

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



# MEMOIRE

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

**Inès SIMMINGER**

soutenu publiquement en juin 2025

**Création d'un outil proposant une analyse et une classification d'albums  
de la littérature de jeunesse utilisables dans le cadre de la rééducation du  
Trouble Spécifique du Langage Écrit**

MEMOIRE dirigé par

**Ingrid GIBARU**, orthophoniste, Service LEBOVICI de Lens

**Maryline LAMENDIN**, orthophoniste, Douai

Lille – 2025

# Remerciements

Je remercie chaleureusement mes directrices de mémoire, Mme Gibaru et Mme Lamendin, pour leur disponibilité, leur soutien, et leur bienveillance tout au long de ce travail, ainsi que Mme Venel pour sa relecture attentive.

Je tiens également à remercier les bibliothécaires de la ville de Beaune et de la métropole lilloise pour m'avoir conseillée sur des albums et m'avoir partagé leurs coups de cœur littéraires avec enthousiasme.

Je remercie aussi les orthophonistes qui ont pris le temps de répondre à mon questionnaire et pour toutes leurs propositions pertinentes.

Je tiens également à exprimer ma gratitude envers toutes mes maîtresses de stage, qui m'ont tant appris, toujours avec générosité et confiance.

J'adresse aussi mes remerciements à toute ma famille, à mon père, mon frère, à ma sœur qui a la même passion des livres et à ma mère pour m'avoir soutenu et permis de dévaliser la bibliothèque de son école.

Enfin, je remercie mes amis pour leur soutien et tous les précieux moments partagés tout au long de cette sacrée aventure. Et la suite continue !

## **Résumé :**

Le Trouble Spécifique du Langage Écrit (TSLE) est un trouble neurodéveloppemental fréquent qui affecte la précision, la fluidité et la compréhension de la lecture. Dans un contexte où le plaisir de lire est souvent freiné par des difficultés de lisibilité, les albums de littérature de jeunesse peuvent constituer un support pertinent en rééducation orthophonique. Leur format hybride, mêlant texte et image, permet d'entraîner les compétences langagières tout en maintenant la motivation du lecteur. Le principal objectif de ce mémoire est de créer un outil efficace pour répertorier et classer les albums, afin de faciliter le choix des professionnels face aux nombreux ouvrages existants. Nous nous intéresserons également à la manière dont les albums de littérature de jeunesse peuvent soutenir la rééducation du TSLE. Une enquête par questionnaire a d'abord été menée auprès de 80 orthophonistes pour faire un état des lieux de leurs pratiques cliniques. Les données ont ensuite été analysées de manière quantitative et qualitative. Les albums cités par les répondants ont été analysés au moyen d'une grille de lisibilité développée par Toulouse (2022) puis Schoenecker (2023), avant d'être classés dans un répertoire. Le répertoire est disponible sous la forme d'un site internet pour en favoriser l'accessibilité. Il rassemble 117 albums classés par catégories en fonction de leurs lisibilités typographique et textuelle. Les albums sont également réunis selon les principales compétences qu'ils permettent d'entraîner.

**Mots-clés :** Trouble spécifique du Langage Écrit, lecture, album, lisibilité, répertoire

## **Abstract :**

Specific Learning Disorder with Impairment in Reading (SLD-R) is a common neurodevelopmental disorder that affects reading accuracy, fluency, and comprehension. In a context where the pleasure of reading is often hampered by difficulties with legibility, children's literature can be a valuable resource for speech and language therapists. Their hybrid format, combining text and images, enables language skills to be developed while keeping the reader motivated. The main aim of this thesis is to create an effective book cataloguing and classification tool to help professionals navigate the large number of books available. We will also look at how children's literature can support the rehabilitation of individuals with SLD-R. A questionnaire survey was first carried out among 80 speech and language therapists in order to assess their clinical practices. The data were then analysed quantitatively and qualitatively. The books cited by the respondents were analysed using a readability grid developed by Toulouse (2022) and Schoenecker (2023), before being classified in a directory. This directory is available in the form of a website for easy access. It contains 117 books, classified according to their typographical and textual legibility. The books are also grouped according to the main skills they help to develop.

**Keywords :** Specific Learning Disorder with impairment in reading, Reading, Picture book, Readability, Directory

# Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique et buts.....	2
1. Les Troubles Spécifiques du Langage Écrit.....	2
1.1. Définitions.....	2
1.2. Modèles et hypothèses explicatives.....	3
1.2.1. Modèle à double voie.....	3
1.2.2. Modèle Simple de la lecture.....	4
1.2.3. L'hypothèse de l'auto-apprentissage.....	4
1.2.3. Modèle de Morton et Frith.....	4
1.2.4. Les hypothèses explicatives.....	4
1.3. Les facteurs de protection et les facteurs de risque.....	5
1.3.1. Les facteurs de risque.....	5
1.3.2. Les facteurs de protection.....	5
2. Albums.....	6
2.1. Définition.....	6
2.2. Les types de récit.....	7
2.3. Lecture partagée et interactive.....	8
2.4. Lecture plaisir.....	8
3. Lisibilité des albums.....	9
3.1. Lisibilité typographique.....	9
3.1.1. Microtypographie.....	9
3.1.2. Macrotypographie.....	9
3.2. La lisibilité linguistique.....	10
3.2.1. Niveau lexical.....	10
3.2.2. Niveau morphologique.....	10
3.2.3. Niveau syntaxique.....	11
3.2.4. Niveau discursif.....	11
3.3. Simplification et classement.....	11
Objectif.....	12
Méthode.....	12
1. Enquête auprès des orthophonistes.....	12
1.1. Elaboration et conception du questionnaire.....	12
1.2. Diffusion du questionnaire.....	13
2. Exploitation des données.....	13
2.1. Grille de lisibilité.....	13
2.2. Organisation et classement des données.....	14
Résultats.....	14
1. Résultats du questionnaire.....	14
1.1. Profil des participants.....	14
1.2. Etat des lieux sur l'utilisation des albums.....	15
1.2.1. Utilisation des albums dans la pratique orthophonique en général.....	15

1.2.2. Utilisation des albums auprès des patients présentant un TSLE.....	15
1.2.3. Quels albums pour quelles utilisations ?.....	17
1.3. Les besoins et attentes des participants par rapport à l'utilisation des albums pour les patients avec TSLE.....	18
2. Résultats des analyses des albums.....	19
2.1. Analyses des albums par lisibilités typographique et textuelle.....	19
2.2. Analyses des albums par compétence.....	20
2.3. Présentation des résultats sous la forme d'un site internet.....	21
Discussion.....	21
1. Interprétation des résultats.....	21
1.1. Interprétation des analyses quantitatives et qualitatives du questionnaire.....	21
1.2. Interprétation des analyses d'albums.....	23
2. Exploitation des résultats.....	24
3. Limites.....	24
3.1. Limites du questionnaire.....	24
3.2. Limites des analyses d'albums.....	25
3.3. Limites du site internet.....	27
4. Perspectives appliquées à l'orthophonie.....	27
Conclusion.....	28
Bibliographie.....	29
Liste des annexes.....	32

## Introduction

« La lecture n'est pas seulement l'une des plus belles inventions de la civilisation humaine, elle est également la colonne vertébrale de tous les apprentissages. » (Sprenger-Charolles et Ziegler, 2019)

Ces deux linguistes soulignent ici l'importance culturelle de la lecture et la nécessité de savoir lire dans nos sociétés actuelles. Le lecteur expert lit environ 200 mots par minute d'une manière complètement automatisée. Pourtant, la lecture relève d'un apprentissage complexe, un apprentissage d'autant plus difficile pour les personnes présentant un Trouble Spécifique du Langage Écrit (TSLE).

Le TSLE, anciennement nommé « dyslexie », est un trouble neurodéveloppemental qui touche 5 à 20 % des enfants d'âge scolaire (Carroll et al., 2025). Il induit des difficultés d'identification des mots écrits avec une lecture lente et inexacte, ainsi qu'une compréhension écrite altérée (DSM-5, 2015).

Selon Leloup et al. (2022), le développement des compétences linguistiques, sémantiques et pragmatiques constitue un facteur de protection contre ce trouble. Leur entraînement permet de « compenser l'amplitude des déficits des compétences cognitives sous-jacentes et du dysfonctionnement des procédures d'identification des mots écrits » (p.63).

Les albums de littérature de jeunesse peuvent jouer un rôle important dans cet entraînement tout en favorisant le plaisir de lire. En associant texte et image, l'album constitue une forme d'art hybride (Lépine et Hébert, 2018), ce qui en fait un support ludique et susceptible d'être plus accessible aux personnes avec un TSLE.

La littérature de jeunesse connaît une expansion éditoriale significative depuis la fin des années 1990 (Madore, 2003). Cet essor concerne aussi bien la quantité de production que la diversité des formes proposées. De plus en plus de maisons d'édition proposent des collections spéciales pour les personnes dyslexiques. Plusieurs éditions sont spécialisées dans la publication d'ouvrages adaptés et bénéficient de la Loi Exception Handicap. Le festival annuel du livre et de la presse jeunesse à Montreuil propose de nombreux ouvrages avec la mention « adapté aux dys ». Toutefois, il est à noter que cette appellation concerne en majorité des romans plutôt que des albums.

L'accessibilité et la lisibilité des livres sont nécessaires afin que les personnes présentant un TSLE puissent se libérer des contraintes matérielles pour développer une lecture-plaisir.

En réponse à la problématique d'accessibilité et de lisibilité posée par le TSLE, dans quelle mesure les albums de littérature de jeunesse peuvent-ils constituer un support pertinent dans la prise en soin orthophonique des patients présentant ce trouble ? Parmi l'offre éditoriale, quels albums choisir et selon quels critères ?

Le principal objectif de ce mémoire est de créer un outil efficient pour répertorier et classer les albums en fonction de leur lisibilité, afin de faciliter le choix des professionnels face aux nombreux ouvrages existants. Nous nous intéresserons également à la manière dont les albums de littérature de jeunesse peuvent soutenir la rééducation du TSLE, ainsi que l'utilité de disposer d'un répertoire d'albums.

