

Table des matières

TABLE DES MATIERES	I
LA COMMUNICATION ECRITE A DISTANCE	1
1. OBJECTIFS	1
2. MOTIVATION	1
3. PRÉREQUIS	1
4. CORPS DE LA LEÇON	2
4.1. EXIGENCES RÉDACTIONNELLES GÉNÉRALES	2
4.1.1. LISIBILITE ET MEMORISATION	2
4.1.1.1. Concepts, notions et mots nouveaux	3
4.1.1.2. Mémorisation des mots et des phrases	4
4.1.2. REGLES REDACTIONNELLES ET HABITUDES STYLISTIQUES	5
4.1.2.1. La correction linguistique	6
4.1.2.2. L'écrit didactique doit être vivant.	6
4.1.2.3. L'écrit didactique doit être immédiatement accessible	8
4.1.2.4. L'écrit didactique doit être concis	9
4.1.2.5. L'écrit didactique doit être objectif	10
4.1.2.6. L'écrit didactique s'apparente à la langue orale	11
4.2. EXIGENCES PROPRES À L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE	11
4.2.1. INTERACTION AVEC LE LECTEUR	11
4.2.1.1. Interactivité fonctionnelle	12
4.2.1.2. Interactivité intentionnelle	12
4.2.2. LANGAGE EXPLICITE ET AIDE A L'APPRENTISSAGE	13
4.2.3. RENVOYER A L'APPRENANT UNE IMAGE POSITIVE	14
4.2.4. LA CONNAISSANCE DES ELEVES ET DE LEURS DIFFICULTES	14
4.3. QUELQUES INDICES DU DEGRÉ DE LISIBILITÉ	15
4.3.1. LES INDICES DE FACILITE	15
4.3.1.1. Le Fog Index (Gunning R., THE TECHNIQUE OF CLEAR WRITTING, NEW YORK, MAC GRAW HILL)	15
4.3.1.2. L'indice de facilité de Flesch	15

4.3.2. L'INDICE D'INTERET HUMAIN	16
4.3.3. APPLICATION DE CES TROIS TESTS A UN EXEMPLE	17
5. SYNTHÈSE	19
6. TAC	19
6.1. OBJECTIFS ET FORME DU TAC	19
6.2. LES CONDITIONS DE RÉALISATION	20
6.3. LES CRITÈRES DE RÉUSSITE ET LA VALORISATION DES RÉPONSES	20
6.4. EXERCICES D'APPLICATION	20
6.4.1. EXTRAIT 1. (SANS VALORISATION)	20
6.4.2. EXTRAIT 2 (SANS VALORISATION)	20
6.4.3. EXTRAIT 3 (SANS VALORISATION)	20
6.4.4. EXTRAIT 4 (SANS VALORISATION)	21
6.4.5. TEXTE 1	21
6.5. TEXTE 2	22
7. CORRIGÉ DU TAC	22
7.1. EXTRAIT 1	22
7.2. EXTRAIT 2.	22
7.3. EXTRAIT 3.	23
7.4. EXTRAIT 4	23
7.5. EXERCICE D'APPLICATION 1	24
LES CONTRAINTES DE LA MEDIATISATION: MISE EN PAGE ET MISE EN TEXTE	26
1. INTRODUCTION	26
2. MISE EN PAGE	27
2.1. QUELQUES PRINCIPES DE BASE	27
2.2. RÈGLES TYPOGRAPHIQUES	27
2.3. FORMES DE JUSTIFICATION DU TEXTE	28
2.4. LE CHOIX DE CARACTÈRES	28
2.5. PREMIÈRES PAGES D'UN VOLUME	28
3. MISE EN TEXTE	29

3.1. LE CHOIX DES CARACTÈRES	29
3.1.1. 1ERE DECISION: romain OU <i>italique</i> :	29
3.1.2. 2EME DECISION: CAPITALES OU bas de casse:	29
3.2. MISE EN VALEUR DES MOTS DANS UN PARAGRAPHE	30
3.3. PARAGRAPHES	30
3.3.1. TEXTE PRINCIPAL	30
3.3.2. IDENTIFIER LES PARAGRAPHES	31
3.3.2.1. La rentrée	31
3.3.2.2. La composition au carré	31
3.3.2.3. Le débord	31
3.4. HIÉRARCHIE ENTRE BLOCS TYPOGRAPHIQUES	31
3.5. LES PARATEXTES	31
<u>LES TYPES DES CARACTERES: QUELQUES EXEMPLES</u>	34

La communication écrite à distance

1. OBJECTIFS

Cette deuxième leçon est entièrement consacrée aux techniques de rédaction. Après avoir conçu et réalisé la programmation de votre cours à distance, il vous faut en effet l'écrire... Aussi apprendrez-vous les règles essentielles de la rédaction pédagogique et plus particulièrement celles de la communication à distance. Vous apprendrez ensuite à calculer des indices de lisibilité afin d'évaluer le degré de difficulté de vos textes.

Après avoir suivi cette leçon, vous devriez être capables:

- de doser le nombre des mots et des notions nouvelles en fonction de l'âge de votre public;
- d'adapter votre vocabulaire ainsi que la longueur de vos phrases à la capacité de mémorisation de votre public;
- d'adapter la structure de vos phrases aux règles de lisibilité;
- de rédiger des textes vivants, accessibles, concis, objectifs et proches de la langue orale;
- de médiatiser la relation pédagogique et de recréer, en vous servant des ressources de la langue et par votre style, une interaction avec vos lecteurs;
- enfin, de calculer différents indices de lisibilité vous permettant d'évaluer le degré de lisibilité de vos textes écrits.

Cette dernière compétence pourra être évaluée en fin de leçon par un TAC. Par contre, vous ne pourrez faire la preuve des compétences rédactionnelles qu'à l'occasion du devoir qui termine la série. Il nous paraît en effet difficile de vous proposer des TAC pour évaluer de telles compétences, qui en termes de taxonomie, sont définies comme des activités de production.

2. MOTIVATION

Si vous suivez ce cours, vous vous reconnaîtrez certainement dans la description suivante. Vous êtes enseignant du présentiel et vous avez l'habitude de communiquer, d'enseigner par le biais de la communication orale. Il vous faut aujourd'hui rédiger du matériel de formation à distance sur la base de vos notes et de vos préparations de cours et vous découvrez avec étonnement qu'il s'agit là de deux métiers différents.

La leçon est destinée à vous proposer des règles de rédaction qui sont tirées des recherches linguistiques et psychologiques sur la lisibilité et la mémorisation d'une part, de l'expérience des rédacteurs d'autre part. Nous vous proposerons, en guise d'illustration de nombreux exemples sans lesquels ces règles demeureraient fort abstraites. Enfin, nous vous indiquerons comment calculer certains indices qui pourront vous aider à évaluer vos écrits didactiques. D'ailleurs pour vous convaincre de leur utilité, nous les avons appliqués à un extrait de la leçon précédente. Le test était pour nous un fameux pari: s'il est normal de s'appliquer à soi-même les règles que l'on recommande aux autres, c'est aussi courir le risque de réaliser que l'on fait fausse route ! Si ce texte est entre vos mains, c'est que nous n'avons pas trop mal réussi !

3. PREREQUIS

En plus des caractéristiques générales de la formation à distance qui faisaient déjà partie des prérequis de la Leçon 1, le cadre de référence défini dans la leçon précédente constitue normalement le prérequis de cette deuxième leçon. Plus précisément, celle-ci suppose une parfaite compréhension des notions plus théoriques suivantes ainsi que de leurs rapports:

- les pôles de la communication: émetteur, récepteur, message, référent, redondance, bruit;

- les 6 fonctions de la communication: référentielle, expressive, conative, phatique, métalinguistique et poétique;
- la communication pédagogique: l'importance relative et le rôle respectif de ses deux constituants, les contenus et la relation;
- la relation pédagogique;
- la communication médiatisée: la relation entre formation à distance et communication médiatisée, les différents types de communication médiatisée.

De nature théorique, ces prérequis ne sont sans doute pas indispensables à la maîtrise des techniques rédactionnelles qui vous seront proposées, mais ils le sont certainement pour vous assurer une compréhension et une évaluation correcte de l'importance de ces règles.

4. CORPS DE LA LEÇON

Un document écrit de formation destiné à l'enseignement à distance présente avec un document écrit ou un manuel scolaire certaines ressemblances. Ils doivent répondre aux mêmes exigences fondamentales: être lisibles et compréhensibles, rendre les contenus d'enseignement accessibles et en faciliter la mémorisation. A partir des nombreuses recherches sur la lisibilité et les conditions de mémorisation de l'information dans les documents écrits ou les manuels scolaires, il a été possible de dégager quelques règles simples qui constituent pour les rédacteurs des aides très efficaces. De plus, un ensemble de règles d'écriture et d'habitudes stylistiques a été systématisé à partir de l'expertise des rédacteurs confirmés. Il constitue un cadre de référence pour les rédacteurs débutants.

Mais, nous l'avons dit, un document imprimé de formation à distance doit aussi favoriser les formes d'interactivité avec l'apprenant et le mode dialogique: le rédacteur doit recourir à toutes les ressources de la langue et du style pour recréer une situation de communication en l'absence des interlocuteurs. Telles sont les contraintes de la médiatisation.

Dans un document médiatisé, la communication écrite obéira donc à deux familles de contraintes rédactionnelles:

1. celles générales de tout document pédagogique écrit basées sur:
 - les études de lisibilité,
 - l'expertise des rédacteurs;
2. celles particulières liées aux conditions d'apprentissage à distance.

4.1. EXIGENCES REDACTIONNELLES GENERALES

4.1.1. LISIBILITE ET MEMORISATION

Vous connaissez peut-être Richaudeau par sa méthode d'apprentissage de la lecture rapide. On doit à cet auteur, qui a mené de nombreux travaux sur la lisibilité et la mémorisation, un ouvrage consacré à la conception et à l'édition des livres scolaires. Ce livre déjà ancien (Unesco, 1979) est conçu comme un guide pratique pour les rédacteurs: il propose des règles de base établies d'après les résultats de recherches fondamentales en psychologie. C'est bien sûr cet aspect concret qui nous intéressera ici. Notons qu'il existe peu d'ouvrages sur ce thème et que le livre de Richaudeau a longtemps été considéré comme la seule référence. Signalons cependant l'ouvrage récent de M.F. Gérard et X. Rogiers, Concevoir et évaluer les manuels scolaires, paru en 1993 aux éditions De Boeck .

Voici les règles les plus importantes qui, si vous les respectez, rendront vos textes plus faciles à lire, à comprendre et à mémoriser. Lorsque vous commencerez à rédiger vos premières leçons, ces règles vous paraîtront certainement contraignantes: rien de surprenant à cela. Mais ne vous laissez pas décourager. Très vite, vous développerez des automatismes et dès lors, cet aspect contraignant du travail rédactionnel disparaîtra progressivement.

4.1.1.1. *Concepts, notions et mots nouveaux*

Imaginez que vous écriviez le texte d'une leçon. Vous employez le plus souvent des mots connus par vos élèves. Ils sont utilisés pour transmettre ou pour rappeler des connaissances, des concepts ou des notions acquises (fonction référentielle), ou pour en expliciter de nouvelles (fonction métalinguistique). Enfin, les consignes de travail, la gestion de la classe et la relation pédagogique (fonctions phatique et conative) sont en principe s'expriment à travers un langage courant.

Mais il arrive, et c'est bien normal, que vous deviez utiliser des mots dont vos élèves ignorent la signification: c'est le cas lorsqu'il vous faut présenter les notions ou les concepts qui font l'objet des apprentissages nouveaux. Il arrive même souvent que le sens des mots soit différent dans le langage ordinaire et dans le langage technique, spécialisé de la discipline enseignée. Des exemples classiques sont, en physique, les mots "travail", "masse", "poids". En géographie, le mot "relief" peut prêter à confusion. La signification habituelle de ce mot qui désigne soit ce qui est élevé soit la partie saillante d'un objet (Littré) est évidemment différente de celle acceptée en géographie. Dans ce contexte, le relief désigne la forme de la croûte terrestre: il peut donc être plat, comme dans les paysages hollandais....Il en va de même pour le mot "fréquence" qui, en statistique, prend en sens particulier.

Vous concevrez sans peine l'importance de cette distinction. En ce qui concerne les mots connus, les règles à suivre relèvent plutôt du bon sens et d'habitudes stylistiques. Aussi les présenterons-nous dans les paragraphes qui sont consacrés à celles-ci. Quant aux mots et aux notions nouvelles, il faut les introduire avec prudence et limiter leur nombre par page afin que l'apport d'information ne soit pas trop dense. Il faut:

- "encadrer" les mots connus dans un contexte connu;
- définir chacun de ceux-ci de façon *explicite*, utiliser des formules telles que "c'est-à-dire", donner des synonymes;
- les répéter plusieurs fois dans la leçon même ainsi que dans les leçons suivantes: utiliser un *taux de redondance élevé*;
- utiliser la comparaison, l'analogie, la métaphore qui font appel à l'imagination, facilitent la représentation et offrent souvent un raccourci très efficace.

Vous vous souviendrez de la fonction métalinguistique (cf. ci-dessous, Leçon 1, 1.1. et 1.3.): elle trouve dans ce cas une application tout à fait pertinente.

Exemples:

"Verne est un petit chien. Quand il a les crocs, comme tout bon toutou, il se jette sur sa pâtée. Mais à peine at-il avalé les premières boulettes qu'il pique de la truffe et s'endort profondément. La pauvre bête est «narcoleptique»." (Science et Vie Junior, n°5, 07/91, p.28)

"Au sens fort, on peut donc affirmer que le Soleil «maigrît» de quatre millions de tonnes à chaque seconde [...]" (De la terre aux étoiles, J. Lacroux, p.33)

Ajoutons à propos de l'apport d'informations nouvelles, qu'il est important de distinguer entre deux niveaux: la compréhension et l'utilisation. Certains termes demandent simplement à être compris par l'élève: ils désignent des notions ou des concepts dont l'apprenant doit apprendre la définition. Il suffit que l'élève soit capable de les reconnaître et de les expliquer. D'un point de vue taxonomique, la compréhension et la restitution de leur définition situe le niveau d'apprentissage et la nature de la performance exigés: la simple maîtrise.

Par contre, d'autres termes renvoient à des notions ou à des concepts qui devront être réutilisés dans des contextes nouveaux. L'apprenant doit alors se montrer capable de transférer les connaissances acquises dans le cadre d'activités divergentes. Quelles que soient les conditions qui assurent à l'élève cette compétence, vous conviendrez qu'il doit, dans ce cas, faire preuve d'un niveau de compétence et d'intégration plus élevé. Vous ne traiterez donc pas ces deux types de mots nouveaux de la même façon: leur fréquence moyenne par page sera différente. En plus de ce critère, il faut encore tenir compte de l'âge des lecteurs. Le tableau ci-dessous vous donne, à titre indicatif, le nombre maximum de mots nouveaux ainsi que leur nombre moyen par page en fonction de l'âge de votre public-cible.

