

SONYA TRUDEAU

**LES RECOMMANDATIONS LIÉES À LA  
RÉDACTION EN LANGUE CLAIRE ET SIMPLE :  
ENTRE LISIBILITÉ ET INTELLIGIBILITÉ**

Mémoire présenté  
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval  
dans le cadre du programme de maîtrise en linguistique  
pour l'obtention du grade de maître ès arts (M. A.)

FACULTÉ DES LETTRES  
UNIVERSITÉ LAVAL  
QUÉBEC

NOVEMBRE 2003

## Résumé

La sensibilisation de l'État et de l'entreprise aux niveaux d'alphabétisme de la population favorise l'essor du mouvement pour la simplification des communications. Cet intérêt pour des communications mieux adaptées au grand public a conduit à la publication de guides d'aide à la rédaction en langue claire et simple. Selon les récents travaux en rédactologie, de tels guides ne peuvent s'avérer efficaces que s'ils présentent des conseils d'écriture correspondant tant aux facteurs propres à la lisibilité qu'à ceux propres à l'intelligibilité. Notre intuition, doublée de notre expérience comme rédactrice, nous incite à penser que, dans la plupart des guides, on accorde plus d'importance aux recommandations liées à la lisibilité qu'à celles relatives à l'intelligibilité. Aussi avons-nous analysé 275 recommandations tirées de 5 guides canadiens pour confirmer ou infirmer notre hypothèse. Par cette étude, de nature descriptive, nous souhaitons contribuer à l'avancement des connaissances sur la simplification des communications destinées au grand public.

---

Sonya Trudeau, étudiante

---

Isabelle Clerc, directrice

## ***Abstract***

*The Plain Language Movement has rapidly grown and evolved in response to the awareness in government and business of public literacy levels. The interest in obtaining communications that are better adapted to the general public has prompted the publication of Plain Language writing manuals. Recent research in writing theory and methods shows that such manuals only prove to be effective when they provide writing advice that focuses on a series of factors related to legibility and on others related to readability. I conjecture, in reference, moreover, to my experience as copywriter, that most writing manuals accord more importance to recommendations related to legibility than to those concerning readability. To test my hypothesis, I analyzed 275 recommendations taken from 5 Canadian manuals. The objective of this descriptive study is to contribute to the advancement of knowledge about plain language communications targeted at the general public.*

## Avant-propos

*À vous, lecteurs et lectrices, je souhaite la plus cordiale bienvenue dans ce mémoire. Vous êtes ici chez vous, comme moi, parce que votre lecture nous réunit en ce lieu abstrait, mais si réel, qu'est la communication. Je vous invite à vous installer confortablement à ma table. Nous partagerons ensemble le fruit de mes réflexions.*

Communiquer. Voilà le verbe à l'origine de mon mémoire. Du plus loin que je me souviens, j'ai toujours été intriguée par la portée du discours. Déjà, dans ma tête de fillette, je voulais saisir pourquoi les gens n'arrivaient pas toujours à se comprendre et je rêvais d'un monde où chacun saurait s'exprimer clairement, librement. J'ai appris avec le temps que les mots sont les véhicules de notre pensée et que nous devons les manier avec précaution.

Ainsi ai-je progressé à petits pas. De la cadette d'une famille de quatre enfants qui s'applique à transmettre son affection dans ses cartes de vœux, à l'amie qui révise à toute heure les documents des uns et des autres, en passant par l'étudiante qui se charge des versions finales des travaux d'équipe, la rédactrice-révisseuse a trouvé son chemin. Vivant maintenant de mon clavier – soyons de notre temps ! –, j'exerce donc ma profession par pure passion. Au bout du compte, si aujourd'hui j'ai le plaisir de m'adresser à vous, c'est en partie grâce à tous ceux et celles qui ont croisé ma route et qui ont fait de moi celle que je suis. Sans ces relations personnelles et professionnelles, passagères ou continues, j'aurais peut-être choisi une autre voie.

Est-ce ma curiosité inassouvie qui m'a amenée à consacrer ma recherche à la rédaction en langue claire et simple ? Il y a fort à parier. Ce sujet me soufflait que je pouvais encore rêver à ce monde de communication idéale, rassemblant même les lecteurs moins habiles. Mais c'est aussi par respect pour ma profession et ses praticiens, car elle n'a pas encore acquis toutes ses lettres de noblesse. Pourtant, dans cette dynamique sociale qui se concrétise dans le texte écrit, le rédacteur professionnel joue un rôle exigeant – Ô combien stimulant ! – d'intermédiaire, de porteur de mots, de pont invisible entre deux rives cognitives. Avant de remercier mes complices dans cette grande aventure de la maîtrise, je

tenais à prendre quelques lignes pour saluer tous les gens du métier et leurs lecteurs, d’hier et de demain.

Pour conclure cet avant-propos, je crois utile d’apporter une précision. Mon mandat d’étudiante se limite théoriquement à un exposé des faits dans ce mémoire. Cependant, comme le souligne Maingueneau, puisque « [p]rétendre travailler sur le discours en dehors de tout *intérêt*<sup>[1]</sup> socialement situé serait une illusion, » (1997 : 15), je ne masque pas le volet appliqué de cette recherche. La rédaction en langue claire et simple est issue d’une cause sociale que j’ai embrassée. De là, le mandat que je me suis donné dans ce mémoire comporte un but caché : essayer de mettre à profit mes compétences de professionnelle de la rédaction et de chercheuse pour rallier praticiens et théoriciens. Un projet idéaliste – ou présomptueux, c’est selon – qui, je présume, emboîte le pas aux travaux en linguistique d’intervention<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Souligné par l’auteur.

<sup>2</sup> Pour plus de renseignements sur ces travaux, voir le site du Centre interdisciplinaire de recherches sur les activités langagières (CIRAL) de l’Université Laval : [www.ciral.ulaval.ca](http://www.ciral.ulaval.ca).

## Remerciements

La maîtrise porte très bien son nom. On y trouve les outils pour chercher, analyser, critiquer, questionner, rédiger. Parallèlement, on s'y entraîne à stopper son indiscipline, à dompter ses craintes, à vaincre son stress, à surmonter des obstacles. Bref, on y apprend, directement ou non, à maîtriser son savoir-être et son savoir-faire.

Tout au long de ce cheminement, mes amis, ma famille, des professeurs remarquables et des connaissances qui me sont chères m'ont fourni à leur façon l'épaule ou le conseil dont j'avais besoin. Et puisque remonter le moral d'une chercheuse qui ne se trouve plus n'est pas une sinécure, je leur remets à tous personnellement un superbe bouquet de sourires. J'espère sincèrement que vous saurez vous reconnaître.

Certaines personnes ont toutefois plus particulièrement jalonné cette belle route que je m'appête à quitter, et je souhaite ici leur rendre hommage.

Mille mercis d'abord à toi, Anne-Marie, mon amie de toujours, pour m'avoir insufflé le courage de retourner aux études et pour m'avoir servi de modèle de détermination. Si tu ne m'avais pas convaincue que la réussite se déguste à grandes *mordées* dans la vie, je n'aurais sans doute pas osé.

À toi, Miche, ma *chum* de tous les instants, un immense merci pour tes intarissables encouragements, ton écoute attentive et nos superbes discussions sur la langue et ses méandres.

Merci enfin à vous trois, Jean-Pierre, Lucia et Marie-Chantal, qui m'avez offert la chance de développer de nouvelles amitiés au cours de ces années. Je porte en mon cœur les empreintes de votre générosité, de vos accolades et de votre franche camaraderie. Vous m'avez montré que le bonheur se savoure encore mieux à sa juste valeur en bonne compagnie.

Évidemment, parce que je vous considère comme irremplaçables, je tiens à vous remercier vous tous, mes amours, ma famille, parce que vous avez été et que vous serez toujours là pour moi. J'aimerais bien vous nommer un à un et vous témoigner ici toute mon affection,

mais je ne saurais sans doute pas brider mon élan. Sachez que c'est avec vous que je célèbre chaque minute de joie que me procure l'atteinte de ce rêve que j'avais de rédiger un mémoire. Maman, tu sais que c'est beaucoup pour toi que j'y ai mis tout mon cœur.

À vous, chers conseillers, j'aimerais maintenant témoigner ma reconnaissance, pour vous remercier de m'avoir guidée vers la réussite.

J'offre d'abord toute ma gratitude à Isabelle Clerc, ma directrice, qui m'a transmis sa passion de la profession. C'est à bras ouverts que tu m'as accueillie dans ton équipe de chercheurs – et souvent dans ta famille – et que sans cesse tu m'as encouragée à maintenir le cap. À chacun de mes pas, tu étais tout près, tu m'invitais à tirer profit de tes réflexions. Ce mémoire n'aurait jamais été sans cette confiance que tu m'as témoignée. Sois assurée que je me veux une fidèle disciple de ton enseignement et que, en ton honneur, je continuerai à propager la bonne nouvelle.

J'adresse aussi de sincères mercis à Éric Kavanagh, mon *mentor* en recherche. Ta lecture critique lors du dernier *sprint* m'a été des plus précieuses. Merci ! Tes sages conseils ont porté leurs fruits, tu m'as bien appris à voler de mes propres ailes.

Et enfin, une autre série de beaux mercis va à mon support technique dans Excel, Cung Nguyen, sans qui mon analyse de données aurait été fort pénible ! Ta générosité m'a beaucoup touchée.

Je ne saurais terminer sans lancer un clin d'œil tout spécial à ma bonne conscience, ma lumière au bout du tunnel. Je sais qu'elle se reconnaîtra et que ses yeux plein de bonté souriront à chaque page de cet ouvrage. ☺

*Daddy, c'est à toi que je dédie ce mémoire,  
symbole de ma fierté d'être ta fille. Pour te  
remercier de m'avoir transmis ton amour de  
la connaissance, c'est à ta mémoire que j'ai  
été jusqu'au bout et que j'ai réussi !*

Ton King Bing, mai 2003

# Table des matières

Résumé.....	i
<i>Abstract</i> .....	ii
Avant-propos.....	iii
Remerciements.....	v
Table des matières.....	viii
Liste des tableaux.....	x
Liste des figures.....	xi
Liste des sigles et des abréviations.....	xii
<b>1 Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>2 Problématique et état de la question.....</b>	<b>4</b>
2.1 Le mouvement pour la simplification des communications (MSC).....	5
2.2 Les niveaux d’alphabétisme de la population.....	8
2.3 L’influence des recherches en lisibilité sur les guides d’aide à la rédaction en langue claire et simple (LCS).....	13
<b>3 Cadre conceptuel.....</b>	<b>20</b>
3.1 La compréhension en lecture.....	23
3.2 La rédaction professionnelle.....	24
3.3 La lisibilité et l’intelligibilité.....	28
<b>4 Méthodologie.....</b>	<b>36</b>
4.1 La sélection de l’échantillon de travail.....	37
4.2 L’analyse de contenu.....	39
4.2.1 Critères d’identification et de classement des recommandations.....	39
4.2.2 Grille d’analyse.....	44
<b>5 Présentation et analyse des résultats.....</b>	<b>45</b>
5.1 La description des sources : l’origine des recommandations recensées.....	45
5.2 Le dépouillement du corpus.....	54
5.2.1 Qu’en est-il de la réelle prise en compte de la lisibilité et de l’intelligibilité ?	54
Regard sur la lisibilité.....	55
Regard sur l’intelligibilité.....	61
Pour un bilan.....	71

5.2.2	Que révèlent les choix énonciatifs des auteurs ? .....	73
	Cas de figure .....	74
	Regard sur les tendances formelles selon les aspects du texte à produire .....	75
	Regard sur les tendances formelles selon les sources.....	78
<b>6</b>	<b>Conclusion .....</b>	<b>80</b>
	<b>Bibliographie .....</b>	<b>85</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1 – Description des cinq niveaux de compétences en lecture selon l’EIAA .....	10
Tableau 2 – Regroupement des paramètres récurrents dans les définitions de la lisibilité et de l’intelligibilité.....	32
Tableau 3 – Synthèse des deux dimensions observables servant à préciser les concepts de lisibilité et d’intelligibilité .....	33
Tableau 4 – Répartition des deux dimensions observables entre les concepts de lisibilité et d’intelligibilité .....	34
Tableau 5 – Proposition d’éléments de définitions pour les concepts de lisibilité et d’intelligibilité .....	35
Tableau 6 – Thèmes génériques ayant servi au dépouillement des sources .....	40
Tableau 7 – Répartition des critères de classement des recommandations selon les types de catégories retenues pour la grille d’analyse finale.....	43
Tableau 8 – Représentation du fichier de travail .....	44
Tableau 9 – Description des sources.....	46
Tableau 10 – Nombre de recommandations par source.....	53
Tableau 11 – Répartition des recommandations selon les aspects du texte à produire en rapport avec les concepts de lisibilité et d’intelligibilité .....	55
Tableau 12 – Répartition des choix énonciatifs des auteurs selon les aspects du texte à produire .....	76
Tableau 13 – Répartition des choix énonciatifs des auteurs selon les sources .....	78

## Liste des figures

Figure 1 – Démarche de rédaction inspirée de la pratique professionnelle (selon le modèle de Clerc 1998).....	26
Figure 2 – Représentation de la relation rédacteur-lecteur au regard de la lisibilité et de l'intelligibilité.....	31
Figure 3 – Répartition des recommandations selon les cinq sources retenues .....	54
Figure 4 – Pourcentage des recommandations portant sur les aspects du texte à produire réparties selon les sources.....	62

## Liste des sigles et des abréviations

ACPRTS	Association canadienne des professeurs de rédaction technique et scientifique
CDÉACF	Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine
CIRAL	Centre interdisciplinaire de recherches sur les activités langagières
DRSH	Développement des ressources humaines Canada
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (1994)
FL	faible lecteur / faibles lecteurs
LCS	langue claire et simple
LEx	lecteur expert / lecteurs experts
M/O	ministères et organismes
MRCI	ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration
MSC	mouvement pour la simplification des communications <sup>3</sup>
NTIC	nouvelles technologies de l'information et de la communication
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OQLF	Office québécois de la langue française
PLM	<i>plain language movement</i> <sup>4</sup>
RF	rédacteur fonctionnel / rédacteurs fonctionnels
RP	rédacteur professionnel / rédacteurs professionnels
<i>RQL</i>	<i>Revue québécoise de linguistique</i>
<i>RRP</i>	<i>Recherches en rédaction professionnelle</i>
SNA	Secrétariat national à l'alphabétisation

**Note :** La plupart de ces sigles et abréviations sont explicités dans le corps du texte ou dans la bibliographie. Le lecteur pourra toutefois se référer à cette liste au besoin.

---

<sup>3</sup> Notre traduction de *plain language movement* (PLM).

<sup>4</sup> Aux États-Unis, on parle plutôt du *plain English movement*.

# 1 Introduction

Les écrits techniques et administratifs font l'objet d'analyses depuis quelques années, tant en recherche fondamentale qu'en recherche-action. Qu'il s'agisse d'un dépliant d'information, d'un manuel d'entretien, d'une lettre, d'un formulaire ou d'un site Web, par exemple, le texte utilitaire destiné au grand public, de même que la situation de communication dont il émane, est examiné, disséqué. Des chercheurs et des praticiens de divers horizons s'y intéressent, et les décideurs des secteurs public et privé semblent y porter une attention nouvelle (ex. : la recherche de CAJOLET-LAGANIÈRE et autres 2000). Cette sensibilisation a graduellement pris de l'ampleur au cours des cinquante dernières années, notamment grâce au rayonnement du mouvement pour la simplification des communications (MSC) né vers 1950.

Lorsqu'il est question de simplifier et d'adapter des textes pour les rendre accessibles au grand public, le rédacteur<sup>5</sup> doit se livrer à une gymnastique intellectuelle rigoureuse<sup>6</sup> : la rédaction en langue claire et simple (LCS). Bousculée aux frontières des grands principes opposant norme et usage, confondue avec la vulgarisation, la rédaction en LCS a vu le jour avec les débuts du MSC.

Depuis 1990, ce mouvement international a connu un essor important. Cette croissance plus marquée s'explique en bonne partie par les récentes connaissances acquises sur les niveaux d'alphabétisme de la population. À titre d'exemple, en 2003, treize ans après l'année internationale de l'alphabétisation, à l'ère des NTIC et de la société de l'information, on sait qu'au-delà de 50 % de la population québécoise de 16 ans et plus éprouve de grandes difficultés à lire (STATISTIQUE CANADA 1996 : 24)<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Dans ce mémoire, nous appelons « rédacteur » l'ensemble des praticiens qui écrivent pour le grand public, qu'ils soient rédacteurs professionnels ou fonctionnels. Nous distinguons ces deux groupes de praticiens au point 3.2.

<sup>6</sup> Attendu ici que rédiger représente en soi une activité cognitive complexe.

<sup>7</sup> D'après les sources consultées, ce pourcentage (que nous précisons au point 2.2) ne semble pas avoir changé depuis 1994. Nous savons par ailleurs qu'une nouvelle enquête internationale sur la littératie est actuellement en cours. Les résultats de cette recherche devraient être publiés en 2005.

Puisque l'État comme l'entreprise doivent joindre tous ceux et celles à qui ils s'adressent, l'intérêt de ces organisations pour des communications mieux adaptées au grand public a conduit à la publication de guides d'aide à la rédaction en LCS visant à faciliter la tâche du rédacteur. Les auteurs de ces guides ont proposé diverses recommandations qui rejoignent d'assez près les considérations d'experts issus de différents domaines et très sensibilisés à l'importance de la simplification des communications (ex. : BÉLISLE 1997, alphabétisation ; FERNBACH 1990, juridique ; LENDEN 1994, sociologie).

Dans les guides, comme dans les travaux des experts que nous citons en exemple, on donne généralement des conseils d'écriture qui favoriseraient la production de messages correspondant aux capacités de lecture de lecteurs peu expérimentés ou non familiers avec les sujets traités. Ce sont précisément ces conseils, recommandations ou techniques qui ont éveillé notre curiosité. Nous avons voulu voir sur quoi portent les recommandations formulées dans les guides d'aide à la rédaction en LCS ou comment l'on y définit ce que signifie écrire clairement et simplement.

Notre recherche s'inscrit dans le courant actuel de la rédactologie<sup>8</sup>, où l'on s'interroge sur les fondements scientifiques qui président à la formulation de recommandations d'écriture en LCS<sup>9</sup>. D'après les chercheurs de cette discipline, un texte accessible à son public cible doit être à la fois lisible et intelligible<sup>10</sup> (BEAUDET 2001a ; CLERC et BEAUDET 2003 ; CLOUTIER 2001 ; GROUPE RÉDIGER 2003 et 2002 ; LABASSE 2003, 2001a et 1999b). Leurs travaux révèlent entre autres que le caractère lisible d'un texte dépend surtout de ses aspects visuel et linguistique, et que son caractère intelligible découle principalement de ses aspects informatif, structurel et rédactionnel<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> La rédactologie est à la rédaction professionnelle ce que la traductologie est à la traduction : l'étude des pratiques et non la pratique elle-même.

<sup>9</sup> Dans notre étude, nous employons les expressions *rédaction en LCS* et *écriture en LCS* comme des synonymes ; il en va bien sûr de même de *rédigier en LCS* et *écrire en LCS*.

<sup>10</sup> Il doit également être pertinent, mais c'est là une autre question. Pour plus de précisions à ce sujet, voir Cloutier (2001) qui investit les concepts de lisibilité et d'intelligibilité en rapport avec la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson.

<sup>11</sup> Nous expliquons ce postulat au point 3.3.

Partant de ce principe, nous avons donc décidé de vérifier si les auteurs des guides tiennent compte de l'ensemble des aspects du texte à produire dans les recommandations qu'ils émettent à l'intention du rédacteur. En d'autres termes, nous nous sommes demandé si ces guides étaient ou non efficaces pour le rédacteur devant produire un texte dans un contexte de simplification. Pour ce faire, nous avons analysé 275 recommandations, tirées de 5 guides canadiens dédiés en tout ou en partie à la LCS, et nous avons vérifié si ces recommandations relèvent autant de la lisibilité que de l'intelligibilité.

Notre intuition, doublée de notre expérience comme rédactrice professionnelle, nous incite à penser que, dans la plupart des guides, on accorde plus d'importance aux recommandations liées à la lisibilité qu'à celles relatives à l'intelligibilité. De notre point de vue, s'ils ne considèrent pas dans une même proportion les critères propres à la lisibilité et ceux propres à l'intelligibilité, les auteurs des guides ne peuvent prétendre offrir des manuels suffisamment efficaces pour le rédacteur. Par conséquent, dans notre étude, nous souhaitons confirmer ou infirmer cette hypothèse, dans le but ultime de contribuer à l'avancement des connaissances sur la simplification des communications destinées à la population.

Nous tenons à préciser ici que notre intention ne consiste aucunement à juger de la qualité des recommandations recensées. Notre objectif général est de nature descriptive ; l'analyse qualitative effectuée porte sur le contenu manifeste des sources retenues.

Pour notre démonstration, nous exposons à la section 2 la problématique de notre recherche et l'état de la question. Dans la section 3, nous traitons du cadre conceptuel duquel relève notre objectif premier. Nous présentons notre approche méthodologique et notre corpus à la section 4. Enfin, avant de conclure, nous commentons nos résultats à la section 5.

## **2 Problématique et état de la question**

Que recommande-t-on au rédacteur appelé à rédiger pour le grand public en ce qui concerne la lisibilité et l'intelligibilité des écrits ? Les auteurs des guides d'écriture en LCS accordent-ils effectivement plus d'importance à la lisibilité, comme nous l'avons pressenti ? Voilà les principales questions auxquelles nous tentons d'apporter des éléments de réponse. Pour y arriver, nous nous sommes donné deux objectifs particuliers :

1. inventorier les recommandations portant sur l'écriture en LCS proposées dans cinq guides d'aide à la rédaction dédiés en tout ou en partie à cette question ;
2. déterminer quantitativement la distribution de ces recommandations selon les aspects du texte à produire et, parallèlement, selon qu'elles se rapportent à la lisibilité ou à l'intelligibilité.

Dans cette partie, nous posons les prémisses de notre problématique en décrivant l'état de la question. Trois pôles sont en cause : le mouvement pour la simplification des communications (MSC), les niveaux d'alphabétisme de la population et les guides d'aide à la rédaction en LCS. Le lien les unissant réside dans la compréhension en lecture.

En effet, depuis ses débuts, le MSC a pour principale visée la reconnaissance « d'un nouveau droit : le droit de comprendre » (FERNBACH 2003 : 1). Nous présumons que l'importance que revêt la rédaction en LCS pour les secteurs public et privé découle en partie du fait que les décideurs ne peuvent négliger cette « attente » légitime de leurs clientèles.

Par ailleurs, les diverses enquêtes portant sur les niveaux d'alphabétisme de la population tentent de rendre compte des variables sociodémographiques et psychosociales qui influent sur les compétences en lecture des individus (pour un aperçu, voir CDÉACF 1997 et HURTUBISE et autres 2001 et 2002). D'un côté comme de l'autre, c'est-à-dire dans ces enquêtes comme dans ce qui conditionne l'essor du MSC, la compréhension en lecture est toujours au cœur de la question.

Pour leur part, les guides d'aide à la rédaction en LCS, conçus pour faciliter la simplification des communications, semblent surtout empreints des recherches qui ont mené à l'élaboration des formules de lisibilité traditionnelles (constat confirmé entre autres

dans BEAUDET 2001a et FERNBACH 1990). Pourtant, comme nous le verrons à la section 3, la compréhension en lecture dépend de facteurs qui ne se rattachent pas uniquement à la lisibilité.

## **2.1 Le mouvement pour la simplification des communications (MSC)**

Dans le monde francophone, le MSC est né à la suite du *plain language movement* (PLM). Ce mouvement international a vu le jour au début des années 1950, d'abord en Angleterre, puis aux États-Unis (pour un historique du PLM aux États-Unis, voir POMERENKE 1999), et s'est concrétisé dans les années 1970.

Depuis son avènement, le PLM (comme ses pendants internationaux) sensibilise décideurs, rédacteurs et autres professionnels à la nécessité de simplifier les documents publics émanant des domaines juridique, financier et gouvernemental. Aujourd'hui, on trouve des tenants de ce mouvement un peu partout dans le monde ; conséquemment, les langues touchées sont non seulement le français et l'anglais, mais aussi, entre autres, le basque, le catalan, l'espagnol, l'italien et le suédois (FERNBACH 1990 et 2003 ; MAZUR 2000).

Ce sont d'abord des préoccupations d'ordre social (ex. : réduire le caractère opaque, trop spécialisé des lois, des contrats à portée légale) qui ont engendré le PLM ; l'écrit juridique représente l'un des premiers objets d'étude de ce mouvement. Du droit, on a progressivement étendu les objectifs du PLM à d'autres domaines de la société (santé, pharmacologie, éducation, etc.).

Inspirées du PLM, des initiatives canadiennes ont été lancées dans les années 1970, surtout dans les régions anglophones. Mais c'est en 1990, année internationale de l'alphabétisation, que ce mouvement a réellement pris son essor au Canada. Dans la foulée, en 1991, le ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté du Canada a publié deux guides d'aide à la rédaction en LCS : *Pour un style clair et simple* et *Plain language : clear and simple*. On assistait alors au premier pas significatif de l'engagement du gouvernement fédéral à

promouvoir l'utilisation d'une langue claire et simple dans ses communications publiques (BOSSÉ-ANDRIEU 1993)<sup>12</sup>.

Depuis près de vingt ans, plusieurs provinces participent activement au PLM (que nous appellerons par la suite MSC). La Saskatchewan, la Colombie-Britannique et l'Alberta<sup>13</sup> brillent d'ailleurs par l'exemple.

Plus près de nous, au Québec, l'Administration met l'accent sur le rapprochement entre l'État et le citoyen, et elle le signifie depuis longtemps. Récemment, c'est au ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) qu'elle a confié la responsabilité d'assurer le déploiement des efforts nécessaires pour promouvoir la simplification des communications dans la fonction publique.

Dans cet esprit, en 2000, une vaste campagne pour assurer la qualité des services gouvernementaux a été amorcée, et des projets rassembleurs ont été mis sur pied, dont les suivants :

- un plan d'action gouvernemental d'amélioration des services aux citoyens qui « propose explicitement, pour les années 2002 et 2003, de promouvoir l'utilisation d'un langage clair, simple et concis dans les relations avec les citoyens » (GROUPE RÉDIGER 2002 : 8) ;
- deux études publiques réalisées par le Groupe Rédiger pour le compte du MRCI portant sur l'efficacité communicationnelle de documents administratifs destinés aux citoyens ([www.ciral.ulaval.ca/redaction](http://www.ciral.ulaval.ca/redaction)) ;
- la constitution d'un réseau d'échange sur la simplification des communications écrites, orchestré par le Centre d'expertise des grands organismes (<http://www.grandsorganismes.gouv.qc.ca/simplification.html>) ;
- un colloque sur la simplification des communications tenu en juin 2003, *Zoom sur une langue claire et accessible*, ralliant chercheurs, praticiens et décideurs.

---

<sup>12</sup> En mai 2003, le gouvernement du Canada a publié un nouvel outil de travail pour ses communicateurs. Il s'agit d'une refonte beaucoup plus fouillée de *Pour un style clair et simple*. Nous avons ajouté cette source à notre bibliographie (voir COMMUNICATION CANADA 2003) mais, notre analyse étant trop avancée, nous n'avons pu la considérer.

<sup>13</sup> L'Alberta « possède la seule loi canadienne renfermant des dispositions relatives à la lisibilité juridique » (BOSSÉ-ANDRIEU 1993 : 82).

Bien que le Québec n'en soit pas à ses premières armes – certains ministères et organismes (M/O) préconisent depuis les années 1980 l'utilisation de la LCS (BOSSÉ-ANDRIEU 1993) –, sa campagne commencée en 2000 l'engage résolument dans le MSC. De fait, comme le rapporte le Groupe Rédiger :

[...] les exigences de la communication efficace avec les citoyens ont été inscrites dans la *Loi sur l'administration publique*, adoptée au mois de mai 2000. L'obligation est désormais faite aux ministères et aux organismes publics de produire une Déclaration de services aux citoyens. Or la qualité des services est indissociable de l'efficacité de la communication. (2002 : 7).

La LCS se propage ainsi progressivement : même s'ils ne sont pas tenus de le faire, plusieurs M/O précisent dans leur déclaration qu'ils tiennent à offrir des informations claires, adaptées aux besoins de leurs clientèles ([www.gouv.qc.ca](http://www.gouv.qc.ca)).

Rappelons que la France a en quelque sorte servi de modèle au Québec, en instituant en 1998 la Commission pour les simplifications administratives (COSA). De son côté, le gouvernement français avait également eu recours aux compétences de spécialistes du langage pour nourrir sa réflexion. On trouve sur le site Web de la COSA l'évolution des travaux de 1997 (début du projet) à aujourd'hui ([www.cosa.gouv.fr](http://www.cosa.gouv.fr)).

Bien sûr, on peut se réjouir du travail accompli jusqu'à maintenant, mais on ne doit surtout pas s'en contenter ; au quotidien, beaucoup de travail reste encore à faire. À vrai dire, les tenants et les aboutissants de la simplification des communications vont bien au-delà d'un intérêt pour la cause, et les décideurs, au public comme au privé, doivent en être conscients.

En effet, certains obstacles entravent concrètement la production de documents rédigés en LCS, que ceux-ci soient sous format papier ou destinés à une diffusion dans le Web. En voici une liste partielle :

- contraintes budgétaires et techniques (ex. : échéanciers trop serrés ou impacts systémiques de certaines modifications dans la présentation des documents) ;
- manque de ressources humaines qualifiées et roulement de personnel ;

- rigidité de la chaîne de production établie (ex. : pour la rédaction de fiches techniques) ;
- difficultés liées à la gestion du changement<sup>14</sup> ;
- méconnaissance de la rentabilité à long terme de la simplification ;
- hermétisme volontaire dans certains domaines.