Dans un premier temps, voyons le contexte théorique dans lequel s'inscrit ce mémoire avec les définitions du TSLE, ses hypothèses explicatives ainsi que les facteurs de risque et de protection. Ensuite, détaillons les caractéristiques qui rendent l'album pertinent dans la prise en soin du TSLE et précisons les critères de lisibilité typographique et textuelle.

Dans un deuxième temps, abordons la méthode utilisée pour répondre à notre objectif. Nous avons d'abord réalisé une enquête par questionnaire auprès des orthophonistes pour faire un bref état des lieux des pratiques cliniques concernant l'utilisation des albums, puis nous avons analysé les données collectées de manières quantitative et qualitative. Nous avons ensuite analysé les albums proposés par les professionnels au moyen d'une grille de lisibilité créée et développée par Toulouse (2022) puis Schoenecker (2023). Les albums ont été classés dans un répertoire. La forme finale du répertoire est celle d'un site internet pour en favoriser l'accessibilité. Les albums sont classés selon leur catégorie de lisibilité et par compétence. Les albums de littérature de jeunesse sont également classés en fonction des compétences principales qu'ils permettent de développer dans le cadre de la rééducation des TSLE. Les six compétences que nous avons choisies sont les suivantes : l'orthographe, la phonologie, la morphosyntaxe, le langage élaboré, la compréhension de l'humour et de l'implicite, ainsi que le vocabulaire. Notre corpus a été constitué de manière à pourvoir chaque catégorie.

Enfin, suite à la présentation des résultats et de leurs interprétations, discutons des limites de ce mémoire, de son intérêt dans la pratique clinique et des perspectives futures.

## **Contexte théorique et buts**

### **1. Les Troubles Spécifiques du Langage Écrit**

#### **1.1. Définitions**

La terminologie qui définit les troubles du langage écrit ne cesse d'évoluer. Les deux textes de référence sont la Classification Internationale des Maladies (CIM-11, 2022) et le Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux (DSM-5, 2015). Une autre référence importante est l'IDA (the International Dyslexia Association) mais sa définition n'est pas aussi récente (Lyon et al., 2003). Le terme employé par le DSM-5 (2015) est « trouble spécifique des apprentissages » (TSAp) avec « déficit de la lecture » et avec « déficit de l'expression écrite ». Dans la CIM-11, la terminologie utilisée est « trouble développemental de l'apprentissage avec troubles de la lecture ». Afin de ne pas alourdir nos propos, la terminologie que nous utilisons est celle des Recommandations de Bonne Pratique de Leloup et al. (2022), qui est « Trouble Spécifique du Langage Écrit » (TSLE). Ici, nous nous intéresserons uniquement au Trouble Spécifique du Langage Écrit sans déficit de la Compréhension Orale (TSLE-sCO), anciennement nommé « dyslexie-dysorthographe » (Leloup et al., 2022).

Le TSLE est un trouble neurodéveloppemental qui touche 5 à 20% des enfants d'âge scolaire (Carroll et al., 2025). Selon les sources, la prévalence varie car les critères de définition pris en compte ne sont pas toujours les mêmes.

Plusieurs critères d'inclusion sont à considérer lors de l'évaluation orthophonique. Selon le DSM-5, le TSLE induit un déficit des procédures de lecture et/ou de transcription avec une lecture lente et inexacte, ainsi qu'une compréhension écrite altérée. On relève aussi un retentissement fonctionnel sur les apprentissages scolaires qui persiste depuis au moins 6 mois malgré la mise en place de mesures pédagogiques. La CIM-11 précise que « les performances de l'individu en lecture

sont bien en dessous de ce qui serait attendu pour l'âge chronologique et le niveau de fonctionnement intellectuel ».

Concernant le diagnostic différentiel, le diagnostic est posé lorsque « les difficultés d'apprentissage ne sont pas mieux expliquées par un handicap intellectuel, des troubles non corrigés de l'acuité visuelle ou auditive, d'autres troubles neurologiques ou mentaux, une adversité psychosociale, un manque de maîtrise de la langue de l'enseignement scolaire ou universitaire ou un enseignement pédagogique inadéquat » (DSM-5, 2015).

À propos du Trouble Développementale du Langage (TDL), le sujet n'est pas explicité dans le DSM-5. Selon, le consensus CATALISE (Bishop et al., 2017), le TDL peut être comorbide avec le TSLE.

Les définitions de la CIM-11 et du DSM-5 mettent toutes les deux l'accent sur la spécificité du trouble, pourtant plusieurs recherches récentes soulignent la cooccurrence du TSLE avec d'autres troubles (Carroll et al., 2025).

Dans cette recherche de la définition la plus juste, Carroll et al. (2025) ont récemment publié une étude faite avec la méthode Delphi. Ils ont ainsi soumis des propositions de critères d'identification à des praticiens, des chercheurs et des personnes atteintes du trouble. Neuf critères d'identification ont été retenus par consensus (cf. annexe 1). Parmi eux, plusieurs points ne sont pas évoqués par les textes officiels dont la notion de « continuum » (Rose, 2009). Cette notion fait référence à la distribution continue des compétences en lecture, la plupart des personnes sont regroupées au milieu. En France, le point de bascule vers le pathologique est placé par les praticiens à -1,65 ET pour que, d'un point de vue statistique, 5% de la population soit située sous ce seuil. Le seuil pathologique préconisé par la CIM est de -2 ET et celui par le DSM-5 est fixé à -1,5 ET. Malgré ces seuils, il est important de se rappeler qu'il s'agit d'un continuum de difficultés et que les seuils diffèrent selon les sources et les pays. Les autres points abordés par Carroll et al. (2025) abordent les causes possibles du TSLE que nous verrons dans la partie suivante.

## **1.2. Modèles et hypothèses explicatives**

Les recherches scientifiques proposent aujourd'hui diverses hypothèses pour expliquer la dyslexie. Chaque hypothèse met l'accent sur un déficit cognitif spécifique ou sur des anomalies dans les régions cérébrales liées au langage. Ces hypothèses s'appuient sur divers modèles expliquant les mécanismes cognitifs de la lecture et de l'écriture (Bedouin, 2016).

### **1.2.1. Modèle à double voie**

Le français est une langue avec une écriture alphabétique. La reconnaissance des mots repose sur des mécanismes de décodage. Deux procédures sont distinguées dans le modèle de lecture à double voie (Coltheart et al., 2001). La première est la procédure d'assemblage, aussi appelée voie phonologique. L'enfant apprend à associer systématiquement les graphèmes qui correspondent aux phonèmes. Ainsi, l'application des règles graphème-phonème permet de décoder les mots. La procédure d'assemblage rend possible la lecture de mots nouveaux et des pseudo-mots. La seconde est la procédure d'adressage, aussi appelée voie lexicale. Il s'agit de reconnaître un mot en l'associant au lexique orthographique qui est stocké dans la mémoire à long terme. La procédure d'adressage permet de lire les mots irréguliers et de lire rapidement les mots déjà appris. Chez les personnes présentant un TSLE, l'une ou l'autre de ces procédures peut être touchée, ou bien les deux (Macchi, 2017).

### **1.2.2. Modèle Simple de la lecture**

La lecture vise à comprendre ce qui est lu. L'une des références les plus utilisées au sujet de l'apprentissage de la lecture est le modèle simple de la lecture (SVR, « Simple View of Reading ») (Gough et Tunmer, 1986 ; Hoover et Gough, 1990). Ces auteurs considèrent que la compréhension en lecture (L) est le produit de la reconnaissance des mots écrits (R) et de la compréhension du langage oral (C). Ce modèle peut être illustré par l'équation :  $L = R \times C$ . Quand l'une des deux variables est à zéro, le produit final est zéro. L'identification des mots écrits est donc essentielle. Malgré une bonne compréhension orale, les enfants dyslexiques comprennent difficilement ce qu'ils lisent parce que la reconnaissance des mots écrits n'est pas automatisée (Sprenger-Charolles et Ziegler, 2019). Le poids de ces composantes évolue au cours du développement. En fonction des compétences développées pour ces deux composantes, quatre catégories de lecteurs sont identifiables : les normolecteurs, les faibles lecteurs, les lecteurs dyslexiques et les lecteurs hyperlexiques selon la traduction de Leloup et al. (2022). Les lecteurs qualifiés de dyslexiques sont de faibles décodeurs, ils présentent une faible reconnaissance des mots écrits (Macchi, 2017).

### **1.2.3. L'hypothèse de l'auto-apprentissage**

L'hypothèse de l'auto-apprentissage a été conceptualisée pour la première fois par Share (1995). Elle repose sur deux principes. Le premier principe affirme que le décodage grapho-phonémique est la condition à l'acquisition de la lecture. La connaissance des sons et de leurs transcriptions est le point de départ du lecteur novice. Ensuite, le second principe stipule que c'est la répétition de l'expérience du déchiffrage (au début laborieux) qui permet d'acquérir des informations orthographiques spécifiques, ce qui permet de retenir du lexique orthographique et de lire de nouveaux mots.

Dans leur étude, Nation et al. (2007) démontrent l'existence d'un apprentissage orthographique par auto-apprentissage chez des enfants de 8 et 9 ans qui apprennent à lire l'anglais. Ils observent un apprentissage dès la première exposition, mais l'apprentissage est plus robuste à partir de quatre expositions. Cela atteste que l'apprentissage est sensible à la fréquence d'exposition.

### **1.2.3. Modèle de Morton et Frith**

Le modèle intégratif de Morton et Frith propose une explication de la dyslexie selon trois niveaux de description : cérébral, cognitif et comportemental. Il prend aussi en compte le rôle des facteurs environnementaux et les stratégies compensatoires (Morton et Frith 1993 ; 2001). Le niveau comportemental correspond à ce que produit l'enfant, le niveau cognitif représente les déficits explicatifs et le niveau biologique correspond à l'anatomie fonctionnelle. Colé et al. (2021) revisitent ce modèle : la sous-activation des aires temporo-pariétales et occipito-temporales de l'hémisphère gauche seraient à l'origine des déficits phonologiques. Ce déficit se manifeste au niveau comportemental par une perception allophonique, c'est-à-dire une moins bonne discrimination des traits phonémiques pertinents. Selon les auteurs, les personnes dyslexiques ont des capacités de mémoire de travail limitées, ce qui pourrait n'être que la conséquence de la perception allophonique. Concernant les facteurs environnementaux, deux facteurs peuvent impacter négativement l'instauration de la voie phonologique en lecture : l'opacité de l'orthographe de la langue française et la sous-stimulation de l'environnement.

