Document generated on 08/09/2025 2:11 p.m.

Revue québécoise de linguistique

De la lisibilité linguistique à une *lisibilité sémiotique*

Noëlle Sorin

Volume 25, Number 1, 1996

Lisibilité et intelligibilité

URI: https://id.erudit.org/iderudit/603127ar
DOI: https://doi.org/10.7202/603127ar

See table of contents

Publisher(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN

0710-0167 (print)
1705-4591 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Sorin, N. (1996). De la lisibilité linguistique à une *lisibilité sémiotique*. *Revue québécoise de linguistique*, *25*(1), 61–97. https://doi.org/10.7202/603127ar

Article abstract

Faced with the limits of linguistic readability and intelligibility, we propose a new concept of *semiotic readability*, whose object is the narrative text and its capacity to make itself understood. This concept of *semiotic readability* refers to the point of integration of the generative and interpretive trajectories. *Semiotic readability* is a textual process by which the narrative develops itself through its structure levels and generates operations instituted within its strategy, thus guiding the reader toward a global interpretation. With semiotic analysis, the application of our model allows a qualitative appreciation of the readability of a fictional narrative in the light of normality.

Tous droits réservés © Université du Québec à Montréal, 1996

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue québécoise de linguistique, vol. 25, nº 1, 1996, © RQL (UQAM), Montréal
Reproduction interdite sans autorisation de l'éditeur

DE LA LISIBILITÉ LINGUISTIQUE À UNE *LISIBILITÉ SÉMIOTIQUE*

Noëlle Sorin
Université du Québec à Montréal

1. Introduction

L'ORSQU'UN ENSEIGNANT veut enseigner le texte à travers le roman de littérature de jeunesse pour parfaire l'apprentissage de la lecture de ses élèves, leur maîtrise des discours et leur capacité à construire du sens, il se trouve devant le problème épineux de la sélection des œuvres. L'enseignant ne s'intéresse pas seulement à leur complexité linguistique, somme toute linéaire et de surface, mesurée et quantifiée par les formules de lisibilité, ni à leur compréhensibilité englobant la variable *lecteur*, ses connaissances antérieures, ses motivations, par trop individualisées. Il lui faut savoir comment fonctionne le roman, en tant que narration et en tant que discours. Il lui faut aussi appréhender les parcours aménagés par le texte, pour pouvoir repérer et qualifier les conditions de lisibilité qu'il possède, et faire cheminer ses élèves dans leur apprentissage. Il lui faut enfin connaître les opérations langagières que le texte convoque pour permettre à ses élèves de les actualiser, afin d'augmenter les chances qu'a la signification d'émerger de manière adéquate. Il se trouve donc confronté au problème de la lisibilité et, dans l'enseignement de la lecture et de la littérature, à celui de l'insertion de la sémiotique en compréhension de textes pour que ses élèves puissent «se livrer à un *calcul* interprétatif», cf. Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 217), interrogeant plus ce qui est dit et comment cela est dit, que les *pourquoi cela est dit, par qui, à qui* et *où*.

Historiquement, les chercheurs ont abordé le problème de la lisibilité des textes en supposant qu'elle pouvait être représentée par une fonction simple de caractéristiques objectives. La recherche s'est d'abord centrée sur l'élaboration de formules de lisibilité dans le but de se procurer un outil le plus objectif possible qui permettrait de prédire la lisibilité d'un texte en la mesurant à partir

de variables linguistiques quantifiables. Toutefois, cet aspect de la lisibilité comporte des limites. En effet, la lisibilité linguistique ne tient compte ni de la structure des textes, ni de leur aspect communicatif, c'est-à-dire de la relation entretenue avec le lecteur, bien qu'il existe certaines formules d'indices d'intérêt.

Ainsi a émergé la nécessité d'une redéfinition de la lisibilité entendue comme la résolution du degré de difficulté qu'éprouve un lecteur face à la compréhension d'un texte, au niveau local, mais aussi global, et qui répondrait mieux aux besoins didactiques. Dans la foulée des recherches cognitives et psycholinguistiques sur la compréhension en lecture comme processus interactif, s'est développé le concept de compréhensibilité incluant, en plus des facteurs appartenant à la lisibilité linguistique, des composantes structurelles, des caractéristiques du lecteur et même des facteurs issus de la situation de communication. Si ce nouveau concept a ouvert des pistes fructueuses à la problématique de la lisibilité, il n'en demeure pas moins difficile de définir la lisibilité en fonction de la compréhension d'un individu en situation. En effet, le point de vue psychologique qui colore fortement le concept de compréhensibilité en s'intéressant au comportement du lecteur, à ses idiosyncrasies, à ses motivations, à ses intérêts et même à l'influence de facteurs situationnels sur sa compréhension rend la lisibilité difficilement quantifiable et encore moins qualifiable, parce que trop individualisée.

Devant les limites de la lisibilité linguistique et de la compréhensibilité, la sémiotique nous offre de nouvelles avenues. Elle pose la lecture comme acte de production de sens et s'interroge sur la manière dont le lecteur tire du sens du texte, dont il construit la signification. Elle saisit les textes dans leur fonctionnement fondamental. Elle explore les conditions de la signification manifestée par eux. Elle n'interprète pas une œuvre, mais se concentre sur ses modalités d'interprétation, elle étudie les codes et les conventions qui en favorisent la lecture, cf. Suleiman (1980). Elle l'analyse pour savoir comment son organisation interne se manifeste, comment elle construit son lecteur. Nous savons que pour être effective la lecture doit, entre autres, transiger avec la lisibilité. Ne pourrait-on pas alors miser sur une lisibilité liée au fonctionnement des textes et des discours qui émergerait d'un apprentissage où l'élève pourrait «appréhender la structure d'un texte et y apercevoir les grands axes de circulation de la signification?», cf. Vandendorpe (1990, p. 74). L'objet de la lisibilité étant le texte, on peut s'interroger sur les mécanismes internes qui la déterminent et permettent à la lecture de parvenir à un résultat, sur la façon dont le lecteur contribue à la lisibilité, sur la facilité qu'a un texte à manifester du sens.

Du point de vue de la sémiotique, c'est le texte qui génère sa propre lisibilité. Selon la position de Barthes (1970) et de Hamon (1974, 1977, 1982), la lisibilité se juge en regard de la normalité et de la vraisemblance. Moins les éléments textuels sont perturbés par rapport à une certaine norme, que ce soit au niveau de l'organisation linguistique, narrative, discursive ou celui des énoncés, moins il y a d'ambiguïté et plus le texte est prévisible, donc lisible. Le concept de lisibilité peut ainsi être enrichi de l'analyse sémiotique des textes. Par ailleurs, la lisibilité se veut «le lieu opératoire», le «passage entre une pratique d'écriture d'une part et une lecture d'autre part», cf. Bourque (1990, p. 93). Elle est cette habileté qu'a «le texte à se laisser lire, à se faire comprendre», cf. Bourque (1990, p. 138).

À la lumière des recherches en sémiotique, nous avons élaboré un nouveau concept de lisibilité, que nous avons nommé *lisibilité sémiotique*. La sémiotique nous intéresse pour sa puissance de structuration, d'organisation et d'explicitation, et pour la pertinence de ses outils d'analyse. Les concepts issus de la théorie sémiotique nous ont permis de définir une nouvelle notion de lisibilité, comme processus interactif, qui prend en considération, à la fois, le texte et ses mécanismes de fonctionnement, et le rôle du lecteur tel qu'inscrit dans le texte. Nous avons donc élaboré un modèle correspondant qui tient compte des relations entre les niveaux sémiotiques d'une part, et entre les composantes du parcours génératif et les opérations du parcours interprétatif d'autre part, et qui nous permet de juger qualitativement de la lisibilité des romans de littérature de jeunesse.

Cette nouvelle conception de la lisibilité se doit donc de considérer des phénomènes de structuration plus que de quantification. Elle serait liée à une certaine standardisation des structures, une certaine normalité. Notre modèle permettrait alors de repérer toute variante, tout écart à cette norme comme autant de difficultés à mettre à l'étude dans une classe de littérature, de sorte que les enseignants pourraient proposer à leurs élèves des œuvres plus complexes au niveau de la langue, plus originales dans leurs structures, voire peut-être plus littéraires.

2. La lisibilité linguistique

Depuis plusieurs décennies, principalement en éducation, de nombreuses investigations ont été effectuées dans le domaine de la lisibilité. On parle de lisibilité *typographique*, c'est-à-dire de la représentation matérielle du texte, mais surtout de lisibilité *linguistique*, c'est-à-dire de la facilité de lecture du

texte s'appuyant principalement sur des facteurs lexicaux et syntaxiques influençant d'une manière favorable ou non le degré de compréhension, cf. Richaudeau (1984).

Un aspect a retenu plus expressément l'attention des chercheurs, c'est la langue en tant que structure, ou, plus exactement, les éléments structuraux susceptibles d'influencer la compréhension des textes, comme en témoigne l'existence de quelque deux cents formules de lisibilité. Bon nombre de formules ont en commun une variable lexicale s'attachant à la difficulté des mots, à leur familiarité, à leur fréquence et à leur longueur, et une variable syntaxique se référant à la complexité des phrases.

2.1 Les formules de lisibilité

Plusieurs décennies après les listes de mots de Thorndike (1921, 1932) et de Thorndike et Lorge (1944), qui servirent à l'élaboration de plusieurs formules de lisibilité, on utilise encore des formules prenant en compte la familiarité du vocabulaire, la longueur des mots et des phrases. Cependant, on n'avait toujours pas réussi à résoudre la présence d'une composante affective qui influerait sur la lisibilité d'un texte, c'est-à-dire l'effet du style sur l'intérêt et l'humeur du lecteur. Il faudra attendre Flesch (1948a, 1948b) et son score d'intérêt humain pour tenter de résoudre partiellement la question. La formule de Flesch a par la suite inspiré bon nombre de recherches en lisibilité, dont, entre autres, les premières adaptations des formules anglaises à la langue française, cf. De Landsheere (1963) et Kandel & Moles (1958). De la formule de Flesch (1948b), De Landsheere conserva les variables et les coefficients de pondération, mais une révision de la méthode de comptage s'imposa, à cause des écarts linguistiques entre le français et l'anglais, cf. Henry (1975). Les premières formules de lisibilité établies pour la langue française sont l'œuvre de Henry (1975), grâce à ses recherches en linguistique appliquée. Ses formules, surtout sa formule courte, ont été conçues spécifiquement dans une perspective pédagogique. Sa méthode, facile d'application, permet de mesurer la lisibilité des textes didactiques en fonction du degré de scolarité. Selon lui, un texte est d'autant plus lisible que les phrases sont courtes, que le vocabulaire est commun et qu'il contient de nombreux indices indicateurs de dialogue. Fortier (1982) adapta cette formule au contexte québécois.

2.2 Le test de closure

Il existe une autre méthode d'évaluation de la difficulté d'un texte que les formules de lisibilité: le test de closure. C'est en 1953 que Taylor propose

l'utilisation du test de closure pour mesurer la lisibilité d'un texte. Contrairement aux indices des formules de lisibilité qu'on applique directement aux textes, le test de closure exige la contribution de lecteurs représentant la clientèle cible.

Loin d'être à l'abri de toute critique quant à sa complexité et sa méthodologie rigoureuse, le test de closure pour mesurer la lisibilité des textes, cf. Henry (1975), et même de livres entiers, cf. Klare, Sinaiko & Stolurow (1971), possède cependant une certaine validité qui vaut bien celle des formules de lisibilité. À la différence de ces dernières qui prédisent la lisibilité des textes en se basant sur un comptage simple, le test de closure la mesure en calculant la moyenne des résultats obtenus par un échantillon de lecteurs. Dès que sa validité a été établie, on a même intégré le test de closure à la construction de formules de lisibilité, permettant ainsi de s'appuyer sur de véritables variables indépendantes, cf. De Landsheere (1978).

Les chercheurs ont certes établi une corrélation certaine entre, d'une part, le degré de lisibilité et, d'autre part, la longueur des phrases et des mots, les indicateurs de dialogue, les mots de vocabulaire courants, mais ces indices de lisibilité des formules comportent des limites à cause principalement du choix de variables, qui sont surtout prédictives et non explicatives. Par ailleurs, les formules de lisibilité et le test de closure, malgré les services rendus aux enseignants et aux concepteurs de textes didactiques, sont des instruments qui ne fournissent qu'une cote globale ne permettant pas d'identifier les causes de la difficulté des textes.

