

VADE-MECUM

Adapter un écrit pour le rendre
accessible aux enfants





SOMMAIRE

Introduction 1

**PARTIE 1 Adapter un écrit pour le rendre accessible
à un jeune public** 4

1.1. Projet de texte..... 5

1.2. Rédaction du texte..... 8

1.3. Mise à l'essai du texte..... 11

PARTIE 2 Simplifier le texte - guider la compréhension..... 12

2.1. Quels mots choisir ?..... 13

2.2. Comment organiser les idées ? 21

2.3. Comment aider le lecteur à comprendre
l'organisation des idées ?..... 32

2.4. Comment structurer et illustrer le document ?..... 39

Références bibliographiques 46

Annexe 1 Guide de conversation métacognitive 50

Annexe 2 Liste de critères..... 52



Introduction

La Convention internationale des Droits de l'Enfant inscrit à son article 12 le droit à la participation. Or, pour pouvoir exercer celui-ci, les enfants doivent être informés correctement et clairement à propos des sujets et décisions qui les concernent.

Dans le cadre de ses missions de promotion des droits de l'enfant, l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse est à l'initiative de ce vade-mecum : il est conçu à l'usage de toute personne chargée d'adapter des documents d'information existants dans le but de les rendre accessibles aux enfants. Son cadre d'application peut cependant être élargi : en effet, la plupart des recommandations reposent sur des principes qui sont également d'application pour la rédaction de tout écrit directement prévu à destination d'un jeune public. On peut par ailleurs formuler le souhait que cet outil sensibilise d'autres interlocuteurs aux obstacles qui entravent la compréhension de l'écrit chez les lecteurs jeunes ou encore peu habiles : on pense par exemple aux enseignants qui pourraient y trouver quelques conseils pertinents pour rendre plus lisibles les écrits informatifs qu'ils exploitent en classe afin que leurs élèves puissent en tirer le meilleur parti.

Des exemples accompagnent les 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.

Un texte n'est pas clair en soi, même si sa formulation linguistique est sans défaut. Les formules de lisibilité en vogue dans les années 70 semblaient tenir pour acquis qu'un principe de simplification appliqué aux seules caractéristiques linguistiques¹ 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. Ainsi, agir sur la lisibilité peut quelquefois impliquer l'ajout d'informations sous forme de notes destinées à favoriser les échanges entre le texte et le lecteur.

Structure du vade-mecum

La première partie du vade-mecum 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

¹ Globalement, une amélioration de la lisibilité reposerait sur le recours à un vocabulaire courant et sur une réduction de la longueur et de la complexité syntaxique des phrases.

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 entre deux informations, l'ajout de notes pour résoudre une information implicite, etc.

Ce vade-mecum a été relu en tenant compte de ce qui y est préconisé ! Afin de faire clairement apparaître les simplifications et aides préconisées d'une part, ce qui est à éviter d'autre part, les conventions suivantes ont été adoptées : ce qui est recommandé est précédé d'un petit «v» sur un rond vert, ce qui est à éviter est annoncé par une croix sur un rond rouge ; le tout est mis en évidence par un aplat coloré.



Ce qui est recommandé

EXEMPLE

On guidera le lecteur via l'ajout de notes/questions visant à clarifier le sens de certains mots.



Ce qui est à éviter

EXEMPLE

Les phrases comprenant une relative enchâssée entre le sujet et le verbe.

PARTIE 1

Adapter un écrit pour le rendre accessible à un jeune public

Projet - Rédaction - Mise à l'essai



Ce vade-mecum s'ouvre ici sur quelques recommandations relatives à la façon de procéder et d'organiser le travail d'adaptation d'un document existant pour le rendre accessible aux enfants. Trois moments distincts sont envisagés : avant, pendant, et après la rédaction.

1.1. Projet de texte

Avant de commencer à rédiger, il s'agit avant tout d'être bien au clair sur l'âge du public cible. Celui-ci aura en effet une incidence sur les choix à poser à la fois pour le fond et la forme du document.

Première recommandation




Avant l'entrée dans la démarche d'adaptation proprement dite, se positionner par rapport à la question suivante : va-t-on opter pour une « traduction » intégrale du document, pour un résumé ou pour un compromis entre les deux ?

Les raisons d'opérer une sélection parmi les informations publiées dans le document d'origine peuvent être diverses :

- Produire un document qui ne soit **pas trop long à lire**.

L'adaptation d'un dossier long de plusieurs dizaines de pages implique d'opérer des choix parmi la masse initiale d'informations. Si on est dans ce cas de figure, il est d'autant plus crucial de soigner la structure du document adapté non seulement au service de la clarté proprement dite mais aussi pour permettre d'en guider la lecture, voire d'en pratiquer une lecture sélective. On sera donc particulièrement attentif à la division en chapitres, en paragraphes, précédés de titres adaptés et « structurants ». Cette recommandation est d'application pour l'ensemble de la tranche d'âge concernée ici (6-12 ans) ; pour les plus jeunes, elle va même jusqu'à limiter drastiquement le nombre d'informations. La première étape de l'adaptation consistera à opérer un choix judicieux au départ du document original pour finalement s'en tenir à un nombre très restreint de messages.

- 
- Faire l'impasse sur certaines informations jugées trop complexes, trop longues à expliquer, sur certaines réalités jugées trop « dures ».

Cette « censure » est-elle pertinente, nécessaire ? D'une certaine façon, la question est ici hors de propos : le choix du contenu relève de la responsabilité des auteurs, des comités de rédaction, des comités d'éthique, etc.

