

DEPARTEMENT ORTHOPHONIE  
FACULTE DE MEDECINE  
Pôle Formation  
59045 LILLE CEDEX  
Tél : 03 20 62 76 18  
*departement-orthophonie@univ-lille.fr*



Université  
de Lille



# MEMOIRE

En vue de l'obtention du  
Certificat de Capacité d'Orthophoniste  
présenté par

**Marine SCHOENECKER**

soutenu publiquement en juin 2023

**Création d'une grille analysant la lisibilité des  
albums pour les enfants ayant un trouble  
spécifique des apprentissages et proposition  
d'adaptation des textes**

MEMOIRE dirigé par

**Ingrid GIBARU**, Orthophoniste, Centre Hospitalier, Lens

**Maryline LAMENDIN**, Orthophoniste, Douai

Lille – 2023

## **Remerciements**

Je tiens à adresser mes remerciements les plus sincères à Madame Ingrid Gibaru ainsi qu'à Madame Maryline Lamendin pour leur encadrement. Je vous remercie pour votre présence, pour vos nombreuses lectures et relectures, pour vos conseils et idées qui m'ont permis d'avancer jusqu'à l'aboutissement de ce travail.

Je remercie également vivement Madame Christine Venel d'avoir accepté d'être ma lectrice.

Enfin, je remercie ma famille, en particulier mes parents pour le soutien et l'aide qu'ils m'ont apportés ainsi que mes amies pour l'intérêt qu'elles ont porté à mon travail.

## **Résumé :**

La lecture est une compétence nécessaire pour l'accès aux acquisitions scolaires et pour la construction de soi. Cependant, c'est une tâche difficile pour les enfants présentant un trouble spécifique du langage écrit. Ce trouble touche en effet trois à cinq pour cent des enfants et adolescents en France. Pour développer le plaisir de lire, les albums alliant textes et images, paraissent de bons outils. Néanmoins, ils ne sont généralement pas adaptés aux enfants présentant des difficultés de lecture. Choisir un album adapté au niveau de lecture de l'enfant est important afin de ne pas le décourager. Notre travail a pour objectif l'élaboration d'une grille permettant de donner un pourcentage de lisibilité typographique et linguistique d'un album. Le score, associé à un code couleur, permet d'identifier son niveau de difficulté. Pour créer cette grille, nous nous sommes appuyés sur les critères retenus dans la littérature. Nous l'avons ensuite testée sur un album pour vérifier son bon fonctionnement et la cohérence des résultats. Une fois les scores obtenus, si l'utilisateur souhaite adapter son album, un tableau associé permet de le guider. Nous avons également analysé puis adapté intégralement les textes de l'album *La grande fabrique de mots* d'Agnès de Lestrade. Ce matériel permettra aux professionnels de proposer aux patients ayant un trouble spécifique du langage écrit un album adapté. Cela, afin de l'encourager à lire et de développer progressivement une confiance en ses capacités de lecteur en prenant plaisir dans cette activité.

## **Mots-clés :**

**Trouble spécifique du Langage Écrit, lecture, album, lisibilité, adaptation**

## **Abstract:**

Reading is an essential basic skill for any academic learning and personal development. However, it is a difficult task for children with a specific written language disorder. Three to five percent of children and teenagers are struggling with such a disorder. At first glance, books combining text and pictures may seem like the right format to maximise their reading pleasure. However, these books are not suitable for them. Therefore, choosing formats adapted to their reading level is critical if we do not want to discourage them. Here, we have designed a scale displaying percentages of typographical and linguistic readability. A colour code is associated with this percentages to visualise levels of difficulty. Our scale was designed using criteria found in the scholar literature. We then tested it on a sample book to check and ensure its relevance and consistency. Once the percentages are calculated, users are guided by the associated table to apply them to their books. We also analysed and fully customised the book *La grande fabrique de mots*, from the author Agnès de Lestrade. Practitioners may suggest this ready-to-use book to their patients dealing with written language disorders. Children will be encouraged in this activity and gain confidence over time.

## **Keywords:**

Specific Written Language Disorder, reading, book, legibility, adaptation

# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>Contexte théorique, buts</b> .....	<b>2</b>
1. Le Trouble Spécifique du Langage Ecrit.....	2
1.1. Définition .....	2
1.2. Les hypothèses explicatives .....	2
1.3. La prise en soin orthophonique .....	3
2. Les albums.....	4
2.1. Définitions.....	4
2.2. Les illustrations .....	4
2.3. Le texte de l’album .....	5
2.4. Les relations texte-images au fil des pages .....	5
2.5. Les différentes structures possibles.....	5
2.6. L’album, outil de partage .....	6
2.7. Comment le choisir ? .....	6
2.8. L’utilisation de l’album à l’école .....	7
3. Recommandations en termes de lisibilité et d’accessibilité pour les patients ayant un trouble spécifique du langage écrit .....	8
3.1. Ce qui relève de la typographie.....	8
3.1.1. Concernant les caractères (police, taille, couleur) .....	8
3.1.2. Concernant la mise en page .....	8
3.2. Ce qui relève de la simplification .....	9
3.2.1. Les simplifications lexicales .....	9
3.2.2. Les simplifications morphologiques .....	10
3.2.3. Les simplifications syntaxiques .....	11
3.2.4. Les simplifications discursives .....	12
<b>Méthodologie</b> .....	<b>12</b>
1. Choix des albums à analyser .....	12
2. Construction d’une grille d’analyse des albums.....	13
2.1. Point de départ de la construction de la grille.....	13
2.2. La forme.....	13
2.3. Le bon fonctionnement de la grille .....	13
3. Analyse des albums .....	14

3.1. Choix de la quantité de page à analyser .....	14
3.2. Méthode utilisée pour remplir la grille .....	14
3.3. Utilisation de Manulex.....	15
4. Adaptations des albums.....	15
<b>Résultats</b> .....	17
1. Grille d'analyse des albums.....	17
2. Analyse et simplification de la première double page de l'album <i>C'est moi le plus fort</i> de Mario Ramos.....	18
2.1. Texte original .....	18
2.2. Analyse de la lisibilité.....	18
2.3. Proposition de simplification .....	19
3. Analyse et proposition de modification de l'album <i>La grande fabrique de mots</i> d'Agnès de Lestrade et de Valeria Docampo.....	20
3.1. Analyse de la lisibilité de l'album.....	20
3.1.1. Analyse de la lisibilité typographique de l'ensemble de l'album .....	20
3.1.2. Analyse de la lisibilité textuelle d'une double-page de l'album .....	20
3.2. Proposition de modification de l'album.....	21
3.2.1. Analyse de l'album .....	21
3.2.2. Texte original et texte simplifié de la douzième double-page .....	22
Texte original .....	22
Texte simplifié .....	22
<b>Discussion</b> .....	23
1. Analyses des résultats et construction de la grille .....	23
2. Limites et difficultés concernant l'adaptation de l'album <i>La grande fabrique de mots</i> .....	25
3. Perspectives appliquées à l'orthophonie .....	26
<b>Conclusion</b> .....	27
<b>Bibliographie</b> .....	28

# Introduction

Le trouble spécifique du langage écrit touche actuellement trois à cinq pour cent des enfants et adolescents en France (Sprenger-Charolles & Colé, 2013). Il entrave grandement les compétences en lecture, tant en précision qu'en vitesse. Or, la maîtrise de la lecture et de l'écriture est indispensable pour intégrer un cursus d'apprentissage (Avitabile & Vaginay, 2004).

L'orthophoniste, après avoir apporté une remédiation aux difficultés de lecture, cherche à encourager le plaisir de lire au moyen d'activités motivantes et ludiques. La lecture de livres, en plus d'avoir un effet gratifiant, permet de nombreuses acquisitions telles que celle du vocabulaire, facteur prédictif de la réussite scolaire. Il est donc important que le livre soit plaisant et compréhensible. Ainsi, l'album illustré dont le texte est souvent court, semble être un bon intermédiaire pour ces enfants. Il constitue souvent un premier contact avec la littérature pour ceux-ci.

L'album est un type d'œuvre où le contenu est transmis par le texte et l'image (Guérette, 1998). Cet outil est très utilisé par les enseignants du primaire mais également du secondaire pour développer les habiletés littéraires de leurs élèves en lecture et en écriture (Leclaire-Halté & Specogna, 2015 ; Lépine, 2012). C'est un bon outil pour le développement de la narration car, lu plusieurs fois par l'enfant qui s'en approprie les différentes étapes, il peut ensuite être raconté par celui-ci. On peut également le retrouver dans les bibliothèques ou à la maison. Cependant, il n'est pas toujours accessible aux enfants ayant un trouble spécifique du langage écrit pour diverses raisons : les polices de caractère fantaisistes ou colorées peuvent être choisies pour l'esthétique mais rendre plus difficile la lecture, les phrases peuvent être longues, comporter des structures syntaxiques complexes ou des mots peu fréquents. La mise en forme générale des textes telle que la taille des lettres, des espacements ou la longueur des phrases, peut rendre l'album plus ou moins lisible pour l'enfant déjà en difficulté de lecture.

Depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, des aménagements et adaptations pédagogiques spécifiques en termes de lisibilité textuelle sont proposés pour les supports de cours et les textes des manuels. Des maisons d'édition proposent également des petits romans adaptés. Il semble cependant qu'il n'existe à ce jour que peu d'albums de la littérature de jeunesse adaptés pour les enfants ayant un trouble spécifique du langage. Nous retrouvons cette problématique dans l'article de Laure Varis concernant la journée professionnelle consacrée à l'accueil des publics dyslexiques en bibliothèques à Paris en 2019. La question de l'existence de livres adaptés pour ces enfants est donc très actuelle.

Ainsi, l'objectif de ce mémoire sera l'élaboration d'une grille d'analyse de la lisibilité des albums de la littérature (ex : police et taille des caractères, fréquence des mots...) afin de guider les orthophonistes dans leur choix d'album pour un enfant ayant un trouble spécifique du langage écrit. Nous proposerons également des adaptations des textes d'un album selon les critères de lisibilité définis par la littérature scientifique afin de nous inscrire dans une pratique fondée sur les preuves.

Dans le cadre de ce mémoire, nous présenterons le trouble spécifique du langage écrit en abordant ses définitions, hypothèses explicatives et les grands principes de prise en soin orthophonique. Nous évoquerons ensuite les caractéristiques d'un album. Puis, nous étudierons les recommandations des chercheurs concernant la lisibilité et l'accessibilité des écrits pour les patients ayant un trouble spécifique du langage écrit.

Nous présenterons ensuite notre méthodologie d'élaboration de notre grille d'analyse de la lisibilité des albums ainsi que notre progression d'adaptation des textes.

Suite à la présentation des résultats, nous aborderons en discussion les diverses problématiques auxquelles nous avons été confrontée lors de l'élaboration de la grille et de l'adaptation du texte d'un album. Enfin, nous terminerons par une réflexion sur l'intérêt d'adapter des albums dans la pratique orthophonique.

