionnés ci-dessus. Ces conclusions plaident en faveur de la pertinence et même la **nécessité de prendre en compte d'autres facteurs au niveau du texte et d'autres facteurs que le texte.**

---

<sup>11</sup> Cette grille figure en annexe 1. Elle fait partie des documents consultés pour l'établissement des critères de lisibilité dans le cadre du présent projet.

## PARTIE 2

# LE TEXTE EN LIEN AVEC LES PROCESSUS DE LECTURE

En psychologie cognitive, les modèles théoriques de la compréhension en lecture s'accordent pour affirmer que la signification d'un texte n'est pas contenue dans le texte en tant que tel ! La compréhension est le résultat d'une activité qui consiste pour le lecteur à effectuer des allers retours incessants entre sa mémoire et le texte. Pour construire le sens du texte, le lecteur va en effet constamment opérer des échanges entre d'une part, son propre bagage de connaissances, ses croyances et ses expériences antérieures et, d'autre part les éléments fournis à l'écrit.

### 2.1. La cohérence – la cohésion – les aspects formels

La plupart des formules et des indices ne prenaient en compte que le lexique et la syntaxe (voire la seule longueur de la phrase). Labasse (1999, cité par Mesnager) souligne les limites de ces approches : « *On pourrait trivialement comparer un indicateur de ce type au voyant d'un tableau de bord qui peut alerter sur un incident, mais non prouver, en restant éteint, que le véhicule ne connaît pas de dysfonctionnement d'une autre nature.* »

Depuis les années 80, de nombreux auteurs s'attachent à démontrer la pertinence et **la nécessité de prendre en compte d'autres facteurs de lisibilité relatifs à l'organisation du texte.**

#### 2.1.1. La cohérence et la cohésion

Pour Degand et Sanders, lire un texte et le comprendre consiste à construire au fur et à mesure de la lecture une représentation cohérente de son contenu. A cette fin, le lecteur doit déterminer les relations entre les phrases successives (cohérence locale) ainsi que celles qui relient les différentes parties du texte (cohérence globale). **Ces relations de cohérence peuvent être marquées explicitement** au moyen de marqueurs cohésifs comme les connecteurs, les anaphores, les organisateurs textuels, ou par le développement thématique. **Ces relations peuvent également rester implicites, auquel cas, le lecteur doit les inférer sur base de ses connaissances générales.**

On sait que les enfants « mauvais » compreneurs ont des difficultés particulières à traiter les anaphores et les connecteurs<sup>12</sup>. Arrêtons-nous un instant sur ces indices de cohésion pour dégager quelques pistes d'amélioration de la lisibilité des textes à ce niveau.

---

<sup>12</sup> Les taxonomies varient d'un auteur à l'autre, certains par exemple classant les connecteurs parmi les organisateurs textuels.

## Les connecteurs

Les connecteurs, que l'on peut aussi trouver dans la littérature sous le nom de « *marqueurs de relation* » (J. Giasson parle de « *mots de relation* »), sont les mots qui permettent d'établir des liens entre les éléments d'une phrase, entre plusieurs phrases ou entre les différentes parties d'un texte. Chaque connecteur a un sens précis qui indique le rapport entre les idées.

Certains connecteurs sont fréquents<sup>13</sup> et dès lors, bien connus des lecteurs même les plus jeunes (*et, mais, alors*). D'autres, au contraire, moins présents dans les textes pour la jeunesse et vraisemblablement dans l'oral adressé aux enfants, peuvent rendre la compréhension difficile (*néanmoins, bien que, dès que, etc.*)

Ainsi, l'exemple suivant commenté par Vanin : « *Bien que Jean soit très grand, il est néanmoins plus petit que Pierre* ». Beaucoup de jeunes lecteurs diront que Jean est le plus grand dès deux. Sans doute parce que c'est lui qui est cité d'abord dans la phrase et aussi parce qu'ils n'auront pas saisi le sens restrictif de *néanmoins*.

L'identification des connecteurs par le lecteur et la compréhension de la relation qu'ils expriment lui permettent d'établir des liens dans ou entre les phrases. Ces liens participent à la compréhension d'un texte.

Il arrive que les connecteurs ne soient pas explicitement exprimés dans le texte. Cette absence rend la compréhension plus difficile.

Exemple : *Alain a pris froid. Il ne s'est pas habillé assez chaudement.*

L'absence de connecteur rend la relation de cause à effet implicite et donc plus difficile à comprendre pour le lecteur débutant. Dans ce cas, le lecteur doit recourir à une inférence pour donner du sens à la phrase : c'est parce qu'il ne s'est pas habillé assez chaudement qu'Alain a pris froid.

Dans certains cas, la connaissance du réel permet au lecteur de suppléer à l'absence de connecteur.

### Exemple

*Il menaçait de pleuvoir. Ne voulant pas arriver trempée au bureau, elle m'a emprunté mon parapluie.*

Dans cet exemple, la connaissance très généralement partagée du rôle du parapluie et de l'effet de la pluie dispense d'explicitement le lien entre les propositions. Plus le texte s'adresse à des lecteurs jeunes, plus il est recommandé de rendre explicites les liens entre les éléments d'information ou les événements rapportés. Dans l'exemple ci-dessus : **Comme** *il menaçait de pleuvoir, elle m'a emprunté mon parapluie* **parce qu'** *elle ne voulait pas arriver trempée au bureau.*

---

<sup>13</sup> En annexe 2, une classification des connecteurs les plus fréquents sur base des listes établies par Giasson d'une part, Vanin, d'autre part.



## L'impact sur la compréhension

Selon J. Giasson (1995), les relations implicites sont plus difficiles à comprendre que les connecteurs explicites. On a souvent tendance à raccourcir les phrases pour les lecteurs plus jeunes. Cette démarche repose sur le postulat qu'en général les phrases plus courtes sont plus faciles à comprendre mais si elle se fait au détriment des connecteurs, tout l'avantage des phrases courtes disparaît. Et de conclure : **il est plus difficile pour le lecteur de comprendre deux phrases courtes sans connecteur qu'une phrase longue comportant un connecteur explicite.**

Degand et Sanders (2002) rapportent quant à eux à ce sujet des résultats contradictoires : plusieurs études montrent en effet que l'explicitation des relations de cohérence améliore la compréhension ; d'autres suggèrent que les marqueurs linguistiques n'ont pas ce rôle facilitateur ou ont même un impact négatif. Mais, selon les deux auteurs, ces études abordent des aspects très différents de la cohérence textuelle, qui ne sont pas toujours bien explicités. Ils ont pu montrer dans leurs propres recherches que les lecteurs bénéficient d'un impact positif de la présence de connecteurs sauf lorsque la maîtrise linguistique des connecteurs est insuffisante. Ce constat peut sembler trivial mais il oriente vers **une sélection prudente des connecteurs, privilégiant les plus courants dans la langue.**

Les études développementales sur la question (JM. Colleta) ont surtout porté sur la production des connecteurs plutôt que sur la compréhension ; elles font état d'acquisitions précoces à l'oral. L'emploi des connecteurs à l'écrit est forcément plus tardif. Durant les 3 premières années primaires, les productions des enfants seraient pauvres en connecteurs (omniprésence du « *et* ») alors que l'enfant dispose déjà d'un large éventail à l'oral. Selon Fayol et Gombert, ce serait dû à la simplicité des trames événementielles de leurs productions : les élèves connaîtraient des connecteurs diversifiés mais n'auraient pas l'occasion de les utiliser.

## Les organisateurs textuels

Ils servent à faciliter la compréhension du texte, à organiser l'information contenue dans le texte et à assurer l'enchaînement logique des phrases.

Ces **organisateur textuels** peuvent remplir différentes fonctions :

- introduire une explication : *en effet, ainsi, en réalité, c'est-à-dire*, etc.
- annoncer une opposition : *mais, en revanche, par contre, toutefois, néanmoins*, etc.) ; une cause (*parce que, comme, puisque*, etc.) ; une conséquence (*si bien que, donc, par conséquent*, etc.)
- faire un rappel : *nous avons vu que, comme nous l'avons mentionné dans l'introduction*, etc.
- renforcer un argument : *certes, d'ailleurs, en effet*, etc.
- faire la transition dans le temps : *premièrement, deuxièmement ; d'abord, ensuite, enfin ; le lundi, deux jours plus tard*, etc.
- faire la transition entre deux énoncés, entre deux éléments d'un raisonnement : *d'une part, d'autre part ; par ailleurs, en outre*, etc.
- conclure : *en conclusion, enfin, donc*, etc.

## Les anaphores ou reprises anaphoriques

Giasson parle aussi de *mots de substitution*. L'auteur d'un texte recourt à des mots de remplacement pour désigner un même objet, une même personne ; ce processus de remplacement permet à la fois d'éviter les redondances et de faire des liens entre les parties du texte. Il participe donc à sa cohérence.

Le souci d'éviter la redondance (à des fins « esthétiques ») nous paraît moins cruciale pour les textes à visée informative que pour des textes narratifs, poétiques, etc. Par contre, le souci d'alléger le texte en évitant trop de répétitions nous semble pertinent même dans le cas de textes informatifs pour rendre ceux-ci plus attractifs et ne pas les alourdir à l'excès.