Du point de vue de la lisibilité, la question doit néanmoins être abordée dans la mesure où il s'agit de faire passer certaines informations même si elles sont complexes et font référence à des réalités difficiles à vivre ... ou à comprendre pour des enfants qui ne sont pas confrontés aux problématiques traitées dans le document.

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 relatif à 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, la plupart des 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.**



On introduira un complément d'informations afin de clarifier certains termes ou certains concepts.

EXEMPLE *Valentin et la sirène. Le petit livre des Droits de l'enfant de l'Unicef*

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)

*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**.*

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

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.

Deuxième recommandation

- ✓ Produire un résumé du document original ou une liste reprenant les idées principales à transmettre aux enfants.

Une fois le document rédigé, il sera confronté à ce résumé ou à cette liste afin de vérifier si tous les points essentiels 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.

1.2. Rédaction du texte

Première recommandation

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

On verra dans la partie 2 quel type d'aide apporter pour résoudre ces difficultés lexicales : une simplification « de surface » (choix d'un mot proche plus courant dans la langue, 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 du texte, faire l'objet de notes de bas de page, apparaître dans le paratexte, etc.

Deuxième recommandation



Insérer un bref résumé ou sommaire au début pour permettre au lecteur de cerner d'emblée quel est l'objet du document et comment le sujet y est traité.

Cette porte d'entrée dans le document peut donner au lecteur une intention de lecture, développer des attentes :

- au niveau du contenu : le lecteur peut ainsi mobiliser ses connaissances préalables sur les différents points qui lui sont annoncés ;
- au niveau de la structure : le lecteur est ainsi averti de la façon dont il va pouvoir « naviguer » dans le document, ce qui est essentiel a fortiori lorsque le dossier est organisé d'une façon interactive (encarts explicatifs, sollicitations personnelles, questions, témoignages, bandes dessinées illustratives, schémas, etc.).

Troisième recommandation



Insérer, en appui au texte, des illustrations, des photos, des dessins, des schémas, etc.

Plus on s'adresse à des lecteurs jeunes, plus on aura tendance à alléger le texte et à fournir des supports visuels. Il convient néanmoins d'être attentif à ce que ces derniers remplissent effectivement un rôle de clarification et n'introduisent pas, au contraire de la confusion. 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.

Quatrième recommandation

- ✓ Au terme d'un long développement de plusieurs points relatifs au même sujet, insérer un résumé ou un récapitulatif sous la forme d'une liste.

EXEMPLE *La Communauté française, à quoi ça sert ?*

Après une page complète présentant l'évolution des compétences relevant de la Communauté française entre 1970 et aujourd'hui :

En résumé, la Communauté française s'occupe de

- *La défense de la langue française*
- *La promotion de la culture*
- *L'enseignement et la recherche*
- *La santé, l'aide sociale et l'aide à la jeunesse*
- *Les relations internationales, du moins dans les domaines qui la concernent.*

Cinquième recommandation

- ✓ Fournir des liens, des sources auxquelles les enfants peuvent se référer pour obtenir des informations complémentaires.

1.3. Mise à l'essai du texte



Mettre le projet de document à l'épreuve de la compréhension des enfants, y compris les illustrations² puis opérer les réajustements nécessaires.

Il s'agira en effet de tenir compte des difficultés de compréhension rencontrées par les enfants au cours de cette mise à l'essai **en se gardant de tomber dans une simplification extrême** sous peine de priver les lecteurs d'informations essentielles pour comprendre et avoir une représentation exacte de la réalité traitée.

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

- préparer des questions : se limiter à la question « *as-tu compris le texte ?* » risque de ne pas être très informatif. Sans que cela se transforme pour autant en une véritable épreuve de compréhension, il s'agit d'identifier ce qui n'a pas été compris et pourquoi. Toute la difficulté est de faire la part des choses entre la lisibilité du document et les compétences individuelles des jeunes lecteurs qui « expérimentent » le document.
- 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 de type conversation métacognitive³ (*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.

2 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 également 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.

3 Un exemple de ce type d'outil figure en annexe 1.

PARTIE 2

**Simplifier
le texte**

**Guider la
compréhension**



2.1. Quels mots choisir ?

Deux des critères les plus couramment utilisés pour juger de la lisibilité d'un texte sont **la fréquence des mots dans la langue** et **la longueur des mots** en s'appuyant sur l'idée que

- plus les mots utilisés sont rares, plus le texte sera qualifié de difficile.
- la longueur moyenne des mots d'un texte difficile sera supérieure à celle d'un texte simple et concret.

La prise en compte de la densité de mots rares est tout à fait pertinente. Il convient néanmoins de tenir compte du fait que dans un texte, a fortiori un texte à visée informative, certaines notions, certains concepts, certains termes sont incontournables et ne font vraisemblablement pas encore partie du lexique des jeunes lecteurs auxquels le document est destiné.

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




On privilégiera l'emploi de mots fréquents quand ils sont disponibles plutôt que des mots qui risquent d'être peu familiers aux jeunes lecteurs.

EXEMPLE

demander au lieu de *solliciter* ;

par erreur au lieu de *erronément*.

Pour introduire une condition ou une restriction, le très bref *si* pourra remplacer des expressions moins fréquentes et inutilement longues comme *à condition que*, *dans l'hypothèse où*, *dans la mesure où*, etc.



Mais comment déterminer ce que sont des mots familiers ?