		13-15 ans	16-18 ans
Niveau de compréhension	nbre maximum par page:	12	15
	nbre moyen par page:	4	5
Niveau d'utilisation	nbre maximum par page:	3	4
	nbre moyen par page:	0,5	1

(d'après Gérard et Rogiers, 1993, page 181)

4.1.1.2. Mémorisation des mots et des phrases

En ce qui concerne les mots, l'expérience et les nombreuses recherches en psychologie et en linguistique appliquée montrent qu'il est plus facile de retenir:

- les *noms* et les *verbes* que les adjectifs et les adverbes, par exemple: *la simplicité des techniques* [...] au lieu de *les techniques simples de* [...];
- les mots *usuels*, souvent les plus courts, par exemple: *familiariser* au lieu de *rendre familier*; *une odeur* au lieu de *une senteur* ou *une fragrance*; *votre enregistreur à cassettes* au lieu de *un simple matériel d'enregistrement à usage domestique*;
- les mots concrets, à *fort pouvoir de visualisation* (d'évocation): par exemple, *la disparition* ou *le dépérissement du corail* au lieu de *l'extinction du corail*, *dans le sens des aiguilles d'une montre* au lieu de *le sens horlogique* ou *dextrorsum*;
- toutefois, un mot long à fort pouvoir d'évocation est plus facile à mémoriser qu'un mot court à faible pouvoir de visualisation.

Plus faciles à mémoriser:	Moins faciles à mémoriser:
• les noms	• les adjectifs
• les verbes	• les adverbes
• les mots usuels, souvent plus courts	• les mots recherchés, souvent plus longs
• les mots concrets	• les mots abstraits
• les mots longs concrets	• les mots courts abstraits

Comme les mots, les phrases courtes, simples et correspondant à des structures usuelles sont les plus facilement perçues, comprises et mémorisées.

Exemple:

Au lieu de:

"L'emplacement habituel pour le port du nez artificiel, quel que soit le bénéficiaire, se trouve à l'endroit de la montre bracelet. Parmi les fonctions dont est pourvu le bracelet-montre, on compte la capacité de détecter une senteur de brûlé, ainsi que le début d'un sinistre tel qu'un incendie. Aussi, une fuite de gaz produite dans le milieu ambiant actionne le signal de l'appareil en question, et elle est immédiatement repérée. De plus, le dispositif mentionné est en mesure de signaler au porteur le fait que la viande qu'il allait manger est avariée."

On écrira plus volontiers:

"Le nez artificiel se porte au poignet. Il détecte une odeur de brûlé, un début d'incendie, une fuite de gaz ou de viande avariée."

La longueur des phrases est aussi un facteur important. La longueur idéale des sous-phrases ou des phrases semble être de 15 à 20 mots. Cependant le nombre des mots n'est pas le seul critère dont vous devrez tenir compte. La structure et l'organisation des phrases constituent en effet une importante aide à la mémorisation. On sait par exemple que les phrases courtes, écrites en style "télégraphique" et simplement juxtaposées, c'est-à-dire sans liens logiques explicites, sont moins bien comprises et retenues que d'autres plus longues, mais plus structurées. Souvenez-vous donc que la langue possède des conjonctions de subordination et de coordination, des adverbes, des signes de ponctuations, etc. Bref, de nombreux mots outils qui vous permettent de structurer vos phrases.

En résumé, vous devrez encore être attentifs aux aspects suivants:

- le type de *vocabulaire* et le *choix des mots* (cf. ci-dessus);
- l'emplacement des mots essentiels *en début de phrase*
- l'adaptation des structures de phrases à l'âge et au niveau socioculturel des apprenants;
- la *cohésion sémantique* de la phrase: on mémorise plus facilement une phrase logiquement construite (à structure inductive) qu'une phrase à structure énumérative.
- la *structure syntaxique* des phrases et l'utilisation de *mots outils* de coordination et de subordination: porteurs de sens, ces outils linguistiques permettent au lecteur d'*anticiper les relations logiques*.

Exemples:

Au lieu de:

"John dormait tout le jour, et il était paresseux."

"L'engin s'est arrêté. La chaîne a cassé."

On écrira plus volontiers:

"Parce que John était paresseux, il dormait tout le temps."

"Parce que la chaîne a cassé, l'engin s'est arrêté."

Il existe des techniques qui vous permettent d'évaluer le degré de lisibilité et de difficulté de vos textes: les plus connues sont les tests de Flesch et le Fog Index qui se basent sur la longueur moyenne des phrases et celle des mots calculée en nombre de syllabes. Nous verrons à la fin de cette leçon comment vous pourrez calculer facilement ces indices de facilité sur vos propres textes. Notez cependant que certains traitements de textes, Word par exemple, possède une fonction automatisée qui calcule le test de facilité sur la base des formules de Flesch. Cette fonction est disponible, par exemple pour Word, dans les statistiques du correcteur grammatical

4.1.2. REGLES REDACTIONNELLES ET HABITUDES STYLISTIQUES

Nous avons plus d'une fois évoqué l'existence de règles rédactionnelles et d'un style pédagogique². Mais peut-on les définir plus concrètement ? Des linguistes, notamment au Québec, ont longuement analysé ce problème et proposent dix paramètres ou "constantes stylistiques" de l'écrit didactique:

1. le style vivant,
2. la clarté,
3. la concision,
4. la correction,
5. la neutralité et l'objectivité,
6. l'interaction avec le lecteur,
7. les exemples,
8. la vulgarisation,
9. une expression proche de l'oral,
10. l'explicitation de la démarche.

Notre présentation s'écartera quelque peu de cette approche pour les raisons que voici. Nous ne traiterons pas ici l'interaction avec le lecteur (ci-dessus point 6) puisque nous lui consacrerons une rubrique particulière de cette leçon (cf. ci-dessous, sous chapitre 2, page 11). Enfin, certaines de ces dix "constantes stylistiques", vous le constaterez, sont fort proches et peuvent donc être traitées en même temps. Inversement; nombreux sont les exemples qui présentent simultanément plusieurs lacunes et qui peuvent donc faire l'objet de critiques différentes.

Ces constantes s'appuient sur un certain bon sens, sur des principes simples. Autrement dit, lorsque vous lirez les pages qui suivent vous serez tenté de dire: "Mais, cela va de soi" et vous aurez raison. Cependant il est souvent difficile de faire passer dans sa pratique les principes dont on reconnaît par ailleurs le bien-fondé: leur mise en oeuvre est souvent affaire de doigté, de sensibilité et d'expérience. Il est vrai que les appréciations de style peuvent parfois paraître subjectives, mais nous espérons que les nombreux exemples qui suivent vous aideront dans cette tâche.

4.1.2.1. La correction linguistique

La correction linguistique et la maîtrise de la langue écrite (ci-dessus point 4) constituent, nous l'avons rappelé au début de la série 3, des prérequis pour ce cours. Il est essentiel que vous en compreniez l'importance: dans un document pédagogique la correction de la langue est un impératif incontournable. Tous les autres qualités rédactionnelles se fondent sur ces compétence de base. Voici donc quelques conseils.

- Respectez donc scrupuleusement la *syntaxe*, la *grammaire* et l'*orthographe*.
- Utilisez si nécessaire un *dictionnaire de la langue*, un *dictionnaire des difficultés grammaticales* ou une *grammaire*.
- Soyez particulièrement attentifs à l'orthographe des *noms propres* et des *mots techniques ou scientifiques* liés à votre discipline. Vous seuls la connaissez et aucun correcteur d'épreuves, quel que soit le soin qu'il mette à vous relire, ne pourra corriger les fautes éventuelles.
- Faites attention au *traitement de texte* dont la pratique a généré une série d'erreurs typiques. La technique du "couper-coller" par exemple, demande une attention accrue. En effet, il arrive souvent que l'on oublie de "couper" certains mots ou certaines parties de mots. Il se peut aussi que l'on insère, par erreur, un passage au mauvais endroit. Il arrive enfin que l'on modifie une phrase sans modifier les accords grammaticaux ou la structure syntaxique correspondante. *La relecture du texte demeure l'unique remède à ces défauts.*

4.1.2.2. L'écrit didactique doit être vivant.

Voilà une caractéristique essentielle pour un texte didactique. Etudieriez-vous avec plaisir dans un ouvrage mal écrit, ennuyeux, monotone ou encore rédigé comme un rapport d'administration ? Non bien sûr. Tout comme vos élèves, vous souhaitez que le cours incite votre curiosité et maintienne votre intérêt.

Mais alors quelles sont les qualités d'un style vivant ? Nous dirions essentiellement: dynamisme et naturel sachant que tout ce qui contrevient au naturel alourdit le texte et donc, le rend statique. Rappelez-vous qu'une formulation exagérément élaborée n'est pas un critère de qualité. Ecrire simplement est souvent plus difficile mais toujours plus efficace. En un mot, essayez toujours d'écrire le plus simplement possible.

	Dynamisme	Naturel
Eviter	<ul style="list-style-type: none"> • les phrases trop longues • "de tourner autour du pot" 	<ul style="list-style-type: none"> • le jargon, le style emprunté et prétentieux • les formes intellectualisantes, l'affectation
Privilégier	<ul style="list-style-type: none"> • un style concis, direct, incisif • les raccourcis expressifs 	<ul style="list-style-type: none"> • le style direct et simple • l'utilisation d'exemples, d'images, de l'analogie, etc. • les mots personnels, motivants et impliquants • des mots vivants et désignant des actions, essentiellement des verbes

Certains de ces conseils vous rappelleront ce que nous avons dit à propos de la lisibilité des textes écrits. Quoi de plus normal ? L'objectif d'un style didactique efficace n'est-il pas d'atteindre une plus grande lisibilité et de faciliter la mémorisation ?

Exemples:

- A) Nous aimons le style du "Cours de navigation de Glénans" qui constitue un très bon exemple d'écrit didactique et qui est reconnu comme tel. Voici un extrait vivant, simple, direct et offrant un raccourci expressif.

"Penser d'abord au mal de mer; c'est une affaire sérieuse qui peut influencer considérablement sur la situation; on ne s'en moque que dans les tempêtes de cabaret. Administrer des pilules sans attendre la levée de la houle et de coeurs."

(Edition de 1980, page 383)

- B) Au lieu de:

"Quelques apocalyptiques que soient les conflits planétaires"

On écrira plus volontiers:

"Malgré l'ampleur des conflits mondiaux..."

- C) Au lieu de:

"Parmi la population des individus manifestant des signes réguliers de somnambulisme, on observe généralement que 70% sont des sujets de sexe masculin, appartenant à une classe d'âge allant de 5 à 12 ans, et parmi ces 70%, plus de 50% présentent des liens de filiation directe avec des personnes ayant présenté, au même âge, les mêmes symptômes."

On écrira plus volontiers:

"La plupart du temps, les somnambules sont des garçons (70%) et ils sont les fils d'anciens somnambules (plus de la moitié). En un mot, ils marchent sur les traces de leur père." (Science et Vie Junior, n°5, 07/91, p.50)

- E) Au lieu de:

"Dans l'état actuel de la recherche, on peut raisonnablement distinguer deux pistes intéressantes à suivre en terme de fabrication de sang artificiel. D'une part, il y a la possibilité d'extraire en

quantité aussi grande que possible l'hémoglobine, et une perspective non moins nouvelle consiste, d'autre part, à se tourner vers l'utilisation des fluorocarbures."

On écrira plus volontiers:

"Il existe actuellement deux voies pour la fabrication du sang artificiel: l'extraction de l'hémoglobine et l'utilisation des fluorocarbures."

D) Au lieu de:

"Autrement dit votre style, votre façon de rédiger, ne doivent en aucune manière demander à l'apprenant un surcroît de travail ou constituer, pour lui, une augmentation de ce que l'on appelle en psychologie "la charge cognitive" d'autant que la matière enseignée peut, par sa seule complexité, constituer déjà une importante difficulté de compréhension.

On écrira plus volontiers:

"La matière est souvent complexe et difficile à comprendre. Aussi, votre style, votre façon de rédiger ne doivent en aucun cas constituer pour l'apprenant une difficulté de compréhension supplémentaire." (cf. ci-dessous)

4.1.2.3. L'écrit didactique doit être immédiatement accessible

Un texte est clair s'il est compréhensible au premier abord, à la première lecture. Or, la matière enseignée est souvent complexe et difficile. Aussi votre style, votre façon de rédiger ne doivent en aucun cas constituer pour l'apprenant une difficulté de compréhension supplémentaire.

L'accessibilité et l'intelligibilité d'un texte dépendent de plusieurs facteurs que nous avons déjà évoqués: le choix du vocabulaire, la longueur et la structure des phrases, le dosage de l'information nouvelle. Signalons encore la redondance et son contraire, l'ellipse. Bien qu'importantes, elles peuvent, si elles sont mal utilisées, rendre le texte peu compréhensible.

La redondance

Elle est utile si la structure de phrase est longue: elle permet, par exemple, de rappeler un élément situé en début de phrase, mais la surcharge verbale et la répétition non pertinente nuisent à la clarté: elle rend le texte confus.

L'ellipse

Elle consiste rappelons-le en une contraction. Nous vous avons encouragé à l'utiliser pour rendre le style plus vivant. Cependant elle peut rendre le texte totalement inintelligible lorsqu'elle fait disparaître des liens logiques ou lorsqu'elle s'exprime à travers des formes linguistiques incorrectes. Ce sont donc deux défauts à éviter.

Normalement un rédacteur devrait maîtriser l'utilisation de la redondance et celle des ellipses puisque ce sont deux de ces compétences basées sur la maîtrise de la langue standard. Pourtant, il arrive souvent que notre difficulté d'expression traduise notre propre confusion ou notre peine à expliquer à d'autres ce que nous savons. Souvent, parce que nous connaissons la matière, nous pensons que les choses sont évidentes... Vous accepterez sans peine qu'expliquer à d'autres est sans doute la meilleure façon de comprendre soi-même. Par ailleurs, pour bien expliquer aux autres, il est indispensable d'avoir compris soi-même, mais aussi d'avoir compris ce que les autres ne comprennent pas.

L'exercice, même s'il est difficile, est à la base de toute pédagogie et de la vulgarisation scientifique Autrement dit, le manque de clarté d'un texte n'est pas toujours lié à notre compétence de rédacteur, mais il peut l'être à notre incapacité à formuler clairement les contenus, les notions ou les concepts. Rappelez-vous ce vers de Boileau qui convient parfaitement à l'écrit didactique: "Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement"....

Exemples:

A) Au lieu de:

"Les précipitations interviennent particulièrement en hydrologie, ceci à cause de l'ingénierie."

On écrira plus volontiers:

"En hydrologie, les données sur les précipitations revêtent une importance primordiale parce que la conception des travaux d'ingénierie doit en tenir compte."

B) Au lieu de:

"Le cyclone que constitue un typhon est une tornade qui, en tant que perturbation atmosphérique tourbillonnante, exerce à la surface des vagues la mer des effets rotatifs aspirateurs qui font monter l'eau dans une colonne, la trombe giratoire ainsi créée par la tempête étant alors capable de renverser un bateau qui y navigue et de réserver un sort fatal aux oiseaux qui volent sur les lieux de l'ouragan."