Il s'agit cependant d'utiliser ces mots de substitution avec précaution : on sera notamment attentif à la position du mot de substitution et du référent (le mot remplacé) dans le texte. Celle-ci peut en effet faciliter ou à l'inverse, compliquer la compréhension : Vanin illustre les divers cas de figure et leur implication sur le niveau de difficulté de l'énoncé selon la position du référent et du mot de substitution dans la phrase :

|   |   |
|---|---|
| <b>adjacent</b> : le mot de substitution et le référent sont dans des phrases qui se suivent.   | Exemple : <i>Les élèves étudient leur leçon. Ils sont très concentrés.</i>  |
| <b>éloigné</b> : il y a au moins une phrase entre le mot de substitution et le référent<br>Dans ce cas, la relation est plus difficile à établir qu'une relation adjacente. | Exemple : <i>Les élèves étudient leur leçon. Le professeur a annoncé une interrogation pour demain. Ils sont très concentrés.</i> |
| <b>avant</b> : le référent se trouve avant le mot de substitution.  | Exemple : <i>Les élèves qui étudient leur leçon sont très concentrés.</i>   |
| <b>après</b> : le référent se trouve après le mot de substitution.<br>Dans ce cas, la relation est plus difficile à établir que lorsque le référent est avant.              | Exemple : <i>Comme le professeur leur a annoncé une interrogation pour demain, ces élèves étudient très sérieusement.</i>         |

Un problème relativement fréquent est celui évoqué à la dernière ligne de ce tableau : c'est le cas du pronom employé sans qu'aucun référent ne soit donné antérieurement dans le texte. C'est un procédé qui peut être toléré dans un récit, et qui est même parfois utilisé à dessein : l'auteur laisse le lecteur dans l'incertitude sur le référent du pronom pour piquer sa curiosité, susciter des attentes et le propulser plus avant dans sa lecture.

L'emploi de ces pronoms « vides » est beaucoup plus délicat dans le cas de textes informatifs. Le lecteur de texte informatif veut être ... informé ; il peut être irrité, voire perturbé dans le sens qu'il est occupé à construire, ou encore découragé par ce genre de procédé stylistique. Aussi recommandera-t-on d'adopter le **principe facilitateur général qui consiste à placer le référent avant le pronom**.

On veillera également à contourner d'autres écueils : l'accumulation au sein d'une même phrase, ou de phrases successives, de pronoms renvoyant à des référents distincts, ou encore des usages maladroits sinon erronés, du type, un pronom pluriel renvoyant à un référent singulier.

Exemple (« La Communauté française, à quoi ça sert ? »)

*Imaginons par exemple qu'une famille veut partir en vacances. Pour choisir la destination (Maroc ou Italie), ils décident de voter. La majorité veut aller au Maroc : la décision est prise. Maintenant, il faut rendre ce voyage possible : organiser le transport, le logement sur place ... Pour cela, ils font appel à une agence de voyage qui s'occupera de réaliser leurs envies, qui exécutera ce qui est demandé par la famille. Dans cet exemple, la famille peut se comparer au pouvoir législatif et l'agence de voyage à l'exécutif.*

Un lecteur apte à identifier des anaphores accède à une meilleure compréhension du texte puisque cette compétence lui permet d'établir des relations entre les informations d'une phrase ou entre les phrases. D'une façon générale, les élèves faibles en lecture rencontrent des difficultés à comprendre les mots de substitution : ils utilisent de manière défectueuse les indices syntaxiques de genre et de nombre. Ils ont par ailleurs tendance à toujours se reposer sur l'usage dominant. Deux stratégies apparaissent fréquemment : une stratégie de distance minimale (considérer comme référent le mot situé dans le syntagme nominal le plus proche du mot de substitution) et une stratégie de dominance du personnage principal (le personnage principal est considéré comme le référent de la grande majorité des pronoms) (M. Rémond citée par J.Giasson).

## **Le principe de cohérence**

Comme le note C. Vandendorpe, la notion de cohérence est essentielle mais difficile à définir et on aura souvent tendance à le faire en termes « négatifs » en pointant à quels signes on peut reconnaître une rupture de cohérence : « *Un texte est cohérent quand il n'est pas ... incohérent !* »

Les typologies varient d'un auteur à l'autre. Nous reprenons ci-dessous celle de S-G. Chartrand (2001).

### *Le principe de continuité*

Pour être jugé cohérent, un texte doit comporter des répétitions ou des reprises d'éléments (par l'emploi de mots de substitution) qui établissent le fil conducteur d'un passage à l'autre, des connecteurs qui servent à établir les relations entre phrases, entre propositions.

### *Le principe de progression*

Le texte doit présenter des informations nouvelles : s'il répète plusieurs fois la même information de différentes façons, son intérêt en sera compromis.

Mais pourquoi et comment gérer l'apport et la densité informative du texte ? Il s'agit de ne pas accroître indûment les efforts cognitifs, sous peine de découragement voire d'abandon de la lecture. Il est important de ne pas donner trop d'informations nouvelles en même temps. Cette règle est malaisée à mettre en application dès lors qu'il s'agit de rédiger des textes à visée informative, qui vont donc vraisemblablement pour certains lecteurs comporter une quantité importante de « nouveautés ». L'essentiel, nous semble-t-il, est d'arriver à bien doser la façon dont ces informations nouvelles sont distillées : en principe, on part de ce que le lecteur

connait déjà et on y ajoute une information nouvelle. Ensuite, on peut s'appuyer sur ce qui vient d'être exprimé pour apporter des informations supplémentaires, et ainsi de suite.

**Il est donc important de bien se représenter le niveau de connaissances sur le sujet traité que sont susceptibles d'avoir les lecteurs-cibles de l'écrit que l'on s'apprête à rédiger.** Face à un public aussi hétérogène que les enfants de 6 à 12 ans, des stratégies de rédaction sont à recommander : anticiper un manque de connaissances et y suppléer par des encarts explicatifs, des notes complémentaires, une introduction faisant le point sur ce qu'il faut savoir avant d'entrer dans le cœur du document, etc. Ces types d'aides à la compréhension sont abordées dans le chapitre 2 de ce document de travail.

#### *Le principe d'articulation ou d'organisation*

Ce principe fait référence aux contradictions internes : un texte ne satisfait pas au critère de cohérence si certains passages apportent des informations en contradiction avec ce qui est exprimé – explicitement ou implicitement – à un autre endroit du même texte.

#### *Le principe de compatibilité*

Un texte qui présente des informations en contradiction avec les connaissances du monde du destinataire sera considéré comme incohérent.

#### *Que retenir ?*

**Expliciter au maximum les relations entre les éléments, les informations, les phrases (insertion de connecteurs, d'organiseurs textuels) mais en restant attentif à la longueur des phrases ;**

**Garder en mémoire le principe suivant : il est plus difficile pour le lecteur de comprendre deux phrases courtes sans connecteur qu'une phrase longue comportant un connecteur explicite ;**

**Sélectionner les connecteurs les plus courants dans la langue ;**

**Veiller à une utilisation particulièrement prudente des mots de substitution.**

**Veiller à ce que la position du mot de substitution permette au lecteur d'établir facilement la relation avec le référent.**

## 2.1.2. Les aspects formels

### L'organisation de l'information- La mise en page

Si le lecteur a une bonne représentation de la structure du document, l'intégration des mots et des phrases en sera facilitée. La complexité de la structure est à prendre en considération : ainsi, dans un texte informatif si l'organisation des parties et sous-parties n'est pas claire, la compréhension en sera gênée. De la même façon, la manière dont l'auteur rend cette structure perceptible : les moyens rédactionnels tels que titres, sous-titres, intertitres, paragraphes, introductions, schémas, figures, tableaux et résumés sont autant de variables à manier avec précaution.

Le paragraphe est un des outils dont dispose le scripteur pour organiser son texte et en gérer de manière cohérente les transitions. Comme le note Vandendorpe (1995), par la division de sa « matière » en paragraphes, l'auteur en programme en quelque sorte la lecture. Idéalement, chaque paragraphe doit avoir une unité thématique. La division en paragraphes est en principe conçue pour faciliter la lecture : en effet, voyant qu'un paragraphe arrive à sa fin, le lecteur sait qu'il peut marquer un temps d'arrêt et tenter de synthétiser les informations qu'il vient de lire avant de passer à la suite et, si le principe de progression est respecté, à un nouvel élément d'information. La marque du paragraphe constitue donc en quelque sorte le déclencheur d'une stratégie dont le lecteur habile use pour contrôler sa compréhension en cours de lecture (Schillings et Lafontaine, 2009).

Labasse a une conception élargie de la notion de cohésion : il y inclut tous les indices métatextuels qui peuvent être fournis pour faciliter l'interprétation du texte (*d'une part, d'autre part*) ainsi que le balisage graphique (caractères gras, soulignement, tiret, flèche) voire la ponctuation et la mise en page, ce que l'auteur appelle ces moyens d'ordre formel le *balisage cognitif* dans la mesure où ils sont de nature à faciliter la compréhension : ainsi, des expériences ont montré que le simple fait de séparer les paragraphes par des lignes vides pouvait spectaculairement accroître la compréhension d'un document.

L'organisation en paragraphes et la façon dont ils sont présentés nous paraît essentielle pour ce qui concerne des documents de type informatif. En effet, ceux-ci vont rarement se présenter sous la forme d'un texte suivi : le lecteur pourra opérer une lecture guidée par les titres et intertitres qui doivent être choisis de manière à bien cerner la thématique abordée dans le paragraphe ou l'encart qu'ils surplombent afin de constituer eux-mêmes une aide à la compréhension.

Certaines recommandations relatives au titrage sont également développées dans le vade-mecum : elles porteront sur la pertinence des titres par rapport au contenu du paragraphe, de l'encart ou toute autre subdivision du document qu'ils précèdent. Nous épinglons par ailleurs quelques écueils à éviter comme, l'emploi de pronoms dans les titres (compromettant notamment une lecture repérage), l'annonce de deux thématiques alors qu'une seule d'entre elles est développée sur la page surmontée de ce titre, etc.