#### **1.2.4. Les hypothèses explicatives**

L'IDA (the International Dyslexia Association) met en avant dans sa définition l'origine neurobiologique du trouble (Lyon et al., 2003). Pour l'instant aucun biomarqueur cérébral spécifique n'a été identifié mais des variations neurobiologiques pourraient être apparues il y a des milliers d'années et n'auraient eu des conséquences qu'à partir du moment où la lecture s'est diffusée (Grigorenko, 2022).

L'une des hypothèses concerne le traitement visuel. Les facteurs visuels influencent l'identification des lettres et le codage de leur position. Les personnes avec un TSLE auraient un traitement partiel des informations et s'appuieraient sur une analyse globale, ce qui ne permettrait pas d'être assez attentif aux lettres individuelles (Catts, 2024). En cas de dégradation de l'information visuelle (comme une inversion des lettres), la mise en place des procédures de lecture est moins performante. Néanmoins, les personnes dyslexiques présentant des troubles visuels et aucun autre déficit ne correspondent pas aux profils les plus fréquents (Sprenger-Charolles et Ziegler, 2019).

L'hypothèse la plus étudiée dans la littérature scientifique est celle d'un déficit phonologique. Effectivement, avoir de bonnes habiletés phonologiques en analyse phonémique et en mémoire à court terme soutient la mise en place de la procédure phonologique de la lecture (Vellutino, 2004). Plusieurs études montrent que de nombreux enfants dyslexiques ont des difficultés dans la manipulation des phonèmes (par exemple segmenter des phonèmes : [k/a/d/o] pour « cadeau »). Ils peuvent également avoir du mal à discriminer des phonèmes (Sprenger-Charolles et Ziegler, 2019).

Une hypothèse seule ne peut pas expliquer le TSLE. Dans son article, Catts (2024) défend les modèles de causalité multifactorielle : de multiples facteurs de protection et facteurs de risque interagissent.

### **1.3. Les facteurs de protection et les facteurs de risque**

#### **1.3.1. Les facteurs de risque**

Les facteurs de risque augmentent la probabilité d'avoir des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture. Parmi les facteurs de risque, sur le plan de la génétique, on retrouve la présence d'antécédents familiaux de trouble du langage oral et/ou de troubles des apprentissages et la présence d'une comorbidité de trouble du calcul et de l'attention. Au niveau biologique, la prématurité, un petit poids de naissance, une exposition prénatale à la nicotine et un retard de croissance intra-utérin sont considérés comme des facteurs de risque. Enfin les compétences cognitives sous-jacentes reliées à la lecture et un faible niveau socio-éducatif sont également des facteurs cognitifs et psychosociaux qui augmentent la probabilité d'avoir des difficultés en lecture (Leloup et al., 2022).

#### **1.3.2. Les facteurs de protection**

Selon les recommandations de bonnes pratiques (Leloup et al., 2022), il est nécessaire de prendre en compte les expériences de lecture ainsi que les appréhensions et la motivation des personnes présentant un TSLE. Ceci rejoint les études sur les facteurs de protection (Haft et al., 2016).

La Haute Autorité de Santé (HAS) subdivise les facteurs de protection liés aux troubles des apprentissages en deux : ceux d'ordre cognitif et ceux qui se rapportent au socio-émotionnel. Les facteurs de protection d'ordre cognitif sont les suivants : la motricité fine précoce, le langage expressif, le vocabulaire, la conscience morphologique, les fonctions exécutives (la mémoire de

travail, l'inhibition, l'attention sélective) et le raisonnement verbal. Ainsi, pour Leloup et al. (2022), l'entraînement des compétences linguistiques, sémantiques et pragmatiques est un facteur de protection pour « compenser l'amplitude des déficits des compétences cognitives sous-jacentes et du dysfonctionnement des procédures d'identification des mots écrits » (p.63). Concernant les facteurs de protection socio-émotionnels, on retrouve l'estime de soi, avoir un esprit positif, une certaine mobilité de pensée (« sens of cohérence »), l'autodétermination du lecteur ainsi que les ressources de la famille et en dehors de la famille. Il existe une présence comorbide entre la dyslexie et une faible estime de soi scolaire (Leloup et al., 2022).

Haft et al. (2016) ont étudié la résilience cognitive et socio-émotionnelle chez les enfants présentant des troubles de la lecture. Ils ont identifié quels facteurs de protection renforçaient cette résilience et les divisent en trois catégories selon l'échelle à laquelle ils interviennent : au niveau de l'individu, de l'environnement familial et de la société. Au niveau de l'individu, on retrouve le fait d'adopter une manière de penser optimiste, avoir un fort « locus control interne » (attribuer les résultats obtenus à nos efforts et à nos capacités) et la « growth mindset » (croire que l'on peut développer son intelligence) qui induit un comportement de persévération. Au niveau familial et sociétal, avoir de bonnes relations interpersonnelles et des environnements en classe favorables sont des facteurs de protection. L'objectif final de ces auteurs est de les intégrer dans les interventions.

Le mécanisme de décodage des mots écrits et le développement du lexique orthographique se perfectionnent grâce à l'auto-apprentissage. Nous avons vu précédemment qu'un normo-lecteur novice avait besoin d'une à quatre expositions pour retenir la forme orthographique d'un mot (Nation et al., 2007). Un enfant présentant un TSLE a besoin d'une plus grande exposition à l'écrit pour l'aider à mettre en place les procédures de reconnaissance des mots écrits et augmenter son stock lexical orthographique (Sprenger-Charolles et Ziegler, 2019). Il convient de trouver un outil motivant qui leur soit adapté pour soutenir cette boucle d'auto-apprentissage bénéfique. L'objectif est d'éviter le pendant de ce cercle vertueux : un découragement engendré par la non-automatisation des procédures, la surcharge cognitive et un possible échec scolaire. Les albums de littérature de jeunesse constituent un outil qui entraîne les compétences linguistiques, sémantiques et pragmatiques tout en développant l'appétence pour la lecture. Selon Hourdequin (2007), proposer la lecture d'albums en séance d'orthophonie permet de déconstruire les peurs autour de l'objet-livre. Le patient surmonte ainsi la peur d'échouer à accéder à la compréhension du texte grâce à son intérêt pour les histoires. Voyons plus en détail les caractéristiques de cet outil.

## **2. Albums**

### **2.1. Définition**

Certains albums de littérature de jeunesse peuvent être considérés comme des œuvres d'art. Cette forme d'art hybride se définit par l'interaction particulière qui existe entre le texte et les images (Lépine et Hébert, 2018).

Le texte et l'image interagissent de manière complémentaire pour construire le récit. Cette articulation peut prendre plusieurs formes : une narration portée surtout par le texte ou partagée entre le texte et l'image. Parfois, les images reprennent fidèlement les informations données par le texte. Souvent, les illustrations enrichissent ou prolongent le récit en apportant des éléments narratifs non présents dans l'écrit. Dans certains cas, le décalage entre les deux formes de langage peut même produire des effets humoristiques motivant et stimulant l'imagination du lecteur. Ainsi

l'enfant est invité à une lecture active et plurielle. Si les images ont une portée plus universelle que le texte, elles demandent une lecture interprétative de la part du lecteur. L'alternance entre la lecture d'image et de texte, soutiendrait la compréhension des patients présentant un TSLE.

Une grande partie des textes d'albums ont été écrits antérieurement puis ont été réadaptés pour entrer dans un format album (Van der Linden, 2006). Les textes sont souvent brefs et très découpés, la narration s'étire sur toutes les pages. Une même phrase peut s'étaler sur plusieurs pages. La brièveté du genre est très intéressante en orthophonie pour éviter les appréhensions et maintenir l'attention du patient jusqu'à la fin. Le découpage progressif des phrases aide aussi à une meilleure compréhension.

Le langage utilisé dans les albums n'est pas le même que celui de l'oral. Il est spécifique et littéraire. L'album fait appel à la dimension inventive et créative de la langue. Deux aspects de l'imaginaire sont sollicités : d'une part, l'imaginaire fictionnel, qui permet de raconter des histoires et d'autre part, l'imaginaire poétique. L'album constitue ainsi une riche réserve d'imaginaire verbal, offrant un terrain propice à l'expression créative de la langue. (Basset, 2005).

La lecture d'un album dépasse le texte et les images. Pour Van der Linden (2006), il s'agit aussi d'en apprécier le format, les cadres, la couverture et de relier les représentations entre elles. L'unité première de l'album réside dans sa double-page qui laisse beaucoup de liberté au lecteur quant à l'ordre de lecture. Un même album peut offrir d'innombrables interprétations et expériences de lectures.

Les publics auxquels s'adressent les albums sont multiples. Le moment de la lecture d'un album se fait souvent à deux, avec un enfant accompagné d'un adulte. C'est un outil propice au développement de l'attention conjointe car il est souvent destiné à être lu à haute voix. Au départ, un album est conçu pour s'adresser aux non-lecteurs (Van der Linden, 2006). Finalement, il s'adresse à un public très large. Il existe aussi des albums pour adolescents et pour adultes. En effet, ce type d'ouvrage constitue aussi un support adapté pour les adolescents présentant un TSLE.

## **2.2. Les types de récit**

Les albums proposent des récits construits selon des structures différentes. Cet élément est un point de repère à prendre en compte lors du choix d'un album en rééducation orthophonique.