2.3 Les limites de la lisibilité linguistique

De nos jours, les formules de lisibilité sont encore largement utilisées non seulement en recherche en lisibilité et en compréhension, mais aussi en éducation, cf. Weaver & Kintsch (1991). En effet, en recherche, la formule courte mise au point par Henry (1975) est d'un usage fréquent, cf. Boyer (1990), Lecavalier, Préfontaine & Brassard (1991), Revaz & Bronckart (1988) et Van Grunderbeeck & LaPlante (1988). Ces formules, particulièrement celles de Flesch et de Henry, et le test de closure, sont également très usités dans le monde scolaire et par les maisons d'édition, soit pour assigner une cote aux textes et aux livres, soit pour les classer par niveau de scolarité. On les met également au service des enseignants, pour qu'ils établissent eux-mêmes le degré de difficulté des textes didactiques, cf. Bourbeau (1988). Malgré les critiques à leur endroit, leur popularité s'explique par leur facilité d'emploi, cf. Weaver & Kintsch (1991). Elles ont au moins l'avantage de fournir un point de référence auquel on compare les textes, cf. Weaver & Kintsch (1991).

De nombreux travaux ont cependant établi les limites des formules de lisibilité. Entre autres, les chercheurs ont exprimé des critiques vis-à-vis les méthodes de validation externe utilisées. On trouve de nombreuses études de validation de formules, et Henry (1975) nous en propose une revue rapide. Certaines tentent d'établir la corrélation entre la mesure de lisibilité et les résultats à des tests de compréhension, cf. Brown (1952), Klare (1950), Marshall (1957) et Swanson & Fox (1953). Outre les épreuves de compréhension comme critères de validité externe, on a aussi utilisé les mesures de vitesse de lecture, cf. Brown (1952), Flesch (1949), Hackman & Kershner (1951), et les jugements d'experts, comme des enseignants, des bibliothécaires, des chercheurs, cf. Klare (1963). En langue française, on retrouve aussi des tentatives de recherches similaires de validation, cf. De Landsheere (1964) et Foucart (1963).

Il existe d'autres méthodes traditionnelles pour valider les formules de lisibilité: par exemple, augmenter le nombre de lecteurs en simplifiant les textes, cf. Klare (1963) et Murphy (1947), ou alors recourir à des séries de textes déjà gradués selon leur difficulté, cf. Lorge (1939). Spache (1953) et Bloomer (1959) prennent pour critère le niveau scolaire attribué aux manuels. Plus récemment, le test de closure a été largement exploré comme technique de validation, cf. Bormuth (1966, 1967, 1968), Coleman (1968) et Henry (1975).

Parmi les critiques adressées aux formules de lisibilité, il apparaît d'abord qu'elles ont une validité réduite. D'une part, cette validité se limite trop souvent aux textes et à la population de sujets ayant servi pour leur construction, cf. Henry (1975). D'autre part, les recherches ont prouvé que les différentes formules ne confèrent pas le même niveau de difficulté à des textes identiques, cf. Zakaluk & Samuels (1988). Les formules sont donc difficilement généralisables, cf. Bruce, Rubin & Starr (1981).

Les chercheurs ont aussi émis des réserves quant aux méthodes de validation utilisées, cf. Henry (1975). Ainsi, la validation par les tests de compréhension, quelle que soit la méthodologie retenue, prend en considération la compréhension en lecture, démarche difficile à mesurer adéquatement, les apports de la psycholinguistique en matière d'habiletés relatives au processus de compréhension étant généralement postérieurs à ces formules. De même, il faut se montrer circonspect quant à la validation par le jugement des experts, les variations étant énormes, cf. De Landsheere (1978). Enfin, la méthode de validation par la vitesse de lecture semble aussi un outil inadéquat manquant de précision et de fidélité, cf. Henry (1975).

De plus, la plupart des variables linguistiques qui ont servi à l'élaboration des formules de lisibilité sont prédictives et non explicatives. Ce sont de simples indices permettant d'établir la difficulté des textes. Elles ne l'expliquent

pas, elles la pointent seulement du doigt, cf. Henry (1975). Les problèmes apparaissent quand le vocabulaire peu fréquent et la longueur des mots et des phrases sont traités comme des causes directes de la difficulté de compréhension des lecteurs, cf. Anderson & Davison (1986). Ces formules étant uniquement basées sur des corrélations statistiques, les variables ne sont pas d'ordre causal. On a tort de le croire, comme en témoignent les résultats négatifs de nombreuses expérimentations de manipulation de ces variables afin de rendre les textes plus faciles à lire, cf. Davison & Kantor (1982) et Henry (1975). Certaines recherches ont même démontré que les mots inusuels interfèrent peu dans la difficulté d'un texte, cf. Anderson & Davison (1986), Freebody & Anderson (1983), et peuvent même améliorer la compréhension, cf. Beck, McCaslin & McKeown (1980): ce serait plutôt le manque de connaissance du sujet traité, dont le vocabulaire fait partie intégrante, qui serait en cause. D'autres recherches tentent de minimiser le rôle de la longueur des phrases dans la compréhension, cf. Davidson, Wilson & Herman (1985) et Miller & Kintsch (1980). Il a été mis en évidence qu'il n'y a pas de relation générale de cause à effet entre la longueur des phrases et la compréhension des textes. La complexité des phrases est relative et ne dépend pas uniquement de leur longueur; elle peut être due à bien d'autres facteurs, tel le contexte discursif, cf. Kantor & Davison (1981), la cohérence et l'organisation macrostructurale, cf. Zakaluk & Samuels (1988). La valeur prédictive des formules traditionnelles n'est toutefois pas totalement à bannir. Une corrélation a été démontrée entre les indices syntaxiques et sémantiques appartenant à ces formules et la structure des textes, cf. Entin & Klare (1985).

Cependant, les critiques ne s'adressent pas seulement aux formules, mais aussi à l'usage qu'on en fait. La lisibilité linguistique est devenue normative. On n'a pas seulement utilisé ces formules pour mesurer la lisibilité dans le but d'associer le lecteur, selon son niveau d'instruction, à du matériel approprié: on s'est aussi servi des mêmes variables pour rédiger des textes conformes au niveau de lisibilité défini par les formules. Les recherches ont démontré qu'une telle pratique engendre des textes dont le langage est beaucoup moins élaboré que celui utilisé par les lecteurs à qui ces textes sont destinés, cf. Armbruster & Anderson (1985), Garman (1977) et Lutz (1974).

Les formules traditionnelles jugent d'une lisibilité appartenant au seul texte, cf. Ballstaedt & Mandl (1988), Bruce, Rubin & Starr (1981), Duffy (1985) et Klare (1976), et la plupart d'entre elles ne retiennent, comme uniques facteurs, que la difficulté des mots et la complexité des phrases. De nombreuses critiques ont dénoncé cette faiblesse, d'autres facteurs qui ne sont pas mesurés par les formules influençant grandement la compréhension, cf. Bruce (1984),

Rubin (1984). Les formules isolent le texte de son contexte d'utilisation, et ne reflètent pas les facteurs spécifiques à chaque lecteur, tels ses motivations, ses intérêts, ses valeurs, ses intentions de lecture, son milieu socioculturel, cf. Bruce, Rubin & Starr (1981). Les récents développements en recherche sur la lecture ont permis de se concentrer non seulement sur le texte, mais aussi sur le lecteur et sur la situation de lecture. La lisibilité, longtemps définie par de nombreux chercheurs et praticiens comme le degré de difficulté d'un texte au niveau formel, ce qui la reléguait au plan linguistique, devient alors la compréhensibilité et se définit comme le degré d'accessibilité au sens du texte, cf. Boyer (1992), réservant à la compréhension une place de choix.

3. La compréhensibilité

Les indices conventionnels de lisibilité se révélant insuffisants, la recherche s'est intéressée à d'autres possibilités, en particulier aux caractéristiques textuelles dont les formules ne tiennent pas compte, cf. Benoît (1986), Rubin (1981), Zakaluk & Samuels (1988), et aux caractéristiques du lecteur. En effet, à partir de la fin des années 70, les travaux en lisibilité profitent des apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique, qui s'intéressent alors à la grammaire du texte et à la compréhension, dans un réel effort de mettre en évidence le rôle joué, dans l'acte de lire, par les composantes textuelles, mais aussi par le lecteur, ses processus cognitifs, ses buts, ses motivations. Kintsch (1979) a été un des premiers à constater que les formules traditionnelles sont déficientes parce qu'elles ne tiennent compte que du texte, alors qu'il faudrait prendre en considération l'influence du texte et celle du lecteur, c'est-à-dire le processus de la lecture et de la compréhension, cf. Kintsch & Vipond (1979) et Kintsch & Miller (1984). Dorénavant, la lisibilité est appréhendée comme une interaction et on tente de cerner le concept de compréhensibilité.

3.1 L'influence du texte

Les recherches sur la structure textuelle et la compréhension, par exemple, ont permis d'élaborer une nouvelle théorie de la lisibilité, qui reconnaît cette dernière comme étant tributaire à la fois du texte et du lecteur. De nombreux travaux en psychologie cognitive ont focalisé l'attention sur la structure textuelle et son rôle dans la compréhension, cf. Frederiksen (1975, 1979), Kintsch (1986), Kintsch & Yarbrough (1982), Mandler (1978), Meyer (1975, 1987), Meyer & Rice (1984) et Rumelhart (1977). Les caractéristiques du texte

mettent en évidence sa cohésion et surtout sa cohérence, c'est-à-dire les aspects relatifs à sa superstructure et à sa macrostructure. Ainsi, certaines études se sont penchées sur l'organisation du texte et sur la structure du discours, cf. Halliday & Hasan (1976) et Rumelhart (1977), en soulignant un certain nombre de facteurs discursifs capables d'influencer la compréhension d'un texte, comme le contenu et les séquences d'une narration ainsi que la cohérence des relations entre les idées. Les recherches sur la typologie textuelle, entre autres, celles de Meyer (1975, 1984, 1985), qui utilisent l'analyse propositionnelle pour élaborer une typologie basée sur la superstructure du texte et sa structure globale, ont grandement influencé la recherche en didactique sur la lisibilité, cf. Boyer (1990), et Revaz & Bronckart (1988). Des chercheurs, cf. Irwin (1980, 1986a) et Roen et Piché (1984), ont étudié le rapport entre la compréhension des textes et la cohésion telle que l'entendent Halliday et Hasan (1976), ou, plus expressément, entre la cohésion et la lisibilité, cf. Adam (1985), Armbruster & Anderson (1985), Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier (1985), Fayol (1985), ou la compréhensibilité, cf. Irwin (1986c).

D'autres études se sont attardées à la complexité des textes, particulièrement en termes de propositions, soit pour comparer le texte lu avec le rappel du lecteur, soit pour relier le temps de lecture et la quantité d'informations retenues au moment du rappel à la densité du texte en propositions, cf. Kintsch & van Dijk (1978), Kintsch (1979), Kintsch & Vipond (1979), Miller & Kintsch (1980) et van Dijk (1985). Kintsch & Vipond (1979), s'inspirant du modèle de compréhension élaboré par Kintsch & van Dijk (1978), ont déterminé qu'un des facteurs importants de lisibilité correspond au nombre d'inférences requises dans un passage donné. Ceci a été repris ensuite par Miller et Kintsch (1980). Par ailleurs, il y eut d'autres tentatives sous forme de grilles d'évaluation de la difficulté des textes qui comportent des critères tels que l'organisation, la motivation, le renforcement, cf. Irwin & Davis (1980), ou qui incorporent des possibilités psycholinguistiques, cf. Holland (1981). Rubin (1981) propose une lisibilité *conceptuelle*, étudiée aussi par Steinberg et Bruce (1981), qui s'intéresse aux aspects de haut niveau d'un texte, comme les caractéristiques de l'histoire, le conflit entre les personnages, la structure textuelle, les inférences qui peuvent être effectuées par le lecteur. Amiran et Jones (1982) définissent une lisibilité basée sur la structure du texte, mais s'articulant, cette fois, autour de trois variables: la structure, la forme et la densité informative du texte.

3.2 L'influence du lecteur

Plusieurs variables, chez le lecteur, semblent avoir une importance capitale dans la lisibilité. En effet, certaines variables relevant de processus cognitifs ont

été mises en relation avec la lisibilité. Ainsi, Collins, Brown et Larkin (1980) ont démontré l'importance des schémas cognitifs du lecteur sur la lisibilité tandis que des chercheurs relevaient celle des connaissances antérieures, cf. Adams & Collins (1979), Armbruster & Anderson (1981), Boyer (1990), Entin & Klare (1978, 1980, 1985), Hidi & Baird (1988), Klare (1984), Recht & Leslie (1988), Revaz & Bronckart (1988), Rumelhart & Ortony (1977), Spilich, Vesonder, Chiesi & Voss (1979), Van Grunderbeeck & LaPlante (1988), Zakaluk & Samuels (1988), et celle de la reconnaissance des mots, cf. Lesgold & Perfetti (1978), Samuels (1983) et Stanovich (1980). Par ailleurs, la connaissance du type de texte ou du genre de discours influe sur la lisibilité du texte, cf. Petitjean (1989).