## Les supports visuels

Nombreux sont les manuels scolaires ou les textes documentaires qui enjolivent les textes au moyen de couleurs, de dessins, d'ajouts graphiques dont l'objectif principal est d'accroître la motivation pour la lecture. Cette tendance mise en évidence par des auteurs comme Goigoux n'est pas propre aux messages écrits. Celui-ci pointe en effet le danger résidant dans l'habillage excessif des tâches scolaires qui peut gêner le traitement des informations essentielles : l'attention est attirée par les détails non pertinents pour la résolution. Cet artifice est supposé faciliter l'engagement dans la lecture un peu comme si les élèves ne pouvaient pas être motivés par la curiosité vis-à-vis du thème développé dans le document ou par le plaisir d'acquérir des connaissances par la lecture.

Les procédés graphiques et formels auxquels recourent les auteurs des documents ou dossiers à destination d'un jeune public peuvent être extrêmement. Selon l'ONL<sup>14</sup>, le jeune lecteur, face à des textes documentaires ou informatifs, doit se familiariser avec une mise en page différente de celle qu'il rencontre dans ses autres lectures : l'utilisation de la double page comme unité habituelle d'organisation, l'alternance de photographies, de schémas, de textes, d'encadrés, de titres, de légendes, de notes et de renvois à d'autres pages bousculent les repères de lecture.

Selon l'ONL, le lecteur habile arrive à piloter sa lecture : il va chercher l'information là où elle se trouve et auto-évalue sa compréhension. Il n'en va pas de même pour l'apprenti lecteur qui lit de façon linéaire, doit apprendre à adapter sa lecture aux contraintes de la mise en page, de l'organisation en colonnes.

Le rapport texte-image est un point qu'il est nécessaire de traiter dès lors que l'on se préoccupe de l'accessibilité des documents dans la mesure où la diversité des techniques utilisées et des associations texte-image renvoie à des fonctions différentes qu'il s'agit d'apprendre à maîtriser (redondance, traduction, organisation, orientation, justification, conclusion, etc.).

---

<sup>14</sup> L'Observatoire National de la Lecture.

## 2.2. Les caractéristiques des destinataires - la charge inférentielle

Parallèlement au déclin des formules de lisibilité dans les années 70/80, l'intérêt s'est déplacé vers l'étude des processus psychocognitifs, faisant apparaître des dynamiques de construction de sens par le lecteur largement contraires à la vision statique qu'indiquaient ces indices trop sommaires.

### 2.2.1. Les caractéristiques des destinataires

Les recherches sur les facteurs facilitant la compréhension ont permis de prendre conscience qu'il fallait davantage **tenir compte des caractéristiques des destinataires : ceux-ci ont en effet chacun leur environnement cognitif** (F. Cloutier). Si un énoncé peut être clair pour certaines personnes et pas pour d'autres, c'est que les informations<sup>15</sup> dont disposent les destinataires sur le sujet traité ont une influence sur la compréhension. Ces informations préalables à la lecture sont une des caractéristiques des destinataires à prendre en compte dans l'identification des différents facteurs d'intelligibilité textuelle. La partie 2.3 relative à l'analyse des processus mentaux développe ce point.

Mais l'environnement cognitif des destinataires, ce ne sont pas seulement les connaissances préalables, il est aussi étroitement lié à leur âge, leur niveau scolaire, leur milieu social, culturel, leurs capacités cognitives et linguistiques, leurs habiletés inférentielles : ils n'ont pas tous les mêmes capacités et ne font pas tous les mêmes inférences car ils n'ont pas tous les mêmes connaissances, valeurs, souvenirs, etc., leurs représentations mentales, leur intérêt et leurs attitudes envers la lecture en général et envers un texte en particulier, leur intention de lecture.

L'évaluation de l'environnement cognitif des destinataires permet de choisir les informations, de les organiser, de les formuler, et de les présenter visuellement de façon qu'elles soient pertinentes<sup>16</sup> pour les destinataires.

**Le danger est évidemment de surestimer ou de sous-estimer l'environnement cognitif des destinataires et de rendre la communication difficile à comprendre ou au contraire de les offenser en leur présentant un contenu trop simple ou trop explicite.**

### 2.2.2. La charge inférentielle

La quantité d'inférences à opérer pour comprendre un texte est au cœur de la question de sa difficulté. N'importe quel texte destiné aux adultes nécessite d'inférer presque en permanence, , que celui-ci soit narratif ou informatif : il peut s'agir soit de rapprocher des informations plus ou moins éloignées (*l'inférence de liaison*, définie ici comme un « calcul » à faire au départ des éléments donnés dans le texte), soit de faire appel à ses connaissances (*l'inférence élaborative*).

---

<sup>15</sup> D'autres auteurs emploieront le terme *connaissances*.

<sup>16</sup> Pertinente ici au sens de rapport entre l'effort et l'effet cognitif.

On a pu prétendre que l'éloignement entre les termes de l'inférence serait un facteur de difficulté mais la question est controversée. La notion de charge inférentielle semble plus prometteuse : la proportion d'informations devant être inférées constitue un indicateur du niveau de difficulté du texte.

Vandendorpe évoque ce problème de la charge inférentielle en recommandant d'éviter ce qu'il appelle les *ellipses trop fortes* : si le lien entre les informations, entre les référents et les anaphores n'est pas explicite, il s'ensuivra des problèmes de compréhension.

Un premier type d'ellipses est relatif aux connaissances partagées : si on est en droit de supposer que le public auquel on s'adresse possède un bagage de connaissances préalables sur le sujet traité, on peut passer sous silence des liens « évidents ». Par contre, si on soupçonne que le public visé est peu familier avec le sujet dont on parle, on devra préciser, détailler, expliciter au maximum ces liens : « *Il y a donc lieu d'évaluer soigneusement le degré de connaissances partagées par les lecteurs potentiels de notre texte et de doser les ellipses en conséquence.* »

**Eviter les ellipses trop fortes.**

**Eviter les inférences de liaison en rendant explicites les liens entre les éléments d'informations, entre les mots de substitution et leur référent, etc. ;**

**Fournir une base de connaissances « préalables » commune aux lecteurs ;**

**Prévoir des « outils » pour permettre aux enfants qui ne disposent pas des connaissances préalables de résoudre les inférences élaboratives.**



## 2.3. Les processus en jeu dans la lecture de textes informatifs et explicatifs

Plusieurs auteurs se sont penchés sur l'étude des difficultés inhérentes aux textes documentaires de type scientifique. S'ils se différencient des textes qui permettent aux enfants d'exercer leurs droits à la participation, les textes scientifiques s'en rapprochent néanmoins par différents aspects : ils ont pour objectif d'informer, ils recourent à un vocabulaire spécifique ou technique, et sont susceptibles de confronter les enfants à des concepts abstraits et à des connaissances étrangères à leur culture.

### Comprendre c'est opérer 3 types de traitements ... simultanément

Pour des auteurs tels que Van Dijk et Kintsch (1983), comprendre un texte informatif n'implique pas seulement de se représenter mentalement le contenu explicite du texte. Il s'agit pour le lecteur de se construire une représentation de la situation décrite dans le texte. Pour élaborer cette représentation qui contient des éléments absents du texte et pourtant nécessaires à la construction de sa cohérence globale, le lecteur doit combiner des éléments du texte, ses connaissances et ses représentations préalables du domaine.

Pour accéder à ce niveau de compréhension approfondie, le lecteur doit mettre en œuvre simultanément plusieurs processus cognitifs :

- Il doit effectuer un traitement linguistique (lire les mots, prendre en compte la structure du texte), ce que l'on appelle la *forme linguistique de surface* ou *surface textuelle* ;
- Parallèlement, il doit construire la signification des symboles écrits qu'il est en train de traiter. Selon Van Dijk et Kintsch, le lecteur élabore du sens au moyen de propositions sémantiques qui relient les informations **explicites** contenues dans les phases successives du texte. Le rôle de ces propositions est de maintenir l'information lue dans la mémoire à court terme. De cette façon, le lecteur peut construire progressivement une représentation de chacune des idées du texte, de son contenu sémantique communément nommé *la base du texte* ;
- Mais pour développer une compréhension approfondie et stocker les informations contenues dans le texte, le lecteur doit effectuer un traitement plus personnel du texte. Il doit en effet activer dans sa mémoire à long terme un ensemble de connaissances, de représentations et d'expériences antérieures qui sont reliées dans la mémoire à long terme et organisées en réseaux. Les auteurs se réfèrent à ce niveau élaboré de traitement en parlant *de modèle de situation*.

Par conséquent, un lecteur qui ne dispose pas de suffisamment de connaissances sur le sujet développé dans le texte qui lui est présenté, va éprouver des difficultés à intégrer les informations nouvelles. Moins son réseau de connaissances est développé, plus sa représentation, sa compréhension du texte sera fragmentée, et plus ce lecteur risque d'éprouver des difficultés à relier les différents éléments d'informations lus. Ce déficit de connaissances préalables entraîne également des difficultés pour mémoriser les informations du texte. Qu'il s'agisse de répondre à un questionnaire, de résoudre un problème ou de transférer les informations lues à des situations nouvelles, l'utilisation des informations lues est fortement compromise.

### 2.3.1. Les difficultés inhérentes aux textes informatifs et explicatifs

Les textes à visée documentaire et scientifique revêtent des caractéristiques qui les rendent plus difficiles à lire que les textes à visée narrative. Si le traitement du premier niveau est facilité par l'organisation syntaxique et la structuration des documents informatifs, la compréhension de ces textes peut être gênée par des aspects tels que les transformations passives, les nominalisations, la densité des informations, le lexique spécialisé, etc. En outre, contrairement aux récits qui renvoient à des schémas familiers aux enfants et requièrent, de la part du lecteur, des inférences d'intentionnalité (visant principalement les motivations des personnages en lien avec l'action et la vie quotidienne), les textes scientifiques évoquent des univers peu familiers aux lecteurs et mobilisent des inférences qui renvoient à des connaissances disciplinaires extérieures au contenu des textes.