## **Contexte théorique, buts**

### **1. Le Trouble Spécifique du Langage Ecrit**

#### **1.1. Définition**

Le DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5<sup>ème</sup> édition, 2015) définit le trouble spécifique du langage écrit (TSLE) comme un trouble des apprentissages. Il peut toucher la lecture en exactitude et/ou en vitesse, la compréhension, l'orthographe ou l'expression écrite. Le DSM-5 établit quatre critères. L'enfant doit présenter des difficultés depuis six mois au minimum dans au moins un des domaines mentionnés ci-dessus malgré des interventions appropriées. Les résultats aux épreuves doivent être significativement inférieurs aux performances attendues pour l'âge et interférer dans la vie quotidienne de l'enfant. Les difficultés doivent débuter durant ses années de scolarisation. Enfin, elles ne doivent pas être expliquées par une déficience intellectuelle, des troubles sensoriels (auditifs ou visuels non corrigés), neurologiques ou mentaux, du langage oral, une adversité psycho-sociale ou une scolarisation inadaptée.

#### **1.2. Les hypothèses explicatives**

L'hypothèse explicative de la dyslexie-dysorthographe (aujourd'hui TSLE) la plus documentée est celle d'un déficit phonologique, soit des difficultés pour percevoir, discriminer, reconnaître, encoder, stocker, accéder, manipuler et convertir en graphèmes les phonèmes des mots. Trois habiletés phonologiques sous-tendent ces capacités :

- la mémoire de travail phonologique qui permet le maintien temporaire d'une information perçue afin d'activer les connaissances et procédures nécessaires au traitement de cette information
- l'accès au lexique phonologique qui permet d'arriver rapidement à la forme phonologique du mot
- la conscience phonologique qui permet de reconnaître et de manipuler les unités sonores constituant les mots.

Des études longitudinales ont pu confirmer une relation causale entre les capacités de traitement phonologique et l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, en effet les enfants dyslexiques-dysorthographiques présentaient un déficit dans une ou plusieurs de ces habiletés (Sanke, 2017).

Les recherches sur l'acquisition de la lecture ont largement reconnu l'importance des capacités phonologiques. Cependant, certains enfants présentent un TSLE mais aucun déficit au niveau du traitement phonologique ce qui suggère que d'autres processus cognitifs entrent en jeu pour

l'acquisition de la lecture (Bosse et al., 2009). Ainsi, des recherches sur l'enfant normo-lecteur ont pu mettre en évidence l'influence de l'empan visuo-attentionnel (EVA), défini comme la quantité d'éléments que l'on peut traiter en même temps dans un stimulus complexe en une fixation (Bosse et al., 2007). Bundesen (1990, 1998) a pu expliquer l'implication de l'attention dans le processus de traitement visuel de suites de lettres. Selon sa théorie, pendant la présentation rapide d'une suite de lettre, la quantité d'information traitée dépend de la qualité du traitement de l'élément seul et de la qualité de l'attention visuelle distribuée sur les différents éléments réunis. Or, les lecteurs débutants identifient aussi bien les lettres isolées que les lecteurs experts mais ont des performances plus faibles lorsqu'il s'agit de suites de lettres (Pelli et al., 2006). Ainsi, cela refléterait une plus faible capacité à distribuer leur attention visuelle sur un ensemble d'éléments distincts. Des études réalisées auprès d'enfants dyslexiques, en contrôlant à la fois le traitement phonologique et l'EVA, ont pu montrer que certains présentaient un empan très faible sans déficit du traitement phonologique (Bosse et al., 2007 ; Valdois et al., 2003).

Les difficultés de traitement visuel chez les personnes dyslexiques mises en évidence dans différentes études amènent à apporter une attention particulière à l'aspect visuel des textes proposés pour les patients.

### **1.3. La prise en soin orthophonique**

Les recommandations concernant l'apprentissage de la lecture établissent trois niveaux d'appréhension des difficultés :

- un déficit de la correspondance graphèmes-phonèmes,
- un faible développement de la connaissance du matériel écrit et des stratégies spécifiques de la lecture
- un manque d'expérience et de motivation en lecture.

Ainsi la rééducation orthophonique portera sur ces trois niveaux.

Différents programmes d'intervention ont été élaborés afin de permettre de prendre en charge ces enfants de la manière la plus efficace possible. Les critères prégnants sont : un apprentissage explicite, un entraînement à la combinatoire, une progression de difficulté croissante en lecture et en transcription (programme Auditory Discrimination in Depth), un entraînement à la fluidité, un évitement du passage par l'erreur (programme Embedded phonics), un entraînement quotidien à la conscience phonologique, au décodage, à la lecture et à l'écriture et une prise en charge précoce (Torgesen et al., 2006).

La notion de plaisir est également primordiale. L'enfant doit en éprouver lors de sa lecture pour qu'il soit motivé à recommencer cette activité et qu'il devienne lecteur (Dupont-Escarpit, 1984). Lire seul des textes assez longs en comprenant l'essentiel est satisfaisant pour ces lecteurs (Bruno Avitabile & Denis Vaginay, 2004).

Ainsi, la rééducation orthophonique doit permettre à l'enfant d'automatiser et de fluidifier sa lecture. Pour cela, il est primordial de lui donner envie de lire en suscitant sa motivation. La motivation intrinsèque, c'est-à-dire celle liée au plaisir de l'activité, dépend de la satisfaction de plusieurs besoins. L'un d'eux est le sentiment d'efficacité personnelle développé par Bandura et défini comme l'ensemble des croyances que nous développons relativement à notre capacité à réaliser une tâche spécifique. Ce sentiment d'efficacité personnel est lui-même sous-tendu par plusieurs



facteurs : la quantité d'informations liées à la tâche (trop de consignes entraîneraient du découragement), le nombre de réussites supérieur à celui d'échecs, l'effet du but et de la connaissance (savoir pourquoi il lit et si ce qu'il lit est correct), la clarté de la présentation de sa tâche (comme une bonne lisibilité de ce qu'il lit) et la confusion entraînerait également une perte de motivation (Bandura, 2007). Les albums possèdent des caractéristiques qui semblent appropriées à cet objectif : celui de susciter chez le patient l'envie de lire. Cependant, il en existe de très nombreux types, il peut donc être difficile de les choisir.

## **2. Les albums**

### **2.1. Définitions**

Il est possible de définir l'album comme une forme littéraire appartenant à la même catégorie que les romans, nouvelles, poésies, bandes-dessinées ou contes (Poslianec, 2008 ; Van der Linden, 2008, 2013). Il peut être de plusieurs genres : narratif, poétique, dramatique ou fictif (Lépine & Hébert, 2018).

L'album a la particularité de ne pas suivre de mise en page stricte, la matérialité et les formats sont variés selon le public ciblé et les choix personnels de l'auteur. Ainsi, les possibilités d'organisation du support semblent infinies (taille des messages, aspect formel, occupation dans les doubles-pages, etc) ce qui en fait aussi une caractéristique de l'album (Van der Linden, 2007). L'album de jeunesse est donc considéré comme un objet à la fois complexe et composite (Turgeon et al., 2019).

Différents formats peuvent être rencontrés : le format à la française plus haut que large est le plus fréquent. Le format à l'italienne plus large que haut favorise les images séquentielles, la représentation du temps et du mouvement. On peut également retrouver des formats carrés, en découpe (l'album prend la forme d'un objet, d'un animal) et en accordéon (Van der Linden, 2007).

### **2.2. Les illustrations**

Au fur et à mesure de son évolution, l'album a donné une place et un statut de plus en plus important aux illustrations. (Van der Linden, 2007).

La caractéristique principale de l'album est la double narration du récit qui est à la fois portée par le texte et par les images (Van der Linden, 2007) ce qui les différencie des livres illustrés dans lesquels les images rehaussent juste un élément du texte, le sens n'étant transmis que par ce dernier (Guérette, 1998). Cette complémentarité entre le texte et les images est si forte que lorsque l'on ouvre un album, on lit autant les illustrations que le texte (Giasson, 2000). Les images nécessitent donc un « acte de lecture » soit une attention et une interprétation de notre part (Van der Linden, 2007).

Lépine et Hébert (2018) qualifient l'album d'objet « hybride » pour mettre en valeur ces liens au sein du texte et des images et entre les techniques d'illustrations qui sont elles-mêmes très diversifiées (aquarelle, dessin, collages, etc).

### 2.3. Le texte de l'album

Bien que les textes des albums puissent présenter de très nombreuses formes, on peut retrouver quelques spécificités. Les textes sont brefs et peuvent n'avoir qu'une place minimale dans l'espace de la double-page. Leur forme courte leur permet d'accompagner de près les images de la page en respectant ainsi une unité de sens (généralement les phrases ne se terminent pas sur la page suivante). Des descriptions de personnages ou de lieux sont rarement retrouvées, l'auteur comptant sur la collaboration de l'illustrateur. Les dialogues peuvent être présentés dans des bulles pour alléger le texte. Destiné à la lecture à voix haute, le texte est souvent distribué en passages brefs sur la page, correspondant à des unités de souffle (Van der Linden, 2007). Ainsi, de nombreux albums sont écrits en rhèmes (groupe de mots d'une phrase portant un sens).

### 2.4. Les relations texte-images au fil des pages

Le texte et les images sont interdépendants dès le paratexte (couverture, titre) puis au fil des double-pages (Lépine, 2019). En effet, on ne peut comprendre le récit sans l'image, ni l'image sans le récit, les deux fonctionnant « de concert pour créer un tout unifié » (Giasson, 2000, p. 49). Le terme d'iconotexte peut être utilisé pour désigner ces livres dont le sens repose sur les interactions entre le texte, les images et le support (Nières, 2009).

Différentes relations peuvent être décrites entre le texte et les images : la redondance lorsqu'ils décrivent la même chose, la complémentarité lorsque l'un complète l'autre ou la dissociation lorsqu'il y a une contradiction entre les deux. Dans ce dernier cas, le texte et l'image ne peuvent tout de même jamais être complètement séparés (Van der Linden, 2007).

Une des particularités de l'album est la place essentielle de la double-page dans laquelle le texte et l'image s'organisent librement. La séparation entre les deux pages peut également être utilisée par les auteurs pour créer deux mondes ou deux moments de la journée par exemple (Van der Linden, 2007).

### 2.5. Les différentes structures possibles

Différentes structures peuvent être retrouvées selon les albums :

- la structure narrative répondant à un schéma quinaire : état initial - élément perturbateur - péripéties - résolution et état final, par exemple l'album *La grande fabrique de mots* d'Agnès de Lestrade
- la forme d'un récit en randonnée qui se déroule comme une grande promenade au cours de laquelle le héros fait des rencontres successives. Par exemple l'album *Le gâteau perché tout là-haut* de Suzanne StraBer. Ce type de structure offre une redondance au niveau des formes syntaxiques et des mots outils utilisés ce qui présente un atout pour l'automatisation de la lecture
- certains albums très complexes racontent la même histoire suivant différents points de vue. Par exemple : *Histoire à quatre voix* d'Anthony Browne.

Ils peuvent également avoir à la fois une structure narrative classique et proposer une forme en randonnée.

## 2.6. L'album, outil de partage

Les albums sont de par leur conception et leur utilisation, des objets d'échange et de partage. En effet, pour les créer on retrouve un écrivain et un illustrateur et ils sont généralement lus par les parents (ou enseignants) à leur enfant (ou élèves). On peut donc parler de créateurs doubles et de double lectorat (Lépine & Hébert, 2018). Lorsque les illustrations ont bien ce statut narratif, l'enfant, même non lecteur, peut construire l'histoire à partir de ce qu'il voit (Poslaniec, 1995). Ainsi, pendant que l'adulte lit, il peut observer les images, les comparer à ce qu'il entend et commenter ou imaginer la suite. L'album devient alors un outil d'interaction entre l'enfant et l'adulte.