On écrira plus volontiers:

"Un typhon aspire l'eau de mer en une colonne tournoyante capable de tuer des oiseaux et de renverser un bateau."

4.1.2.4. L'écrit didactique doit être concis

Peut-on définir la concision ? Bien sûr. Disons qu'elle est une qualité rédactionnelle très proche de la clarté: en fait, concision et clarté vont de pair. Plus précisément, il s'agirait pour nous, de l'exacte mesure entre un taux de redondance minimal et un caractère elliptique maximal. Pour clarifier cette notion, imaginons que je relise une phrase que je viens d'écrire. Je pourrais d'abord remplacer les mots longs par des synonymes, mais plus courts: par exemple début au lieu de commencement, accord pour consentement compréhension pour intelligibilité, exagérément par trop, etc. Il faut bien sûr que la phrase supporte sans dommage la substitution, ce qui n'est pas toujours le cas.

Je peux ensuite supprimer tous les mots qui me paraissent inutiles à condition de ne pas gêner la compréhension de mon texte. D'une part, supprimer toutes les informations inutiles, c'est tendre vers un taux de redondance minimum qui demeure cependant acceptable pour le lecteur: en deçà de ce seuil, le message deviendrait difficile à comprendre. D'autre part, conserver intacte la compréhension du texte malgré les contractions et les suppressions, c'est tendre vers le caractère elliptique maximal: au-delà de ce seuil la compréhension se dégrade. Entre ces deux seuils, le texte possédera sa meilleure efficacité, au-delà, il sera peu ou pas intelligible(cf. schéma n° 1, ci-dessous).

Exemples:

A) Toujours des Glénans ... ce modèle de concision.

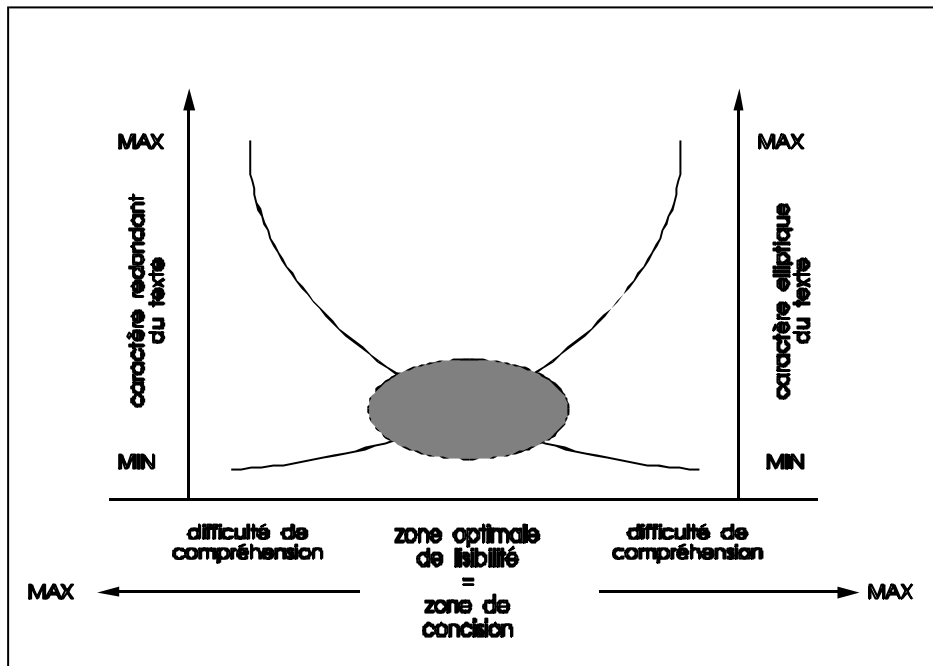
"La première qualité de la chaîne est son poids; celui-ci la maintient au fond, et la traction exercée sur l'ancre est horizontale. De plus, la chaîne sert d'amortisseur: Le bateau, en effet, ne tire pas régulièrement sur son ancre, mais par à-coups et le poids de la chaîne amortit ces rappels." (page 208)

B) Au lieu de:

"L'atmosphère se définit comme une couche entièrement constituée de gaz qui se mélangent de manière adhésive et uniforme, pour contourner la Terre à une distance approximative de 80 kilomètres de hauteur parce que la force gravitationnelle terrestre, en agissant sur chacune des molécules qui la composent, garde le tout présent partout autour de la planète."

On écrira plus volontiers:

"L'atmosphère est un mélange gazeux qui enveloppe la Terre sur une épaisseur d'environ 80 kilomètres. Ce mélange homogène adhère à la planète parce que les molécules d'air obéissent à la loi de la gravitation."



Représentation du rapport entre d'une part, les caractères redondant et elliptique et d'autre part, la difficulté de compréhension d'un texte

4.1.2.5. L'écrit didactique doit être objectif

Un cours doit présenter l'état des connaissances, informer les élèves des éventuelles divergences d'interprétation quand elles existent mais il ne peut être un document partisan, tendancieux ou polémique. Or souvent les enseignants introduisent, sous le couvert de notions scientifiques, des jugements de valeurs, des a priori ou alors des représentations sociales stéréotypées, véhiculées par un certain "sens commun", par des expressions toutes faites. Le vocabulaire, notamment les adjectifs qualificatifs, sont souvent porteurs de telles connotations. Ne croyez pas que seuls les historiens ou les professeurs de sciences humaines soient les victimes de ces pièges. Tous les enseignants sont concernés, quelle que soit la discipline qu'ils enseignent.

Disons enfin, qu'il s'agit là d'une attitude assez difficile à éviter puisque ces idées toutes faites sont généralement introduites "par la bande", c'est-à-dire à l'insu des rédacteurs qui les partagent et les utilisent dans leur langage quotidien.

Exemples:

A) Au lieu de:

"Pensons aux braves techniciens qui besognent dans les mines."

On écrira plus volontiers:

"Pensons aux techniciens qui travaillent dans les mines."

B) Au lieu de:

"Voici ce petit monde fragile, notre Terre, une sphère bleutée et tremblante, perdue dans le vertige infini du froid sidéral, autour d'un effet thermonucléaire qui nous inonde heureusement de sa chaleur et de sa lumière bienfaisantes."

On écrira plus volontiers:

"Soit, la Terre, une planète parmi d'autres, décrivant son orbite autour du soleil qui lui prodigue chaleur et clarté."

De façon générale, en s'en tenant aux faits on diminue le risque de subjectivité, de controverse et de polémique. Est-ce à dire alors que le rédacteur ne puisse en aucun cas exprimer son point de vue ? Nous répondrons par la négative. D'abord parce que sur la base de faits et de données vérifiables, le rédacteur peut réfuter certaines de ces idées reçues: tel est par exemple le cas du racisme que les découvertes de la génétique permettent de dénoncer.

Ensuite, parce que la fonction expressive, celle qui est centrée sur l'émetteur, fait partie de toute communication. Si l'écrit didactique privilégie la fonction référentielle, la restitution d'une dimension relationnelle et dialogique exige que le rédacteur existe pour son lecteur à travers son discours. Autrement dit, l'apprenant doit se rendre compte que le rédacteur est pour lui un réel interlocuteur. Dans cette perspective, l'utilisation de la première personne du pluriel, le "nous" peut avoir un degré d'implication important puisqu'il équivaut à une amplification du "je", incluant les destinataires. Dans l'exemple suivant, l'utilisation de l'impératif est destiné à accroître cet effet et à emporter la conviction des destinataires.

Exemple:

"Gardons-nous donc d'écrire comme nous parlons." (ici même)

4.1.2.6. L'écrit didactique s'apparente à la langue orale

Il s'agirait donc d'opter pour un style proche de la spontanéité et du naturel de l'expression orale ou encore de réaliser une synthèse entre les deux formes d'expression orale et écrite, sans toutefois tomber dans les travers de la langue parlée, tels que la familiarité, les tics et les redites. Gardons-nous donc d'écrire comme nous parlons.

Certains auteurs canadiens suggèrent un critère de qualité intéressant, un point de repère très empirique et intuitif, mais facile à respecter: une lecture à voix haute du texte doit en permettre la compréhension intégrale. Un enregistrement de cette lecture, réalisé sur votre enregistreur personnel, permet alors d'identifier les passages qui méritent d'être retravaillés, simplifiés et clarifiés.

4.2. EXIGENCES PROPRES A L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE

On ne rédige pas un cours à distance comme un article d'encyclopédie: les objectifs, les méthodes et le style sont différents. Les conditions de l'enseignement à distance sur lesquelles nous nous sommes longuement appesantis dans les pages et dans les leçons précédentes imposent aux rédacteurs des contraintes de rédaction supplémentaires: il est indispensable d'utiliser des formes de communication écrite *explicités* et *interactives*.

4.2.1. INTERACTION AVEC LE LECTEUR

On sait que la principale difficulté de l'apprenant réside dans le sentiment de n'appartenir à aucune classe, à aucune communauté d'intérêt et d'échanges. L'isolement de l'apprenant rend donc indispensable des formes d'interpellation et de contact permanentes. La relation pédagogique doit, elle aussi, faire l'objet d'une médiatisation.

Le concept d'interactivité, essentiellement utilisé dans le cadre de développements informatiques et de l'enseignement assisté par ordinateur, s'adapte fort bien au contexte de la formation à distance. Et l'on comprend aisément pourquoi: l'EAO et l'enseignement à distance constituent tous deux des pratiques d'autoformation et en conséquences, ils partagent un certain nombre de caractéristiques telles que la conception modulaire, les modes d'auto-évaluation et d'autocorrection, enfin l'interactivité.

Cette dernière notion a fait l'objet de nombreux débats dans la communauté des pédagogues et des technologues de l'éducation. Nous n'en retiendrons cependant que la distinction introduite entre deux formes d'interactivité qui intéressent au plus haut point les processus de médiatisation: l'interactivité *fonctionnelle* et l'interactivité *intentionnelle*.

4.2.1.1. Interactivité fonctionnelle

La première, l'interactivité fonctionnelle, concerne les interactions entre la machine et son utilisateur. En d'autres termes, plus techniques, cette interactivité gère l'interface "homme-machine". Il s'agit de la capacité qu'a l'apprenant d'interagir avec la machine et le programme qu'il utilise. Ceux qui parmi vous sont familiers des logiciels ou même des jeux d'arcades savent que leur degré de liberté et leurs possibilités de "navigation" à travers les logiciels peuvent varier énormément d'un programme à l'autre: dans le pire des cas, vous ne pouvez que décider du moment où s'affichera l'écran suivant; dans le meilleur des cas, vous pouvez influencer sur le déroulement du programme.

Nous avons défini cette première forme d'interactivité par analogie avec la situation de l'enseignement assisté par ordinateur. Vous objecterez que, dans le cas d'un document imprimé l'interaction fonctionnelle se trouve considérablement réduite et vous aurez raison. Dès lors quelles formes peut-elle prendre ?

Il s'agira de toutes les indications qui permettent d'orienter l'apprenant dans le document et l'aider à gérer, à construire, sa lecture:

- les références et les renvois internes aux chapitres, aux paragraphes ou aux pages quant il s'agit de notions vues précédemment ou qui le seront plus loin;
- le renvoi aux illustrations, aux schémas ou aux tableaux;
- l'utilisation pertinente de marques et de caractéristiques typographiques pour signaler la structure du texte, la nature de certaines informations ou des tâches attendues, etc.;
- éventuellement la création et l'utilisation d'icônes destinées à identifier la nature de l'information, comme c'est souvent les cas dans les manuels d'informatique.

Si l'on accepte cette définition, il devient évident qu'une grande partie des ressources de l'interactivité fonctionnelle proviennent de la mise en page et de ce que nous appelons "la mise en texte", c'est-à-dire des caractéristiques de présentation et de structuration typographiques du texte imprimé. En aidant l'apprenant à structurer sa lecture et en créant chez lui des habitudes de lecture, celles-ci constituent aussi une importante aide à l'apprentissage. Les icônes utilisées dans le cours de géographie H 183 jouent ce rôle.

Exemple:

Extrait du cours de géographie (H183) à mettre out tout extrait

4.2.1.2. Interactivité intentionnelle

La seconde forme d'interactivité, dite intentionnelle, concerne quant à elle la communication entre l'auteur et son public. En réalité, il s'agit de la reconstruction d'une situation d'interlocution entre un auteur physiquement absent mais néanmoins présent par l'empreinte qu'il laisse à travers le logiciel. Autrement dit, l'interactivité intentionnelle consiste en la simulation d'un dialogue et d'une situation interactive de communication sans laquelle la communication différée paraîtrait totalement anonyme et désincarnée. Il va de soi qu'il ne peut s'agir d'un vrai dialogue puisque le cours à distance est une communication unidirectionnelle: les destinataires ne peuvent en effet répondre à l'émetteur. Pourtant l'empreinte de l'auteur, la façon d'interpeller le destinataire, de s'adresser à lui et de l'impliquer constituent une forme de médiatisation de la relation essentielle. Notons enfin que, dans ce cas, le terme d'interaction convient bien mieux que celui d'interactivité.

C'est la forme d'interactivité qui restitue réellement la dimension relationnelle et dialogique. Elle permet de recréer la situation d'intercommunication en développant principalement la fonction connative mais aussi les fonctions expressive et phatique de la communication écrite.

Concrètement, il vous faudra utiliser toutes les modalités linguistiques qui permettent de personnaliser la communication et de créer un contact ainsi qu'une *relation intersubjective* avec votre public. Il vous faut, par tous les moyens, vous adresser directement à lui. Par exemple, utilisez:

- les pronoms personnels, les pronoms et les adjectifs possessifs de la première et deuxième personne du pluriel (*nous, vous, votre*) afin de déterminer les rôles de chacun;

- dans cet ordre d'idées, l'*alternance du nous et du vous* permet d'impliquer le lecteur à des degrés divers;
- cependant, une formulation à la troisième personne est parfois plus concise et plus efficace;
- les *différentes modalités de la phrase*, non seulement affirmative mais aussi interrogative et impérative (ordre, demandes polies, suggestions, suppositions, etc);

le style *direct*, c'est-à-dire qui reproduit textuellement les paroles dites (cf. ici même la citation de Boileau, page 9).

Exemples:

A) Au lieu de:

"Avant tout, nous vous proposons le plan du module I dans le but de vous donner une vue d'ensemble des premières leçons"

On écrira plus volontiers:

"Pour commencer, voici le plan du module I. Vous aurez ainsi une vue d'ensemble des différentes leçons qui le composent."

(Cours de biologie, 031/012, Service de l'enseignement à distance, en cours de rédaction)

B) Au lieu de:

"La Leçon 2 sert véritablement d'introduction au cours de biologie, niveau secondaire inférieur. Nous y découvrirons le monde qui nous entoure et tenterons de dégager les conditions nécessaires à la vie."

On écrira plus volontiers:

"Dans la Leçon 2, vous découvrirez le monde qui nous entoure ainsi que les conditions nécessaires à la vie."

(Cours de biologie, 031/012, Service de l'enseignement à distance, en cours de rédaction)

C) Au lieu de:

"Si nous examinons brièvement cette notion, nous nous apercevrons qu'elle recoupe celle de transfert."