Premièrement, le schéma quinaire est le schéma narratif le plus courant dans les albums (Larivaille, 1974). Il se découpe en cinq étapes : la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties, la résolution des problèmes et la situation finale. Il s'agit du schéma que suivent les contes. Il est plus facile de généraliser et d'extraire une trame narrative simple, que le patient pourra ensuite s'approprier. Le schéma quinaire est utile aussi pour mettre en avant des liens de cause et de conséquence entre les différentes parties.

Deuxièmement, des albums proposent aussi le schéma à séquences répétitives. Une même séquence se répète mais avec quelques variations. La répétition introduit un rythme dans le récit sur lequel le lecteur peut s'appuyer pour comprendre l'histoire et en prédire la suite. Il met ainsi le patient dans une position active et motivante. Une narration écrite selon un schéma quinaire peut intégrer un schéma à séquence répétitive. L'un n'exclut pas l'autre. De plus, la répétition est source de poésie et facilite la mémorisation du contenu. Le principe de répétition s'inscrit généralement dans une histoire en randonnée au cours de laquelle le héros chemine d'un lieu à l'autre et rencontre d'autres personnages.

Troisièmement, on retrouve également le schéma en alternance qui vient d'une technique cinématographique. La narration alterne entre plusieurs intrigues, soit en changeant de lieux, soit en adoptant des points de vue différents (Basset, 2005). Ce schéma est intéressant pour mettre en

exergue des oppositions. L'alternance de la narration peut être l'occasion d'alterner la lecture entre l'orthophoniste et son patient.

### **2.3. Lecture partagée et interactive**

La lecture d'albums est pensée pour être une lecture à haute voix. L'oralisation du texte est à la fois pour celui qui lit mais surtout pour ceux qui écoutent. La lecture est un partage d'imaginaires qui est propice aux interactions. Lefebvre (2007) a mis en place un programme de lecture interactive et enrichie. Son programme favorise le développement des habiletés langagières et l'appropriation des concepts de l'écrit. En effet, les activités de lecture partagée stimulent les habiletés langagières, la conscience de l'écrit et la conscience phonologique. Il insiste sur l'importance de la modélisation et des interactions verbales autour du livre. Le lecteur laisse aux auditeurs la place de s'exprimer et de bouger, ce qui permet de maintenir leur attention. Son programme réside en quatre lectures d'un même album. La première consiste à faire découvrir l'album au travers d'une lecture pendant laquelle le lecteur modélise et explicite le vocabulaire, les inférences, la structure générale ainsi que la ponctuation du texte. Lors de la deuxième lecture, le lecteur produit volontairement des erreurs et mélange certaines phrases pour susciter des réactions de la part des auditeurs. La troisième lecture est l'occasion de poser des questions et la dernière, d'inciter les enfants à raconter l'histoire à leur tour (Lefebvre, 2007). Dans un podcast de Lacerte (2022), Lefebvre précise que son objectif est « d'exposer sans exiger » de manière à transmettre le plaisir de la lecture. Plutôt que d'être continuellement dans la recherche de la performance, Hourdequin (2007) rappelle l'importance de laisser place au plaisir de la lecture lors des séances de rééducation orthophonique.

### **2.4. Lecture plaisir**

L'attrait pour les histoires a une certaine universalité. Pourtant, l'acte de lecture n'est pas apprécié de tous. Qu'est-ce qui suscite l'intérêt et du plaisir dans la lecture d'un livre ? Le choix du livre est important, celui-ci ne doit pas être imposé. Une fois que le choix est arrêté sur un ouvrage en particulier, lire et relire la même histoire est satisfaisant pour le lecteur qui devient un expert de ce récit. Il se sent alors compétent dans sa lecture et s'en approprie le contenu. Selon Dupont-Escarpit (1984), de nombreux paramètres sont à prendre en compte dans le choix d'un livre. Pour elle, le plaisir passe d'abord par la manipulation de l'objet-livre. Ainsi le format de l'album est important, pour permettre une plus ou moins grande maniabilité. La couverture d'un livre en est la porte d'entrée. Par conséquent, le titre et l'illustration de couverture sont travaillés de manière à attirer les lecteurs. Pour elle, le titre a une fonction imaginaire et affective. Sa typographie doit permettre au lecteur de « lever le titre sans effort ». Elle distingue le « liseur » qui prend plaisir à manipuler l'objet-livre, du « lecteur » qui prend plaisir à lire le texte. Les lecteurs ont une faculté d'émerveillement « spirit of wonder », que peut satisfaire la lecture d'albums. La lecture-plaisir soutient la motivation du patient et déclenche une régularité de lecture qui lui permettra d'accéder à une compréhension écrite fonctionnelle.

Le plaisir de la lecture passe par l'accessibilité et la lisibilité du texte pour en garantir la compréhension. Les besoins concernant la lisibilité matérielle et la lisibilité d'écriture évoluent avec le développement des compétences de l'enfant. Les personnes présentant un TSLE ont des besoins particuliers concernant la lisibilité des textes.

## **3. Lisibilité des albums**

### **3.1. Lisibilité typographique**

#### **3.1.1. Microtypographie**

La lisibilité typographique peut avoir une incidence sur la lisibilité des textes pour les personnes présentant un TSLE. La microtypographie rassemble la police de caractères, la présence ou non de serif et la taille de la police.

Selon l'orthophoniste et linguiste Santos (2002), le passage du cursif au script, entre l'écriture et la lecture, ne facilite pas la lecture chez les enfants dyslexiques. S'adapter aux variations typographiques peut être source de confusion. L'une des difficultés est de ne prendre en compte que les caractères graphiques pertinents, et d'inhiber les autres. Par exemple, les empattements ne sont pas des traits pertinents. Une police sans serif est donc à privilégier (Santos, 2002).

Concernant la taille des caractères, O'Brien et al. (2005) étudient douze tailles de police différentes et comparent les vitesses de lecture chez des participants dyslexiques. Les tailles des caractères qui permettent aux personnes dyslexiques d'atteindre leur vitesse de lecture maximum sont plus grandes que pour le groupe contrôle. Une taille de police plus grande est préférable pour les personnes présentant un TSLE (O'Brien et al., 2005).

De plus, une étude menée par Rello et al. (2017) auprès de 92 participants (46 avec dyslexie et 46 sans trouble) a évalué, grâce à la technique de l'eye tracking, l'influence de la présentation visuelle d'un texte sur la vitesse de lecture. Ils définissent dans leur étude les paramètres les plus adaptés aux personnes dyslexiques. Les résultats de l'étude montrent que des tailles de police plus grandes améliorent la lisibilité, tout comme le fait de mettre de plus grands espaces entre les lettres. Les auteurs recommandent d'utiliser une taille de 18, 22 ou 26. Les polices de caractères à privilégier sont sans serif : Arial, Courier, Computer Modern Unicode, Helvetica ou Verdana. Ses résultats sont intégrés dans deux outils informatisés à destination des personnes dyslexiques. L'un des outils est IDEAL eBook reader, il s'agit d'un lecteur d'eBooks pour Android qui inclut des paramètres de lecture spécifiques (Rello et Baeza-Yates, 2017).

Enfin, il existe une police de caractères créée pour les personnes présentant un TSLE : OpenDyslexic mais elle ne fait pas l'unanimité. Kuster (2018) étudie 170 participants dyslexiques dans son étude pour vérifier les bénéfices de cette police. Les résultats montrent que cette police ne permet pas une lecture plus rapide ni plus précise que la police Arial. Un sondage montre que la police Arial est préférée par les participants de l'étude. Il conclut que la police OpenDyslexic n'est pas particulièrement bénéfique.

#### **3.1.2. Macrotypographie**

La macrotypographie, c'est-à-dire la mise en page, participe également à la lisibilité d'un texte. Elle regroupe l'interlignage (l'espace compris entre les lignes), l'interlettrage (l'espace compris entre les lettres) et le contraste de couleur entre le texte et la page.

Selon les recommandations de Rello (2017), l'espace entre les caractères peut être augmenté d'au moins 7 %. De même, utiliser une écriture de couleur noire sur un fond blanc est préférable.

La longueur de la ligne est également un paramètre qui peut être ajusté. La longueur optimale d'une ligne est de dix centimètres environ. Ceci permet d'éviter un grand nombre de fixations du regard qui entraîne rapidement de la fatigue (Dupont-Escarpit, 1984). La présentation du texte en rhèses permet de réduire la longueur des lignes. De cette manière, la phrase est segmentée en différents fragments de sens, ce qui en facilite la lecture pour les personnes présentant un TSLE (Nin et al., 2016).

Les paramètres de forme, microtypographiques et/ou macrotypographiques, peuvent ainsi avoir une influence sur l'aisance de lecture chez les enfants présentant un TSLE avec une composante visuo-attentionnelle. Pour identifier l'accessibilité d'un texte, il est également important d'en analyser le contenu.

## **3.2. La lisibilité linguistique**

La lisibilité linguistique comporte quatre niveaux : lexical, morphologique, syntaxique et discursif.

### **3.2.1. Niveau lexical**

Au niveau lexical, plusieurs paramètres sont à prendre en compte pour évaluer la lisibilité du vocabulaire d'un texte. Le vocabulaire se définit par son étendu et sa profondeur. L'étendue correspond au nombre de mots connus par le lecteur et la profondeur correspond à la précision des entrées lexicales, c'est-à-dire l'exactitude de leurs traits sémantiques (Sprenger-Charolles et Ziegler, 2019). Certains mots sont utilisés plus fréquemment que d'autres. Il est plus facile de lire et de comprendre des mots que l'on rencontre souvent. L'outil Manulex, créé par Lété et al. (2004), permet d'évaluer la fréquence des mots en les comparant au nombre d'occurrences retrouvées dans les manuels scolaires. Un mot est considéré comme peu fréquent lorsqu'il apparaît moins de 60 fois par million de mots (Launay et al., 2018).

De plus, la polysémie peut rendre certains mots ambigus et difficiles à comprendre (comme « vol »). Les élèves disposant de représentations lexicales de faible qualité ont des difficultés pour activer rapidement les différents sens d'un mot, et sélectionner le plus adapté au contexte, c'est-à-dire inhiber les significations non pertinentes (Sprenger-Charolles et Ziegler, 2019).