## 2.7. Comment le choisir ?

La plupart des albums sont écrits pour être lus aux enfants par un lecteur expert ce qui peut les rendre difficilement lisibles pour des débutants (Giasson, 2000). Cependant, certains sont conçus pour leur être accessibles et favoriser leur autonomie, ils présentent alors une structure prévisible qui leur permet d'anticiper la suite. Pour Reutzel et Fawson, (1991 ; cités par Giasson, 2000) et McGill-Franzen, (1993 ; cité par Giasson, 2000), les albums les plus accessibles possèdent des illustrations qui correspondent au texte et le soutiennent, un texte rythmé éventuellement en rimes et une histoire qui contient des structures répétitives telles que :

- Des séquences cumulatives : un élément est introduit, puis un deuxième en répétant le premier, etc. Par exemple : *Le roi, sa femme et le petit prince* de Mario Ramos.
- Des listes ordonnées : les éléments sont présentés selon une organisation culturelle. Par exemple, chaque nouvelle page évoque un jour de la semaine comme dans l'album *La chenille qui fait des trous* d'Eric Carle.
- Des questions-réponses : un protagoniste pose des questions et un autre y répond à partir d'un même modèle, par exemple l'album *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête* de Werner Holzwarth et Wolf Erlbruch.
- Une structure couplets avec un refrain qui revient. Par exemple l'album *La chasse à l'ours* de Michael Rosen et Helen Oxenbury.

En plus de la structure prévisible, Giasson (2000) établit d'autres caractéristiques pour définir un album de qualité. Il faut qu'il contienne une diversité de niveaux de lecture, pour qu'au fil des âges l'enfant puisse en avoir une lecture différente, « les vrais bons livres ont une profondeur et une richesse telles qu'ils peuvent grandir avec les enfants » (Demers et al., 1995, p.26). Il doit être motivant pour l'enfant et pour l'adulte (double destinataire) puisqu'il est en effet souvent l'objet d'un temps partagé. L'album doit offrir une ouverture sur le monde en comportant des références artistiques ou littéraires par exemple. L'intensité du texte est aussi un critère à prendre en compte, il est important que le lecteur ressente des émotions lorsqu'il lit, qu'il ne reste pas indifférent. On peut

également relever un critère de qualité qui est l'honnêteté, un bon livre n'exagère pas le message qu'il veut transmettre mais va, de manière subtile, plus loin que l'intrigue.

Enfin, lire ne doit ni fatiguer, ni ennuyer le lecteur. La fatigue naît de la présentation matérielle du contenu du livre et l'ennui de la vacuité de son contenu (Dupont-Ecarpit, 1984). Ainsi, il est important que l'album soit lisible pour l'enfant et qu'il l'intéresse.

## **2.8. L'utilisation de l'album à l'école**

Plusieurs études internationales (notamment l'enquête PISA, 2009) ont démontré que lire régulièrement pour soi a un impact direct sur les résultats scolaires. Plus cette lecture est diversifiée et source de plaisir plus les compétences s'accroissent.

Les textes littéraires ont de nombreux rôles : ils permettent au lecteur d'appréhender le monde dans lequel il évolue et ainsi d'y trouver un sens (Giasson, 2000). Ils ont un rôle dans la construction de soi et de son équilibre intérieur (Van der Linden, 2021). Ils contribuent également aux développements affectif et social du lecteur, qui, en s'identifiant aux personnages, vivra avec eux leurs aventures, ressentant leurs émotions et retenant les solutions qu'ils auront trouvées pour leur propre vie (Giasson, 2000). L'histoire lui permet de ressentir de l'empathie, de comprendre les qualités humaines, d'élargir sa vision des autres et de l'inviter à être plus tolérant (Emery, 1996), on peut citer parmi de très nombreux exemples l'album *Les gens sont beaux* de Baptiste Beaulieu. En échangeant sur les textes, le lecteur renforce son fonctionnement cognitif et métacognitif, notamment sa capacité de pensée critique. Il se rend compte de ce qu'il a mal compris, peut expliquer son point de vue et entendre celui d'un autre, essayer de chercher des informations pour répondre à ses incertitudes. La lecture personnelle est en effet fortement liée au développement des habiletés de compréhension des élèves du primaire et du secondaire (Ricou, 1993 ; Duguay, 1996). La lecture contribue également à enrichir les connaissances et le vocabulaire des lecteurs. Enfin, plus un enfant lit et moins cela sera difficile pour lui, plus il pourra prendre du plaisir à lire, entrant ainsi dans un cercle vertueux (Giasson, 2000).

Les textes officiels recommandent de développer le goût de la lecture (Tauveron, 2002). Depuis que cette mission est apparue, en 1990, la littérature de jeunesse a été introduite massivement dans les écoles et des listes de livres pour la jeunesse ont été ajoutées aux programmes scolaires (Poslianec, 2002). Dès la maternelle, une première approche de la littérature est proposée aux enfants par le biais des albums. Ces derniers, par les thèmes qu'ils abordent et par la manière dont ils les traitent au sein d'un échange entre textes et images constituent une littérature d'excellente qualité pour les enfants ne sachant pas encore lire (Bulletin officiel de l'Education nationale, 2002).

Les albums sont donc des ouvrages très utilisés dans l'enseignement mais de par leur nature, ils sont souvent conçus pour être lus par les adultes aux enfants. Ainsi, bien qu'ils soient des outils possédant de nombreux avantages, ils peuvent être complexes et peu lisibles ce qui les rend difficiles d'accès pour les enfants présentant un TSLE. Adapter les textes permettra donc à ces enfants de pouvoir lire seuls les albums.

### **3. Recommandations en termes de lisibilité et d'accessibilité pour les patients ayant un trouble spécifique du langage écrit**

Pour rendre des textes plus lisibles sans en modifier le fond qui est l'œuvre d'un auteur, l'essence même de l'ouvrage, nous pouvons modifier leur typographie et les simplifier.

#### **3.1. Ce qui relève de la typographie**

Selon le Larousse (2022), on peut définir la typographie comme la conception graphique d'un ouvrage, comprenant les caractères, les corps, la présentation et les dimensions du texte et des illustrations. Dupont-Escarpit (1984) lui accorde une grande importance, écrivant que l'enfant doit pouvoir découvrir le titre et les différents éléments du livre sans effort. Ainsi en ouvrant le livre, il ne doit pas se sentir noyé par les informations visuelles ce qui pourrait le rebuter dans son activité. Au contraire, il doit se sentir capable d'appréhender le livre.

##### **3.1.1. Concernant les caractères (police, taille, couleur)**

Pour les lecteurs débutants, le texte doit ressortir de la page, les caractères noirs sur fond blanc étant plus lisibles que les caractères blancs sur fond noir qui nécessitent davantage de fixation (Dupont-Escarpit, 1984). Il vaut mieux privilégier un papier épais pour ne pas voir les caractères du verso (British Dyslexia Association, 2018). L'association recommande également l'utilisation de papier mat plutôt que brillant et de couleur crème ou pastel, moins éblouissant que le blanc. Cependant, les recherches scientifiques n'ont pas permis de prouver que le choix d'un papier crème facilitait la lecture.

Les polices Arial, Calibri, Courier, Helvetica, Roman ou Verdana semblent augmenter la lisibilité des textes (Rauschenberger et al., 2019). La police OpenDyslexic n'a pas été prouvée plus aidante que ces dernières. L'important étant d'éviter les lettres avec sérif, défini comme un empatement typographique, par exemple « lecture » (Arial) est plus facile à lire que « lecture » (Times New Roman). Les lettres italiques sont à éviter (Dupont-Escarpit, 1984). La taille idéale est de 12 à 14 points (British Dyslexia Association, 2018 ; Rello, 2014), l'important étant de limiter les variations de taille. Une augmentation entre l'espace des lettres de 1,2 à 2,5 points améliore la lisibilité des textes mais l'espacement ne doit pas être trop important sinon il aurait l'effet inverse (Zorzi et al., 2014). Un espacement augmenté entre les mots permet également d'améliorer la vitesse et la précision de lecture (Zorzi, 2012). Des interlignes plus importants que la moyenne améliorent la lisibilité (x 1,5 ou x 2). Enfin, écrire les expressions numériques en chiffres permet un accès à leur représentation sémantique plus rapidement (Rello, 2014).

##### **3.1.2. Concernant la mise en page**

Le texte peut être présenté sur différents endroits de la page : en haut, en bas, sur un côté, séparé de l'illustration, par exemple dans un encadré, réparti sur la double-page. Tout cela aura un

rôle dans sa lisibilité. En effet, « une mise en page régulière, texte et image l'un en dessous de l'autre, sur chaque page, prépare l'enfant au mouvement de la lecture, d'abord la page de gauche puis la page de droite » (Canut et al., 2012, p. 59). De plus, la longueur optimale d'une ligne est de dix centimètres environ afin d'éviter un grand nombre de fixations qui entraîne rapidement de la fatigue (Dupont-Escarpit, 1984). Ainsi la présentation du texte en rhèses permet de limiter la longueur des lignes. C'est une des modifications les plus importantes car, faisant également un lien avec l'unité prosodique, elle offre une grande facilité de lecture pour les personnes présentant un trouble spécifique du langage écrit (Nin et al., 2016).

## 3.2. Ce qui relève de la simplification

Les simplifications d'un écrit peuvent se faire en transformant un texte original pour un public donné. Elles doivent permettre aux lecteurs d'améliorer leur vitesse de lecture et leur compréhension (Gala et al., 2018).

Avitabile et Vaginay (2004) comparant l'écrit à une montagne, écrivent que l'adaptation des textes correspond à présenter à ceux qui en ont besoin la même montagne mais sous une forme moins compacte. Par notre travail de simplification, ces personnes ont plus de facilité à trouver un chemin. Cela peut leur permettre de récolter des mots ou des idées ce qui est déjà bien.

Les recommandations du projet ALECTOR (2020) évoquent trois types de simplifications possibles : les suppressions, remplacements et ajouts d'informations. Chaque modification peut être opérée au niveau lexical, morphologique, syntaxique ou discursif. Nous aborderons chaque domaine en nous appuyant sur leurs recommandations.

### 3.2.1. Les simplifications lexicales

Les mots riches en graphèmes complexes peuvent être remplacés par des mots comportant des graphèmes plus simples (cf tableau ci-dessous). La notion de consistance d'un mot se rapporte à la transparence de la conversion entre les graphèmes et les phonèmes qui le composent. On peut aussi dire d'un mot consistant qu'il est régulier, par exemple le mot « papa » est régulier, une seule prononciation est possible lorsque l'on assemble les sons /p/ /a/ /p/ /a/. Une bonne régularité permet une lecture plus rapide et plus fluide. En effet, à la fin du CP le niveau de lecture des élèves est directement corrélé au degré d'irrégularité des mots. Cette notion associée à la fréquence des mots sont les deux points majeurs pour l'apprentissage de la lecture (Sprenger-Charolles & Ziegler, 2019).