Selon Marin, Crinon, Legros et Avel (2007), la difficulté des textes scientifiques repose notamment sur deux types d'inférences :

- Les inférences élaboratives : elles font appel à des données appartenant aux représentations préalables du lecteur et à son système de connaissances et de représentations stockées dans la mémoire à long terme ;
- Les inférences de liaison : elles permettent d'interpréter la phrase lue à l'aide des informations livrées en amont par le texte.

Le tableau ci-dessous résume les trois niveaux auxquels peuvent se situer les obstacles de compréhension : au niveau des aspects formels du texte, au niveau de son contenu explicite ou encore au niveau des inférences causales à effectuer.

Comprendre un texte informatif et explicatif consiste donc à organiser ou réorganiser de façon cohérente un ensemble de connaissances afin d'y intégrer de nouvelles informations apportées par le texte. Une des activités majeures consiste à établir, à inférer des causes antécédentes aux événements et aux processus décrits, ainsi que leurs conséquences. C'est en interrogeant ces liens logiques que le lecteur pourra construire la cohérence du contenu du texte.

Par conséquent, selon les auteurs, si l'obstacle majeur à la compréhension de textes scientifiques réside dans l'activité inférentielle (elle-même causée par l'absence de connaissances pertinentes sur le domaine de référence), ce n'est pas en jouant sur la surface linguistique du texte que l'on peut aider le lecteur à surmonter ses difficultés.

Niveaux auxquels peuvent se situer les obstacles à la compréhension (Marin, Crinon, Legros et Avel, 2007)

|  | <b>Obstacles liés aux textes informatifs scientifiques</b>   | <b>Aides</b>  |
|--|--|---|
| <b>Forme linguistique de surface</b>   | <b>Obstacles</b> : complexité des phrases , présence de transformations (transformation passive, nominalisation, ..)   | <b>Aides</b> : simplifier la syntaxe<br>Rendre visible l'organisation syntaxique<br>Structuration des énoncés |
| <b>La base de texte</b><br>= représentation sémantique des éléments explicites | <b>Obstacles</b> : très grande concision ,<br>lexique spécialisé<br>Renvoi à des connaissances spécifiques   | <b>Aides</b> : ajout de notes :<br>définition du vocabulaire difficile (élucidation lexicale)                 |
| <b>Le modèle de situation</b> =<br>éléments inférés                            | <b>Obstacles</b> : établir les causes antécédentes aux événements et aux processus décrits :<br><b>Inférences élaboratives</b> : appel aux connaissances stockées en mémoire à long terme<br><b>Inférences de liaison</b> : établir des liens entre les informations du texte lu pour construire la cohérence du texte | <b>Aides</b> : ajout d'informations à inférer (ex : ajout de notes ciblées sur des relations causales)        |

### 2.3.2. Des pistes pour guider les lecteurs vers une compréhension approfondie

#### *Le guidage de la compréhension via des notes*

La nature des obstacles et des aides à la compréhension a également été étudiée par Marin, Crinon, Legros et Avel au moyen de textes documentaires soumis à des élèves de 5<sup>e</sup> primaire (CM2). Cette étude est intéressante car elle pointe différentes pistes susceptibles d'améliorer la compréhension des textes à visée documentaire.

Grâce à un schéma expérimental rigoureux, les auteurs ont comparé l'efficacité relative de trois types d'aide à la compréhension situés aux trois niveaux décrits du texte : niveau linguistique de surface, niveau des informations explicites et niveau des inférences causales.

L'étude est menée sur 156 sujets de 10 et 11 ans, répartis en quatre groupes égalisés sur des variables telles que l'âge, le sexe et l'origine plus ou moins favorisée des écoles.

- Le groupe 1 dispose du texte original, il s'agit du groupe témoin.
- Le groupe 2 dispose du texte original accompagné de notes explicitant le vocabulaire difficile, mais sans ajout d'information supplémentaire et sans mise en relation des informations entre elles. Il s'agit de simples élucidations lexicales basées sur des définitions et des reformulations.
- Le groupe 3 dispose du texte original accompagné de notes qui reformulent des relations causales ou introduisent des informations à inférer.
- Le groupe 4 dispose d'un texte réécrit et simplifié sur le plan de la syntaxe.

Chaque groupe est lui-même constitué de deux sous-groupes (élèves bons et faibles lecteurs).

Après la lecture du texte et la résolution d'une tâche distractive, les élèves sont soumis à une épreuve de rappel qui consiste à écrire « toutes les informations du texte dont ils se souviennent ». L'aspect quantitatif (le nombre d'informations mémorisées) est pris en compte de même que l'aspect qualitatif (les informations restituées après la lecture renvoient-elles à la macrostructure ou à la microstructure du texte ?)

Les résultats montrent que :

- La simplification syntaxique (groupe 4) et l'ajout de notes de vocabulaire (groupe 2) ont un effet positif sur le nombre d'informations mémorisées : dans ces deux groupes, les élèves produisent des rappels plus complets que ceux du groupe témoin.
- L'ajout de notes relatives à des informations à inférer (groupe 3) entraîne un effet positif sur le nombre d'infos mémorisées **et sur leur qualité** : les élèves produisent moins d'informations ponctuelles que dans les trois autres groupes et davantage d'informations reliées par un lien causal, ce qui présuppose une meilleure compréhension de la macro structure du texte. Dans le texte utilisé pour l'étude expérimentale, savoir que l'eau provoque un phénomène d'érosion (note 4 du groupe 3) sur les sols permet de comprendre (on peut dire d'inférer) le lien qui existe entre les pluies diluviennes, la perte des terres cultivables, et les famines.
- Des analyses prenant en compte le niveau de compétence en lecture des sujets de l'étude indiquent en outre que l'aide à l'activité d'inférence est efficace, chez les bons comme les faibles lecteurs : « *En aidant tous les élèves, les notes d'inférences apportent notamment une aide à ceux qui en ont le plus besoin* » (Marin et Al. 2002, p.127).

#### Le texte support fourni aux élèves du groupe 1

Le dérèglement du climat entraîne une recrudescence de catastrophes naturelles qui se manifestent sous la forme de coups de vent, tempêtes, cyclones, tornades, pluies diluviennes, inondations, éboulements, coulées de boue et sécheresses qui n'épargnent pas les centres urbains. Elles toucheront en particulier les régions équatoriales très peuplées, pauvres, et donc moins aptes à réagir efficacement. L'Europe et la France ne sont pas à l'abri des effets du dérèglement mondial du climat. Les tempêtes de décembre 1999 et les inondations de l'hiver 2000-2001 sont là pour le rappeler. En France, le risque d'inondations touche aujourd'hui plus d'une commune sur quatre et provoque en moyenne plus d'une quinzaine de morts par an.

L'augmentation des sécheresses, selon la WWF, entraîne la perte chaque année de 10 millions d'hectares, en particulier dans les régions tropicales qui deviennent plus chaudes et plus sèches, notamment la zone aride qui s'étend de l'Afrique de l'Ouest à l'Indonésie. La multiplication des sécheresses gagne aujourd'hui l'Europe. Les zones arides du pourtour méditerranéen devraient s'étendre sous l'effet de la combinaison température et évaporation l'été, précipitations massives et érosion l'hiver. En Grèce, le débit du plus grand fleuve du pays, l'Acheloos, a baissé de 40 % en quatre ans. Mais c'est en Afrique, continent le plus vulnérable où la désertification ne fait que progresser, que les conséquences pour les populations se feront le plus sentir. Selon l'ONU, 250 millions de personnes ont souffert de famine et de malnutrition en 2000. Et ce chiffre pourrait grimper à 900 millions dans quelques décennies.

#### Le texte du groupe 4

Le climat se dérègle. C'est pourquoi les catastrophes naturelles sont plus nombreuses : coups de vent, tempêtes, cyclones, tornades, pluies diluviennes, inondations, éboulements, coulées de boue et sécheresses. Ces catastrophes n'épargnent pas les centres urbains. Elles toucheront en particulier les régions équatoriales très peuplées, pauvres, et donc moins aptes à réagir efficacement. L'Europe et la France ne sont pas à l'abri des effets du dérèglement mondial du climat. Les tempêtes de décembre 1999 et les inondations de l'hiver 2000-2001 sont là pour le rappeler. En France, le risque d'inondations touche aujourd'hui plus d'une commune sur quatre et provoque en moyenne plus d'une quinzaine de morts par an.

Les sécheresses sont de plus en plus nombreuses. Selon la WWF, elles entraînent la perte chaque année de dix millions d'hectares, en particulier dans les régions tropicales. En effet, les régions tropicales deviennent plus chaudes et plus sèches, notamment la zone aride qui s'étend de l'Afrique de l'Ouest à l'Indonésie. La multiplication des sécheresses gagne aujourd'hui l'Europe. Les zones arides du pourtour méditerranéen devraient s'étendre sous l'effet de la combinaison température et évaporation l'été, précipitations massives et érosion l'hiver. En Grèce, le débit du plus grand fleuve du pays, l'Acheloos, a baissé de 40 % en 4 ans. L'Afrique est le continent le plus vulnérable et la désertification ne fait qu'y progresser. C'est là que les conséquences pour les populations se feront le plus sentir. Selon l'ONU, 250 millions de personnes ont souffert de famine et de malnutrition en 2000. Et ce chiffre pourrait grimper à 900 millions dans quelques décennies.

**Les notes fournies aux élèves du groupe 2 à la suite du texte support**

*(1) dérèglement du climat*

Le climat regroupe les caractéristiques d'une région, comme la température, le vent, la pluie. Quand le climat se dérègle, les caractéristiques changent.

*(2) recrudescence*

Les catastrophes naturelles sont de plus en plus graves et nombreuses. On dit qu'elles sont en recrudescence ou en augmentation.

*(3) pluie diluvienne*

Une pluie diluvienne est une pluie très abondante et torrentielle. En peu de temps, il tombe beaucoup d'eau.