L'outil Manulex permet de contrôler un autre indice statistique, il s'agit de la consistance du mot. La consistance mesure le niveau d'ambiguïté dans le codage phonologique des mots écrits (correspondances graphème-phonème) (Macchi et al., 2019). Un mot consistant, qualifié de régulier, a une prononciation prévisible et transparente. Il se lit comme il s'écrit (« table »). Au contraire, un mot irrégulier nécessite un apprentissage (« chorale »). Les mots réguliers et irréguliers ne font pas appel aux mêmes procédures de lecture. Si la procédure phonologique est mieux maîtrisée, les mots réguliers seront lus avec plus de facilité. Et si c'est la procédure lexicale qui est la mieux maîtrisée, alors les mots irréguliers seront lus plus facilement.

En outre, la longueur des mots et leur structure syllabique influencent la fluidité de la lecture. Par exemple, l'enchaînement de deux consonnes au sein d'une même syllabe constitue une structure syllabique complexe.

### **3.2.2. Niveau morphologique**

Au niveau morphologique, plus un mot s'éloignera du radical, plus il sera difficile à lire. La morphologie correspond à l'étude des morphèmes et de leur combinatoire (Gardes-Tamine, 2011). Pour Castle (2018), la morphologie est l'acquisition de liens entre l'orthographe et le sens. Cela est rendu possible dès lors qu'un mot comporte plusieurs morphèmes. Un morphème est la plus petite unité formelle dotée de sens (Martinet, 1960 ; 1980). Des patterns émergent grâce à la présence répétée des morphèmes dans plusieurs mots (« possible » et « impossible » ou « chant » et « chanteur »). Cette connaissance autorise les lecteurs à interpréter ou produire des mots qu'ils n'avaient jamais vus auparavant.

Dans l'ordre des apprentissages de l'écrit, les connaissances morphologiques viennent après les connaissances phonologiques. Ainsi, au CP, les élèves s'appuient beaucoup sur leurs connaissances phonologiques, puis à partir du CE2, ils s'appuient de plus en plus sur leurs connaissances morphologiques, jusqu'à ce qu'elles prennent le pas sur les connaissances phonologiques.

Il est pertinent de développer des connaissances morphologiques chez les personnes présentant un TSLE car leurs performances en morphologie peuvent être meilleures qu'en phonologie. Ces personnes peuvent être plus sensibles à la structure du mot que les normo-lecteurs ayant un niveau de lecture supérieur et ayant le même âge chronologique. La morphologie leur permet de mettre en place des stratégies compensatoires (Fowler et Libermann 1995 ; Casalis et al., 2004).

### **3.2.3. Niveau syntaxique**

Au niveau syntaxique, l'ordre des mots et la complexité de la structure de la phrase ont leur importance. En français, le sujet est le plus souvent mis au début, suivi par le verbe et l'objet. Les phrases qui suivent cette structure canonique sont plus simples à aborder. De même, les phrases affirmatives sont facilitatrices par rapport aux phrases négatives ou interrogatives. Les phrases passives apportent de la complexité. Par conséquent, les phrases actives sont plus faciles à comprendre. Tout comme le discours direct est à privilégier sur le discours indirect.

Les connecteurs temporeux et spatiaux donnent des repères dans l'histoire. Il est plus aisé de se construire une représentation de la situation quand ils sont placés en début de phrase et de paragraphe (Avitabile et Vaginay, 2004).

La compréhension d'une phrase dépend de la capacité du lecteur à en élaborer une vue d'ensemble. Cela suppose de sélectionner les informations pertinentes et d'inhiber les autres. Ainsi, comprendre une phrase dépend de plusieurs facteurs : attribuer un rôle à chaque mot en tenant compte du contexte, de la grammaire et de la sémantique. Lorsqu'une phrase est mal comprise, il est difficile d'en identifier la ou les causes car elles peuvent être multiples.

### **3.2.4. Niveau discursif**

Comprendre un texte nécessite de mettre en relation plusieurs phrases, ce qui implique souvent d'effectuer des inférences. Les inférences sont le fait de déduire des informations absentes dans le récit. Cette capacité dépend des connaissances linguistiques et des connaissances du monde que possède le lecteur. La compréhension au niveau discursif repose donc sur des connaissances linguistiques et non linguistiques (Sprenger-Charolles et Ziegler, 2019).

Les personnages sont un autre élément qui contribue à la cohérence du récit. Grâce aux pronoms, le lecteur peut identifier quel personnage fait telle ou telle action. L'interprétation des pronoms dépend de plusieurs facteurs. Elle varie notamment selon l'importance du personnage : il est plus facile de se souvenir du héros que d'un personnage secondaire. La distance entre la première mention d'un personnage et sa reprise pronominale joue aussi un rôle : plus cette distance est grande, plus il est difficile de faire le lien entre le pronom et le personnage concerné (Sprenger-Charolles et Ziegler, 2019).

## **3.3. Simplification et classement**

L'ensemble de ces critères de lisibilité sont à considérer même s'il est difficile de tous les prendre en compte en même temps. La connaissance de ces critères est importante pour adapter les textes aux compétences des personnes présentant un TSLE. Dans cette optique, le projet ALECTOR propose un corpus de 79 textes accompagnés de leur version simplifiée. Les textes sont disponibles sur leur site internet (Gala, 2021).

Trois types de simplifications sont utilisés pour rendre les textes plus accessibles : les suppressions, les remplacements et les ajouts d'informations (Gala, 2020). Les suppressions consistent à éliminer les détails superflus afin de mettre en évidence les informations les plus pertinentes. Les remplacements substituent des mots ou des phrases complexes par des termes plus

courants pour faciliter la compréhension. Enfin, les ajouts d'informations visent à clarifier le texte en apportant des explications ou des exemples supplémentaires pour aider le lecteur à mieux saisir le contenu.

Il existe plusieurs classifications de livres de la littérature de jeunesse, comme celle des niveaux de lecture créée par Fountas et Pinnell (2012). Leur système comprend 27 niveaux de A à Z+.

En outre, le site Berlingot (Le Berlingot, s.d.) propose un répertoire de livres jeunesse créé par des orthophonistes afin de promouvoir une lecture interactive auprès des enfants d'âge préscolaire (Marcotte, 2020). Cependant, il n'existe à notre connaissance aucun répertoire spécifique à destination des patients présentant un TSLE.

## **Objectif**

Le principal objectif de ce mémoire est de créer un outil efficient pour répertorier et classer les albums, afin de faciliter le choix des professionnels face aux nombreux ouvrages existants. Nous nous intéresserons également à la manière dont les albums de littérature de jeunesse peuvent soutenir la rééducation du TSLE, ainsi que l'utilité de disposer d'un répertoire d'albums. Après avoir effectué une enquête par questionnaire auprès des orthophonistes pour faire un état des lieux des pratiques cliniques concernant l'utilisation des albums, nous avons analysé les données collectées de manières quantitative et qualitative. Nous avons ensuite analysé les albums proposés par les professionnels au moyen d'une grille de lisibilité créée et développée par Toulouse (2022) puis Schoenecker (2023). Puis nous avons classé les albums dans un répertoire selon leur pourcentage de lisibilité et selon les compétences qu'ils permettent d'entraîner. Notre corpus a été constitué de manière à pourvoir chaque catégorie. La forme finale du répertoire est celle d'un site internet pour en favoriser l'accessibilité.

## **Méthode**

### **1. Enquête auprès des orthophonistes**

#### **1.1. Elaboration et conception du questionnaire**

Nous avons effectué une enquête auprès d'orthophonistes à qui nous avons transmis un court questionnaire accessible en ligne. Le responsable du traitement du questionnaire est l'université de Lille. Pour des raisons de protection des données, le choix du prestataire de la plateforme a été LimeSurvey (<https://www.limesurvey.org/fr/>). Au préalable, nous avons pris contact avec la Direction Générale Déléguée au Numérique pour demander une ouverture d'enquête. Nous avons également pris contact avec les délégués du comité de protection des données (DPO), qui nous ont indiqué les démarches à suivre afin de respecter le traitement des données (cf. Annexe 2). Ils ont directement fait le lien avec la CNIL, chargée de valider le questionnaire à chaque étape de sa conception. Conformément aux informations concernant le Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD), celui-ci ne s'applique pas à ce questionnaire car aucune donnée personnelle n'a été collectée. L'anonymat des participants a été préservé.

L'objectif de l'enquête est de faire un bref état des lieux de l'utilisation d'albums lors des prises en soin orthophoniques des personnes présentant un TSLE. Il s'agit aussi de recenser les albums

utilisés afin de construire notre outil à partir d'albums utilisés dans la pratique clinique. Nous nous sommes également intéressés à la manière dont les albums de littérature de jeunesse peuvent constituer un support pertinent en rééducation.

Le questionnaire débute par une note d'information avec une explication du contexte de l'enquête, le nombre de questions ainsi que le temps estimé pour y répondre. Le temps nécessaire à la complétion du questionnaire n'excède pas cinq minutes afin d'avoir le plus de participants possible. Le questionnaire est composé de quatorze questions. La plupart des questions comportent un espace de texte libre facultatif dans lequel les orthophonistes ont pu ajouter ou préciser des éléments à leur convenance. Afin de suivre la procédure décrite dans le formulaire de la DPO, la mention suivante a été ajoutée dans la description : « Veuillez à ne pas indiquer d'éléments permettant de vous identifier ou d'identifier une autre personne dans les champs à réponse libre. Sans cela, l'anonymat de ce questionnaire ne sera pas préservé. ».

Un entretien avec un orthophoniste a également été réalisé en amont, afin de faire valider la clarté des questions et leur pertinence auprès d'un professionnel. Le questionnaire est disponible en annexe (cf. Annexe 3).

## **1.2. Diffusion du questionnaire**

Le questionnaire a été diffusé en ligne pour en augmenter la visibilité et faciliter le traitement des données. Il a été partagé sur plusieurs groupes Facebook dédiés à l'orthophonie dont l'accès est restreint aux professionnels du métier. Le lien du questionnaire a également été envoyé par mail à tous les maîtres de stage référencés au Département d'Orthophonie de Lille.