On écrira plus volontiers:

"Un bref examen de cette notion permet de constater qu'elle recoupe celle de transfert."

Vues sous l'angle de ces formes d'interactivité, la télévision et la vidéo sont moins interactives que l'ordinateur au plan fonctionnel. Pourtant une émission de télévision ou un vidéogramme peuvent être plus interactifs qu'un logiciel, au plan intentionnel. Autrement dit, la télévision peut être plus impliquante pour l'apprenant si l'on tient compte de l'activité sensorielle, intellectuelle, affective que ce dernier déploie pour interpréter le message. Il existe en effet des logiciels qui présentent une piètre interactivité intentionnelle tandis que certaines productions médiatiques conventionnelles y attachent une grande importance.

4.2.2. LANGAGE EXPLICITE ET AIDE A L'APPRENTISSAGE

Les progrès de l'apprenant et sa réussite même dépendent donc plus encore que dans l'enseignement présentiel de la qualité des documents de travail qui lui sont proposés. Ceux-ci doivent être aussi complets et explicites que possible puisqu'ils sont la seule source d'informations et le principal environnement d'apprentissage de l'élève.

Toutes les indications de travail qui permettent à l'apprenant d'organiser son apprentissage doivent être explicites, claires et sans aucune ambiguïté: définition des objectifs, description des tâches à effectuer, consignes de travail et énoncés d'exercices ne peuvent prêter à confusion. Il s'agit là de conditions essentielles pour motiver l'apprenant autant que pour qu'il puisse poursuivre son travail et progresser dans le cours. L'enseignant, absent, ne peut en effet ni pallier les erreurs de compréhension ni donner d'informations

complémentaires. Et l'on sait combien les apprenants isolés se découragent rapidement à la moindre difficulté.

Par exemple, les formules vagues si fréquentes à l'oral ne sont d'aucune utilité.

Au lieu de:

"Le cours de biologie 031 s'adresse à des personnes ayant déjà quelques notions de biologie. Vous devez posséder des notions sur les matières suivantes."

On écrira plus volontiers:

*"Pour suivre le cours 031, vous devez connaître les notions suivantes:
(suit la liste des prérequis)"*.

4.2.3. RENVoyer A L'APPRENANT UNE IMAGE POSITIVE

L'enseignant a souvent tendance à insister sur les aspects négatifs et à minimiser l'importance du savoir de son lecteur ainsi que de celle de son travail. Or, il est important que l'apprenant reçoive, à travers le cours, une image positive de lui-même, de ses efforts et des tâches qui lui sont imposées. On se gardera donc d'utiliser des expressions qui contiennent des jugements implicites et dévalorisants. On évitera la familiarité excessive, le manque d'égards et l'on privilégiera l'énoncé de faits.

Exemple:

A) Au lieu de:

"Si cette leçon vous paraît trop difficile et si vous ne vous sentez pas capable de suivre, nous vous conseillons de prendre le cours destiné au primaire avant d'aborder le cours que l'on vous propose." (Cours de biologie, 031/012, Service de l'enseignement à distance, en cours de rédaction).

On écrira plus volontiers:

"Après avoir revu cette leçon, vous n'obtenez pas le score souhaité: vous devez impérativement revoir certaines notions fondamentales. Vous les trouverez dans le cours suivant (suit la référence du cours)."

B) Dans une phrase de ce type:

"Nous allons développer un peu toutes ces fonctions en émettant cependant certaines réserves quant aux fonctions de reproduction, de locomotion, de croissance et d'excitabilité." (Cours de biologie, 031/012, Service de l'enseignement à distance, en cours de rédaction).

On supprimera:

"un peu" (ou toutes autres expressions vagues de ce type) qui donne toujours l'impression d'approximation, d'amateurisme et finit par dévaloriser le programme de travail de l'apprenant.

4.2.4. LA CONNAISSANCE DES ELEVES ET DE LEURS DIFFICULTES

Enfin, une des formes d'interactivité essentielle est la capacité à *prévoir les difficultés de l'apprenant* et à en tenir compte dans la présentation du cours. Nous n'insisterons jamais assez sur la nécessité de *bien connaître les fautes* des élèves. De ce point de vue, l'expérience acquise dans les classes présentes sera d'une grande utilité au rédacteur.

Cet aspect dépasse cependant largement le cadre de cette leçon consacrée aux techniques rédactionnelles. Il implique en effet la confection d'aides à l'apprentissage et par exemple, la conception des corrigés des TAC. Nous vous renvoyons donc aux pages qui sont spécifiquement consacrées à cette problématique.

4.3. QUELQUES INDICES DU DEGRE DE LISIBILITE

Vous vous demandez sans doute s'il existe des instruments de mesure ou des procédures qui permettraient d'évaluer la qualité de vos documents de façon moins intuitive ? Nous l'avons dit (cf. ci-dessus, 1.1. et 2.?.), il existe de très nombreuses techniques simples dont le but est de mesurer le degré de lisibilité d'un document écrit et le degré de son intérêt humain. Ces techniques ne tiennent compte que de certaines caractéristiques formelles du langage: la longueur des phrases et des mots, considérée comme significative de la difficulté de lecture du texte. Elles ignorent donc d'une part, les aspects lexicaux, sémantiques et syntaxiques dont nous avons dit l'importance tout au long de cette leçon et d'autre part, les différences liées au public (âge, niveau socioculturel, etc.). Parmi ces techniques, nous citerons, les formules de Flesch (1943) et le Fog Index. Depuis, d'autres tests plus complexes et plus fidèles ont été mis en oeuvre pour la langue française en prenant en compte des variables moins formelles, lexicales, syntaxiques et dialogiques (Henry, 1974).

Ces indices ne vous donneront donc qu'une image partielle de vos textes, mais par contre la facilité de leur mise en oeuvre constitue, pour des enseignants, leur principal avantage. Il s'agit donc d'instruments d'évaluation que vous pouvez appliquer aisément à vos propres textes. Rappelez-vous à ce propos que certaines de ces techniques ont été automatisées et sont disponibles dans les statistiques de lisibilité qui complètent les outils grammaticaux des traitements de textes professionnels.

4.3.1. LES INDICES DE FACILITE

4.3.1.1. *Le Fog Index (Gunning R., THE TECHNIQUE OF CLEAR WRITTING, NEW YORK, MAC GRAW HILL)*

Il s'agit de l'indice le plus facile à utiliser. Il se calcule selon la formule suivante:

(moyenne des mots par phrases) + (% de mots de trois syllabes ou plus) X (0,4).

Si la valeur de l'indice est supérieure à 12, le texte doit, compte tenu des restrictions générales que l'on vient de faire, être considéré comme un texte difficile. Nous ferons cependant, deux restrictions relatives à la fiabilité de cet indice: primo, nous ne savons pas comment cet indice qui est bien adapté à la langue anglaise, a été transposé à la langue française; secundo nous ne connaissons pas l'échelle de cet indice.

4.3.1.2. *L'indice de facilité de Flesch*

Cet indice, adapté à la langue française par De Landsheere, se calcule soit sur le texte entier soit sur des échantillons de cent mots pris au hasard. On compte:

- la longueur moyenne de la phrase exprimée en nombre de mots (X);
- le nombre moyen de syllabes par cent mots (Y).

L'indice se calcule selon les formules suivantes:

facilité de lecture = 206,85 - 0,846X - 1,015Y.

Il existe une solution graphique encore plus facile qui consiste à utiliser un nomogramme (cf. ci dessous): il suffit de faire passer une règle par la valeur du "nombre de syllabes par mot" et par celle du "nombre de mots par phrase"; l'indice de facilité se lit sur l'échelle centrale.

A titre indicatif, De Landsheere a proposé une échelle de facilité pour des échantillons de langue française écrite et parlée. Nous la reproduisons pour vous donner des repères:

Types de texte	Score
Livre de lecture - 2 ^{nde} primaire	80
TV de niveau préscolaire	65
Bandes dessinées (Tintin, Spirou)	60
Livre de lecture 5 ^e et 6 ^e primaire	50
Documents historiques 1 ^{ère} année de l'enseignement secondaire	40
TV scolaire - enseignement secondaire inférieur	35
Leçons d'histoire 1 ^{ère} année de l'enseignement secondaire	30
Textes de saint -Exupéry	30
TV scolaire - enseignement secondaire supérieur	25
Journaux parlés/télévisés	25-15
Journaux écrits/Information internationale basée sur les dépêches d'agence	15
Emission de radio très difficile (sociologie)	0
Texte difficile de Proust	- 10

Echelle de lisibilité établie selon le test de Flesh

4.3.2. L'INDICE D'INTERET HUMAIN

Flesch propose un second indice dit "d'intérêt humain" qui tente de rendre compte du degré de personnalisation et de dramatisation du texte. Cet indice se calcule sur la base du pourcentage de phrases et de mots "personnels" ainsi que sur des coefficients fixes.

Vous considérerez comme *mots personnels*:

- les pronoms personnels se référant à une personne;
- les adjectifs et les pronoms possessifs se rapportant à une personne;
- es prénoms;
- les noms de famille employés seuls;
- les noms communs désignant des personnes et ayant des formes différentes pour le masculin et le féminin (père-mère).

Vous comptabiliserez comme *phrases personnelles*:

- celles qui contiennent un discours direct, c'est-à-dire qui citent directement les paroles d'un tiers (cf. ici même, pages 9 et 13),
- celles qui contiennent un ordre, une question, qui s'adressent directement au lecteur;
- les phrases exclamatives.

Pour calculer l'indice, vous suivrez l'algorithme ci-dessous:

1. Calculez le % de mots personnels par rapport au nombre total de mots:

$$X = [100 \times (\text{nombre de mots personnels}) : \text{nombre total de mots}] \times 3.635;$$

2. Calculez le % de phrases personnelle par rapport au nombre total de phrases:

$$Y = [100 \times (\text{nombre de phrases personnelles}) : \text{nombre total de phrases}] \times 0,314;$$

3. Calculez l'indice:

$$\text{indice d'intérêt humain} = X + Y.$$

A titre indicatif, voici l'échelle d'appréciation donnée par Flesch et reprise par De Landsheere:

Score	Niveau d'intérêt	Exemple
60 à 100	passionnant	fiction
40 à 60	très intéressant	revue <i>The New Yorker</i>
20 à 40	intéressant	les Digests; revue <i>Times</i>
10 à 20	peu intéressant	documents commerciaux
0 à 20	monotone	textes scientifiques

4.3.3. APPLICATION DE CES TROIS TESTS A UN EXEMPLE

Au cours de la rédaction de cette série, nous avons sélectionné un texte bref (plus ou moins 200) mais cohérent, c'est-à-dire constituant une unité de sens. Pour des raisons liées à l'avancement de la rédaction, notre choix s'est porté sur un extrait de la leçon 1, la description de ses objectifs: cet extrait comporte un début et une fin, il constitue à lui seul une unité autonome.

Nous l'avons soumis à deux procédures statistiques automatisées dans notre traitement de texte (Word pour Windows). Les statistiques de lisibilité calculées après une correction grammaticale et les statistiques générales disponibles dans le résumé du fichier (menu "fichier", "résumé" et boîte de dialogue "statistiques").

Les résultats indiquent:

- nombre de phrases 13
- nombre de mots 213
- nombre de syllabes 433
- nombre moyen de syllabes par mots 2,2
- nombre de mots par phrases 16,46
- indice de Flesch 19

Enfin, nous avons dénombré nous-mêmes:

- nombre de mots de plus de trois syllabes 55
- nombre de mots personnels 11
- nombre de phrases personnelles 7

Sur cette base, nous avons calculé deux des trois indices, le Fog Index et l'indice d'intérêt humain, puisque l'indice de facilité de Flesch est calculé automatiquement par Word.

A) *Fog Index*:

$$(213 : 13) + (100 \times (55 : 213)) \times 0.4$$

$$(16,3) + 10,32 = >26$$

Contrairement à notre attente, ce texte serait donc très difficile !?

B) Indice de facilité:

L'indice de facilité calculé directement par notre traitement de texte est de 19. Si nous référons à l'échelle proposée ci-dessus (cf. ci-dessus, 3.1.2) le degré de difficulté serait donc équivalent à celui de journaux parlés ou télévisés. Compte tenu, d'une part de votre niveau de formation (des adultes, enseignants et donc intellectuels et lettrés) et d'autre part, de la nécessité d'opter pour un style oral, ce score nous semble relativement cohérent. Ceci relativise aussi la valeur calculée pour le *Fog Index*;

C) Indice d'intérêt:

Le calcul de cet indice donne un score de: 36,7, soit un score dit intéressant.

D) Nombre moyen de mots par phrase

Cet indice peut être lui aussi intéressant puisque nous avons dit que 15 et 20 correspondait en moyenne à la capacité de mémorisation d'un lecteur moyen. Le texte comporte en moyenne un peu plus de 16 mots par phrases.

E) Nombre de nouveaux mots par page

Ce texte de présentation des objectifs n'introduit aucun nouveau mot. Cet indice n'a évidemment pas de sens dans ce cas. Dans le corps de la leçon par contre, il serait totalement indiqué de le calculer.

Remarques:

Il va de soi que la première difficulté que l'on rencontre avec ce type de technique est le dénombrement et la comptabilisation des unités, phrases mots et syllabes. Prenons par exemple la définition de la phrase: une unité de pensée se terminant par un point, par un point d'interrogation, par un point d'exclamation. Que faire alors des phrases elliptiques ou des propositions infinitives, séparées par des points virgules, qui constituent les termes d'une énumération. Un texte comme celui-ci contient un certain nombre de ces énumérations, caractérisées par la marque typographique suivante "•", suivie d'un paragraphe en retrait. Nous serions d'avis de nous fier au sens et en conséquence, de considérer chaque terme de l'énumération comme une phrase. C'est vraisemblablement de cette façon que Word opère... Le comptage des syllabes pose des problèmes de ce type: toute syllabe qui comporte un "e" muet doit-elle être comptée comme une syllabe ? En général, c'est bien ainsi que l'on procède, mais il s'agit de conventions qui doivent être définies avant tout dénombrement.

Le second problème est bien sûr l'algorithme de calcul utilisé par votre programme. Fondamentalement, le problème est le même, mais comme les procédures sont automatisées et que vous n'en êtes pas maîtres... il faut trouver l'information dans la documentation ou faire confiance à la machine.

Le troisième problème est une conséquence du précédent. Tant que vous ne connaissez pas la façon dont calcule le logiciel, vous pourrez toujours incriminer la fiabilité des données calculées par la machine. Vous pourriez m'objecter que sur ce point là au moins, on peut faire confiance à l'ordinateur. A la machine sans doute, mais au logiciel et aux procédures qu'il met en oeuvre cela est moins sûr. Un exemple simple: le nombre de mots de ce même fichier affiché dans les statistiques liées à son résumé est de 209 tandis que les statistiques du correcteur grammatical affichent 213 mots. La différence n'est pas grande, mais elle suffit à mettre en doute l'exactitude des procédures automatiques. Plusieurs essais laissent penser que dans le premier cas les en-têtes et les pieds de page ne sont pas pris en compte tandis que dans le second, ils le seraient. Mais d'autres essais donnent des valeurs différentes malgré cela. Bien connaître votre logiciel et ses faiblesses est donc indispensable !