Quoi qu'il en soit, on ne peut occulter les réalités de notre société :

- les NTIC jouissent d'une place grandissante dans la vie courante, et cette tendance ne fera pas que se maintenir – Richaudeau (1973) l'annonçait déjà il y a 30 ans ;
- l'influence marquante des communications de masse sur les citoyens et sur leur prise de décision est indéniable ;
- près d'un Canadien sur deux éprouve encore des difficultés en lecture et en écriture, malgré tous les efforts mis de l'avant en alphabétisation ;
- d'après Bossé-Andrieu, trois Canadiens adultes sur dix sont complètement ou fonctionnellement analphabètes<sup>15</sup>. « C'est donc un tiers de la population adulte qui ne peut exercer pleinement ses droits alors que la *Charte [canadienne] des droits et libertés* reconnaît l'égalité de tous et s'oppose à toute forme de discrimination ». (1993 : 74).
- une autre enquête effectuée en 1990 par Decima Research révèle que 3 Canadiens sur 5 lisent avec difficulté les formulaires gouvernementaux, et que plus de 75 % des Canadiens estiment que les documents publiés par le gouvernement devraient être plus clairs, plus simples et plus compréhensibles (GOUVERNEMENT DU CANADA 1993 : 5)<sup>16</sup>.

Devant ces quelques considérations, on ne peut nier l'importance de l'avancement des recherches sur les stratégies de communication en LCS.

## 2.2 Les niveaux d'alphabétisme de la population

En 1994, sept gouvernements nationaux – dont celui du Canada – et trois organismes intergouvernementaux s'unissaient pour réaliser une étude visant à décrire et à comparer les capacités de lecture des adultes en relation avec leurs pratiques de lecture et une série de

---

<sup>14</sup> Certains experts en contenu font de la rédaction leur chasse gardée.

<sup>15</sup> Selon nos recherches, cette donnée semble toujours valide.

<sup>16</sup> Cette information et celles colligées aux pages 8 à 11 de cette partie sont issues de notre projet de mémoire (TRUDEAU 2002), et ont été reprises dans le premier rapport du Groupe Rédiger (2002).

variables sociodémographiques. Le fruit de ce travail : l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA).

Contrairement aux études précédentes, cette enquête ne porte pas uniquement sur le niveau de scolarité des individus, mais prend en compte un concept plus englobant, celui de l'alphabétisme<sup>17</sup>, dont l'élément intégrateur serait la lecture (le calcul et l'écriture mettant en œuvre des stratégies et des capacités similaires).

L'EIAA<sup>18</sup> définit l'alphabétisme comme l'« [a]ptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances. » (STATISTIQUE CANADA 2000 : x). Il consiste donc en un processus socioculturel qui commence à l'enfance et qui s'enrichit ou s'atrophie au contact des situations de lecture que rencontre l'individu au cours de sa vie (CDÉACF 1997 : 3).

Les responsables de l'enquête ont retenu trois échelles de textes pour déterminer le niveau d'alphabétisme des individus :

1. la compréhension de textes suivis (ex. : dépliant) ;
2. la compréhension de textes schématiques (ex. : carte géographique) ;
3. la compréhension de textes au contenu quantitatif (ex. : bon de commande).

Les tâches requises pour le traitement de l'information de ces textes sont les suivantes :

- repérer l'information ;
- intégrer les éléments d'information ;
- regrouper plusieurs informations ;
- déduire et interpréter ;

---

<sup>17</sup> Notons que le terme *littératie* est aussi employé pour rendre ce concept. Pour une définition complémentaire, voir Charaudeau et Maingueneau (2002).

<sup>18</sup> Signalons que l'EIAA a fait l'objet de plusieurs rapports nationaux et provinciaux, et qu'elle est largement citée dans des documents émanant des gouvernements provinciaux et fédéral au Canada. Par contre, la méthodologie de cette étude a été critiquée par certains spécialistes, notamment en France et au Québec (BLUM 2000 ; CDÉACF 1997). Consciente de ces deux aspects de la question, nous utilisons les données qu'elle renferme comme pistes pouvant nous aider à nous représenter les types de lecteurs, non comme des données absolues.

- effectuer des opérations arithmétiques ;
- formuler une réponse.

Chaque échelle de textes se divise en cinq niveaux de compétences en lecture. Le niveau 1 (N1) correspond au niveau le plus faible, et le niveau regroupé 4/5 (N4/5), au plus élevé. Le tableau 1 résume chacun des niveaux.

Tableau 1 – Description des cinq niveaux de compétences en lecture selon l'EIAA

niveaux	caractéristiques des lecteurs de chaque niveau	exemples de difficultés
N1	Ces lecteurs ont un niveau de compétences très faible et éprouvent des difficultés devant la plupart des textes écrits. Ils font souvent appel à l'aide d'intermédiaires.	Interpréter les étapes d'une recette de cuisine.
N2	Ces lecteurs peuvent lire uniquement des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes. Ils ont tendance à se fier aux autres pour interpréter le contenu d'un texte.	Assimiler de nouvelles compétences professionnelles.
N3	Ces lecteurs ont un niveau de compétences suffisant pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail, dans une société complexe et évoluée.	Comprendre un article au contenu scientifique ou technique.
N4/5	Ces lecteurs font preuve d'une maîtrise des compétences supérieures liées au traitement de l'information. Ils peuvent facilement traiter des textes au contenu complexe.	Réussir un cours de niveau supérieur.

Selon les données de Statistique Canada, au Québec, **54 %** des individus de 16 ans et plus sont peu alphabétisés (soit environ 2,9 millions de personnes) ; plus précisément, 28 % ont un très faible niveau d'alphabétisme et 26 %, un faible niveau (1996 : 24) <sup>19</sup>.

À la suite de l'EIAA et des nombreux rapports d'interprétation qui ont suivi, les appellations *faible lecteur* (FL) et *lecteur expert* (LEx) se voient définies sur la base d'analyses quantitatives. Le CDÉACF présente bien le portrait global qui en ressort :

[...] les données de l'enquête nous montrent que, de façon générale, plus les personnes sont scolarisées, plus elles possèdent de bonnes capacités de lecture, sont susceptibles de travailler, d'avoir de meilleurs revenus, d'appliquer leurs capacités au travail ou dans la vie quotidienne et de suivre

<sup>19</sup> Ces données concernent les capacités de lecture de ce groupe d'individus relativement aux textes suivis.

une formation. À l'inverse, les personnes moins scolarisées sont en général celles qui ont les plus faibles capacités de lecture, travaillent moins fréquemment et à des revenus moindres, ont moins d'occasions de lire et suivent moins de cours pour parfaire leurs connaissances. C'est ce qu'on pourrait appeler la spirale des multiples effets liés à l'alphabétisme. (1997 : 21).

Ayant analysé les différentes caractéristiques des lecteurs de chaque niveau selon l'EIAA, nous supposons pour notre recherche que le groupe des FL rassemble les lecteurs N3 et les lecteurs N2 forts et moyens. Les lecteurs N2 faibles et l'ensemble des lecteurs N1 ne font pas partie de ce groupe, puisqu'on peut difficilement les joindre avec des textes écrits (BEAUDET 2001a et GROUPE RÉDIGER 2002 et 2003). Les lecteurs des niveaux regroupés 4 et 5 forment quant à eux le groupe des LEx.

Mais bien que l'EIAA constitue une piste intéressante pour la représentation que nous nous faisons des FL, elle n'en dresse qu'un portrait-robot statistique. Pour un rédacteur, il serait hasardeux de croire que l'individu-lecteur puisse être confiné à **un** niveau de compétences en lecture ; le contexte même de l'évaluation qui sert à le catégoriser constitue un stress susceptible de nuire à la compréhension du document qu'on lui soumet. De surcroît, ce serait omettre de camper le lecteur dans sa relation avec le rédacteur – et par voie de conséquence l'émetteur (ex. : le gouvernement) – en fonction de la situation de communication dans laquelle s'effectue l'acte de lire.

[...] un professeur d'université aux compétences en lecture hautement supérieures à la moyenne peut se retrouver dans des situations où il devient faible lecteur au moment de remplir sa déclaration de revenus ou un formulaire émanant d'un tribunal. Bien sûr, dans ce cas précis, ce n'est pas la capacité de lire en tant que telle qui est mise en cause, mais la compréhension d'un type particulier de document [et la méconnaissance d'un domaine de spécialité donné<sup>20</sup>]. (GROUPE RÉDIGER 2002 : 9).

Fondées sur des analyses de données relevées sur le terrain en rapport avec les pratiques quotidiennes de lecture des FL, des recherches qualitatives dans le champ de l'alphabétisation donnent un peu de relief à ce portrait-robot. Dans cette perspective, l'alphabétisme est abordé sous l'angle de l'individu dans son rapport à la pluralité de

---

<sup>20</sup> Nous précisons.

l'écrit. Les travaux de Blais (1995), de Bélisle (2001), d'Hurtubise et autres (2001 et 2002), ainsi que ceux de Leclercq (1999), notamment, vont dans ce sens.

En définitive, ces recherches confirment qu'éprouver des difficultés en lecture ne consiste pas seulement en un problème instrumental (ex. : lire avec difficulté le bulletin scolaire de son enfant) ; bien au-delà, il s'agit d'une situation où entre en jeu un ensemble de rapports socioculturels ayant un impact direct sur ce que l'individu pense de la communication écrite (ex. : expérience traumatisante lors de la scolarisation).

Parallèlement, ces travaux nuancent quelques idées préconçues qui persistent à l'endroit des FL. En dépit des apparences – ou de ce que « disent » les chiffres –, ces lecteurs ne sont pas nécessairement peu scolarisés, ils ne sont pas tous d'une classe sociale défavorisée, ils lisent beaucoup plus qu'on ne pourrait le croire, et leur vocabulaire ne se limite pas au b. a.–ba de l'enseignement primaire (BLAIS 1995).

Reconsidérer sa représentation de ce qu'est un FL, c'est accepter qu'on ne peut définir le lecteur sans comprendre la lecture sur **les plans social et cognitif**. C'est du côté de Bélisle que nous avons trouvé une description nous permettant de jeter un pont entre ces portraits de lecteurs et la compréhension en lecture.

À partir de la revue de littérature scientifique et de mes propres analyses, je définis pour le moment le rapport à l'écrit d'une personne comme un ensemble (1) de conceptions sur ce qu'est lire et écrire, (2) d'habitudes intériorisées vis-à-vis de l'écrit, (3) de réactions aux environnements, notamment professionnels, et aux usages qui y sont faits de l'écrit, (4) de souvenirs marquants, conscients ou pas, de son entrée dans l'écrit et d'appropriation de l'écrit et du sentiment de compétence qui s'en dégage. Le rapport à l'écrit est également marqué par (5) l'intérêt et la valeur que la personne accorde aux différents objets écrits, à l'apprentissage du lire-écrire et au perfectionnement des capacités de lecture et d'écriture, les siennes et celles des gens qui l'entourent, (6) la période historique dans laquelle elle se trouve, (7) la symbolisation dont elle a investi l'écrit. Le rapport à l'écrit est étroitement lié au rapport au savoir et au rapport au monde de la personne. (2001 : 49).

La compréhension en lecture occupe donc une place de premier plan dans la définition du lecteur grand public, où LEx et FL se confondent. Qu'est-ce alors qu'écrire pour le grand

public ? Sans doute est-ce entre autres écrire pour une minorité de LEx. Il demeure qu'un texte bien structuré, habilement présenté et au ton juste facilitera la tâche de tout lecteur.

### **2.3 L'influence des recherches en lisibilité sur les guides d'aide à la rédaction en langue claire et simple (LCS)**

Comme nous l'avons mentionné en introduction, de récents travaux<sup>21</sup> en rédactologie indiquent qu'un texte clair et accessible doit respecter à la fois les critères propres à la lisibilité (structure textuelle de surface) et ceux propres à l'intelligibilité (structure textuelle profonde). Toutefois, comme nous l'avons aussi laissé entendre, nous estimons que ce constat ne semble pas véhiculé dans les guides d'aide à la rédaction en LCS. De fait, il nous apparaît plutôt que ce sont les recherches ayant mené aux formules de lisibilité traditionnelles qui ont le plus influencé les auteurs dans la formulation de leurs recommandations. L'évolution des études portant sur les facteurs qui conditionnent l'accessibilité au sens d'un texte explique, à notre avis, cette tendance.

Rappelons d'abord que, entre 1920 et la fin de 1960 (BOYER 1992), les recherches en lisibilité étaient surtout axées sur la longueur des mots et des phrases – ce que nous appelons la structure textuelle de surface. Par la suite, soit du milieu des années 1970 jusqu'au début des années 1990, l'intérêt accordé à la grammaire du texte et à la compréhension en lecture a engagé les chercheurs en lisibilité dans un tournant décisif. Deux grandes orientations se dessinaient alors, comme le rapporte Boyer :

[...] l'une [de ces orientations], plus pragmatique, visait à améliorer la prédiction de la difficulté des textes en tenant compte des nouvelles composantes textuelles [la cohésion et la cohérence] mises en relief par les linguistes et les psycholinguistes ; l'autre correspondait à un effort de compréhension des processus mentaux relatifs à l'activité de lecture. (1992 : 6).

---

<sup>21</sup> Ces travaux s'inscrivent dans la suite des recherches en psycholinguistique textuelle et en sciences cognitives. Nous revenons plus en détail sur ces travaux à la section 3, où nous distinguons également les concepts de lisibilité et d'intelligibilité.

Sur cette lancée, les chercheurs se sont penchés sur des variables beaucoup plus complexes pour mesurer la lisibilité, s'approchant graduellement de ce que l'on nomme la compréhensibilité ou l'intelligibilité. Toujours selon Boyer (1992), les principales variables étudiées étaient les suivantes :

- la cohésion textuelle ;
- la densité propositionnelle ;
- l'organisation de l'information ;
- la structure textuelle ;
- la taxonomie textuelle.

Or ces études n'ont pas mené à des résultats spectaculaires. En effet, sans être vains, les efforts des chercheurs pour concevoir des outils de mesure allant au-delà des formules de lisibilité traditionnelles – lesquelles ciblent la structure textuelle de surface – n'ont pas été aussi concluants qu'on l'espérait. La raison en est qu'on peut difficilement pondérer l'influence de ces variables complexes sur la compréhension et que, conséquemment, l'influence de ces facteurs sur la compréhension n'a pu être démontrée. D'après nous, ce manque de preuves concrètes a contribué à creuser le fossé entre la théorie et la pratique.

Dans ce contexte, la valeur **prédictive** des formules de lisibilité traditionnelles demeurerait et demeure, elle, mieux confirmée. Et nous croyons que cette « efficacité » n'est pas étrangère à la popularité de ces formules, voire à leur notoriété dans les domaines où l'écrit utilitaire de type administratif évolue.

Pour s'inscrire dans la lignée du MSC, les entreprises et les organismes publics et privés se sont donc principalement tournés vers les recherches sur la lisibilité les plus « concluantes ». Ces recherches, notamment inspirées des travaux de psycholinguistes et de psychopédagogues, « ont montré que l'on pouvait déterminer les obstacles à la compréhension immédiate de l'écrit et qu'il existait des ressources et des solutions dans la langue courante<sup>[22]</sup> pour écarter ces obstacles. » (FERNBACH 1990 : 9).

---

<sup>22</sup> Autre appellation utilisée, surtout en Europe, pour traduire l'expression « *plain language* ». On dit aussi « langage courant ».

Ainsi, dans les guides, nous avons constaté qu'on définit ce que signifie écrire clairement et simplement surtout à partir de ces travaux. Dans la plupart des guides, on soutient effectivement que ce type d'écriture vise ultimement la transmission d'un message qui sera lu facilement, compris aisément et retenu par le plus grand nombre possible. Il s'agit là d'une description qui s'apparente à la définition que l'on donne souvent au concept de lisibilité (voir entre autres BEAUDET 2001a ; FERNBACH 1990 ; RICHAUDEAU 1984c). Beudet témoigne d'ailleurs du lien étroit que plusieurs chercheurs et autres professionnels de l'écrit établissent entre la rédaction en LCS et la lisibilité :

La lisibilité du texte, dans son acception la plus simple, est un score permettant d'évaluer la facilité de lecture d'un écrit en regard de barèmes résultant de la compilation de données linguistiques sur **la construction d'une phrase**<sup>[23]</sup>. Les données sont classées à partir de critères stylistiques, physiologiques et psychologiques, tels un mot connu se lit plus facilement qu'un mot inconnu, un mot court se lit plus facilement qu'un mot long, une phrase complexe est plus difficile à lire qu'une phrase simple, un mot concret est plus facile à comprendre qu'un mot abstrait, etc. L'ensemble de ces considérations tend à définir, en bonne partie, ce qui est désigné, en anglais, de *plain language*, syntagme traduit, au Canada, par le langage courant ou l'écriture simple. L'application des consignes de lisibilité réunies dans ces propositions d'écriture simple est devenue l'objet de la pratique de certains rédacteurs professionnels (appelé consultant en écriture simple) œuvrant particulièrement dans les milieux institutionnels et gouvernementaux. (2001a : 4).

Pour le rédacteur professionnel (RP) francophone, il n'y a là rien de bien nouveau. En français, l'« idéal de clarté et d'intelligibilité des textes est si ancien qu'il est lié, dans la culture, à la notion même de communication. » (FERNBACH 1990 : 7). Pourtant, la vague de popularité que connaît le MSC au Québec fait en sorte que la rédaction en LCS apparaît pour plusieurs praticiens comme un concept nouveau, une technique inédite qu'on attendait. En même temps, la critique gronde : on accuse les tenants de la rédaction en LCS de niveler par le bas, on craint l'infantilisation de la population. Encore là, rien de bien nouveau : vers 1950, Gunning – père de la technique *clear writing* – dénonçait déjà cette réticence dans ses travaux (1968).

---

<sup>23</sup> Nous soulignons.

Malgré cette controverse, le rédacteur doit composer avec ce « nouveau » critère rédactionnel qu'est l'écriture en LCS, exigence de plus en plus fréquente qui fait partie intégrante des mandats qu'on lui confie. Pour effectuer son travail, il dispose :

- de quelques rares documents de référence dédiés à la question<sup>24</sup> ;
- de sites Web traitant de la LCS ;
- de guides généraux d'aide à la rédaction ;
- d'ouvrages portant sur la communication efficace ;
- de recherches scientifiques sur la lisibilité et l'intelligibilité – documents plus rarement consultés.

Résultat ? Dans les milieux de travail, les recommandations les plus fréquemment formulées sont celles qui touchent le lexique, la syntaxe et la présentation visuelle. Le praticien appelé à rédiger un texte en LCS reçoit donc des conseils semblables aux suivants<sup>25</sup> :

- choisir des mots simples et courants (langage accessible) ;
- limiter le vocabulaire spécialisé ;
- composer des phrases simples et courtes ;
- privilégier la voix active à la voix passive ;
- aérer la présentation visuelle ;
- utiliser une police de caractères avec empattements.

Nous avons recensé ce genre de recommandations lors d'un premier dépouillement réalisé au début de notre étude (2000-2001)<sup>26</sup>. Nous avons alors fouillé différents champs, soit la linguistique, le journalisme, la publicité, les sciences de la communication, la rédaction professionnelle, la vulgarisation scientifique, le droit, la santé et l'enseignement post-

---

<sup>24</sup> La plupart de ces manuels ne sont pas accessibles à tous, car ils sont généralement réservés au personnel de l'organisme ou du ministère qui les conçoit. Nous savons en outre par expérience que plusieurs formations sur la rédaction en LCS (ou sur l'écriture efficace) se donnent dans les secteurs public et privé.

<sup>25</sup> Nous avons reformulé ces recommandations pour les besoins de notre exposé.

<sup>26</sup> Cette recherche a donné lieu à une communication (*Langage clair et simple : éléments de définition*), que nous avons présentée en 2001, à l'occasion du Colloque de l'ACPRTS, tenu à l'Université Laval, dans le cadre du Congrès des sciences humaines et sociales.

secondaire en rédaction. Les types de sources étaient plutôt variées. En voici la liste générique :

- guides d'aide à la rédaction ;
- manuels pour l'enseignement post-secondaire de la rédaction ;
- ouvrages dédiés à la LCS ;
- ouvrages servant à la production de manuels scolaires ;
- ouvrages traitant de journalisme, de publicité ou de communication publique ;
- recherches scientifiques sur la lisibilité et l'intelligibilité ;
- sites Web traitant de LCS diffusés notamment par des firmes spécialisées en rédaction ou des groupes d'alphabétisation ;
- sources de référence sur la rédaction produites par des organismes privés ou gouvernementaux.

Parmi l'ensemble des recommandations les plus répandues, lesquelles sont parfois érigées en principes rédactionnels, « se mettre dans la peau du lecteur » fait l'unanimité dans la littérature étudiée. Nous en voulons pour preuve les recherches rigoureuses de Labasse (2003 et 2001a) portant sur cinquante manuels de rédaction, de même que cette première étude exploratoire qui nous a permis de sélectionner les cinq publications de notre recherche parmi plus de soixante sources consultées.

Ce consensus à propos du destinataire se comprend, ce dernier étant une préoccupation omniprésente dès qu'il est question de communication. À quoi bon transmettre un message à quelqu'un si l'on emploie un jargon qu'il ne maîtrise pas, dans des phrases aussi confuses qu'alambiquées, avec un support qui ne lui est pas familier ?

Pour le rédacteur, se mettre dans la peau du destinataire – principe « populaire » que la critique qualifie d'universel ou d'élémentaire – implique une analyse des caractéristiques dominantes de ce lecteur cible. Selon Clerc et Beaudet, cette représentation du destinataire, dans un contexte de communication précis, conditionne les choix se rapportant au degré de lisibilité du document à écrire et aux procédés à adopter pouvant accroître l'intelligibilité du propos – ce qui présuppose nécessairement **l'adoption d'une démarche de rédaction**.

[...] la première règle de clarté et de simplicité réside dans l'adoption d'une démarche. C'est peut-être ce qui est le plus négligé dans la conception des

textes utilitaires. Seule une démarche rigoureuse permettra de déterminer l'objet du propos, son orientation, son degré de complexité, son étendue en fonction du mandat, des contraintes de la situation de communication, de l'information disponible, des aspects rhétoriques et argumentatifs du message à transmettre. (2003 : sous Les acteurs de la communication).

Le problème que nous avons pressenti en parcourant divers manuels dédiés en tout ou en partie à la rédaction en LCS, c'est qu'on semble négliger une dimension importante de la tâche rédactionnelle : le traitement de l'information menant à l'intelligibilité du message à transmettre. Cette dimension correspond aux premiers moments d'une démarche de rédaction professionnelle<sup>27</sup>.

Dans notre perspective, les aspects se rattachant au traitement de l'information d'un écrit ressortissent de l'intelligibilité, la lisibilité en étant le produit. Pour viser l'adéquation du message au destinataire, on doit effectivement comprendre comment sélectionner, regrouper, hiérarchiser et structurer l'information selon le message à transmettre et le genre de document à produire, entre autres paramètres.

Partant de là, nous croyons que la rédaction en LCS devrait représenter une façon de communiquer qui favorise **l'adéquation du message aux connaissances et aux capacités de lecture du public visé** – en cela, ce type d'écriture s'apparente à la vulgarisation. Somme toute, elle devrait rendre possible la production d'un message respectant au maximum les règles d'agencement des unités de sens (mots, syntagmes, propositions, etc.), **en fonction de tous les paramètres d'une situation de communication donnée**. Ces paramètres, le rédacteur ne peut les définir avec précision qu'en adoptant une démarche de rédaction, où l'analyse de mandat représente la base de tout son projet d'écriture.

Or nous sommes d'avis que, lorsqu'on traite de clarté et de simplicité dans les manuels de rédaction en LCS, on insiste sur une lisibilité d'ordre linguistique (lexico-syntaxique) et typographique (scriptovisuelle) – ce qui ne se rattache qu'à quelques-unes des étapes d'une

---

<sup>27</sup> De façon plus précise, nous soutenons que, en rédaction professionnelle, le traitement de l'information s'effectue au cours des étapes allant de la collecte de l'information à la relecture, à la suite de l'analyse de mandat (voir la figure 1 que nous présentons et commentons aux pages 25 et 26).

démarche de rédaction complète. L'intelligibilité nous y apparaît donc abandonnée à son sort. Voilà précisément l'hypothèse que nous souhaitons vérifier.

### 3 Cadre conceptuel

Près de vingt-cinq siècles d'histoire attestent de l'existence de techniques de communication, que celle-ci soit écrite ou non (LABASSE 2001a : 3). Nous pensons entre autres ici aux vitraux illustrant les saintes écritures que l'on destinait à l'origine aux illettrés, ou encore aux moines copistes du IX<sup>e</sup> siècle qui usaient d'une méthode d'écriture particulière pour guider les lecteurs moins exercés<sup>28</sup>. De nos jours, les procédés d'édition ont depuis longtemps remplacé la calligraphie soignée, et le rédacteur – ce rhéteur des temps modernes – a plus d'un tour dans son MAC pour rendre ses idées.

Ce survol temporel nous ramène à la problématique de notre recherche, problématique que nous qualifions à la fois d'ancienne et d'actuelle. Ancienne, parce que s'intéresser à la lisibilité et à l'intelligibilité, c'est étudier des concepts largement revisités au cours des siècles. Actuelle, parce que l'étude de ces mêmes concepts se poursuit et se module en fonction de l'évolution des communications écrites.

En 2003, certes, on peut consulter des études en lecture et en écriture prouvant que l'on sait plus précisément comment un rédacteur doit écrire pour être mieux compris de la majorité de la population. Mais est-ce que le passage de la théorie à la pratique est réussi ? À notre avis, pas tout à fait, d'où notre volonté de vérifier si les auteurs des manuels d'aide à la rédaction en LCS tiennent compte, dans une même proportion, des critères se rapportant à la lisibilité et à l'intelligibilité pour conseiller le rédacteur dans son travail de simplification des communications destinées au grand public.

Notre problématique se tient donc en équilibre sur ce fil qui unit émission et réception des messages écrits. Elle met en perspective les textes à caractère utilitaire et l'efficacité communicationnelle potentielle de ces écrits. Elle se rattache, en somme, aux questions non moins anciennes et toujours aussi actuelles de ce que signifie lire et écrire sur le plan cognitif. Du reste, nous la savons pluridisciplinaire, en ce qu'elle fait appel aux théories de

---

<sup>28</sup> Cette parenthèse historique est tirée du récit d'Alberto Manguel, *Une histoire de la lecture*. D'après Manguel, Saint Nil (décédé vers 430) aurait été le premier à construire une chapelle « fonctionnelle » pour les fidèles analphabètes (2001 : 137-138) ; quant aux moines copistes, ils se seraient inspirés de méthodes utilisées déjà aux alentours de 45 av. J.-C. (2001 : 75-76).

plusieurs disciplines des sciences humaines, dont celle que l'on tend à nommer « rédactologie », soit l'étude de la rédaction professionnelle<sup>29</sup>.

Ce domaine de recherche, qui porte tant sur la pratique professionnelle de la rédaction que sur ses produits, s'inscrit dans un cadre conceptuel qui emprunte, entre autres, à la linguistique, aux sciences cognitives et aux sciences de l'information et de la communication. Les travaux de Beaudet, de Clerc, de Kavanagh (en rédaction Web et multimédia), de Labasse et du Groupe Rédiger<sup>30</sup> comptent notamment parmi les recherches actuellement en cours dans cette discipline.

L'intervention du rédactologue, bien qu'elle se juxtapose à son expérience professionnelle, se situe à un niveau différent. Son regard sur la rédaction (ses méthodes, ses démarches, ses produits, ses concepts, etc.) est d'abord celui du scientifique et non pas exclusivement celui du praticien. Pour le rédactologue, l'acte d'écriture se conçoit comme suit :

[...] un acte de langage dans lequel diverses opérations prennent place et contribuent, ensemble, à la production du sens. Tout texte est un acte d'énonciation<sup>[31]</sup> : en ce sens, il est le résultat d'un ensemble de choix assumés par l'énonciateur (ou qui lui sont imposés), choix qui expriment, globalement, sa compréhension de la situation (y compris des contraintes attenantes) et son intentionnalité. (BEAUDET 1998 : 80).

Notre recherche sur la prise en compte de la lisibilité et de l'intelligibilité dans les recommandations liées à l'écriture en LCS participe de cette approche scientifique. Si de récents travaux s'y rapportent de près (dont CLOUTIER 2001 ; GROUPE RÉDIGER 2002 et 2003 ; LABASSE 2003), à notre connaissance, cette question de recherche n'a pas encore été envisagée selon l'angle sous lequel nous l'abordons.

De notre point de vue, la rédaction en LCS d'écrits utilitaires est régie par des paramètres qui lui sont propres, comme les autres formes d'interactions discursives. L'organisation de

---

<sup>29</sup> « [Celle-ci] va de l'écriture créative (textes publicitaires) à l'écriture technique (manuels, procédures, soumissions) en passant par l'écriture administrative. » (CLERC et BEAUDET 2002 : 28).

<sup>30</sup> Soulignons que le Groupe Rédiger étudie les facteurs qui favorisent l'efficacité communicationnelle à l'écrit, dont ceux qui influencent la compréhension en lecture. Les définitions des termes *rédactologie* et *rédactologue* que nous présentons dérivent des travaux du Groupe.

<sup>31</sup> Beaudet cite ici Benveniste : « L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. »

cette interaction entre le rédacteur et le lecteur varie selon la situation de communication. Parfois il y a écho – lors d'un échange épistolaire ou lorsque le lecteur devient utilisateur d'un formulaire, par exemple –, mais de tels échanges engagent généralement un troisième acteur, l'émetteur (ou le mandant, ex. : une instance, un cadre supérieur), qui mandate ou non un autre professionnel pour prendre le relais. Le rédacteur est rarement un « interlocuteur » de première ligne, puisqu'il rédige habituellement pour le compte de quelqu'un d'autre.

Pour le rédacteur, la simplification des communications se termine donc là où commence l'acte de lecture. S'il a une quelconque influence sur la compréhension en lecture de son destinataire, il peut uniquement l'exercer par le truchement de la qualité globale du document qu'il lui adresse. Toutefois, la communication qu'il établit, elle, se poursuit dans l'interprétation que se fait le lecteur du message qui lui est transmis.

On retrouve dans le geste du scripteur les équivalents graphiques des actes locutoire, illocutoire et perlocutoire : la chose est particulièrement évidente dans le cas, par exemple, de la rédaction d'un ordre militaire, mais on peut la percevoir également dans une lettre, un roman ou un poème, en fait dans tout écrit destiné à agir sur quelqu'un. (ESCARPIT 1978 : 51-52).