## **2. Exploitation des données**

### **2.1. Grille de lisibilité**

L'analyse a porté sur les albums mentionnés par les orthophonistes lors de l'enquête ainsi que sur les albums que nous avons choisis avec mes directrices et ceux vus au cours de mes stages. Les livres ont été collectés en version papier selon leur disponibilité en médiathèques, sur mes lieux de stage ou en version numérique. Les ouvrages disponibles ont été analysés à l'aide d'une grille d'analyse des albums de la littérature de jeunesse élaborée par Schoenecker (2024) lors d'un mémoire d'orthophonie (cf. Annexe 4). Sa grille d'analyse est une réadaptation d'une autre grille de lisibilité créée lors d'un précédent mémoire d'orthophonie consacré à l'adaptation des textes en Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA), (Toulouse, 2022).

La grille d'analyse s'appuie sur les données de la littérature concernant la lisibilité et l'accessibilité des textes pour les patients présentant un TSLE. Elle repose notamment sur les critères de lisibilité proposés par le projet ALECTOR (Gala et al., 2020).

L'évaluation repose sur vingt critères : dix portant sur la lisibilité typographique, et dix sur la lisibilité textuelle. Une note est attribuée à chaque critère selon l'échelle suivante : 1 (jamais) ; 3 (parfois) ; 6 (souvent) ; 9 (presque toujours) et 10 (toujours). La somme des notes permet d'obtenir deux pourcentages distincts : un pour la lisibilité typographique et un pour la lisibilité textuelle. Un score à 100 % signifie que la lisibilité de l'album est optimale. Pour remplir la grille, nous avons choisi et analysé deux doubles pages par album en suivant la méthode proposée par Schoenecker (2024), (cf. Annexe 5). Les critères de fréquence et de consistance des mots ont été analysés au moyen de l'outil Manulex-infra.

## **2.2. Organisation et classement des données**

Les données de l'enquête collectées sur LimeSurvey ont été analysées de manières quantitative et qualitative avec le logiciel OpenOffice Calc. Les résultats sont présentés sous forme de tableaux et de graphiques.

En ce qui concerne l'analyse des albums, après avoir analysé la lisibilité de chacun des albums, ils ont été classés selon leurs pourcentages de lisibilités typographique et textuelle. Nous avons déterminé quatre catégories. Les livres dont les scores de lisibilité sont inférieurs à 20 % ont été écartés. La première catégorie « faible lisibilité » est comprise entre 20 % et 40 %. La deuxième « moyenne lisibilité » est comprise entre 41 % et 60 %, la troisième « bonne lisibilité » entre 61 % et 80 % et la dernière « très bonne lisibilité » entre 81 % et 100 %. Les orthophonistes pourront ainsi choisir les albums en prenant en compte leur lisibilité.

Les albums de littérature de jeunesse sont également classés en fonction des compétences principales qu'ils permettent de développer dans le cadre de la rééducation des TSLE. Les six compétences que nous avons choisies sont les suivantes : l'orthographe, la phonologie, la morphosyntaxe, le langage élaboré, la compréhension de l'humour et de l'implicite, ainsi que le vocabulaire. Certains albums permettent de développer un vocabulaire spécifique, tandis que d'autres sollicitent des compétences phonologiques par des jeux de mots et des compétences morphosyntaxiques, grâce à la redondance des structures syntaxiques qui sont propres à l'écrit.

Le répertoire prend la forme d'un site internet afin d'en favoriser l'accessibilité et la lisibilité. La page d'accueil du site rassemble tous les albums que nous avons analysés. Ils sont classés par ordre alphabétique selon le nom des auteurs. Chaque vignette d'album comprend : la couverture, le titre, les auteurs, le début du résumé ainsi que leurs pourcentages de lisibilités typographique et textuelle. Cliquer sur une vignette permet d'accéder à la description complète de l'album. Cette fiche détaillée comporte des informations supplémentaires : la maison d'édition, le résumé en entier et certaines caractéristiques du livre, par exemple son type de récit. Les résumés et les couvertures proviennent des sites des éditeurs. Un menu permet d'organiser les différents types de classement. Il est ainsi possible de choisir un album selon son type de lisibilité ou selon les compétences qu'il entraîne. Deux autres pages présentent les albums à destination des adolescents et nos albums favoris. Les images du site sont libres de droit, elles ont été générées à partir de l'intelligence artificielle Copilot (Microsoft, n.d.). Le site existe en version pour ordinateur et pour téléphone.

La diffusion du site sera faite auprès des orthophonistes nous ayant contactés par mail après avoir répondu au questionnaire et qui ont exprimé leur souhait d'accéder aux résultats du mémoire.

## **Résultats**

### **1. Résultats du questionnaire**

Le questionnaire a été mis en ligne pendant deux mois au cours desquels 189 réponses ont été collectées, dont 80 complètes. Seules les réponses complètes sont traitées.

#### **1.1. Profil des participants**

Le critère d'inclusion de la population est la profession d'orthophoniste. Le questionnaire a uniquement été diffusé auprès de cette population. Les orthophonistes ont été interrogés sur leur mode d'exercice professionnel. Parmi les 80 réponses analysées, 70 % (n = 56) des répondants exercent en libéral, 18.75 % (n = 15) en tant que salariés, et 11.25 % (n = 9) déclarent un exercice mixte (cf. Annexe 6).

## 1.2. Etat des lieux sur l'utilisation des albums

### 1.2.1. Utilisation des albums dans la pratique orthophonique en général

Parmi les orthophonistes ayant participé au questionnaire, 8.75 % (n = 7) déclarent « toujours » utiliser des albums en rééducation, 18.75 % (n = 15) les utilisent « très souvent », 27.5 % (n = 22) « souvent », 35 % (n = 28) s'en servent « parfois » et 10 % (n = 8) n'en utilisent « jamais » (cf. Annexe 7). Un participant précise qu'il utilise les albums uniquement si le patient en fait la demande et un autre explique les avoir longtemps utilisés comme support de médiation lorsqu'il exerçait en hôpital de jour.

Concernant les albums adaptés, 40 % (n = 32) des répondants se servent d'albums issus de maisons d'édition spécialisées et 38.75 % (n = 31) indiquent adapter eux-mêmes des albums. Les maisons d'édition spécialisées citées sont : les éditions Passe-temps, la poule qui pond, les Editions Danger Public collection « les Mots à l'endroit » et Ebla éditions. D'autres éditions sont citées comme les Arènes Syros, Ecole des loisirs, Gallimard et Didier Jeunesse mais celles-ci ne sont pas spécialisées. Le principal moyen d'adaptation indiqué est l'ajout de pictogrammes. Deux sites sont mentionnés, celui de Makaton qui propose le logiciel MOPIKTO ainsi que des albums déjà adaptés (AAD Makaton, s. d.) et Pictofacile (*Simplifiez la Communication Avec des Pictos Accessibles et Gratuits*, s. d.). Un autre site est cité : LireCouleur (s. d.) qui permet d'adapter la typographie du texte selon les besoins. Les autres adaptations mentionnées sont le fait de surligner une ligne sur deux, de séparer des syllabes, de surligner les sons complexes et de reformuler les phrases. La Dynamique Naturelle de la Parole (DNP) peut aussi être un soutien supplémentaire lors de la lecture comme le précise un répondant. Enfin, plusieurs orthophonistes précisent ne pas faire d'adaptations eux-mêmes par manque de temps.

À la question « pour quel(s) type(s) de rééducation les utilisez-vous ? », 83.75 % (n = 67) des participants ont indiqué utiliser les albums pour la rééducation des retards de parole, des troubles de la communication et du langage oral, 66.25 % (n = 53) les utilisent dans le cadre de la rééducation de la communication et du langage dans les handicaps moteur, sensoriel et/ou les déficiences intellectuelles, 63.75 % (n = 51) des participants s'en servent pour la rééducation des troubles de la communication et du langage écrit, 36.25 % (n = 29) indiquent y recourir pour la rééducation des troubles de l'articulation, 16.25 % (n = 13) pour la rééducation de la communication chez les personnes sourdes, 13.75 % (n = 11) pour la rééducation des bégaiements et des autres troubles de la fluence et enfin, 8.75 % (n = 7) ont déclaré les utiliser dans d'autres prises en soin (cf. Annexe 8). Ces autres prises en soin concernent : la voix, les pathologies neuro-évolutives, les adultes ayant fait un AVC et la cognition mathématique.

### 1.2.2. Utilisation des albums auprès des patients présentant un TSLE

Au total, 95 % (n = 76) des participants déclarent prendre en soin des personnes présentant un TSLE.

Concernant spécifiquement la rééducation des TSLE, 5 % (n = 4) des répondants affirment utiliser des albums à chaque séance, 8.75 % (n = 7) les utilisent très souvent, 13.75 % (n = 11) souvent, 47,5 % (n = 38) parfois et 20 % (n = 16) indiquent ne jamais en utiliser (cf. Annexe 9). Le choix des albums est souvent fait selon les intérêts du patient.

À la question « Existe-t-il une ou des raisons qui freinent votre utilisation d'albums avec des patients présentant un TSLE ? », 30 % (n = 24) des participants ont répondu le manque de lisibilité, 22.50 % (n = 18) ont sélectionné le vocabulaire trop complexe, 28.75 % (n = 23) indiquent une mise en page non adaptée et 10 % (n = 8) expriment d'autres raisons (cf. Annexe 10). Les freins détaillés par les répondants sont résumés dans le tableau 1.

