

Un entretien avec François Richaudeau

Pierre Achim

Number 58, May 1985

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/47781ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Achim, P. (1985). Un entretien avec François Richaudeau. *Québec français*, (58), 64-65.

Un entretien avec

Lire,
c'est
produire
chacun
sa propre
interprétation
du texte.
Ce qui
implique
un processus
d'anticipation
et de
création.

Québec français a rencontré monsieur Richaudeau lors de son dernier passage au Québec. François Richaudeau, est-il besoin de le préciser, est l'auteur d'une méthode de lecture rapide et le directeur de la revue *Communication et langage* ainsi que des éditions Retz.

Q.F. Vous venez de publier un livre qui s'intitule : *Recherches actuelles sur la lisibilité. Pourquoi un nouveau livre sur cette question ?*

F.R. Notre dernier livre sur la lisibilité est une suite du premier, publié il y a déjà quinze ans. Les textes de la première partie nous montrent que les hampes et l'espacement des lettres n'ont pas beaucoup d'influence sur l'identification des mots et de la lisibilité. Par contre, lors de la lecture de textes informatifs, la disposition typographique a beaucoup d'importance pour guider l'œil. Nous finissons cette première partie de la lisibilité typographique par un article présentant les règles de lisibilité sur l'écran cathodique.

La deuxième partie du livre, la plus importante, traite de la lisibilité linguistique. L'idée générale qui se dégage des articles qui la constituent ne va pas tellement dans le sens des formules de lisibilité traditionnelles. Je pense aux formules de Flesch, d'Henry et au test de closure. Il me semble qu'il faut aller plus loin. Je crois de plus en plus, et plus encore qu'il y a quinze ans, que la lecture est un processus visuel mais que l'essentiel se passe dans le cerveau et, qu'ainsi, il n'y a que très peu de différence entre le processus mental d'écriture et de lecture. En ce sens, lire, c'est presque produire son propre texte à partir d'indices visuels abstraits que sont les indices de la typographie. Lire, c'est produire chacun sa propre interprétation du texte. Ce qui implique un processus d'anticipation et de création. Dans cette seconde partie du livre, je rends compte d'expériences que j'ai faites sur des textes, sur des mesures de compréhension et de mémorisation des textes auprès des adultes. Les structures du texte permettent une anticipation relative avec des outils de subordination comme

François Richaudeau

les « que » les « parce que » et les constructions relativement complexes se révèlent infiniment plus efficaces que des phrases courtes avec des structures énumératives. Dans une structure énumérative, on ne peut que difficilement anticiper. Par contre, dans une structure hiérarchisée, on peut prévoir ce qui arrivera. Les recherches américaines tendent à prouver la même chose chez les enfants de neuf ans. Ces jeunes sont souvent moins « simples » que le pensent parfois certains enseignants. Ce qui va aussi contre certaines interprétations des théories de Jean Piaget. Je crois que les histoires de maturation, de pré-requis ne tiennent pas.

La plus grande erreur, je dirais même la plus grande mauvaise action, c'est de jauger un texte d'après les résultats des formules de lisibilité, que ce soit les formules traditionnelles américaines ou les plus évoluées et celle à laquelle j'ai donné notre nom. Je pense qu'elles ne sont pas suffisantes, qu'elles sont toutes imparfaites. Elles peuvent être utiles si, en fonction des résultats, elles nous amènent à réfléchir sur notre écriture ou notre lecture. Ces formules ne tiennent pas assez compte des facteurs mentaux. Je présente, dans ce livre, une formule qui va, à mon avis, un peu plus loin. Elle tient compte du facteur positif de la répétition des structures qui permettent l'anticipation et aussi des facteurs négatifs comme la monotonie telles l'énumération, la position du verbe à la fin d'une phrase. Il est bien évident que si on l'appliquait pour écrire, on ne ferait que des phrases avec des « que » et des « parce que » qui seraient lourdes et tout aussi catastrophiques.