Adhérent à ce postulat, nous sommes d'avis que la lisibilité et l'intelligibilité dépendent à la fois du travail du rédacteur et de l'activité du lecteur. Le premier les façonne, le second les apprécie. Notre approche rédactologique nous a ainsi conduite à tracer l'interrelation entre la lisibilité et l'intelligibilité à partir de la relation rédacteur-lecteur.

Inspirée des travaux que mène le Groupe Rédiger<sup>32</sup> sur la rédaction professionnelle, nous soutenons en effet qu'on ne peut prétendre simplifier les communications si l'on n'arrive pas les principes rédactionnels à la compréhension en lecture. Dans notre perspective, à ce carrefour que constitue le texte se rencontrent deux littératies<sup>33</sup> : celle du rédacteur et celle du lecteur. Leurs connaissances particulières de la langue et du sujet traité, leurs inférences respectives en cours de processus sont, parmi d'autres facteurs, à la source de toute

---

<sup>32</sup> Groupe de recherche dont nous faisons partie ([www.ciral.ulaval.ca/redaction](http://www.ciral.ulaval.ca/redaction)). Dirigé par Clerc, ce groupe est rattaché au CIRAL.

<sup>33</sup> C'est-à-dire deux niveaux d'alphabétisme, équivalents ou différents.

compréhension en lecture, telle que la définit le champ des sciences cognitives (voir entre autres COIRIER, GAONAC'H et PASSERAULT 1996).

### **3.1 La compréhension en lecture**

Nous n'avons pas fait une revue exhaustive de la littérature sur la compréhension en lecture. Une telle entreprise nous aurait menée sur des sentiers hors de notre champ de compétence (neuropsychologie, neuropragmatique, psychologie cognitive, didactique de la lecture, psycholinguistique textuelle). Considérant les limites de notre étude, nous avons surtout besoin d'un cadre général à la lumière duquel nous pouvions nous représenter les différents types de difficultés en lecture. Les travaux des auteurs suivants nous ont servi à cette fin : Fayol (1992) ; Gaonac'h (1993) ; Groupe Rédiger (2002) ; Labasse (1999b) ; Lecocq (1992) ; Racle (1988).

Ayant été formulée dans le cadre d'une recherche portant justement sur la simplification des communications, la définition de la compréhension en lecture que propose le Groupe Rédiger nous est apparue des plus intéressantes :

Des recherches montrent que le mécanisme de lecture s'articule en deux principaux niveaux. Le premier niveau regroupe les opérations qui participent de la recherche, du repérage et de l'intégration de l'information contenue dans la phrase : déchiffrement, reconnaissance lexicale, saisie du sens des unités mises en rapport, sélection des unités importantes en vue de poursuivre la lecture. Le second niveau regroupe les mécanismes orientés vers la compréhension globale du texte : capacité du lecteur à inférer l'information implicite contenue dans le texte et à gérer efficacement l'activité de lecture. [...]

Les faibles lecteurs peuvent s'appuyer sur le texte, dans certaines situations, à la condition qu'il soit clair et que les tâches à accomplir soient simples. Autrement, ils peuvent éprouver une certaine difficulté à reconnaître l'information. Et si cette information est complexe, c'est parce qu'elle est inconnue aux yeux du lecteur, et non parce qu'il n'a pas les capacités cognitives pour la comprendre. Par ailleurs, lire demande énormément au lecteur plus faible. Sa mémoire à court terme, essentielle dans le processus de compréhension, est extrêmement sollicitée au moment de traiter la surface du texte (premier niveau de la lecture), ce qui laisse très peu de place pour la compréhension en profondeur (deuxième niveau de la lecture). (2002 : 12-13).

On doit savoir en outre que ces niveaux de lecture ne sont pas indépendants ou autonomes mais plutôt, comme le rappelle Labasse (1999b), « étroitement mêlés ». Chez le lecteur, ses connaissances linguistiques (son rapport à la langue) et conceptuelles (son rapport au monde) sont ainsi en constante interaction (FAYOL 1992 ; GAONAC'H 1993).

Par ailleurs, la compréhension en lecture ne serait pas différente de ce que présuppose la compréhension en général. Tout est affaire d'entraînement : plus un individu met à profit ses facultés cognitives, mieux il saura les utiliser et plus faciles seront pour lui les tâches qui les « convoquent » (FAYOL 1992 ; LECOCQ 1992 ; RACLE 1988).

Le travail du rédacteur et l'activité du lecteur se rejoignent encore ici. Si le premier s'applique à assurer l'intelligibilité de son message qu'il traduit par une lisibilité optimale, le second disposera d'une porte d'entrée – suffisamment éclairée – lui donnant accès au sens du texte. En amont comme en aval, en théorie comme en pratique, l'écriture et la lecture demeurent des questions de compétence, de jugement et de processus.

### **3.2 La rédaction professionnelle**

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous croyons essentiel de rapprocher les stratégies rédactionnelles à l'origine d'une production écrite de ce qui facilite la compréhension en lecture à la réception. Dans cette optique, il nous fallait un modèle applicable à la rédaction en milieu de travail.

Nous n'avons pas étudié toutes les recherches traitant du processus d'écriture, puisque les recherches sur cette question se rattachent principalement à l'enseignement de l'écriture, soit au contexte scolaire de la production écrite en langue maternelle ou seconde (voir entre autres BENTOLILA 1992). Nous nous sommes plutôt référée aux travaux de Bisailon, Clerc et Ladouceur (1999), lesquels nous ont aidée à orienter notre démarche. Aussi avons-nous examiné la comparaison qu'ils établissent (1999 : 193-194) entre le modèle de 1980 de Hayes et Flower – présenté dans Flower et Hayes (1981) –, ce même modèle revu par Hayes (1995) et celui de Clerc (1998), afin de déterminer le modèle correspondant le mieux à nos intérêts.

À la suite de cet examen, nous avons opté pour celui de Clerc (1998), que nous jugeons plus pertinent pour notre étude. Reflet de la pratique au Québec, ce modèle a non seulement été conçu sur la base d'une enquête auprès de rédacteurs professionnels, mais a aussi été validé par des experts.

De plus, contrairement aux autres modèles, celui de Clerc (1998) nous permet d'aborder l'intelligibilité telle que nous l'interprétons<sup>34</sup>, notamment parce qu'il prend en compte **l'analyse de mandat**, étape importante qui conditionne du début à la fin les stratégies communicationnelles à adopter. Étape à laquelle, simplification ou pas, le rédacteur doit se faire une idée du destinataire, s'approprier les paramètres de la situation de communication, en cerner le but et les enjeux, déterminer la forme et le genre de document à produire, circonscrire le contenu thématique du sujet, évaluer les conditions et les contraintes de production.

La figure 1 expose les différentes étapes d'une démarche de rédaction professionnelle telle qu'elle est proposée par Clerc (1998 : 350). Bien que ce schéma prenne l'allure d'un plan linéaire, le rédacteur doit concevoir ce processus tel un schéma en boucle. En effet, chaque étape peut être répétée plusieurs fois, l'analyse de mandat servant d'étalon tout au long du processus. En pratique, l'interdépendance des étapes est conditionnelle à la qualité du document produit.

---

<sup>34</sup> Ce que nous précisons au prochain point.

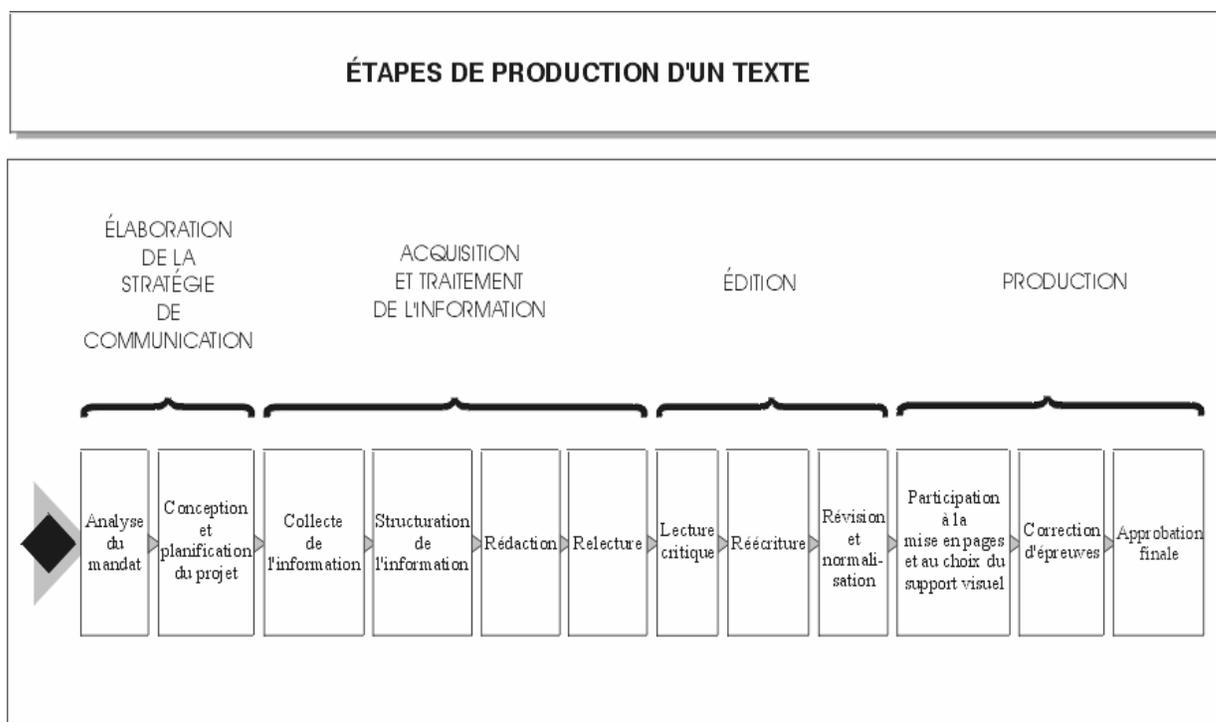


Figure 1 – Démarche de rédaction inspirée de la pratique professionnelle (selon le modèle de Clerc 1998)

Un rédacteur professionnel (RP) respecte *de facto* une telle démarche. S'il travaille seul, comme pigiste, il s'adjoindra au besoin, et selon son mandat, les collaborateurs nécessaires (graphiste, correcteur d'épreuves, réviseur, expert en contenu, etc.) ; s'il travaille en équipe au sein d'un service administratif, on devrait lui réserver « une position clé dans la chaîne de production de telle sorte qu'il intervienne dès le début de la préparation d'un document. » (GROUPE RÉDIGER 2003 : 61). Plus tôt le RP prendra part à l'analyse de mandat, meilleur sera son travail d'écriture.

« Le [RP] est, par définition, un expert en recherche et traitement de l'information. » (CLERC et BEAUDET 2002 : 40). Son rôle consiste à rédiger un texte en fonction des paramètres d'une situation de communication donnée ; en conséquence, il est spécialiste de l'adéquation du message au destinataire. Même si ses connaissances en rédaction diffèrent de celles des chercheurs du domaine – il ne se consacre pas à l'étude des fondements théoriques de sa profession –, son expertise lui confère les compétences nécessaires au bon traitement de l'information en fonction du public cible. Par expérience, et parce qu'il a acquis l'art et la manière au cours de sa formation, il sait apprécier et critiquer la qualité

communicationnelle de ses écrits. Son savoir procédural (capacité de bien écrire) et son savoir conceptuel (capacité de produire du sens)<sup>35</sup> sont au service de l'émetteur et du lecteur.

[...] le savoir-faire du [RP] ne saurait se dissocier d'un savoir sur les conditions linguistiques d'émergence du sens dans le discours. Dans notre perspective, le rédacteur n'est un professionnel responsable de ses productions que s'il est conscient de la complexité des choix qui s'offrent à lui : sa responsabilité éthique ou savoir-être professionnel ne peut être exercée en toute conscience que s'il possède le savoir d'évaluer sa performance ou savoir-faire. Il est également en mesure de conseiller des non-spécialistes de la rédaction en leur proposant des procédures adaptées à leurs qualifications mais sans donner l'illusion de transmettre sa compétence du même coup. (BEAUDET 1998 : 83).

L'ensemble de ces caractéristiques distingue le RP du rédacteur fonctionnel (RF)<sup>36</sup>, lequel est expert dans son domaine (droit, informatique, santé, environnement, finance, etc.) et communicateur à ses heures (scientifique, agent de bureau, cadre supérieur, avocat, etc.). Les activités rédactionnelles du RF relèvent davantage de la rédaction spécialisée et thématique – il rédigera plus souvent des lettres, des rapports et autres textes utilitaires, et traitera de son domaine, du champ de spécialité lié à son secteur d'activité. Même s'il peut posséder une excellente plume, ni sa formation ni son expertise ne relèvent du domaine de la communication langagière (CLERC et BEAUDET 2002 ; BEAUDET 1998). Contrairement au RP, il n'est pas rompu à l'analyse des paramètres de la situation de communication.

À la lumière de ce qui précède, la rédaction en LCS nous apparaît plus complexe pour les RF. Toutefois, comme le souligne Beaudet à propos de la rédaction en milieu communautaire par des non-spécialistes<sup>37</sup>, nous supposons que

[...] des conseils méthodologiques appropriés peuvent favoriser, jusqu'à un certain point, l'amélioration de leur compétence à rédiger ainsi que leur

---

<sup>35</sup> Selon les recherches de Beaudet, les connaissances conceptuelles du RP « se rapportent à plusieurs ordres de savoir : sémiolinguistique, stylistique, psychologique, culturel, logique, éthique, parmi les principaux » ; à cela s'ajoutent ses connaissances procédurales (1998 : 77-78).

<sup>36</sup> Pour cette explication sur le RF, nous avons considéré les distinctions établies par Labasse (2002 : 110) et Beaudet (1998 : 70).

<sup>37</sup> Pour plus de détails sur le fruit de ses travaux, voir Beaudet (1999).

compétence à déceler la complexité de la situation et à prendre la décision de déléguer la rédaction à un praticien professionnel. (1998 : 73).

Or, si les guides d'aide à la rédaction en LCS s'adressent tant au RP qu'au RF, nous estimons qu'il est d'autant plus important que les recommandations liés à l'intelligibilité y soient clairement formulées. Dans les faits, un bon réviseur pourra sans doute remédier, par exemple, à une lisibilité linguistique défailante à l'étape de la révision, telle que le prévoit la démarche de rédaction de la figure 1 (p. 26) ; il lui sera cependant plus ardu de pallier les faiblesses rédactionnelles découlant de problèmes de structuration ou de sélection de l'information.

### 3.3 La lisibilité et l'intelligibilité

Les recherches sur la lisibilité et l'intelligibilité n'en sont pas du tout à leur début<sup>38</sup>. Comme le soulignent d'entrée de jeu Zakaluk et Samuels, « *[i]nterest in the general issue of language comprehensibility, readability or its parallel listenability can be traced back to biblical times [...]* » (1996 : 41). Et il s'agit là d'un constat incontournable : la plupart des auteurs contemporains (linguistes ou non) traitant de cette question font référence à ces 2000 ans d'histoire qui sont à la base des théories actuelles. Nous ne prétendons donc pas ici faire état de l'ensemble de la littérature sur ce volet. Nous exposons plutôt ce qui a influencé notre interprétation de la lisibilité et de l'intelligibilité au regard de notre perspective rédactologique.

Notons d'abord qu'en anglais comme en français, plusieurs auteurs proposent, de leur point de vue respectif, un portrait historique commenté de l'avancement des recherches sur la lisibilité (BEAUDET 2001a ; BLAIS 1993 ; BOSSÉ-ANDRIEU 1993 ; BOYER 1992 ; FERNBACH 1990 ; RACLE 1988 ; *RQL* 1996 ; RICHAUDEAU 1984 ; TIMBAL-DUCLAUX 1985). Selon les écoles de pensée, les formules de lisibilité traditionnelles sont fortement critiquées ou présentées comme des outils de travail ayant une valeur prédictive non négligeable pour le rédacteur ; nous adoptons ce dernier point de vue.

---

<sup>38</sup> Pour un aperçu de l'avancement de ces travaux, voir entre autres la bibliographie sélective de Beudet et autres (2001), et le rapport de recherche bibliographique de Cœur (1997).

Chez les auteurs francophones, les frontières conceptuelles entre lisibilité et intelligibilité se chevauchent parfois. Certains englobent l'intelligibilité dans la lisibilité (comme GAONAC'H 1993 ou RACLE 1988) ; d'autres font l'inverse (comme SORIN 1996 ou PRÉFONTAINE et LECAVALIER 1996). Beudet (2001a) en relève d'ailleurs un exemple probant, rapprochant la définition de l'intelligibilité de Préfontaine et Lecavalier (1996) de celle de la lisibilité chez Fernbach (1990).

On explique généralement cette ambiguïté terminologique en invoquant la différence entre le français et l'anglais, puisque l'anglais, contrairement au français, dispose de deux termes pour distinguer la facilité de lecture perceptive (*legibility*) de la facilité de compréhension en lecture (*readability*). Pourtant, en anglais comme en français, nous avons relevé des variantes lexicales. Pour exprimer la lisibilité ou l'intelligibilité, les auteurs d'articles savants utilisent effectivement de nombreux termes, dont les suivants : *comprehensibility*, *intelligibility*, *understandability*, *compréhensibilité*, *intelligibilité*, *lisibilité*<sup>39</sup>, *lisibilité linguistique*, *lisibilité typographique* et *lisibilité interactive*.

Soulignons ensuite que, de la palette de définitions que nous avons recensées, certaines observations recueillent, en substance, un consensus notable et méritent d'être mentionnées.

En voici une brève synthèse :

- La lisibilité linguistique (relevant de la langue) et la lisibilité typographique (relevant de la présentation visuelle et matérielle) renvoient bel et bien à des concepts différents, mais on intègre souvent la seconde à la première en employant simplement le terme *lisibilité*.
- Les recherches sur la lisibilité typographique arrivent sensiblement toujours aux mêmes conclusions<sup>40</sup> – ce champ de recherche s'étend depuis quelques années aux travaux sur les NTIC, où le design visuel occupe une place de choix (CODAIRE 2001 ; COMBIER et PESEZ 1999 ; KAVANAGH 2003 et 2000).

---

<sup>39</sup> Cette expression de Timbal-Duclaux (1985), au sens de « *readability* », n'a pas vraiment trouvé preneur dans la communauté scientifique. En revanche, les adjectifs *inlisable* et *lisible*, de registre familier, sont courants dans la langue parlée (BOURBEAU 1988).

<sup>40</sup> « Nombre d'études ont été menées sur l'influence de la typographie et de la composition. Elles tendent globalement à confirmer les règles empiriques usuelles (caractères classiques en bas de casse, colonnes moyennes, au fer à gauche ou justifiée) dont il semble difficile de s'éloigner sans accroître considérablement les efforts demandés au lecteur. » (LABASSE 1999c : 459).

- Les recherches traditionnelles sur la lisibilité linguistique portent sur des facteurs formels (ex. : longueur et familiarité des mots, complexité des phrases).
- Il existe quelque 200 formules servant à évaluer le degré de lisibilité d'un texte. (ex. : formule de Flesch, test de closure). En français, les plus courantes sont celles de Gilbert de Landsheere et de Georges Henry. Gilles Fortier a pour sa part adapté la formule de Henry au contexte québécois. Ces formules ne peuvent à elles seules rendre compte de la clarté textuelle.
- L'apport de la psychologie cognitive, de la psycholinguistique textuelle et des sciences de l'éducation a modifié l'approche des chercheurs en lisibilité linguistique. Tous les auteurs contemporains semblent convenir que les connaissances linguistiques et conceptuelles du lecteur doivent être considérées quand il est question de clarté. Par conséquent, on traite maintenant d'un concept plus « complexe », rendu par des libellés comme *lisibilité interactive*, *compréhensibilité* et *intelligibilité*.
- Selon l'examen qu'en a fait Beaudet, l'intelligibilité relèverait de la relation texte-lecteur ; la compréhensibilité, de la relation opposée. Elle explique que « [c]ette divergence de points de vue vient sans doute de ce que les chercheurs en intelligibilité proviennent des sciences du langage et les chercheurs en compréhensibilité, des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive. » (2001a : 11).
- Rares sont les outils de mesure de l'intelligibilité ; mais les recherches se poursuivent, notamment dans le but d'objectiver les variables en cause (RQL 1996).

Tout bien considéré, nous sommes portée à croire que les relations texte-lecteur et lecteur-texte ont été analysées sous plusieurs angles. D'ailleurs, l'expression *lisibilité interactive* en témoigne. En contrepartie, la relation rédacteur-lecteur nous apparaît quelque peu éclipsée.

De notre point de vue, si la lisibilité constitue la porte grâce à laquelle le lecteur accède au sens du texte, c'est que, comme le signale Racle, lorsque « la reconnaissance linguistico-sémantique est automatique, tout le potentiel d'attention, ou presque tout, est disponible pour la compréhension profonde, normalement plus complexe que celle de surface. » (1988 : 31). Pour que cette compréhension s'opère chez le lecteur, le rédacteur, qui maîtrise la dimension langagière de son travail, doit savoir adapter son processus d'écriture à la situation de communication et, conséquemment, au public cible. Rappelons cependant que, parallèlement, le rédacteur n'a aucune prise sur les compétences en lecture et les connaissances effectives du destinataire ; il ne peut alors que tendre à produire un texte aussi efficace (voir accessible) que possible.

C'est à partir de son évaluation de l'environnement cognitif des destinataires [qu'un rédacteur] choisit le contenu informatif d'un texte [...] et la façon d'organiser, de formuler et de présenter visuellement les informations. (CLOUTIER 2001 : 6).

Pour nous, la lisibilité interactive entre le texte et le lecteur – que décrivent notamment Chall (1996) et Sorin (1996) en rappelant les travaux de Meyer, par exemple – existe en effet, mais elle se caractérise par la rencontre de deux littératies, comme nous l'avons déjà avancé. La lisibilité serait cette porte tournante qu'empruntent tour à tour le rédacteur et le lecteur, l'un et l'autre abordant le texte par des chemins différents. La figure 2 illustre ce continuum.

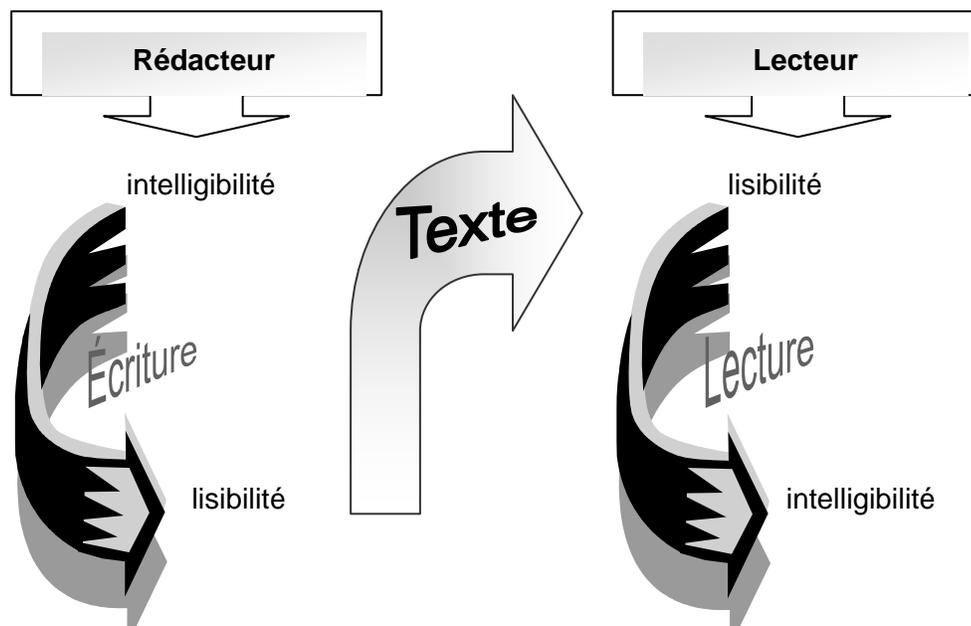


Figure 2 – Représentation de la relation rédacteur-lecteur au regard de la lisibilité et de l'intelligibilité

Dans ce contexte, nous présumons que, pour le lecteur non expert, apprécier l'intelligibilité signifiera comprendre l'ensemble du message transmis (2<sup>e</sup> niveau de lecture) ; pour un lecteur plus expérimenté, comme des spécialistes de la langue, cerner l'intelligibilité présupposera une analyse détaillée du document (2<sup>e</sup> niveau de lecture également). Dans les deux cas, ils auront d'abord pris contact avec le caractère lisible du texte (1<sup>er</sup> niveau de lecture). Somme toute, la lisibilité et l'intelligibilité coexistent, ces deux concepts sont

indissociables du tout que représente le texte produit (CLERC et BEAUDET 2003 ; CLOUTIER 2001).

Pour mieux comprendre les définitions des concepts de lisibilité et d'intelligibilité au regard de la relation rédacteur-lecteur, nous avons donc, dans un premier temps, cherché à voir dans la littérature si les définitions avancées par les chercheurs évoquaient ou non des aspects de cette représentation de la communication écrite. Nous avons alors retenu trois paramètres récurrents, que nous regroupons sous deux libellés dans le tableau 2.

Tableau 2 – Regroupement des paramètres récurrents dans les définitions de la lisibilité et de l'intelligibilité

libellés	paramètre récurrents
lisibilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lisibilité typographique porte sur la présentation visuelle et matérielle du document.</li> <li>• La lisibilité linguistique porte sur des facteurs formels (ex. : longueur et familiarité des mots, complexité des phrases).</li> </ul>
intelligibilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lisibilité interactive porte sur le rapport entre structure et contenu discursifs, et facultés cognitives.</li> </ul>

Nous avons, dans un deuxième temps, examiné cette réalité de notre perspective pour identifier ce que nous pourrions cibler comme autres dimensions observables pouvant servir d'assise à notre analyse. Cet exercice nous a menée à deux constats, que nous exposons dans le tableau 3. Pour illustrer notre propos, nous détaillons ces deux dimensions dans l'optique d'une communication dite « réussie ».

Tableau 3 – Synthèse des deux dimensions observables servant à préciser les concepts de lisibilité et d'intelligibilité

dimensions	détails (communication « réussie »)
<p><b>1<sup>re</sup> dimension : la tâche d'écriture</b></p> <p>L'ensemble des aspects visuel, linguistique, informatif, structurel et rédactionnel du texte produit<sup>41</sup> doivent être considérés lorsqu'il est question de lisibilité et d'intelligibilité. Chacun joue un rôle précis dans la compréhension ou la non-compréhension du message qui sera reçu par le lecteur.</p>	<p><b>visuel</b> : on a respecté les règles typographiques, choisi des procédés de mise en évidence adéquats, assuré la qualité de l'impression, etc.</p> <p><b>linguistique</b> : on a porté une attention particulière à la syntaxe, au vocabulaire, à la ponctuation, à la cohésion, etc.</p> <p><b>informatif</b> : on a bien ciblé l'information à transmettre, sélectionné les renseignements importants, fourni des explications au besoin, etc.</p> <p><b>structurel</b> : on a structuré l'information selon un plan détaillé, regroupé les idées principales et secondaires dans un ordre cohérent, etc.</p> <p><b>rédactionnel</b> : on a opté pour le bon genre d'écrit (dépliant, lettre, etc.) et on en a respecté les composantes obligatoires ; on a bien réfléchi à la façon de s'adresser au lecteur, au ton à retenir, et on a identifié l'émetteur ; on a procédé à la validation du texte (ex. : lecture critique par un pair, grille de vérification, test auprès de lecteurs potentiels), etc.</p>
<p><b>2<sup>e</sup> dimension : l'activité de lecture</b></p> <p>L'activité de lecture suppose des processus qui entraînent parfois des difficultés susceptibles de nuire à la compréhension ; celles-ci se rapportent à l'appréciation du caractère lisible ou intelligible du texte. Elles sont notamment d'ordres visuel, linguistique, figuratif, logique et effectif<sup>42</sup>.</p>	<p><b>visuel</b> : le texte est facile à décoder ; on y distingue bien les mots, les paragraphes, etc.</p> <p><b>linguistique</b> : la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe, la ponctuation sont accessibles, les liens cohésifs sont clairs, etc. ; on saisit le message.</p> <p><b>figuratif</b> : l'information fournie est suffisante et cohérente, ni trop abondante ni trop technique, etc. ; on peut interpréter le message.</p> <p><b>logique</b> : le texte est bien structuré, l'ordonnement est judicieux ; on peut se représenter le message.</p> <p><b>effectif</b> : le texte touche sa cible ; on se sent concerné par le message.</p>

Dans un troisième temps, nous avons réparti ces paramètres entre les concepts de lisibilité et d'intelligibilité. Le tableau 4 illustre le croisement entre la tâche d'écriture et l'activité de lecture. Les lignes pointillées marquent l'interrelation entre les entrées qu'elles relient<sup>43</sup>.

<sup>41</sup> Notre interprétation d'un classement proposé par Clerc et Beudet (2003) ; Cloutier (2001) propose un classement similaire au leur.

<sup>42</sup> Notre interprétation d'un classement proposé par Labasse (1999b).

<sup>43</sup> Notons que nous utilisons plus loin ce type de bordure dans nos tableaux pour les mêmes raisons.

Les cases ombrées indiquent que, selon nous, chaque aspect du texte correspond surtout à un type particulier de difficulté chez le lecteur. Il va sans dire que la lecture et l'écriture doivent être abordées ici dans leur ensemble. À titre d'exemple, une syntaxe trop complexe n'entraînera pas uniquement des difficultés d'ordre linguistique, mais aussi des problèmes d'inférence (ordres logique et effectif), d'où la signification des cases hachurées.

Tableau 4 – Répartition des deux dimensions observables entre les concepts de lisibilité et d'intelligibilité

aspects du texte à produire		lisibilité (facteurs visuels et formels)		intelligibilité (facteurs liés au rapport entre structure et contenu discursifs, et facultés cognitives)		
		visuel	linguistique	informatif	structurel	réductionnel
1 <sup>er</sup> niveau de lecture	visuel					
	linguistique					
2 <sup>e</sup> niveau de lecture	figuratif					
	logique					
	effectif					

De ces observations découle notre interprétation de la lisibilité et de l'intelligibilité. De notre point de vue, des caractéristiques distinctes nous permettent de relever les nuances qui existent entre ces concepts dans la relation rédacteur-lecteur. Le tableau 5 met en parallèle les éléments de définition que nous proposons ; ce mode de présentation a pour avantage de faciliter la compréhension des ressemblances et des dissemblances qui participent de la coexistence lisibilité/intelligibilité, que nous avons évoquée précédemment, selon qu'il soit question de lecture ou d'écriture.