Outre ces variables cognitives favorisant la lisibilité, il faut souligner l'importance de variables affectives. Bien que Klare (1976) déclarait que l'intérêt du lecteur faussait le calcul des formules de lisibilité, on reconnaît l'importance de cette variable sur la lisibilité ainsi que celle de la motivation du lecteur, cf. Anderson & Davison (1986), Anderson, Shirey, Wilson & Fielding (1987), Chall (1984), Davison & Kantor (1982), Entin (1980), Entin & Klare (1985), Hidi & Baird (1988), Klare (1984) et Recht & Leslie (1988). Force est donc de constater, dans la recherche en science cognitive, l'existence de liens entre la compréhension et la lisibilité, et l'importance du rôle joué par le texte et par le lecteur dans ces deux phénomènes.

3.3 La lisibilité comme interaction

La recherche en lisibilité se doit dorénavant de s'alimenter aux tendances nouvelles de la recherche en lecture et en compréhension, cf. Chall (1984). Elle ne peut donc que s'inscrire dans ce processus interactif qu'est la lecture. C'est pourquoi Kintsch (1979) définit la lisibilité comme le résultat d'une interaction entre les caractéristiques du texte et celles du lecteur. Cette interaction a lieu dans la mesure où le lecteur procède à une sélection personnelle d'informations, grâce à ses structures de connaissances et à ses processus psychologiques orientés vers les différents niveaux de structure du texte pour construire du sens au texte lu, cf. Deschênes (1988), Fisher & Mandl (1984) et Richaudeau (1985).

3.4 Le concept de compréhensibilité

S'inscrivant bien dans la lignée de Kintsch, les chercheurs en lisibilité se sont dès lors penchés sur cette lisibilité interactive dont les formules ne tiennent pas compte. C'est alors que le concept de compréhensibilité a pris forme. Il

revêt plusieurs significations selon les chercheurs: la compréhensibilité définit la compréhension alors que la lisibilité quantifie, cf. Ehrlich & Tardieu (1986); elle a pour composante la précision des liens entre les parties d'un texte, cf. Geist (1987); pour Irwin (1986a), la lisibilité irait de pair avec la cohésion, c'est-à-dire l'aspect linguistique du texte, alors que la compréhensibilité serait directement liée aux comportements psychologiques du lecteur et à la cohérence textuelle; pour Anderson et Davison (1986), la lisibilité serait incluse dans la compréhensibilité; pour Zakaluk et Samuels (1988), des facteurs tels que la cohérence, l'organisation macrostructurelle, les connaissances préalables, la connaissance du sujet traité et la compréhension du lecteur influencent la compréhensibilité, alors que la lisibilité serait microstructurelle. Ils suggèrent même un instrument, le *nomographe*, pour prédire la compréhensibilité des textes. Cet instrument tient compte de facteurs intrinsèques telles l'habileté à reconnaître les mots, la connaissance du sujet traité, mais aussi de facteurs extrinsèques tels que le niveau de lisibilité linguistique du texte, les ajouts textuels qui stimulent la compréhension. Le *nomographe* fut pourtant validé, mais il ne connut pas d'autres succès que celui de l'expérimentation; pour Gunnarsson (1989), la compréhensibilité dépendrait de la situation de production du texte.

Lecavalier, Préfontaine et Brassard (1991) préfèrent le terme d'*intelligibilité* à celui de la *compréhensibilité*. Pour eux, le concept d'intelligibilité intègre la lisibilité linguistique, mais ils l'enrichissent de trois autres composantes: la lisibilité macrostructurelle, l'intelligibilité conceptuelle et la perception de l'intelligibilité par le lecteur. Lecavalier, Préfontaine et Brassard (1991, p. 25) expliquent ainsi le concept qu'ils ont élaboré:

> *«La lisibilité macrostructurelle évalue le degré de développement des idées dans les textes lus. La mesure de l'intelligibilité conceptuelle rend compte du degré de difficulté des concepts contenus dans le texte. Le dernier indice reprend, en le quantifiant, l'opinion des lecteurs sur la difficulté globale des textes.»*

Pour Boyer (1992, p. 7-8), la lisibilité se limite aux composantes linguistiques du texte, à la fois au niveau de la cohésion et à celui de la cohérence, alors que «la compréhensibilité inclut, en plus, des composantes textuelles non linguistiques et les caractéristiques du lecteur ainsi que les facteurs situationnels».

Dorénavant, avec les avancées de la psychologie cognitive, la lisibilité des textes ne regarde plus le texte lui-même, et lui seul. Elle doit concéder un rôle actif au lecteur. En effet, les formules traditionnelles isolant le texte comme simple objet linguistique tout en ignorant le lecteur, les chercheurs tentent alors

de définir la compréhensibilité à partir des composantes du texte qui rendent plus ou moins difficile la construction de sens chez le lecteur. Les effets de ces composantes vont intervenir sur les structures de connaissances et les processus de compréhension du lecteur et varier suivant ses stratégies de compréhension et sa motivation. On va donc dorénavant retrouver dans les facteurs de lisibilité des interactions qui vont de pair avec les modèles psycholinguistiques de la compréhension en lecture, la lisibilité ne pouvant être isolée du processus général de compréhension. Parmi ces facteurs, on insère même la situation de lecture comme ayant une incidence sur la compréhension, cf. Boyer (1990).

3.5 Les limites de la compréhensibilité

L'évaluation de la compréhensibilité d'un texte doit permettre d'estimer si le lecteur sera en mesure de comprendre le texte à lire. Cependant, n'oublions pas que, dans la pratique pédagogique, cette évaluation doit être efficace et ne saurait se réaliser en fonction des individus seuls. Or, des trois variables interactives appartenant à la compréhensibilité, que sont le texte, le lecteur et la situation de lecture, seule la variable texte est en quelque sorte objective, quoique la notion de type de texte fasse l'objet de plusieurs taxonomies et que leur précision et leur validation restent à améliorer. Quant au lecteur, il est unique et imprévisible, chaque lecteur ayant sa propre histoire de développement personnel, ses connaissances antérieures, sa motivation et ses intérêts. Il s'agit alors de juger de la fiabilité de cette variable qu'est le lecteur pour pouvoir viser une classe de lecteurs plutôt que des individus. La situation d'utilisation, elle aussi, est extrêmement difficile à cerner concrètement de par la complexité de ses composantes. La recherche en lisibilité se heurte donc actuellement à trois problèmes majeurs, que Boyer (1992, p. 11) résume ainsi:

> *«1) la multiplicité des composantes et des interactions qui influencent la compréhension des discours; 2) les ambiguïtés rattachées à la notion de types de texte; 3) la mesure de la compréhension qui sert de base à la définition de la lisibilité.»*

Les différents facteurs influençant la lisibilité s'avèrent extrêmement complexes à pondérer. Pourtant, la tendance actuelle est encore à quantifier la lisibilité pour la transformer en indice permettant de décider du niveau de lisibilité, mais non à identifier qualitativement la teneur des difficultés. Cependant, il existe déjà certaines recherches d'appréciation qualitative de la lisibilité. Ainsi, on trouve des listes de vérification pour évaluer la lisibilité des manuels scolaires à partir de facteurs qui tiennent compte à la fois du lecteur et de ses connaissances linguistiques, et de la forme linguistique du texte, cf. Irwin (1980, 1986b),

Irwin & Davis (1980) et Leu & Kinzer (1987). Toutefois, d'une part, ces listes s'appliquent aux manuels scolaires, et, d'autre part, elles s'intéressent au lecteur en tant qu'individu et tiennent peu compte de la dimension pragmatique de la compréhension. Lecavalier, Préfontaine et Brassard (1991) ont par ailleurs élaboré un instrument qualitatif d'intelligibilité des textes qui a été expérimenté au niveau de l'enseignement collégial, mais sa validité reste à démontrer.

La compréhensibilité reste donc difficile à évaluer quantitativement de par la teneur subjective de ses variables et les instruments de mesure qui l'accompagnent. Ces essais sont louables, certes, mais ils demeurent isolés parce qu'ils ne sont pas véritablement intégrés à une didactique de la lecture autre que ponctuelle ou expérimentale.

Par ailleurs, la sémiotique nous fournit ses définitions de la lisibilité allant de pair avec la vraisemblance et avec la normalité étroitement liées à l'organisation interne du texte. Elle nous livre aussi quelques modèles qualitatifs comme l'ensemble des critères de lisibilité de Hamon (1974, 1982) ou le profil de lisibilité que donne Bourque (1986).

4. Le point de vue de la sémiotique

4.1 La normalité et le vraisemblable

Pour les sémioticiens, la lisibilité appartient au texte, à son organisation interne. Elle est soumise aux normalités que doit respecter le texte et aux lois du vraisemblable. La norme est d'abord de type linguistique faisant référence au code, à l'usage ou à un type de discours. Cependant, le code peut aussi être culturel comme l'idéologie ou le genre. L'utilisation de ces codes permet d'assurer un *minimum lisible*: «le normal, ici, sera le prévisible, l'attendu, le déjà-vu ou le déjà-lu», cf. Hamon (1974, p. 116). Le respect des codes définit donc un horizon d'attente et des prévisibilités qui vont prédéterminer la démarche du lecteur.

Hamon (1974, p. 122) a récapitulé «les principales *normalités* que doit respecter le texte pour assurer la communication». Celles-ci peuvent «servir à délimiter des *degrés de lisibilité*», cf. Hamon (1974, p. 122). À chacune de ces normalités, il associe des signes et des énoncés types qui sont soit du côté de la lisibilité soit de celui de l'*illisibilité*. La première série de critères internes de lisibilité proposée par Hamon (1974, p. 121) est la suivante:

«Pas de perturbation de l'organisation logique, sémantique et linguistique en général du texte *à tous ses niveaux: respect des règles d'accord; des restrictions sélectives; du fonctionnement des anaphores et des substituts; tendance à la propriété (monosémie) des termes; schémas narratifs non perturbés.»*

La seconde série de critères internes retenue par Hamon (1974, p. 121) peut s'associer au phénomène de l'énonciation: «homogénéité et autonomie du texte. Pas de référence à une situation concrète de discours; pas d'embrayeurs, de modalisateurs, de ratures et de repentirs explicités ou d'*intrusions d'auteur*». La troisième série de normalités est la suivante: «stabilité et homogénéité du support écrit (typographie; lecture gauche-droite; linéarité du signifiant; orthographe)», cf. Hamon (1974, p. 121).

Hamon (1974, p. 121) propose aussi trois ensembles de critères externes de lisibilité dans lesquels la normalité rejoint le vraisemblable. Le premier est lié au «réel (vraisemblable référentiel)». Le second ensemble se réfère à «l'idéologie (vraisemblable culturel)». Le dernier ensemble est associé au «genre (vraisemblable esthétique)». Un texte qui respecte donc ces critères de lisibilité, c'est-à-dire qui tend vers une certaine normalité et qui respecte une certaine vraisemblance, est un texte lisible.

D'après Hamon (1982), l'analyse contemporaine des textes cerne la lisibilité à la lumière de la vraisemblance. En effet, cette analyse ramène le problème de l'identification du texte réaliste «à celui du *vraisemblable*, défini comme un code idéologique et rhétorique commun à l'émetteur et au récepteur, donc assurant la *lisibilité* du message par des références implicites ou explicites à un système de valeurs institutionnalisées (extra-texte) tenant lieu de *réel*, cf. Hamon (1982, p. 129). Se référant à Barthes (1970, p. 10) qui appelle «classique tout texte lisible», Hamon (1982, p. 174) risque «la chaîne d'équivalences: texte lisible = texte vraisemblable = texte classique = texte réaliste».

Pour Barthes (1970), un texte lisible, donc qui peut être lu, s'oppose à un texte écrit, c'est-à-dire à un texte littéraire. Un texte littéraire, étant plus opaque, résisterait, en quelque sorte, à la lecture. La lisibilité s'éloignerait donc de la littérarité, le littéraire se jouant de la norme et de l'écart par rapport aux codes, cf. Hamon (1982). Toutefois, délimiter les «*degrés de lisibilité*» d'un texte à partir de certaines «*normalités*» retenues comme essentielles ne signifie pas établir «des degrés de *littérarité*: un écart n'est pas fatalement fait de style, et tout fait de style n'est pas fatalement écart)», cf. Hamon (1974, p. 122). Pour Barthes (1970) également, la lisibilité appartient à la cohérence du texte, à sa vraisemblance. Ainsi, il parle de «la loi de solidarité du lisible: tout se tient, tout doit se tenir le mieux possible», cf. Barthes (1970, p. 187).

«Le lisible, comme on peut s'y attendre, est régi par le principe de non-contradiction, mais en multipliant les solidarités, en marquant chaque fois qu'il le peut le caractère compatible *des circonstances, en joignant les événements relatés par une sorte de* colle *logique, le discours pousse ce principe jusqu'à l'obsession.»* Barthes (1970, p. 162)

Le lisible traque donc, chez Barthes, l'illogisme, la contradiction. Il s'appuie sur la vraisemblance, le bon sens. En effet, «la loi morale, la loi de valeur du lisible, c'est de remplir les chaînes causales», cf. Barthes (1970, p. 187). Le tissu narratif se trouve alors «saturé de liaisons pseudo-logiques, de relais, de termes doublement orientés», cf. Barthes (1970, p. 188). La vraisemblance assure donc la lisibilité du texte.