À la fin de l'ouvrage, je propose une façon simple de mesurer la lisibilité et qui est moins fastidieuse que le décompte des mots par phrase et des syllabes par mot. Vous prenez quatre copies d'un même texte. Avec deux crayons marqueurs, un vert et un rouge, vous surlignez certaines parties du texte. S'il y a plus de rouge que de vert pour chacun des quatre tests, votre texte est illisible.

Dans le premier test, vous surlignez au marqueur rouge tous les morceaux de phrases qui commencent par une préposition qui a valeur d'adjectif. Vous surlignez en vert toutes les propositions subordonnées qui comportent un verbe. S'il y a plus de rouge que de vert, le texte est difficile à lire.

Au deuxième test, vous repérez le sujet et le verbe de chaque proposition principale, vous surlignez en rouge l'ordre sujet, verbe, complément. Vous surlignez en vert les ordres différents. S'il y a plus de rouge que de vert, la structure de vos phrases n'est pas assez variée.

Dans le troisième test, vous surlignez en rouge tous les mots abstraits, vous surlignez en vert tous les mots concrets. Vous retrouverez ici les principes de lisibilité plus traditionnels. S'il y a plus de rouge que de vert, vous avez encore une fois un texte plus difficile à lire.

Lors du quatrième test, vous surlignez en rouge tous les verbes passifs. Vous surlignez en vert tous les verbes actifs. S'il y a plus de rouge que de vert, le texte est difficile à lire.

C'est à peine quantitatif. C'est davantage qualitatif et c'est plus drôle à faire que le décompte des signes d'une formule. L'avenir de la lisibilité linguistique est précisément dans cet affinement qui va beaucoup plus loin que les sèches mesures des formules traditionnelles qui peuvent être utiles à condition de connaître leurs imperfections.

Q.F. Vous avez dit que lire se rapproche beaucoup de l'acte d'écrire. En écriture nous avons une intention. En lecture, nous pouvons aussi faire une telle affirmation. Dans un matériel comme *Je deviens un vrai lecteur*, est-ce que les enfants abordent les textes avec une intention de lecture ou simplement par une consigne du maître qui se limite à demander de lire un texte ?

F.R. Il y a beaucoup de façons d'utiliser le manuel. Il y a la façon consistant à commencer à la page un le premier jour de classe... Je ne crois pas que ce soit la bonne. Je considère le manuel comme une aide à l'enseignant, mais pas du tout comme quelque chose de coercitif qu'il faut faire du début jusqu'à la fin. Nous venons de publier *Mon premier apprentissage de la lecture* qui est utile à la fois pour les parents et les enseignants. J'ai souligné au début, pour éviter tout malentendu, la chose suivante : « Il est conseillé aux parents d'utiliser cet ouvrage page après page en suivant les instructions de très près. » Par contre, pour les enseignants, ce manuel doit davantage être considéré comme une proposition de progression pédagogique, une présentation d'exemples. C'est à chacun d'eux qu'il appartient d'en retenir certains, d'en adapter d'autres, d'en enlever, en fonction du niveau socio-culturel de sa classe.

J'ai établi, à la base de *Je deviens un vrai lecteur*, une grille qui, partant de la lecture intégrale, aboutit à une lecture de recherche sans but défini ; par exemple consulter la « une » du journal. L'originalité du livre réside dans le fait de ne pas proposer au lecteur de lire le texte. On lui dit, plutôt, de prendre connaissance des instructions et de ce qu'on attend de la lecture de ce texte. Autrement dit, on lui révèle ce concept de stratégie de lecture. Il comprend qu'on ne lit pas tout de la même façon et dans un même but.