- 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 ;
- Recourir à des listes de vocabulaire de base mais à titre indicatif ;
- S'en remettre au « bon sens » et à son expérience personnelle.

Quels sont les mots qui risquent de poser problème ?

Les termes spécifiques et/ou techniques

L'emploi de termes spécifiques et/ou techniques est souhaitable, et même inévitable quand ils font partie intégrante de l'information à communiquer au lecteur. Celui-ci a cependant besoin d'être éclairé quant à la signification précise de ces termes.

EXEMPLE

Comment éviter le terme d'*impesanteur* quand on adapte un texte relatif à une mission spatiale ?

EXEMPLE « La Communauté française, à quoi ça sert ? »

Le document explique le parcours d'un décret sous la forme d'un plan. La dernière étape avant la publication au Moniteur belge mentionne l'envoi du décret au *Gouvernement qui sanctionne et promulgue celui-ci*. Une parenthèse précise que promulguer un décret consiste à *reconnaître son existence et ordonner qu'il soit appliqué*.

Les termes employés dans une acception différente de l'usage courant

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, dans ce contexte, le mot *moniteur* qui fait sans nul doute partie du vocabulaire courant des jeunes lecteurs ... mais vraisemblablement dans une toute autre acception !

Remarque : le mot « sanctionne » dans l'exemple précédent aurait lui aussi mérité une explication. Il a en effet, dans ce contexte, un sens positif (autoriser, ratifier) alors que l'acception courante du mot *sanction* pourrait amener le jeune lecteur à interpréter le verbe *sanctionner* dans un sens négatif : en général, on sanctionne ce qui n'est pas autorisé.



On guidera le lecteur via l'ajout de notes/questions visant à clarifier le sens de certains mots.

> On peut insérer dans le texte une définition de certains termes

EXEMPLE *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés en lecture en 3^e et 4^e années primaires, 2009*

Une des principales particularités de la vie dans l'espace est l'absence de gravité, c'est-à-dire que les objets, les hommes, tout flotte. On appelle ça l'impesanteur.

> **On peut insérer des exemples ou des analogies**

Pour que ces éléments d'aide puissent jouer pleinement leur rôle facilitateur, ils ne doivent pas être choisis au hasard : il importe qu'ils fassent référence au vécu des enfants.

EXEMPLE *La Communauté française, à quoi ça sert ?*

Une analogie est établie avec l'école pour expliquer aux enfants ce qu'est un État fédéral : *C'est un État dans lequel les pouvoirs sont partagés entre une autorité centrale et des autorités fédérées. Dans une école, le directeur fixe les règles et les objectifs à atteindre, un peu comme l'autorité centrale. Les enseignants, eux, sont en quelque sorte les autorités décentralisées, puisqu'ils s'occupent chacun de leurs classes et de leurs matières.*

> **On peut insérer dans le texte ou dans le paratexte une définition de certains termes sous forme de notes**

La note peut soit être placée dans un encart près du texte (à gauche dans l'exemple ci-dessous), soit reportée en bas de page ou encore en fin de document. Plus le lecteur est jeune, plus on privilégiera la proximité entre la note et le passage du texte auquel elle se réfère.

EXEMPLE *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés en lecture en 3^e et 4^e années primaires, 2009*

Lévitiation :

État d'un corps qui reste en l'air sans appui matériel.

*(...) Cette combinaison leur permet de résister à la pression et à la température qui règnent à l'extérieur. Elle est munie d'un câble qui relie l'astronaute à la station. il peut ainsi travailler en **lévitiation** pendant plusieurs heures...*

> **On peut introduire la note de vocabulaire par une question**

Cela permet de s'approcher d'un comportement de lecteur habile qui s'interroge sur le sens des mots qui ne lui sont pas familiers, qui décide d'en lire la définition et prend la peine d'en intégrer le sens au contexte du document qui est lu.

**C'est quoi la
lévitation ?**

C'est l'état d'un corps qui reste en l'air sans appui matériel.

*(...) Cette combinaison leur permet de résister à la pression et à la température qui règnent à l'extérieur. Elle est munie d'un câble qui relie l'astronaute à la station. il peut ainsi travailler en **lévitation** pendant plusieurs heures ...*



On signalera de façon très claire au lecteur quels sont les mots pour lesquels il bénéficie d'une aide et on lui indiquera explicitement où il peut trouver cette aide si celle-ci n'apparaît pas directement dans le corps du texte.



On soignera l'entourage verbal des mots peu familiers : on entourera ceux-ci de mots que l'on suppose connus de la plupart des jeunes lecteurs. On limitera la longueur et la complexité syntaxique des phrases qui contiennent ces mots peu familiers.

✓ On emploiera les formes verbales les plus fréquentes

EXEMPLE *Encore eût-il fallu qu'ils fussent informés* sera remplacé par ***encore aurait-il fallu qu'ils soient informés.***

✓ On utilisera de préférence l'indicatif présent ; on préférera le passé composé ou l'imparfait au passé simple.

On évitera

✗ les mots longs et abstraits qui peuvent être avantageusement remplacés par un verbe.

✗ le jargon

✗ le langage figuré et les métaphores

EXEMPLE *Rapport mondial sur la prévention des traumatismes chez l'enfant*

Chaque année dans le monde, plus de 900 000 enfants et adolescents meurent de leurs blessures. C'est presque deux décès par minute tous les jours. Mais ce n'est que le haut de « l'iceberg des blessures ». Pour un enfant ou un adolescent qui meurt, on en compte encore beaucoup plus qui sont gravement blessés.