**Tableau 1.** Classification des 45 graphèmes de base du français en fonction de leur degré de complexité orthographique (Catach et al., 1995 cités par Pérez, 2014).

Difficulté	Caractéristiques	Graphèmes
1	Graphèmes simples acontextuels consistants	a, i, u, p, b, t, d, f, v, l, r, m, n
2	Graphèmes complexes acontextuels consistants	eu, ou, on, un, oi, oin, ch, gn
3	Graphèmes simples acontextuels inconsistants	é, è, o, ï, y
4	Graphèmes complexes acontextuels inconsistants	ai, au, eau, an, en, in, il(l), qu
5	Graphèmes simples contextuels inconsistants	e, g, s, c, ç, z, j, x
6	Graphèmes complexes contextuels inconsistants	gu, ss, ge

Ainsi, d'après le tableau, on pourrait par exemple remplacer « quelque » (qu : niveau 4) par « un peu » (niveaux 1 et 2) ou bien « bicyclette » (c : niveau 5) par « vélo » (niveaux 1 et 3).

Pour mesurer la consistance d'un mot dans une tâche de lecture, il faut se référer à la consistance dans le sens du graphème vers le phonème soit la Consistance Orthographe vers Phonologie, appelée COGPT. Nous pouvons trouver cette donnée avec l'outil informatique Manulex-infra (Peereeman et al., 2007).

Les structures syllabiques complexes, par exemple deux consonnes, peuvent parfois être substituées par des structures simples, voyelle seule ou consonne-voyelle étant les plus simples (ex : classe > école, flamme > feu). Les unités lexicales avec des consonnes doubles sont à éviter (ex : ennemi > rival). Ensuite, il est conseillé de remplacer les unités lexicales longues par des unités de moins de sept caractères (ex : baguette > pain).

Si les mots sont rares, il convient de les remplacer par des explications (Gala, 2018), par un synonyme plus fréquent ou de les supprimer. En effet, l'enfant étant déjà en difficulté pour déchiffrer les mots il est préférable qu'une fois lus ils soient directement compris afin que le jeune lecteur n'ait pas, en plus de la barrière de la lecture, la barrière de l'accès au sens. Ainsi, il vaut mieux privilégier des unités lexicales fréquentes. Cette notion étant très relative selon les auteurs (un mot est plus fréquent qu'un autre mais pas en soi), on pourra retenir qu'un mot a une fréquence élevée pour 150 à 250 occurrences par million de mots et une fréquence très élevée lorsqu'il a plus de 250 occurrences par million (Macchi et al., 2019). Ces auteurs répartissent en effet les mots selon six paliers : 0-25/25-50/50-75/75-150/150-250/>250. L'outil Manulex de Lété et al. (2004) permet de déterminer la fréquence d'un mot à l'écrit en indiquant une fréquence universelle forte lorsqu'elle est supérieure à 60 pour ce mot (Maeder et al., 2018). Le choix d'utiliser un terme générique (ex : fleur) ou spécifique (ex : coquelicot) doit être fait selon les capacités et les besoins langagiers des enfants (Canut et al., 2012).

### **3.2.2. Les simplifications morphologiques**

La morphologie dérivationnelle concerne la construction des mots à partir d'une base, par exemple : « amitié » à partir d'« ami ». Supprimer les morphèmes diminutifs (-elle, -ette, -et, -ine, etc) permet de raccourcir l'unité lexicale tout en conservant le sens. On peut ajouter l'adjectif « petit » si la nuance est nécessaire. Par exemple, au lieu d'écrire « les tartelettes », écrire « les petites tartes ». Ensuite, il vaut mieux utiliser les mots les plus fréquents dans une famille morphologique. Par exemple, dans la ressource Manulex, « construire » est beaucoup plus fréquent que « construction », ainsi au lieu d'écrire « Ils sont en train de réaliser la construction d'une maison. », écrire « Ils sont en train de construire une maison ».

La morphologie flexionnelle concerne l'indication du genre et du nombre pour les déterminants, noms et adjectifs et l'indication du temps et du mode pour les verbes. L'utilisation des verbes dans leur forme conjuguée est à privilégier (par rapport aux infinitifs ou participes présents). Au lieu d'écrire « Pour grimper, il prend un bâton. », il vaut mieux écrire « Il grimpe avec un bâton ». Des temps sont à éviter, par exemple remplacer le passé simple par le passé composé et retenir le présent comme temps de choix (Gala, 2018).

### 3.2.3. Les simplifications syntaxiques

Tout d'abord, l'ordre « sujet-verbe-objet » est à privilégier, cela peut nécessiter une réorganisation de la phrase voire des suppressions d'éléments notamment des participes passés ou participes présents en début de phrase. Il est important que les locuteurs soient bien repérés en évitant la post-position (présentation du locuteur en fin de phrase).

Pour simplifier les textes, nous pouvons supprimer les adverbes et adjectifs quand ceux-ci ne sont pas porteurs d'une information essentielle. Par exemple : « Il est vraiment très content. » peut-être simplifié par « Il est content. »

Certaines structures, quand elles n'apportent pas d'informations essentielles à la compréhension du récit telles que les propositions subordonnées relatives ou les appositions, peuvent être supprimées. Les appositions correspondent à un nom ou un groupe nominal se rapportant à un autre nom ou groupe nominal, par exemple : Paul, un ami ingénieur, est venu.

Les phrases simples sont à privilégier sauf si elles suppriment des liens logiques (ce qui augmenterait la charge de travail du lecteur).

Au sein des phrases complexes :

- la coordination est plus simple que la juxtaposition, par exemple : « Matthieu se baigne car il a chaud » est plus simple que « Matthieu a chaud, il se baigne » (Avitabile & Vaginay, 2004)
- la juxtaposition est préférable à la subordination, par exemple « Matthieu a chaud, il se baigne » est mieux que « Comme Matthieu a chaud, il se baigne » (Poslianec, 2008)
- les relatives peuvent être remplacées par des adjectifs, par exemple : « le loup qui est noir » peut devenir « le loup noir » (Poslianec, 2008).

Les connecteurs notamment temporels (ex : d'abord, puis) et spatiaux (ex : près de, derrière) ont une grande importance dans la compréhension du récit en apportant des repères indispensables à la compréhension de l'histoire. Ils doivent être gardés (ou peuvent être ajoutés) et placés en début de phrase et de paragraphe si possible (Avitabile & Vaginay, 2004).

Il vaut mieux remplacer les propositions négatives par des propositions affirmatives (traitement plus rapide) et les constructions passives par des phrases actives.

Dans les énumérations il est préférable de remplacer les constructions attributives en groupes nominaux ou adjectivaux. Par exemple, au lieu d'écrire « Il y avait trois ours, l'un était gros, l'autre était moyen et le dernier était petit. », écrire « Il y avait trois ours, un gros, un moyen et un petit. ».

Le discours direct est à privilégier par rapport au discours indirect. Le loup dit : « j'ai faim ! » est préférable à : Le loup dit qu'il a faim.

De plus, il est conseillé de supprimer les incises qui ajoutent une surcharge cognitive, par exemple : « Le renard, rusé et malicieux, entra dans le village. » peut être remplacé par « Le renard entra dans le village. » Parfois, elles peuvent être gardées mais simplifiées : « Le renard malin entra dans le village. »

Des éléments implicites peuvent être expliqués à condition de ne pas dénaturer le texte. Dans tous les cas il faut limiter la quantité d'inférences (Avitabile & Vaginay, 2004).

Enfin, concernant la longueur des phrases, découper le texte en unités de sens et aller à la ligne après chaque rhème permet également de soulager la mémoire de travail de l'enfant.



### 3.2.4. Les simplifications discursives

En linguistique, l'anaphore est un processus par lequel un segment du discours renvoie à un autre segment (antécédent) apparu dans le même contexte (Larousse, 2022). Ce peut être un pronom ou un groupe de mots, par exemple : « il » ou « le félin » pour parler du chat cité précédemment. Elle permet d'éviter les répétitions. Il est préférable que l'antécédent qui peut être une idée, une proposition ou un mot se trouve à proximité de l'anaphore (Avitabile & Vaginay, 2004). Il est important de réduire leur nombre car elles peuvent rapidement perdre le lecteur qui ne sait plus à qui elles réfèrent. En effet, les référents multiples sont intéressants pour l'enrichissement du vocabulaire mais très difficilement lisibles pour des lecteurs débutants. Si pour alléger les phrases, l'anaphore est gardée il est préférable de privilégier les pronoms personnels aux synonymes ou périphrases. Par exemple : « le chat s'est reposé dans son panier, maintenant il a faim » est plus simple que « le chat s'est reposé dans son panier, maintenant le félin a faim ». Dans les simplifications de texte il est important de faire attention à la place de l'anaphore par rapport à son antécédent, l'un et l'autre ne doivent pas être trop éloignés. De même, il conviendra d'éviter les cataphores (nom référent placé après) qui impliquent que le lecteur ne sait pas en lisant à quoi réfère ce qu'il lit, ce qui suppose donc un travail de mémoire.

## Objectifs et buts

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons élaboré une grille d'analyse d'albums de littérature jeunesse en nous appuyant sur les données recueillies dans notre partie théorique. Un album a ensuite été choisi afin de vérifier le bon fonctionnement de notre grille en analysant plusieurs pages. Enfin, un deuxième album a été sélectionné pour être analysé puis adapté en tenant compte des critères de lisibilité définis par la littérature.

## Méthodologie

### 1. Choix des albums à analyser

Nous voulions que les albums choisis plaisent aux enfants scolarisés en école primaire en répondant à leurs goûts et à leurs intérêts. Nous nous sommes appuyés sur une enquête réalisée auprès de 518 enseignants québécois qui avait pour objectif de mieux comprendre la progression de l'enseignement de la lecture à partir d'albums de jeunesse. Dans cette étude, les albums que les enseignants disaient particulièrement apprécier pour enseigner la lecture plaisaient :

- Au premier cycle (enfants de 6 à 7 ans) : *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos (4,2 %), *Frisson l'écureuil* de Mélanie Watt (3,3 %), *Chester* de Mélanie Watt (2,7 %), *J'élève mon monstre* d'Élise Gravel (1,9 %), *Splat le chat* de Rob Scotton.
- Au deuxième cycle (enfants de 8 à 9 ans) : *La grande fabrique de mots* d'Agnès de Lestrade et de Valeria Docampo (4,1 %), *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne (3,3 %), *Ami-ami* de Rascal (2,9 %).

Le résultat de l'enquête a été comparé à la liste des albums recommandés par le ministère de l'éducation nationale pour le cycle 2 (2018). Ainsi, nous avons retrouvé le livre *C'est moi le plus fort*

de Mario Ramos dans la liste des ouvrages de référence. Nous l'avons retenu pour tester le bon fonctionnement de notre grille.

Pour notre travail d'analyse d'un album en entier nous avons choisi l'album *La grande fabrique de mots* d'Agnès de Lestrade et de Valeria Docampo. Le thème de cet ouvrage présente un intérêt certain pour les orthophonistes car il concerne le langage et les mots.