Tableau 5 – Proposition d'éléments de définitions pour les concepts de lisibilité et d'intelligibilité

activités en cause  concepts	du côté de l'écriture	du côté de la lecture
<b>lisibilité</b>	<p>Elle se construit surtout aux étapes de mise en texte (rédaction, réécriture, révision).</p> <p>Elle se caractérise par des marques visuelles et linguistiques.</p> <p>Elle est façonnée par le rédacteur.</p>	<p>Pour qu'un texte soit lisible, le décodage des mots, des propositions, des phrases doit se faire aisément, tant du point de vue de l'accès au sens des mots que du point de vue de leur reconnaissance optique (typographique/visuelle).</p> <p>Elle constitue la porte d'entrée grâce à laquelle le lecteur accède au sens du texte.</p> <p>Elle est interprétée du point de vue du lecteur.</p>
<b>intelligibilité</b>	<p>Elle se construit dès le départ, lors de l'analyse de mandat, et se répercute sur l'ensemble de la démarche rédactionnelle, surtout aux étapes de collecte et de structuration de l'information, et au moment de la rédaction.</p> <p>Elle relève d'opérations effectuées dans la structure profonde du texte.</p> <p>Elle est conçue du point de vue du rédacteur, dans un souci d'adaptation au lecteur.</p>	<p>Pour qu'un texte soit intelligible, il faut que son organisation logique et thématique soit perceptible ; le texte doit avoir du sens pour le lecteur.</p> <p>Elle représente le fond informatif du message transmis que reçoit le lecteur.</p> <p>Elle est appréciée par le lecteur selon ses compétences en lecture.</p>

En définitive, nous sommes d'avis que le caractère lisible et intelligible d'un texte émerge dans l'intimité de celui qui lit et de celui qui écrit. L'ensemble de ces considérations doit, croyons-nous, être pris en compte dans la formulation de recommandations efficaces d'écriture en LCS.

## 4 Méthodologie

Comme nous venons de l'exposer au point 3.3, pour mieux comprendre l'influence du rédacteur sur la compréhension de son destinataire, nous avons décomposé la tâche d'écriture en fonction des aspects du texte à produire ; pareillement, nous avons scindé l'activité de lecture en fonction des types de difficultés susceptibles de nuire à la compréhension du lecteur (ex. : problèmes de décodage). Ayant dès lors une vue plus globale de la relation rédacteur-lecteur, nous nous sommes servie des paramètres identifiés pour préciser les définitions des concepts de lisibilité et d'intelligibilité au regard de la lecture et de l'écriture. Ce sont ces paramètres que nous utilisons pour poursuivre notre objectif général, soit vérifier la prise en compte de la lisibilité et de l'intelligibilité dans les recommandations liées à la rédaction en LCS.

Compte tenu de cet objectif, une analyse de contenu nous est apparue comme la méthode d'analyse à privilégier. Elle nous permet non seulement de vérifier la prise en compte réelle des concepts de lisibilité et d'intelligibilité dans les manuels, mais aussi de faire ressortir les tendances thématiques (sur quoi portent les recommandations ?) et formelles (comment sont-elles formulées) des recommandations proposées.

Ajoutons à ce propos que nous avons constitué notre corpus sur la base de critères formels nous permettant de particulariser les choix énonciatifs des auteurs (ex. : présence de modalités, formes verbales employées). Dans ce contexte, chaque énoncé que nous avons retenu pour notre analyse correspond à une recommandation lorsqu'il désigne une décision rédactionnelle que doit prendre le rédacteur en cours de production.

À la section 3, nous avons fait état du cadre conceptuel grâce auquel nous pensons pouvoir atteindre nos objectifs particuliers, à savoir :

1. inventorier les recommandations portant sur l'écriture en LCS proposées dans cinq guides d'aide à la rédaction dédiés en tout ou en partie à cette question ;
2. déterminer quantitativement la distribution de ces recommandations selon les aspects du texte à produire et, parallèlement, selon qu'elles se rapportent à la lisibilité ou à l'intelligibilité.

Nous consacrons les prochaines pages de la présente partie à l’approche analytique que nous avons suivie pour réaliser notre travail.

## 4.1 La sélection de l’échantillon de travail

Nous avons analysé cinq guides d’aide à la rédaction portant sur l’écriture en LCS afin d’en dégager les principales recommandations. Nos critères de sélection étaient les suivants :

- guide d’aide à la rédaction consacrée aux textes utilitaires ;
- source canadienne rédigée en français ;
- source dédiée en tout ou en partie à la rédaction en LCS ;
- source publiée après 1990 ;
- source utilisée dans les secteurs public ou privé de la francophonie canadienne.

Étant donné nos recherches et notre connaissance de la question, nous estimons notre sélection représentative des guides publiés dans le domaine de la rédaction de textes utilitaires au Canada en ce qui concerne l’écriture en LCS. Du reste, ces sources nous ont fourni un corpus de départ de plus de 200 pages (214 précisément) que nous avons « épluchées » plus d’une fois.

Voici les sources retenues :

ASSOCIATION CANADIENNE DE SANTÉ PUBLIQUE et PROGRAMME NATIONAL SUR L’ALPHABÉTISATION ET LA SANTÉ. 1998. « Unité 4 : Le langage clair, c’est quoi au juste ? » [et] « Unité 5 : L’information sur la santé en langage clair ». *Vive les mots clairs ! : un manuel de formation en langage clair et communication verbale claire*. Ottawa : Association canadienne de santé publique. 31-54 p.

[code : VMC-98, source n° 1]<sup>44</sup>

BUREAU DE LA TRADUCTION. 1996. « Chapitre 10 – La langue claire et simple ». *Le guide du rédacteur*. 2<sup>e</sup> édition, revue et augmentée. Ottawa : Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. P. 219-227.

[code : LCS-GR-96, source n° 2]

---

<sup>44</sup> Le code alphanumérique est formé d’un sigle, conçu à partir du titre de la source, et des deux derniers chiffres de l’année de publication.

DIONNE, Marie-Josée. 1995. *Écrire simplement : guide d'application des techniques d'écriture simple*. Montréal : Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF). 62 p.

[code : ES-95, source n° 3]

GOUVERNEMENT DU CANADA. 1993. *Pour un style clair et simple*. Réimpression. Ottawa : Groupe Communication Canada. 62 p.

[code : PSCS-93, source n° 4]

MORENCY, Claire L. 2000. *La rédaction claire et simple : atelier de perfectionnement en français*. Québec : ministère de la Sécurité publique, Direction des communications, Équipe de la linguistique. 57 p. [Document accompagné d'annexes non accessibles pour l'étude].

[code : RCS-00, source n° 5]

Bien sûr, d'autres critères particuliers – que d'aucuns pourraient qualifier de subjectifs mais que nous estimons « objectivés » – ont aussi conditionné nos choix. Nous en dressons ci-après les grandes lignes :

- La VMC-98 a été retenue parce qu'elle se rapporte à un domaine précis, où l'importance de la LCS n'est plus à démontrer (DURER et MEIZOZ 2001) – la relation rédacteur-lecteur (professionnel de la santé / patient) met en jeu bien plus que la compréhension en lecture.
- L'un des rares guides d'aide à la rédaction administrative renommés<sup>45</sup> ayant un chapitre destiné uniquement à la LCS, la LCS-GR-96 revêtait un caractère particulier, ce genre d'ouvrage ayant généralement une visée normative. Allait-on être plus directif dans la formulation des recommandations ?
- Nous avons choisi la ES-95 parce qu'elle a été plus d'une fois utilisée dans le cadre de formations en écriture claire et simple données par le FCAF. Même si sa diffusion est maintenant limitée (on ne peut se la procurer que par l'entremise de services de prêt comme le catalogue en ligne du CDÉACF), elle demeure une référence populaire dans le monde de l'alphabétisation.
- Nous ne pouvions éviter la PSCS-93 compte tenu de sa popularité dans l'administration publique tant québécoise que canadienne. Cette plaquette de 62 pages correspond assurément au livre-culte sur la question.
- Enfin, nous avons été autorisée à utiliser la RCS-00 par les personnes concernées au gouvernement – et nous les en remercions. Nous tenions à l'ajouter à notre échantillon parce qu'elle a été préparée par des gens travaillant sur le terrain à la suite du plan d'action lancé par le MRCI. Bien qu'il s'agisse d'un document de

---

<sup>45</sup> ...dans la francophonie canadienne. Son pendant québécois serait *Le Français au bureau* (GUILLOTON et CAJOLET-LAGANIÈRE 2000).

travail « maison » (mise en page réalisée avec un logiciel de traitement de texte), nous avons jugé important de le retenir, car il est diffusé dans l'intranet gouvernemental<sup>46</sup>.

## 4.2 L'analyse de contenu

Notre approche analytique proprement dite repose sur six activités principales :

1. Procéder à l'élaboration de notre grille d'analyse à catégories mixtes (soit renfermant des catégories issues de notre analyse et d'autres prédéterminées).
2. Valider notre grille à partir d'une source non retenue (source utilisée : CHURCHILL, SHIPLEY, McLAUGHLIN 1993).
3. Transcrire systématiquement tout passage constituant une recommandation liée à la rédaction en LCS à partir des sources sélectionnées.
4. Identifier et définir définitivement les catégories de notre grille d'analyse finale.
5. Classer chacune des recommandations de notre corpus en fonction des catégories définies.
6. Analyser les résultats quantitativement et qualitativement.

Cette méthode d'analyse respecte les grands principes de l'analyse de contenu – telle que la décrivent notamment L'Écuyer (1987), et Robert et Bouillaguet (1997) –, méthode qui permet une certaine liberté de classification. Ce critère de « souplesse » nous a été fort utile, surtout à l'étape de l'identification des recommandations.

### 4.2.1 Critères d'identification et de classement des recommandations

Nous avons d'abord présélectionné des recommandations à partir d'une lecture dite naïve. À ce stade, seul le thème guidait notre démarche. Sur quoi porte la recommandation ? Telle était notre question. Un passage traitait de la phrase, du vocabulaire, de la présentation visuelle, du destinataire ou du texte dans son ensemble, par exemple, nous le notions. Nous

---

<sup>46</sup> Rendons toutefois à César ce qui est à César : la RCS-00 est fortement inspirée de Leys (1998). Dans cette source, certains passages de Leys n'ont pas été retenus ; d'autres ont simplement été adaptés au contexte de la fonction publique québécoise.

avons ensuite trié une première fois ce matériel en fonction des aspects du texte à produire – catégories prédéterminées que nous avons « affinées » en cours d'analyse<sup>47</sup>.

Les tableaux 3 et 4 (présentés aux pages 33-34) nous ont servi pour la définition des thèmes génériques au regard de la lisibilité et de l'intelligibilité. Résumons-les ici dans le tableau 6 à titre de rappel.

Tableau 6 – Thèmes génériques ayant servi au dépouillement des sources

Aspects du texte à produire	
lisibilité	<p><b>visuel</b> : règles typographiques, procédés de mise en évidence, qualité de l'impression, illustrations, etc.</p> <p><b>linguistique</b> : syntaxe, vocabulaire, ponctuation, cohésion, etc.</p>
intelligibilité	<p><b>informatif</b> : collecte et sélection de l'information, prise en compte des besoins du lecteur, etc.</p> <p><b>structurel</b> : structure de l'information, regroupement notionnel, plan détaillé, cohérence de l'ensemble, etc.</p> <p><b>réductionnel</b> : choix de l'approche appropriée pour l'adresse au lecteur, ton, lecture critique, etc.</p>

Notre corpus de travail se dessinait, mais demeurait trop hétéroclite dans la forme. Cette préanalyse nous a donc menée à l'établissement de critères d'identification des recommandations ; critères qui, de jalons sélectifs, sont passés au rang de critères de classement – catégories issues de notre analyse.

Le principal défi de notre étude a été en effet de distinguer les passages de type « recommandation » de ceux qui correspondaient plutôt à une explication connexe, à une justification ou à l'illustration d'un procédé. Bien que nous aurions aimé pouvoir nous fier à la présentation visuelle comme indicateur (mises en relief, encadrés, intertitres, etc.), nous avons vite constaté que les auteurs des manuels ne prêchaient malheureusement pas tous par l'exemple. De tels indicateurs nous servaient certes de repères, mais sans plus. Notre expérience comme rédactrice professionnelle nous permettait de relever des recommandations importantes dans des paragraphes d'introduction de section ou des grilles

<sup>47</sup> Rappelons que nous avons expliqué notre démarche au point 3.3.

de vérification proposées en fin d'ouvrage, alors qu'aucune mention n'en était faite dans le corps du texte. Nous devions donc nous donner des critères de sélection plus rigoureux.

D'une lecture à l'autre, d'un dépouillement préliminaire à un premier tri sommaire, nous avons remarqué des phénomènes récurrents parmi les extraits que nous avons sélectionnés, et ce, tant dans la forme que dans le fond : ce qui retenait notre attention, c'était la visée directive de l'extrait. Nous entendons ici par « visée directive de l'extrait » l'énoncé qui a pour but d'amener le rédacteur à prendre une décision rédactionnelle plutôt qu'une autre afin d'assurer la qualité de son texte.

Une recommandation ayant par définition une visée directive – sinon suggestive –, nous avons choisi de nous inspirer des travaux sur les actes directifs pour fixer nos critères. Notre principale source de référence a été la recherche de Bergeron (2001), qui offre une synthèse détaillée des classements taxinomiques sur la question. Et c'est dans l'article d'Auclair, Bergeron et Campeau que nous avons puisé nos rudiments théoriques :

Tout acte de langage est constitué de deux composantes, à savoir une valeur (ou une force) illocutoire  $F$  et un contenu propositionnel  $p$ . Ainsi, un acte directif du type *Nous vous recommandons de faire de l'exercice trois fois par semaine* qui posséderait, en contexte, une valeur illocutoire de recommandation se traduirait de la façon suivante ;  $F$ recommandation ( $p$ ), où la valeur illocutoire  $F$  correspond à l'acte directif de *recommander* et le contenu propositionnel  $p$ , à *faire de l'exercice trois fois par semaine*. (2002 : 91).

Selon l'analyse de Bergeron (2001), un acte directif se compose **en théorie** de quatre éléments. Nous présentons ici ces éléments de façon adaptée afin de rendre compte du type qui nous préoccupe, à savoir la recommandation. Par conséquent, chaque élément constitutif d'une recommandation (compris en tant qu'acte directif) est suivi entre crochets de l'appellation utilisée par Bergeron (2001 : 65).

1. l'auteur du guide [*un requérant, ou un sujet demandeur*] ;
2. le destinataire-rédacteur [*un agent à qui l'on demande ou à qui l'on dit d'accomplir une action spécifique*] ;
3. le degré d'insistance de la recommandation [*un verbe performatif exprimant la valeur illocutoire directive de l'acte ; la valeur plus spécifique de l'acte directif peut correspondre [...], à une suggestion, à un conseil, etc.*] ;

4. le comportement recommandé [*un contenu propositionnel qui, dans le cas des actes directifs, correspond à l'action que le requérant demande à l'agent d'accomplir ou au comportement qu'il lui demande d'adopter*].

L'exemple n° 1 rassemble ces quatre éléments.

#### Exemple 1 (fictif)

<i>Nous vous recommandons d'écrire en LCS.</i>			
<i>Nous</i>	<i>vous</i>	<i>recommandons</i>	<i>d'écrire en LCS.</i>
auteur	destinataire-rédacteur	degré d'insistance de la recommandation (valeur, importance, portée)	comportement recommandé

Or, comme le précise Bergeon (2001), « cette forme directe et “complète” » n'est pas nécessairement le propre de tous les actes directifs. On peut en effet relever fréquemment des actes directifs qui ne regroupent pas l'ensemble de ces quatre éléments. À titre d'exemple, le comportement recommandé (soit la décision rédactionnelle que l'on suggère au rédacteur de prendre) pourrait ne pas toujours être clairement formulé. Dans ces cas, on s'attend à un travail d'inférence de la part du destinataire-rédacteur. L'exemple n° 2 le révèle bien.

#### Exemple 2 (tiré du corpus)

*Comme vous l'avez sans doute remarqué, certains mots ou expressions sont à la mode. Ils **demeurent** toutefois obscurs et, si vous les utilisez dans des documents destinés au public, vous risquez de diminuer l'effet de votre texte. [R-152]<sup>48</sup>.*

Pour la sélection de ce qui constituait ou non une recommandation dans les guides, nous avons finalement eu recours à huit critères formels afin de caractériser les choix énonciatifs des auteurs :

1. recommandation rédigée avec un verbe modal à la troisième personne du singulier ou du pluriel (ex. : *la phrase doit toujours...*) ;
2. recommandation rédigée avec un verbe modal à la deuxième personne du pluriel (ex. : *vous devez respecter...*) ;
3. recommandation rédigée à la forme impersonnelle sans qualificatif (ex. : *il convient de faire...*) ;

<sup>48</sup> Signifie : recommandation n° 152.

4. recommandation rédigée à la forme impersonnelle et complétée par un qualificatif (ex. : *il est préférable de...*) ;
5. recommandation rédigée à l’infinitif ;
6. recommandation rédigée à l’impératif ;
7. recommandation rédigée sous forme de description à valeur illocutoire directive<sup>49</sup> (ex. : *Les caractères à empattements se lisent mieux que les caractères bâton.* [R-181]) ;
8. recommandation rédigée avec un verbe illocutoire directif (ex. : *recommander, conseiller, etc.*).

De notre lecture naïve au dernier dépouillement, nous avons supprimé, scindé ou regroupé des unités d’analyse selon qu’il y avait redondance, hétérogénéité ou homogénéité dans le contenu propositionnel des occurrences d’une même source. Notre corpus a ainsi oscillé entre 267 et 283 recommandations. Le dernier dépouillement nous a permis de constituer un corpus de travail final de 275 unités, lequel rassemble des recommandations complexes (plus d’une proposition, comme dans l’exemple n° 2) et des recommandations simples (une seule proposition).

Les critères de classement que nous avons retenus sont répartis dans le tableau 7 selon les deux types de catégories de notre grille d’analyse finale. Les lignes pointillées illustrent encore une fois l’interdépendance entre chaque cellule qu’elles relient.

Tableau 7 – Répartition des critères de classement des recommandations selon les types de catégories retenues pour la grille d’analyse finale

	aspects du texte à produire catégories prédéterminées	choix énonciatifs catégories issues de l’analyse
lisibilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• visuel</li> <li>• linguistique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verbe modal</li> <li>• verbe modal + vous</li> <li>• forme impersonnelle</li> <li>• forme impersonnelle + qualificatif</li> </ul>
intelligibilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• informatif</li> <li>• structurel</li> <li>• rédactionnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• à l’infinitif</li> <li>• à l’impératif</li> <li>• description à valeur illocutoire directive</li> <li>• verbe illocutoire directif</li> </ul>

<sup>49</sup> Ce que Bergeron (2001) nomme un faux-descriptif.

### 4.2.2 Grille d'analyse

Nous avons utilisé le logiciel Excel comme outil de travail pour construire notre grille d'analyse. Le fichier de travail final comporte huit colonnes servant à la saisie d'autant de types d'entrées, comme le montre le tableau 8.

Tableau 8 – Représentation du fichier de travail

Colonnes	Types d'entrées
1	Ordre numérique de la recommandation (R-1 à R-275)
2	Code lié à la source d'où était issue la recommandation saisie (voir p. 37-38)
3	Page(s) de référence
4	Extrait retenu (la recommandation proprement dite accompagnée au besoin d'indications sur le contexte)
5	Aspects du texte à produire (1 <sup>re</sup> catégorie de classement)
6	Choix énonciatifs (2 <sup>e</sup> catégorie de classement)
7	Concepts en cause (lisibilité ou intelligibilité) – cette colonne nous servait à titre indicatif pour nous assurer de la validité de notre classement lors de la manipulation des données
8	Sous-thèmes abordés (notes personnelles visant à assurer la cohérence de l'ensemble)

Pour faciliter la saisie et éviter toute coquille fâcheuse qui aurait faussé nos résultats, nous avons conçu des listes déroulantes pour les colonnes n<sup>os</sup> 5 à 7 inclusivement. Chaque cellule d'entrée de ces colonnes ne pouvait accepter qu'une réponse (voir tableau 7 pour un aperçu des réponses possibles selon les catégories). Le travail de manipulation des données (tris, analyses croisées, procédés de validation, corrections orthographiques, etc.), travail préalable à l'interprétation des résultats, a été réalisé à l'aide des fonctionnalités d'Excel.

L'ordre numérique des recommandations (R-1 à R-275), relevées au fil de la lecture, a été développé à la suite d'un classement selon le numéro d'identification des sources (n<sup>os</sup> 1 à 5), lequel respecte l'ordre alphabétique des références bibliographiques.

## **5 Présentation et analyse des résultats**

Rappelons-le, étant donné notre objectif premier, nous avons d'entrée de jeu pour but d'apporter des éléments de réponse à une question générale : que recommande-t-on au rédacteur appelé à rédiger pour le grand public en ce qui concerne la lisibilité et l'intelligibilité des écrits ?

En d'autres termes, de notre perspective rédactologique, notre intention était d'examiner si les auteurs des guides d'aide à la rédaction en LCS tiennent compte des aspects visuel, linguistique, informatif, structurel et rédactionnel du texte à concevoir dans les recommandations qu'ils adressent au rédacteur. Par ailleurs, nous souhaitons aussi caractériser les choix énonciatifs des auteurs pour faire ressortir les tendances non seulement thématiques, mais aussi formelles de leurs recommandations.

Pour notre démonstration, nous présentons et analysons nos résultats en parallèle, c'est-à-dire que nous exposons ce que nous révèlent les chiffres et commentons le tout au fur et à mesure.

Toutefois, avant d'aborder les résultats de notre dépouillement, nous croyons à-propos de décrire plus en détail les manuels étudiés, chaque recommandation formulée étant évidemment partie constituante d'un tout organisé, le guide d'aide à la rédaction lui-même.

### **5.1 La description des sources : l'origine des recommandations recensées**

Pour chacune des sources, nous donnons dans le tableau 9 un aperçu des principales caractéristiques observées en ce qui a trait aux informations complémentaires gravitant autour des recommandations et aux méthodes employées pour illustrer ces dernières.

Par ces précisions, nous voulons situer plus concrètement les manuels de notre échantillon afin de mettre en lumière, d'une part, la façon dont les auteurs « campent » leurs recommandations en rapport avec le MSC (entrées n<sup>os</sup> 1 à 4) et, d'autre part, leur rôle de guide – ou de modèle – en matière de simplification des écrits (entrées n<sup>os</sup> 5 à 9). Nous complétons cette description par une hypothèse quant au public cible de chaque manuel et

par quelques commentaires particuliers pour chaque source (entrées n<sup>os</sup> 10 et 11). Nous terminons cette section par une analyse comparative de ces observations, laquelle est suivie des données indiquant la répartition des recommandations selon les sources.

Tableau 9 – Description des sources

VMC-98 [Titre abrégé : <i>Vive les mots clairs</i> ]	
<b>1. Définition de la LCS</b>	<i>L'on dit qu'un texte est en langage clair quand l'information qu'il contient est organisée et présentée de telle sorte que les personnes à qui il s'adresse arrivent à le lire et à le comprendre facilement. [...] Vous voyez donc que la notion de langage clair est toute relative. Un texte est en langage clair dans la mesure où les personnes auxquelles il s'adresse le comprennent.</i> (p. 31).
<b>2. Utilité de la LCS</b>	On donne une liste d'avantages et on présente des contre-arguments aux objections les plus courantes.
<b>3. Renseignements sur le FL</b>	Une unité complète porte sur ce sujet : « Unité 1 : L'alphabétisation au Canada » (p. 5-11).
<b>4. Présence d'une bibliographie</b>	OUI – Elle est accompagnée de références complémentaires en alphabétisation dans le domaine de la santé.
<b>5. Regroupement des recommandations</b>	Les recommandations sont principalement regroupées dans deux parties : <i>le style...</i> et <i>la mise en page...</i> Néanmoins, on trouve aussi des recommandations non mentionnées dans ces deux groupes ailleurs dans le document.
<b>6. Mise en évidence des recommandations</b>	Presque toujours (surtout le gras) – On utilise entre autres de la couleur et des listes à puces.
<b>7. Exemples d'application</b>	On présente des mises en situation tirées du domaine de la santé et des exemples de textes dits réussis. On illustre également les recommandations à l'aide d'exemples et de contre-exemples.
<b>8. Exercices pratiques fournis</b>	OUI.
<b>9. Grille de vérification disponible</b>	OUI.
<b>10. Public cible</b>	Professionnel de la santé appelé à rédiger de la documentation destinée au patient et intervenant de première ligne.
<b>11. Autres particularités</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• On traite de l'importance de la communication verbale claire.</li> <li>• Plusieurs sections traitent de sujets connexes à la LCS.</li> </ul>

Tableau 9 – Description des sources (suite)

LCS-GR-96 [Titre abrégé : <i>La langue claire et simple – Guide du rédacteur</i> ]	
<b>1. Définition de la LCS</b>	<i>Écrire dans une langue claire et simple, cela veut dire énoncer le message de façon que les destinataires puissent le comprendre immédiatement, dès la première lecture. Il ne s'agit pas d'adopter un style puéril ou un vocabulaire pauvre, mais d'adapter le texte aux destinataires. C'est dire que le rédacteur, tout en recherchant la clarté et la simplicité, doit opter pour un style, un ton, un niveau de langue et un vocabulaire qui varieront chaque fois selon la nature du texte et selon le public-cible. (p. 219).</i>
<b>2. Utilité de la LCS</b>	On y fait allusion de façon générale.
<b>3. Renseignements sur le FL</b>	Pas en tant que tel – Mais on parle de « bagage linguistique », de « lecteur moyen » et de la distinction entre spécialistes d'une question et grand public.
<b>4. Présence d'une bibliographie</b>	OUI – Il s'agit d'une bibliographie générale portant sur la rédaction administrative ; on n'y précise pas les références traitant de la LCS.
<b>5. Regroupement des recommandations</b>	Les recommandations sont principalement regroupées dans cinq parties : <i>Avant de rédiger, Le choix des mots, La construction de la phrase, La clarté et La présentation matérielle.</i>
<b>6. Mise en évidence des recommandations</b>	Presque toujours (surtout le gras) – La plupart des recommandations sont en fait des intertitres qui subdivisent les cinq parties.
<b>7. Exemples d'application</b>	On illustre généralement les recommandations à l'aide d'exemples et de contre-exemples.
<b>8. Exercices pratiques fournis</b>	NON.
<b>9. Grille de vérification disponible</b>	OUI et NON – La table des matières détaillée pourrait en partie servir à cette fin, bien que cela ne soit pas suggéré.
<b>10. Public cible</b>	Rédacteur des secteurs public ou privé appelé à écrire des textes à caractère utilitaire.
<b>11. Autres particularités</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• On nuance les recommandations.</li> <li>• On fait appel au bon jugement du rédacteur.</li> </ul>

Tableau 9 – Description des sources (suite)

ES-95 [Titre abrégé : <i>Écrire simplement</i> ]	
<b>1. Définition de la LCS</b>	<i>L'écriture simple est un objectif qu'on atteint au moyen de techniques précises. Celles-ci visent à simplifier les communications écrites et à en augmenter la lisibilité. C'est un style d'écriture qui donne accès à un très vaste public en lui permettant de décoder le message plus facilement et donc de mieux le comprendre. [...] Écrire simplement signifie s'exprimer clairement et logiquement ; c'est résumer la communication à l'essentiel du message. Si l'information est jugée d'intérêt public, même lorsqu'elle est abstraite et hautement spécialisée, il faut trouver le moyen de la transmettre à un public général. (p. 6).</i>
<b>2. Utilité de la LCS</b>	Ce thème est omniprésent dans le manuel ; on présente également des contre-arguments aux objections les plus courantes.
<b>3. Renseignements sur le FL</b>	OUI – On donne des statistiques canadiennes.
<b>4. Présence d'une bibliographie</b>	OUI – Elle est accompagnée de références complémentaires en alphabétisation.
<b>5. Regroupement des recommandations</b>	Les recommandations sont principalement regroupées dans une partie, « Techniques d'écriture simple », laquelle se subdivise en quatre : <i>Contenu, Langage, Style et Présentation visuelle</i> .
<b>6. Mise en évidence des recommandations</b>	Les recommandations sont, en principe, présentées sous forme de listes à puces. On exploite aussi beaucoup la technique des encadrés et on utilise entre autres de la couleur.
<b>7. Exemples d'application</b>	OUI – On illustre généralement les recommandations à l'aide d'exemples et de contre-exemples. On présente également des mises en situation et des exemples de textes dits réussis.
<b>8. Exercices pratiques fournis</b>	OUI. (Voir aussi l'entrée n° 11).
<b>9. Grille de vérification disponible</b>	OUI.
<b>10. Public cible</b>	Entreprise et organisation souhaitant participer activement au rayonnement du MSC.
<b>11. Autres particularités</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>On propose un plan d'action pour implanter un projet de simplification en milieu de travail (sont présentés des exemples de plans d'action mis en œuvre dans des organisations, une liste de questions à se poser pour instaurer un projet de simplification, des trucs pour développer des outils internes, etc.).</li> <li>Il s'agit d'une publication financée par le SNA.</li> </ul>

Tableau 9 – Description des sources (suite)

PSCS-93 [Titre : <i>Pour un style clair et simple</i> ]	
<b>1. Définition de la LCS</b>	<i>Il s'agit simplement d'énoncer le message de manière que la personne à laquelle il s'adresse le comprenne immédiatement. Par conséquent, pour écrire clairement et simplement, il faut utiliser des termes précis, concrets, des mots de tous les jours.</i> (p. 4).
<b>2. Utilité de la LCS</b>	OUI – La première partie y est consacrée, « 1. Clarté et simplicité : nous y trouvons tous notre compte ».
<b>3. Renseignements sur le FL</b>	OUI – On donne des statistiques canadiennes.
<b>4. Présence d'une bibliographie</b>	OUI – Elle est accompagnée d'une liste de professionnels de la rédaction.
<b>5. Regroupement des recommandations</b>	Les recommandations sont principalement regroupées dans cinq parties : <i>Avant de commencer à écrire, posez-vous quelques questions ; Pour rendre votre texte efficace ; Tout est dans la manière ; Pesez vos mots et La présentation est très importante.</i>
<b>6. Mise en évidence des recommandations</b>	Presque toujours (surtout le gras) – La plupart des recommandations sont en fait, souvent, des intertitres qui subdivisent les cinq parties. Chacune des parties se terminent par un encadré-bilan.
<b>7. Exemples d'application</b>	OUI – On illustre généralement les recommandations à l'aide d'exemples réussis, et d'exemples fautifs commentés ou suivis de contre-exemples.
<b>8. Exercices pratiques fournis</b>	NON.
<b>9. Grille de vérification disponible</b>	OUI.
<b>10. Public cible</b>	Rédacteur de la fonction publique.
<b>11. Autres particularités</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• On met réellement en application les recommandations formulées.</li> <li>• Une attention particulière semble avoir été portée à la facture d'ensemble.</li> </ul>

Tableau 9 – Description des sources (suite)

RCS-00 [Titre abrégé : <i>La rédaction claire et simple</i> ]	
<b>1. Définition de la LCS</b>	Aucune – Mais on donne deux règles d’or : <i>1. Demandez-vous pour qui vous écrivez. 2. Adaptez-vous à votre lecteur.</i> (p. 3)
<b>2. Utilité de la LCS</b>	On y fait allusion de façon générale.
<b>3. Renseignements sur le FL</b>	Pas en tant que tel – Mais on explique les grandes lignes des mécanismes de la lecture.
<b>4. Présence d’une bibliographie</b>	OUI (très sommaire).
<b>5. Regroupement des recommandations</b>	Les recommandations sont principalement regroupées dans six parties : <i>Accrochez votre lecteur ; Choisissez bien vos mots ; Construisez bien vos phrases ; Faites ressortir la structure de votre texte ; Facilitez la lecture par la mise en page et Après la rédaction.</i>
<b>6. Mise en évidence des recommandations</b>	La plupart des recommandations sont en fait, souvent, des intertitres qui subdivisent les six parties ; elles sont alors présentées en caractères gras. Par contre, on utilise rarement la mise en évidence pour les recommandations présentées dans le corps du texte, et il y en a plusieurs.
<b>7. Exemples d’application</b>	OUI – On illustre généralement les recommandations à l’aide d’exemples réussis, et d’exemples fautifs commentés ou suivis de contre-exemples.
<b>8. Exercices pratiques fournis</b>	OUI.
<b>9. Grille de vérification disponible</b>	OUI et NON – Toutefois, la table des matières détaillée pourrait en partie servir à cette fin, bien que cela ne soit pas suggéré.
<b>10. Public cible</b>	Rédacteur de la fonction publique.
<b>11. Autres particularités</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le document était accompagné d’annexes que nous n’avons pu consulter. Nous pouvons tout de même présumer que celles-ci comportaient peut-être des renseignements additionnels intéressants.</li> </ul>

Cette synthèse descriptive révèle des tendances manifestes. Premièrement, nous remarquons que chaque définition de la LCS met en évidence l’importance de la relation rédacteur-lecteur [entrées n° 1]. Tous les auteurs s’entendent pour dire qu’un texte sera clair dans la mesure où le rédacteur l’aura adapté au public cible. Ajoutons à cela que toutes ces définitions sont présentées dès le début. Simple introduction ou mise en évidence ? Nous ne saurions trancher.