*(4) zone aride*

Une zone aride est une partie du monde où il ne pleut pas beaucoup. Il fait très sec.

*(5) érosion*

L'érosion est l'usure de tout ce qu'il y a à la surface de la Terre. Tout ce qui est à la surface de la Terre s'abîme, comme les montagnes, les falaises, les bâtiments.

*(6) vulnérable*

Une personne vulnérable est une personne fragile et exposée au danger. De même, un continent vulnérable est exposé au danger.

**Les notes fournies aux élèves du groupe 3 à la suite du texte support**

*(1)* Le climat se modifie. Quand ces modifications sont trop importantes, il y a dérèglement du climat. Cela entraîne des catastrophes naturelles.

*(2)* Les régions équatoriales sont très peuplées : les catastrophes naturelles font donc beaucoup de victimes. Pauvres, elles ont peu de moyens pour se protéger des catastrophes.

*(3)* Les sécheresses ont des conséquences sur l'agriculture, car il est impossible de faire pousser quelque chose sur des terres qui ne reçoivent pas de pluie.

*(4)* Les fortes précipitations ont aussi des conséquences graves sur l'agriculture, car rien ne pousse lorsque le sol a été emporté par les eaux.

*(5)* Quand il pleut beaucoup, la terre est emportée par l'eau. Les paysans ne peuvent donc plus rien cultiver.

*(6)* En Afrique, la sécheresse empêche la culture. Donc il y a moins de terres cultivables. Cela entraîne la désertification, la pénurie de nourriture, la famine.

Ces résultats conduisent les auteurs à avancer l'hypothèse selon laquelle l'ajout de notes lexicales et d'annotations de textes, pratique très répandue dans les manuels scolaires, focalise l'attention des élèves sur des éléments isolés au détriment de la cohérence globale des textes.

Les annotations des textes documentaires devraient davantage aider les élèves à inférer et à élaborer les relations de causalité entre les informations pour construire la signification globale et cohérente du contenu du texte.

## *Le guidage de la compréhension via des questions*

Parmi les aides possibles, une alternative consiste à guider l'activité du lecteur soit vers des informations adéquates soit vers des niveaux de traitements plus élaborés. Selon Rouet, et Vidal-Arbaca (2002), l'ajout de questions à un texte peut induire chez le lecteur un traitement moins superficiel du texte. Toutefois, il est important de prendre en compte le type de questions. Le niveau de traitement serait en effet d'autant plus performant que les questions adressées au lecteur relèvent d'un niveau taxonomique élevé.

- Les questions de bas niveau taxonomique visent la microstructure du texte, définie comme une liste des propositions sémantiques contenues dans le texte et hiérarchiquement structurées (les informations explicites du texte).
- Les questions de haut niveau taxonomique visent la macrostructure du texte, définie comme un réseau de macro propositions qui condensent et synthétisent l'information textuelle. Si une part de la macrostructure est parfois présente explicitement dans le texte (introduction, conclusions), les autres éléments doivent généralement être construits par le lecteur (les informations implicites du texte).

La mesure dans laquelle les questions amènent le lecteur à raisonner ou produire des inférences est également une variable déterminante. En effet, pour construire une représentation du contenu des textes informatifs, les élèves doivent non seulement prendre en compte les relations logiques explicitées dans le texte mais aussi activer des connaissances non explicitées dans le texte. Plus les questions relèvent d'un niveau taxonomique élevé, plus elles requièrent de l'attention et conduisent le lecteur à revoir et à intégrer différents éléments textuels, ce qui crée des liens dans sa mémoire à long terme.

### EXEMPLE 1

Un exemple de ce type d'aide apparaît dans le résumé - adapté pour les enfants - de l'Etude du Secrétaire Général des Nations Unies sur la violence contre les enfants. Certains extraits en sont reproduits ci-dessous.

Dans la partie introductive présentant les différents types d'informations qui composent le document (p.9) , on distingue deux grands types d'aide :

- d'une part, des notes, désignées comme **Les faits** et définies de la manière suivante : « *Tout au long du texte, des citations d'enfants et de jeunes, de même que des faits vous en disent un peu plus sur la violence dans les divers milieux* ». Ces informations sont insérées dans le corps du texte, soit dans des cadres en ce qui concerne les données à visée informative, soit dans des bulles pour les témoignages d'enfants ;
- d'autre part, **Un espace de réflexion personnelle** représenté graphiquement par un bloc-note dont la fonction est définie comme suit : « *Au fil de votre lecture, vous pourriez découvrir des aspects avec lesquels vous êtes en accord, en désaccord ou auxquels vous souhaitez ajouter votre propre opinion ou de nouveaux renseignements. Servez-vous de ce document comme d'un cahier d'exercices et inscrivez-y de l'information en le lisant.* »

Ce lien avec les opinions ou avec les connaissances des élèves proposé à la fin de chaque chapitre constitue un bon moyen de favoriser un retour sur les informations du texte et d'activer des connaissances stockées dans la mémoire à long terme.

Toutefois, cet objectif ambitieux est quelque peu parasité par la formulation adoptée de façon systématique à la fin de chaque chapitre « *Y a-t-il d'autres solutions auxquelles vous pouvez penser ?* » On peut se demander pour quelle raison les auteurs ont focalisé la mobilisation des connaissances des lecteurs sur cet aspect « solutions » au détriment d'une réflexion plus personnelle en lien avec les thèmes développés.

En outre, si la multiplication des sources et types de données proposées aux enfants constitue un aspect qui peut faciliter l'engagement dans la lecture des filles et des garçons, l'intégration de ces différentes informations peut poser problème à certains élèves.

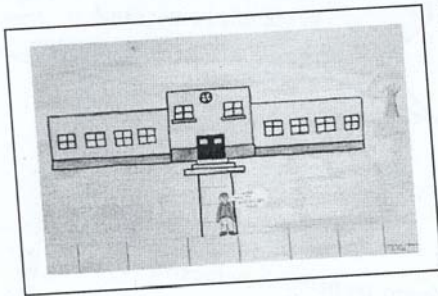


# La violence à l'école



Bien que les enfants soient plus susceptibles d'être victimes de violence dans leur foyer ou dans leur communauté, de nombreux enfants sont aussi victimes de violence dans leur école. Ceci est particulièrement vrai pour les enfants des 22 États américains qui permettent encore le châtiment

« ... deux enfants se battaient, et l'un d'eux a sorti une arme à feu... Comme il y avait trop de monde autour d'eux, il n'a rien fait, mais je crois qu'il aurait tiré sur l'autre s'ils avaient été seuls. »  
Garçon de 11 ans



corporel (enfants frappés par le personnel de l'école).

Les actes de violence extrême, tels que des fusillades, sont rares, mais on peut trouver de plus en plus d'armes dans les écoles.

La forme la plus courante de violence à l'école est **l'intimidation**, laquelle comprend la violence verbale (insultes), l'agression sociale

(laisser des personnes à l'écart ou les rejeter) ou l'agression physique (coups).

**LBS**

**faits :**

Les intimidateurs sont souvent des enfants exposés à la violence familiale et mal encadrés par leurs parents, ou eux mêmes victimes d'intimidation.

## EXEMPLE 2

Dans la partie consacrée à la violence dans les médias, 4 types de solutions sont présentés : l'encadrement, l'éducation des parents, parler de la violence dans les médias et les programmes d'initiation aux médias. Ce dernier paragraphe se clôture avec l'exemple d'un enfant qui conçoit un jeu vidéo. S'il paraît simple à comprendre en apparence, cet exemple nécessite toutefois quelques inférences pour pouvoir être mis en lien avec les informations précédentes.

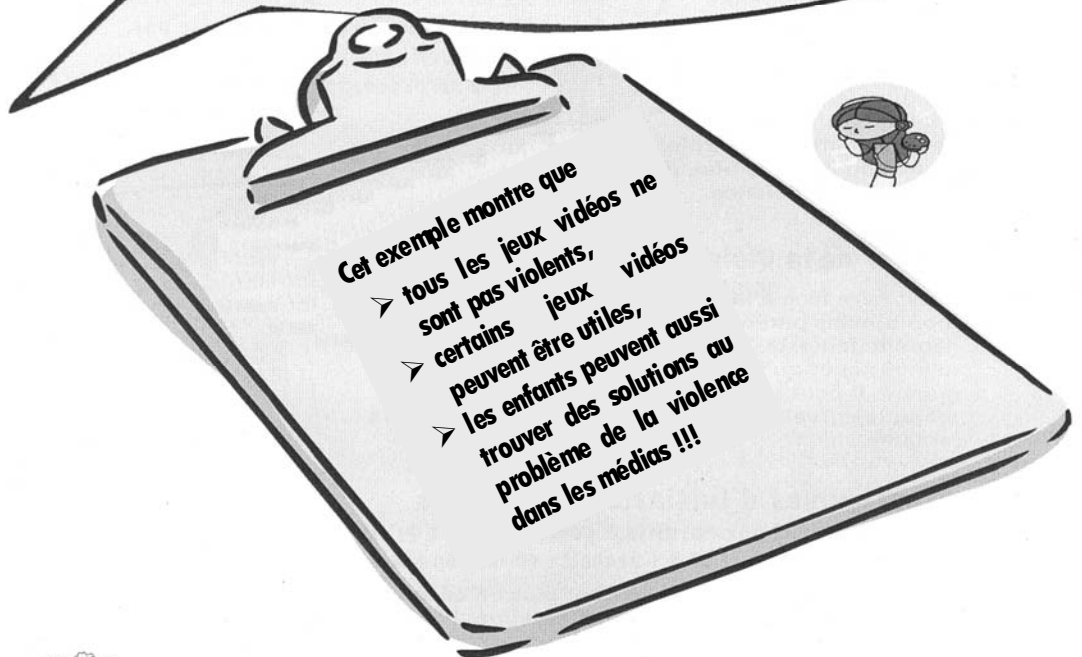
L'inférence majeure consiste à comprendre que le jeu vidéo imaginé par Ben est un exemple de bonne solution au problème de violence dans les médias car il montre que

- tous les jeux vidéos ne sont pas violents
- certains jeux vidéos (comme celui de Ben) peuvent être utiles (aider d'autres enfants malades à comprendre la maladie)
- les enfants peuvent aussi trouver des solutions au problème de la violence dans les médias

Lorsque des enfants conçoivent des jeux vidéo...