Remarquons que, dans certains documents, la métaphore est utilisée mais explicitée. Encore faut-il que le lecteur comprenne que la seconde phrase est une « traduction » de la première.

EXEMPLE *Rapport mondial sur la prévention des traumatismes chez l'enfant*

Avoir la tête froide¹ permet de prendre de meilleures décisions. Il est donc important de RESTER CALME et de ne pas paniquer pendant une urgence.

On évitera

✘ l'abus d'adjectifs et d'adverbes

✘ les pléonasm²

EXEMPLES

Le travail ou le chantier a été complètement achevé, abolir complètement, la première priorité, au grand maximum, importer de l'étranger, actuellement en cours, s'entraider mutuellement, collaborer ensemble, une étape intermédiaire, etc.

1 L'expression consacrée est *garder la tête froide*.

2 Pour une liste de pléonasm² courants, voir notamment <http://pages.globetrotter.net/matrem/pleonasmes.html>

✘ l'emploi de synonymes qui peuvent semer la confusion. On leur préférera la répétition du même mot pour désigner la même réalité. Ce mot pourra être remplacé, dans certaines des phrases, par un pronom à condition que la relation entre le nom remplacé et le pronom soit sans ambiguïté.

✘ des expressions alambiquées, privilégiant au contraire des expressions courantes, celles que l'on emploie dans le langage parlé.

EXEMPLES

La plupart des jeunes *ne sont pas sans savoir que* ... qui sera remplacé par **la plupart des jeunes savent sans doute que** ...

Ou pire : *ils ne sont pas sans ignorer que* qui sera remplacé par **ils ignorent sans doute que** ...

✘ le recours à des sigles et des abréviations. Mais, de la même façon qu'on a recommandé d'employer les termes ad hoc, certains sigles sont inévitables : ils participent à l'information et sont désormais passés dans le langage courant : quel journaliste s'arrête encore à nommer « en tous mots » l'OTAN, l'ONU, les ONG, l'UNICEF, le SIDA, ou encore les GSM, et les CD-Rom ? Lorsqu'on s'adresse à des jeunes lecteurs, il est nécessaire d'expliquer ces sigles et acronymes.

Plusieurs façons de procéder :

- soit le sigle, apparaît directement dans le corps du texte avec un appel de note de bas de page ;
- soit l'expression apparaît en toutes lettres lors de sa première utilisation dans le corps du texte avec le sigle entre parenthèses. Celui-ci pourra alors être utilisé dans la suite du document.

La simple traduction du sigle peut se révéler insuffisante. Ainsi, si une note de bas de page précise qu'une ONG est une organisation non gouvernementale, il n'est pas sûr qu'un jeune lecteur comprendra exactement ce dont il s'agit. Il est sans doute utile, dans ce cas, d'en donner une définition³ ou un exemple.

2.2. Comment organiser les idées ?

Au niveau local

La longueur et la complexité syntaxique des phrases sont deux éléments fréquemment retenus pour juger de la lisibilité d'un texte. 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. La relation statistique constatée entre ces deux critères (plus une phrase est longue, plus elle est complexe) a cependant été remise en cause.

Certaines phrases sont en effet plus longues parce qu'elles explicitent les connecteurs c'est-à-dire la relation entre les éléments évoqués. Quand il s'agit de textes adressés à un jeune public, on a souvent tendance à adopter un principe général qui consiste à raccourcir les phrases. Mais 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.

3 Voir par exemple le lexique inséré dans le document *Un monde digne des enfants* : *Toute organisation qui ne fait pas partie d'un gouvernement (et qui n'est ni un commerce ni une entreprise dont le but est de faire des profits), qui a été créé pour aider des personnes qui ont des problèmes (par exemple les personnes pauvres ou handicapées) ou pour protéger quelque chose qui est en danger (par exemple les animaux ou les plantes)*. Remarquons au passage que cette définition mériterait quelques simplifications.

Plutôt que la longueur de la phrase, c'est donc l'intelligibilité des liens, exprimés ou non par des connecteurs, qui constitue un facteur essentiel à prendre en compte quand on se préoccupe de lisibilité.



On préférera les phrases courtes...

Une phrase longue du texte original peut souvent être décomposée en phrases plus courtes⁴ exprimant chacune une idée simple.

EXEMPLE Préface de *La Communauté française, à quoi ça sert ?*
Le projet « La Communauté française, à quoi ça sert ? », né de ce besoin de sensibiliser et d'informer les élèves et les enseignants, vise avant tout à développer une réflexion critique sur les matières gérées par cette institution souvent mal connue.

À remplacer par

Le projet « La Communauté française, à quoi ça sert ? » est né de ce besoin de sensibiliser et d'informer les élèves et les enseignants. Il vise avant tout à développer une réflexion critique sur les matières gérées par cette institution souvent mal connue.

4 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 de quinze mots. Plusieurs des sources consultées recommandent cette même limite de 15 mots par phrase.

EXEMPLE *Un monde digne des enfants*

Ces systèmes judiciaires doivent pleinement protéger les droits des enfants et avoir des personnes spécialement formées pour aider les enfants à revenir à une vie normale.

À remplacer par

Ces systèmes judiciaires doivent pleinement protéger les droits des enfants. Ils doivent être gérés par des personnes spécialement formées pour aider les enfants à revenir à une vie normale.