Deuxièmement, tous les auteurs font valoir l'utilité de la LCS dans les communications publiques et abordent la question de l'alphabétisme – même si certains le font plutôt discrètement (LCS-GR-98 et RCS-00) [entrées n<sup>os</sup> 2 et 3]. Nous estimons que cette attention a probablement pour but de rallier les praticiens à la cause du MSC.

Troisièmement, chaque source renferme une bibliographie, que nous croyons pouvoir qualifier de thématique, à l'exception de celle de la source LCS-GR-96 [entrées n<sup>o</sup> 4]. Il s'agit d'une caractéristique que certains pourraient considérer comme un « fait divers », mais qui revêt une importance notable, puisque la bibliographie n'est pas simplement ajoutée en tant que section de fin d'ouvrage : dans trois des sources (VMC-98, LCS-GR-96 et PSCS-93), on y réfère le lecteur dans le corps du texte ou on l'interpelle dans le titre même de cette partie (« Pour en savoir plus », PSCS-93).

Quatrièmement, les auteurs semblent préférer les listes à puces et la table des matières pour résumer leurs recommandations [entrées n<sup>o</sup> 6]. Il s'agit là de procédés pratiques qui ont pour avantage de concentrer l'information dans une zone à laquelle le lecteur peut se référer facilement. Les recommandations en caractères gras sont également assez fréquentes – autre technique qui a depuis longtemps fait ses preuves.

Cinquièmement, nous notons que des exemples servent d'appuis aux recommandations [entrées n<sup>o</sup> 7]. Procédé à visée pédagogique courant dans les guides d'aide à la rédaction – nous en convenons –, l'exemple gagne à notre avis en efficacité lorsqu'il est commenté ou complété par un contre-exemple. Cette combinaison est exploitée dans les cinq sources.

Sixièmement, il est intéressant de constater que la plupart des auteurs ont choisi d'offrir une grille de vérification ou des exercices pratiques à leur public cible. Doit-on y voir une forme d'insistance ou une façon d'assurer le passage de la théorie à la pratique ? Nous ne nous ferons pas juge de cette question.

Enfin, soulignons les différences que nous avons relevées. Tendances tout aussi évidentes que les ressemblances dont nous venons de dresser la liste, ces quelques variantes témoignent d'approches originales quant au traitement de l'information. Elles se rapportent à l'entrée n<sup>o</sup> 5 de chaque source.

À notre sens, ces regroupements variés sont le reflet des frontières conceptuelles plutôt vagues dont nous avons parlé précédemment (voir point 3.3, p. 29). Il ne serait pas utile d'énumérer ici les recommandations de chaque regroupement pour chaque source<sup>50</sup> ; d'ailleurs, comme nous le verrons, les intertitres retenus par les auteurs n'annoncent pas tous clairement ce dont il est question dans la partie qu'ils chapeautent. Mais notre intention n'est pas de remettre en cause l'organisation thématique des manuels. Si nous prenons la peine de décrire ces particularités, c'est qu'*a priori* nous estimons qu'elles nourrissent l'idée faisant qu'on fractionne très souvent la tâche rédactionnelle en trois dimensions : le lexique, la syntaxe et la présentation visuelle. Elles nous apprennent en outre que les auteurs semblent avoir le souci d'aborder la production de textes utilitaires selon une certaine démarche de rédaction, ce qui va au-delà de considérations liées à la lisibilité linguistique (ex. : longueur et familiarité des mots, complexité des phrases). Voyons brièvement cela de plus près.

- Les auteurs de quatre sources sur cinq proposent un premier regroupement autour de ce que nous appelons l'« analyse de mandat sommaire » [LCS-GR-96 = *Avant de rédiger* ; ES-95 = *Contenu* ; PSCS-93 = *Avant de commencer à écrire, posez-vous quelques questions* ; RCS-00 = *Accrochez votre lecteur*].
- Les mêmes quatre auteurs ont une section liée au lexique [LCS-GR-96 = *Le choix des mots* ; ES-95 = *Langage* ; PSCS-93 = *Pesez vos mots* ; RCS-00 = *Choisissez bien vos mots*].
- Tous les auteurs rassemblent des recommandations sous une catégorie se rattachant à la phrase [VMC-98 = *style...* ; LCS-GR-96 = *La construction de la phrase* ; ES-95 = *Style* ; PSCS-93 = *Tout est dans la manière* ; RCS-00 = *Construisez bien vos phrases*].
- Les auteurs de deux des sources seulement consacrent une partie liée à l'organisation globale du texte [PSCS-93 = *Pour rendre votre texte efficace* ; RCS-00 = *Faites ressortir la structure de votre texte*].
- Les intertitres *La clarté* [LCS-GR-96] et *Après la rédaction* [RCS-00] sont des regroupements que nous n'avons pu nous expliquer. Les recommandations que nous y avons recensées se rapportaient tantôt au lexique, tantôt à la syntaxe, tantôt à la présentation visuelle.

---

<sup>50</sup> Il faut comprendre que le dépouillement que nous avons effectué nous sert à décrire la prise en compte de la lisibilité et de l'intelligibilité dans les manuels, quel que soit l'endroit où les auteurs auront choisi d'en tenir compte.

- Finalement, si tous les auteurs partagent un autre sujet commun, la présentation visuelle, tous y vont aussi de leur intitulé personnel [VMC-98 = *la mise en page...* ; LCS-GR-96 = *La présentation matérielle* ; ES-95 = *Présentation visuelle* ; PSCS-93 = *La présentation est très importante* ; RCS-00 = *Facilitez la lecture par la mise en page*]. On ne peut cependant nier ici l'influence du consensus de base des chercheurs en lisibilité typographique<sup>51</sup> sur la pratique.

Une chose est sûre, le regroupement des recommandations jugées essentielles par les auteurs (soit celles mises en évidence d'une quelconque façon) s'inscrit dans une suite de production, où le savoir-rendre du rédacteur, sur les plans tant linguistique que visuel, mène à la compréhension. Cette démarche s'apparente à notre représentation de la relation rédacteur-lecteur, dans laquelle le rédacteur traduit l'intelligibilité de son propos dans la lisibilité.

Quant à la répartition des recommandations selon les sources, celle-ci n'a rien de surprenant. Le nombre de pages de chaque source explique pour une bonne part cette distribution. Notons quand même que les auteurs de la source LCS-GR-96 ont fait preuve d'une concision exemplaire, formulant 27 recommandations en moins de 10 pages, et que la source RCS-00 fournit à elle seule plus de 30 % des recommandations de notre corpus.

Le tableau 10 donne le nombre de recommandations par source. La figure 3 qui suit illustre, en pourcentage, la distribution des 275 recommandations parmi les sources étudiées.

Tableau 10 – Nombre de recommandations par source

<b>sources</b>	<b>nombre de recommandations</b>
VMC-98	36
LCS-GR-96	27
ES-95	54
PSCS-93	74
RCS-00	84
<b>TOTAL =</b>	<b>275</b>

<sup>51</sup> Voici, à titre d'exemple, quelques recommandations types découlant des conclusions communes à plusieurs de ces chercheurs : utiliser judicieusement le **gras**, le souligné et l'*italique* ; limiter l'emploi des MAJUSCULES ; utiliser une encre foncée sur un fond pâle, etc. Nous en avons parlé également à la p. 29, dans la note de bas de page n° 40.

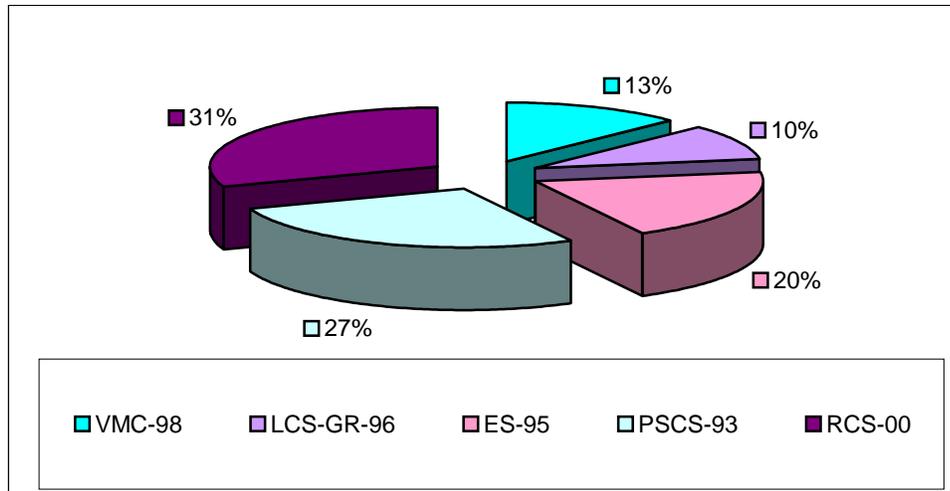


Figure 3 – Répartition des recommandations selon les cinq sources retenues

## 5.2 Le dépouillement du corpus

Une fois notre processus de catégorisation et de classification terminé, nous avons interrogé nos résultats à partir de quatre questions de base, formulées en fonction des critères de classement que nous avons définis (voir tableau 7). Nous les présentons ici.

1. Tous les auteurs tiennent-ils compte de l'ensemble des aspects du texte à produire ?
2. Quelle est la répartition des recommandations selon les cinq catégories se rapportant aux aspects du texte à produire (*visuel, linguistique, informatif, structurel, rédactionnel*) ?
3. Quelle est la répartition des recommandations selon les huit catégories se rapportant aux choix énonciatifs des auteurs (*verbe modal, verbe modal + vous, forme impersonnelle, forme impersonnelle + qualificatif, à l'infinitif, à l'impératif, description à valeur illocutoire directive, verbe illocutoire directif*) ?
4. Que remarquons-nous comme tendances thématiques et formelles ?

Dans les pages qui suivent, nous présentons notre interprétation de ce qui se dégage de nos analyses.

### 5.2.1 Qu'en est-il de la réelle prise en compte de la lisibilité et de l'intelligibilité ?

Sur le plan quantitatif, notre hypothèse principale s'est rapidement confirmée. La grande majorité des recommandations formulées dans les guides analysés relèvent davantage de la

lisibilité que de l'intelligibilité. Comme l'indique le tableau 11, 75 % des recommandations seraient attribuables à des considérations d'ordre visuel, lexical ou syntaxique.

Tableau 11 – Répartition des recommandations selon les aspects du texte à produire en rapport avec les concepts de lisibilité et d'intelligibilité

concepts aspects du textes à produire	lisibilité	intelligibilité	TOTAL
visuel	<b>85</b>		85 = 31 %
linguistique	<b>120</b>		120 = 44 %
informatif		<b>12</b>	12 = 4 %
structurel		<b>18</b>	18 = 7 %
réductionnel		<b>40</b>	40 = 15 %
<b>TOTAL</b>	205 = 75 %	70 = 25 %	275 = 100 % <sup>52</sup>

Nous répondons donc sans hésitation. OUI, tous les auteurs tiennent compte de l'ensemble des aspects du texte à produire, mais dans des proportions variables. Décortiquons maintenant ce premier portrait.

### Regard sur la lisibilité

Du côté de la lisibilité, on insiste moins sur l'aspect visuel que sur l'aspect linguistique ; respectivement, sur les 205 recommandations de ces catégories, le rapport est de 41 % contre 59 %. Nous présumons que ce rapport 40-60 découle en partie d'un facteur : le contexte de production en milieu de travail. Nous expliquons cette hypothèse à la page 59.

<sup>52</sup> Tous nos pourcentages sont arrondis au nombre entier, d'où le total réel, mais non noté, de 101 % dans le tableau.

Aspect linguistique – Pour cette catégorie, nous avons identifié trois sous-thèmes récurrents dans les contenus propositionnels : la syntaxe, le lexique, le respect de la norme. Allons-y dans l'ordre.

Comme le dit Beaudet, rédiger, « ce n'est pas respecter un ensemble de règles prédéfinies dont la concaténation mène au résultat attendu. » (1998 : 83). Prodiguer des conseils à celui qui tient la plume procède dès lors d'un ensemble de principes d'application et de connaissances théoriques que l'on doit mettre en rapport, nuancer, détailler. Pas étonnant d'ailleurs qu'au sein d'une même source nous ayons noté quatre variations sur le même « thème » : la longueur de la phrase.

- *Évitez les phrases trop longues.* [R-229]
- *Si vous écrivez pour un public très large, essayez de ne pas dépasser une quinzaine de mots par phrase.* [R-230]
- *Si vous ne pouvez vraiment pas éviter la phrase longue, veuillez au moins à ce qu'elle soit correctement construite.* [R-232]
- *Que faire si la phrase est trop longue ? Le remède principal consiste à scinder la phrase. Pour cela, 1. Recherchez les idées qui composent la phrase ; 2. Pour chaque idée, faites une phrase distincte.* [R-233]

Or les sources se suivent mais ne se ressemblent pas ! Par exemple, ailleurs, on en propose une seule mais tout en nuances.

- [intertitre] *Construire des phrases de longueur moyenne* [/intertitre] *Il faut donc viser à former des phrases d'une longueur raisonnable, ni trop longues ni trop courtes, et veiller à ce que les propositions s'enchaînent d'une manière fluide et logique.* [R-51]

Essentiellement, d'une source à l'autre, pour exprimer la même idée, on pèse le poids de ses mots, surtout lorsqu'il est question de la phrase. On ne prescrit pas, on suggère. Sous cet angle, la règle du bon sens<sup>53</sup> ressort comme un principe tacite. Nous soulignons.

- [intertitre] **Employer à bon escient la forme négative** [/intertitre] [R-59]
- [intertitre] **Préférez une phrase affirmative à une phrase négative** [/intertitre] [R-235]

---

<sup>53</sup> Appel au jugement du destinataire-rédacteur.

- [intertitre] **Privilégier la voix active** [/intertitre] [...] **Il ne s’agit pas ici de frapper d’interdit la construction passive, qui est parfaitement admise en français et qui permet de donner un éclairage différent.** [R-49]
- [intertitre] **Employez de préférence une phrase active** [/intertitre] [R-240]

Par contre, la distinction importante entre complexité syntaxique et complexité informationnelle – distinction que rappelle le Groupe Rédiger (2003) et qui est confirmée par les chercheurs en sciences cognitives – ne nous apparaît pas suffisamment clarifiée dans les recommandations recensées portant sur la simplicité de la phrase. Sur 22 recommandations liées à la structure phrastique, 4 seulement en font mention, lesquelles sont issues de 2 sources [PSCS-93 (qui en donne 3) ; RCS-00 (qui donne l’autre)]. Outre la R-233 (p. 56), les trois autres conseils qui vont au-delà de « faire des phrases courtes » se présentent comme suit :

- [intertitre] **Ne surchargez pas les phrases** [/intertitre] *Évitez, autant que possible, d’insérer une nouvelle idée au milieu d’une phrase. N’hésitez pas à rédiger une autre phrase, voire un nouveau paragraphe, pour y exposer votre nouvelle idée. Ne « bourrez » pas vos phrases.* [R-133]
- *Vos phrases doivent être faciles à lire ; elles doivent donc présenter les caractéristiques suivantes : - posséder une structure simple et logique ; - être limitées à une seule idée ou à des idées qui s’enchaînent logiquement ; - [respecter les règles grammaticales et syntaxiques du français ;] - adopter un ton encourageant pour la personne qui lit.* [R-136]
- [intertitre] **Reliez vos idées** [/intertitre] *Il est beaucoup plus facile de suivre un raisonnement lorsque les idées sont reliées entre elles par des mots de liaison (conjonctions). Si vous ne pouvez faire autrement qu’incorporer deux idées dans la même phrase, assurez-vous que le lien entre les deux est parfaitement clair.* [R-143]

Au chapitre du lexique, cette fois, on incite à chasser l’équivoque, l’hermétisme et le superflu.

- [intertitre] **Éviter le jargon et les clichés** [/intertitre] [...] *Le lecteur moyen ne saisira pas non plus les termes et les expressions trop recherchés.* [R-55]
- *Éviter les mots inhabituels, les termes techniques, le jargon, les expressions étrangères et les régionalismes.* [R-75]
- *Définir les termes techniques lorsqu’on ne peut les éviter.* [R-76]
- [intertitre] **Évitez les mots inutiles** [/intertitre] [R-149]
- [intertitre] **Éliminez les mots inutiles** [/intertitre] [R-270]

- [intertitre] *Éliminer les ambiguïtés* [/intertitre] [R-52]
- *Il faut éviter des formulations obscures comme [... dommages collatéraux].* [R-56]

Et on recommande bien sûr ce que nous appelons « les classiques » : l'emploi de mots courts, simples, concrets et le recours à la répétition plutôt qu'à la synonymie.

- *Utilisez des mots courts et des phrases courtes.* [R-5]
- *Employer un vocabulaire simple, précis, correct. Utiliser de préférence des mots familiers [au sens de courant].*[R-74]
- [intertitre] *Employez des mots courants* [/intertitre] [R-213]
- [intertitre] *Répétez les mots clés* [/intertitre] *En utilisant trois ou quatre mots différents pour désigner la même chose, vous risquez de perdre vos lecteurs en route. Ne craignez donc pas d'employer toujours le même mot.* [R-158]
- [intertitre] *Employez toujours le même mot pour la même notion* [/intertitre] (*plutôt qu'un synonyme*) [R-220]

Par ailleurs, à notre surprise, on ne s'éternise pas sur la norme en matière de qualité linguistique. Seules quatre recommandations y sont consacrées (soit un peu plus de 3 % des recommandations de cette catégorie). Les conseils vont du bon usage du correcteur orthographique d'un traitement de texte aux pièges sournois de la phrase complexe, en passant pas le respect des règles grammaticales et syntaxiques.

Mis à part ces principes « élémentaires », norme et usage s'affrontent en arrière-scène sur le terrain de la clarté, notamment en ce qui concerne la féminisation et l'emploi de mots répandus bien que jugés incorrects dans les ouvrages de référence. Doit-on féminiser un formulaire ? Dans un site Web, peut-on inviter l'internaute à « démarrer son entreprise » ?

Entre *Choisir, dans la mesure du possible, des mots qui n'ont pas de genre propre* (ex. : *le personnel plutôt que les employés*) [R-82] et « se mettre dans la peau du lecteur », recommandation d'ordre rédactionnel<sup>54</sup> acceptée unanimement par les praticiens (dont ARCAND et BOURBEAU 1995 ; SIMARD 1998 ; ROSS 1990) et les théoriciens (dont CLERC et BEAUDET 2003 ; ESCARPIT 1978 ; LABASSE 2003 et 2001a), se tient le rédacteur qui doit trancher.

---

<sup>54</sup> Nous commentons plus loin les autres recommandations de cet ordre.

Selon la situation de communication, gérer ce genre de dualité demande du doigté et du jugement, surtout lorsqu'on s'adresse au grand public. C'est cet appel aux compétences du rédacteur que nous avons décelé dans les recommandations – et dans l'ensemble des sources. En définitive, aucune prise de position ne se dessinait. Il revient somme toute au rédacteur d'opter, en situation, pour le registre approprié.

Aspect visuel – Par expérience, nous savons que les rédacteurs des milieux administratifs sont rarement appelés à s'occuper de la mise en page finale de certains textes utilitaires qu'ils produisent (ex. : dépliant, formulaire, guide, rapport, site Web). Puisque le public cible des manuels étudiés est au premier chef le rédacteur de l'État et de l'entreprise, nous croyons que le contexte de production en milieu de travail peut avoir influencé l'attention portée aux recommandations d'ordre linguistique. Il serait intéressant de voir auprès des graphistes, programmeurs, et autres praticiens du domaine du design graphique, si les recommandations qu'on leur adresse en ce qui a trait à un « visuel réussi » rejoignent celles formulées dans les sources que nous avons analysées.

Mais cette supposition ne discrédite en rien les conseils sur la lisibilité typographique que nous avons colligés, lesquels couvrent un large éventail de méthodes applicables avec un logiciel de traitement de texte usuel. L'ensemble englobe presque tout, du choix de la police de caractères aux soins à apporter aux éléments visuels.

- *Choisir une police de caractères bien lisible.* [R-17]
- [question présentée à la section « Conception » de la liste de vérification] *La taille des caractères est-elle d'au moins de 12 points ?* [R-36]
- *Choisir des caractères assez gros.* [R-62]
- *Il faut surveiller notamment la taille et le type de caractères employés.* [R-107]
- [intertitre] *Choisissez avec soin vos caractères typographiques* [/intertitre] [R-175]
- *Il est préférable d'utiliser des caractères ordinaires, simples et faciles à lire.* [R-176]
- *Par conséquent, prenez soin d'utiliser des caractères suffisamment gros (dix points au minimum).* [R-178]
- *Utilisez un caractère plus grand.* [R-262]

Des principales tendances thématiques dans ces recommandations, nous notons en outre ces six autres sous-thèmes, que nous présentons à la suite sans plus de préambule.

**Le gras**, *l'italique* et les listes à puces [•, ✓] apparaissent comme les procédés de mise en évidence les mieux cotés ; **la couleur** et les encadrés arrivent en second. Signalons ici que nous n'illustrons pas ces quelques préférences par pure fantaisie : dans la plupart des sources, on procède de la même façon et on ajoute souvent qu'à trop vouloir montrer on perd en efficacité. Toutefois, puisque nous voulons du même coup marquer le caractère plus concret des paramètres se rapportant à la lisibilité typographique, poursuivons ce jeu encore pour quelques exemples.

Dans quatre sources, on avance que les caractères avec empattements se lisent mieux que les caractères bâton. Mais on souligne aussi que les titres et les intertitres devraient être de polices différentes.

Dans toutes les sources, on recommande de soigner la mise en page et de bien aérer le texte. Par exemple,

- [intertitre] *Calculez généreusement vos marges* [/intertitre] [R-167]
- [titre de partie] *Facilitez la lecture par la mise en page* [/titre de partie] [R-254]

Dans trois des sources, on conseille une mise en page au fer à gauche. Dans une autre, on mentionne plutôt que *La justification peut servir à créer une image particulière (ex. : des blocs de texte)*. [R-96] ; mais on ajoute qu'il faut *Maintenir un espacement régulier entre les mots*. [R-110].

DANS L'ENSEMBLE, NOUS OBSERVONS UNE CERTAINE RÉSERVE QUANT À L'UTILISATION DES MAJUSCULES.

- *Évitez les majuscules*. [R-23]
- *Évitez d'imprimer tout un passage en majuscules*. [R-179]
- *Mettez certains mots en MAJUSCULES*. [R-258]

Il s'agit là d'une mise en garde qui se comprend. Comme l'explique Anctil dans un ouvrage portant sur la rédaction muséologique :

Quand nous parcourons un texte, notre œil accroche la partie supérieure [des lettres] et photographie en  $\frac{1}{3}$  et  $\frac{1}{4}$  de seconde la forme des mots. Ce ne sont pas les lettres des mots, mais plutôt leurs formes générales que l'on capte. [...] Les mots composés en minuscules ont une forme plus distinctive par leurs contours irréguliers. Ils sont plus rapidement reconnaissables donc plus faciles à lire. (1993 : 225).

Du reste, nous avons également relevé d'autres recommandations « à la pièce » d'une source à l'autre, recommandations qui s'inscrivent dans la lignée des recherches empiriques menées en typographie (voir à ce sujet LABASSE 1999c). Ainsi traite-on d'interlignage suffisant, du format centré à réserver pour de courts passages, du meilleur contraste de l'encre foncée sur un fond pâle, de l'avantage de l'énumération verticale, etc. Or, en dépit de tous ces judicieux conseils, seuls les auteurs de la source PSCS-93 soulignent l'intérêt de réfléchir au moyen de communication à retenir (ex. : la vidéo, les bandes audio, le braille, l'imprimé) avant même de prendre le clavier.

Enfin, signalons que, de toutes ces recommandations liées à la lisibilité, aucune ne concerne la ponctuation. Pourtant, il nous semble que l'emploi abusif du point-virgule, des tirets, des guillemets et des parenthèses nuit à la lecture, notamment pour des FL. En outre, sur le plan matériel, aucune n'aborde non plus la question de la maniabilité du support à retenir.

### **Regard sur l'intelligibilité**

Rappelons d'abord les chiffres : sur 275 recommandations, 12 portent sur les aspects d'ordre informatif (4 %) ; 18 sur ceux d'ordre structurel (7 %) ; et 40 sur les aspects d'ordre rédactionnel (15 %). Sur l'ensemble de ces 70 recommandations prenant en compte l'intelligibilité, le pourcentage est respectivement de 17 %, 26 % et 57 %. La majorité des auteurs réserveraient donc une place appréciable à ce que nous postulons être les facteurs qui ancrent – ou encrent (!) – le texte dans la situation de communication et campent les acteurs de la relation communicationnelle (l'aspect rédactionnel).

Comme nous l'avons laissé entendre précédemment, nous ne nous attendions pas à un équilibre parfait entre lisibilité et intelligibilité, encore moins à la prédominance de la seconde sur la première. En la circonstance, nous ne pouvions prévoir ce que nous

dévoilerait le dépouillement de notre corpus quant aux recommandations d'ordre informatif, structurel et rédactionnel, hormis le fait que nous présumons trouver quelques conseils généraux portant sur une certaine démarche de rédaction.

Le figure 4 montre le nombre de recommandations que consacre chaque source aux divers aspects textuels caractérisant la tâche d'écriture.

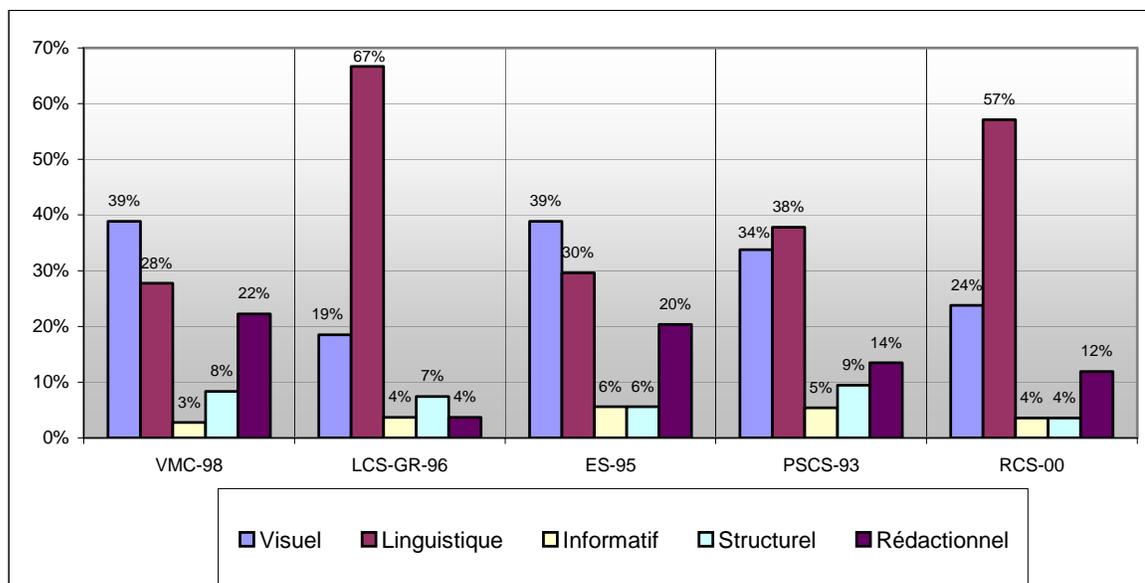


Figure 4 – Pourcentage des recommandations portant sur les aspects du texte à produire réparties selon les sources

Les sources VMC-98 et PSCS-93 ont sensiblement le même profil à paliers : de l'informatif au rédactionnel, les recommandations vont en augmentant. De leur côté, les sources LCS-GR-96, ES-95 et RCS-00 présentent de légères variantes. Toutes traduisent le portrait type que nous avons pressenti.