Quelles que soient les difficultés que l'on rencontre soit avec le dénombrement et la codification des données brutes soit avec le manque de documentation relatif aux procédures automatiques, ces tests vous fournissent de bonnes indications fiables si vous comparez plusieurs de vos textes entre eux ou même certains extraits du même document.

5. SYNTHÈSE

Cette leçon comporte deux grandes parties. La première vous a permis de prendre connaissance de nombreuses règles rédactionnelles et de les rattacher à différents niveaux d'analyse. Les unes concernent la lisibilité et la mémorisation de l'information écrite: elles déterminent le choix des mots, la structure et l'organisation de la phrase, la façon d'introduire les mots et les notions nouvelles. Les autres reflètent la pratique des rédacteurs et précisent les critères de qualité stylistique d'un écrit didactique (caractère oral, vivant concis, etc.). Enfin, nous vous avons présenté les règles propres à la formation à distance, qui ont pour objectif principal la mise en oeuvre d'une relation entre l'auteur et les apprenants. Celle-ci s'exprime par des procédés stylistiques particuliers dont l'usage des pronoms personnels. Il est évident que les critères proposés ne sont pas étanches et que certains de ceux-ci se recoupent souvent d'autant que tous contribuent au même objectif: écrire le plus efficacement possible et pour cela, chercher la simplicité et le naturel.

Dans la seconde partie de cette leçon, nous vous avons proposé divers indices d'évaluation des textes écrits (indice de facilité et indice d'intérêt personnel) et nous les avons appliqués à un extrait de la Leçon 1. Ces indices ne constituent pas un jugement de valeur absolu de vos textes. Nous avons souligné qu'ils ne prenaient en compte que des caractéristiques formelles de la langue (longueur des mots et des phrases, par exemple): ils ne constituent donc qu'un des aspects de l'évaluation des textes. Mais, nous l'avons dit aussi, ils sont faciles à mettre en oeuvre et complètent bien les analyses qualitatives que vous pourrez mener à partir des règles de rédaction que vous aurez intégrées. Nous avons attiré votre attention sur les problèmes méthodologiques du comptage des différentes unités (syllabes, phrases) et mis en garde contre les procédures automatisées des traitements de texte. En effet, on ne sait pas toujours comment ni ce qu'elles mesurent.

En résumé, pour évaluer vos textes de façon systématique, nous vous conseillerions de procéder ainsi:

- calculez l'indice de facilité de Flesch;
- calculez l'indice d'intérêt humain de Flesch;
- calculez le nombre moyen de mots par phrase;
- calculez le nombre moyen de mots nouveaux (compréhension et utilisation) par page, sur l'ensemble du texte;
- procédez à une analyse des fonctions de communication et vérifiez qu'aucune ne soit sous-représentée; soyez surtout attentifs aux fonctions connative, expressive et phatique;
- prenez au hasard quelques paragraphes (un toutes les 2 ou 3 pages) et analysez-le en fonction des règles rédactionnelles (caractère vivant, concision, etc.); tentez de simplifier autant que possible les phrases: supprimez tout ce qui vous paraît inutile sans pour autant gêner la compréhension; si le taux de réduction est important (plus de 40 %); vous avez avantage à relire et à corriger le texte;
- faites le test de lecture à voix haute et corrigez ce qui semble peu compréhensible.

Comparez plusieurs extraits de vos cours ou plusieurs cours différents. Procédez souvent à ces évaluations: elles vous renseigneront aussi sur l'évolution de votre expertise.

6. TAC

6.1. OBJECTIFS ET FORME DU TAC

Nous vous avons expliqué pourquoi le TAC qui clôture cette leçon était difficile à réaliser: les techniques rédactionnelles sont des savoir faire et leur maîtrise s'acquiert par la pratique d'exercices qui ne peuvent prendre la forme de QCM ou de questions fermées.

Les exercices que nous pourrions vous proposer pourraient porter:

- soit sur la restitution pure et simple des règles rédactionnelles et dans ce cas, un TAC pourrait fort bien convenir. Mais apprendrez-vous à écrire en récitant des règles d'écriture ?;
- soit sur l'application de ces règles mais alors nous nous trouverions dans le cas de questions totalement ouvertes et un TAC s'avérerait totalement inadéquat;
- soit sur des activités destinées à aiguiser votre sens critique; nous croyons en effet que vous mettre dans la position d'un correcteur constitue une première étape. En effet, vous ne pouvez analyser, commenter des textes sans avoir intérioriser les règles rédactionnelles.

C'est donc cette dernière solution que nous avons privilégiée d'autant que ce type d'exercice peut prendre la forme de questions fermées ou semi-fermées. Pour ce qui est du travail rédactionnel proprement dit, nous vous suggérons quelques activités complémentaires et nous vous faisons confiance.

Nous vous proposerons de plus un exercice d'application des différentes techniques d'évaluation des textes écrits.

6.2. LES CONDITIONS DE REALISATION

Vous pouvez vous servir de vos notes pour aller rechercher l'information nécessaire.

6.3. LES CRITERES DE REUSITE ET LA VALORISATION DES REPONSES

A l'exception de l'exercice d'application, les exercices proposés ne sont pas notés.

6.4. EXERCICES D'APPLICATION

6.4.1. EXTRAIT 1. (SANS VALORISATION)

Quelles sont les principales critiques que vous pourriez adresser au texte suivant ? Modifiez ce texte en fonction des critiques faites.

"L'écart observable et observé entre, d'une part, l'aspect de simplicité que présentent actuellement les techniques de clonage et, d'autre part, l'ampleur caractéristique de leurs conséquences lorsqu'elles seront appliquées dans le domaine de la reproduction humaine, conduit à réfléchir sur les modifications que ces mêmes applications apporteront, demain, aux représentations que l'être humain nourrira à son propre sujet."

6.4.2. EXTRAIT 2 (SANS VALORISATION)

Quelles sont les principales critiques que vous pourriez adresser au texte suivant ? Modifiez ce texte afin de lui restituer une dimension dialogique.

"Le microscope électronique, fleuron de nos laboratoires actuels, [...] permet un grossissement de l'ordre de 500.000 à un million de fois. Pour illustrer l'ampleur de ce facteur de grossissement, on peut imaginer la situation suivante. A supposé qu'un individu mesure 1,75 m et qu'on lui fasse subir un agrandissement de facteur 1.000.000, sa taille atteindrait 1.750 km, ce qui représente la distance qui sépare Paris de Rome."

6.4.3. EXTRAIT 3 (SANS VALORISATION)

Quelle est la principale critique que l'on puisse faire au texte suivant ? Apportez les modifications nécessaires.

"En matière de bureautique, on informatise son entreprise selon la méthode expliquée au chapitre 2. Une étude élémentaire des diverses technologies montre, en effet, les avantages de la technologie IBM; non seulement pour ses prix imbattables et ses nombreux points de vente, mais aussi à cause d'une comptabilité qui défie toute concurrence et d'une convivialité qui se compare avantageusement à d'autres."

6.4.4. EXTRAIT 4 (SANS VALORISATION)

Ce paragraphe provient d'une version de travail de la leçon 2.

"Certaines notions demandent simplement à être comprises par l'élève: il s'agit de mots, de termes, de concepts dont il doit apprendre et reconnaître la définition. La maîtrise de la compréhension et la capacité à sa restitution suffisent. D'autres par contre, devront être réutilisées dans des contextes nouveaux et exigent donc de l'apprenant qu'il soit capable de transférer les notions acquises. Vous conviendrez que ces derniers demandent à l'apprenant un niveau de compétence et d'intégration plus élevé. Aussi ne traiterez-vous pas ces deux types de mots nouveaux de la même façon. S'il l'on conseille de doser le nombre de mots nouveaux par pages en fonction de l'âge des élèves, il faut aussi tenir compte de cette distinction. A titre indicatif, on recommande les valeurs suivantes":

6.4.5. TEXTE 1

Nous vous proposons un extrait du *Cours de navigation des Glénans* et nous vous demandons d'analyser ce texte selon la démarche proposée à la fin de la synthèse de cette leçon.

"Nous le savons maintenant: un bateau ne marche pas tout seul. Pourquoi'il aille à peu près droit, on doit déjà se donner du mal; pour qu'il livre tous ses secrets il va falloir se passionner beaucoup plus, tenter de comprendre le jeu de forces qui l'animent, s'initier aux subtilités de son réglage. Ce n'est pas tout: il faudra apprendre aussi à connaître le bateau lui-même, et cet apprentissage-là nous semble essentiel. On doit tout de suite être persuadé d'une chose: un bateau n'est pas un objet qu'on prend puis qu'on laisse sans autre forme de procès. Le considérer ainsi, c'est se condamner à rester toujours un peu étranger au monde l'on prétendait découvrir. Il n'y a pas de compréhension véritable de la mer sans compréhension du bateau. C'est peu dire qu'il faut y faire attention: les rapports que l'on doit entretenir avec lui sont de l'ordre de la connivence. Ou bien ce n'est pas la peine.

C'est pourquoi nous plaçons, presque en tête de ce livre, des chapitres qui sont habituellement relégués dans les fonds. Après avoir présenté quelques types de bateaux et analysé les raisons pour lesquelles un bateau avance, nous tenterons de faire le tour des connaissances pratiques qui nous semblent nécessaires. Il ne s'agit évidemment pas d'entretenir ici un traité d'architecture navale, pas plus que de décrire un matériel à l'état pur tel qu'on peut en voir dans les Salons [nautiques]. Notre point de vue sera délibérément utilitaire: on dispose de tel bateau, il faut connaître ses points sensibles, savoir comment il vit et comment il vieillit et, ce que l'on peut faire pour le garder en bonne santé. Il s'agit en fait d'acquérir les bases d'un certain discernement, capable de s'exercer à tous les niveaux: choix, mise au point, utilisation, entretien, réparations simples.

Ce discernement a des avantages divers. Il incite tout d'abord à compter sur soi. C'est indispensable en mer, où, lorsque quelque chose ne va pas, il n'est pas question de trouver un "responsable" sur lequel on puisse tomber à bras raccourcis (cette tournure d'esprit est à oublier aussi complètement que possible). Il permet d'autre part de considérer le bateau autrement que comme un objet de luxe qui ne s'entretient qu'à grands frais. En même temps, il rend possible une collaboration efficace avec les professionnels, permet d'obtenir d'eux exactement ce que l'on souhaite et de les raffermir dans leur souci de fournir un travail de qualité.

Les questions évoquées ici sont variées et conduisent parfois à des analyses un peu austères. Cette partie n'est sans doute pas à lire d'une seule traite. Les deux premiers chapitres mis à part, elle constitue plutôt, une réserve de renseignements dans laquelle on peut puiser à l'aide de l'index. Elle ne prétend pas être exhaustive: vouloir faire le tour d'un domaine où l'évolution est constante serait tout à fait illusoire. Telle que, elle s'efforce plutôt de reconstituer un parcours complexe, sinueux marqué de temps d'arrêts et de retours en arrière, d'hésitations et de pressentiments tels que peut l'être le parcours de l'oeil du maître à bord. (pages 47-48)

6.5. TEXTE 2

Voici un second extrait. Il provient de l'ouvrage universitaire de J. C. Forquin, *Ecole et culture* (1989, Pédagogie en développement, De Boeck). Nous vous demandons d'en faire l'analyse selon la démarche que vous avez suivie lors de l'exercice d'application 1. Dans un second temps, nous vous proposons de modifier le texte.

Nous vous soumettons cet extrait sans aucune arrière pensée. Notre propos n'est pas de critiquer le texte ou son style: l'un et l'autre s'expliquent par le public-cible et par le caractère universitaire de la collection o l'ouvrage est édité. Nous pensons cependant que cet extrait se prête parfaitement bien à un exercice de "traduction" s'il vous fallait le réécrire pour un cours de formation à distance

"Incontestablement, il existe entre éducation et culture une relation intime, organique. Qu'on pense le mot éducation au sens large de formation et de socialisation de l'individu ou que l'on restreigne au seul domaine scolaire, il faut reconnaître que si toute éducation est toujours l'éducation de quelqu'un par quelqu'un elle suppose toujours nécessairement la communication, la transmission, l'acquisition de quelque chose: connaissances, habitudes, valeurs, qui constituent précisément ce que l'on appelle le contenu de l'éducation.

Du fait que ce contenu semble irréductible à ce qu'il ya de particulier et de contingent dans l'expérience subjective ou intersubjective immédiate mais constitue bien plutôt le cadre , le support et la forme de cette expérience individuelle possible, du fait donc que ce contenu qui se transmet dans l'éducation est toujours quelque chose qui nous précède, nous surplombe et nous institue en tant que sujet humain, on peut parfaitement lui donner le nom de culture. reconnaissons cependant la part d'arbitraire qu'implique un tel emploi du mot "culture" et la nécessité d'une clarification lexicale." (pp. 8-9)

7. CORRIGE DU TAC

7.1. EXTRAIT 1

Réponse commentée

Ce texte manque de simplicité et la phrase est bien trop longue. Le style paraît formel et presque pédant. De nombreux mots peuvent être supprimés. Voici une correction possible; ce n'est bien sûr pas la seule, mais nous croyons que ce type de phrase est plus efficace. Sans être "le" modèle, c'est certainement ce vers quoi il vous faut tendre.

"L'écart entre la simplicité des techniques de clonage et l'ampleur prochaine de leurs conséquences sur la reproduction humaine, voilà qui fait réfléchir à l'image que nous aurons de nous-mêmes."

Vous observerez que:

- la phrase a été fortement raccourcie;
- des mots inutiles ont été supprimés, par exemple domaine dans *le domaine de la reproduction humaine*;
- la structure de phrase a été modifiée: la forme présentative voilà qui rend le style plus vivant et permet de mettre en évidence en début de phrase la notion d'écart entre simplicité et ampleur des conséquences.

7.2. EXTRAIT 2.

Réponse commentée

Vous pourriez faire à ce texte les mêmes critiques qu'au précédent. Il s'agit en réalité d'une version déformée d'un texte de J. de Rosnay (*L'avenir en direct*, p. 123) dont voici la forme originale:

"Le microscope électronique [...] va jusqu'à grossir de 500.000 à un million de fois. Essayons de nous représenter ce que ce la signifie: si vous mesurez 1,75 m et que l'on vous grandit un million de fois, vous mesurerez 1.750 km (la distance de Paris à Rome) !"

Vous observerez que:

- la phrase est devenue plus courte mais aussi plus vivante;
- la phrase se termine par un point d'exclamation et l'auteur utilise un style personnalisé (utilisation de la seconde personne à la place de la troisième) ce qui donne à l'analogie toute sa force.

7.3. EXTRAIT 3.

Cet extrait est évidemment trop commercial, trop promotionnel, pour figurer tel quel dans un cours. Voici une autre formulation plus neutre:

"Pour informatiser son entreprise selon la méthode expliquée au chapitre 2, il semble préférable de recourir à la technologie IBM, moins onéreuse et plus accessible pour les fonctions décrites ? Les appareils sont également compatibles et d'une convivialité intéressante."