... MAIS on veillera à **assurer la cohésion du texte.**

Les relations entre les propositions, les idées, les éléments d'information, les événements peuvent être exprimées explicitement au moyen de marqueurs cohésifs comme **les connecteurs** (mots qui permettent d'établir des liens entre les éléments d'une phrase, entre plusieurs phrases ou entre les différentes parties d'un texte), **les organisateurs textuels**, ou encore les **mots de substitution ou anaphores**.

Ces relations peuvent également rester implicites, auquel cas, le lecteur doit les inférer sur base de ses connaissances sur le sujet. On sait que les enfants « mauvais comprennent » ont des difficultés particulières à traiter les anaphores et les connecteurs.



On veillera à expliciter les relations entre les propositions ou entre les phrases grâce à l'emploi de **connecteurs**. On privilégiera les connecteurs les plus courants dans la langue.



EXEMPLE

Alain a pris froid ; il ne s'est pas habillé assez chaudement. 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'explicitier 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.*



On utilisera des mots de liaison pour organiser l'information contenue dans le texte et assurer l'enchaînement logique des phrases.

Ces **organisateur**s 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.

Dans les deux exemples qui suivent, la clarification des mots sans doute peu familiers aux enfants n'est pas annoncée comme telle : elle est simplement placée en apposition de ces termes.

EXEMPLE 1 *La Communauté française, à quoi ça sert ?*

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.*

EXEMPLE 2 *La Communauté française, à quoi ça sert ?*

« *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 est que la Communauté française soit représentée partout dans le monde. En l'occurrence, ses représentants s'appellent des diplomates. La phrase deviendrait : *Elle participe aux sommets de la francophonie qui regroupe les pays et régions où l'on parle français. Elle dispose de personnes qui la représentent partout dans le monde. C'est ce qu'on appelle des diplomates.*



On veillera à ce que la position **des mots de substitution** permette au lecteur d'établir facilement la relation avec leur référent.

On adoptera le principe facilitateur général qui consiste à placer le référent avant le pronom.

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 la cohérence de ce dernier.

La redondance paraît moins gênante pour les textes à visée informative que pour des textes narratifs, poétiques, etc. Toutefois, le souci d'alléger le texte en évitant trop de répétitions semble pertinent pour rendre ces textes informatifs plus attractifs et ne pas les alourdir à l'excès.

On évitera

✘ l'accumulation de pronoms renvoyant à des référents distincts au sein d'une même phrase, ou de phrases successives.

✘ des usages maladroits des pronoms, 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.*

✔ On préférera les phrases affirmatives, même si la tournure négative est certainement le plus souvent utilisée pour introduire une nuance.

EXEMPLE *Lisibilité, 10 règles d'or pour des textes lisibles*

*Il n'est pas inutile de rappeler que ...
Cette proposition n'est pas inintéressante
... n'est pas nécessairement défavorable à l'idée que ...*

✓ On préférera les phrases formulées à la voix active.

EXEMPLE *Lisibilité, 10 règles d'or pour des textes lisibles*

Il a été prévu par le décret que ...

A remplacer par **le décret prévoit que ...**

✗ On évitera les phrases à structure complexe et/ou inhabituelle qui peuvent poser problème.

En voici quelques exemples.

✗ les phrases comprenant une relative enchâssée entre le sujet et le verbe.

EXEMPLE

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.

On respectera donc le principe très général qui veut que le nom placé avant le verbe soit le sujet de la phrase.

✗ les inversions du verbe et du sujet, de même 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.

EXEMPLE Préface de *La Communauté française, à quoi ça sert ?*
« *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*⁵. »

✘ Les phrases comportant une double négation.

EXEMPLE *Rapport mondial sur la prévention des traumatismes chez l'enfant*

À propos de la pression de groupe qui peut conduire à se mettre en danger :

Atul réfléchit aux éventuels dangers d'escalader le toit. Il ne veut pas risquer de se blesser uniquement pour ne pas être rejeté du groupe.

À remplacer par : *Il ne veut pas risquer de se blesser uniquement **pour être bien intégré** dans le groupe, ou **pour être apprécié** par le groupe.*

Selon certaines études, ce médicament ne serait pas sans dangers

À remplacer par : *Selon certaines études, **ce médicament pourrait être dangereux**.*

Il ne serait pas inutile de mentionner que ... sera remplacé par ***Il serait utile** de mentionner que ...*

Face à la dégradation de la situation, les autorités ne pouvaient pas ne pas sévir.

À remplacer par : *... **les autorités devaient sévir**.*

5 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 donner à la phrase une structure plus courante.

✘ Les phrases dans lesquelles un obstacle à l'enchaînement des idées s'insère, risquant dès lors de perturber le lecteur dans l'élaboration du sens.

EXEMPLE *La Communauté française, à quoi ça sert ?*
« 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. »

L'insertion d'une parenthèse pour introduire de brefs exemples semble moins problématique, surtout si elle apparaît en fin de phrase.

✘ les parenthèses dans les parenthèses.

EXEMPLE *La Communauté française, à quoi ça sert ?*
« ... (si le député est germanophone, un « suppléant » (remplaçant) francophone prend sa place.) »

Au niveau global



On veillera à respecter 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 connaît 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.

2.3. Comment aider le lecteur à comprendre l'organisation des idées ?

Comprendre un texte consiste à construire au fur et à mesure de la lecture une représentation cohérente de son contenu. À cette fin, le lecteur doit déterminer les relations entre les phrases successives (cohérence locale) ainsi que les relations entre les différentes parties du texte (cohérence globale).



On guidera le lecteur via l'ajout de notes /questions visant à favoriser l'organisation des idées.