## **2. Construction d'une grille d'analyse des albums**

### **2.1. Point de départ de la construction de la grille**

Notre travail s'est appuyé sur une étude consacrée à l'adaptation des textes en sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) dans laquelle une grille d'analyse de la lisibilité avait été élaborée (Toulouse, 2022). Nous avons ajouté certains critères recommandés par la littérature qui ne figuraient pas dans cette grille mais que nous avons pu aborder dans la partie théorique afin d'obtenir la grille la plus complète possible, par exemple la couleur d'écriture par rapport à la page ou la présence de phrases simples. Ainsi, nous avons construit une grille recensant les critères intervenant dans la lisibilité des textes que nous jugeons les plus pertinents pour notre travail d'analyse d'album.

### **2.2. La forme**

Une fois nos critères définis, nous avons organisé la grille en trois parties : la typographie, les contrastes entre les illustrations et le texte ainsi que la lisibilité du texte. Nous avons choisi de nous inspirer des échelles de Likert pour la remplir. Ainsi, pour chaque critère il faut cocher la case correspondant à la fréquence de ce critère. Grâce au score obtenu en additionnant les notes cochées pour les parties « typographie » et « lisibilité » nous pouvons obtenir facilement un pourcentage de lisibilité puisqu'il y a dix critères.

Nous avons décidé d'associer une couleur au score obtenu pour la partie « typographie » et pour la partie « lisibilité » : le rouge correspond à un score de lisibilité inférieur ou égal à 25% de la fréquence des critères, le orange de 25 à 50 %, le vert de 50 à 75 %, le bleu de 75 % à 99% et le violet à 100% de la fréquence des critères. Ainsi, le professionnel pourra associer des gommettes aux albums ce qui lui permettra de rapidement cibler le niveau de lecture et de proposer une progression à l'enfant.

### **2.3. Le bon fonctionnement de la grille**

Afin de nous assurer du bon fonctionnement de la grille, celle-ci a été testée par mes directrices et moi-même. Sans nous concerter, nous avons analysé deux doubles-pages de l'album *C'est moi le plus fort*. Nous avons ensuite mis en commun nos analyses afin de les comparer. Cela nous a permis d'éliminer certains critères qui nous semblaient moins importants pour la lisibilité et moins documentés sur le plan bibliographique (par exemple la structure syllabique des mots). Le fond et la forme ont ainsi été beaucoup modifiés pour permettre d'obtenir une grille la plus ergonomique possible.

### 3. Analyse des albums

#### 3.1. Choix de la quantité de page à analyser

Afin de ne pas rendre le travail d'analyse trop long pour les personnes souhaitant juste connaître la lisibilité d'un album, nous leur conseillons d'analyser seulement une ou deux doubles-pages qu'elles trouvent représentatives. C'est ce que nous avons pu faire avec l'album *C'est moi le plus fort*. Pour modifier tout un album il faudrait bien sûr en analyser chaque page.

#### 3.2. Méthode utilisée pour remplir la grille

Pour l'album *C'est moi le plus fort* nous avons sélectionné la première double page et rempli les lignes de notre grille selon les différents items.

Pour la partie typographie, écrire le texte sur un traitement de texte nous a permis de nous rendre compte de la police utilisée, des notions d'espacement entre les lettres et les lignes, ce qui était plus difficile à appréhender sur l'album.

Pour la partie lisibilité du texte, nous avons établi une procédure en dix étapes :

- 1) faire le listing des mots à valeur sémantique (= enlever les mots outils)
- 2) compter le nombre de lettres par mots de l'ensemble des mots du listing
- 3) avec l'outil COGPT (« consistance orthographe vers phonologie ») de Manulex-infra calculer la consistance de tous les mots à valeur sémantique et compter comme peu consistants ceux dont la consistance est inférieure à 70. En effet, dans Manulex-infra, la médiane est à 81,68. La consistance est élevée lorsqu'elle est supérieure à 85 et faible lorsqu'elle est comprise entre 20 et 70 (Launay et al., 2018).
- 4) avec l'outil MANULEX calculer la fréquence des mots du listing en comptant comme peu fréquents ceux dont la fréquence d'occurrence est inférieure à 60 (Launay et al., 2018)
- 5) relever les introducteurs de complexité (parce que, puisque ...) et compter comme phrases complexes les phrases contenant ces mots grammaticaux. Une liste des introducteurs de complexité de Laurence Lentin peut être trouvée en annexe 3
- 6) relever les marques de négation
- 7) compter les marques de voix passive
- 8) anaphores : repérer les anaphores pronominales ambiguës, éloignées du référent ou les reprises anaphoriques qui peuvent sembler complexes à interpréter. Par exemple : « Il rencontre Matthieu, et lui parle pendant très longtemps, le petit garçon est très content. »
- 9) noter les inversions sujet-verbe
- 10) relever le temps des verbes conjugués
- 11) relever les phrases contenant plus de dix mots

### **3.3. Utilisation de Manulex**

MANULEX est une ressource mise à la disposition des linguistes, des enseignants et des orthophonistes. Il regroupe une base de données de 1,9 millions de mots extraits de 54 manuels scolaires et renseigne sur les fréquences d'occurrences de 48.886 entrées lexicales. Ces mots sont ceux que les enfants peuvent rencontrer à l'écrit entre les classes de CP et de CM2 (Lété & Sprenger-Charolles, 2004). Manulex donne des renseignements concernant de nombreuses variables psycholinguistiques telles que la fréquence et la consistance.

La fréquence lexicale est une donnée statistique calculée selon le nombre d'occurrences d'un mot dans un corpus donné. Un tutoriel détaillant la façon de calculer la fréquence est en annexe 1.

Dans l'outil Manulex-infra, le calcul de la consistance correspond à la fréquence avec laquelle une association graphème-phonème apparaît, divisée par la fréquence totale du graphème quelle que soit sa prononciation. La moyenne des consistances des graphèmes d'un mot donne la consistance de ce mot. Un tutoriel détaillant la façon de calculer la consistance est en annexe 2.

## **4. Adaptations des albums**

Avitabile et Vaginay (2004) expliquent que lorsque l'on réécrit un texte, il faut conserver le contenu de l'œuvre mais aussi sa forme qui en fait sa spécificité. Ce travail ne doit pas altérer la tonalité et le style de l'auteur. Il s'agit donc de transmettre l'essentiel de son contenu tout en essayant d'être le plus fidèle possible aux moyens d'expression utilisés par l'auteur. Il faut alors évaluer l'importance des éléments, en passant par un travail d'analyse, de hiérarchisation puis de sélection. Parfois, la volonté de rendre une œuvre plus adaptée amène à édulcorer certains passages ce qui amène à un appauvrissement de son contenu. L'adaptation d'un texte ne consiste pas seulement en l'élimination, elle peut aussi développer, reformuler. Cependant, la différence entre le texte original et adapté ne doit pas être trop conséquente. L'adaptation doit cerner le mieux possible le public visé, ses compétences et la difficulté du texte.

### Recommandations :

Après avoir bien repéré les notions importantes de l'album pour être le plus fidèle possible au contenu de l'auteur :

1) Faire les modifications typographiques, idéalement en écrivant le texte dans un rectangle blanc qui sera placé toujours au même endroit de la double-page, pour certains enfants possédant un certain niveau de lecture, seules les adaptations typographiques associées à une mise en rhème seront nécessaires pour améliorer le confort de lecture. Le tableau ci-dessous permettra de guider le professionnel dans les adaptations à apporter

2) simplifier le texte phrase par phrase en s'appuyant sur le tableau récapitulatif ci-dessous

Nous avons établi un tableau récapitulatif pour pouvoir modifier l'album rapidement. Nous avons repris les items un par un et avons apporté les modifications nécessaires.

**Tableau 2.** Tableau des simplifications possibles pour l'adaptation d'un texte

<b>TYPOGRAPHIE</b>	
Critères difficiles	Simplifications proposées si les critères ne sont pas remplis :
Police avec serif	Choisir une police sans serif : Arial, Calibri, Courier, Helvetica, Roman ou Verdana
Police en italique	Enlever l'option italique
Caractère inférieur à 14 points	Ecrire avec une police minimum 14
Espacement entre les caractères insuffisant	Dans paramètres avancés, sélectionner espacements étendus
Espacements entre les mots insuffisants	Remplacer un espace par deux espaces (cf annexe 4)
Texte justifié	Ne pas justifier le texte
Espacements interlignes petits	Mettre un interligne d'1,5 ou interligne double
Nombres écrits en lettres	Ecrire les nombres en chiffres
Absence de rhèse	Aller à la ligne après chaque unité de sens (rhèse)
Ecriture peu distincte du fond	Ecrire en noir sur un papier clair (si choix de coller le texte sur les pages de l'album)

<b>CONTRASTES ENTRE LES ILLUSTRATIONS ET LE TEXTE</b>	
Contradiction texte - illustrations	Si les illustrations ne sont pas redondantes ou complémentaires, en faire un moment d'échange avec l'enfant

<b>LISIBILITE</b>	
Plus de 7 lettres par mot	Trouver des synonymes plus courts si possible (prononcer > dire)
Mots peu consistants	Remplacer par un synonyme plus consistant ou une périphrase (fouille > cherche)
Mots peu fréquents	Remplacer par un synonyme plus fréquent (par ex : plus de 60 occurrences par millions de mots) ou une périphrase (Au pays de la grande fabrique, parler coûte cher. > Au pays de la grande fabrique, pour parler il faut beaucoup d'argent.) S'appuyer sur le corpus oral de l'enfant
Phrases complexes	Remplacer les relatives par des adjectifs ou noms (sauf avec ceux qui sont méchants avec moi > sauf avec les méchants)
Phrases négatives	Transformer les phrases négatives en affirmatives s'il y en a beaucoup (on ne les dit pas souvent > on les dit peu)
Phrases passives	Transformer les phrases passives en actives
Anaphores	Reprendre le nom du référent (prénom, animal) ou scinder les phrases afin qu'il n'y ait plus d'ambiguïté possible
Inversion sujet-verbe dans les dialogues	Inverser (Il y en a pour une fortune ! » pense Philéas > Philéas pense : Il y en a pour une fortune !)
Verbes avec une conjugaison plus difficile	Essayer de réécrire le texte au présent, passé composé, futur
Phrases de plus de 10 mots	Enlever les adjectifs, adverbes non indispensables, couper la phrase Mettre en rhèse

# Résultats

## 1. Grille d'analyse des albums

Légende :

1 = jamais ou de façon occasionnelle (moins d'une fois sur quatre, 0-24%)

3 = parfois (égal ou moins d'une fois sur deux, 25-49%)

6 = moitié et fréquemment (égal ou moins de trois quarts des fois, 50-74%)

9 = presque toujours (plus de trois quarts des fois, 75-99%)

10 = toujours (100%)

TYPOGRAPHIE						
fréquence des critères recommandés						
Critères	1	3	6	9	10	Commentaires pour l'adaptation
Police sans serif						
Absence d'italique						
Caractères au minimum de 14 points						
Espacements entre les caractères étendus						
Deux espaces entre les mots						
Texte non justifié						
Espacements interlignes 1,5 ou double						
Nombres absents ou écrits en chiffre						
Présentation des lignes en rhèze						
Ecriture noire sur fond clair						
/100 soit %						
CONTRASTES ENTRE LES ILLUSTRATIONS ET LE TEXTE						
Critères	1	3	6	9	10	Remarques
Redondance ou complémentarité						
Texte non éparpillé sur la page						
LISIBILITE						
fréquence des critères recommandés						
Critères	1	3	6	9	10	Commentaires pour l'adaptation
Moins de 7 lettres par mot						
Mots consistants						
Mots fréquents						
Phrases simples						
Phrases affirmatives						
Phrases actives						
Anaphores sans ambigüité						
Absence d'inversion sujet-verbe dans les dialogues						
Verbes au présent, passé composé, futur						
Phrases de moins de 10 mots						
/100 soit %						