7.4. EXTRAIT 4

"Certaines notions demandent simplement à être comprises par l'élève: ce sont des termes ou des concepts dont il doit apprendre et reconnaître la définition. La compréhension et la restitution définissent, d'un point de vue taxinomique, le niveau d'apprentissage et la nature de la performance exigés: la simple maîtrise. Par contre d'autres notions devront être réutilisées dans des contextes nouveaux et l'apprenant doit donc être capable de transférer les connaissances acquises. Vous conviendrez que l'apprenant doit, dans ce cas, faire preuve d'un niveau de compétence et d'intégration plus élevé. Vous ne traiterez donc pas ces deux types de mots nouveaux de la même façon. S'il l'on conseille de doser le nombre de mots nouveaux par page en fonction de l'âge des élèves, il faut de plus tenir compte de cette distinction que nous venons d'établir. A titre indicatif, on recommande les valeurs suivantes:"

Nous avons préféré cette seconde version parce qu'elle nous a paru plus claire et plus concise. Observons les modifications.

- Dans l'énumération il s'agit de mots, de termes et de notions nous avons supprimé termes qui était entièrement redondant et n'apportait donc aucune information supplémentaire (son degré d'"informativité" est nul).
- La seconde phrase La maîtrise de la compréhension et la capacité à sa restitution suffisent est ambiguë et fort vague. Ambiguë, car il est difficile de savoir à quel mot se rapporte le possessif sa (la restitution de la définition). Vague, car il n'est nullement dit à quoi suffisent la restitution et la compréhension: doit-on comprendre que ce sont deux apprentissages suffisants ? Dans ce contexte, le terme de maîtrise n'apparaît pas non plus comme le premier niveau taxinomique en opposition à celui des activités de transfert. Mais alors par rapport à quels critères ? La seconde version qui fait allusion au niveau taxinomique auquel se rattachent les deux activités, compréhension et restitution, est donc plus précise. Cette précision permet d'opposer plus nettement ces deux activités aux activités de transfert suscitées par le second type de notions.
- La phrase D'autres par contre, devront être réutilisées et exigent de l'apprenant qu'il soit capable de ... quoique correcte présente une structure complexe (~~elles exigent de l'apprenant qu'il soit capable...~~). La nouvelle version allège considérablement cette structure.
- Enfin, dans la phrase Aussi ne traiterez-vous pas ..., nous avons remplacé l'inversion imposée par aussi en début de phrase par une forme moins littéraire.

7.5. EXERCICE D'APPLICATION 1

La plupart des données chiffrées ont été calculées à partir de Word. Notez que le nombre de mots varie cependant d'une unité selon l'origine de la statistique: 510 dans le résumé, 511 dans le correcteur grammatical sans en-tête ni pied de page.

1. *Indice de Flesch: 36*

La difficulté du texte serait donc comparable à celle de la télévision scolaire (enseignement secondaire inférieur). On voit ici les limites de cet indice quand il est utilisé seul: un certain nombre de mots n'appartient pas au vocabulaire de ce public par exemple, exhaustif, raffermir. par contre pour un public de jeunes adultes ou d'adultes le texte devrait être directement accessible.

2. *Indice d'intérêt humain: 3.85*

Nous sommes donc à la limite d'un texte monotone. Cet indice donne à nouveau une image partielle. Le texte à l'évidence est écrit à la troisième personne et l'on y trouve que 5 mots personnels (nous). On pourrait cependant considérer le bateau comme une personne puisqu'il est réellement personnifié dans ce texte: il s'agit là d'une figure de rhétorique qui accroît l'intérêt du texte mais dont l'indice, s'il est strictement appliqué, ne tient pas compte. L'humour non plus n'est pas pris en compte et pourtant, il est présent comme par exemple à travers le jeu de mots sur les "fonds": fonds du bateau, fonds abyssaux, etc.

3. *Nombre moyen de mots par phrases: 16,4*

Cet indice confirme le premier indice de facilité: il correspond à une valeur tout à fait moyenne qui devrait contribuer à la lisibilité du texte.

4. *Nombre de mots nouveaux*

En réalité ce texte constitue l'introduction à la première partie et il n'introduit pas de mots techniques ou de notions nouvelles. En considérant le public potentiel, le vocabulaire usuel ne devrait poser aucune difficulté de compréhension.

5. *Les fonctions de communication*

A propos de l'indice d'intérêt humain, nous avons déjà attiré votre attention sur le fait que la troisième personne et la fonction référentielle dominant largement dans le texte. Si l'on pouvait attribuer une partie de l'intérêt à la personnification du navire, il faut signaler que la fonction connative au sens strict est quasiment inexistante. Et pourtant, implicitement, le destinataire peut être englobé dans le "on", si nous acceptons de considérer cette troisième personne comme une forme polie d'invitation ou de recommandation.

6. *Simplification et concision*

Le style de la dernière phrase du dernier paragraphe nous laisse légèrement perplexe et elle gagnerait sans doute à être simplifiée encore que, de temps en temps une pointe de lyrisme peut être acceptée. Vous aurez d'ailleurs reconnu dans cette phrase une illustration de la fonction poétique: le mouvement même de la phrase est à l'image du parcours décrit. Et si vous acceptez de demeurer dans le domaine de la métaphore, vous vous souviendrez aussi qu'il est souvent nécessaire pour un bateau de louvoyer.... Et que, comme disent les marins à voile, par vent debout, c'est deux fois la distance, trois fois le temps et dix fois la grogne...

En résumé, nous pensons que ce texte satisfait aux critères de lisibilité et qu'il présente une qualité rédactionnelle suffisante. Il montre aussi fort bien que l'on peut, en donnant plus d'importance au style, à la rhétorique et à l'humour, susciter et maintenir l'intérêt du lecteur même si toutes les marques formelles traditionnelles ne sont pas présentes.

Les contraintes de la médiatisation: mise en page et mise en texte

8. INTRODUCTION

Les deux notions de mise en page (MEP) et de mise en texte (MET) proviennent des recherches de Netchine S et Netchine Grynberg G.(1991), *Formation de structures sémiotiques graphiques par le jeune enfant: mise en page et mise en texte*, I et II, et *Règles générales et sémiotiques spatiales dans la construction de sytuictures graphiques chez le jeune enfant*, Réunion du Groupe Théta, Cluny, 911 septembre, non publié).

Les auteurs définissent deux types de règles présidant à la constitution visuospatiale des textes et à la fonction cognitive de celle-ci: il s'agit d'une part, des règles morphologiques de mise en page et, d'autre part, des règles syntaxiques de mise en texte. Le tableau ci-dessous reprend succinctement leurs caractéristiques.

Règles morphologiques = Mise en page	Règles syntaxiques = Mise en texte
Définition Règles arbitraires à l'expression du contenu définissant les conditions d'une exploration visuelle de caractère standardisé. Elles concernent la distribution et la localisation de l'expression graphique.	Définition Règles d'expression du contenu définissant les conditions d'un parcours rapide de l'organisation textuelle. Elles concernent la visualisation des aspects microstructuraux ou macrostructuraux de l'architecture du texte.
Fonction de formatage : 3 types de règles	Fonction d'extraction de l'organisation sémantique du texte: 2 types de règles
Règles de constitution d'une surface graphique délimitée, orientée et régionalisée. Exemple : <ul style="list-style-type: none">• feuille, écran, tableau• région de la feuille occupée par le texte, les marges, les notes, etc.• Ordre spatial de lecture des mots de gauche à droite ou tout autre selon les systèmes culturellement existant	Règles de repérage qui codifie l'ordonnancement spatial des unités graphiques nécessaires à l'exploration du texte Exemple : <ul style="list-style-type: none">• <i>vectorialisation</i>: directionnalité, disposition des graphismes, ordre de succession des termes mis en relation pour assurer l'expression du contenu, ...
Règles de composition d'unités graphiques ou linguistiques en « phrases ». Exemple : <ul style="list-style-type: none">• <i>connexité</i>: lien entre les unités sur la surface d'une feuille• <i>coaxialité</i>: référencement commune des unités aux axes formés par les bords orthogonaux de la feuille.	Règles spécifiquement ajustées à l'expression du contenu, soulignant les divers aspects de la structure significative du texte. Exemple : <ul style="list-style-type: none">• <i>segmentation</i>: blancs intermot, paragraphe, chapitre, ...• <i>surmarquage</i>: ponctuation, variété typographique, majuscule, alinéas, titres, ...
Règle de formation de coordonnées virtuelles intervenant dans la constitution de « portées » nécessaires au placement des phrases cadrées sur la surface graphique. Exemple : <ul style="list-style-type: none">• définition de la ligne• Ordre de remplissage de la feuille	

9. MISE EN PAGE

9.1. QUELQUES PRINCIPES DE BASE

Les quelques principes suivants sont issus de l'observation du processus de lecture et ont une importance réelle pour la composition et la mise en page. Il existe vraisemblablement une influence réciproque entre les habitudes de lecture et les conventions de mise en page.

Ces principes se basent aussi sur les mécanismes fondamentaux de la perception, formulés initialement par la Gestalttheorie et que l'on connaît sous le nom de "lois de la bonne forme". Celles-ci expliquent comment se structure notre perception visuelle: perception et regroupement des formes similaires, proches, symétriques, régulières, possédant un axe de symétrie. Ces lois vous sont rappelées et illustrées dans le texte du Module 1, STAF 13. Pour plus d'information, nous vous conseillons de vous y reporter et d'en tenir compte lors de la réalisation de vos documents..

Vous vous souviendrez que:

1. dans notre système d'écriture, l'oeil explore la page imprimée de gauche à droite et de haut en bas; il est donc important d'en tenir compte pour placer des titres, des intertitres;
2. les capacités de discrimination de l'oeil sont limitées aussi la typographie doit-elle être sobre et s'appuyer sur une économie de moyens: éviter donc d'utiliser les styles, des corps et graisses de caractères différents sur une même page;
3. quand le lecteur cherche de l'information dans tout un livre, il regarde en haut des pages, à droite des pages de droite et à gauche des pages de gauche: placez donc les points de repères et les indices aux endroits adéquats;
4. le *blanc* – l'espace vide entre deux blocs de texte, entre deux illustrations – est le premier moyen de mise en évidence dont vous disposez pour mettre en page vos documents;
5. la perception des blocs typographiques et des contrastes est influencée par les contours blancs;
6. l'oeil est attiré par ce qui visuellement possède le plus de force: les "bonnes formes" – les formes prégnantes –, mais aussi les modifications – sans excès – de la graisse ou de la taille de caractères;
7. des points 4, 5 et 6 ci-dessus, vous déduirez facilement que la notion de bloc typographique – une surface imprimée close et délimitée par des blancs – est donc essentielle;
8. un bloc typographique de 6 lignes n'attire pas plus l'oeil du lecteur qu'un bloc de 3 lignes: ne faites donc pas du remplissage, c'est donc inutile;
9. plus une illustration est grande plus elle attire le lecteur;
10. une illustration en couleur attire plus qu'une illustration en noir;
11. vous devrez donc adapter la taille des illustrations à l'importance de leurs contenus et du rôle que vous leur accordez dans le processus d'apprentissage.

9.2. REGLES TYPOGRAPHIQUES

Vous devrez trouver la meilleure présentation des textes et des images en harmonisant tous les éléments de la page: justification, nombre de lignes, répartition des blancs, choix du caractère ou de plusieurs caractères, choix des corps..).

Les traitements de texte actuels et les différentes aides à la composition vous seront extrêmement utiles: les feuilles de style par exemple, sont un instrument de travail primordial pour parvenir à une présentation systématique de vos textes imprimés, mais aussi à la standardisation que vous demande toutes les institutions de formation à distance.

Pour pouvoir exploiter au maximum le potentiel de ces nouveaux outils, vous devez connaître et respecter un certain nombre de règles de mise en page:

1. ne commencez jamais un page par une ligne creuse;
2. ne mettez pas moins de cinq lignes de texte sur la page qui termine un chapitre;
3. si vous devez placer un sous titre en tête bas de page, il faut au moins trois lignes de textes;
4. évaluez les blancs d'une page en nombre de lignes de texte;

5. quand vous évaluez les blancs d'une page, tenez compte des blancs supplémentaires, indispensables comme, par exemple, la ligne creuse au-dessus d'un sous-titre.

9.3. FORMES DE JUSTIFICATION DU TEXTE

Il existe plusieurs formes de présentation du texte que vous connaissez bien: chacune d'elle possède des caractéristiques propres liées aux habitudes du lecteur occidental:

1. le texte en drapeau appuyé à droite: peu lisible car nous lisons de gauche à droite; il peut cependant être utile pour faire apparaître certains sous-titres (fonction de repérage);
2. le texte justifié: c'est la forme la plus classique et la plus utilisée; elle est aussi la plus banale et exclut toute forme de distraction;
3. le texte en drapeau, appuyé à gauche: on retrouve souvent cette présentation dans les magazines. La lecture est facile car cette présentation induit une régularité dans la lecture. Les coupures dans le texte, si elles vous les étudiez bien, aideront le lecteur à trouver les articulations et la structure du texte;
4. les lignes centrées: cette présentation est utilisée pour les titres principaux; elle donne au texte une image décorative et permet de renforcer la valeur réflexive de la page. Il faut cependant éviter de faire commencer une seconde ligne par des mots grammaticaux.

9.4. LE CHOIX DE CARACTERES

Le choix du corps – de la taille – des caractères doit toujours se faire en fonction des conditions de lecture et de ce que l'on appelle un seuil de lisibilité typographique. On recommande d'adapter la taille des caractères à l'âge des lecteurs:

- à 6 ans, des caractères de **corps 14-18**;
- à 7 et 8 ans, des caractères de **corps 14-16**;
- à 9 ans, des caractères de **corps 12**;
- dès 10 ans et plus, des caractères de corps 10-12;
- pour des adultes, des caractères de corps 8.

Les traitements de textes proposent en général des caractères de corps 10 comme taille standard pour le texte et la taille 8 pour les notes.

Vous devrez aussi tenir compte du choix de la police de caractères: certaines sont en effet plus lisibles que d'autres et permettent donc l'utilisation d'un corps plus réduit.

9.5. PREMIERES PAGES D'UN VOLUME

Souvent, lorsqu'un enseignant doit composer et paginer un texte, il se trouve dans l'embarras car il ne connaît pas les conventions en usage dans les métiers de l'édition. Il se demande souvent où mettre la table des matières, où écrire le titre et combien de pages blanches doivent précéder le texte, etc.