Il arrive parfois que des jeux vidéo portant sur un combat soient bons, en particulier lorsque le combat est contre le cancer. En Californie, Ben Duskin, jeune patient de neuf ans auparavant atteint de leucémie, avait un souhait bien spécial que la Fondation Rêves d'enfants a rendu possible. Avec l'aide de Eric Johnston, ingénieur logiciel pour LucasArts, le jeu de Ben a été conçu. Le personnage central du jeu, Ben, évolue partout à l'écran sur une planche à roulettes pour éliminer des cellules mutantes et ainsi obtenir sept boucliers qui le protégeront contre les effets secondaires de la chimiothérapie. Le jeu de Ben est maintenant un article essentiel dans les salles pédiatriques de chimiothérapie.

Cape Breton Post, édition du 2 juillet 2004



Cet exemple montre que

- tous les jeux vidéos ne sont pas violents,
- certains jeux vidéos peuvent être utiles,
- les enfants peuvent aussi trouver des solutions au problème de la violence dans les médias !!!

Sur le bloc-note, une question d'inférence pourrait viser les raisons pour lesquelles le jeu vidéo développé par Ben est une bonne solution au problème de violence dans les médias.

### EXEMPLE 3

Dans la partie relative à la violence dans les autres institutions, les cinq sous-titres qui suivent l'explication de ce qu'est un centre de protection de l'enfance semblent a priori constituer des exemples de solutions : les programmes éducatifs, l'éducation et le soutien, les médicaments sur ordonnances, et la prévention.

Cette partie se clôture sur une courte histoire (l'histoire des deux pêcheurs reproduite à la page suivante) qui vise à faire comprendre aux enfants la notion de prévention. Cette démarche qui en apparence tend à faciliter la compréhension du concept via une image concrète, requiert de la part du lecteur la mise en œuvre de processus d'inférence à deux niveaux. Il faut en effet relier le sens véhiculé par le récit non seulement aux informations contenues dans le paragraphe « prévention », mais aussi au chapitre relatif à la violence dans les institutions.

Le lecteur doit donc effectuer deux inférences :

- Dédire le sens du mot prévention au départ de l'exemple : « La prévention c'est agir avant que le problème ne se pose (avant que les enfants ne tombent dans l'eau) ».
- Inférer l'idée que la prévention est une solution au problème de la violence en institution : il faut agir avant que les jeunes n'entrent dans ces institutions.

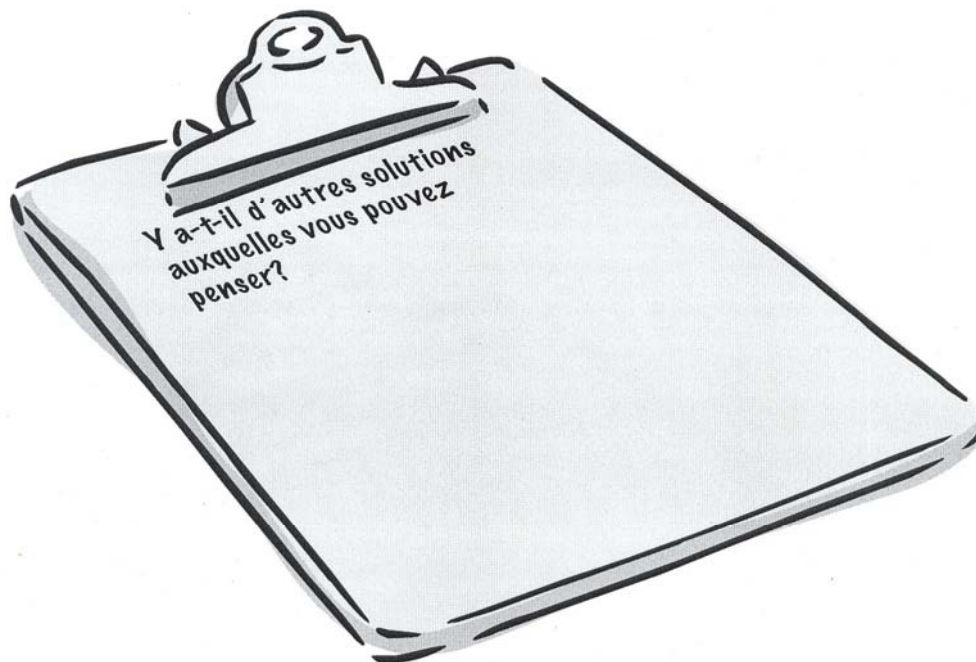
## Prévention

Nous devons avant tout nous concentrer sur la façon d'éviter que des jeunes entrent dans de telles institutions. Nous devons trouver des moyens de réduire toutes les formes de violence à l'égard des enfants. L'histoire suivante, racontée par Heidi Heitkamp, illustre bien l'importance de la prévention :



Étude du Secrétaire Général des Nations Unies sur la violence contre les enfants

Voici la vieille histoire de deux hommes qui pêchaient sur la berge d'une rivière. L'un d'eux aperçoit un enfant flottant dans la rivière et il plonge à sa rescousse. Tandis qu'il tend le bébé rescapé au pêcheur sur la berge, un autre enfant passe en flottant, et un nouveau sauvetage s'ensuit. Très vite, la rivière est pleine d'enfants, et les pêcheurs poursuivent désespérément leurs efforts. Après un certain temps, le pêcheur sur la berge commence à s'éloigner. Le pêcheur qui est dans l'eau lui crie qu'ils ne peuvent abandonner ces enfants. L'autre lui répond qu'il n'abandonne pas, mais qu'il marche en amont pour empêcher les enfants de tomber dans l'eau.



Étude du Secrétaire Général des Nations Unies sur la violence contre les enfants



## Partie 3

### Analyse critique d'un outil relatif à l'adaptation des documents à destination des enfants

La rédaction d'un document ou d'un dossier pour un jeune public est quelquefois initiée à partir d'un texte existant mais qui a été conçu à destination d'un public tout-venant.

Un dossier publié par le CRIN<sup>17</sup> a retenu notre attention : on y trouve une liste de recommandations à l'attention des personnes ou organismes responsables de l'adaptation de documents à l'attention des enfants. Nous en avons réalisé une lecture critique et faisons une présentation des éléments les plus pertinents à nos yeux.

Tout d'abord, nous retenons l'intérêt de la démarche en trois étapes qui y est envisagée : comment penser et organiser son document ou son dossier **avant, pendant et après** la rédaction. Les recommandations portent à la fois sur les choix en matière de contenu, les précautions à prendre au niveau de la forme, et quelques conseils sur la manière de procéder.

Sur le plan du fond, certaines de ces balises nous semblent essentielles ; d'autres appellent des commentaires ou conduisent à se poser des questions sur le choix des informations et sur l'opportunité d'en « sacrifier » certaines sous prétexte de simplification.

#### Avant de commencer à rédiger

- Les auteurs de ce dossier recommandent, avant l'entrée dans la démarche d'adaptation proprement dite, de se positionner par rapport à la question suivante : va-t-on opter pour un « traduction » intégrale et littérale du document initialement rédigé à destination des adultes, pour un résumé ou un compromis entre les deux ? Ils soulignent le fait qu'une traduction risque de poser différents problèmes au niveau du contenu (cf plus loin) et d'être trop longue. A l'inverse, le résumé pose question pour des organisations qui pensent que les enfants ont droit aux mêmes informations que les adultes à condition qu'elles soient mises à leur portée ;
- Le dossier conseille également aux auteurs de documents pour enfants d'être au clair sur le groupe d'âge ciblé par le document qu'ils s'appêtent à adapter et de le mentionner. L'indication donnée est, de préférence, de ne pas dépasser des tranches de 3 à 5 ans, par exemple : 10-13, 14-18.

---

<sup>17</sup> The Child Right Information Network.

## Le choix des informations

CRIN

Se demander ce que les enfants ont besoin (*need to know*) de savoir sur le sujet, ce qui est pertinent (*what is relevant to children reading this*), ce qu'ils voudraient savoir et s'attendent à apprendre sur le sujet (what would they want to know and expect to learn about).

Est-il pertinent de faire l'impasse sur certaines informations jugées trop complexes, trop longues à expliquer, trop « dures » ? D'une certaine façon, la réponse à cette question est ici hors sujet : le choix du contenu relève de la responsabilité des auteurs, des comités d'éthique, etc.

Du point de vue de la lisibilité, la question doit néanmoins être abordée dans la mesure il s'agit de faire passer des informations auprès des enfants même si elles sont complexes et font référence à des réalités difficiles à vivre ... ou à comprendre pour les enfants vivant dans des pays où ils ont beaucoup de droits, sont peu exposés à certains risques.

Il est en effet nécessaire de les informer non seulement dans le souci de leur transmettre de la façon la plus fidèle possible la réalité que l'on aborde dans le document mais aussi pour qu'ils comprennent l'intérêt d'un document abordant ces questions : comment, en effet, comprendre et même avoir envie de lire un document relatif au droit à l'éducation si on ne sait pas que, dans certains pays, les enfants n'ont pas la possibilité d'aller à l'école.