## 2. Analyse et simplification de la première double page de l'album *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos

### 2.1. Texte original

Un jour, un loup, qui avait très bien mangé et n'avait plus faim du tout, décide de faire une petite promenade dans les bois.  
 « C'est l'idéal pour bien digérer ! » se dit-il.  
 « Et en même temps, j'en profiterai pour vérifier ce qu'on pense de moi. »

### 2.2. Analyse de la lisibilité

Légende :

1 = jamais ou de façon occasionnelle (moins d'une fois sur quatre, 0-24%)

3 = parfois (égal ou moins d'une fois sur deux, 25-49%)

6 = moitié et fréquemment (égal ou moins de trois quarts des fois, 50-74%)

9 = presque toujours (plus de trois quarts des fois, 75-99%)

10 = toujours (100%)

TYPOGRAPHIE						
fréquence des critères recommandés						
Critères	1	3	6	9	10	Commentaires pour l'adaptation
Police sans serif	X					
Absence d'italique					X	
Caractères au minimum de 14 points					X	
Espacements entre les caractères étendus	X					
Deux espaces entre les mots	X					
Texte non justifié					X	
Espacements interlignes 1,5 ou double	X					
Nombres absents ou écrits en chiffre					X	
Présentation des lignes en rhèze	X					
Ecriture noire sur fond clair					X	
Total : 1 + 10 + 10 + 1 + 1 + 10 + 1 + 10 + 1 + 10 = 55 <b>soit 55 % de lisibilité concernant la typographie</b>						
CONTRASTES ENTRE LES ILLUSTRATIONS ET LE TEXTE						
Critères	1	4	6	9	10	Remarques
Redondance ou complémentarité					X	

Texte non éparpillé sur la page					X	
<b>LISIBILITE</b> <b>fréquence des critères recommandés</b>						
Critères	1	3	6	9	10	Commentaires pour l'adaptation
Moins de 7 lettres par mot				X		Mots longs : promenade, profiterai, vérifier
Mots consistants				X		Mots peu consistants : petite (68, 96), bois (69,44)
Mots fréquents				X		Mots peu fréquents : profiter (54,33)
Phrases simples	X					4 phrases complexes
Phrases affirmatives				X		1 forme négative
Phrases actives					X	
Anaphores sans ambiguïté					X	
Absence d'inversion sujet-verbe dans les dialogues	X					Inversion : Changer « se dit-il »
Verbes au présent, passé composé, futur			X			
Phrases de moins de 10 mots	X					
Total : 9 + 9 + 9 + 1 + 9 + 10 + 10 + 1 + 6 + 1 = 65 <b>soit 65 % de lisibilité textuelle</b>						

### Conclusions sur cette double-page :

Ce texte remplit plusieurs critères de lisibilité. Les scores obtenus paraissent cohérents par rapport à l'expérience clinique. Les adaptations porteraient en priorité sur la police à choisir sans serif (par exemple Verdana), l'ajout d'un espacement plus important entre les lettres, l'écriture en rhèse pour diminuer la longueur des lignes. Plusieurs critères seraient également à ajuster concernant la lisibilité textuelle, à savoir la suppression d'une proposition relative et de certains adjectifs (petite) adverbe (bien) qui ne sont pas indispensables à la compréhension du texte et qui rallongent la phrase, d'une locution (en même temps), d'un verbe (profiterai), le remplacement de certains mots par un synonyme plus fréquent (bois > forêt) ou moins long (promenade > tour, vérifier > voir) et l'inversion verbe-sujet (se dit-il) pour retrouver la structure canonique.

### **2.3. Proposition de simplification**

Un jour, un loup

décide de faire un tour dans la forêt.

Il a bien mangé.

Il n'a plus faim du tout.

Il se dit : C'est l'idéal pour digérer

et voir ce qu'on pense de moi.



### 3. Analyse et proposition de modification de l'album *La grande fabrique de mots* d'Agnès de Lestrade et de Valeria Docampo

#### 3.1. Analyse de la lisibilité de l'album

L'intégralité du texte original peut être retrouvée en annexe 5.

##### 3.1.1. Analyse de la lisibilité typographique de l'ensemble de l'album

TYPOGRAPHIE						
fréquence des critères recommandés						
Critères	1	3	6	9	10	Commentaires pour l'adaptation
Police sans serif	X					Ecrire en Verdana
Absence d'italique					X	
Caractères au minimum de 14 points					X	Fréquentes variations de la taille des caractères à homogénéiser
Espacements entre les caractères étendus	X					Espacer les caractères
Deux espaces entre les mots	X					Espacer les mots
Texte non justifié					X	
Espacements interlignes 1,5 ou double					X	Inégaux en raison de la variation de la taille des caractères
Nombres absents ou écrits en chiffre	X					Un nombre à écrire en chiffre
Présentation des lignes en rhèze	X					
Ecriture noire sur fond clair			X			Certaines pages : écriture blanche sur fond foncé
<b>soit 51 % de lisibilité concernant la typographie</b>						
CONTRASTES ENTRE LES ILLUSTRATIONS ET LE TEXTE						
Critères	1	4	6	9	10	Commentaires pour l'adaptation
Redondance ou complémentarité					X	
Texte non éparpillé sur la page					X	

Notre analyse nous indique une bonne lisibilité typographique par rapport à nos critères, cependant nous pourrions l'améliorer en travaillant les points abordés dans les commentaires.

##### 3.1.2. Analyse de la lisibilité textuelle d'une double-page de l'album

Nous avons choisi d'analyser la douzième double-page qui est la plus complète. Elle contient en effet 79 mots.

LISIBILITE						
fréquence des critères recommandés						
Critères recommandés	1	3	6	9	10	Commentaires pour l'adaptation
Moins de 7 lettres par mot			X			Mots longs : inspiration, assurance, attrapés, cailloux, précieux, prononce
Mots consistants				X		Mots peu consistants : inspiration, yeux, pense, petits
Mots fréquents				X		Mots peu fréquents : inspiration, filet, précieux, fortune, assurance
Phrases simples				X		2 phrases complexes
Phrases affirmatives				X		1 phrase négative
Phrases actives					X	
Anaphores sans ambiguïté				X		anaphores pronominales – prévoir des répétitions
Absence d'inversion sujet-verbe dans les dialogues	X					2 inversions à changer
Verbes au présent, passé composé, futur					X	
Phrases de moins de 10 mots				X		1 phrase 17 mots à couper
<b>soit 81 % de lisibilité textuelle</b>						

Notre analyse nous indique une très bonne lisibilité textuelle par rapport à nos critères, cependant nous pourrions l'améliorer en essayant de tendre vers 100% en travaillant les points abordés dans les commentaires.

## 3.2. Proposition de modification de l'album

L'intégralité du texte adapté peut être retrouvée en annexe 6.

### 3.2.1. Analyse de l'album

Afin de ne pas transformer l'œuvre de l'auteur mais de seulement simplifier le texte, il convient de bien comprendre le fond, pour cela, nous avons essayé d'en faire un résumé : L'album *La grande fabrique de mots* nous présente un pays dans lequel il faut acheter les mots puis les avaler pour parler. Ces mots sont produits dans la grande fabrique de mots, il y en a de toutes sortes, certains ne sont pas très intéressants comme les insultes. Certains sont chers voire très chers. Il arrive que des mots soient laissés en l'air et dans ce cas les enfants essaient de les attraper. L'album nous présente Philéas qui n'a pas beaucoup d'argent. Il est amoureux de Cybelle. Son rival est Oscar un petit garçon riche qui aime aussi Cybelle. Le jour de l'anniversaire de Cybelle, Oscar s'adresse à elle en faisant de belles et longues phrases alors que Philéas, pauvre, n'a que quelques mots simples à lui offrir. Mais cela suffit pour plaire à Cybelle.

Dans cet album nous relevons les champs lexicaux de l'amour (« amoureux », « je t'aime », « cœur », « baiser »), du commerce (« fabrique », « acheter », « cher », « riche », « coûte », « promotion », « lots », « tirelire », « offrir », « réserve », « précieux », « fortune »), du langage et de la communication (« parler », « mots », « prononcer »). Nous retrouvons plusieurs idées : le langage

est varié et a de la valeur, les mots ont du pouvoir et peuvent être employés pour proférer des insultes qui sont inutiles, les mots peuvent également être gardés pour soi. Nous retrouvons également l'idée de la fierté de parler et de la communication qui peut-être non-verbale. Il nous faudra donc veiller à préserver ces champs lexicaux. Les prénoms ont toute leur importance et ne seront donc pas modifiés : Philéas vient du mot « aimer » et Cybelle est un jeu de mots.

### **3.2.2. Texte original et texte simplifié de la douzième double-page**

#### **Texte original**

« Il y en a pour une fortune ! », pense Philéas.

Cybelle sourit toujours. Et Philéas ne sait pas à qui s'adresse son sourire.

Dans les yeux d'Oscar, il y a tant d'assurance.

« Mes mots sont bien petits ! », pense Philéas.

Il prend une grande inspiration et, surtout, il pense à tout l'amour qu'il a dans le cœur.

Puis il prononce les mots, attrapés dans son filet.

Les mots volent vers Cybelle ; ils sont comme des cailloux précieux.

#### **Texte simplifié**

Philéas pense : Il y en a pour une fortune !

Cybelle sourit toujours.

Mais Philéas se demande

si ce sourire est pour lui ou pour Oscar.

Oscar est tellement sûr de lui.

Philéas pense : Mes mots sont bien petits !

Mais il a beaucoup d'amour dans son cœur.

Philéas respire un grand coup.

Il dit les mots, attrapés dans son filet.

Ces mots volent vers Cybelle :

Ils sont comme des cailloux dorés.

## **Discussion**

### **1. Analyses des résultats et construction de la grille**

L'objectif de ce mémoire était de construire une grille permettant d'analyser la lisibilité des albums afin de choisir au mieux un album pour un enfant présentant un trouble spécifique du langage écrit. Nous souhaitons également proposer un tableau permettant d'adapter les textes. En effet, les albums alliant texte et image semblent être un bon moyen d'entrer dans la lecture.

Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les critères de lisibilité développés dans la recherche, notamment dans le projet ALECTOR (Gala et al., 2020). Nous voulions transposer le plus de critères explicités dans notre grille mais plusieurs limites et questionnements nous sont apparus.

Concernant les critères typographiques, nous avons choisi la police Verdana qui présente l'avantage de permettre de distinguer facilement les lettres « i » majuscule et « l » minuscule : « Il », ce qui n'est pas le cas par exemple avec la police Arial « ll ».

Bien que la police 12 soit considérée aidante, nous évoquons en effet une police correcte entre 12 et 14 pour les enfants ayant des difficultés de lecture, nous avons choisi de prendre 14 comme minimum dans notre grille pour être sûr d'avoir des caractères assez gros.