Selon que l'on veut aider le lecteur à comprendre une information à un endroit précis du texte (niveau local) ou à établir des liens entre les informations données à différents endroits du texte (niveau global), les aides seront différentes. Fournir des notes de lecture à **côté du texte** permet de souligner l'importance du dialogue entre le lecteur et le texte. Ce dernier ne peut pas tout dire, tout expliquer. Le lecteur doit coopérer activement, d'une part en établissant des liens entre les différentes informations du texte, d'autre part, en cherchant à « accrocher » les informations du texte à ses connaissances préalables. Les notes peuvent aider le lecteur à être plus actif et plus autonome dans sa lecture.

Au niveau local

- > On peut insérer une note qui aide le lecteur à inférer/comprendre l'implicite

EXEMPLE *Résumé adapté pour les enfants de l'Étude du Secrétaire Général des Nations Unies sur la violence contre les enfants*

Prévention :

Nous devons avant tout nous concentrer sur la façon d'éviter que des jeunes entrent dans de telles institutions. (...) L'histoire suivante, racontée par Heidi Heitkamp, illustre bien l'importance de la prévention :

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'en suit. 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.

**Donc la prévention
c'est quoi ?**

**C'est agir avant que le
problème ne se pose :
« avant que les enfants
ne tombent dans
l'eau ! ».**

Au niveau de l'ensemble du texte

- > On peut insérer une note qui aide le lecteur à relier différentes informations du texte pour mieux le comprendre

EXEMPLE *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés en lecture en 3^e et 4^e années primaires, 2009*

Dans l'exemple suivant, le sens du mot *lévitation* est donné dans une 1^{re} note de vocabulaire mais le lien causal avec l'impesanteur est également fourni au lecteur sous forme d'une 2^e note dont le format diffère (bulle).

- > On peut insérer une note qui aide le lecteur à relier une information du texte à ses connaissances préalables

EXEMPLE *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés en lecture en 3^e et 4^e années primaires, 2009*

Dans l'exemple suivant, la raison pour laquelle l'eau permet de recréer les conditions de l'impesanteur n'est pas explicite dans le texte. Si le lecteur habile va probablement utiliser ses connaissances sur l'eau pour inférer que « dans l'eau comme dans l'espace, on flotte », le jeune lecteur peut bénéficier d'une aide sous la forme d'une 3^e note qui lui indique qu'il doit mobiliser ses connaissances.

(...) Une des principales particularités de la vie dans l'espace est l'absence de gravité c'est-à-dire que les objets, les hommes, tout flotte. On appelle ça l'impesanteur. Le problème de l'impesanteur c'est qu'elle perturbe le fonctionnement du corps humain : les muscles fondent, le poids diminue, (...)

C'est quoi la lévitation ?

C'est l'état d'un corps qui reste en l'air sans appui matériel

Maudite impesanteur !

Même les petits gestes de tous les jours sont difficiles à bord de la station. Dès qu'on ouvre un sachet d'aliments, il faut en effet être prêt à les attraper avant qu'ils ne « s'envolent ». Il n'est pas question de se verser un verre d'eau car l'eau se transforme aussitôt en petites bulles. Les astronautes doivent donc toujours boire à la paille. Pour dormir, ils se glissent dans un sac de couchage mais le matériel et le dormeur doivent être solidement accrochés pour ne pas aller se cogner dans tous les coins.

Sorties dans l'espace

*Les astronautes séjournent dans la station avant tout pour y mener des expériences scientifiques mais parfois ils doivent sortir de la station pour des opérations plus techniques comme installer une antenne ou effectuer certaines réparations. Ils doivent alors enfiler une tenue spéciale. Cette combinaison leur permet de résister à la pression et à la température qui règnent à l'extérieur. Elle est munie d'un câble qui relie l'astronaute à la station. Il peut ainsi travailler en **lévitation** pendant plusieurs heures. Ce qui est extrêmement éprouvant et demande là aussi une préparation tout à fait spéciale ... dans une piscine !*

Les astronautes flottent à cause de l'impesanteur !

Parce que dans l'eau on flotte comme dans l'espace !!

Dans les années 60, la NASA, responsable du programme spatial aux États-Unis, a commencé à développer ces programmes d'entraînement sous l'eau. L'eau est en effet le meilleur endroit pour recréer les conditions particulières d'impesanteur. Une maquette de la station est installée au fond de la piscine pour que l'équipage s'entraîne, notamment à s'accrocher à la maquette et à effectuer des opérations aussi minutieuses que celles qu'ils auront à réaliser dans l'espace. Les hommes, avant de plonger, mettent leur équipement complet pour que les conditions de travail soient les mêmes que dans l'espace.

À leur retour sur terre, les astronautes passeront des mois à témoigner de leur formidable aventure « extra-terrestre ». Mais il faudra aussi qu'ils pensent à se refaire une santé !

> On peut insérer une note qui résout les inférences

EXEMPLE *Résumé adapté pour les enfants de l'Étude du Secrétaire Général des Nations Unies sur la violence contre les enfants*

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 être relié aux informations précédentes.

Pourquoi le jeu vidéo imaginé par Ben est-il un exemple de bonne solution au problème de violence dans les médias ? Il montre que tous les jeux vidéos ne sont pas violents, que certains jeux vidéos (comme celui de Ben) peuvent être utiles, et surtout que 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 quand 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 roulette pour éliminer les 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.