À sa typologie des critères de lisibilité élaborée en 1974, critères appartenant principalement à la stylistique, Hamon (1982, p. 133), pour qui la lisibilité est tributaire du message qui «doit pouvoir *retransmettre* une information», a ajouté des critères d'ordre plus sémiotique. Englobant donc ses critères de 1974, il donne de la lisibilité la définition suivante:

«La lisibilité d'un texte est fonction de l'interaction de plusieurs facteurs à la fois d'ordre interne (liés à la matérialité typographique et à la grammaticalité du message) et d'ordre externe (non propres au message); c'est-à-dire, à la fois, de la cohérence logico-linguistique du texte à tous ses niveaux (respect des règles d'accord, de rection, des restrictions sélectives sémantiques, des règles de l'anaphorisation et de la substitution, non-perturbation des schémas discursifs et narratifs, absence d'ellipses, etc.), de son homogénéité et de son autonomie comme énoncé différé et écrit (pas d'intrusion de l'instance d'énonciation), de la stabilité typographique (ordre de la lecture, grandeur des caractères d'imprimerie...), et du respect de certains sous-codes culturels qui définissent une acceptabilité (la conformité au genre, la vraisemblance, l'anthropomorphisme des actants, l'anthropocentrisme d'un héros *acceptable, etc.)»*

Un texte lisible serait donc en partie caractérisé par une «hypertrophie des procédés anaphoriques et de la redondance [... qui] vise essentiellement à assurer la cohésion et la désambiguïsation de l'information véhiculée», cf. Hamon (1982, p. 134). Ces procédés linguistiques sont autant de critères de lisibilité. S'y ajoutent d'autres «procédés assurant la cohérence globale de l'énoncé», cf. Hamon (1982, p. 135), tels que le *flash-back*, «le texte renvoie à son déjà-dit», la motivation psychologique des personnages, l'intertextualité, que Hamon (1982, p. 136) appelle l'*histoire parallèle*, «la motivation systématique des noms propres et des surnoms des lieux et des personnages», cf. Hamon (1982, p. 138), l'absence de l'instance d'énonciation, une forte redondance et la prévisibilité des contenus, le héros en tant que personnage

principal. Selon Hamon (1982, p. 153), «dans la mesure où [le héros] [...] hiérarchise le système interne des valeurs de *tous* les personnages du récit, et organise l'espace idéologique du récit, il l'embraye sur l'extratextuel culturel commun à l'auteur et au lecteur, et par là constitue un facteur important de désambiguïsation». Le héros participerait alors de l'unité du discours isotope, réduisant ainsi «le «pluriel» du texte, le jeu infini des lectures possibles», cf. Hamon (1982, p. 153).

Hamon applique ces critères de lisibilité au texte réaliste qu'il confond volontairement avec le texte lisible. Il est intéressant d'y confronter le roman de littérature de jeunesse en sa qualité de roman *lisible*. Le roman de littérature de jeunesse apparaît donc comme un texte vraisemblable, prévisible dans ses unités constitutives, relevant de la norme plus que de l'écart. C'est un texte riche en effets de clôture et possédant un *faible pluriel*.

La sémiotique européenne de Barthes ou de Hamon propose donc une lisibilité inhérente au texte et construite par lui à travers le vraisemblable et la normalité. Par ailleurs, au Québec, d'un point de vue sémiotique également, Bourque (1986) définit la lisibilité comme l'aptitude qu'a le texte à se faire lire. Il a développé un profil de lisibilité dans lequel il tient compte de parcours d'écriture et de lecture aménagés textuellement.

4.2 La lisibilité comme aptitude textuelle

Bourque (1986, p. 93) décrit la lisibilité comme un «procès au sein duquel la pratique d'écriture vient se déterminer en pratique de lecture». Comme il l'avance, la lisibilité n'est ni une pratique, comme la lecture, ni un objet, comme le texte. Elle se situe entre les deux et désigne «une aptitude qu'a le texte à se laisser lire, à se faire comprendre. C'est-à-dire une habileté qu'aurait un objet et à motiver une pratique (la lecture), et à promouvoir un processus (la compréhension)», cf. Bourque (1990, p. 138).

Selon l'approche traditionnelle, la lisibilité n'est repérable que lorsqu'il y a en quelque sorte illisibilité, c'est-à-dire lorsqu'elle vient à manquer. Ainsi, sont apparus les concepts de lisibilité typographique et de lisibilité linguistique révélant que «le texte résiste à la lecture», cf. Bourque (1990, p. 138), et le concept de compréhensibilité, lorsque le texte crée chez le lecteur une certaine difficulté à cerner ce que la lecture lui propose, lorsque «la lecture résiste au texte», cf. Bourque (1990, p. 138). Or, «le propre de la lisibilité, justement, est de rendre la lecture praticable», cf. Bourque (1990, p. 138). La lisibilité est indissociable du texte en tant qu'objet, elle met en jeu «des opérations autorisant, de l'écriture à la lecture, un ou plusieurs ajustements», cf. Bourque (1986, p. 89).

Dans ce passage de l'écriture à la lecture, «il faut que l'écriture ait pu transférer dans la lecture l'essentiel des opérations qui l'accréditent», cf. Bourque (1986, p. 93). La lisibilité se définit donc au terme de l'interaction d'une écriture et d'une lecture, et permet à cette dernière d'aboutir.

Bourque (1986) propose un profil de lisibilité qui est caractérisé par trois composantes spécifiques: les facteurs de lisibilité; les conditions de lisibilité; les coefficients de lisibilité. Les facteurs de lisibilité sont identifiables au texte, d'une part, c'est-à-dire à la pratique d'écriture, et au lecteur, d'autre part, c'est-à-dire à la pratique de lecture. Ces facteurs de lisibilité appartenant à la fois au lecteur qui assume les opérations de lecture, et au texte, à l'édification duquel les opérations de lecture participent de l'intérieur, s'apparentent à ceux de la compréhensibilité décrite ci-haut.

Par conditions de lisibilité, Bourque (1986, p. 94) entend «l'ensemble des faits dont dépend la lisibilité. À savoir, les éléments, les circonstances, les résistances influant sur la lisibilité d'un texte». Il regroupe ces conditions en quatre catégories: les conditions typographiques; les conditions physiologiques; les conditions idéologiques; les conditions textuelles. Les conditions typographiques peuvent être assimilables à la lisibilité typographique de Richaudeau (1984). Les conditions physiologiques tiennent compte des dispositions et des comportements liés à l'activité de lecture, comme l'état de l'appareil récepteur, la capacité de rétention du lecteur et ses dispositions affectives. Ces conditions ont pour effet de circonstancier la lecture d'un texte. Les conditions idéologiques font en sorte que «la lisibilité compose avec les données d'un environnemnt à la fois scientifique et culturel», cf. Bourque (1986, p. 95). Trois instances particularisent ici la lisibilité: les déterminations socioculturelles qui font référence aux structures sociales et aux éléments de culture qui y correspondent; les considérations théoriques et critiques qui sont liées aux types de discours; les procurations didactiques, conditions qui mettent en évidence les moyens et les diverses situations d'apprentissage mis à la disposition du lecteur pour favoriser son apprentissage de la lecture. Mises à part les conditions typographiques, il semble que les conditions physiologiques et idéologiques relèvent de la compréhensibilité, telle que décrite ci-haut.

La quatrième catégorie déterminant des conditions de lisibilité correspond aux conditions textuelles: «Inscrites dans le développement du texte, ces conditions s'avèrent essentielles à la compréhension de son organisation interne», cf. Bourque (1986, p. 97). En d'autres termes, on peut établir ici que «la lisibilité quête ses conditions textuelles dans l'identification et l'actualisation des opérations que le texte convoque», cf. Bourque (1986, p. 97). Les conditions textuelles appellent à la fois les compétences factuelles du scripteur, impliquées dans

le développement et l'élaboration du texte, et celles du lecteur. Les compétences factuelles du lecteur lui permettent de repérer les composants techniques du texte: «Des éléments de rhétoriques particulières au texte, des déterminations de consignes, de contraintes ou de procédés textuels, des aménagements tant lexical, que syntaxique, que sémantique...», cf. Bourque (1986, p. 97). Par ses compétences factuelles, le lecteur accède aussi aux composants méthodologiques et analytiques, entraînant une compréhension systématique des principales articulations du texte. D'après Bourque (1986, p. 97), ces deux types de compétences ont pour fonction de dégager une «lisibilité textuelle», c'est-à-dire une lisibilité qui tente «de ramener vers le texte toute orientation de lecture qui permettrait à la fois d'en éprouver et d'en valider le travail». Les compétences factuelles du lecteur, qui lui permettent d'édifier le texte en système et d'en investiguer l'organisation interne sont autant d'opérations inscrites à même les conditions textuelles.

Si la lisibilité se construit à travers des faits et des circonstances qui sont autant de conditions, les coefficients de lisibilité s'apprécient «selon le niveau de difficulté et de complexité émis par le texte», cf. Bourque (1986, p. 98). Ils focalisent l'attention sur le nombre et la nature des relations qui existent entre les divers composants du texte, que celles-ci soient syntaxiques, logiques, esthétiques, sémantiques... En effet, l'ordre du travail du texte s'organise selon une certaine progression qui permet à Bourque (1986, p. 98-99) d'affirmer qu'en regard de la linéarité, la lisibilité peut recevoir quatre déterminations: la «lisibilité unilinéaire: c'est le cas d'une lisibilité qui se développe à partir d'une suite d'énoncés distribués de manière consécutive»; la «lisibilité interlinéaire»: «la lisibilité se déploie selon une suite intersectée d'énoncés»; la «lisibilité multilinéaire»: une écriture ou une lecture multilinéaire correspond à «la capacité qu'a le texte d'accueillir, pour son déroulement, des segments fictionnels répondant de plusieurs orientations narratives, voire de plusieurs programmes narratifs». Une telle lecture construit donc une lisibilité «apte à capter et à coordonner, et ce, en toute simultanéité textuelle, plusieurs linéarités»; la «lisibilité translinéaire»: grâce à cette lisibilité, la lecture dépasse la manifestation syntagmatique des énoncés, c'est-à-dire leur succession, pour se développer selon l'axe paradigmatique, «là où les signes, voire les énoncés, acceptent une distribution ordonnée vers la concomitance». Simultanément donc, la lecture se développe à plusieurs niveaux textuels. Bourque (1986, p. 99) distingue deux sortes de translinéarité:

> *«la translinéarité métatextuelle: soit cette lisibilité qui par-delà la ligne du récit désigne le texte dans son développement ou son organisation même;*

la translinéarité infratextuelle: soit cette lisibilité qui en deçà de la ligne du récit engendre un autre texte, complémentaire ou parallèle.»

Les coefficients de lisibilité ne sont pas sans rappeler certains critères de lisibilité associés à l'organisation textuelle, que Hamon (1974, 1982) a mis de l'avant.

Bourque (1986) nous propose donc un profil de lisibilité complexe, tenant d'abord compte de la lisibilité typographique, puis de la compréhensibilité liée à la fois aux facteurs de lisibilité qui traitent des rapports entre les deux composantes essentielles du processus de lecture, soit le lecteur et le texte, et aux conditions physiologiques et idéologiques de lisibilité qui abordent l'ensemble des faits et circonstances construisant la lisibilité de l'extérieur. Bourque inclut ensuite une lisibilité textuelle, dont les conditions internes sont tributaires des compétences de l'auteur et du lecteur, que l'on retrouve sous forme d'opérations textuellement inscrites. Son profil de lisibilité intègre enfin des coefficients nous instruisant sur la nature et le nombre de liens existants entre les composantes d'un texte en regard de la linéarité. Le profil de lisibilité élaboré par Bourque met alors en relief l'existence d'une interaction, à travers cette rencontre d'une écriture et d'une lecture, à travers ce procès par lequel la pratique d'écriture se résout en pratique de lecture.

Bourque enrichit son profil de lisibilité du concept de parcours. À travers sa structure, un texte se développe selon des opérations langagières réalisant un ou plusieurs parcours, un parcours se voulant «le résultat d'une construction particulière», cf. Bourque (1990, p. 139). Le parcours «implique non seulement une disposition linéaire et ordonnée des éléments entre lesquels il s'effectue, mais aussi une perspective dynamique, suggérant une progression d'un point à un autre, grâce à des instances intermédiaires», cf. Greimas & Courtés (1979, p. 269). Il souligne «les modalités d'élaboration d'un texte, [...] il dévoile le programme d'écriture», cf. Bourque (1992, p. 28). C'est pourquoi Bourque (1989, p. 67-68) définit le concept de texte en terme de parcours. Il le désigne comme:

«Lieu opératoire autorisant un ou plusieurs parcours allant d'un énoncé d'ouverture à un énoncé de clôture, sans finalité obligée. En ce sens, chaque énoncé d'ouverture peut servir de clôture à un précédent parcours, du temps que chaque énoncé de clôture peut tenir lieu d'ouverture à un parcours subséquent.