Il existe sans doute plusieurs conventions, mais vous pourrez vous inspirer de ces quelques règles d'édition relativement simples:

- les pages de garde (pp.1 et 2): elles sont blanches et sont là pour préserver la première page imprimée;
- la page de faux titre (p. 3): vous y inscrirez le titre de l'oeuvre dans le tiers supérieur de la surface, dans le sens horizontal et dans le tiers supérieur gauche, dans le sens vertical;
- le verso du faux titre (p. 4): vous y placerez la liste des ouvrages du même auteur, illustration ou encore vous laisserez une page blanche;
- la page de grand titre (p. 5): vous y indiquerez le nom de l'auteur, le titre de l'oeuvre, la raison sociale de l'éditeur, la ville d'origine de l'édition, la date d'édition. Cette page peut avoir un "poids typographique" plus important que la page de faux-titre;
- la page de copyright (p. 6): vous y ferez apparaître le nom de l'éditeur, la marque de son copyright © et s'il y a lieu, la justification du tirage, c'est-à-dire le nombre d'exemplaires tirés,

le type de papier, etc. Ce sont d'habitude des indications qui ne concernent que les éditions originales et les tirages pour bibliophiles;

- la page 7: traditionnellement, vous avez le choix entre trois possibilités:
 - une dédicace;
 - le début de la préface (la pagination se fait en chiffres romains);
 - la page de départ (la première page "foliotée" et numérotée en chiffres arabes);

10. MISE EN TEXTE

Ce que nous appelons la mise consiste donc à utiliser les ressources de la typographie pour:

1. mettre en évidence les aspects principaux du discours, sa structure hiérarchique et son organisation: la typographie est en conséquence au service de la compréhension et du sens;
2. orienter le lecteur et organiser sa lecture: la typographie assure donc une fonction de repérage au sein du texte.

Une bonne typographie est donc celle qui assure ces deux fonctions: *compréhension discursive* et de *repérage intratextuel*. Ces deux fonctions permettant une meilleure accessibilité et une meilleure mémorisation de l'information.

La mise en texte s'appuie sur des invariants typographiques.

10.1. LE CHOIX DES CARACTERES

Le choix des caractères se fait à partir des quatre, aujourd'hui souvent cinq, formes typiques de toutes les polices de caractères:

- romain;
- italique;
- CAPITALE;
- PETITES CAPITALES
- bas de casse.

Les typographes accordent à chacune de ces catégories des valeurs stylistiques qui orientent les choix et les décisions.

10.1.1. 1ERE DECISION: romain OU italique:

- romain: c'est l'expression d'une rigidité plastique. Possède une dimension populaire vu son usage fréquent. Par l'orientation perpendiculaire de ses lettres, le romain entraîne une impression de stabilité et facilite sa lecture. Le romain traduit donc souvent le totalité de ce discours.
- l'italique: expression d'une souplesse plastique, dénote des relations plus intimes avec le lecteur et traduit les apartés de l'auteur. C'est la typographie de la tradition orale. Par l'axe oblique de la lettre sur la ligne, c'est la notion d'instabilité, de dynamisme ce qui entraîne une lecture plus rapide, mais sans doute plus difficile.

10.1.2. 2EME DECISION: CAPITALES OU bas de casse:

- capitale: donne une dimension officielle, elle valorise en s'éloignant de l'expression populaire;
- bas de casse: notion de simplicité établissant un rapport d'égalité entre émetteur et récepteur. La minuscule italique ajoute la notion de sensibilité.

Les habitudes du lecteur occidental, en grande partie déterminées par les conventions typographiques dominantes, font que les bas de casse et les non italiques sont plus lisibles que les CAPITALES et les italiques. C'est d'ailleurs ce que recommandent de nombreux ouvrages de vulgarisation des techniques typographiques. Ainsi, on écrira:

- les textes principaux, en bas de casse;

- les *expressions spéciales*, les *mots dans une langue étrangère*, les *noms propres* ou encore les *termes techniques*, en *caractères italiques*;
- les TITRES et INTERTITRES PRINCIPAUX, en CAPITALES ROMAINES;
- les INTERTITRES SECONDAIRES, en CAPITALES ITALIQUES.

Les traitements de texte offrent de plus les PETITES CAPITALES qui sont souvent utiles pour les INTERTITRES SECONDAIRES. Enfin, la typographie conventionnelle permet de décider d'un degré d'intensité avec le contraste fond et forme, noir et blanc en choisissant entre maigre, demi gras et gras, le contraste allant s'accroissant.

S. Caro dans sa thèse *Rôle des organisateurs paralinguistiques dans la consultation des documents électroniques* (1995:61) cite Védénia (1989) faisant lui-même référence à Reformatzky qui propose une classification des procédés typographiques selon leur force d'accentuation relative, du plus faible au plus fort:

1. PETITES CAPITALES
2. *italiques*
3. GRANDES CAPITALES
4. ½ gras
5. **gras**
6. corps supérieur
7. famille de lettres différente

10.2. MISE EN VALEUR DES MOTS DANS UN PARAGRAPHE

Vous devez éviter d'utiliser, pour faire ressortir certains mots, des corps plus importants ou des styles différents. Vous pouvez par contre employer, mais avec modération:

1. les *caractères italiques*: si le texte est écrit en romain, l'*italique* est réservé aux titres des ouvrages ou des périodiques cités, aux noms des oeuvres d'art.... Attention cependant qu'un texte en italique est moins lisible qu'un texte en romain;
2. les **caractères gras**: ils produisent un effet de contraste plus important que l'italique. Ils sont surtout utilisés pour mettre en valeur les mots les plus importants du point de vue pédagogique. Utilisés aussi pour des textes destinés à une lecture partielle (mots clés). Certaines études citées par Caro semblent montrer que pour certaines tâches le marquage en gras est plus efficace que la mise en caractères capitales... mais les tâches en question ne sont guère précisées !?
3. les caractères soulignés: ce type de mise en évidence est peu apprécié pour des raisons esthétiques parmi les typographes – il fait irrémédiablement songer à la machine à écrire –: il peut cependant remplacer le caractère gras dans les cas où le caractère gras de certaines polices fait défaut. Caro toujours, dans sa revue de question, indique que le soulignement ralentirait le rythme de lecture pour les textes courts, qu'il aurait peu d'effet dans les textes de 200 mots mais serait d'une certaine efficacité pour les lecteurs rapides dans des textes de 6.000 mots.

10.3. PARAGRAPHES

10.3.1. TEXTE PRINCIPAL

Le texte principal peut être décomposé selon les degrés hiérarchiques suivants:

- les mots;
- les phrases;
- les paragraphes;
- les chapitres.

Les moyens de séparation typographiques correspondant à ces niveaux sont les suivants:

- un blanc entre les mots;
- un point entre deux phrases;

- un passage à la ligne entre deux paragraphes et éventuellement un interlignage;
- une mise à la page entre deux chapitres.

10.3.2. IDENTIFIER LES PARAGRAPHES

Toujours selon l'orientation de la lecture, trois procédés typographiques de séparation pour les paragraphes peuvent être utilisés:

10.3.2.1. La rentrée

La rentrée: la 1^{ère} ligne du paragraphe commence par un blanc. Si c'est le moyen le plus économique en typographie, ce n'est pas forcément le plus esthétique surtout lorsque les paragraphes sont courts.

10.3.2.2. La composition au carré

La composition au carré: le texte est aligné avec l'alignement vertical de la page, mais on ajoute un interligne ayant la valeur d'une ligne de texte. Ce procédé est souvent plus esthétique que les rentrées et tend d'ailleurs à se généraliser dans les publications didactiques ou dans les rapports.

10.3.2.3. Le débord

Le débord: le début du texte est composé en saillie, à gauche de la ligne verticale qui marque l'alignement de la page. Ce procédé favorise la fonction de repérage et est très efficace pour une lecture de recherche.

10.4. HIERARCHIE ENTRE BLOCS TYPOGRAPHIQUES

Il est important pour le lecteur de pouvoir distinguer la présentation d'un chapitre, le texte courant de ce chapitre ou encore le résumé. Comment alors différencier visuellement ces différents blocs ?

Il faut d'abord savoir que la force, l'impact visuel correspond à l'importance pédagogique des textes: par exemple, vous devrez distinguer le texte principal, les textes d'information secondaire, les résumés, etc.

Plusieurs facteurs pour marquer cette hiérarchie:

Le corps des caractères:

Vous pouvez le faire croître avec l'importance pédagogique des textes (facteur de force). Ce procédé peut apporter une certaine sobriété au document si l'on agit seulement sur la dimension des caractères. Mais des différences trop minimes ne seront pas perçues par des lecteurs ordinaires.

La graisse du caractère (facteur de force):

Il existe en plusieurs variations, soit demi gras soit gras. Effet de contraste plus marqué. Important d'essayer de rester dans la même famille typographique.

L'interlignage est fondamental:

La variation de sa valeur permet de faire apparaître les distinctions entre la fin d'un partie de texte et un nouveau sous chapitre; le nombre d'interlignes est donc une façon très facile de marquer l'hiérarchie entre les différentes parties et sous-parties.

L'habillage du texte:

Il s'agit de procédés qui permettent de mettre en évidence directement le bloc typographique: l'encadré, la trame sous le texte à condition que le texte garde sa valeur principale et des espaces blancs. Dans les cas de l'encadré ou des trames, il est souhaitable de composer les textes sur des justifications un peu inférieures à celles du texte principal pour que la justification du cadre corresponde à la justification du texte principal.

10.5. LES PARATEXTES

L'insertion d'un paratexte – images, schémas, graphiques, etc. – doit elle aussi faire l'objet d'une attention particulière. On rappellera:

- le choix d'un paratexte doit s'inscrire dans une stratégie pédagogique concertée;
- la disposition relative du couple texte-paratexte doit tenir compte de l'ordre pédagogique de lecture, en marquant aussi les hiérarchies des concepts visualisés.

- dans un parcours linéaire du manuel, les positions relatives des blocs typographiques et des blocs illustratifs doivent respecter l'ordre de lecture suivant la découverte des connaissances par le lecteur;
- la mise en page doit valoriser l'image si celle-ci est présente pour éveiller l'intérêt, la curiosité du jeune lecteur. Le texte est alors souvent placé sur la page de droite et l'image sur la page de gauche;
- si l'image est là pour éclairer ou compléter le texte, la mise en page peut devenir assez complexe comme par exemple une colonne de gauche avec le texte principal, la colonne centrale avec les illustrations éclairant le texte et la colonne de droite réservées aux commentaires des illustrations;
- la force d'une illustration augmente avec ses dimensions et son nombre de couleurs.
- l'environnement d'une illustration peut comme pour les blocs typographiques avoir un effet sur le lecteur. Par exemple une illustration foncée sera entourée de grande marges blanches pour un effet de contraste plus grand;
- les critères d'ordre esthétique restent importants même s'ils sont secondaires par rapport aux critères pédagogiques;
- pas d'illustrations sans ses références (emploi d'un caractère plus petit que le caractère du texte principal).

LES DIVERSES FORMES DE JUSTIFICATION

Le texte des exemples ci-dessous est écrit dans un caractère de corps 10, **les titres en 12 gras** et les intertitres en 12 maigre.

EN DRAPEAU, APPUYE A GAUCHE

L'objectif est de donner une formation générale et des connaissances théoriques et pratiques sur les médias. Cet enseignement ouvre aux métiers de la communication et ne constitue pas une formation professionnelle de journaliste au sens strict du terme: "L'Université de Neuchâtel n'a pas voulu créer une école de journalisme, comme il en existe dans d'autres pays, ni instituer une licence en journalisme.

Elle reconnaît le rôle des que jouent, sur le plan de la formation professionnelle, les médias eux-mêmes ainsi que les organisations des éditeurs et des journalistes. mais elle entend offrir la possibilité, à celles et à ceux qui se destinent aux de la communication, d'acquérir un bagage complémentaire s'inscrivant dans le cadre de leurs études dans l'une ou l'autre de nos facultés. [...] Il ne permet pas, de prime abord, une spécialisation, mais ouvre, ainsi que nous l'avons constamment cherché des perspectives aussi bien pour le futur journaliste de la presse écrite que pour celui qui se destine aux médias audio-visuels. A l'un comme à l'autre, il donnera des connaissances de base qui doivent être finalement les mêmes que l'on fasse de l'information à la radio, à la télévision, dans un quotidien ou dans un magazine." (Extrait du Nouveau programme d'enseignement, Annexe 3, in Richard, op. cit.).

EN DRAPEAU, APPUYE A DROITE

L'objectif est de donner une formation générale et des connaissances théoriques et pratiques sur les médias. Cet enseignement ouvre aux métiers de la communication et ne constitue pas une formation professionnelle de journaliste au sens strict du terme: "L'Université de Neuchâtel n'a pas voulu créer une école de journalisme, comme il en existe dans d'autres pays, ni instituer une licence en journalisme.

Elle reconnaît le rôle des que jouent, sur le plan de la formation professionnelle, les médias eux-mêmes ainsi que les organisations des éditeurs et des journalistes. mais elle entend offrir la possibilité, à celles et à ceux qui se destinent aux de la communication, d'acquérir un bagage complémentaire s'inscrivant dans le cadre de leurs études dans l'une ou l'autre de nos facultés. [...] Il ne permet pas, de prime abord, une spécialisation, mais ouvre, ainsi que nous l'avons constamment cherché des perspectives aussi bien pour le futur journaliste de la presse écrite que pour celui qui se destine aux médias audio-visuels. A l'un comme à l'autre, il donnera des connaissances de base qui doivent être finalement les mêmes que l'on

fasse de l'information à la radio, à la télévision, dans un quotidien ou dans un magazine." (Extrait du Nouveau programme d'enseignement, Annexe 3, in Richard, op. cit.).

JUSTIFIE

L'objectif est de donner une formation générale et des connaissances théoriques et pratiques sur les médias. Cet enseignement ouvre aux métiers de la communication et ne constitue pas une formation professionnelle de journaliste au sens strict du terme: "L'Université de Neuchâtel n'a pas voulu créer une école de journalisme, comme il en existe dans d'autres pays, ni instituer une licence en journalisme.

Elle reconnaît le rôle des que jouent, sur le plan de la formation professionnelle, les médias eux-mêmes ainsi que les organisations des éditeurs et des journalistes. mais elle entend offrir la possibilité, à celles et à ceux qui se destinent aux de la communication, d'acquérir un bagage complémentaire s'inscrivant dans le cadre de leurs études dans l'une ou l'autre de nos facultés. [...] Il ne permet pas, de prime abord, une spécialisation, mais ouvre, ainsi que nous l'avons constamment cherché des perspectives aussi bien pour le futur journaliste de la presse écrite que pour celui qui se destine aux médias audio-visuels. A l'un comme à l'autre, il donnera des connaissances de base qui doivent être finalement les mêmes que l'on fasse de l'information à la radio, à la télévision, dans un quotidien ou dans un magazine." (Extrait du Nouveau programme d'enseignement, Annexe 3, in Richard, op. cit.).

TEXTE CENTRE

L'objectif est de donner une formation générale et des connaissances théoriques et pratiques sur les médias. Cet enseignement ouvre aux métiers de la communication et ne constitue pas une formation professionnelle de journaliste au sens strict du terme: "L'Université de Neuchâtel n'a pas voulu créer une école de journalisme, comme il en existe dans d'autres pays, ni instituer une licence en journalisme.