Cela dit, examinons plus avant comment les auteurs manifestent leur prise en compte de l'intelligibilité. Commençons de nouveau par la portion la plus importante (en pourcentage, bien sûr !).

Aspect rédactionnel – Nul doute que le fameux principe « se mettre dans la peau du lecteur » en inspire plusieurs. Les conseils prodigués en ce sens tournent autour de trois sous-thèmes principaux : connaître son lecteur, adopter un ton adéquat et valider son document. Allons-y de nouveau dans l'ordre.

Nous l'avons montré, se représenter le lecteur grand public nécessite une analyse détaillée de la situation de communication. Le rédacteur doit non seulement deviner ce que sait son destinataire du sujet, du médium utilisé, de l'émetteur, etc., mais de surcroît connaître en partie les processus de lecture en cause dans l'acte de lire, tout en gardant à l'esprit que chaque lecteur a sa propre identité socioculturelle. Dresser la liste des menus détails auxquels il doit réfléchir relève de la prouesse. On n'a qu'à penser aux facteurs psychosociaux pour s'en convaincre, dont l'âge, le deuil, la surdité, le stress, la maladie, la profession, l'origine ethnique, la confession, le statut social ne sont que quelques exemples.

Dans le corpus étudié, pour aider le rédacteur dans cette réflexion ardue mais réalisable, on formule des recommandations générales mais pressantes (les trois dernières sont tirées de la même source). Nous marquons en gras l'insistance.

- *Pour rédiger un texte en langage clair, vous devez commencer par **faire l'effort de vous renseigner le plus possible** sur les personnes qui le liront. Cela vous aidera à produire des documents **vraiment utiles**.* [R-2]
- ***Plus vous connaissez et précisez** les besoins de votre clientèle, **plus vous pourrez communiquer efficacement**.* [R-69]
- ***Pour être sûr d'être bien compris**, vous devez **garder constamment à l'esprit** les personnes auxquelles s'adresse votre document. [paragr.] Si vous pensez aux destinataires, vous ferez **spontanément des efforts** pour demeurer clair. [idée déjà recensée : *Et, avant d'écrire, vous aurez : - cerné les informations que vous souhaitez transmettre ; - déterminé qui sont vos lecteurs et, le cas échéant, leurs besoins ; - choisi la manière la plus claire de transmettre les informations.*] [R-121]*
- *Il faut **absolument que vous vous informiez** des capacités de lecture de vos lecteurs : élevées, faibles, moyennes ou diverses. Comme vous l'avez lu un peu plus haut, vous **devrez adapter** votre style aux personnes dont les capacités de lecture sont les plus faibles.* [R-122]
- *Écrivez comme si vous vous adressiez à quelqu'un, comme si vous tentiez de lui expliquer quelque chose. Vous **ferez alors un effort** pour être simple et compréhensible. Imaginez qu'on vous demande : « Mais qu'est-ce que ça veut dire ? » et répondez **le plus clairement possible** à cette question.* [R-149]

Dans deux autres sources, on mise plutôt sur l'inférence du destinataire-rédacteur.

- *Il ne s'agit pas d'adopter un style puéril ou un vocabulaire pauvre, mais d'adapter le texte aux destinataires. [...] [intertitre] Adapter le texte au destinataire [/intertitre – suivi de questions portant sur le choix de l'information] [R-37]*
- [titre de partie] *Accrochez votre lecteur* [/titre de partie] [R-192]

- [intertitre] *Demandez-vous qui est votre lecteur (votre destinataire, votre public cible)* [/intertitre] [R-193]
- [intertitre] *Adoptez le point de vue du lecteur, et non le vôtre* [/intertitre] [R-201]

Quoi qu'il en soit, ce premier sous-thème est complété et renforcé par des conseils sur le ton et la façon de s'adresser au lecteur. On encourage ainsi le rédacteur à créer une certaine ambiance.

- *Nous vous recommandons d'y porter une attention particulière [au ton du message]. En somme, il s'agit d'écrire à son public, comme on lui parle.* [R-91]
- *Déterminer quel ton convient à la clientèle et au message.* [R-92]
- *Éviter la condescendance. - Éviter les mots qui pourraient être perçus comme ayant une connotation péjorative.* [R-93]
- *Adopter un ton familier, lorsque les circonstances le permettent, pour donner au message un caractère plus personnel.* [R-94]
- *le texte est libre de tout préjugé fondé sur le sexe ou l'appartenance à un groupe socioculturel,* [R-33]
- *S'adresser directement au lecteur ou à la lectrice.* [R-12]
- [intertitre] *Adressez-vous directement à votre lecteur* [/intertitre] [R-195]
- *Pour désigner le lecteur du texte : employez « vous », « je » et le verbe à l'impératif. [...] [La 1<sup>re</sup> pers.] est préférable à la 3<sup>e</sup> personne si le lecteur est identifiable. [...] [ex. : Que dois-je faire pour obtenir un remboursement ?] L'avantage de cette formulation est de créer un lien personnalisé avec le destinataire de notre communication, qui se sent alors étroitement concerné par ce qu'il lit.* [R-197]

On étaye finalement le tout en recommandant de vérifier si le texte correspond aux objectifs de simplification. Deux moyens sont surtout vantés : la grille de vérification et le test auprès du public cible.

Pour des guides destinés au rédacteur de l'État et de l'entreprise, la seconde méthode nous surprend quelque peu<sup>55</sup>. Si le praticien peut se permettre de consacrer une portion de sa tâche pour une validation personnelle à l'aide d'une grille, en revanche, il lui est

---

<sup>55</sup> Notre présence au colloque *Zoom sur une langue claire et accessible* nous a confirmée dans la pseudo-hypothèse que nous avançons. Nombreux étaient les praticiens et les décideurs à constater que cette recommandation semble condamnée au rang des vœux pieux.

généralement très difficile de planifier un test avec un groupe cible dans la chaîne de production. Comme nous le mentionnions plus tôt, les contraintes sur le terrain constituent fréquemment les principales embûches à la concrétisation de documents simplifiés selon, disons, les règles de l'art. Néanmoins, nous applaudissons ouvertement à cette proposition qui finira, peut-être, par faire son chemin. Les enquêtes menées auprès de la population révèlent d'ailleurs qu'il y a un monde de connaissances entre « la perception de sa compréhension » (croire que l'on a compris) et sa compréhension effective d'un document (voir entre autres à ce sujet JOHNSON & ROY 2003). Ces résultats ne peuvent que consolider la pertinence de tests auprès des publics cibles.

En guise de résumé, terminons sur ce troisième sous-thème avec quelques recommandations qui nous ont semblé plus originales.

- [En complément à : *Mettre le texte à l'essai avec un groupe-témoin de lectrices et de lecteurs.*] *Demandez toujours à quelqu'un d'autre de lire ce que vous avez écrit et de vous faire des observations. [...] Consultez des personnes qui connaissent votre groupe-cible mieux que vous. Vous pourrez ainsi déterminer : - si votre texte intéresse votre groupe-cible, - si les membres de votre groupe-cible pourront lire votre texte, - si les membres de votre groupe-cible pourront se servir de l'information contenue dans votre texte.* [R-20]
- *Une combinaison de ces trois outils assure une bonne validation. La grille de vérification prend en considération l'application des techniques. Les formules mathématiques et les logiciels apportent des données spécifiques sur la lisibilité d'un texte. La vérification auprès de la clientèle-cible évalue la compréhension du texte et détermine si les besoins ont été comblés.* [R-117]
- [titre de partie] *Après la rédaction* [/titre de partie] [intertitre] *Relisez le texte à tête reposée* [/intertitre] [R-273]

Nous avons enfin recensé pour cette catégorie des recommandations se rapportant à la démarche de rédaction proprement dite. Ces conseils prennent souvent la forme de listes de questions que le rédacteur doit se poser avant d'entreprendre son travail d'écriture. Toutefois, dans la source ES-95, on soulève indirectement un problème digne de mention, signalant qu'un « grand ménage de surface » ne suffit peut-être pas à simplifier les communications – mythe malheureusement largement répandu. Nous soulignons.

- [...] *On peut utiliser les techniques proposées ici pour simplifier un texte déjà écrit, mais **il vaut mieux encore** s'en servir dès le premier stade de la rédaction.* [R-64]

- [...] *Lorsqu'on sait au départ qu'un document devra être écrit en deux langues, il est préférable que la rédaction se fasse en parallèle, c'est-à-dire par deux rédacteurs, soit un francophone et un anglophone.* [R-65]

Aspect structurel – Dans cette catégorie comptant 18 unités, 9 recommandations portent sur le plan, 5 autres, sur le texte, et 4 renferment le mot *paragraphe*. Les sous-thèmes traités varient d'une source à l'autre, selon l'approche d'ensemble des auteurs.

À titre d'exemple, les auteurs de la source VMC-98 s'en tiennent à un sujet, le texte. Nous présumons que les deux grandes parties de ce manuel, l'oral et l'écrit, ont peut-être influencé ce choix. Pour leur part, les auteurs de la LSC-GR-96 ont préféré le plan. Dans un guide d'aide à la rédaction générale de ce genre, sans doute était-ce de mise. Mais nous ne nous avancerons pas davantage.

Grosso modo, la tradition se perpétue : en formation comme au travail, le rédacteur se le fera répéter encore et encore, il faut faire un plan ! Certains RP expérimentés prédiront aux débutants qu'à la longue, on n'a qu'à tracer les grandes lignes de la question ; d'autres se buteront toujours à l'exercice ; d'aucuns oseront confesser que leur plan se construit en cours de rédaction. Qu'à cela ne tienne, les manuels le préconisent (nous appuyons cette affirmation sur notre recherche exploratoire, voir p. 16-17) : un plan minimum est nécessaire pour structurer sa pensée<sup>56</sup>.

Les auteurs de deux sources présentent leur recommandation à ce propos comme s'il s'agissait d'une évidence.

- *Il appartient au rédacteur de décider s'il veut exprimer ses arguments les plus importants au tout début (c'est la méthode habituelle) ou les réserver pour la fin – l'essentiel étant de les ordonner avec soin selon un plan.* [R-40]
- [intertitre] *Comment présenter vos informations ?* [/intertitre] *Faites un plan, tout simplement.* [R-126]

---

<sup>56</sup> Des recherches fort intéressantes sur la planification et l'intégration textuelle des connaissances sont d'ailleurs actuellement en cours, où l'élaboration du plan est analysée sous l'angle de l'individu-scripteur. Lors du Colloque de l'ACPRTS tenu à l'Université de Dalhousie (Halifax), dans le cadre du Congrès des sciences humaines et sociales de mai 2003, Denis Alamargot a prononcé une communication à ce sujet intitulée « Acquisition de connaissances au cours de l'écriture collaborative d'un texte argumentatif : effet de la personnalité des scripteurs ». Pour plus de détails, voir le site du Laboratoire langage et cognition (LaCo) : <http://www.mshs.univ-poitiers.fr/laco/index.htm>.

Les autres apportent des précisions en formulant leurs conseils autour du concept d'« organisation ». Par exemple,

- [intertitre] *Organiser les idées* [/intertitre] *Avant de commencer à rédiger, le rédacteur ordonne ses idées et choisit la façon dont il veut les présenter. Il s'agit pour lui : - De déterminer l'objet du document. - D'établir l'ordre de présentation des idées. [idée déjà recensée : - De décider s'il y a lieu de dresser une table des matières, dans le cas où le document sera d'une certaine longueur.] [R-40]*
- *Présenter l'information sous forme de questions et de réponses.* [R-89]
- [intertitre] *Ordonnez vos idées* [/intertitre] [R-128]
- *Commencez par les informations dont il [le lecteur] a besoin.* [R-206]

Quant aux recommandations portant sur le paragraphe ou sur le texte, elles mettent partiellement en évidence l'importance de regrouper l'information par bloc notionnel et d'en assurer la cohérence, ce qui se rapproche de l'objectif même du plan de rédaction.

- *Exprimer une seule idée par paragraphe.* [R-84]
- *Établir des liens logiques entre les idées exprimées dans les différents paragraphes.* [R-85]
- [titre de partie] *Faites ressortir la structure de votre texte* [/titre de partie] [R-246]

Prises individuellement, ces recommandations nous apparaissent assez timides. Elles ne frôlent que le début du commencement de l'explication dont aurait besoin un rédacteur, surtout un RF. Ensemble peut-être détaillent-elles un peu mieux ce que les spécialistes entendent par « structurer l'information ». Néanmoins, nous sommes d'avis que les auteurs demeurent flous quant au regroupement des idées, à la hiérarchisation et à l'ordonnancement de l'information, facteurs clés de la compréhension.

Selon Pepin, notamment, ces considérations relèvent du domaine de la grammaire du texte, où la cohérence est au première plan. Elle soutient entre autres que la linéarité du discours contraint le rédacteur à s'investir dans son rôle de guide auprès du lecteur. L'échec ou la réussite de la relation rédacteur-lecteur en dépend grandement.

En somme, le scripteur pourra généralement compter sur la collaboration de son lecteur. Mais il ne devra pas en abuser, c'est-à-dire qu'il ne devra pas mettre trop de poids sur les capacités inférentielles de son lecteur. Plutôt, il devra s'efforcer d'indiquer toutes les relations qui ne font pas partie des

attentes naturelles du lecteur et que, selon son estimation, le lecteur ne pourrait inférer qu'avec peine et incertitude. (1998 : 7)

Si certaines recommandations jusqu'à maintenant discutées aidaient passablement bien le rédacteur à contrer les différents types de difficultés en lecture, nous estimons que celles que nous venons de commenter répondent moins bien à l'objectif.

Aspect informatif – S'il existe un aspect que nous qualifierions du « parent pauvre » de la simplification, l'aspect informatif serait malheureusement l'élus. Imprégné de son sujet, le rédacteur, spécialement le RF, oublie bien souvent que son quotidien se rattache à un domaine de spécialité. Les documents émanant des secteurs public et privé regorgent d'exemples probants attestant de ce point faible (GROUPE RÉDIGER 2002 et 2003). L'ennui est qu'il est réellement difficile de faire abstraction de ses propres connaissances en contexte de production, quel que soit le degré de sincérité avec lequel on entreprend de se mettre dans la peau de son lecteur. Le juste équilibre ne se laisse pas aisément atteindre.

Le danger est évidemment de surestimer ou de sous-estimer l'environnement cognitif des destinataires et de rendre la communication difficile à comprendre ou même incompréhensible, ou encore de les offenser en leur présentant un contenu trop simple ou trop explicite pour eux (Sperber, Wilson 1995 : 218). [CLOUTIER 2001 : 7].

« Une solution facile à tout ça ? Non, aucune. Au contraire, le “vrai” travail de simplification demande énormément de temps et d'énergie. » (KAVANAGH 2003 : 12). Cette notion d'investissement ne remporte cependant pas la palme pour cet aspect du texte à produire.

En vérité, en ce qui concerne la collecte et la sélection de l'information, les deux principaux temps de ce volet de la rédaction, nous avons constaté que les douze recommandations rassemblées dans cette catégorie renfermaient des pistes intéressantes pour le rédacteur, mais sans plus. On l'oriente principalement sur la façon dont il doit s'y prendre pour choisir l'information, matériel de base de sa communication.

Dans l'ensemble, tous les auteurs accompagnent leurs recommandations de quelques précisions dispersées dans le corps du texte. Quatre tendances se profilent.

D'une part, deux des sources fournissent des recommandations plutôt détaillées.

- *Dans un premier temps, le rédacteur se pose les questions suivantes : - Qui sont les destinataires ? - Quels sont les renseignements à transmettre ? (Les lecteurs ont-ils besoin de renseignements détaillés ou d'un simple résumé ? Doivent-ils connaître l'historique d'une décision ou seulement les conséquences que cette décision aura sur eux ? Sur quels aspects de la question doit-on mettre l'accent ?) - À quoi ces renseignements doivent-ils servir ? (S'agit-il d'informer les lecteurs, de les amener à prendre une décision ou de les inciter à participer à un programme ?) [R-38]*
- [titre de partie] *Contenu* [/titre de partie] *Quel est l'objectif de votre communication ? Pourquoi écrivez-vous ce texte ? Quelle est l'information importante, nécessaire ? Que voulez-vous dire ? Comment transmettre l'information de façon concise et accessible ? Quels moyens prendre ? Comment communiquer l'essentiel le plus simplement possible ? Quelle est l'idée principale ? [pour conclure] Énumérez les informations que vous devez transmettre. [R-71]*

D'autre part, dans trois sources, on conseille au rédacteur un point de départ « sûr » mais arbitraire : les besoins du lecteur.

- *Les deux étapes de la production d'un texte en langage clair sont les suivantes : - déterminer quelles sont les personnes qui liront le texte, afin d'y inclure les renseignements qu'elles doivent ou veulent avoir ; [idée déjà recensée - choisir quelques personnes qui font partie de votre groupe-cible et leur demander de lire votre texte pour vérifier qu'elles le comprennent bien.] [R-3]*
- [intertitre] *Quelles sont les informations essentielles ? Quelles sont les informations secondaires ?* [/intertitre] *Pour déterminer quels sont les renseignements les plus importants, mettez-vous à la place des destinataires et demandez-vous ce qu'ils chercheront en tout premier lieu dans votre texte. [R-125]*

De façon générale, on adresse également au rédacteur quelques trucs pour l'aider à cibler ce qu'il convient de mentionner.

- *Présentez des renseignements pratiques et non des considérations générales sur les mérites ou les inconvénients d'un traitement. [R-8]*
- *Retenir l'essentiel, c'est faire des choix. L'auteur ou l'organisme pour lequel il écrit doit effectuer ces choix. [R-72]*
- [Pour un programme, par exemple] [intertitre] *Formulez les conditions en fonction du lecteur* [/intertitre] *Ici aussi, mettez-vous à la place du lecteur. [R-205]*
- [intertitre] *Si le texte concerne un changement, insistez sur ce qui est différent* [/intertitre] [on conseille d'accompagner cela d'un exemple] [R-252]

Par ailleurs, on explique brièvement comment ces informations devraient être amenées.

- *L'information présentée sous cette forme [en tableau] doit être précise et aussi complète que possible. [R-102]*
- *En effet, si vous rédigez un manuel ou un guide, il sera peut-être nécessaire d'y inclure un petit glossaire de termes spécialisés ou d'ajouter une introduction qui fournira aux lecteurs des informations essentielles à la compréhension du document. [R-124]*
- *Évitez de consacrer trop de place aux idées abstraites. Il est parfois important de parler, par exemple, des buts et des résultats d'une recherche. Mais n'oubliez pas de définir les termes techniques et de donner des exemples concrets. [idée déjà recensée : En outre, même si vous devez exprimer des idées abstraites, essayez d'utiliser des mots simples et concrets.] [R-157]*
- *Si une idée vous paraît essentielle [au sens de renseignement], reprenez-la à plusieurs reprises pour bien l'ancrer dans l'esprit des personnes qui vous liront. [R-159]*

Tâche capitale dans un contexte de simplification des écrits, le travail de collecte de l'information et de sélection des éléments essentiels à la transmission du message ne reçoit pas toujours l'attention qui lui revient. Ces quelques recommandations forment seulement la trame de fond du travail considérable que cet aspect présuppose.

En dernière analyse, nous remarquons que peu de recommandations se rattachent au genre de document à produire et au but de la communication. Pour les trois catégories *structurel*, *informatif* et *rédactionnel*, les auteurs invitent le rédacteur à entamer une réflexion, mais ils ne lui indiquent que quelques vagues repères sur la façon d'adapter le tâche d'écriture en fonction des genres de textes et des objectifs de communication.

## **Pour un bilan**

Comme nous l'avons montré, la rédaction de textes utilitaires destinés au grand public procède d'un processus de réflexion qui conditionne chacun des choix posés en cours de production, qu'il s'agisse des aspects liés à la lisibilité ou de ceux liés à l'intelligibilité (l'étape de base étant l'analyse de mandat). Dans cet esprit, les recommandations formulées sous forme de questions nous apparaissent judicieuses. Bien que parfois sommaires, elles ont le mérite de susciter le questionnement chez le rédacteur.

En parallèle, nous comprenons fort bien qu'il soit délicat, voire paradoxal, pour les auteurs de prendre position concrètement sur certains points, peu importe les aspects du texte en cause. Depuis plus d'un siècle, les résultats des travaux en lisibilité et en intelligibilité sont fluctuants. En amont des définitions soumises par les chercheurs, les outils de mesure à préconiser sont constamment réévalués.

*Historically, judgment preceded objective measurement and until the early 1900s was the most prevalent method used to estimate comprehension difficulty. The wide use of objective measurement began in the United States around the 1920s and it has been the predominant approach since then, although there has been a growing trend recently to return to judgment and qualitative techniques. (CHALL 1996 : 23).*

À cela s'ajoutent les découvertes des sciences cognitives qui n'ont de limites que le développement technologique effervescent que nous observons. Selon plusieurs chercheurs (voir entre autres *RQL* 1996 ou BOYER 1992), il reste d'ailleurs de nombreuses recherches à mener pour que des outils de mesure adéquats, combinant l'évaluation des critères liés à la lisibilité et ceux relatifs à l'intelligibilité, soient mis au point. Cet état de chose fait finalement en sorte que les auteurs de manuels n'ont pas tout ce dont ils ont besoin pour formuler des recommandations efficaces sur tous les plans.

Nous croyons par ailleurs que les auteurs, même s'ils n'insistent pas sur la qualité de la langue (ou la norme) – recommandation qui, à notre avis, coule de source –, soutiennent l'importance de la lecture critique et de la révision linguistique. Recommander une syntaxe juste, un style vivant, un vocabulaire exact, la cohésion des unités de sens sont autant de façons de promouvoir qu'un texte précis suppose rigueur et retouches. Conseils qu'ils

appuient en suggérant le recours à des grilles de vérification, des tests auprès du public cible ou la relecture par des pairs.

Au total, les recommandations avancées rejoignent les grands principes rédactionnels de base – bien sûr, surtout relativement aux aspects visuel et linguistique de l'écriture en gestation. L'utilisation que le rédacteur en fera dépend dès lors de son savoir-faire et de sa capacité à transposer ses connaissances dans un contexte de simplification.

Mais rappelons-le, il y aura toujours deux poids deux mesures – et nous concluons sur ce cette partie. Le succès des recommandations liées à la lisibilité ne tient pas uniquement au fait que les auteurs des guides de rédaction en LCS y consacrent les deux tiers de leurs conseils. Cette popularité s'explique aussi par des arguments de nature économique. Sur ce point, nous rejoignons la position de Kavanagh.

Le seul moyen de rendre accessible de l'information complexe au plus grand nombre, c'est d'opter pour une **simplification en profondeur**<sup>[57]</sup>, à partir du contenu et non seulement du texte. Le lobby autour de la simplification ne s'en prend souvent qu'au texte lui-même, qu'à la surface, laissant loin derrière le vrai problème. On comprend toutefois aisément que cette méthode soit populaire : **c'est beaucoup moins coûteux en temps et en argent de simplifier les mots** (ce qui n'est pas inutile, bien au contraire !) **que de simplifier l'information de départ et la structure du texte**<sup>[58]</sup>. C'est pourtant la condition *sine qua non* pour réussir la simplification de documents très complexes. (2003 : 12)

Dans ce contexte, il faut que décideurs et praticiens comprennent bien que la simplification des communications constitue un exercice délicat et exigeant, qui demande temps, argent et énergie. Une fois ce pas franchi, pour faciliter l'analyse de mandat nécessaire à leurs productions écrites, ils ont tout un programme de recherche et de vulgarisation documentaires à entreprendre. Par quels moyens communique-t-on avec sa clientèle ? Quels sont les documents produits par l'organisme ou l'entreprise ? A-t-on pensé à faire une typologie des principaux genres ? A-t-on sous la main un lexique des termes techniques à simplifier ? Sait-on globalement ce que la population pense de l'émetteur que l'on

---

<sup>57</sup> Souligné par l'auteur.

<sup>58</sup> Nous soulignons.

représente ? Tous les aspects du texte à produire doivent être enrichis d'une telle réflexion. Des recommandations liées à la rédaction en LCS principalement destinées au rédacteur ne dédouanent pas l'État et l'entreprise d'investir dans ce premier travail de recherche essentiel.

Au public comme au privé, des témoignages d'entreprises et d'organismes engagés dans le MSC confirment qu'il est possible de rentabiliser les investissements que l'on y consent (voir entre autres les sources VMC-98 et ES-95 ; ou FERNBACH 1990 et GUNNING 1968). Mais on doit savoir être patient, les résultats observés ne sont pas immédiats. Aussi la rédaction en LCS devrait-elle, selon nous, constituer une étape de la planification même du travail, un mode de gestion du service à la clientèle. À ce chapitre, tous les auteurs appuient leurs recommandations de passages, voire de sections entières, plaidant en ce sens. De tels commentaires ne sont n'y du ressort de la lisibilité ni de celui de l'intelligibilité.

### **5.2.2 Que révèlent les choix énonciatifs des auteurs ?**

Au point précédent, nous avons exprimé de façon générale nos premières impressions quant à la manière dont les auteurs ont choisi de présenter leurs recommandations liées à la lisibilité ou à l'intelligibilité. Y allaient-ils franchement ? Nuançaient-ils leurs propos ? Nous tentions de le signaler. Nous comptons maintenant porter notre attention sur notre deuxième critère de classement, les choix énonciatifs des auteurs<sup>59</sup>.

Évidemment, nous ne nous lançons pas ici dans une analyse détaillée relevant des théories du discours. Loin s'en faut. Nous nous en sommes tenue à un objectif bien plus modeste : observer les tendances formelles. Avant d'en arriver aux résultats de notre dépouillement, nous illustrons les huit types d'occurrences que nous avons recensées. Par la suite, nous commentons sommairement leur répartition selon les aspects du texte à produire et selon les sources.

---

<sup>59</sup> Comme nous l'avons expliqué (voir le point 4.2.1), nous avons établi les catégories qui particularisent les recommandations colligées à partir de la structure des actes directifs qu'expose Bergeron (2001).

## Cas de figure

Voici les huit cas de figure possibles. Pour chaque recommandation, nous mettons en évidence les expressions qui justifient ces classements.

Verbe modal à la 3<sup>e</sup> personne du singulier ou du pluriel

*Il existe plusieurs types de tests qui **peuvent** servir à évaluer le niveau de langage de vos écrits. [...] Compte tenu de leurs limites, **ces outils ne devraient être** qu'un élément parmi d'autres de l'analyse de vos écrits. La meilleure chose à faire reste encore à examiner vos textes du point de vue des personnes auxquelles ils s'adressent. [R-29]*

Verbe modal à la 2<sup>e</sup> personne du pluriel

*Pour rédiger un texte en langage clair, **vous devez** commencer par faire l'effort de vous renseigner le plus possible sur les personnes qui le liront. Cela vous aidera à produire des documents vraiment utiles. [R-2]*

Forme impersonnelle sans qualificatif

***Il convient** tout particulièrement de faire en sorte que les adjectifs possessifs ou démonstratifs et les pronoms soient bien appuyés, c'est-à-dire que leur antécédent, ou ce qu'il remplacent, soit clair pour le lecteur. [R-53]*

Forme impersonnelle appuyée d'un qualificatif

***Il est préférable** de choisir des colonnes étroites. [R-97]*

À l'impératif

***Simplifiez** votre mise en page et **limitez-vous** à des énumérations point par point, à des caractères gras ou au soulignement pour mettre en valeur certaines parties du texte. [R-7]*

À l'infinitif

[intertitre] **Employer** à bon escient la forme négative [/intertitre] [R-59]

Description à valeur illocutoire directive

[question présentée à la section « Intérêt » de la liste de vérification] **Le texte répète-t-il les principaux points ?** [R-35]

Verbe illocutoire directif

*Les phrases longues et complexes nuisent à la compréhension du texte. C'est pourquoi **nous vous recommandons** de faire des phrases courtes. Le même principe s'applique aux paragraphes. [R-83]*

### **Regard sur les tendances formelles selon les aspects du texte à produire**

À première vue, nous avons constaté que les choix énonciatifs des auteurs ne diffèrent pas selon que leurs recommandations sont liées à l'un ou l'autre des concepts étudiés. Près de 80 % (163/205) des recommandations portant sur la lisibilité sont rédigées à l'impératif ou à l'infinitif ; du côté de l'intelligibilité, c'est environ 69 % (48/70) des recommandations<sup>60</sup>. Cet écart de quelque 10 % ne marque pas de différence significative, à notre avis. Même la répartition des recommandations à l'impératif et à l'infinitif est presque équivalente dans les deux cas : pour la lisibilité, le rapport est respectivement de **58 %** contre **22 %** ; pour l'intelligibilité, il est de **51 %** contre **17 %**.

Le tableau 12 montre la répartition des choix énonciatifs des auteurs en fonction de chaque catégorie liée aux aspects du texte à produire. Pour chacune de ces catégories, nous rappelons en gras le nombre total d'occurrences ; nous faisons de même pour les divers cas de figure quant aux formulations possibles. Les chiffres en gras des autres cellules indiquent les principales tendances.

---

<sup>60</sup> Le pourcentage des autres choix énonciatifs varie entre 7 % (verbe modal) et 1 % (impersonnel et performatif explicite). Nous n'avons pas jugé utile des les commenter plus avant au regard de cette répartition.