Ce qui permet de penser: qu'un texte peut être redevable de plusieurs parcours; qu'un parcours peut se nourrir de plusieurs autres parcours; que tant qu'il n'y a pas parcours il n'y a pas texte.»

Au-delà de cette définition, Bourque (1990, p. 140) soutient que ces parcours varient «selon leur programme opératoire». Ainsi, il établit une distinction entre un texte et un texte littéraire. Ce dernier résulte d'opérations qui se développent selon un ou plusieurs parcours qui débordent la langue, «c'est-à-dire des parcours qui font valoir le droit au texte à son *illimitation*, à son aptitude à constamment déséquilibrer ou construire d'une manière nouvelle la langue», cf. Bourque (1989, p. 68). À travers cette notion de parcours, on rejoint donc celle de la littérarité qui tient plus de l'écart que de la norme.

De plus, le parcours entretient un rapport étroit avec la lisibilité. Le parcours d'un texte documentaire, par exemple, «convoque une lisibilité reposant sur une reconnaissance de catégories. Ici tout est affaire d'équilibre. La performance lectorale loge dans la compétence à suivre un parcours qui se développe de manière linéaire. Aussi, les repères variant peu, la lecture peut être dite *à sécurité maximum!*», cf. Bourque (1990, p. 140-141). Par contre, le parcours littéraire convoque une lisibilité axée sur une connaissance de dispositifs. Ici tout est affaire de déséquilibre. La performance loge dans la compétence à construire un ou des parcours se développant dans des registres allant de l'unilinéarité à la translinéarité. Aussi, les repères étant à variation continue, la lecture peut être qualifiée d'*à risque!*, cf. Bourque (1990, p. 140-141).

Il semble alors évident que le texte et sa lisibilité dépendent étroitement des parcours aménagés, «pendant que l'un opère, l'autre se négocie en vertu du circuit disposé», cf. Bourque (1990, p. 140). La lisibilité est donc constitutive de la propre stratégie du texte et, par le fait même, de son interprétation. Le lecteur évaluera et intégrera les parcours selon les opérations cognitives et langagières qu'ils appellent. La notion de parcours développée par les sémioticiens s'avère centrale à notre thèse.

La recherche en lisibilité et en compréhensibilité, inscrite dans une optique cognitive et psycholinguistique, s'enlise donc dans une démarche quantitative à vouloir mesurer le degré de difficulté du texte, en tenant compte du lecteur réel et de sa compréhension. Cependant, à la lumière des recherches en sémiotique, et particulièrement de celles de Barthes (1970), de Hamon (1974, 1982) et de Bourque (1986), l'objet de la lisibilité devient véritablement le texte. Dorénavant, non seulement elle se définit et se construit à partir des éléments linguistiques de surface, c'est-à-dire des éléments microstructurels, mais elle doit aussi en intégrer d'autres qui appartiennent à un niveau plus profond, plus macrostructurel, comme le schéma narratif, le parcours narratif, tout en tenant compte des modes de relation qui existent entre ces deux niveaux. De plus, le problème de la lisibilité ne relèverait plus du strict plan des énoncés produits, mais aussi de celui de l'intention qui les a engendrés, c'est-à-dire du procès de

l'énonciation. Elle se situerait alors dans «la relation entre le *programme* d'un auteur et un certain statut de lecteur à créer», suivant l'expression empruntée de Hamon (1982, p. 131-132) traitant du discours réaliste, dans «ce relais fondamental autorisant le passage d'une écriture vers la lecture», cf. Bourque (1986, p. 93).

5. La lisibilité sémiotique

Parmi toutes les théories et disciplines qui portent sur la langue et les textes, qui éclairent un aspect singulier de l'œuvre romanesque, qu'il soit d'ordre interne, comme les composantes et leur organisation, ou d'ordre externe, comme sa réception, l'évolution sociale des horizons d'attente, l'investissement de l'auteur, l'histoire littéraire, l'inscription des idéologies, ce sont essentiellement les concepts et les instruments issus de la sémiotique qui ont retenu notre attention. En effet, la sémiotique aborde les langages comme systèmes de relation et s'intéresse au texte narratif en tant que tel, sans se préoccuper de son insertion sociale. Elle s'est inspirée, entre autres, du structuralisme, qui a articulé le concept de niveau de description. Comme l'affirme Barthes (1966, p. 11), «ces niveaux sont dans un rapport hiérarchique, car, si chacun a ses propres unités et ses propres corrélations, obligeant pour chacun d'eux a une description indépendante, aucun niveau ne peut à lui seul fournir de sens». Pour Barthes (1966, p. 11), «comprendre un récit, ce n'est pas seulement suivre le dévidement de l'histoire, c'est aussi y reconnaître les *étages*, projeter les enchaînements horizontaux du *fil* narratif sur un axe implicitement vertical; «lire [...] un récit, ce n'est pas seulement passer d'un mot à l'autre, c'est aussi passer d'un niveau à l'autre». Pour la sémiotique, le récit fictionnel est un système de sens dont l'organisation est essentielle. Or, celle-ci se retrouve à l'œuvre dans tous les récits quelle que soit leur intégration sociale. C'est pourquoi, la sémiotique étudie essentiellement l'organisation interne des récits et ses niveaux de structure, et le système des relations qui forment des invariants. Elle nous fournit des concepts opératoires et transférables à différents récits, et surtout susceptibles d'apprentissage. Elle a produit des instruments d'analyse capables de décrire le texte et ses niveaux de sens avec précision, et le jeu des significations sous-jacentes.

Il faut cependant se méfier des a priori. Nous cherchons une véritable interaction entre la didactique et la sémiotique, sans perdre de vue nos visées didactiques, sans toutefois verser dans l'excès inverse d'une simplification arbitraire de la complexité des concepts et des outils d'analyse empruntés à la

sémiotique. En effet, tel que nous met en garde Floch (1990, p. 111), il faut se méfier des «schématisations réductrices et erronées qui *aplatissent* les récits en confondant les niveaux que la sémiotique a su distinguer et hiérarchiser au fur et à mesure de ses études concrètes et de ses avancées théoriques». Par ailleurs, la nécessité d'un métalangage spécialisé, adéquat et homogène soulève le problème de son élaboration. Il faut que le métalangage soit à la fois simple et approprié, afin qu'il permette aux enseignants et aux élèves, non pas de l'utiliser de façon mécanique, mais de s'en servir pour saisir chaque récit dans sa construction singulière.

Même si le profil de lisibilité élaboré par Bourque inclut aussi bien la lisibilité typographique que certains aspects de la compréhensibilité, il met en évidence plusieurs concepts qui ont aidé à la conception de notre modèle. D'abord, la lisibilité vue en tant que procès se jouant entre une pratique d'écriture et une pratique de lecture vient corroborer notre thèse que la lisibilité serait un processus interactif entre un texte et un lecteur. Ensuite, son concept de lisibilité textuelle nous conforte dans notre hypothèse de l'importance du lecteur dans la lisibilité, non pas d'un lecteur concret engagé dans l'acte de lecture, mais d'un lecteur dont les compétences attendues de saisie des principales articulations du texte sont inscrites textuellement sous forme d'opérations qui seront identifiées et actualisées lors de la lecture. De plus, ses concepts de lisibilités unilinéaire, interlinéaire, multilinéaire et translinéaire nous révèlent que les différents niveaux de structure d'un texte participent aussi de la lisibilité. Enfin, sa notion de parcours nous apparaît d'une extrême importance pour cerner les concepts de texte et de lecteur intervenant dans ce processus interactif qu'est la lisibilité telle que nous l'entendons.

Comme définition de base de la *lisibilité sémiotique* nous avons retenu celle de Bourque. La lisibilité est cette «aptitude qu'a le texte à se laisser lire, à se faire comprendre», cf. Bourque (1990, p. 137). La lisibilité ne peut donc être dissociée de l'objet textuel. Elle est immanente à son contenu: le texte construit sa propre lisibilité en tant que système plus ou moins complexe de schémas, d'isotopies, de stratégies textuelles. D'une part, le mode de fonctionnement des textes étant plus associé à des phénomènes de structuration que de quantification, pour rendre opératoire une telle lisibilité, nous devons l'intégrer à tous les niveaux de description de l'énoncé, allant de l'organisation discursive de la signification à son organisation narrative. D'autre part, la lisibilité met en jeu des opérations qui autorisent le passage entre un parcours d'écriture et un parcours de lecture.

Pour le parcours d'écriture, nous nous sommes particulièrement inspirée de la sémiotique de Greimas (1966, rééd. 1986), reprise par l'École de Paris,

qui a étudié le discours narratif pour en déterminer l'organisation interne, c'est-à-dire les différents niveaux de structures qui président à sa génération. La lisibilité s'inscrit à tous ces niveaux qui structurent le contenu textuel: le niveau sémio-narratif profond, le niveau sémio-narratif de surface et le niveau discursif. Le parcours d'écriture correspond donc pour nous au «parcours génératif». Du parcours génératif, nous n'avons retenu que les composantes intégratives essentielles et les relations qu'elles entretiennent entre elles.

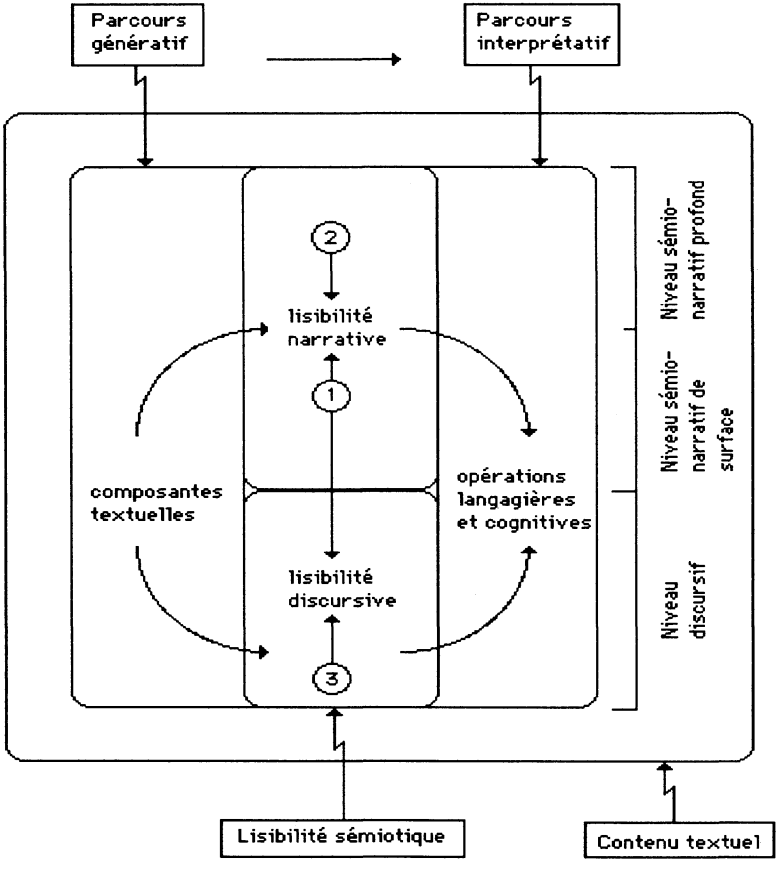
Selon la perspective développée par Eco (1979, trad. 1985) sur l'activité coopérative du lecteur lors de la réception, l'auteur empirique comme sujet de l'énonciation textuelle émet une hypothèse de lecteur qu'il traduit en stratégie textuelle, c'est-à-dire en *lecteur modèle*. L'auteur empirique, lors de l'acte d'énonciation, doit postuler un lecteur modèle et le réaliser par une suite d'opérations textuelles. Il le construit en sélectionnant les degrés de difficultés linguistiques, inférentielles, référentielles, et autres, tout en déterminant le type d'opérations interprétatives qu'il est susceptible d'effectuer. On peut donc présumer que l'auteur a en tête un lecteur empirique possédant une certaine compétence encyclopédique, cf. Eco (1979, trad. 1985) et une certaine compétence discursive, cf. Lebrun (1987). Ce lecteur empirique, comme sujet concret du processus de lecture, doit se réaliser comme lecteur modèle. C'est le rôle de l'enseignant de le guider dans cette démarche.