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

> **On peut insérer une question qui aide le lecteur à relier une information du texte à ses connaissances préalables**

Lorsque des enfants conçoivent des jeux vidéo...

Il arrive parfois que des jeux vidéo portant sur un combat soient bons, en particulier quand 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 les 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

Y a-t-il d'autres solutions auxquelles vous pouvez penser ?

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

2.4. Comment structurer et illustrer le document ?

La structure et 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.


- ✓ On veillera à ce que l'organisation des parties et sous-parties soit claire et à ce que les éléments importants soient mis en évidence

Les moyens rédactionnels tels que titres, sous-titres, intertitres, paragraphes, introduction et conclusion, schémas, figures, tableaux et résumés sont autant de variables à manier avec précaution.

- ✓ On marquera une délimitation nette entre les parties du texte ou du document portant sur des idées ou des thématiques différentes (dans des paragraphes différents et espacés).

Le paragraphe est un des outils **au service du scripteur** : il lui permet d'organiser son texte et d'en gérer de manière cohérente les transitions. 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 par ailleurs un outil **au service du lecteur** dans le sens où elle le guide dans sa 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, vraisemblablement, si le principe de progression est respecté, à un nouvel élément d'information.



L'organisation en paragraphes et la façon dont ils sont présentés (notamment titrage) 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.



On choisira des titres et intertitres qui permettent de bien cerner la thématique abordée dans le paragraphe ou l'encart qu'ils surplombent afin de constituer eux-mêmes une aide à la compréhension.



On vérifiera la pertinence des titres par rapport au contenu du paragraphe, de l'encart ou toute autre subdivision du document qu'ils précèdent.

On évitera dans les titres



l'emploi de pronoms qui compromet une lecture repérage.



l'annonce de deux thématiques alors qu'une seule d'entre elles est développée sur la page surmontée de ce titre.

Les supports visuels

Nombreux sont les manuels scolaires ou les textes documentaires qui enjolivent les textes avec des couleurs, des dessins, des ajouts graphiques dont l'objectif principal est d'accroître la motivation pour la lecture.




On évitera un habillage excessif qui peut gêner le traitement des informations essentielles.

Le risque est que l'attention soit attirée par des détails non pertinents. 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 le plaisir d'acquérir des connaissances par la lecture.

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.

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 manier avec précaution dès lors que l'on se préoccupe de l'accessibilité des documents. Il s'agit d'apprendre à maîtriser la diversité des techniques utilisées et des fonctions de l'illustration (redondance, clarification, traduction, organisation, orientation, justification, conclusion, etc.).



✘ On évitera toute illustration qui risque d'introduire de la confusion.

EXEMPLE

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, un schéma dont la légende n'est pas claire, dont la signification des flèches n'est pas explicitée, etc.

✔ On s'autorisera à laisser des espaces vierges de tout texte et de toute illustration.

Il est conseillé d'éviter qu'un saut de page vienne interrompre un paragraphe ou un encadré traitant d'un thème particulier. Il est dès lors préférable d'entamer une nouvelle page pour développer ce paragraphe ou cet encadré. C'est une pratique courante de combler les espaces blancs en bas de page par une photo, un dessin, la pensée du jour, etc. Ce type de surcharge est finalement non pertinent pour la compréhension du document. Ces ajouts risquent d'introduire eux-mêmes une rupture dans la lecture et la construction du sens. Par ailleurs, un espace laissé blanc peut avoir l'avantage d'introduire une « respiration » bienvenue dans la lecture et de donner, face à la page, une impression de plus grande légèreté.

✔ On veillera à respecter un certain nombre de règles concernant le choix des caractères, de leur taille et de leur couleur.

Une règle de base doit être respectée : **ne pas laisser l'esthétique ou la fantaisie prendre le pas sur la clarté.**

Quant au choix des caractères, il est bien difficile de dégager des recommandations tant il en existe une infinité. On en distingue deux grandes familles :

- les polices à empattements⁶ dites *serif* (comme le **Times New Roman** ou le **Garamond**) convenant généralement mieux aux textes de type littérature, poésie, théâtre, etc. et plus généralement aux textes de lecture continue ;
- les polices sans empattements dites *sans serif* (comme le **Verdana** ou l'**Arial**) davantage adaptés pour les textes plus neutres ou techniques.

Le choix de polices reconnues sur le plan européen, comme **Arial** et **Tahoma**, peut répondre à un souci de confort notamment pour faciliter les transferts de courrier électronique. Un compromis sera à trouver entre une trop grande uniformisation et une part d'originalité.

✘ On évitera de varier exagérément les caractères ainsi que leur taille et leur couleur.

✘ On évitera de « délier » les mots : faire apparaître chacune des lettres qui composent un mot dans un bloc isolé risque de freiner la lecture, voire d'obliger le jeune lecteur à un retour vers le décodage lettre à lettre.

✘ On évitera d'utiliser différents caractères pour hiérarchiser les titres.

6 Les empattements sont les petites extensions qui forment la terminaison des caractères dans certaines polices.

Il est en effet conseillé de retenir un seul et même caractère pour l'ensemble des titrages d'un document mais de jouer sur le romain⁷ et l'italique, la déclinaison des graisses (maigre, normal, gras, extra-gras, etc.) et la mise en couleur pour établir une hiérarchie entre les titres. Le titre de l'ouvrage ou du document constitue une exception à cette recommandation : il peut être composé dans un caractère autre que celui utilisé dans les pages intérieures du livre ou dans le corps du document. On peut même lui donner une typographie décorative.