Tableau 12 – Répartition des choix énonciatifs des auteurs selon les aspects du texte à produire

aspects du texte à produire  choix énonciatifs	lisibilité 205		intelligibilité 70		
	visuel 85	linguistique 120	informatif 12	structurel 18	réductionnel 40
verbe modal 20	7	8	2	0	3
verbe modal + vous 9	1	2	0	0	6
impersonnel 4	0	2	0	1	1
impersonnel + adjectif 10	5	2	1	1	1
à l'impératif 154	48	70	8	10	18
à l'infinitif 57	18	27	1	5	6
description à valeur illocutoire directive 17	5	8	0	1	3
verbe illocutoire directif 4	1	1	0	0	2

Nous aurions certes aimé décortiquer chaque recommandation pour en définir le degré d'insistance, mais une telle entreprise aurait consisté en un projet de recherche en soi. Une mise en garde de Bergeron a d'ailleurs particulièrement freiné nos élans d'exhaustivité : « L'analyste doit [...] éviter de s'enfermer dans un lien biunivoque entre une sous forme et un type d'acte illocutoire. » (2001 : 23). Les avenues où nous aurait conduite un corpus de 275 unités, composées en moyenne de plus de 30 mots, nous apparaissaient infinies.

La raison en est que tout choix énonciatif s'inscrit dans un environnement sémantique qui en module la visée directive. On le voit d'ailleurs dans les exemples suivants (tous liés à la lisibilité), où le degré d'insistance se situe au-delà du mode impératif du verbe *employer* ou de la nature du verbe à l'infinitif ou à l'impératif. Nous soulignons les variantes dans le degré d'insistance.

- *employez le mot technique et ajoutez « c'est-à-dire » suivi d'une explication (au moins la première fois que vous employez ce mot technique). [R-216]*
- *Employez les sigles uniquement si vous êtes absolument certain que tous vos lecteurs comprendront. [R-223]*
- [intertitre] ...concernant le style [/intertitre] *Utiliser la voix active. [R-10]*
- [intertitre] *Privilégier la voix active* [/intertitre] [...] *Il ne s'agit pas ici de frapper d'interdit la construction passive, qui est parfaitement admise en français et qui permet de donner un éclairage différent. [R-49]*
- [intertitre] *Préférez la forme affirmative* [/intertitre] [R-144]
- [intertitre] *Répétez les mots clés* [/intertitre] *En utilisant trois ou quatre mots différents pour désigner la même chose, vous risquez de perdre vos lecteurs en route. Ne craignez donc pas d'employer toujours le même mot. [R-158]*

Nous voulions néanmoins aller un peu plus loin. Sans entrer dans une micro-analyse propositionnelle, nous nous sommes donc demandé si le contenu des recommandations pouvait influencer la formulation retenue. Et il nous semble que OUI.

Ce qui ressort le plus concrètement des différents choix énonciatifs des auteurs concerne surtout une portion donnée de notre corpus. Nous avons en effet identifié une tendance plus manifeste en cours d'analyse pour les sous-thèmes *syntaxe*, *lexique* et *présentation visuelle*.

Les choix énonciatifs des auteurs relatifs aux recommandations portant sur la syntaxe, comme nous l'avons fait remarquer, se singularisent en ce qu'ils offrent une gamme de nuances.

- [intertitre] *Simplicité et logique vont de pair* [/intertitre] [...] *D'après les études, il semble qu'une phrase devrait avoir en moyenne 15 mots. Bien entendu, il ne s'agit pas d'une règle impérative. En variant la longueur de vos phrases, vous évitez la monotonie, vous rendez le texte plus harmonieux. [R-137]*
- *Utilisez la structure de phrase : Si vous n'avez pas suivi la session, alors faites la demande [...]. De préférence à celle-ci : Faites la demande, si vous... [R-207]*

En revanche, nous avons noté que ceux liés au lexique et à la présentation visuelle sous-entendent, disons, plus de « fermeté » ou d'« assurance ».

- [intertitre] *Éviter le jargon et les clichés* [/intertitre] [...] *Le lecteur moyen ne saisira pas non plus les termes et les expressions trop recherchés. [R-55]*

- *Ne remplissez pas toute la page de texte ; laissez de la place pour des encadrés ou quelques lignes récapitulatives en caractères gras. Si vous présentez votre texte en colonnes, disposez-le en deux colonnes sur une page qui pourrait en contenir trois. Utilisez l'espace restant pour des photos, des encadrés, des croquis. [R-166]*

Une analyse plus fine de ces particularités thématiques nous en aurait sans doute appris davantage. Or, puisque notre objectif premier ciblait une échelle plus large que le sous-thème abordé, nous nous limitons ici à ces commentaires généraux.

### Regard sur les tendances formelles selon les sources

Avant de conclure, nous croyons pertinent d'ajouter quelques mots sur les choix énonciatifs des auteurs selon les sources. Le tableau 13 en présente la répartition en pourcentage. Les tendances les plus frappantes sont également en gras.

Tableau 13 – Répartition des choix énonciatifs des auteurs selon les sources

sources \ choix énonciatifs	VMC-98	LCS-GR-96	ES-95 <sup>61</sup>	PSCS-93	RCS-00
Verbe modal	3 %	11 %	15 %	7 %	4 %
Verbe modal + vous	<b>8 %</b>	<b>0 %</b>	4 %	4 %	1 %
Impersonnel	0 %	11 %	0 %	1 %	0 %
Impersonnel + adjectif	0 %	4 %	7 %	7 %	0 %
À l'impératif	<b>39 %</b>	<b>0 %</b>	7 %	<b>77 %</b>	<b>94 %</b>
À l'infinitif	<b>31 %</b>	<b>67 %</b>	<b>50 %</b>	<b>0 %</b>	0 %
Faux descriptif	19 %	7 %	9 %	4 %	1 %
Performatif explicite	0 %	0 %	<b>7 %</b>	0 %	0 %

De nouveau, nous ne pouvons nous étonner de cette distribution. Les auteurs de chaque source semblent – avec raison – avoir opté pour l'uniformité dans la formulation de leurs recommandations. Mais apportons pour terminer quelques précisions à ces portraits.

<sup>61</sup> Le 1 % manquant de cette source provient de décimales non calculées.

- Les sources VMC-98 et ES-95 présentent une répartition plus variable. Nous expliquons cette tendance par le nombre plus élevé de sujets que renfermaient ces deux sources (voir tableau 9).
- La VMC-98 représente la source où l'on emploie le plus de verbes modaux à la deuxième personne du pluriel. Les trois recommandations classées dans cette catégorie ont été recensées dans les premières pages. Peut-on y voir une intention plus marquée de responsabiliser le destinataire-rédacteur (professionnel de la santé) dans son rôle d'intervenant de première ligne ?
- Dans la LCS-GR-96, l'emploi prédominant de l'infinitif, de même que l'absence de l'impératif, correspond au ton neutre généralement employé dans les ouvrages du genre. L'utilisation de verbes modaux à la troisième personne uniquement va dans le même sens.
- Entre toutes, la ES-95 est la seule où nous avons trouvé des recommandations formulées avec des verbes performatifs explicites. La position de conseillers adoptée par les auteurs-émetteurs explique peut-être ces occurrences.
- À l'inverse de la LCS-GR-96, dans la PSCS-93, le recours à l'impératif, ainsi que l'absence de l'infinitif, cadre avec le ton pédagogique du manuel. Rapportons en outre que, selon nous, les auteurs de cette plaquette ont apporté un soin jaloux à se rapprocher du destinataire. Serait-ce l'élément qui en explique la popularité ?
- La RCS-00 se passe de commentaires quant à la prédominance du mode impératif. Les nombreuses mises en situation utilisées pour appuyer les recommandations appelaient sans doute ce genre de choix énonciatifs. Du reste, les cinq recommandations non formulées à l'impératif prenaient l'allure de mises en garde. À titre d'exemple, la R-221 : ***Attention** aux termes qui, dans le même contexte, **peuvent** avoir plusieurs sens.* [verbe modal].

À vrai dire, nous estimons que, compte tenu des limites de notre recherche, ce deuxième volet de notre classement nous permet de caractériser la position des auteurs-émetteurs des manuels et la relation rédacteur-lecteur qu'eux-mêmes ont tenté d'établir avec leur public cible. Il demeure que l'utilité première de ce travail de sélection et de classement était de recenser les énoncés correspondant à des recommandations.

## 6 Conclusion

*Pour la plupart des sociétés alphabétisées [...] la lecture se trouve au début du contrat social.*  
Alberto Manguel, *Une histoire de la lecture*, 2001.

Nous avons entrepris cette recherche sur la LCS avec, en tête, une visée : tenter une quête objective de connaissances sur la simplification des communications écrites destinées au grand public. En tant que citoyenne, rédactrice professionnelle et rédactologue, nous étions à même de constater que le transfert des connaissances de la théorie à la pratique ne se faisait pas sans heurt. Notre expérience personnelle nous avait depuis longtemps sensibilisée aux problèmes rédactionnels des scripteurs et aux difficultés en lecture que leurs lecteurs doivent surmonter.

Les différents types de FL, comme nous l'avons expliqué, ont besoin de textes rédigés clairement et simplement, car ils sont en droit de comprendre ce qu'ils lisent. Pour que cela se réalise, on doit offrir au rédacteur, professionnel ou non, des recommandations sur la rédaction en LCS qui tiennent compte à la fois des critères propres à la lisibilité et de ceux relatifs à l'intelligibilité. Les récentes recherches sur la compréhension en lecture – comme celles découlant des travaux en rédactologie, en linguistique et dans le champ de sciences cognitives – en ont fait la preuve. Un texte ne peut s'avérer accessible à son public cible que s'il est lisible et intelligible. Voilà principalement ce qui nous a conduite à nous intéresser aux guides d'aide à la rédaction en LCS.

Aussi nous sommes-nous penchée sur des enquêtes universitaires, gouvernementales et parapubliques portant sur le MSC et sur l'alphabétisme, de même que sur des manuels dédiés à la pratique de la rédaction, afin de circonscrire notre objet de recherche. Ces premiers jalons étant posés, nous avons défini nos paramètres théoriques et conceptuels à partir de travaux issus des domaines scientifiques cités plus haut. À la suite du dépouillement de la littérature traitant de lisibilité et d'intelligibilité textuelles, la relation rédacteur-lecteur<sup>62</sup> s'est imposée à nous et nous a servi à préciser les assises de notre

---

<sup>62</sup> « La plus grande partie de l'information qui circule dans le monde emprunte à un moment ou un autre de sa transmission le médium de la machine humaine. » (ESCARPIT 1978 : 9).

analyse. Toute cette démarche nous a menée à formuler l'hypothèse selon laquelle les recommandations liées à la rédaction en LCS relèvent davantage de la lisibilité que de l'intelligibilité textuelles.

Ainsi inspirée, nous avons voulu vérifier la réelle prise en compte de ces deux concepts dans les recommandations d'écriture en LCS. Pour ce faire, nous avons analysé 275 recommandations tirées de 5 guides canadiens d'aide à la rédaction dédiés en tout ou en partie à cette question. Afin de réaliser notre analyse de contenu, nous avons conçu une grille de catégorisation selon un croisement entre les aspects du texte utilitaire en production et les difficultés potentielles de la lecture en action.

Une recommandation ayant par définition une visée directive – sinon suggestive –, nous avons profité des travaux sur les actes directifs pour fixer nos critères de sélection des recommandations. En cours d'analyse, remarquant des récurrences relativement aux choix énonciatifs des auteurs, nous avons adopté ces critères pour notre exercice de classification.

Bien que nous ayons concentré notre examen sur le contenu manifeste des sources retenues, nous nous sommes permis de pousser l'inférence afin de mieux interpréter nos données. Il s'agit d'une approche que L'Écuyer qualifie de « complémentaire » à l'analyse de contenu manifeste (1987 : 51). Ce volet de notre analyse nous a surtout renseignée sur la relation rédacteur-lecteur inhérente aux manuels eux-mêmes.

Les résultats de notre étude confirment notre hypothèse. Soixante-quinze pour cent des recommandations colligées portent sur la lisibilité, vingt-cinq pour cent, sur l'intelligibilité. De notre perspective, l'ensemble des principes relevant de la lisibilité semblent avoir réussi le passage de la théorie à la pratique pour ce qui est des aspects linguistique et visuel du texte à produire. *A contrario*, seuls quelques-uns des critères relevant de l'intelligibilité nous apparaissent mieux intégrés. Ils concernent principalement l'aspect rédactionnel, aspect qui se rapporte aux facteurs que nous pensons être conditionnels à l'établissement du rapport unissant les acteurs d'une relation communicationnelle donnée. Les aspects informatif et structurel, quant à eux, sont selon nous plutôt négligés.

Notre travail nous a de plus fourni l'occasion de rapprocher la rédaction en LCS de la vulgarisation, où la construction par le rédacteur de schémas représentatifs pour le lecteur permet la transmission d'un contenu complexe, peu connu ou compliqué. Pour y parvenir, il appert que seule une recette élaborée en fonction de la situation de communication puisse convenir. Somme toute, outillé de recommandations avant tout axées sur la lisibilité, le rédacteur a pour l'instant droit à une boussole, mais on ne lui indique pas vraiment le Nord. On ne lui apprend pas grand-chose sur le contexte de la communication qu'il importe de situer. On glisse sur la façon de distinguer l'essentiel de l'accessoire. On ne consacre assurément pas assez de recommandations à ce qui conditionne l'intelligibilité du propos. Bref, on n'informe pas vraiment le rédacteur des étapes de base d'une démarche de rédaction, démarche que nous estimons indispensable à la production de textes rédigés clairement et simplement.

Cette étude, dont le principal biais demeure sans doute notre intérêt évident pour la cause du MSC, ne représente certes que la pointe de l'iceberg. La typologie des recommandations lorsqu'il est question de clarté textuelle – voire d'efficacité communicationnelle – ne peut se borner aux critères que nous avons proposés. Comme nous l'avons suggéré, il y a amplement matière à réflexion, tant sur la forme que sur le fond des recommandations à formuler ou déjà formulées.

Entre autres, la sélection de notre corpus nous a enseigné qu'un découpage plus serré des unités d'analyse serait utile. Nous tenons à rappeler ici qu'une recherche à l'échelle des sous-thèmes abordés dans les recommandations ouvrirait la voie à de riches avenues sur les plans théorique et pratique. De telles avenues mèneraient, croyons-nous, à la formulation de recommandations mieux adaptées aux destinataires cibles des manuels.

Nous avons montré que, néanmoins, la pratique tente de se concilier avec la théorie, puisque praticiens et chercheurs en lisibilité et en intelligibilité s'accordent, en amont comme en aval, sur l'importance de la compréhension. Nous savons en outre que de récentes publications portant sur la rédaction en LCS vont maintenant au-delà des critères liés à la lisibilité (ex. : COMMUNICATION CANADA 2003 ; KAVANAGH 2003 ; SAVARD 2003). La recrudescence d'intérêt pour le MSC n'est pas étrangère à ce transfert

des connaissances. Il serait d'ailleurs fort intéressant d'entreprendre une analyse comparative de ces nouveaux manuels.

Ces considérations nous conduisent aux retombées sociales et scientifiques de notre étude. De notre point de vue, nous soutenons que les recommandations liées à la rédaction en LCS, telles qu'elles sont présentées dans les guides étudiés, s'adressent plutôt aux RP qu'aux RF appelés à rédiger pour le grand public. La rédaction en LCS en milieu de travail, comme toute autre forme de rédaction, présuppose l'adoption d'une démarche complète et complexe à laquelle ne sont pas rompus les experts en contenu, dont ni la formation ni l'expertise ne relèvent du domaine de la communication langagière. On doit donc leur procurer des outils adaptés, plus complets, où des techniques plus précises axées sur la façon de mieux assurer l'intelligibilité de leurs propos leur seraient présentées. Ce genre de précisions enrichiraient du même coup le travail des RP.

Pour le moment, en dépit de l'intérêt des domaines publics et privés pour la simplification des textes utilitaires destinés au grand public, nous sommes d'avis que l'application de recommandations d'écriture en LCS semble encore arbitraire en milieu de travail. Cependant, les recommandations plutôt vagues qu'on adresse au rédacteur de l'État et de l'entreprise au regard des facteurs liés à l'intelligibilité ne sont pas les seules responsables de cette situation. Comme nous l'avons signalé, la rentabilité latente des investissements dans le MSC ne nous paraît pas encourager les décideurs à s'y engager. Cela se comprend.

Or, considérant que la rédaction en LCS facilite la compréhension en lecture des personnes peu à l'aise avec l'écrit et que cette compréhension constitue un préalable à l'accès à l'information et à la culture, nous estimons que ce type d'écriture apparaît comme l'un des moyens tangibles dont on dispose pour consolider la qualité de vie de l'ensemble des citoyens. Sans être le remède à tous les maux, elle apaise à coup sûr quelques soucis.

En pratique, la simplification des communications commence par un travail de recherche et de vulgarisation documentaires. Il ne sert à rien de rédiger des phrases courtes aux mots concrets dans une brochure informative sur l'hémodialyse, si le contenu ne correspond même pas aux connaissances ni à l'expertise du personnel infirmier de première ligne. Se mettre dans la peau du destinataire cible, c'est bien plus qu'agencer des mots.

Nous osons espérer que non seulement notre mémoire contribuera à l'avancement des recherches en rédactologie, mais encore qu'il trouvera écho du côté de la recherche-action et participera à l'émergence de travaux concertés. Nous croyons entre autres que, bien que partielle, notre analyse des recommandations d'écriture en LCS pourra servir de base à une étude plus vaste sur la simplification des textes utilitaires destinés au grand public. Nous espérons également que nos résultats favoriseront, par ricochet, le rayonnement du MSC.

*A posteriori*, notre analyse de la situation nous laisse devant un constat général. Les nombreuses recherches en analyse linguistique du discours et en psychologie cognitive textuelle, notamment, ne conduisent pas nécessairement à la formulation de recommandations, mais les conclusions auxquelles arrivent les chercheurs représentent assurément des pistes essentielles pour les praticiens. À notre sens, les récentes recherches en rédactologie constituent la jonction entre la théorie et la pratique, ce qui, présumons-nous, s'inscrit dans la lignée des travaux en linguistique d'intervention.

## Bibliographie<sup>63</sup>

- \*ANCTIL, Rock. 1993. « La lisibilité typographique : définition et champ d'application en exposition ». Sous la direction d'Andrée Blais. *L'écrit dans le média exposition*. Québec : Musée de la civilisation et Société des musées québécois. P. 211-237.
- ANGERS, Maurice. 1996. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou : Éditions CEC. 381 p.
- \*ARCAND, Richard, BOURBEAU, Nicole. 1995. *La communication efficace : de l'intention aux moyens d'expression*. Anjou : Éditions CEC. 426 p.
- \*ASSOCIATION CANADIENNE DE SANTÉ PUBLIQUE et PROGRAMME NATIONAL SUR L'ALPHABÉTISATION ET LA SANTÉ. 1998. *Vive les mots clairs ! : un manuel de formation en langage clair et communication verbale claire*. Ottawa : Association canadienne de santé publique. 96 p.
- \*AUCLAIR, Natacha, BERGERON, Annie, CAMPEAU, Stéphanie. 2002. « N'hésitez plus, procurez-vous la cure Biomax : les actes directifs dans les publiereportages ». *La publicité déguisée*. Sous la direction de Jean-François Smith et Diane Vincent. Québec : Éditions Nota bene. P. 89-108.
- BAILIN, Alan, GRAFSTEIN, Ann. 2001. « The linguistic assumptions underlying readability formula : a critique ». *Language and communication*. Vol. 21, n° 3 (juillet). P. 285-301.
- BARTON, David, HAMILTON, Mary E. 1990. *Researching literacy in industrialised countries : trends and prospects*. Hambourg (Allemagne) : Institut de l'Unesco pour l'éducation, Hambourg. 62 p.
- BAILEY, Edward P. Jr. 1984. *Writing clearly : a contemporary approach*. Colombus (Ohio) : Charles E. Merrill Publishing Company. 148 p.
- \*BEAUDET, Céline. 2001a. « Clarté, lisibilité, intelligibilité des textes : un état de la question et une proposition pédagogique ». *Recherches en rédaction professionnelle (RRP)*. Vol. 1, n° 1 (hiver). Sous la direction de Céline Beaudet. [En ligne]. URL : [http://www0.usherb.ca/flsh/rrp/no1\\_beaudet\\_res.htm](http://www0.usherb.ca/flsh/rrp/no1_beaudet_res.htm). Site consulté le 11 juillet 2003.
- BEAUDET, Céline (dir.). 2001b. *Recherches en rédaction professionnelle (RRP)*. Vol. 1, n° 1 (hiver). [En ligne]. URL : <http://www0.usherb.ca/flsh/rrp/>. Site consulté le 11 juillet 2003.
- \*BEAUDET, Céline. 1999. *Guide de rédaction en milieu communautaire*. Sherbrooke : Éditions GGC, Université de Sherbrooke. Collection Pratiques professionnelles. 140 p.

---

<sup>63</sup> Les ouvrages mentionnés dans le mémoire sont précédés d'un astérisque.

- \*BEAUDET, Céline. 1998. « Littératie et rédaction : vers la définition d'une pratique professionnelle ». *L'intervention : usages et méthodes*. Sous la direction de Georges A. Legault. Sherbrooke : Productions GGC. Collection Analyse des pratiques professionnelles. P. 69-88.
- \*BEAUDET, Céline, et autres. 2001. « Bibliographie sélective sur la cohérence, la lisibilité et l'intelligibilité des textes ». *Recherches en rédaction professionnelle (RRP)*. Vol. 1, n° 1 (hiver). Sous la direction de Céline Beaudet. [En ligne]. URL : [http://www0.usherb.ca/flsh/rrp/no1\\_biblio.htm](http://www0.usherb.ca/flsh/rrp/no1_biblio.htm). Site consulté le 11 juillet 2003.
- \*BÉLISLE, Rachel. 2001. *Des rapports pluriels à l'écrit : rapport de recherche aux partenaires sur la culture de l'écrit d'organismes communautaires d'insertion sociale et professionnelle qui proposent des projets de formation à des jeunes adultes non diplômés*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Collectif de recherche sur les occupations. [En ligne]. URL : <http://www.callisto.si.usherb.ca:8080/cro/Belisle2001.pdf>. Site consulté le 11 juillet 2003.
- \*BÉLISLE, Rachel. 1997. *Des services publics pour toute la population*. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes. 56 p.
- BONNET, Christian. 1990. « La communication imprimée ». *Communication et langages*. Vol. 86. P. 37-52.
- BENOÎT, Pierre. 1986. « Revue critique des formules de lisibilité (60 ans de formules de lisibilité : qu'en reste-t-il ?) ». *Pratiques*. N° 52 (décembre). P. 45-63.
- BENTOLILA, Alain. 2000. *Le propre de l'homme : parler, lire, écrire*. Paris : Plon. 218 p.
- \*BENTOLILA, Alain (dir.). 1992. *Lecture et écriture : actes II – Les Entretiens Nathan*. [Paris] : Nathan. 256 p.
- \*BERGERON, Annie. 2001. *Transmettre des consignes à l'oral : pour une analyse de la gestion des dimensions discursive et interactionnelle du discours instructionnel*. Mémoire de maîtrise en linguistique, Québec, Université Laval. 129 p.
- BERNARDO, Allan B. I. 1999. *L'alphabétisation et la pensée : contextes et effets cognitifs de l'alphabétisme*. Montréal : L'Harmattan. 176 p.
- BESSE, Jean-Marie, et autres (dir.) 1992. *L'« illettrisme » en questions*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. Collection Cahiers du PsyEF, n° 2. 322 p.
- BISAILLON, Jocelyne, FORTIER, Gilles, PRÉFONTAINE, Clémence. 2002. « Le processus de révision de réviseurs professionnels ». *Les séminaires du CIRAL*, Université Laval, Québec.
- \*BISAILLON, Jocelyne, CLERC, Isabelle, LADOUCEUR, Jacques. 1999. « A computer writing environment for professional writers and students learning to write ». *Journal of technical writing and communication*. Vol. 29, n° 2. P. 185-202.
- BLANCHARD, Brigitte. 1997. *La reformulation dans les textes scientifiques de semi-vulgarisation, de vulgarisation et de type pédagogique*. Mémoire de maîtrise en études françaises, Sherbrooke, Université de Sherbrooke. 291 p.

- \*BLAIS, Andrée (dir.). 1993. *L'écrit dans le média exposition*. Québec : Musée de la civilisation et Société des musées québécois. 278 p.
- \*BLAIS, Hélène. 1995. *Analphabète ou allographe ? : pour une vision renouvelée de l'alphabétisme et de l'alphabétisation*. Montréal : Éditions Logiques. Collection Théories et pratiques dans l'enseignement. 242 p.
- BLOOM, Micheal, et autres. 1997. *Avantages économiques du renforcement de l'alphabétisme en milieu de travail*. [Rapport de recherche]. Canada : Conference Board du Canada. 20 p.
- \*BLUM, Alain. 2000. *Des lettres et des chiffres : des tests d'intelligence à l'évaluation du savoir-lire, un siècle de polémiques*. Paris : Fayard. 191 p.
- \*BOSSÉ-ANDRIEU, Jacqueline. 1993. « La question de la lisibilité dans les pays anglophones et les pays francophones ». *Technostyle*. Vol. 11, n° 2. P. 73-85.
- BOUCHARD, Claude, TESSIER, Gisèle. 1994. *L'écrit didactique, mode d'emploi*. Sainte-Foy : Télé-université, Université du Québec. 100 p.
- BOUCHER, Jean-Dominique. 1993. *Le reportage écrit*. Paris : Éditions CFPJ. Collection Les guides du Centre de formation et de perfectionnement des journalistes. 127 p.
- \*BOURBEAU, Nicole. 1988. *C'est pas lisible ! (sic) : la lisibilité des textes didactiques – guide pratique*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke. 166 p.
- \*BOYER, Jean-Yves. 1992. « La lisibilité ». *Revue française de pédagogie*. N° 99 (avril-mai-juin). P. 5-14.
- BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul, RAYMOND, Patricia (dir.). 1994. *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Éditions Logiques. Collection Théories et pratiques dans l'enseignement. 317 p.
- BRONCKART, Jean-Paul. 1996. *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne (Suisse) : Delachaux et Niestlé. Collection Sciences des discours. 351 p.
- BRONCKART, Jean-Paul. 1985. *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestlé. Collection Actualités pédagogiques et psychologiques. 175 p.
- BUREAU DE LA TRADUCTION. 1997. *The canadian style : a guide to writing and editing*. Édition revue et augmentée. Toronto : Dundurn Press. 311 p.
- \*BUREAU DE LA TRADUCTION. 1996. *Le guide du rédacteur*. 2<sup>e</sup> édition, revue et augmentée. Ottawa : Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. 319 p.
- BUREAU D'INFORMATION DU CANADA. 2001. *Enquête sur les communications : à l'écoute des Canadiens (hiver 2001)*. Ottawa : Bureau d'information du Canada. 74 p.
- BUREAU D'INFORMATION DU CANADA. 2000. *Enjeux et défis de communication auprès des Canadiens et des Canadiennes peu alphabétisés*. Ottawa : Bureau d'information du Canada. 42 p.

- CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène, COLLINGE, Pierre, LAGANIÈRE, Gérard. 1997. *Rédaction technique, administrative et scientifique*. 3<sup>e</sup> édition entièrement revue et augmentée. Sherbrooke : Éditions Laganière. 468 p.
- \*CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène, et autres. 2000. *Étude des pratiques de développement et d'entretien des sites Web gouvernementaux : qualité et lisibilité de la langue utilisée dans les sites gouvernementaux québécois*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. 38 p.
- CARON, Jean. 2001. *Précis de psycholinguistique*. Paris : Quadrige/PUF. 286 p.
- CARTER-THOMAS, Shirley. 1999. *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : L'Harmattan. Collection Langue et parole. 400 p.
- \*CENTRE DE DOCUMENTATION SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES ET LA CONDITION FÉMININE (CDÉACF). 1997. *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA 1994) : document d'information à l'intention des formateurs et formatrices*. Montréal : CDÉACF. 27 p. [Plus annexes].
- \*CHALL, Jeanne S. 1996. « Varying approaches to readability measurement ». *Revue québécoise de linguistique : lisibilité et intelligibilité*. Vol. 25, n° 1. P. 23-40.
- \*CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique (dir.). 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil. 662 p.
- CHAROLLES, Michel. 1994. « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes ». *Langue française*. N° 38. P. 7-41.
- CHAROLLES, Michel. 1988. « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960 ». *Modèles linguistiques*. Tome X, fascicule 2. P. 45-66.
- CHAROLLES, Michel. 1978. « Cohésion, cohérence et pertinence du discours ». *Travaux de linguistique*. N° 29. P. 125-151.
- \*CHURCHILL, Kevin, SHIPLEY, Barb, McLAUGHLIN, Lynn. 1993. *Écrire avec clarté : Qu'est-ce que ça signifie ? Comment y arriver ? = Clear Writing : What is it ? How do you do it ?*. Fiche technique n° 93-022. Ontario : ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, Division agriculture et affaires rurales. [En ligne]. URL : <http://www.gov.on.ca/OMAFRA/french/rural/facts/93-022.htm>. Site consulté le 11 juillet 2003.
- CLERC, Isabelle (dir.). 2002-2003. *Rédiger : le magazine de la rédaction professionnelle*. Vol. 5, n° 2 (Zoom sur la langue claire et simple). [En ligne]. URL : <http://www.ciral.ulaval.ca/redaction/mag/n5/default.htm>. Site consulté le 11 juillet 2003.
- CLERC, Isabelle. 2000. *La démarche de rédaction*. Québec : Éditions Nota bene. Collection Rédiger. 179 p.
- \*CLERC, Isabelle. 1998. « L'enseignement de la rédaction professionnelle en milieu universitaire ». *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Sous la direction de Clémence Préfontaine, Lucie Godard et Gilles Fortier. Montréal : Éditions Logiques. Collection Théories et pratiques dans l'enseignement. P. 345-370.