Le lecteur modèle, c'est-à-dire la stratégie textuelle correspondant au rôle attendu du lecteur, au rôle tel que prescrit par le texte, rôle vers lequel tend le lecteur empirique, s'avère donc essentiel à notre modèle. Ce rôle inscrit s'harmonise avec les opérations cognitives et langagières permettant l'ajustement entre l'écriture et la lecture, opérations visant à rendre lisible le texte. Un texte, «référé à des lecteurs qu'il ne postule pas et qu'il ne contribue pas à produire», cf. Eco (1979, trad. 1985, p. 73), négocie une lisibilité inopérante, selon des parcours impraticables. À travers sa structure, un texte se développe selon des opérations cognitives et langagières réalisant un ou plusieurs parcours. Le texte et sa lisibilité dépendent étroitement des parcours aménagés. La lisibilité est donc constitutive de la propre stratégie du texte et, par le fait même, de son interprétation. Le lecteur évaluera et intégrera les parcours selon les opérations cognitives et langagières qu'ils commandent. Ces opérations, que nous assimilons au lecteur modèle, déterminent globalement ce que Bourque (1986) appelle les *conditions textuelles de lisibilité.*

Pour le parcours de lecture, nous avons donc retenu le *lecteur modèle*, c'est-à-dire le rôle du lecteur tel que révélé ou attendu par le texte. Ce lecteur modèle, grâce à divers mouvements coopératifs, met à jour le ou les parcours de lecture à travers les divers niveaux de structure, jusqu'à l'interprétation

globale, c'est-à-dire l'actualisation sémantique de ce que le texte veut dire à travers cette coopération. Le parcours de lecture correspond donc pour nous au *parcours interprétatif*. Nous savons, avec Eco (1979, trad. 1985), que le projet génératif d'un texte est inclusif de son interprétation prévue, et que les différents niveaux textuels du parcours génératif ne sont mis en évidence que par l'opération interprétative inverse. Du parcours interprétatif, nous avons retenu les opérations cognitives et langagières qui sont activées par le lecteur modèle pour actualiser les composantes du parcours génératif aux différents niveaux de structure.

Figure 1
La lisibilité sémiotique



Les sémiotiques de Greimas et d'Eco, dans une tentative d'unification par rapport à l'objet qu'est le texte, nous ont donc fourni le cadre de référence idéal pour expliquer ce passage, non pas entre deux processus réels, c'est-à-dire entre l'écriture d'un auteur empirique et la lecture effective d'un lecteur empirique, mais bien entre le texte défini selon son mode de production et le lecteur modèle défini selon son mode de réception, d'interprétation. La lisibilité comme habileté du texte à se faire comprendre existe en dehors de l'acte de lire. Elle lui est antérieure. Elle appartient au texte. Elle naît du texte et retourne au texte. La *lisibilité sémiotique* est donc un processus interactif entre un parcours global d'écriture, celui qui permet la génération du texte et un parcours global de lecture, celui qui permet l'interprétation du lecteur, entre un *parcours génératif* et un *parcours interprétatif* (figure 1, page précédente).

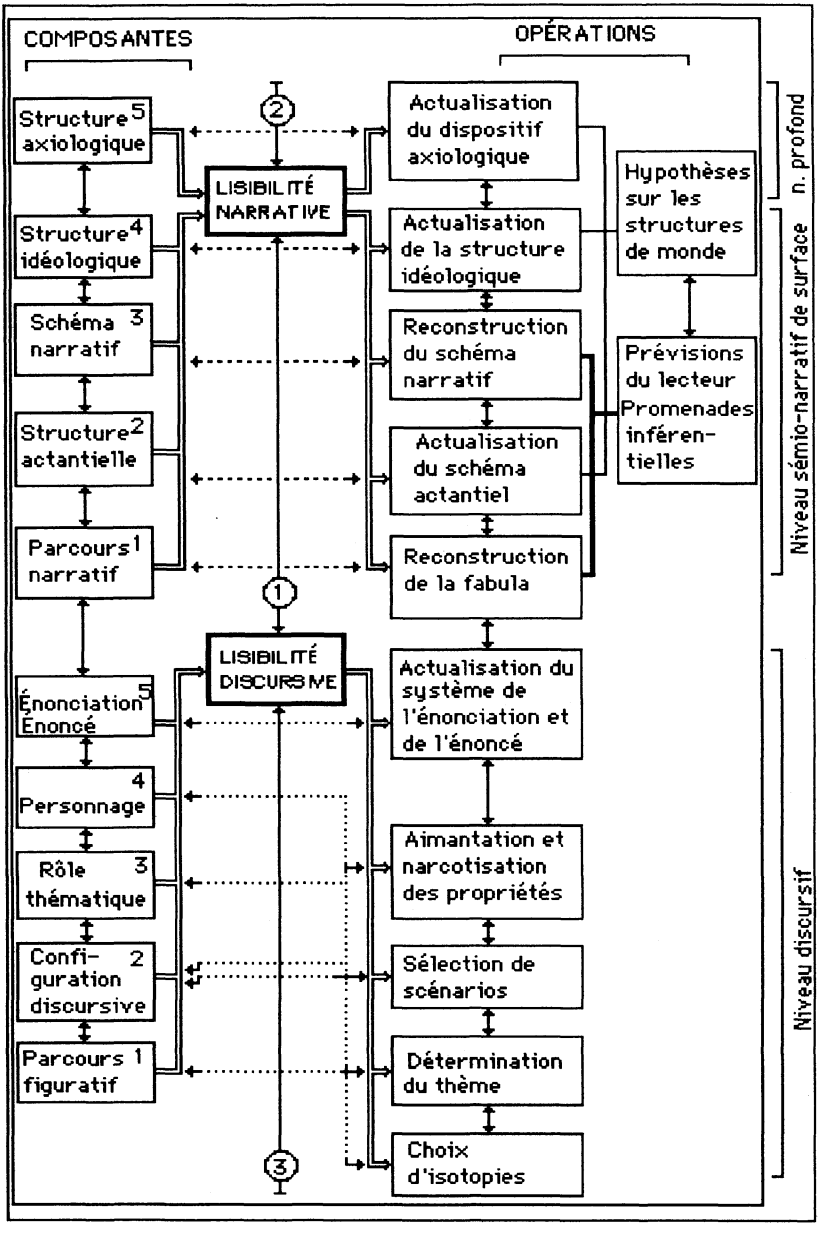
Les niveaux de structures où navigue la lisibilité sont ceux identifiés par Greimas et repris par Eco comme appartenant au contenu textuel, soit le niveau sémio-narratif profond, le niveau sémio-narratif de surface et le niveau discursif. La *lisibilité sémiotique* relève à la fois de ces niveaux sémio-narratifs profond et de surface, et du niveau discursif. C'est pourquoi nous considérons que la *lisibilité sémiotique* se développe en trois parcours interreliés, l'un appartenant au niveau narratif de surface et l'autre au niveau narratif profond, se constituant en *lisibilité narrative*, et le troisième appartenant au niveau discursif et se constituant en *lisibilité discursive*. Les composantes désignent des objets sémiotiques construits et organisés en parcours génératif. Quant aux opérations cognitives et langagières retenues comme inhérentes au processus de lisibilité, ce sont celles identifiées par Eco comme appartenant au parcours interprétatif.

La *lisibilité sémiotique* désigne ce lieu de passage entre l'écriture et la lecture, entre la génération et la réception du texte narratif, ce lieu d'intégration des parcours génératif et interprétatif. La *lisibilité sémiotique* est un processus à l'intérieur duquel le texte, à travers ses niveaux de structures et tout un réseau de relations et d'opérations, génère des interprétations prévues dans sa stratégie, menant ainsi le lecteur modèle à l'actualisation ou non de l'interprétation globale du texte.

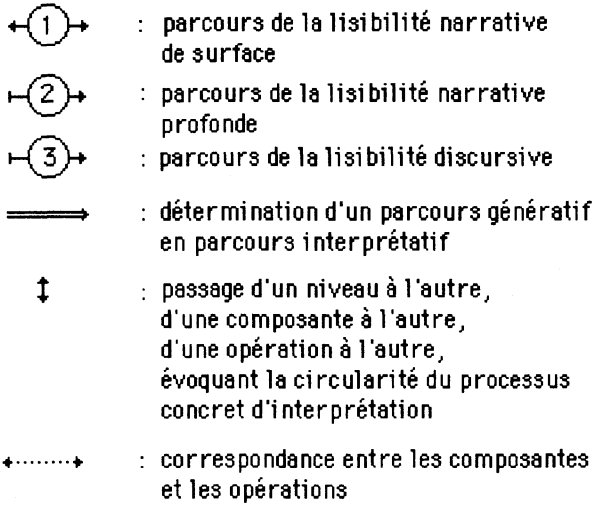
La structure de l'œuvre romanesque englobe donc les éléments qui prédéterminent sa réception. Sa lisibilité se construit alors à partir des composantes structurales du texte, d'une part, et à partir de l'identification et de l'actualisation des opérations cognitives et langagières auxquelles le texte convie le lecteur, d'autre part.

Dès lors, nous pouvons proposer une représentation schématique de notre modèle comme système explicatif de *lisibilité sémiotique* (figure 2, page suivante.)

Figure 2
Les composantes et les opérations de la lisibilité sémiotique



Légende :



L'application de notre modèle est étroitement tributaire de l'analyse sémiotique des textes.

Dans une logique à rebours de la lecture, pour saisir la nature et le rôle de la *lisibilité sémiotique* dans une œuvre romanesque, pour en délimiter le champ fonctionnel, il paraît plus simple de commencer l'analyse sémiotique des niveaux textuels par les structures sémio-narratives de surface parce qu'elles décrivent le récit dans sa globalité, cf. Hamon (1979) et que la structure narrative du récit est essentiellement prédictive. Notre modèle de lisibilité emprunte donc, en premier lieu, le parcours (1) de la *lisibilité narrative* avec ses composantes appartenant aux structures sémio-narratives de surface et les opérations qui leur sont associées. Ces composantes seront analysées dans l'ordre proposé, avec le parcours narratif en premier. En effet, cet ordonnancement des composantes s'est imposé, d'une part, parce que les composantes se construisent de l'une à l'autre, selon le principe génératif et, d'autre part, par commodité pour l'application du modèle par l'enseignant. En second lieu, notre modèle emprunte le parcours (2) de la *lisibilité narrative* au niveau des structures sémio-narratives profondes, avec sa principale composante, la structure axiologique. En troisième lieu, enfin, notre modèle emprunte le parcours (3) de la *lisibilité discursive* avec ses composantes appartenant aux structures discursives et les opérations qui leur sont associées. Ces composantes seront aussi analysées dans l'ordre proposé, avec le parcours figuratif en premier.

Le sens des flèches en traits doubles allant des composantes vers les opérations illustre bien que la lisibilité est un processus qui permet à un parcours génératif de se réaliser en parcours interprétatif. Les flèches en traits pleins, entre les composantes d'une part, et les opérations, d'autre part, tentent d'indiquer la circularité du processus concret d'interprétation, puisque le lecteur peut très bien sauter d'une structure à l'autre, d'une composante à l'autre, sans suivre de trajectoire obligatoire. Les flèches en traits pointillés soulignent l'importance de l'identification et de l'actualisation des opérations comme conditions textuelles de lisibilité et des liens étroits que ces opérations entretiennent avec les composantes correspondantes.

Notre modèle ne conçoit donc pas la lisibilité en rapport avec la progression linéaire des énoncés, mais plutôt comme un processus circulaire, principalement à cause de la figure du personnage (l'acteur discursif) en tant que rencontre entre les structures narratives et les structures discursives, c'est-à-dire entre un rôle actantiel et un rôle thématique. Bien que la *lisibilité sémiotique* adhère étroitement aux structures textuelles du point de vue de leur génération, elle ne se construit pas du niveau profond au niveau de surface. Elle adopte plutôt le mode de fonctionnement du parcours interprétatif, où il est impossible de représenter théoriquement les niveaux de coopération en séquences linéaires. C'est pourquoi, malgré un ordre logique apparent, les éléments constitutifs de la lisibilité ne sont pas hiérarchisés, ni du point de vue temporel, ni du point de vue logique, mais se développent en corrélation.

L'utilisation de notre modèle repose sur l'analyse sémiotique des textes de façon à mettre en perspective ces différentes composantes et une certaine normalité liée à leur lisibilité. Quelques-unes des normalités identifiées par Hamon, principalement celles qui ont trait à l'organisation logique du texte et au schéma narratif, celles qui réfèrent au système de l'énonciation, au personnage, au héros et celles qui tiennent compte du vraisemblable retiennent notre attention. Par ailleurs, les énoncés *lisibles* (la tautologie, le cliché, le pléonasme...), certains procédés cohésifs (l'anaphore, la redondance...), certains procédés de cohérence globale (le *flash-back*, la prédiction...), l'intertextualité, l'extratextuel culturel seront retenus comme autant de signes tangibles de la lisibilité alors que les énoncés *illisibles* (le paradoxe, l'anagramme, l'anacoluthe...) ou les procédés stylistiques tels le pastiche ou la parodie seront retenus comme révélateurs d'illisibilité.