Elle reconnaît le rôle des que jouent, sur le plan de la formation professionnelle, les médias eux-mêmes ainsi que les organisations des éditeurs et des journalistes. mais elle entend offrir la possibilité, à celles et à ceux qui se destinent aux de la communication, d'acquérir un bagage complémentaire s'inscrivant dans le cadre de leurs études dans l'une ou l'autre de nos facultés. [...] Il ne permet pas, de prime abord, une spécialisation, mais ouvre, ainsi que nous l'avons constamment cherché des perspectives aussi bien pour le futur journaliste de la presse écrite que pour celui qui se destine aux médias audio-visuels. A l'un comme à l'autre, il donnera des connaissances de base qui doivent être finalement les mêmes que l'on fasse de l'information à la radio, à la télévision, dans un quotidien ou dans un magazine." (Extrait du Nouveau programme d'enseignement, Annexe 3, in Richard, op. cit.).

Les types des caractères: quelques exemples

Le texte des exemples ci-dessous est écrit dans un caractère de corps 10, **les titres en 12 gras** et les intertitres en 12 maigre. Remarquez le sous-titre et les deux lignes isolés en bas de page (à éviter).

ROMAIN MINUSCULE

L'objectif est de donner une formation générale et des connaissances théoriques et pratiques sur les médias. Cet enseignement ouvre aux métiers de la communication et ne constitue pas une formation professionnelle de journaliste au sens strict du terme: L'Université de Neuchâtel n'a pas voulu créer une école de journalisme, comme il en existe dans d'autres pays, ni instituer une licence en journalisme.

ROMAIN MAJUSCULE

L'OBJECTIF EST DE DONNER UNE FORMATION GENERALE ET DES CONNAISSANCES THEORIQUES ET PRATIQUES SUR LES MEDIAS. CET ENSEIGNEMENT OUVRE AUX METIERS DE LA COMMUNICATION ET NE CONSTITUE PAS UNE FORMATION PROFESSIONNELLE DE JOURNALISTE AU SENS STRICT DU TERME: L'UNIVERSITE DE NEUCHATEL N'A PAS VOULU CREER UNE ECOLE DE JOURNALISME, COMME IL EN EXISTE DANS D'AUTRES PAYS, NI INSTITUER UNE LICENCE EN JOURNALISME.

Italique minuscule

L'objectif est de donner une formation générale et des connaissances théoriques et pratiques sur les médias. Cet enseignement ouvre aux métiers de la communication et ne constitue pas une formation professionnelle de journaliste au sens strict du terme: "L'Université de Neuchâtel n'a pas voulu créer une école de journalisme, comme il en existe dans d'autres pays, ni instituer une licence en journalisme.

ITALIQUE MAJUSCULE

L'OBJECTIF EST DE DONNER UNE FORMATION GENERALE ET DES CONNAISSANCES THEORIQUES ET PRATIQUES SUR LES MEDIAS. CET ENSEIGNEMENT OUVRE AUX METIERS DE LA COMMUNICATION ET NE CONSTITUE PAS UNE FORMATION PROFESSIONNELLE DE JOURNALISTE AU SENS STRICT DU TERME: L'UNIVERSITE DE NEUCHATEL N'A PAS VOULU CREER UNE ECOLE DE JOURNALISME, COMME IL EN EXISTE DANS D'AUTRES PAYS, NI INSTITUER UNE LICENCE EN JOURNALISME.

PETITES MAJUSCULES (ROMAIN)

L'OBJECTIF EST DE DONNER UNE FORMATION GENERALE ET DES CONNAISSANCES THEORIQUES ET PRATIQUES SUR LES MEDIAS. CET ENSEIGNEMENT OUVRE AUX METIERS DE LA COMMUNICATION ET NE CONSTITUE PAS UNE FORMATION PROFESSIONNELLE DE JOURNALISTE AU SENS STRICT DU TERME: L'UNIVERSITE DE NEUCHATEL N'A PAS VOULU CREER UNE ECOLE DE JOURNALISME, COMME IL EN EXISTE DANS D'AUTRES PAYS, NI INSTITUER UNE LICENCE EN JOURNALISME.

PETITES MAJUSCULES (ITALIQUE)

L'OBJECTIF EST DE DONNER UNE FORMATION GENERALE ET DES CONNAISSANCES THEORIQUES ET PRATIQUES SUR LES MEDIAS. CET ENSEIGNEMENT OUVRE AUX METIERS DE LA COMMUNICATION ET NE CONSTITUE PAS UNE FORMATION

LES INTERTITRES APPUYES A DROITE

ROMAIN MINUSCULE

L'objectif est de donner une formation générale et des connaissances théoriques et pratiques sur les médias. Cet enseignement ouvre aux métiers de la communication et ne constitue pas une formation professionnelle de journaliste au sens strict du terme: l'Université de Neuchâtel n'a pas voulu créer une école de journalisme, comme il en existe dans d'autres pays, ni instituer une licence en journalisme.

ROMAIN MAJUSCULE

L'OBJECTIF EST DE DONNER UNE FORMATION GENERALE ET DES CONNAISSANCES THEORIQUES ET PRATIQUES SUR LES MEDIAS. CET ENSEIGNEMENT OUVRE AUX METIERS DE LA COMMUNICATION ET NE CONSTITUE PAS UNE FORMATION PROFESSIONNELLE DE JOURNALISTE AU SENS STRICT DU TERME: L'UNIVERSITE DE NEUCHATEL N'A PAS VOULU CREER UNE ECOLE DE JOURNALISME, COMME IL EN EXISTE DANS D'AUTRES PAYS, NI INSTITUER UNE LICENCE EN JOURNALISME.

Italique minuscule

L'objectif est de donner une formation générale et des connaissances théoriques et pratiques sur les médias. Cet enseignement ouvre aux métiers de la communication et ne constitue pas une formation professionnelle de journaliste au sens strict du terme: l'Université de Neuchâtel n'a pas voulu créer une école de journalisme, comme il en existe dans d'autres pays, ni instituer une licence en journalisme.

ITALIQUE MAJUSCULE

L'OBJECTIF EST DE DONNER UNE FORMATION GENERALE ET DES CONNAISSANCES THEORIQUES ET PRATIQUES SUR LES MEDIAS. CET ENSEIGNEMENT OUVRE AUX METIERS DE LA COMMUNICATION ET NE CONSTITUE PAS UNE FORMATION PROFESSIONNELLE DE JOURNALISTE AU SENS STRICT DU TERME: L'UNIVERSITE DE NEUCHATEL N'A PAS VOULU CREER UNE ECOLE DE JOURNALISME, COMME IL EN EXISTE DANS D'AUTRES PAYS, NI INSTITUER UNE LICENCE EN JOURNALISME.

PETITES MAJUSCULES (ROMAIN)

L'OBJECTIF EST DE DONNER UNE FORMATION GENERALE ET DES CONNAISSANCES THEORIQUES ET PRATIQUES SUR LES MEDIAS. CET ENSEIGNEMENT OUVRE AUX METIERS DE LA COMMUNICATION ET NE CONSTITUE PAS UNE FORMATION PROFESSIONNELLE DE JOURNALISTE AU SENS STRICT DU TERME: L'UNIVERSITE DE NEUCHATEL N'A PAS VOULU CREER UNE ECOLE DE JOURNALISME.

PETITES MAJUSCULES (ITALIQUE)

L'OBJECTIF EST DE DONNER UNE FORMATION GENERALE ET DES CONNAISSANCES THEORIQUES ET PRATIQUES SUR LES MEDIAS. CET ENSEIGNEMENT OUVRE AUX METIERS DE LA COMMUNICATION ET NE CONSTITUE PAS UNE FORMATION PROFESSIONNELLE DE JOURNALISTE AU SENS STRICT DU TERME: L'UNIVERSITE DE NEUCHATEL N'A PAS VOULU CREER UNE ECOLE DE JOURNALISME.

LA MISE EN EVIDENCE DES BLOCS TYPOGRAPHIQUES

LE DEBORD ET MISE EN EVIDENCE DU MOT CLE

L'**objectif** est de donner une formation générale et des connaissances théoriques et pratiques sur les médias. Cet enseignement ouvre aux métiers de la communication et ne constitue pas une formation professionnelle de journaliste au sens strict du terme: "L'Université de Neuchâtel n'a pas voulu créer une école de journalisme, comme il en existe dans d'autres pays, ni instituer une licence en journalisme.

Elle reconnaît le rôle des que jouent, sur le plan de la formation professionnelle, les médias eux-mêmes ainsi que les organisations des éditeurs et des journalistes. mais elle entend offrir la possibilité, à celles et à ceux qui se destinent aux de la communication, d'acquérir un bagage complémentaire s'inscrivant dans le cadre de leurs études dans l'une ou l'autre de nos facultés. [...] Il ne permet pas, de prime abord, une spécialisation, mais ouvre, ainsi que nous l'avons constamment cherché des perspectives aussi bien pour le futur journaliste de la presse écrite que pour celui qui se destine aux médias audio-visuels. A l'un comme à l'autre, il donnera des connaissances de base qui doivent être finalement les mêmes que l'on fasse de l'information à la radio, à la télévision, dans un quotidien ou dans un magazine." (Extrait du Nouveau programme d'enseignement, Annexe 3, in Richard, op. cit.).

LA COMPOSITION AU CARRE

L'objectif est de donner une formation générale et des connaissances théoriques et pratiques sur les médias. Cet enseignement ouvre aux métiers de la communication et ne constitue pas une formation professionnelle de journaliste au sens strict du terme: "L'Université de Neuchâtel n'a pas voulu créer une école de journalisme, comme il en existe dans d'autres pays, ni instituer une licence en journalisme.

Elle reconnaît le rôle des que jouent, sur le plan de la formation professionnelle, les médias eux-mêmes ainsi que les organisations des éditeurs et des journalistes. mais elle entend offrir la possibilité, à celles et à ceux qui se destinent aux de la communication, d'acquérir un bagage complémentaire s'inscrivant dans le cadre de leurs études dans l'une ou l'autre de nos facultés. [...] Il ne permet pas, de prime abord, une spécialisation, mais ouvre, ainsi que nous l'avons constamment cherché des perspectives aussi bien pour le futur journaliste de la presse écrite que pour celui qui se destine aux médias audio-visuels. A l'un comme à l'autre, il donnera des connaissances de base qui doivent être finalement les mêmes que l'on fasse de l'information à la radio, à la télévision, dans un quotidien ou dans un magazine." (Extrait du Nouveau programme d'enseignement, Annexe 3, in Richard, op. cit.).

LA RENTREE

L'objectif est de donner une formation générale et des connaissances théoriques et pratiques sur les médias. Cet enseignement ouvre aux métiers de la communication et ne constitue pas une formation professionnelle de journaliste au sens strict du terme: "L'Université de Neuchâtel n'a pas voulu créer une école de journalisme, comme il en existe dans d'autres pays, ni instituer une licence en journalisme.

Elle reconnaît le rôle des que jouent, sur le plan de la formation professionnelle, les médias eux-mêmes ainsi que les organisations des éditeurs et des journalistes. mais elle entend offrir la possibilité, à celles et à ceux qui se destinent aux de la communication, d'acquérir un bagage complémentaire s'inscrivant dans le cadre de leurs études dans l'une ou l'autre de nos facultés. [...] Il ne permet pas, de prime abord, une spécialisation, mais ouvre, ainsi que nous l'avons constamment cherché des perspectives aussi bien pour le futur journaliste de la presse écrite que pour celui qui se destine aux médias audio-visuels. A l'un comme à l'autre, il donnera des connaissances de base qui doivent être finalement les mêmes que l'on fasse de l'information à la radio, à la télévision, dans un quotidien ou dans un magazine." (Extrait du Nouveau programme d'enseignement, Annexe 3, in Richard, op. cit.).

L'enseignement y est organisé dans un cadre interfacultaire et est rattaché à la Faculté des Lettres (cf. Règlement du Conseil d'Etat du 27 septembre 1982) dont les étudiants peuvent suivre cette

formation en tant que branche secondaire dans le cadre leur licence. Les étudiants d'autres facultés ont la possibilité de choisir le journalisme comme branche de certificat selon les dispositions réglementaires de ces facultés.

La formation se déroule en trois ans, sur six semestres, à raison de huit heures hebdomadaires les deux premières années et de sept heures la troisième année. Le plan d'études (cf. Annexe 1) comprend des branches de formation générale et des branches journalistiques. Dans les premières, on trouvera des matières telles que le droit, l'économie et l'économie politique, l'histoire contemporaine qui relèvent d'un cursus classique en sciences économiques, politiques et sociales; ce sont d'ailleurs des cours existants. Parmi les matières journalistiques, citons le droit des médias, l'analyse des médias suisses, les techniques de production et de réalisation, l'histoire des médias, etc. Autant de matières qui ont été créées pour ce curriculum.

L'INTERLIGNAGE

L'UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL

L'objectif de la formation

L'objectif est de donner une formation générale et des connaissances théoriques et pratiques sur les médias. Cet enseignement ouvre aux métiers de la communication et ne constitue pas une formation professionnelle de journaliste au sens strict du terme: "L'Université de Neuchâtel n'a pas voulu créer une école de journalisme, comme il en existe dans d'autres pays, ni instituer une licence en journalisme. Elle reconnaît le rôle des que jouent, sur le plan de la formation professionnelle, les médias eux-mêmes ainsi que les organisations des éditeurs et des journalistes. mais elle entend offrir la possibilité, à celles et à ceux qui se destinent aux de la communication, d'acquérir un bagage complémentaire s'inscrivant dans le cadre de leurs études dans l'une ou l'autre de nos facultés. [...] Il ne permet pas, de prime abord, une spécialisation, mais ouvre, ainsi que nous l'avons constamment cherché des perspectives aussi bien pour le futur journaliste de la presse écrite que pour celui qui se destine aux médias audio-visuels. A l'un comme à l'autre, il donnera des connaissances de base qui doivent être finalement les mêmes que l'on fasse de l'information à la radio, à la télévision, dans un quotidien ou dans un magazine." (Extrait du Nouveau programme d'enseignement, Annexe 3, in Richard, op. cit.).

Organisation des études

L'enseignement y est organisé dans un cadre interfacultaire et est rattaché à la Faculté des Lettres (cf. Règlement du Conseil d'Etat du 27 septembre 1982) dont les étudiants peuvent suivre cette formation en tant que branche secondaire dans le cadre leur licence. Les étudiants d'autres facultés ont la possibilité de choisir le journalisme comme branche de certificat selon les dispositions réglementaires de ces facultés.

La formation se déroule en trois ans, sur six semestres, à raison de huit heures hebdomadaires les deux premières années et de sept heures la troisième année. Le plan d'études (cf. Annexe 1) comprend des branches de formation générale et des branches journalistiques. Dans les premières, on trouvera des matières telles que le droit, l'économie et l'économie politique, l'histoire contemporaine qui relèvent d'un cursus classique en sciences économiques, politiques et sociales; ce sont d'ailleurs des cours existants. Parmi les matières journalistiques, citons le droit des médias, l'analyse des médias suisses, les techniques de production et de réalisation, l'histoire des médias, etc. Autant de matières qui ont été créées pour ce curriculum.

Les études sont sanctionnées par trois diplômes distincts:

- un Certificat d'études universitaires du journalisme, pour les étudiants titulaires d'une licence ou d'un titre équivalent (maturité + 4);
- une Attestation d'études complémentaires au journalisme, pour les professionnels des médias;
- une Attestation, selon le règlement général de l'Université pour les auditeurs.