**Tableau 1. Détail des raisons qui freinent l'utilisation des albums mentionnées par les répondants à la question 8 du questionnaire.**

<b>Freins de lisibilité typographique</b>	<b>Freins de lisibilité linguistique</b>	<b>Autres freins</b>
écriture en majuscules ou trop petite	vocabulaire trop simple ou trop complexe	la mise en place d'une activité structurée à partir d'un album demande beaucoup de préparation et de temps
écriture sur fond sombre	longueur du texte	manque de spécificité
police d'écriture		manque de progression dans la présentation des syllabes
interligne non-adaptée		décalage entre les centres d'intérêt des patients et les thèmes proposés par les livres accessibles

En ce qui concerne les compétences que nous pouvons entraîner à partir d'albums, 57.5 % (n = 46) des participants ont indiqué le lexique, 31.25 % (n = 25) la morphologie, 42.5 % (n = 34) la syntaxe, 36.25 % (n = 29) le discours et 33.75 % (n = 27) ont proposé d'autres compétences (cf. Annexe 11). Les autres compétences mentionnées sont détaillées dans le tableau 2.

**Tableau 2. Les autres compétences entraînées proposées par les participants à la question 9.**

attention conjointe et soutenue	inférences et co-références	production écrite
précision et vitesse de lecture	structure du récit	compréhension écrite
écoute	développer la culture	restituer un récit
punctuation	graphies simples et complexes	métalangage
développer l'imagination	plaisir de lire	

À la question « En quoi l'utilisation d'albums est-elle pertinente pour la rééducation des patients présentant un TSLE ? », de nombreux participants ont repris les compétences citées dans le tableau 2 ci-dessus. Les intérêts additionnels évoqués par les orthophonistes sont décrits dans le tableau 3.

**Tableau 3. Autres intérêts mentionnés pour l'utilisation des albums (question 10).**

développer l'intérêt à la lecture	la variété des thèmes abordés	situation écologique et reproductible à la maison (temps privilégié)
familiarisation avec l'objet livre	être exposé à différents registres de langue	prendre confiance en ses capacités de lecture
analyser la cohérence entre les illustrations et le texte	redondance des mots : principe de répétition	généralisation des apprentissages

l'implicite, l'humour et les inférences	comprendre la chronologie d'une histoire	évaluer la progression du patient
les illustrations comme prétexte à parler et à écrire	stimuler le cognitif et l'émotif	rendre le patient acteur

### 1.2.3. Quels albums pour quelles utilisations ?

Nous avons demandé aux participants de donner quelques références d'albums qu'ils aimaient utiliser en séance avec leurs patients présentant un TSLE. Les résultats quantitatifs obtenus sont rassemblés dans le tableau 4.

**Tableau 4. Résultats quantitatifs des références d'albums citées par les participants à la question 11.**

Titres d'albums	63
Auteurs cités sans nom d'album	7
Collections	10
Maisons d'édition	2

Chaque titre n'est comptabilisé qu'une seule fois et les références qui ne sont pas des albums ne sont pas analysées. La liste complète est disponible en annexe (cf. Annexe 12).

Ensuite, nous avons demandé aux participants d'indiquer deux activités à faire autour des albums avec leurs patients présentant un TSLE. Les activités proposées sont organisées par compétence dans le tableau 5.

**Tableau 5. Résultats qualitatifs des activités proposées par les participants, classées par compétence.**

	lectures à deux voix : alterner les pages, les phrases, les rhèmes ou les mots
	suivre des yeux ou avec le doigt pendant que l'orthophoniste lit. Demander au patient de s'arrêter quand on arrête de lire et de poursuivre la phrase en cours.
<b>Lecture :</b>	travailler la fluence
décodage et lecture accompagnée	lecture syllabée
	repérage de syllabes et de groupes consonantiques
	commencer le livre en séance et demander de poursuivre l'album à la maison en lecture alternée avec un adulte
	lecture flash avec des caches
	lire en fin de séance juste pour le plaisir

	compréhension du texte
	compréhension des images
	traduire l'histoire en pictogrammes
	mettre en place une méthodologie pour améliorer la compréhension
<b>Compréhension</b>	question / réponse après la lecture
	travail des inférences
	reformuler
	répondre aux questions : qui, que, quoi, où, quand, comment...
	montrer dans le texte là où se trouve l'information qui a permis de répondre à la question posée
	cherche et trouve : chercher un élément dans les illustrations à partir d'un mot écrit ou d'une devinette écrite. Les devinettes peuvent être seulement composées d'adjectifs ou de phrases courtes
	travailler le lexique orthographique
<b>Orthographe</b>	la course aux graphies complexes : définir au préalable quelle graphie chercher puis chacun repère le plus de mots dans la page qu'on lui a attribué
	identification des types de mots
	correction d'erreurs (par exemple à partir de l'album Prince de Motordu)
	closure des phrases
	imaginer la suite d'une scène ou la fin de l'histoire
<b>Production écrite</b>	résumé oral ou écrit : partie par partie ou à la fin de la lecture
	création de dialogues
	"écrire à la façon de..."
	réécriture des dialogues, créer des illustrations à partir d'éléments du texte : retrouver quelle illustration correspond à quelle production écrite
	jeux d'écriture à partir d'une illustration (exemple : à partir d'illustrations de Ponti)
	recherche lexicale
<b>Vocabulaire</b>	questions et discussions autour du vocabulaire
	acquérir du lexique sur un thème précis
	reprise sur des étiquettes des mots complexes pour un entraînement spécifique
<b>Morphosyntaxe</b>	constructions morphosyntaxiques
	repérage d'affixe dans des phrases pour travailler la morphologie
	analyse grammaticale

### 1.3. Les besoins et attentes des participants par rapport à l'utilisation des albums pour les patients avec TSLE

La question « Y a-t-il des albums que vous souhaiteriez utiliser avec des patients présentant un TSLE mais que vous n'utilisez pas encore ? » a suscité onze réponses. Parmi les réponses, trois d'entre elles sont négatives, deux ne savent pas, quatre mentionnent des maisons d'édition et deux indiquent du matériel orthophonique.

Concernant l'accès à un répertoire proposant une analyse et un classement des albums par niveau de lisibilité, 59 % (n = 44) des participants trouvent qu'il serait tout à fait utile à leurs rééducations du TSLE, 10 % (n = 8) des participants ont dit « oui », 21.25 % (n = 17) « pourquoi pas », 1.25 % (n = 1) « pas vraiment » et 5 % (n = 4) ont dit « non » (cf. Annexe 13). Parmi les réponses négatives, l'un des répondants précise avoir déjà constitué son propre répertoire et qu'un « catalogue de lisibilité » dénaturerait le lien entre le patient et l'ouvrage. Un autre des participants indique que la lisibilité est rarement l'un de ses critères de choix et qu'il est plutôt en recherche d'un classement par niveau d'accès à la compréhension. Plusieurs d'entre eux mentionnent qu'un répertoire serait utile afin de conseiller les parents sur des lectures accessibles à leur enfant.

Enfin, en ce qui concerne la volonté des orthophonistes à utiliser plus d'albums lors de la rééducation des TSLE, 32.5 % (n = 26) ont répondu « oui tout à fait », 22.5 % (n = 18) « oui », 27.5 % (n = 22) « pourquoi pas », 7.5 % (n = 6) « pas vraiment » et 3.75 % (n = 3) ont indiqué « non » (cf. Annexe 14). Plusieurs des répondants sont intéressés par le fait d'avoir accès à un outil spécialisé.

## 2. Résultats des analyses des albums

### 2.1. Analyses des albums par lisibilités typographique et textuelle

En tout, 117 albums ont été analysés au moyen d'une grille de lisibilité (cf. Annexe 4). La liste complète des analyses d'albums est disponible (cf. Annexe 15).

Parmi eux, aucun n'a une « faible » lisibilité typographique (comprise entre 20 % et 40 %), 53.84 % (n = 56) ont une lisibilité « moyenne », 40.40 % (n = 42) ont une « bonne » lisibilité et 5.76 % (n = 6) des albums ont une « très bonne » lisibilité typographique (cf. Tableau 6). La médiane du pourcentage de lisibilité typographique est placée à 60 % (cf. Tableau 8).

**Tableau 6. Répartition des albums selon leur pourcentage de lisibilité typographique.**

<b>Moyenne lisibilité</b> [41 %-60 %]	<b>Bonne lisibilité</b> [61 %-80 %]	<b>Très bonne lisibilité</b> [81 %-100 %]
53.84 % n = 56	40.40 % n = 42	5.76 % n = 6

Concernant la lisibilité textuelle, aucun album n'est situé sous les 20 % de lisibilité, 2.88 % (n = 3) ont une « faible » lisibilité, 32.70 % (n = 34) ont une « moyenne » lisibilité, 43.27 % (n = 45) ont une « bonne » lisibilité et 21.15 % (n = 22) des albums ont une « très bonne » lisibilité textuelle (cf. Tableau 7). La médiane du pourcentage de lisibilité textuelle est placée à 68 % (cf. Tableau 8).

**Tableau 7. Répartition des albums selon leur pourcentage de lisibilité textuelle.**

<b>Faible lisibilité</b> [20-40 %]	<b>Moyenne lisibilité</b> [41-60 %]	<b>Bonne lisibilité</b> [61-80 %]	<b>Très bonne lisibilité</b> [81-100 %]
2.88 % n = 3	32.70 % n = 34	43.27 % n = 45	21.15 % n = 22

Quarante maisons d'édition sont représentées, celle qui apparaît le plus est l'École des loisirs.

Parmi les 93 auteurs recensés, Michaël Escoffier et Olivier Tallec sont ceux dont les œuvres sont les plus citées.

**Tableau 8. Médianes des analyses d'albums faites au moyen de la grille d'analyse.**

<b>Critères de lisibilité typographiques</b>	<b>médiane</b>	<b>Critères de lisibilité textuelle</b>	<b>médiane</b>
police sans serif	1	moins de 7 lettres par mot	6
absence d'italique	10	mots consistants	9
caractères au min de 14 points	10	mots fréquents	6
espacements entre les caractères étendus	1	phrases simples	6
deux espaces entre les mots	1	phrases affirmatives	6
texte non justifié	10	phrases actives	10
espacements interlignes 1,5 ou double	1	anaphores sans ambiguïté	9
nombres absents ou écrits en chiffres	10	absence d'inversion sujet-verbe dans les dialogues	10
présentation des lignes en rhèses	6	verbes au présent, passé composé, futur	10
écriture noire sur fond clair	9	phrases de moins de 10 mots	6
<b>pourcentage de lisibilité typographique</b>	<b>60 %</b>	<b>pourcentage de lisibilité textuelle</b>	<b>68 %</b>
<hr/>			
<b>Critères de contraste entre les illustrations et le texte</b>	<b>médiane</b>		
redondance ou complémentarité	9		
texte non éparpillé sur la page	9		

## 2.2. Analyses des albums par compétence

Concernant les compétences que nous pouvons entraîner à partir des albums, nous en avons déterminé six. Nous trouvons 6 albums utiles pour entraîner l'orthographe, 16 pour la morphosyntaxe, 20 pour le vocabulaire spécifique, 8 pour la phonologie, 19 pour le langage élaboré et 38 pour l'implicite et l'humour (cf. Tableau 9).