Les critères de Hamon, rappelons-le, sont étroitement liés à la normalité: tout texte qui évite les perturbations dans son organisation qu'elle soit logique, sémantique, linguistique ou narrative, tout texte qui propose des énoncés lisibles et renonce à ceux qui sont illisibles est un texte qui assure la communication,

donc un texte lisible. Cependant, nous ne cherchons pas à vérifier les effets de ces critères sur le lisible, comme le propose Hamon, mais à identifier leur présence dans le texte, voire leurs variantes et même leurs écarts par rapport à la norme. Ce qui nous préoccupe, ce n'est pas d'élaborer une sorte de typologie du texte lisible, mais bien de pouvoir repérer, dans toute création romanesque de littérature de jeunesse, les composantes d'une lisibilité dite *sémiotique*, d'en étudier le fonctionnement et d'en faire un objet d'enseignement. Une fois ces composantes identifiées dans un quelconque roman de littérature de jeunesse par l'analyse sémiotique, les critères de Hamon en regard d'une certaine normalité nous permettraient de juger de la qualité de la lisibilité et de cerner les composantes qui marqueraient une certaine distanciation par rapport à cette norme, pour en faire un objet d'enseignement et d'apprentissage.

L'analyse sémiotique se concentre donc ici sur le problème de la lisibilité du texte. Elle permet de débusquer les écarts à la norme, donc les perturbations et la non-conformité, qui confèrent au texte des difficultés, c'est-à-dire une certaine illisibilité. Ces différentes difficultés, dont notre modèle favorise la mise en évidence aux plans narratif et discursif, sont aussi à considérer du côté du lecteur. La reconstruction du parcours de lecture exigé du lecteur modèle est en réalité la description des processus de coopération et des ruptures de cette coopération affectée par les écarts à la norme, par les transgressions.

Dans cette optique, la lisibilité ne s'opposerait plus à la littérarité, car, soutenue par un enseignement adéquat, elle autoriserait une lecture plus complexe, plus difficile que celle que l'on propose généralement au lecteur de la fin du primaire. Par le fait même, ceci libérerait la littérature de jeunesse d'une certaine esthétique de la communication où elle s'enlise pour tendre vers une esthétique plus littéraire et délivrerait les auteurs de littérature de jeunesse du piège de la réception de leur œuvre. En effet, un certain écart est souhaitable, car le danger de tendre vers la normalité, jusqu'à s'y confondre, engendre des romans de grande consommation, stéréotypés et très peu littéraires.

6. Conclusion

Devant les limites de la lisibilité linguistique et de la compréhensibilité par trop peu explicatives et qualitatives, nous proposons un nouveau concept de lisibilité applicable principalement aux textes littéraires, une *lisibilité sémiotique* dont l'objet est le texte et sa capacité à se faire comprendre. Le concept de *lisibilité sémiotique* désigne le passage entre la génération et la réception du texte narratif, le lieu d'intégration des parcours génératif et

interprétatif. La *lisibilité sémiotique* est un processus interactif par lequel le texte, à travers ses niveaux de structures, se construit d'une composante à l'autre et génère des opérations prévues dans sa stratégie, guidant ainsi le lecteur vers l'interprétation globale. Dans une telle optique sémiotique, la lecture convoque une lisibilité qui rend compte de la complexité du texte, de sa capacité à se faire lire. Centré plus particulièrement sur le roman, notre modèle de lisibilité développe des parcours qui naviguent à travers les structures sémio-narratives et les structures discursives. Chacun de ces parcours s'articule autour des composantes textuelles et convoque des opérations autorisant la lecture et permettant d'accéder au lisible.

Le cadre de référence théorique du phénomène de la *lisibilité sémiotique*, emprunté à la sémiotique, nous a fourni l'essentiel des concepts et des systèmes de relations qui ont participé de l'élaboration dudit modèle. Il nous procure aussi les moyens d'analyser cette même lisibilité dans les récits fictionnels. Tout récit fictionnel, tout roman est un système de signes, de signification, complet, indépendant, avec ses lois propres, et grâce aux procédures de l'analyse sémiotique, il est possible, entre autres, de mettre en évidence les différentes composantes de la *lisibilité sémiotique*. Il s'agit, cependant, de rester circonspect quand on impose un réseau de concepts appartenant à un domaine pour lesquels ils ont été conçus à un autre domaine.

L'application de notre modèle se concrétise par l'analyse sémiotique du roman à l'étude afin d'en extraire les composantes des lisibilités narrative et discursive qui instituent sa *lisibilité sémiotique*, et de porter un jugement qualitatif de cette même lisibilité en regard de critères établis par rapport à une certaine normalité. Cependant, cherchant à rendre compte de la spécificité de chaque roman, ce sont bien des éléments constitutifs de la lisibilité, qui peuvent parfois subir certains écarts, que notre modèle tentera de souligner, et le cas échéant, de les reconnaître comme difficultés et comme éléments d'apprentissage.

La lisibilité ainsi définie soutiendrait l'enseignant dans une éventuelle didactique de la littérature au primaire plaçant le texte littéraire comme objet d'enseignement. L'apprentissage de la lecture s'en trouverait de fait transformé puisqu'il s'agirait alors de rendre l'élève disponible à l'organisation du texte, à son mode de fonctionnement. Le lecteur empirique, par l'analyse sémiotique et des stratégies d'apprentissage appropriées devient l'opérateur de cette organisation textuelle par laquelle le texte devient lisible, en produisant du sens, de la signification.

Références

ADAM, J.-M. (1985) *Le texte narratif. Traité d'analyse textuelle des récits*, Paris, Nathan.

ADAMS, M.J. & A. COLLINS (1979) «A schema theoretic view of reading», in R.O. Freedle (réd.), *New Directions in Discourse Processing*, Norwood, NJ, Ablex, vol. 2, p. 1-22.

AMIRAN, M.R. & B.F. JONES (1982) «Toward a new definition of readability», *Educational Psychologist*, vol. 17, p. 13-30.

ANDERSON, R.C. & A. DAVISON (1986) *Conceptual and Empirical Bases of Readability Formulas*, technical report n° 392, Champaign, IL, University of Illinois at Urbana-Champaign.

ANDERSON, R.C., L. SHIREY, P. WILSON & L. FIELDING (1987) «Interestingness of children's reading material», in R. Snow & M. Farr (réd.), *Aptitude Learning and Instruction*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 287-300.

ARMBRUSTER, B. & T.H. ANDERSON (1981) *Content Area Textbooks*, technical report n° 23, Champaign, IL, Center for the study of reading, University of Illinois.

ARMBRUSTER, B.B. & T.H. ANDERSON (1985) «Producing 'considerate' expository text: Or easy reading is damned hard writing», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 1, n° 3, p. 246-253.

BALLSTAEDT, S.P. & H. MANDL (1988) «The assessment of comprehensibility», in U. Ammon, N. Dittmar & K.J. Mattheier (réd.), *Sociolinguistics: An International Handbook of Science of Language and Society*, vol. 2, Berlin et New York, de Gruyter, p. 1039-1052.

BARTHES, R. (1966) «Introduction à l'analyse structurale du récit», *Communications*, n° 8, Paris, Seuil, p. 1-27.

BARTHES, R. (1970) *S/Z*, Paris, Éditions du Seuil.

BECK, I., E. MCCASLIN & M.G. MCKEOWN (1980) *The Rational Design of a Program to Teach Vocabulary to Fourth-Grade Students*, Pittsburgh, University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center.

BENOIT, J.-P. (1986) «Revue critique des formules de lisibilité (60 ans de formules de lisibilité: qu'en reste-t-il?)», *Pratiques*, n° 52, p. 45-63.

BLOOMER, R.H. (1959) «Level of abstraction as a function of modifier load», *Journal of Educational Research*, n° 52, p. 269-272.

BORMUTH, J.R. (1966) «Readability: A new approach», *Reading Research Quaterly*, n° 1, p. 79-131.

BORMUTH, J.R. (1967) «Comparable cloze and multiple choice comprehension test scores», *Journal of Reading*, n° 10, p. 291-299.

BORMUTH, J.R. (1968) «Cloze test readability: Criterion reference scores», *Journal of Educational Measurement*, n° 5, p. 189-196.

BOURBEAU, N. (1988) *C'est pas lisable! (sic). La lisibilité des textes didactiques*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke.

BOURQUE, G. (1986) «La matérialisation du lisible», *Protée*, vol. 14, n° 1-2, p. 89-108.

BOURQUE, G. (1989) «La déportation du littéraire», *Québec français*, n° 74, p. 66-68.

BOURQUE, G. (1990) «Des mesures de lisibilité», in J.-Y. Boyer & M. Lebrun (réd.), *L'actualité de la recherche en lecture*, Montréal, Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, p. 137-160.

BOURQUE, G. (1992) «L'articulation lecture/écriture», in C. Préfontaine & M. Lebrun (réd.), *La lecture et l'écriture: enseignement et apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 19-29.

BOYER, J.-Y. (1990) «Influence de la structure textuelle et de la redondance sur la compréhension et le temps de lecture», *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 15, n° 1, p. 16-36.

BOYER, J.-Y. (1992) «La lisibilité», *Revue française de pédagogie*, n° 99, p. 5-14.

BRONCKART, J.-P., D. BAIN, B. SCHNEUWLY, C. DAVAUD & A. PASQUIER (1985) *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, éditeurs.

BROWN, J.I. (1952) «The Flesch formula through the looking glass», *College English*, n° 13, p. 393-394.

BRUCE, B.C. (1984) «A new point of view on children's stories», in R.C. Anderson, J. Osborne & R.T. Tierney (réd.), *Learning to Read in American Schools: Basal Readers and Content Texts*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

BRUCE, B., A. RUBIN & K. STARR (1981) *Why Readability Formulas Fail?*, rapport de recherche n° 28, Cambridge, Bolt, Beranek and Newman, Inc., et Illinois University, Urbana, Center for the study of reading.

CHALL, J.S. (1984) «Readability and prose comprehension: Continuities and discontinuities», in James Flood (réd.), *Understanding Reading Comprehension*, Newark, DE, International reading association, p. 233-246.

COLEMAN, E.B. (1968) *Developing a Technology of Written Instruction: Some Determiners of the Complexity Prose*, Symposium on verbal learning research and the technology of written instruction, New York, Rand Mc Nally.

COLLINS, A., J.S. BROWN & K.M. LARKIN (1980) «Inference in text understanding», in R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (réd.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, Erlbaum, p. 385-410.

DAVIDSON, A., P. WILSON & G. HERMAN (1985) *Effects of Syntactic Connections and Organizing Cues on Text Comprehension*, Champaign, IL, Center for the Study of Reading.

DAVISON, A. & R.N. KANTOR (1982) «On the failure of readability formulas to define readable texts: A case study from adaptations», *Reading Research Quaterly*, vol. XVII, n° 2, p. 187-209.

DESCHENES, A.-J. (1988) *La compréhension et la production de textes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

De LANDSHEERE, G. (1963) «Pour une application des tests de lisibilité de Flesch à la langue française», *Le travail humain*, n° 26, p. 141-154.

De LANDSHEERE, G. (1964) «Recherche sur l'évaluation objective de la lisibilité des manuels scolaires et des tests», XI[e] colloque international, Liège, Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française, p. 73-97.

De LANDSHEERE, G. (1978) *Le test de closure*, 2[e] édition, Bruxelles, Labor, et Paris, Nathan.

DUFFY, T.M. (1985) «Readability formulas: What's the use?», in T.M. Duffy & R. Waller (réd.), *Designing Usable Texts*, New York, Academic Press, p. 113-144.

ECO, U. (1979) *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, traduit de l'italien par M. Bouzaher (1985), Paris, Grasset et Fasquelle.

EHRLICH, M.F. & H. TARDIEU (1986) «Le rôle du titre sur le temps de lecture et le rappel de trois types de textes», *Bulletin de psychologie*, vol. XXXIX, p. 375, p. 397-405.

ENTIN, E.B. (1980) *Relationships of Measures of Interest, Prior Knowledge, and Readability to Comprehension of Expository Passages*, thèse de doctorat, Ohio University.

ENTIN, E.B. & G.R. KLARE (1978) «Factor analyses of three correlation matrices of readability variables», *Journal of Reading Behavior*, vol. 10, p. 279-290.

ENTIN, E.B. & G.R. KLARE (1980) «Components of answers to multiple-choice questions on a published reading comprehension test: An application of the Hanna-Oaster approach», *Reading Research Quaterly*, vol. 15, p. 228-236.

ENTIN, E.B. & G.R. KLARE (1985) «Relationships of measures of interest, prior knowledge, and readability to comprehension of expository passages», in B. Hutson (réd.), *Advances in Reading/Language Research*, vol. III, Greenwich, CT, JAI Press, p. 9-38.

FAYOL, M. (1985) *Le récit et sa construction*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, éditeurs.

FISCHER, P.M. & H. MANDL (1984) «Learner, text variables, and control of text comprehension and recall», in H. Mandl, N.L. Stein & T. Trabasso (réd.), *Learning and Comprehension of Text*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 213-254.

FLESCH, R.F. (1948a) «A new readability yardstick», *Journal of Applied Psychology*, vol. 32, p. 221-233.

FLESCH, R.F. (1948b) «A readability formula in practice», *Elementary English*, n° XXV, p. 344-351.

FLESCH, R.F. (1949) «New facts about readability», *College English*, n° 10, p. 225-226.

FLOCH, J.-M. (1990) *Sémiotique, marketing et communication. Sous les signes, les stratégies*, Paris, Presses Universitaires de France.