Pour comprendre ces informations, il faut pouvoir se décentrer en confrontant sa réalité à celle des autres ; il faut donc avoir connaissance de ces différences d'expérience. **Si la démarche d'adaptation d'un texte à destination des enfants amène à la suppression de certaines informations, elle peut nécessiter en revanche d'en introduire d'autres.**

Exemple (*Unicef, Droits de l'enfant, Témoignages*)

CHAQUE ENFANT A LE DROIT D'ÊTRE PROTÉGÉ CONTRE LE TRAVAIL DES ENFANTS  
(adaptation de l'article 32 de la Convention relative aux droits de l'enfant)

Même si le mot travail fait de toute évidence partie du lexique de tous les lecteurs, les auteurs de ce dossier ont jugé nécessaire d'y apporter une précision :

*Quand on parle de **TRAVAIL DES ENFANTS**, on ne veut pas parler des devoirs que les instituteurs donnent ni de petits travaux que les parents demandent à leurs enfants. On parle en fait d'enfants qui doivent, pendant plusieurs heures par jour, travailler dans des usines, dans la rue, ... bref, d'enfants qui font un « métier » d'adultes. Souvent, ces enfants ne peuvent plus aller à l'école. Certains enfants font des travaux dangereux et **risquent leur vie**.*

Un autre type d'ajout peut être envisagé : pour aider les lecteurs, et particulièrement les plus jeunes, à entrer dans la lecture d'un document informatif, on peut utiliser comme amorce une courte narration. Celle-ci peut se présenter sous la forme d'un texte, ou d'une bande dessinée.

D'un point de vue plus pragmatique, la question est de savoir comment et où insérer ces informations dans les documents sans qu'elles viennent parasiter ou introduire une rupture dans la lecture.

CRIN | Produire un résumé du document original reprenant les idées principales à transmettre aux enfants. Une fois le document pour enfants terminé, il sera confronté à ce résumé afin de vérifier que tous les points ont été couverts.

Il est évident que cette démarche doit être modulée selon la décision prise, en préalable au travail d'adaptation, concernant le degré de recouvrement entre le document original et le document adapté.

CRIN | Surligner dans le document original tous les mots qui pourraient s'avérer difficiles à comprendre pour les enfants.

Le vade-mecum détaille différents types d'aide possibles apporter pour résoudre ces difficultés lexicales : une simplification « de surface » (choix d'un mot proche plus courant, périphrase), une élucidation qui peut prendre la forme d'une définition, d'un exemple, d'une analogie. Ces différents supports peuvent intervenir dans le corps même du document, faire l'objet de notes de bas de page, apparaître dans le paratexte, etc.

CRIN | Insérer un bref résumé/sommaire au début du document qui permet au lecteur de cerner d'emblée quel est l'objet du document et comment le sujet est traité.

Cette porte d'entrée dans le document peut donner au lecteur une intention de lecture, développer des attentes non seulement au niveau du contenu (→ mobilisation des connaissances préalables) mais aussi de la structure : il est essentiel que le lecteur soit ainsi averti de la façon dont il va pouvoir « naviguer » dans le document, a fortiori lorsque celui-ci est organisé d'une façon « interactive » (encarts explicatifs, sollicitations personnelles, questions, témoignages, bandes dessinées illustratives, schémas, etc.).

CRIN | En complément au texte tout public d'origine, insérer, en appui aux mots, des images, des illustrations, des photos, des dessins, etc.



Nous y ajoutons le commentaire, déjà évoqué par ailleurs : même si l'introduction de ces supports visuels est pertinente pour toute une série de raisons, il faut être bien attentif à ce que ceux-ci remplissent leur rôle de clarification et n'introduise pas, au contraire de la confusion ou du « bruit ». C'est le cas notamment d'une illustration qui entre en contradiction avec ce qui est exprimé dans le texte, qui aborde une information totalement nouvelle par rapport à celle qui est donnée dans le texte. C'est le cas également d'un schéma dont la légende n'est pas claire, dont la signification des flèches n'est pas explicitée, etc.

CRIN | Fournir des liens, des sources auxquelles les enfants peuvent se référer pour obtenir des informations complémentaires

### **Des recommandations relatives aux aspects formels**

Les quelques pistes relevées dans le dossier du CRIN rejoignent un certain nombre de points évoqués dans la revue bibliographique :

- Utiliser un langage simple
- Produire un document aussi court que possible
- Utiliser l'indicatif présent
- Des phrases courtes
- S'adresser directement à l'enfant et penser, en écrivant, à la façon dont on lui expliquerait les choses oralement
- Éviter les métaphores
- Éviter tout jargon<sup>18</sup> ou l'expliquer, tout comme les mots difficiles et les concepts
- Expliquer les abréviations, les sigles

---

<sup>18</sup> Pour cerner le registre et le lexique adaptés, il est recommandé de lire au préalable quelques livres adressés aux enfants de l'âge cible, de visiter des sites spécifiquement dédiés aux enfants et de consulter des dictionnaires pour enfants.

## Une fois le projet de texte rédigé

Mettre le projet de document à l'épreuve de la compréhension des enfants, y compris les illustrations<sup>19</sup> puis opérer des réajustements en conséquence.

Plusieurs façons de procéder sont envisageables pour cette mise à l'essai :

- préparer des questions (pas seulement : *as-tu compris le texte ?* sans que ça se transforme en une véritable épreuve de compréhension, il faut identifier pourquoi ils n'ont pas compris et faire la part des choses entre la lisibilité du document et les compétences individuelles des élèves qui « expérimentent » le document afin de cibler les améliorations possibles sans toutefois aller jusqu'à une simplification extrême sous peine de priver les enfants d'informations essentielles pour comprendre et avoir une représentation exacte de la réalité traitée.
- demander aux enfants de pointer les mots ou les parties du document qu'ils ne comprennent pas et éventuellement d'expliquer pourquoi (*je ne comprends pas de quoi ou de qui on parle à cet endroit du texte, je ne vois pas le rapport entre cette information-ci et celle-là, je ne vois pas en quoi ceci explique ça*, etc.) ;
- utiliser un questionnaire du type *conversation métacognitive*<sup>20</sup> (*Je n'ai pas compris quand, j'ai perdu le fil à tel endroit ...*). L'objectif de ce type d'outil est de permettre d'analyser finement les obstacles de compréhension rencontrés par les enfants.

---

<sup>19</sup> La clarté de la relation entre le texte et l'illustration doit être vérifiée mais également celle de l'illustration proprement dite. C'est pourquoi il est conseillé de tester les illustrations avant de les insérer dans le texte en demandant aux enfants de décrire ce qu'ils voient sur chaque illustration.

<sup>20</sup> Un exemple de ce type d'outil figure en annexe 3.

## Références bibliographiques

- Boyer, J-Y. (1992). La lisibilité. *Revue française de pédagogie*, n° 99, 5-14.
- Cloutier, F. (2001). La clarté : pour qui ? *Recherches en rédaction professionnelle*, vol. 1, n°1.
- Crepin, F., & Blondin, C. (2009). *Langue française et communication citoyenne. Comment favoriser l'accès du public aux documents qui lui sont destinés?* Liège : Unité d'analyse des systèmes et pratiques d'enseignement de l'Université (Rapport de recherche).
- CRIN, *Producing childfriendly documents in Operations Manual on Children's participation at Consultations*.  
[http://www.crin.org/docs/FileManager/producing\\_child\\_friendly\\_documents.doc](http://www.crin.org/docs/FileManager/producing_child_friendly_documents.doc)
- Degand, L., Sanders, T. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2, *Reading and Writing* 15 (7-8), 739-758.
- Ehrlich, MF, Tardieu, H. (1993). Modèles mentaux, modèles de situation et compréhension de textes , in EHRlich, MF, TARDIEU, H., CAVAZZA, M. (éds). *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentations*. Paris : Masson.
- Faniel, A. (2006). *Lisibilité, 10 règles d'or pour des textes plus lisibles*. Région Wallonne, Collection Guides Pratiques. (<http://easi-wallonie.be>)
- Gélinas-Chebat, Cl., Préfontaine, Cl., Lecavaller, & J. Chebat, J.C. (1993). *Lisibilité, intelligibilité de documents d'information*.
- Giasson, J. (1995). *La lecture, De la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur.
- Goigoux, R., Thomazet, S. (1999) Pratiques et conceptions de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté. *Les actes de lecture*, 67, 1-17.
- Labasse, B. (1999). Perception et compréhension de l'écrit in M. Combiér & Y. Pesez (Eds.), *La chose imprimée*. Paris : Retz, pp. 458-462.
- Leys, M. (2000). *Ecrire pour être lu. Comment rédiger des textes administratifs faciles à comprendre ?* Ministère de la Communauté française de Belgique, Ministère fédéral de la Fonction publique de Belgique.
- Marin, B. , Crinon, J., Legros, D., & Avel, P. (2007). Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension. *Revue française de pédagogie*, 160.
- Materne, R., Jacobs, J.C., & Faniel, A. (2007). *Formulaires, Guide pour les concevoir et les évaluer*. Région Wallonne, Collection Guides Pratiques. (<http://easi-wallonie.be>)