Une fois l'adaptation terminée ou le texte rédigé, on pourra le passer en revue en s'aidant de la liste de critères figurant en annexe 2⁸. On procédera ensuite à sa mise à l'essai auprès du public cible, comme recommandé page 11.

7 Caractère d'imprimerie rond et droit.

8 Cette check list est une adaptation de la grille d'évaluation experte mise au point par Crepin et Blondin (2009). Cette grille s'appuie sur deux sources principales : les travaux de M. Leys et un entretien des deux chercheuses avec la responsable du centre Wablieft et l'un des quatre rédacteurs du journal. Wablieft œuvre, en Communauté flamande, en faveur de l'accès de publics peu familiarisés avec l'écrit à des informations susceptibles de les intéresser. Ce centre publie un journal hebdomadaire traitant des sujets développés dans la presse ordinaire tout en étant particulièrement attentif à proposer une information claire, concise et accessible à tous.



The background features a blue gradient with scattered, semi-transparent letters in various shades of blue. A white silhouette of a person's head in profile, facing left, is positioned on the right side of the page. A dark blue rectangular box is centered on the left side, containing the title text.

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 ?* Université de Liège : Unité d'analyse des systèmes et pratiques d'enseignement (Rapport d'une étude réalisée à la demande et avec le soutien du Service de la langue française).
- CRIN, *Producing childfriendly documents in Operations Manual on Children's participation at Consultations*.
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., Lecavalier, & 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*.
www.unicef.be/_webdata/imagefield_default_images/Livre_droits_de_lenfant_Partie_1_FR.pdf
www.unicef.be/_webdata/Livre_droits_de_lenfant_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.

www.pcf.be/ROOT/PCF_2006/public/evenements/activites_diverses/brochure_enfants.html

- Perrousseaux, Y. (2006). *Mise en page & impression*, notions élémentaires. Atelier Perrousseaux. 6^e 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^e et 4^e 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'Education, 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. 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. 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.



Annexe 1

Guide de conversation métacognitive



Ce type d'outil pourra être utilisé 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^e et 4^e années primaires*, P. Schillings & A. Lafontaine, 2009)

Partager ses difficultés de compréhension

J'ai perdu le fil quand

.....
.....

Cette phrase, ce paragraphe, cette page, ce chapitre, n'est pas clair.

.....
.....
.....

Je n'ai rien compris sauf

.....
.....

J'ai été distrait(e) quand

.....

Je n'ai pas compris ce qui s'est passé quand

.....

J'ai d'abord cru que

.....

puis j'ai compris que

.....

Annexe 2

Liste de critères



L'adaptation du document au public auquel il est destiné	OK pour ce critère	A revoir pour ce critère
Le texte est rédigé en fonction du destinataire		
Le ton, le style est approprié		
L'auteur s'adresse personnellement au lecteur		
L'auteur tient compte du niveau supposé 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 du document	OK pour ce critère	A revoir pour ce critère
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	OK pour ce critère	A revoir pour ce critère
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	OK pour ce critère	A revoir pour ce critère
Le vocabulaire utilisé est adapté au public		
L'auteur a veillé à éviter tout jargon		
L'auteur a utilisé essentiellement des mots courants		
Les termes spécifiques 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	OK pour ce critère	A revoir pour ce critère
Les caractéristiques telles que taille, police, couleur, mise en page ... sont choisies de manière à faciliter 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		



COLOPHON

Ministère de la Communauté française
Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse
Tél. : 02 413 37 65
Fax : 02 413 34 78
Courriel : observatoire.enfance-jeunesse@cfwb.be
www.oejaj.cfwb.be

Directeur de projet : Michel VANDEKEERE (OEJA)
Rédaction du vade-mecum : Annette LAFONTAINE et
Patricia SCHILLINGS (Université de Liège)
Graphisme et mise en page : Polygraph'
Editeur responsable : Frédéric DELCOR, Secrétaire général,
boulevard Léopold II, 44 à 1080 Bruxelles.

Merci aux membres du comité d'accompagnement :
Daphné BOURGOING (Service Jeunesse), Gisela DA SILVA (OEJA),
Valentine DE MUYLDER (Unicef), David DESCHRYVER (OEJA), David
DUCULOT (CNDE), Stephan DURVIAUX (Service du Délégué général
de la Communauté française aux droits de l'enfant); Malvina GOVAERT
(OEJA), Francis JACOB (CRECCIDE), Monique MAHIEU (Service de
l'Inspection de l'Enseignement fondamental), Lise-Laura MATTERN
(La Code), Céline PLUMEREL (Administration générale de
l'Enseignement et de la Recherche scientifique) et Elise REBUFFAT
(Direction générale de l'Aide à la Jeunesse).

Cette publication, ainsi que la synthèse de la recherche qui a permis
sa rédaction, sont téléchargeables sur le site de l'Observatoire de
l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse.

Dépôt légal : D/2010/8651/1



SECRÉTARIAT GÉNÉRAL
OBSERVATOIRE DE L'ENFANCE,
DE LA JEUNESSE
ET DE L'AIDE À LA JEUNESSE





SECRÉTARIAT GÉNÉRAL
OBSERVATOIRE DE L'ENFANCE,
DE LA JEUNESSE
ET DE L'AIDE À LA JEUNESSE

**Ministère de la Communauté française
Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse
et de l'Aide à la Jeunesse**

Tél. : 02 413 37 65

Fax : 02 413 34 78

Courriel : observatoire.enfance-jeunesse@cfwb.be
www.oejaj.cfwb.be