FORTIER, G. (1982) *La mesure de la lisibilité et la production de tests de closure par micro-ordinateur*, Montréal, P.P.M.F.

FOUCART, C. (1963) «Étude de textes d'un livre de lecture du degré supérieur primaire: essai de détermination des caractères qui influencent le choix et le rejet des lectures», mémoire de maîtrise, Liège, Université de Liège.

FREDERIKSEN, C.H. (1975) «Representing logical and semantic structure of knowledge acquired from discourse», *Cognitive Psychology*, n° 7, p. 371-468.

FREDERIKSEN, C.H. (1979) «Discourse comprehension and early reading», in L.B. Resnick & P.A Weaver (réd.), *Theory and Practice of Early Reading*, vol. 1, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 155-186.

FREEBODY, P. & R.C. ANDERSON (1983) «Effects of vocabulary difficulty, text cohesion and schema availability on lexical access and reading comprehension», *Journal of Reading Research Quaterly*, n° 18, p. 277-299.

GARMAN, D. (1977) «Language patterns and beginning readers», *The Reading Teacher*, vol. 31, p. 393-396.

GEIST, U. (1987) «The three level of connectivity on a text», *Journal of Pragmatics*, n° 11, p. 737-749.

GREIMAS, A.J. (1966) *Sémantique structurale: recherche de méthode*, Paris, Larousse, réédition 1986, Paris, Presses Universitaires de France.

GREIMAS, A.-J. & J. COURTÉS (1979) *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, tome 1, Paris, Hachette.

GUNNARSSON, G.-L. (1989) «Text comprehensibility and writing process», *Written communication*, n° 6, p. 86-107.

HACKMAN, R.C. & A.M. KERSHNER (1951) *The Determination of Criteria of Readability*, technical report for contract NR 153-024 between the Office of Naval Research and the University of Maryland.

HALLIDAY, M.A.K. & R. HASAN (1976) *Cohesion in English*, Londres, Longman Group Limited.

HAMON, P. (1974) «Note sur la notion de norme et de lisibilité en stylistique», *Littérature*, n° 14, p. 114-122.

HAMON, P. (1977) «Pour un statut sémiologique du personnage», in G. Genette & T. Todorov (réd.), *Poétique du récit*, Paris, Éditions du Seuil, p. 115-180.

HAMON, P. (1979) «Narrativité et lisibilité», *Poétique*, n° 10, p. 453-464.

HAMON, P. (1982) «Un discours contraint», in R. Barthes, L. Bersani, P. Hamon, M. Riffaterre & I. Watt (réd.), *Littérature et réalité*, Paris, Éditions du Seuil, p. 119-181.

HENRY, G. (1975) *Comment mesurer la lisibilité*, 2e édition, Bruxelles, Éditions Labor, et Paris, Nathan.

HIDI, S. & W. BAIRD (1988) «Strategies for increasing text-bases interest and student's recall of expository texts», *Reading Research Quaterly*, vol. XXIII, n° 4, p. 465-483.

HOLLAND, V.M. (1981) *Psycholinguistic Alternatives to Readability Formulas*, technical report n° 12, document design project, Washington, DC, American Institutes for Research.

IRWIN, J.W. (1980) «The effects of explicitness and clause order on the comprehension of reversible causal relationship», *Reading Research Quaterly*, n° 15, p. 477-488.

IRWIN, J.W. (1986a) «Cohesion and comprehension: A research review», in J.W. Irwin (réd.), *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*, Newark, DL, International reading association, p. 31-44.

IRWIN, J.W. (1986b) *Teaching Reading Comprehension Processes*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, Inc.

IRWIN, J.W. (1986c) «Cohesion factors in children's textbooks», in J.W. Irwin (réd.), *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*, Newark, DL, International reading association, p. 57-58.

IRWIN, J.W. & C.A. DAVIS (1980) «Assessing readability: The checklist approach», *Journal of Reading*, vol. 24, p. 124-130.

KANDEL, L. & A. MOLES (1958) «Application de l'indice de Flesch à la langue française», *Cahiers d'études de radio-télévision*, n° 19, p. 253-274.

KANTOR, R.N. & A. DAVISON (1981) «Categories and strategies of adaptation in children's reading materials», in A. Rubin (réd.), *Conceptual Readability: New Ways to Look at Text*, reading education report n° 31, Cambridge, Bolt, Beranek and Newman, Inc., p. 4-14.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980) *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*, Paris, A. Colin.

KINTSCH, W. (1979) «On modeling comprehension», *Educational Psychologist*, n° 14, p. 3-14.

KINTSCH, W. (1986) «Learning from text», *Cognition and Instruction*, vol. 3, n° 2, p. 87-108.

KINTSCH, W. & J.C. YARBROUGH (1982) «Role of rhetorical structure in text comprehension», *Journal of Educational Psychology*, n° 74, p. 828-834.

KINTSCH, W. & J.R. MILLER (1984) «Readability: A view from cognitive psychology», in J. Flood (réd.), *Understanding Reading Comprehension*, Newark, DL, International reading association, p. 220-232.

KINTSCH, W. & T.A. van DIJK (1978) «Toward a model of text comprehension and production», *Psychological Review*, vol. 85, n° 5, p. 363-394.

KINTSCH, W. & D. VIPOND (1979) «Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory», in L. Nilsson (réd.), *Perspectives on Memory Research*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 329-365.

KLARE, G.R. (1950) *Evaluation of Quantitative Indices of Comprehensibility in Written Communication*, unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.

KLARE, G.R. (1963) *The measurement of readability*, Ames, IA, Iowa State University Press.

KLARE, G.R. (1976) «A second look at the validity of readability formulas», *Journal of Reading Behavior*, n° 81, p. 129-152.

KLARE, G.R. (1984) «Readability», in P.D. Pearson (réd.), *Handbook of Reading Research*, New York et Londres, Longman, p. 681-744.

KLARE, G.R., H.W. SINAIKO & L.M. STOLUROW (1971) *The Cloze Procedure: a Convenient Readability Test for Training Materials and Translations*, Arlington, VA, Institute for Defense Analyses.

LEBRUN, M. (1987) «Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial», thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

LECAVALIER, J., C. PRÉFONTAINE & A. BRASSARD (1991) «Les stratégies de lecture / écriture au collégial», rapport de recherche, Collège de Valleyfield.

LESGOLD, A.M. & C.A. PERFETTI (1978) «Interactive processes in reading comprehension», *Discourse Processes*, vol. 1, p. 323-336.

LEU, D.J. & C.K. KINZER (1987) *Effective Reading Instruction in the Elementary Grades*, Londres, Merrill Publishing Company.

LORGE, I. (1939) «Predicting reading difficulty of selections for children», *Elementary English Review*, n° XVI, p. 231-232.

LUTZ, J. (1974) «Some comments on psycholinguistic research and education», *The Reading Teacher*, vol. 28, p. 36-39.

MANDLER, J.M. (1978) «A code in the node: The use of a story schema in retrieval», *Discourse Processes*, n° 1, p. 14-35.

MARSHALL, J.S. (1957) «The relationship between readability and comprehension of High School physics textbooks», *Dissertation Abstracts*, p. 17-64.

MEYER, B.J.F. (1975) *The Organization of Prose and its Effects on Memory*, New York, American Elsevier et Amsterdam, North-Holland Publishing Company.

MEYER, B.J.F. (1984) «Organizational aspects of text: Effects on reading comprehension and applications for the classroom», in J. Flood (réd.), *Promoting Reading Comprehension*, Newark, DL, International Reading Association, p. 113-138.

MEYER, B.J.F. (1985) «Prose analysis: Purposes, procedures and problems», in B.K. Britton & J.B. Black (réd.), *Understanding Expository Text*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 269-304.

MEYER, B.J.F. (1987) «Following the authors top-level organization: An important skill for reading comprehension», in R.J. Tierney, P.L. Anders & J.N. Mitchell (réd.), *Understanding Reader's Understanding: Theory and Practice*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 59-76.

MEYER, B.J.F. & G.E. RICE (1984) «The structure of text», in P.D. Pearson (réd.), *Handbook of Reading Research*, New York, Longman, p. 319-351.

MILLER, J.R. & W. KINTSCH (1980), «Readability and recall for short passages: A theoretical analysis», *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, n° 6, p. 335-354.

MURPHY, D.R. (1947) «Test proves short words and sentences get best readership», *Printer's Ink*, n° 218, p. 61-64.

PETITJEAN, A. (1989) «Les typologies textuelles», *Pratiques*, n° 62, p. 86-125.

RECHT, D.R. & L. LESLIE (1988) «Effect of prior knowledge on good and poor reader's memory of texte», *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, n° 1, p. 16-20.

REVAZ, F. & J.-P. BRONCKART (1988) «Mesurer la lisibilité, une approche typologique», *Revue française de pédagogie*, n° 88, p. 37-46.

RICHAUDEAU, F. (1984) *La lisibilité*, Paris, Denoël.

RICHAUDEAU, F. (1985) «The reading process in six diagrams», *Journal of Reading*, n° 28, p. 504-512.

ROEN, O.H. & G.L. PICHÉ (1984) «The effects of selected text-forming structures on college freshmen's comprehension of expository prose», *Research in the Teaching of English*, vol. 18, n° 1, p. 1-25.

RUBIN, A. (1981) *Conceptual Readability: New Ways to Look at Text*, reading education report n° 31, Cambridge, Bolt, Beranek and Newman, Inc.

RUBIN, A. (1984) «What can readability formulas tell us about text?», in J. Osborne, P.T. Wilson & R.C. Anderson (réd.), *Foundations for a Literate America*, Lexington, MA, Lexington Books.

RUMELHART, D.E. (1977) «Understanding and summarizing brief stories», in D. LaBerge & S.J. Samuels (réd.), *Basic Processes in Reading Perception and Comprehension*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 265-304.

RUMELHART, D.E. & A. ORTONY (1977) «The representation of knowledge in memory», in R.C. Anderson, R.J. Spiro & W.E Montague (réd.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 99-135.

SAMUELS, S.J. (1983) «Diagnosing reading problems», *Topics in Learning and Learning Disabilities*, vol. 2, p. 1-11.

SPACHE, G. (1953) «A new readability formula for primary grade reading materials», *Elementary School Journal*, vol. 53, p. 410-413.

SPILICH, G.J., G.T. VESONDER, H.L. CHIESI & J.F. VOSS (1979) «Text processing of domain-related information for individuals with high- and low-domain knowledge», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n° 18, p. 275-290.

STANOVICH, K. (1980) «Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency», *Reading Research Quaterly*, vol. 16, p. 32-71.

STEINBERG, C. & B. BRUCE (1981) «Conflict: An analysis of a higher-level story feature and its application to children's literature», *Conceptual Readability: New Ways to Look at Text*, reading education report n° 31, Cambridge, Bolt, Beranek and Newman, Inc., p. 15-28.

SULEIMAN, S.R. (1980) «Introduction: Varieties of audience-oriented criticism», in S.R. Suleiman & I. Crosman (réd.), *The Reader in the Text*, Princetown, NJ, Princetown University Press, p. 3-45.

SWANSON, C.E. & H.G. FOX (1953) «Validity of readability formulas», *Journal of Applied Psychology*, n° 37, p. 114-118.

TAYLOR, W.L. (1953) «Cloze procedure: A new tool for measuring readability», *Journalism Quaterly*, n° 30, p. 415-433.

THORNDIKE, E.L. (1921) *The Teacher's Word Book*, New York, Bureau of Publications, Teacher's College Press, Columbia University.

THORNDIKE, E.L. (1932) *The Teacher's Word Book of 20,000 Words*, New York, Bureau of Publications, Teachers College Press, Columbia University.

THORNDIKE, E.L. & I. LORGE (1944) *The Teacher's Word Book of 30,000 Words*, New York, Teacher's College Press.

VANDENDORPE, C. (1990) «Apports de la sémiotique à la recherche en lecture», in J.-Y. Boyer & M. Lebrun (réd.), *L'actualité de la recherche en lecture*, Montréal, Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, p. 61-81.

Van DIJK, T.A. (1985) «Semantic discourse analysis», in T.A. van Dijk (réd.), *Handbook of Discourse Analysis*, vol. 2, Dimensions of discourse, Londres, Academic Press Inc., p. 103-135.

Van GRUNDERBEECK, N. & L. LAPLANTE (1988) «La lisibilité des textes narratifs», *Reading-Canada-Lecture*, vol. 6, n° 1, p. 37-45.

WEAVER, C.A. & W. KINTSCH (1991) «Expository text», in R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (réd.), *Handbook* of *Reading Research*, vol. II, New York et Londres, Longman Publishing Group, p. 230-245.

ZAKALUK, B.L. & S.J. SAMUELS (1988) «Toward a new approach to predicting text comprehensibility», in B.L. Zakaluk & S.J. Samuels (réd.), *Readability: Its Past, Present, and Future*, International Reading Association, Inc., p. 121-144.