- Mélon, D., Kempeneers, N., Ijzerman, E., & van Muylem, E. (2009). *Valentin et la sirène. Le petit livre des Droits de l'enfant de l'Unicef. Partie 2 : Témoignages*.  
[http://www.unicef.be/\\_webdata/imagefield\\_default\\_images/Livre\\_droits\\_de\\_l'enfant\\_Partie\\_1\\_FR.pdf](http://www.unicef.be/_webdata/imagefield_default_images/Livre_droits_de_l'enfant_Partie_1_FR.pdf)  
[http://www.unicef.be/\\_webdata/Livre\\_droits\\_de\\_l'enfant\\_Partie\\_2\\_FR.pdf](http://www.unicef.be/_webdata/Livre_droits_de_l'enfant_Partie_2_FR.pdf)
- Mesnager, J. (1986). Lisibilité dans la littérature enfantine. *Les actes de lecture, 14*, Association française pour la lecture.
- Observatoire National de la Lecture (2000). *Maîtriser la lecture : Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Centre National de documentation pédagogique. Editions Odile Jacob.
- Parlement de la Communauté française de Belgique Wallonie-Bruxelles : « *La communauté française, à quoi ça sert ?* ». Une brochure destinée aux enfants entre 10 et 14 ans.  
[http://www.pcf.be/ROOT/PCF\\_2006/public/evenements/activites\\_diverses/brochure\\_enfants.html](http://www.pcf.be/ROOT/PCF_2006/public/evenements/activites_diverses/brochure_enfants.html)
- Perrousseau, Y. (2006). *Mise en page & impression*, notions élémentaires. Atelier Perrousseau. 6<sup>e</sup> édition.
- Rouet, J.-F., Vidal-Arbaca, E. (2002). "Mining for meaning : A cognitive examination of inserted questions in learning from scientific text". In J.Otero, J.A.Léon & A. C. Graesser (Eds. ), *The psychology of science text comprehension*. Mahwah : L. Erlbaum, p. 131-154.
- Schillings, P., & Lafontaine, A. (2009). *Outils pour le diagnostic et la remédiation des difficultés en lecture en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années primaires*. Liège : Unité d'analyse des systèmes et pratiques d'enseignement de l'Université. (brochure publiée par le Service général du Pilotage du Système éducatif, Ministère de la Communauté française)
- Seguin, R. (1989). L'élaboration des manuels scolaires, Guide méthodologique. Unesco : division des sciences de l'Éducation, contenus et méthodes de l'éducation.
- UNICEF/OMS (2008). *Amuse-toi bien ! Fais attention*. Complément au Rapport mondial sur la prévention des traumatismes chez les enfants.  
[http://www.unicef.org/french/publications/index\\_46790.html](http://www.unicef.org/french/publications/index_46790.html)
- Vandendorpe, C. (1995). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte, dans S. Chartrand (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal : Logiques, 83-105.  
<http://www.uottawa.ca/academic/arts/lettres/vanden/Grammaire%20du%20texte.pdf>
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press.

## ANNEXES

### Annexe 1

|   |
|---|
| <b>GRILLE D'ÉVALUATION EXPERTE (BLONDIN &amp; CREPIN, 2009)</b> |
|---|

Titre du texte examiné :

Public visé :

Adaptation du document au public auquel il est destiné

|   | Pas du tout | Plutôt pas | Plutôt | Tout à fait |
|---|-------------|------------|--------|-------------|
| Le texte est rédigé en fonction du destinataire   |             |            |        |             |
| Le ton, le style est approprié  |             |            |        |             |
| L'auteur s'adresse personnellement au lecteur (ex. utilisation de « nous » et « vous » plutôt que « la société », « les candidats »...) |             |            |        |             |
| L'auteur tient compte du niveau (présupposé, moyen...) de familiarité du public cible avec les thèmes abordés                           |             |            |        |             |
| L'auteur adopte le point de vue du lecteur et non le sien ou celui de l'administration,...  |             |            |        |             |
| Si le public est mixte, le texte s'adresse équitablement aux différentes catégories (notamment, prise en compte des genres)             |             |            |        |             |

#### La structure

|  | Pas du tout | Plutôt pas | Plutôt | Tout à fait |
|--|-------------|------------|--------|-------------|
| La structure est de nature à aider le lecteur  |             |            |        |             |
| Les titres et les sous-titres renseignent clairement le lecteur sur ce qui va suivre |             |            |        |             |
| Les éléments les plus importants sont mis en évidence                                |             |            |        |             |
| Les idées développées sont nettement séparées (ex. une idée par paragraphe)          |             |            |        |             |
| Des exemples ou des contre-exemples sont fournis pour aider le lecteur               |             |            |        |             |

#### Les phrases

|   | Pas du tout | Plutôt pas | Plutôt | Tout à fait |
|---|-------------|------------|--------|-------------|
| La longueur moyenne des phrases est appropriée  |             |            |        |             |
| Les phrases longues sont néanmoins claires (pas trop de propositions subordonnées, parties constitutives évidentes, pas d'erreurs de construction...) |             |            |        |             |
| Les relations de cause et d'opposition sont explicites  |             |            |        |             |
| Le document utilise, autant que possible, des phrases affirmatives plutôt que négatives   |             |            |        |             |
| Le document utilise de préférence des phrases actives plutôt que passives   |             |            |        |             |
| La voix passive est utilisée à bon escient. Par exemple pour mettre en évidence l'objet plus important que le sujet                                   |             |            |        |             |

## Les mots

|  | Pas du tout | Plutôt pas | Plutôt | Tout à fait |
|--|-------------|------------|--------|-------------|
| Le vocabulaire utilisé est adapté au public  |             |            |        |             |
| L'auteur a veillé à éviter tout jargon   |             |            |        |             |
| L'auteur a utilisé essentiellement des mots courants   |             |            |        |             |
| Les mots compliqués ou techniques inévitables sont expliqués   |             |            |        |             |
| Le texte utilise peu de noms abstraits (on leur préfère par exemple des verbes qui marquent bien l'action) |             |            |        |             |
| La même notion est toujours désignée par le même mot (on privilégie la clarté plutôt que l'élégance)       |             |            |        |             |
| Les sigles et les abréviations sont utilisés avec prudence et parcimonie                                   |             |            |        |             |
| La première utilisation d'un sigle est précédée de l'expression qu'il désigne en toutes lettres            |             |            |        |             |

## Les caractéristiques physiques du document

|   | Pas du tout | Plutôt pas | Plutôt | Tout à fait |
|---|-------------|------------|--------|-------------|
| Les caractéristiques telles que taille, police, couleur, mise en page... simplifient la lecture         |             |            |        |             |
| Les procédés techniques de mise en évidence (gras, couleurs, encadrés...) sont appropriés et éclairants |             |            |        |             |
| Le cas échéant, des supports graphiques appropriés aident à la compréhension (schémas, diagrammes...)   |             |            |        |             |
| Les énumérations sont utilement remplacées par des listes verticales ou des tableaux                    |             |            |        |             |

## Annexe 2

Classification des connecteurs les plus fréquents  
d'après Giasson (1995) et Vanin (..)

Les connecteurs peuvent être classés selon la relation qu'ils expriment.

| Connecteurs  | Relation exprimée          |
|--|----------------------------|
| Et, aussi, de plus, avec, également, etc.  | Addition                   |
| <i>Ou, ou bien, etc.</i>   | Alternative ou disjonction |
| <i>Afin que, pour, etc.</i>  | But                        |
| <i>Car, parce que, étant donné que, puisque, en raison de, etc.</i>                        | Cause                      |
| <i>Comme, de même que, ainsi que, autant que, plus que, moins que, etc.</i>                | Comparaison                |
| <i>Bien que, quoique, malgré, etc.</i>   | Concession, opposition     |
| <i>Si, au cas où, à condition que, à moins que, etc.</i>                                   | Condition, supposition     |
| <i>De sorte que, de manière à, si bien que, à tel point que, etc.</i>                      | Conséquence                |
| <i>Sauf, excepté, etc.</i>   | Exclusion                  |
| <i>Devant, derrière, sur, au-dessus, sous, etc.</i>  | Lieu                       |
| <i>Quand, lorsque, avant, après, sitôt que, pendant, en attendant que, autrefois, etc.</i> | Temps                      |

Les mots de substitution peuvent appartenir à différentes catégories (Vanin)

| Référent             | Mot de substitution       | Exemple   |
|----------------------|---------------------------|---|
| Nom                  | Les pronoms personnels    | <i>Pierre et Annie</i> aiment le sport. <u>Il</u> pratique le ski et <u>elle</u> la natation.             |
|                      | Les pronoms relatifs      | <i>Jean</i> , <u>qui</u> vient d'avoir 20 ans, a décidé de faire une grande fête.                         |
|                      | Les pronoms démonstratifs | Veux-tu un <i>gâteau</i> ? Volontiers, <u>celui-ci</u> me tente beaucoup.                                 |
|                      | Les synonymes             | Ce <i>jeune homme</i> est un nouvel élève. Il me donne l'impression d'être un <u>garçon</u> sympathique.  |
|                      | Les termes génériques     | <i>Jimmy et Alex</i> jouent au foot. Ce sont des <u>sportifs</u> de haut niveau.                          |
|                      | Les périphrases           | Virginie est amoureuse de <i>Mike</i> . Il est <u>celui qu'elle aime</u> depuis toujours.                 |
|                      | Les ellipses              | J'aime toutes les <i>pizzas</i> , mais la « 4 saisons » est la meilleure ( <u>de toutes les pizzas</u> ). |
| Verbe ou proposition | Un pronom                 | <i>Pars-tu</i> en vacances cet été? Je <u>le</u> pense bien.  |
|                      | Une ellipse               | <i>Tu aimes les pizzas</i> . Moi aussi ( <u>j'aime les pizzas</u> ).                                      |

### Annexe 3

Un exemple d'outil que l'on pourrait adapter pour permettre à des enfants d'exprimer leurs difficultés de compréhension face à un document dont on testerait l'accessibilité (extrait de *Outils pour le diagnostic et la remédiation des difficultés en lecture en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années primaires*, P. Schillings et A. Lafontaine, 2009)

#### Partager ses difficultés de compréhension

|  |
|--|
| <p>J'ai perdu le fil quand ...</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Cette phrase, ce paragraphe, cette page, ce chapitre, n'est pas clair.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Je n'ai rien compris sauf .....</p> <p>.....</p> <p>J'ai été distrait(e) quand ...</p> <p>.....</p> <p>Je n'ai pas compris ce qui s'est passé quand</p> <p>.....</p> <p>J'ai d'abord cru que .....</p> <p>puis j'ai compris que .....</p> |
|--|