La littérature évoque les rhèmes comme facilitant la lecture grâce aux liens avec l'unité prosodique. Cependant, elles permettent également un lien avec l'unité sémantique et syntaxique. C'est sur ce point que nous nous sommes plutôt appuyées dans les adaptations des textes.

Enfin, il n'est pas possible de toucher aux illustrations des albums qui en sont une part primordiale dans la constitution de l'ouvrage. Si le texte ne concorde pas avec les images il conviendra de prendre le temps avec le lecteur d'en discuter.

De même, nous n'avons pas retenu le critère du papier épais ou mat puisque nous ne pouvons pas le modifier. Si l'adaptation du texte est écrite sur une feuille collée sur le texte original, il conviendra d'éviter de choisir un papier trop fin afin que le lecteur ne soit pas gêné par les caractères initiaux par transparence.

Concernant la lisibilité liée au texte, d'une façon générale dans la grille nous n'avons pas retenu le critère de structure syllabique mais avons plutôt gardé ceux de consistance, fréquence et longueur des mots en nous appuyant sur la partie théorique : la régularité et la fréquence des mots sont les deux points majeurs pour l'apprentissage de la lecture (Sprenger-Charolles & Ziegler, 2019).

Ainsi, concernant la consistance des mots nous avons envisagé d'utiliser le tableau classant les 45 graphèmes de base du français mais finalement son utilisation s'est révélée trop longue et complexe. Nous avons donc opté pour l'utilisation de l'outil Manulex-infra. Nous avons au début déterminé notre seuil de consistance à la médiane indiquée par Manulex-infra. Cependant, cela nous faisait éliminer beaucoup de mots et risquait de nous faire dénaturer l'œuvre en perdant les mots « phares ». Nous avons donc décidé de fixer notre seuil à 70 qui est la limite « faible » (Launay et al., 2018).

Nous avons également déterminé le seuil de fréquence à 75 selon la répartition de Macchi et al. puis pour la même raison que celle évoquée pour la consistance nous l'avons finalement abaissé à 60, le seuil défini par Launay et al., (2018).

Concernant la morphologie dérivationnelle nous n'avons pas repris le critère de fréquence qui consistait à privilégier les mots les plus fréquents dans une famille morphologique. En effet, nous avons déjà évoqué un critère de fréquence lexicale (garder les mots fréquents selon Manulex).

Pour la morphologie flexionnelle, nous avons retenu seulement le critère du temps utilisé. Ce choix de limiter le nombre de critères doit permettre aux professionnels utilisant la grille de pouvoir la remplir assez rapidement.

Les patients concernés par notre travail sont ceux ayant un trouble spécifique du langage écrit. Nous avons fait attention à la présentation visuelle du texte (espacements, mise en rhème) allant ainsi dans le sens de l'hypothèse visuo-attentionnelle mais nous n'avons pas particulièrement pris en compte la dimension du déficit phonologique, souvent responsable du trouble. Seul le critère de consistance nous permet de choisir des mots relativement faciles à lire. Des aides visuelles pourraient être ajoutées à côté de l'album si le lecteur avait besoin de se rappeler le son de certaines lettres par exemple.

De nombreux essais ont été nécessaires pour rendre cette grille la plus abordable et ergonomique possible.

Le choix d'un tableau rempli selon une échelle de Likert nous a paru le plus pratique. Cela nécessite de compter la fréquence de vérité du critère pour chacun. Afin d'obtenir un score qui donne directement un pourcentage de lisibilité (par exemple : score = 45 donne 45% de lisibilité), nous avons dû formuler certains critères sous une forme négative « police pas en italique » ce qui n'est pas forcément le plus intuitif lorsqu'on remplit la grille.

Remplir la grille pour une page qui semble assez représentative de l'album permet d'avoir une idée de sa difficulté générale. C'est ce que nous recommandons de faire lorsqu'un travail d'adaptation n'est pas envisagé. En effet, remplir la grille pour chaque page nécessite beaucoup de temps.

## **2. Limites et difficultés concernant l'adaptation de l'album *La grande fabrique de mots***

Nous souhaitons également analyser et adapter un album en entier afin de permettre à des professionnels de l'utiliser directement et d'avoir une idée concrète des simplifications possibles.

Les résultats obtenus concernant l'album *La grande fabrique de mots* montraient que l'album a plutôt une bonne lisibilité (51% de lisibilité typographique, 81% de lisibilité textuelle pour la douzième double-page). Cependant, nous voulions tout de même le simplifier car pour les enfants présentant un trouble spécifique du langage écrit, même ce qui paraît simple est complexe. Nous voulions également montrer que même ce qui est simple peut être encore simplifié et toute simplification sera précieuse pour un enfant en difficulté de lecture.

En simplifiant les textes nous avons été confrontées à un certain nombre de difficultés.

Le remplacement de certains mots longs peu fréquents et peu consistants s'est avéré complexe car les mots ne sont pas choisis au hasard par les auteurs. La conception de la grille qui laisse une marge d'un quart de mots un peu plus difficile nous a ainsi laissé une certaine souplesse en nous permettant d'en garder quelques-uns. Par exemple, « fabrique » est un mot considéré comme long mais indispensable puisqu'il est la base de l'histoire et présent dans le titre de l'album, nous l'avons donc gardé. Le mot « cher » dans la phrase « il existe des mots qui valent plus cher que d'autres » est un mot peu consistant mais que nous avons gardé car en l'enlevant nous nous sommes aperçues que cela changeait un peu le sens.

Pour les mots peu fréquents gardés, car difficilement remplaçables (comme « marier » ou « filet »), l'illustration permet d'être complémentaire au texte mais également de rendre visibles certains mots que l'enfant pourrait ne pas connaître.

Nous avons également dû faire des choix entre les critères, par exemple le mot « dîner » très consistant apparaissait peu fréquent, nous l'avons remplacé par le mot « repas » qui est beaucoup plus fréquent mais peu consistant.

Manulex étant une base de mots issus de manuels scolaires, certains mots très fréquents à l'oral, comme « poubelle », « anniversaire », « déteste », « bisou » paraissaient peu fréquents avec Manulex. Dans ce cas nous avons choisi de les garder car nous considérions que ces mots faisaient parties du vocabulaire quotidien de l'enfant.

Nous avons également été confronté aux expressions « crottes de bique » et « fesse de lapins » dont le vocabulaire est peu fréquent selon les résultats de Manulex mais que nous avons gardées telles quelles car ce sont des expressions amusantes pour l'enfant.

Certains mots comme "ventriloque" et "philodendrons" avaient été choisis spécifiquement par l'auteur pour leur rareté. Nous avons décidé d'utiliser deux ou trois mots très peu fréquents mais plus facile à lire (philodendron a été remplacé par pachira).

Parfois, nous avons compté sur le contexte de la phrase pour aider l'enfant à lire, par exemple « yeux » est un mot peu consistant mais avec le début de la phrase « Il regarde Cybelle droit dans les ... » nous avons pensé que l'enfant serait aidé en pouvant anticiper le mot qui arrive.

Enfin, nous avons pu choisir, pour certains mots que nous voulions garder, de les expliquer par la présence d'un glossaire au début de l'album ou de les imaginer à l'aide de pictogrammes.

Ainsi, la simplification du lexique peut paraître fastidieuse, c'est pourquoi nous pourrions conseiller au professionnel de s'appuyer sur le corpus oral de l'enfant afin de ne pas forcément analyser tous les mots, de garder ceux qui paraissent fréquents pour lui. Privilégier la fréquence ou la consistance est un choix à faire de manière générale ou selon les mots. Un mot plus consistant peut être plus facile à lire, un mot plus fréquent peut parfois être anticipé selon le contexte de la phrase.

Nous avons également choisi de garder des négations, structures de phrases plus difficiles, qui nous paraissaient importantes dans l'histoire pour évoquer la notion de pauvreté qui est un frein à l'expression, comme dans la phrase : Il ne dit pas « Bonjour comment ça va » car il n'a pas ces mots en réserve.

Dans une perspective de lecture d'album par l'adulte aux enfants non lecteurs, Pascal Lefebvre, dans un podcast de Lorianne Lacerte (2022) prône l'utilisation d'albums au vocabulaire riche et complexe à expliquer à l'enfant. Par ailleurs, il préconise l'exposition de formes syntaxiques propres à l'écrit comme par exemple "se dit-il". Cela constitue donc une grande limite à notre travail qui, par toutes les simplifications nécessaires, implique une perte de toutes ses formes propres à l'écrit. Effectivement, la simplification des albums peut limiter l'exposition de l'enfant à ces formes. Nous sommes donc consciente de cette limite. Toutefois, les adaptations peuvent être considérées comme une façon de permettre à des enfants qui ne liraient pas de découvrir le plaisir de lire un texte en autonomie et de le comprendre. De plus, elles s'adressent spécifiquement à des enfants ayant un trouble spécifique du langage écrit donc qui sont en difficulté devant une tâche de lecture. Notre travail n'a pas pour but de les priver des formes utilisées à l'écrit mais de les aider à entrer dans la lecture. Ainsi, il sera une étape de transition vers une lecture non adaptée avec les marqueurs propres au langage écrit.

Dans tous les cas, l'adaptation doit cerner le mieux possible le public visé et ses compétences. Cela rejoint le travail de l'orthophoniste de se situer dans la zone proximale de développement de l'enfant dans les activités qu'elle lui propose. « La zone de développement proximal est la distance entre le niveau de développement réel tel qu'il est déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel tel qu'il est déterminé par la résolution de problèmes sous la guidance d'un adulte » (Vygotski, 1978, p. 86). Ainsi, la difficulté consiste à ne proposer à l'enfant ni un texte trop difficile, ni un texte trop facile afin de réussir à le captiver sans le décourager.

### **3. Perspectives appliquées à l'orthophonie**

Les orthophonistes possèdent souvent une grande collection de livres afin d'entraîner la lecture chez leurs patients et de développer chez eux le plaisir de lire. En effet, ils sont souvent colorés, imagés, attrayants. La volonté de transmettre ce goût de la lecture est donc bien présente. Cependant, les textes ne sont pas toujours adaptés à la lecture par l'enfant surtout concernant les albums, destinés à être lus à l'enfant. Analyser la difficulté de certains albums permettrait de les classer (par exemple : avec un système de gommette, rouges pour les plus difficiles, bleues pour les plus faciles) et ainsi de

proposer des livres de difficulté croissante à l'enfant. Ce point est en effet un des piliers en rééducation. La simplification du texte permettra à l'orthophoniste de garantir à l'enfant une activité dans sa zone proximale de développement et ainsi de le faire entrer en douceur dans la lecture. Le professionnel pourra également choisir de ne simplifier qu'une page sur deux de l'album pour une lecture alternée avec l'enfant. Cela permet de soulager les difficultés de lecture tout en étant à l'écoute de phrases et de mots plus complexes lus et expliqués par l'adulte. Cette grille pourrait également être utilisée pour simplifier d'autres types d'écrits tels que des consignes d'exercice, des textes des jeux de société dont certaines cartes ne sont pas accessibles aux enfants dyslexiques (typographie fantaisiste et de petite taille, syntaxe trop complexe...), des textes d'énigme lors du travail de compréhension, des pages de petits romans, etc. Nous cherchons, par son utilisation, à redonner au patient confiance en lui et à développer son sentiment d'efficacité personnel.