Donc on lui révèle qu'il n'y a pas qu'une lecture mais qu'il y a de multiples lectures. Dans ce cas, il y en a six parce que c'est une convention ; on aurait pu en faire douze ou quatre mais cela me paraît être les six essentielles. On va même plus loin. Le même texte revient deux ou trois fois pour lui permettre de voir qu'un même texte peut être lu de façons différentes en fonction de préoccupations différentes, d'un temps différent ou de curiosités différentes. On lui apprend véritablement une lecture moderne, car, il y a un siècle et même moins, le livre était coûteux ; la chose imprimée était rare. Aujourd'hui, ce n'est plus le cas, on est obligé de choisir.

Pour moi, apprendre à lire ce n'est pas apprendre à déchiffrer, ce n'est pas seulement apprendre à lire en lecture intégrale suivant un processus global et

anticipatif, mais c'est apprendre également toutes ces techniques de choix de lecture sélective. Parfois, on me pose la question de la différence entre un lecteur lent et un lecteur rapide. La Palice dirait : « un lecteur lent lit lentement et l'autre rapidement ». C'est plus compliqué que cela bien sûr. Le lecteur lent lit tout lentement ; il est prisonnier de son processus de lecture. En général, la lecture lente est une lecture fatigante avec un faible taux de mémorisation. Le bon lecteur est maître de sa lecture. Il lit à des vitesses différentes. Il lira son journal du soir en lecture d'écramage, en lecture sélective. Il lira un roman comme un feuillet. S'il lit un poème qui a été écrit pour sa sonorité, il le vocalisera, ce que je déconseille pour l'apprentissage de la lecture. Le lecteur lent est passif et la passivité n'est pas génératrice de plaisir. Le lecteur passif a beaucoup de chance de devenir un non-lecteur avec la séduction de l'audio-visuel.

Q.F. Le livre *Mon premier apprentissage de la lecture est un livre dans lequel l'enfant doit écrire et découper. Pourquoi ?*

F.R. On doit annoter tous les livres. Ils sont faits pour cela. La pire des choses, c'est la sacralisation du livre, du texte qui dégoûte les jeunes enfants du

livre et de la lecture. Ce livre appartient à une collection grand public. Ces livres sont vendus dans les supermarchés. À la fin de chaque livre, il y a quelques pages qui expliquent comment utiliser ce livre, ce qui est l'équivalent du livret pédagogique du manuel scolaire. Il y a, bien sûr, dans chaque livre, même si elle n'est pas visible, une conception à la fois de la lecture, de l'écriture mais aussi de la pédagogie.

Q.F. Pourquoi ce livre est-il composé en écriture cursive ?

F.R. Parce que les enfants sont moins idiots qu'on ne le pense. Le fait d'apprendre à lire avec des caractères d'imprimerie et d'écrire avec des caractères cursifs ne pose aucun problème. Je suis pour cette méthode d'écriture pour les mêmes raisons qu'en lecture je suis pour une méthode qui privilégie le sens et non le déchiffrement. Je suis pour que l'élève aille au devant du sens avec rapidité. Je suis en ce sens un disciple d'Alain qui dit que pour toutes les opérations de l'esprit, il faut privilégier la vitesse. Il n'y a rien de plus artificiel que de dessiner des lettres d'imprimerie.

RICHAUDEAU, François. *Recherches actuelles sur la lisibilité*, coll. Actualité des sciences humaines, éditions Mondia-Retz, Paris 1984, 159 pages.

La plus grande erreur, je dirais même la plus grande mauvaise action, c'est de juger un texte d'après les résultats des formules de lisibilité ... Ces formules retiennent pas assez compté des facteurs mentaux

ARTS - LETTRES - SPECTACLES - SCIENCES HUMAINES

VARIÉ,
RELEVÉ,
SPIRALE
CONSISTANT
SOUS LA
DENT

DÉVOREZ-NOUS

SPECIAL DU MOIS
9\$

SPIRALE
C.P. 98, Succ. «E»
Montréal (Qué.)
Canada H2T 3A5

ABONNEZ-VOUS

Nom _____
Adresse _____
Ville _____ Code postal _____
Tél. _____ Profession _____