- \*CLERC, Isabelle, BEAUDET, Céline. 2003. « Écrire pour être compris ». *À la découverte du Forum ALPHA-2002*. [Cédérom]. Québec : ministère de l'Éducation du Québec. [Production Les Ateliers numériques].
- \*CLERC, Isabelle, BEAUDET, Céline. 2002. « Pour un enseignement de la rédaction professionnelle ou de la rédaction technique ? ». *Technostyle*. Vol. 18, n° 1. P. 27-44.
- CLERC, Isabelle, KAVANAGH, Éric, LÉPINE, François, ROY, Renée-Lise. 2001a. *Analyse linguistique de textes tirés de quatre quotidiens québécois (1992-1999)*. Québec : Conseil de la langue française. 85 p.
- CLERC, Isabelle, KAVANAGH, Éric, LÉPINE, François, ROY, Renée-Lise. 2001b. *Analyse linguistique de textes tirés des publications de l'Administration publique*. Québec : Conseil de la langue française. 80 pages.
- \*CLOUTIER, Francine. 2001. « La clarté : pour qui ? ». *Recherches en rédaction professionnelle (RRP)*. Vol. 1, n° 1 (hiver). Sous la direction de Céline Beudet. [En ligne]. URL : [http://www0.usherb.ca/flsh/rrp/no1\\_cloutier\\_res.htm](http://www0.usherb.ca/flsh/rrp/no1_cloutier_res.htm). Site consulté le 11 juillet 2003.
- \*CODAIRE, Amélie. 2001. *La lisibilité des hypertextes*. [En ligne]. URL : <http://ecriture.uottawa.ca/4701/cod/essai.html>. Site consulté le 11 juillet 2003.
- \*CŒUR, Françoise. 1997. *État des recherches sur la lisibilité textuelle : rapport de recherche bibliographique*. Lyon : École nationale supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques. 32 p.
- COGEM RECHERCHE. 1997. *Besoins d'information et stratégies des Canadiens ayant un faible niveau d'alphabétisme : rapport final présenté à Revenu Canada*. [En ligne]. URL : <http://www.nald.ca/FTEXT/revcan/cover.htm>. Site consulté le 11 juillet 2003.
- \*COIRIER, Pierre, GAONAC'H, Daniel, PASSERAULT, Jean-Michel. 1996. *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin. Collection U, n° 316. 297 p.
- \*COMBIER, Marc, PESEZ, Yvette (dir.). 1999. *Encyclopédie de la chose imprimée : du papier @ l'écran*. Paris : Retz. 544 p.
- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, SERVICE DE LA LANGUE FRANÇAISE. 2000. *La rédaction technique : actes du séminaire de Bruxelles des 24 et 25 novembre 1997*. Bruxelles : Duculot, Collection Champs linguistiques. 207 p.
- \*COMMUNICATION CANADA. 2003. *Pour des communications réussies : trousse d'outils – l'alphabétisme et vous*. Ottawa : Gouvernement du Canada. Sections multiples.
- CONNATSER, Bradford R. 1999. « Last rites for readability formulas in technical communication ». *Journal of technical writing and communication*. Vol. 29, n° 3. P. 271-287.

- CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE. 1998. *Maîtriser la langue pour assurer son avenir : avis à la Ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française*. Québec : Conseil de langue française. 47 p.
- CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE. 1994. *Avis sur les industries de la langue dans la société de l'information : avis à la Ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française*. Québec : Conseil de langue française. 40 p.
- CROWHURST, Marion. 1987. « Cohesion in argument and narration at three grade levels ». *Research in the teaching of English*. Vol. 21, n° 2. P. 185-201.
- DAOUST, François, LAROCHE, Léo, OUELLET, Lise. 1996. « SATO-CALIBRAGE : présentation d'un outil d'assistance au choix et à la rédaction de textes pour l'enseignement ». *Revue québécoise de linguistique : lisibilité et intelligibilité*. Vol. 25, n° 1. P. 205-234.
- DESCHÊNES, André-Jacques. 1998. *La compréhension et la production de textes*. Sillery : Presses de l'Université du Québec. 136 p.
- \*DIONNE, Marie-Josée. 1995. *Écrire simplement : guide d'application des techniques d'écriture simple*. Montréal : Fédération canadienne pour l'alphabetisation en français (FCAF). 62 p.
- DUMAS, Jean. 2001. *Séduire par les mots : pour des communications publiques efficaces*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. 515 p.
- DURAND, Jacques. 1981. *Les formes de la communication*. Paris : Bordas. Collection Interférences/Communications. 215 p.
- \*DURER, Sylvie, MEIZOZ, Jérôme. 2001. « Un genre ambigu : les informations sur les médicaments – éclairage linguistique ». *L'automédication : pratique banale, motifs complexes*. Sous la direction de Catherine Ammon et Thierry Buclin. Genève : Éditions Médecine et hygiène. Collection Cahiers médico-sociaux. P. 223-237.
- EHRlich, Marie-France. 1994. *Mémoire et compréhension du langage*. Paris : Presses universitaires de Lille. 255 p.
- EHRlich, Marie-France, TARDIEU, Hubert, CAVAZZA, Marc. 1993. *Les modèles mentaux : approche cognitive des représentations*. Paris : Masson. Collection Sciences cognitives. 183 p.
- ENKVIST, Nils Erik. 1989. « From text to interpretability : a contribution to the discussion of basic terms in text linguistics. *Connexity and coherence : analysis of text and discourse*. Sous la direction de Wolfgang Heydrich et autres. Berlin : Walter de Gruyter. P. 369-382.
- ENKVIST, Nils Erik, AKADEMI, Åbo, FINLAND, Åbo. 1990. « Seven problems in the study of coherence and interpretability ». *Coherence in writing : research and pedagogical perspectives*. Sous la direction d'Ulla Connor et Ann M. Johns. Alexandria (Virginie, É.-U.) : Teachers of English to Speakers of Other Languages. P. 11-28.
- \*ESCAPIT, Robert. [1973] 1978. *L'écrit et la communication*. Paris : Presses universitaires de France. Collection Que sais-je ?. N° 1546. 128 p.

- \*FAYOL, Michel. 1992. « La compréhension lors de la lecture : un bilan provisoire et quelques questions ». *La lecture : processus, apprentissage, troubles*. Sous la direction de Pierre Lecocq. Paris : Presses universitaires de Lille. Collection Psychologie cognitive. P. 79-101.
- \*FAYOL, Michel, et autres. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presses universitaires de France. Collection Psychologie d'aujourd'hui. 288 p.
- \*FÉDÉRATION CANADIENNE POUR L'ALPHABÉTISATION EN FRANÇAIS (FCAF). 1993. *J'écris simplement : guide d'application des techniques d'écriture simple*. Vanier (Ontario) : FCAF. 55 p.
- FÉDÉRATION PROFESSIONNELLE DES JOURNALISTES DU QUÉBEC (FPJQ). 2002. « Guide de déontologie des journalistes du Québec ». *Répertoire FPJQ 2002-2003*. Montréal : FPJQ. P. 7-14.
- \*FERNBACH, Nicole. 2003. « La simplification des communications officielles : le mouvement international ». [Plan de la communication]. Colloque sur la simplification des communications *Zoom sur une langue claire et accessible*, organisé par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI), le Centre d'expertise des grands organismes, le CIRAL et le Groupe Rédiger, Université Laval, Québec. 2 p.
- \*FERNBACH, Nicole. 1990. *La lisibilité dans la rédaction juridique au Québec*. Ottawa : Centre canadien d'information juridique. 128 p.
- \*FLOWER, Linda, HAYES, John R. 1981. « A cognitive process theory of writing ». *College composition and communication*. Vol. 32. P. 365-388.
- FOLINSBEE, Sue. 1994. *L'alphabétisation et les compétences de base en milieu de travail = Workplace literacy and basic skills*. [Document mis à jour.] Ottawa : Secrétariat national à l'alphabétisation. Non paginé.
- FORTIN, Claudette, ROUSSEAU, Robert. 1993. *Psychologie cognitive : une approche de traitement de l'information*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 434 p.
- \*GAONAC'H, Daniel. 1993. « Les composantes cognitives de la lecture ». *Le français dans le monde*. N° 255 (février-mars). P. 87-92.
- GAUDIN, François. 1997. « De la lecture des textes à l'appropriation des savoirs ». *Le langage et l'homme*. Vol. XXXII, n° 4 (décembre). Bruxelles : De Boeck Université. P 57-73.
- GAUTHIER, Benoît (dir.). 2000. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. 3<sup>e</sup> édition. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. 529 p.
- GÉLINAS, Marie-Claude. 2001. *La communication efficace : de l'intention aux moyens d'expression*. 2<sup>e</sup> édition. Anjou : Éditions CEC. 306 p.
- GERGELY, Thomas. 1992. *Information et persuasion : écrire*. Bruxelles : De Boeck Université. Collection Culture et Communication. 233 p.
- GIASSON, Jocelyne. 1990. *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin. 255 p.

- GOODMAN, Kenneth S., FREEMAN, David. 1993. « What's simple in simplified language ? ». *Simplification : theory and application*. Sous la direction de Makhan L. Tickoo. Singapour : SEAMEO. Collection Anthology series, n° 31. P. 69-81.
- \*GOUVERNEMENT DU CANADA. 1993. *Pour un style clair et simple*. Réimpression. Ottawa : Groupe Communication Canada. 62 p.
- \*GROUPE RÉDIGER (sous la direction d'Isabelle Clerc). 2003. *Simplification des lettres de l'Administration adressées au grand public*. [Rapport de recommandations]. Québec : ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI). 83 p.
- \*GROUPE RÉDIGER (sous la direction d'Isabelle Clerc). 2002. *Simplification de la langue administrative : les formulaires imprimés et électroniques, les fiches du Répertoire des programmes et services*. [Rapport de recommandations]. Québec : ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI). 129 p.
- \*GUILLOTON, Noëlle, CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène. 2000. *Le français au bureau*. 5<sup>e</sup> édition. Québec : Les Publications du Québec. 503 p. [Plus un cédérom].
- \*GUNNING, Robert. [1952] 1968. *The technique of clear writing*. Édition revue et corrigée. New York : McGraw-Hill Book Company. 329 p.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood, HASAN, Ruqaiya. 1976. *Cohésion in English*. London : Longman Group. 374 p.
- HARRIS, A. Randy. GUÉVEL, Zélie. CLERC, Isabelle. 2000. « Rhetoric of science in Canada = La rhétorique de la science au Canada ». *Technostyle*. Vol. 16, n° 1. P. 1-21.
- HAUTECŒUR, Jean-Paul. 1991. *La recherche-action en alphabétisation = Program-based research in literacy*. Ottawa : Secrétariat national à l'alphabétisation. 28 p.
- HAUTECŒUR, Jean-Paul. 1989. « Lectures critiques de l'analphabétisme ». *Éducation et francophonie : revue d'éducation des communautés francophones canadiennes*. Vol. 17, n° 2 (août). P. 17-25.
- \*HAYES, John R. 1995. « Un nouveau modèle du processus d'écriture ». *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Sous la direction de Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne et Patricia Raymond. Montréal : Éditions Logiques. P. 49-72.
- HOBBS, Jerry R. 1983. « Why is discourse coherent ? ». *Coherence in natural-language texts*. Sous la direction de Fritz Neubauer. Hambourg : H. Buske. P. 29-70.
- HOECHSMANN, Michael. 1991. *A small claim to knowledge ? : the rhetoric of plain language*. Mémoire de maîtrise en éducation, Burnaby (Colombie-Britannique), Simon Fraser University, 117 p.
- \*HURTUBISE, Roch, et autres. 2002. « Rendre lisible, l'invisible : pratiques de lecture des faibles lecteurs ». *Bulletin synthèse mai 2002*. [En ligne]. URL : <http://callisto.si.usherb.ca:8080/cro/Bulletin FL 0205.pdf>. Site consulté le 11 juillet 2003.

- \*HURTUBISE, Roch, et autres. 2001. « Rendre lisible, l'invisible : pratiques de lecture des faibles lecteurs ». *Bulletin synthèse mars 2001*. [En ligne]. URL : <http://www.callisto.si.usherb.ca:8080/cro/Bulletin FL 0103b.pdf>. Site consulté le 11 juillet 2003.
- HYDRO-QUÉBEC. 1999a. *Tours d'adresse et de rédaction*. 3<sup>e</sup> édition. Québec : Hydro-Québec, Direction des affaires corporatives. 380 p.
- HYDRO-QUÉBEC. 1999b. *J'écris pour Hydro : guide de rédaction au travail*. Québec : Hydro-Québec, Communication d'entreprise, Direction principale – Communication. 107 p.
- HYDRO-QUÉBEC. 1991. *L'action passe par la rédaction : un guide de rédaction pratique et dynamique destiné au personnel d'Hydro-Québec*. Édition revue et augmentée. Québec : Hydro-Québec. 98 p.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre, SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, FAYOL, Michel (dir.). 1993. *Lecture, écriture, acquisition : actes de la Villette*. Paris : Nathan pédagogie. 320 p.
- JONES, Stan. 1993. *Capables de lire, mais pas très bien : les lecteurs de niveau 3 = Reading, but not reading well : reading skills at level 3*. Ottawa : Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA). 26 p.
- \*JOHNSON & ROY (en collaboration avec le Groupe Rédiger et le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration). 2003. *Simplification des lettres administratives s'adressant aux particuliers : rapport final de l'enquête auprès des citoyens*. Sainte-Foy : Johnson & Roy. 30 p. [Plus annexes].
- \*KAVANAGH, Éric. [2003]. *Écrire pour le Web : les principes généraux*. Québec : Centre d'expertise des grands organismes. 42 p.
- KAVANAGH, Éric. 2002. « Entre identité et lisibilité : le cas embarrassant du Canada ». *Technostyle*. Vol. 18, n° 1. P. 45-60.
- \*KAVANAGH, Éric. 2000. *Les textes d'introduction de documents Web : essai de caractérisation*. Mémoire de maîtrise en linguistique, Québec, Université Laval. 150 p.
- KAVANAGH, Éric, TRUDEAU, Sonya. 2002. « Quand tous les chemins mènent à la vente : les structures argumentatives des publiereportages ». *La publicité déguisée*. Sous la direction de Jean-François Smith et Diane Vincent. Québec : Éditions Nota bene. P. 13-37.
- KINTSCH, Walter. 1998. *Comprehension : a paradigm for cognition*. Cambridge : Cambridge University Press. 461 p.
- KINTSCH, Walter, PATEL, Vilma L., ERICSSON, K. Anders. 1999. « The role of long-term working memory in text comprehension ». *Psychologia*. Vol. 42, n° 4 (décembre). P. 186-198.
- KLARE, George R. 1984. « Readability ». *Handbook of reading research (vol. 1)*. Sous la direction de P. David Pearson, Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal. New-York : Longman. P. 681-744.

- \*LABASSE, Bertrand. (À paraître en 2003). *La communication écrite : une matière en quête de substance*. Lyon : Éditions Colbert.
- \*LABASSE, Bertrand. 2002. « Entre déficit épistémologique et défi procédural : une discipline en souffrance d'expertise ». *Technostyle*. Vol. 18, n° 1. P. 95-116.
- \*LABASSE, Bertrand. 2001a. « From linguistics to communication's didactics : the case of lexicology ». *International review of applied linguistics*. Vol. 39, n° 3. P. 217-243. [Seule la version de travail en ligne a été consultée (22 p.) : <http://www.univ-lyon1.fr/spr/GEV/IRAL.pdf>]. Site consulté le 11 juillet 2003.
- LABASSE, Bertrand. 2001b. « Chapitre 5 – La clarté et l'intérêt ». *La communication scientifique : logiques et méthodes*. Lyon : Université de Lyon. P. 40-53.
- LABASSE, Bertrand. 2000. « Recherche et communication : les infortunes de la pudeur ». *Recherche et industrie*. N° 188 (mars). P. 2.
- LABASSE, Bertrand. 1999a. « La lisibilité ». *Encyclopédie de la chose imprimée : du papier @ l'écran*. Sous la direction de Marc Combier et Yvette Pesez. Paris : Retz. P. 276-277.
- \*LABASSE, Bertrand. 1999b. « La lisibilité rédactionnelle : fondements et perspectives ». *Communication et langages*. N° 121. P. 86-103.
- \*LABASSE, Bertrand. 1999c. « Perception et compréhension de l'écrit ». *Encyclopédie de la chose imprimée : du papier @ l'écran*. Sous la direction de Marc Combier et Yvette Pesez. Paris : Retz. P. 458-462.
- LECLERC, Jacques. 1999. *Le français scientifique : guide de rédaction et de vulgarisation*. Montréal : Linguatex. 377 p.
- \*LECLERCQ, Véronique. 1999. *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*. Paris : Éditions ESF. Collection Didactique du français. 199 p.
- \*LECOQ, Pierre (dir.). 1992. *La lecture : processus, apprentissage, troubles*. Paris : Presses universitaires de Lille. Collection Psychologie cognitive. 266 p.
- \*L'ÉCUYER, René. 1987. « L'analyse de contenu : notion et étapes ». *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sous la direction de Jean-Pierre Deslauriers. Sillery : Presses de l'Université du Québec. P. 49-65.
- LE LAY, Yann (dir.). 1997. *Savoir rédiger*. Paris : Larousse Bordas. Collection Livres de bord. 192 p.
- \*LENDEN, Lise. 1994. *Pour mieux communiquer dans une société pluraliste : guide de sensibilisation*. Québec : Publications du Québec. Collection Communiquer efficacement avec les Québécois des communautés culturelles. 83 p.
- LE ROUX, Patrice. 2001. *Atelier de rédaction Web*. Montréal : Technologia Formation. 78 p.
- \*LEYS, Michel. 1998. *Écrire pour être lu : comment rédiger des textes administratifs faciles à comprendre ?* Bruxelles : ministère de la Communauté française de Belgique, Service de la langue française, et ministère de la Fonction publique, Service d'information. 80 p.

- LONCHARD, Guy, BOYER, Henri. 1998. *La communication médiatique*. Paris : Éditions du Seuil. Collection Mémo. 96 p.
- LUNDQUIST, Lita. 1985. « Coherence : from structures to processes ». *Text connexity, text coherence : aspects, methods, results*. Sous la direction d'Emel Sözer. Hambourg : Helmut Buske. P. 151-175.
- MAILLARD, Stanislas. 1997. « Comment adapter les techniques du journalisme à la rédaction des formulaires administratifs ? ». *La formation des fonctionnaires chargés de concevoir et de réaliser les formulaires administratifs*. [Actes de la rencontre du 20 juin 1997]. Paris : CERFA. P. 5-9.
- MAINGUENEAU, Dominique. 1998. *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod. Collection Lettres Sup. 211 p.
- \*MAINGUENEAU, Dominique. 1997. *L'analyse du discours*. Paris : Hachette Supérieur. Collection Hachette Université – Linguistique. 268 p.
- MALAVOY, Sophie. 1999. *Guide pratique de vulgarisation scientifique*. Montréal : ACFAS. 38 p.
- \*MANGUEL, Alberto. [1998] 2001. *Une histoire de la lecture*. Paris : Éditions J'ai lu. Collection Document. 476 p.
- MANN, William C., THOMPSON, Sandra A. 1988. « Rhetorical structure theory : toward a functional theory of text organization ». *Text*. Vol. 8, no 3. P. 243-281.
- \*MAZUR, Beth. 2000. « Revisiting plain language ». *Technical communication*. Vol. 47, n° 2 (mai). P. 205-211.
- \*MEYER, Bonnie J. F., MARSISKE, Michael, WILLIS, Sherry L. 1993. « Text processing variables predict the readability of everyday documents read by older adults ». *Reading research quarterly*. Vol. 28, n° 3 (juillet-août-septembre). P. 234-249.
- MICHAUD, Andrée A. 2000. *Le français en santé : guide linguistique*. Québec : Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux. 269 p.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS. 1998a. *Le temps de lire, un art de vivre : état de la situation de la lecture et du livre au Québec*. Québec : ministère de la Culture et des Communications. 121 p.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS. 1998b. *Le temps de lire, un art de vivre : politique de la lecture et du livre*. Québec : ministère de la Culture et des Communications. 115 p.
- MOESCHLER, Jacques, REBOUL, Anne. 1994. *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Éditions du Seuil. 562 p.
- MOLINIÉ, Georges, CAHNÉ, Pierre (dir.). 1994. *Actes du colloque international « Qu'est-ce que le style ? »*. Paris : Presses universitaires de France. Collection Linguistique nouvelle. 354 p.

- \*MORENCY, Claire L. 2000. *La rédaction claire et simple : atelier de perfectionnement en français*. Québec : ministère de la Sécurité publique, Direction des communications, Équipe de la linguistique. 57 p. [Document accompagné d'annexes non accessibles pour l'étude].
- NESPOULOUS, Jean-Luc. 1993. *Tendances actuelles en linguistique générale*. Paris : Delachaux et Niestlé. Collection Actualités pédagogiques et psychologiques. 199 p.
- NICAISE, Jean-Claude (avec la collaboration de François ROY et Nicole JOBIN). 2002. *Guide de composition des communications écrites avec la clientèle émises à partir du système d'indemnisation (IND)*. Québec : Société de l'assurance automobile du Québec (SAAQ), Vice-présidence aux services aux accidentés. 26 p.
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE (OQLF). 2003. *Étude de la terminologie utilisée dans les lettres adressées au grand public par l'Administration*. [Travaux menés à titre de participation de l'OQLF à la préparation du *Guide de simplification de la communication gouvernementale avec le grand public*]. Québec : OQLF. 49 p.
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE (OQLF). 2002. *Étude portant sur la terminologie commune de la section « Renseignement sur l'identité » des formulaires de l'Administration destinés au grand public*. [Rapport préparé dans le cadre du projet de simplification de la communication gouvernementale]. Québec : OQLF. 56 p.
- OUZOULIAS, André. 1996. *L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider*. Paris : Retz. Collection Pédagogie pratique. 111 p.
- PATRY, Richard. 1993. « L'analyse de niveau discursif en linguistique : cohérence et cohésion ». *Tendances actuelles en linguistique générale*. Sous la direction de Jean-Luc Nespoulous. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestlé. P. 109-143.
- \*PEPIN, Lorraine. 1998. *La cohérence textuelle, l'évaluer et l'enseigner : pour en savoir plus en grammaire du texte*. Laval : Groupe Beauchemin. 128 p.
- PIOLAT, Annie, PÉLISSIER, Aline (dir.). 1998. *La rédaction de textes : approche cognitive*. Paris : Delachaux et Niestlé. 303 p.
- \*POMERENKE, Paula J. 1999. « A short introduction to the plain English movement ». *Issues in Writing*. Sous la direction de Bobbie Stokes et autres. Vol. 10, n° 1 (automne-hiver). P. 30-45.
- \*PRÉFONTAINE, Clémence, LECAVALIER, Jacques. 1996. « Analyse de l'intelligibilité de textes prescriptifs ». *Revue québécoise de linguistique : lisibilité et intelligibilité*. Vol. 25, n° 1. P. 100-141.
- PRÉFONTAINE, Clémence, GODARD, Lucie, FORTIER, Gilles (dir.). 1998. *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Montréal : Éditions Logiques. Collection Théories et pratiques dans l'enseignement. 370 p.
- \*RACLE, Gabriel. 1988. « La lisibilité : quelques aperçus neuropsychologiques ». *Communication et langages*. N° 76. P. 20-41.

- REED, K. Stephen. 1999. *Cognition : théories et applications*. Bruxelles : De Boeck Université. Collection Question de personne. 600 p.
- REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC. 1988. *Analyse de l'accessibilité de 6 formulaires gouvernementaux (du point de vue des personnes sous-scolarisées)*. Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec. 44 p.
- \**Revue québécoise de linguistique : lisibilité et intelligibilité*. 1996. Vol. 25, n° 1. 240 p.
- RICHARD, Jean-François. 1998. *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. 3<sup>e</sup> édition. Paris : Armand Colin. Collection U. Série Psychologie. 381 p.
- RICHARD, Jules. 1996. *Communication technique et scientifique*. Anjou : Éditions CEC. 184 p.
- RICHAUDEAU, François. 1988. « Trois préjugés sur la lecture ». *Communication et langages*. N° 76. P. 12-18.
- RICHAUDEAU, François. [1979] 1986. *Conception et production des manuels scolaires : guide pratique*. Paris : Unesco. 290 p.
- RICHAUDEAU, François. 1984a. « Faut-il brûler les formules de lisibilité ? ». *Recherches actuelles sur la lisibilité*. Paris : Éditions Retz. P. 88-99.
- RICHAUDEAU, François. 1984b. « Le texte le plus efficace que je connaisse ». *Recherches actuelles sur la lisibilité*. Paris : Éditions Retz. P. 109-126.
- \*RICHAUDEAU, François (dir.). 1984c. *Recherches actuelles sur la lisibilité*. Paris : Retz. 159 p.
- RICHAUDEAU, François. 1981. *Linguistique pragmatique*. Paris : Retz. 220 p.
- RICHAUDEAU, François. 1978. *L'écriture efficace*. Paris : Éditions CEPL. Collection Savoir communiquer. 256 p.
- RICHAUDEAU, François. 1975. *Les secrets de la communication efficace*. Paris : Éditions CEPL. Collection Savoir communiquer. 256 p.
- RICHAUDEAU, François. 1973. *Le langage efficace : psychologie, langage et société*. Paris : Denoël. 285 p.
- RICHAUDEAU, François, PESEZ, Yvette. 1980. *Le savoir-écrire moderne*. Paris : Retz. Collection Les encyclopédies du savoir moderne. 640 p.
- \*ROBERT, André D., BOUILLAGUET, Annick. 1997. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France. Collection Que sais-je ?. N° 3271. 127 p.
- ROBERTS, Paul, FAWCETT, Gail. 1998. *Personnes à risques : analyse socioéconomique de la santé et de l'alphabétisme chez les personnes âgées*. Ottawa : Statistique Canada. 76 p.
- \*ROSS, Line. 1990. *L'écriture de presse : l'art d'informer*. Montréal : Gaëtan Morin. 195 p.

- SANDERS, Ted, SPOOREN, Wilbert, NOORDMAN, Leo. 1992. « Toward a taxonomy of coherence relations ». *Discourse processes*. Vol. 15. P. 1-35.
- SANTÉ CANADA. 1999. *Communiquer avec les aînés : conseils et techniques*. Ottawa : Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. 43 p.
- SANTÉ CANADA (1998). *Tendons la main : guide pour bien communiquer avec les aînés autochtones*. Ottawa : Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. 55 p.
- \*SAVARD, Claire. 2003. *Pour qu'on vous lise... tout simplement : techniques de rédaction en langue claire et simple*. Québec : ministère du Revenu. 80 p.
- SCHRIVER, Karen A. 1997. *Dynamics in document design : creating texts for readers*. Toronto : J. Wiley & Sons. 559 p.
- SCHRIVER, Karen A. 1993. « Quality in document design : issues and controverses ». *Technical communication : journal of the Society for technical communication*. Vol. 40, n° 2 (mai). P. 239-257.
- SECRETARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR. 1997. *Le français dans les technologies de l'information : conventions et pratiques en usage au Québec*. Québec : Secrétariat du Conseil du trésor. 57 p.
- SHALLA, Vivian, SCHELLENBERG, Grant. 1998. *La valeur des mots : alphabétisme et sécurité économique au Canada*. Ottawa : Statistique Canada. 78 p.
- \*SIMARD, Jean-Paul. 1998. *Guide du savoir-écrire*. Montréal : Éditions de l'Homme. 539 p.
- \*SORIN, Noëlle. 1996. « De la lisibilité linguistique à une lisibilité sémiotique ». *Revue québécoise de linguistique : lisibilité et intelligibilité*. Vol. 25, n° 1. P. 61-97.
- SORMANY, Pierre. 2000. *Le métier de journaliste : guide des outils et des pratiques du journalisme au Québec*. Nouvelle édition revue et mise à jour. Montréal : Boréal. 494 p.
- SPERBER Dan, WILSON, Deirdre. 1989. *La pertinence : communication et cognition*. Paris : Éditions de Minuit. Collection Propositions. 396 p.
- SPRENGER-CHAROLLES, Liliane. 1989. « L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approche psycho-linguistique ». *Revue française de pédagogie*. Vol. 87. P. 77-106.
- \*STATISTIQUE CANADA. 1996. *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*. Ottawa : Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada (DRSH), Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA). 131 p.
- \*STATISTIQUE CANADA et ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). 2000. *La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris : OCDE. 191 p.

- STATISTIQUE CANADA et ORGANISME DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). 1995. *Littératie, économie et société : résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Paris : OCDE. 217 p.
- STOKES, Bobbie, et autres (dir.). 1999. *Issues in writing*. Vol. 10, n° 1 (automne-hiver). P. 4-29.
- TIMBAL-DUCLAUX, Louis. 1990. *La communication écrite, scientifique et technique : qualité et lisibilité*. Paris : ESF – Entreprises moderne d'édition. 192 p.
- TIMBAL-DUCLAUX, Louis. 1989. *L'expression écrite : écrire pour communiquer – connaissance du problème [applications pratiques]*. Paris : Éditions ESF. Collection Formation permanente en sciences humaines. 126 p.
- \*TIMBAL-DUCLAUX, Louis. 1985. « Textes "inlisable" et lisible ». *Communication et langages*. N° 66. P. 13-31.
- TIMBAL-DUCLAUX, Louis. 1983. *La méthode e.S.P.R.I.t. : Entrée en matière, Situation, Problème, Résolution, Information, Terminaison*. Paris : Retz. 191 p.
- TORUNCZYK, Anne. 2000. *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes : cheminements du savoir lire-écrire*. Montréal : L'Harmattan. Collection Défi-Formation. 330 p.
- TREMBLAY, Louise. 1993. *Qualité de langue et discours journalistique : définition et description linguistique*. Thèse de doctorat en linguistique, Montréal, Université de Montréal. 295 p.
- \*TRUDEAU, Sonya. 2002. *La prise en compte de l'intelligibilité et de la lisibilité textuelles dans les recommandations liées à la rédaction en langue claire et simple (LCS)*. [Projet de mémoire de maîtrise en linguistique]. Québec, Université Laval. 26 p.
- TUIJNMAN, Albert. 2001. *Évaluation de la littératie des adultes en Amérique du Nord : étude comparative internationale – enquête internationale sur la littératie des adultes*. Ottawa : Statistique Canada. 57 p.
- VAN GRUNDERBEECK, Nicole. 1994. *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville : Gaëtan Morin. 159 p.
- VENEZKY, Richard L. 1984. « The history of the reading research ». *Handbook of reading research (vol. 1)*. Sous la direction de P. David Pearson, Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal. New-York : Longman. P. 3-38.
- VIGNER, Gérard. 1996. « Lire : comprendre ou décoder ? ». *Le français dans le monde*. N° 283 (août-septembre). P. 62-66.
- \*ZAKALUK, Beverley L., SAMUELS, S. Jay. 1996. « Issues related to text comprehensibility : the future of readability ». *Revue québécoise de linguistique : lisibilité et intelligibilité*. Vol. 25, n° 1. P. 41-59.