## Conclusion

Ce mémoire avait deux objectifs : élaborer une grille permettant de se rendre compte de la lisibilité d'un album pour un patient présentant un trouble spécifique des apprentissages et proposer une adaptation d'un album entier afin de pouvoir donner un exemple concret aux professionnels de ce que peut permettre la grille. Pour cela, nous nous sommes appuyée sur les données récentes et probantes de la littérature concernant la lisibilité des textes. Nous avons donc pu construire une grille simple d'utilisation permettant grâce à un code couleur de repérer rapidement le degré de lisibilité d'un album. Nous avons également pu proposer une adaptation de l'album *La grande fabrique de mots* d'Agnès de Lestrade et de Valeria Docampo.

Il est nécessaire pour les professionnels d'adapter régulièrement les écrits qu'ils présentent à leurs patients ayant un trouble spécifique du langage écrit. Cela permet aux patients de pouvoir considérer leur lecture non plus sous le prisme de l'échec mais de celui de l'évolution et ainsi peut-être développer une appétence pour cette activité fondamentale dans notre société actuelle.

Ainsi, nous voulions permettre de rendre plus accessible la lecture à ces enfants pour lesquels cette activité est difficile voire rebutante. Nous souhaitons pour cela permettre aux professionnels de choisir au mieux leurs albums et leur donner des clés pour si besoin les adapter. Petit à petit ces enfants pourraient se rendre compte de leurs compétences en lecture ce qui les encouragerait à progresser. La notion de plaisir est fondamentale pour que cette activité puisse être réitérée. L'analyse et l'adaptation complète d'un album peut permettre dès à présent à des professionnels de l'utiliser avec ces enfants.



## Bibliographie

- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th edition)*. American Psychiatric Publishing.
- Avitabile, B., Vaginay, D. (2004). *Le lecteur accompagné. Répondre aux difficultés de lecture*. Lyon : Chronique Sociale.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Belgique : De Boeck.
- Bosse, M-L., Tainturier, M-J., & Valdois, S. (2007). Developmental dyslexia: the Visual Attention Span hypothesis. *Cognition*, (104), 198-230.
- Bosse, M-L., Valdois, S., Dompnier, B., Berthiaume, R., Besse, A-S., Biot-Chevrier, C.,...Zagar, D. (2009). *L'apprentissage de la langue écrite approche cognitive*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- British Dyslexia Association. (2018). *Dyslexia style guide*.  
<http://www.bdadyslexia.org.uk/>
- Bundesen, C. (1990). A theory of visual attention. *Psychological Review*, (97), 523-547.
- Bundesen, C. (1998). Visual selective attention: Outlines of a choice model, a race model and a computational theory. *Visual Cognition*, (5), 287-309.
- Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F., Vertalier, M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler, les choisir, les utiliser en maternelle*. Nancy : CRDP de Lorraine.
- Canut, E., Masson, C., & Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage : De la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels*. Hachette Éducation.
- Demers, D., Lavigueur, Y., Guindon, G., & Crépeau, I. (1995). *La bibliothèque des enfants. Des trésors pour les 0 à 9 ans*. Boucherville : Québec Amérique Jeunesse.
- Duguay, R-M. (1996). Possibilités pédagogiques de la littérature de jeunesse. *Education et francophonie*, 24(1-2), 11-15.
- Dupont-Escarpit, D. (1984). Plaisir de lecture et plaisir de lire. *Communication & Langages*, (60), 13-29. [https://www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_1984\\_num\\_60\\_1\\_3591](https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1984_num_60_1_3591)
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.
- Ecole branchée. (2020, 4 août). *Tableau Comparatif Des Niveaux Scolaires Et Âge Des Enfants En Classe*. Ecole branchée, enseigner à l'ère du numérique.  
<https://ecolebranchee.com/coffre-a-outils/equivalences/>
- Emery, D.W. (1996). Helping readers comprehend stories from the characters' perspectives. *The Reading Teacher*, 49(7), 534-541.
- Gala, N., François, T., Javourey-Drevet, L. & Ziegler, J. (2018). La simplification de textes, une aide à l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, (199), 123-131.

- Gala, N., Tack, A., Javourey-Drevet, L., François, T., Ziegler, J. (2020). *Alector: A Parallel Corpus of Simplified French Texts with Alignments of Misreadings by Poor and Dyslexic Readers*. Marseille : Language Resources and Evaluation for Language Technologies (LREC).
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Paris : Gaëtan Morin Editeur.
- Guérette, C. (1998). *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Sainte-Foy, Québec : Éditions La Liberté.
- Lacerte, L. (2022). *La lecture interactive enrichie – avec Pascal Lefebvre*. [L'orthophonie simplement]. <https://podcasts.apple.com/fr/podcast/la-lecture-interactive-enrichie-avec-pascal-lefebvre/id1546005775?i=1000547655043>
- Larousse. (2022). Typographie. Dans *Le dictionnaire Larousse*. Consulté le 10 février 2022 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>
- Launay, L., Maeder, C., Roustit, J., Touzin, M. (2018). *Evaluation du langage écrit et du langage oral 6-15 ans*. Isbergues : Ortho Edition.
- Leclaire-Halté, A., & Specogna, A. (dir.). (2015). Lecture d'albums de littérature de jeunesse et pratiques enseignantes. Approche plurielle. *Recherches en éducation*, 22.
- Lépine, M. (2012). Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 97-118.
- Lépine, M. (2019). La progression de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à partir d'albums jeunesse : les pratiques déclarées d'enseignantes québécoises du primaire. *Repères - Recherches en didactique du français langue maternelle*, (59), 169-189.
- Lépine, M. & Hébert, M. (2018). Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (pp. 73-89). Montréal : Centre de diffusion et de formation en didactique du français.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2004). Manulex: A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 156-166.
- Lethiecq, L. (2015, 24 septembre). Le récit en randonnée, c'est du gâteau!. *J'enseigne avec la littérature jeunesse*. <https://enseignerlitteraturejeunesse.com/2015/09/24/lhistoire-dun-gateau-un-album-de-randonnee/>
- LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
- Macchi, L., Casalis, S., & Schelstraete, M.-A. (2019). Phonological and orthographic reading routes in French-speaking children with severe developmental language disorder. *Journal of Communication Disorders*, 81, 105-909.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2002). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire: Arrêté du 25-1-2002. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, hs 1.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2018). *La littérature à l'école. Listes de référence. Cycle 2*.

- New B., Pallier C., Ferrand L., Matos R. (2001) Une base de données lexicales du français contemporain sur internet: LEXIQUE, *L'Année Psychologique*, 101, 447-462.  
<http://www.lexique.org>
- Nieres-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse.
- Nin, C., Pineau, V., Daille, B., & Quiniou, S. (2016). Segmentation automatique d'un texte en rhèmes. *23e Conférence sur le Traitement Automatique des Langues Naturelles*.
- Peereman, R., Lété, B., & Sprenger-Charolles, L. (2007). Manulex-infra: Distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, infra-lexical and lexical units in child-directed written material. *Behavior Research Methods*, 39, 593-603.
- Pelli, D-G., Burns, C-W., Farell, B., & Moore-Page, D-C. (2006). Feature detection and letter identification. *Vision Research*, (46), 46-74.
- Pérez, M. (2014). *Proposition de hiérarchisation des 45 graphèmes de base de l'orthographe du français* (Université de Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse).
- Poslaniec, C. (1995). *Littérature et jeunesse*. Paris : INRP.
- Poslaniec, C. (2002). *Vous avez dit « littérature »*. Paris : Hachette.
- Poslaniec, C. (2008). *(Se) former à la littérature jeunesse*. Paris : Hachette.
- Rauschenberger, M., Baeza-Yates, R., Rello, L. (2019). Technologies for Dyslexia. Dans Y. Yesilada & S. Harper (dirs.), *Web Accessibility. Human-Computer Interaction Series*. Londres: Springer.
- Rello, L. (2014). *DysWebxia: a text accessibility model for people with dyslexia*. (Baeza, Yates, R. & Saggion, H., Université Pompeu Fabra, Barcelone).
- Ricou, H. (1993). Défense de la littérature. *Education et francophonie*, 21(3), 19-21.
- Sanke, B. (2017). *Les Dyslexies-Dysorthographies*. Presses de l'Université du Québec.
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2013). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*. Paris : Dunod.
- Sprenger-Charolles, L. & Ziegler, J. C. (2019). Apprendre à lire: contrôle, automatismes et auto-apprentissage.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM2*. Paris : Hatier.
- Torgesen, J.K. (2006). Recent Discoveries from Research on Remedial Interventions for Children with Dyslexia. In M. Snowling and C. Hulme (Eds.). *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Toulouse, S. (2022). *Aménagement des épreuves officielles d'orientation en SEGPA dans le bassin du Douaisis Cambrésis : Réflexions sur une meilleure lisibilité pour favoriser l'émergence des compétences des élèves avec un profil dyslexique* [Mémoire de master, Université de Lille, Lille].

Turgeon, E., Tremblay, O., & De Croix, S. (2019). La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression ? *Repères - Recherches en didactique du français langue maternelle* (59), 7-22. <https://doi.org/10.4000/reperes.1946>

Valdois, S., Bosse, M-L., Ans, B., Carbonnel, S., Zorman, M., David, D., & Pellat, J. (2003). Phonological and visual processing deficits can dissociate in developmental dyslexia : Evidence from two case studies. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, (16), 541-572.

Van der Linden S. (2007). *Lire l'album*. Paris: L'atelier du poisson soluble.

Van der Linden, S. (2008). L'album, entre texte, image et support. *Revue des livres pour enfants*, (214), 59-69.

Van der Linden, S. (2013). *Album[s]*. Arles : De Facto ; Paris : Actes Sud.

Van der Linden, S. (2021). *Tout sur la littérature jeunesse de la petite enfance aux jeunes adultes*. Paris : Gallimard jeunesse.

Varis, L. (2019, 4 avril). Journée professionnelle consacrée à l'accueil des publics dyslexiques en bibliothèques. Paris. [https://bbf.enssib.fr/tour-d-horizon/journee-professionnelle-consacree-a-l-accueil-des-publics-dyslexiques-en-bibliotheques\\_69081](https://bbf.enssib.fr/tour-d-horizon/journee-professionnelle-consacree-a-l-accueil-des-publics-dyslexiques-en-bibliotheques_69081)

Vygotski, L.S. (.../1978), *Mind in Society, the Development of Higher Psychological Process* Choix de textes. Cole, M. et al. eds. Cambridge, Mass : Harvard University Press.

DOI : [10.2307/j.ctvjf9vz4](https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4)

Zorzi, M., Barbiero, C., Facoetti, A., Lonciari, I., Carrozzi, M., Montico, M. Bravar, L., George, F., PechGeorgel, C. and Ziegler, J. C. (2014). Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 109(28),11455 – 11459. <https://doi.org/10.1073/pnas.1205566109>

## Bibliographie des albums

De Lestrade, A., Docampo, V. (2009). *La grande fabrique de mots*. Bruxelles : Alice jeunesse

Ramos, M. (2001). *C'est moi le plus fort*. Paris : L'école des loisirs.