Tableau 9. Classement des albums par compétence.

Orthographe	Morphosyntaxe	Vocabulaire spécifique	Phonologie	Langage élaboré	Implicite et humour
6	16	20	8	19	38

## 2.3. Présentation des résultats sous la forme d'un site internet

Le site internet créé à partir des analyses d'albums réalisées dans le cadre de ce mémoire est accessible à l'adresse indiquée en annexe (cf. Annexe 16).

# Discussion

## 1. Interprétation des résultats

Le principal objectif de ce mémoire est de créer un outil efficient pour répertorier et classer les albums, afin de faciliter le choix des professionnels face aux nombreux ouvrages existants. Nous soulignons également la pertinence d'utiliser des albums de littérature de jeunesse pour la rééducation du TSLE, ainsi que l'utilité de disposer d'un répertoire d'albums. L'intérêt de ce travail est de faciliter le choix des orthophonistes face aux nombreux albums existants. Après avoir effectué une enquête par questionnaire auprès des orthophonistes pour faire un état des lieux des pratiques cliniques concernant l'utilisation des albums, nous avons analysé les données collectées de manières quantitative et qualitative. Nous avons ensuite analysé les albums proposés par les orthophonistes au moyen d'une grille de lisibilité, avant de les classer dans un répertoire informatique selon leurs pourcentages de lisibilités typographique et textuelle, ainsi que par compétence.

### 1.1. Interprétation des analyses quantitatives et qualitatives du questionnaire

Les résultats du questionnaire suggèrent que les albums de littérature de jeunesse sont souvent utilisés par plus de la moitié des orthophonistes dans leur pratique professionnelle. En effet, si l'on additionne les pourcentages de ceux ayant répondu utiliser « toujours », « très souvent » et « souvent » les albums, nous obtenons 55 % (cf. Annexe 7). L'album est donc un support fréquemment utilisé en rééducation.

Le type de rééducation pour lequel l'album est le plus utilisé est le langage oral avec 83.75 % (n = 67). Le langage écrit vient en troisième position avec 63.75 % (n = 51) (cf. Annexe 8). Cela correspond à la pratique orthophonique que j'ai pu observer en stage. Lorsqu'on envisage l'utilisation des albums en orthophonie, nous l'associons plus à une utilisation en langage oral qu'en

langage écrit. Ceci pourrait expliquer pourquoi il existe moins de ressources concernant les albums pour la prise en soin du langage écrit.

Il est également intéressant de souligner qu'à la question sur les références d'albums, de nombreux orthophonistes ont cité des livres de première lecture comme la collection « Sami et Julie ». Les livres de première lecture semblent effectivement être des supports adaptés pour les TSLE car ils rendent le décodage plus accessible. Néanmoins, les albums offrent une exposition plus riche au langage, à la narration, aux interactions textuelles et visuelles, tout en s'adressant à un public plus large.

Parmi les freins à l'utilisation des albums, ceux liés aux lisibilités typographique et textuelle occupent une grande place (cf. Annexe 10). Cela justifie le fait d'analyser les albums à partir de critères de lisibilité pour permettre une utilisation plus en accord avec les capacités de chaque patient. Un autre frein évoqué est le décalage entre les centres d'intérêts des patients et les thèmes proposés par les livres accessibles. C'est justement pour répondre à cette difficulté qu'un répertoire a été créé, regroupant des albums avec des thèmes variés et pour tous les âges, y compris des albums spécifiquement pensés pour les adolescents. Ce frein repose souvent sur une méconnaissance de la diversité de la littérature jeunesse existante. Par ailleurs, l'une des limites mentionnées est liée au manque de spécificité des albums. En effet, un album n'est pas conçu dans l'optique d'être utilisé pour la rééducation du TSLE. Pourtant, en fonction de l'album, certaines compétences à travailler sont plus saillantes que d'autres. Sans parler de spécificité, certains ouvrages sont plus propices à entraîner la morphosyntaxe et d'autres la phonologie. C'est sur ce principe que nous les avons regroupés par compétence.

D'après le questionnaire, la compétence la plus entraînée par les orthophonistes à partir des albums dans le cadre de la rééducation des TSLE est le lexique, suivi de la syntaxe (cf. Annexe 11). Les autres compétences proposées par les professionnels sont nombreuses : de la structure de récit au métalangage (cf. tableau 2), sans oublier le plaisir de lire qui est la clé de voûte du cercle vertueux de l'auto-apprentissage de la lecture. C'est en soutenant la motivation du patient que nous pouvons déclencher une régularité de lecture qui lui permettra d'accéder à une compréhension écrite fonctionnelle. L'album peut être commencé en séance puis être fini à la maison pour faire entrer la lecture dans le quotidien du patient. Le fait que la lecture d'albums soit une situation écologique reproductible à la maison (cf. Tableau 3) rejoint la perspective d'une expérience de lecture répétitive et régulière. L'album permet aussi d'associer les parents à la relation de soin. Il est précisé dans les réponses que lire offre un temps privilégié. L'espace-temps dédié à l'enfant apporte du plaisir dans la lecture et invite à la répétition de cette expérience. Les lectures sont plurielles, l'album peut être lu par l'enfant, l'adulte ou par les deux en même temps dans une lecture partagée.

Parmi les activités citées par les participants, nous retrouvons la lecture à deux voix (cf. Tableau 5). Elle offre de nombreuses possibilités : alterner les pages, les phrases, les rhèmes ou les mots. Plusieurs activités ludiques sont évoquées, comme la course aux graphies complexes, ce qui peut stimuler la motivation des patients .

Différents professionnels ont mentionné qu'un répertoire serait utile pour conseiller les parents sur des lectures accessibles à leur enfant. Cela souligne une fois de plus l'importance du rôle des parents dans la relation entre le patient et l'album.

Tous les professionnels n'ont pas trouvé utile d'avoir accès à un répertoire, 5 % (n = 4) des réponses sont négatives (cf. Annexe 13). L'un des répondants précise avoir déjà constitué son propre répertoire et qu'un « catalogue de lisibilité » dénaturerait le lien entre le patient et l'ouvrage. Il est vrai qu'il est important de laisser au patient le choix de l'album mais cela peut se faire parmi une sélection adaptée à son niveau et selon certaines compétences ciblées.

Les résultats du questionnaire ont ainsi montré la pertinence d'utiliser des albums de littérature de jeunesse dans le cadre de la rééducation du TSLE. L'enquête nous a également permis de récolter des titres d'albums que nous avons analysés puis classés au moyen d'une grille de lisibilité.

## 1.2. Interprétation des analyses d'albums

Les analyses d'albums ont été faites au moyen d'une grille de lisibilité, construite par des étudiantes en orthophonie, en s'appuyant sur les données récentes de la littérature.

Dans la méthode, nous avons défini quatre catégories de lisibilité et avons choisi d'écarter les livres dont les scores de lisibilité sont inférieurs à 20 % (cf. Annexe 15). Étonnamment, aucun des albums analysés n'a un score inférieur à 20 %. Parmi les pourcentages de lisibilité typographique, il n'y a pas non plus d'albums dans la catégorie « faible lisibilité ». Les données débutent à partir de « moyenne lisibilité » avec l'album *Plouf* (Corentin, 1991) qui a 42 % de lisibilité typographique. Concernant les pourcentages de lisibilité textuelle, ils commencent à partir de la catégorie « faible lisibilité » avec l'album *La valise rose* (Morgenstern et Blosh, 2015) qui a 31 % de lisibilité textuelle. Cette absence de pourcentages très faibles pourrait s'expliquer par le fait que l'album est par définition un format accessible et donc un support relativement lisible. Ce constat nous conforte dans notre choix d'utiliser des albums dans la rééducation du TSLE.

Il nous a semblé adapté d'utiliser la médiane plutôt que la moyenne pour montrer une vue d'ensemble des 117 analyses car la médiane est un estimateur non biaisé et convergent qui, contrairement à la moyenne, n'est pas sensible aux valeurs extrêmes. De plus, nous n'avons pas fait la moyenne des deux pourcentages de lisibilité obtenus pour chacun des albums afin de conserver la spécificité des résultats. Ceci permettra aux professionnels d'identifier plus précisément les adaptations à envisager.

Nous n'avons pas pu nous procurer l'ensemble des albums proposés par les professionnels, c'est pourquoi nous avons ajouté d'autres titres afin de pourvoir chaque catégorie et de représenter davantage de maisons d'édition spécialisées.

Parmi les titres du répertoire, certains appartiennent à des maisons d'édition spécialisées et d'autres non. Nous avons trouvé pertinent de comparer deux albums du même auteur, l'un appartenant à une collection spécialisée avec la mention « lecture facilitée, adaptée aux DYS » et l'autre appartenant à une maison d'édition classique (cf. Tableau 10). L'objectif est d'estimer l'apport réel en termes de lisibilité de la mention spécialisée. Les titres concernés sont : *Sauve qui poule !* aux éditions Pocket Jeunesse (Jolibois et Heinrich, 2008) et l'autre titre est *Bélino a disparu* (2021) aux éditions Bordas (collection spécialisée).

**Tableau 10. Comparaison de deux albums.**

	<b>Lisibilité typographique</b>	<b>Lisibilité textuelle</b>
<i>Sauve qui poule !</i>	55 % ≙ Moyenne lisibilité	46 % ≙ Moyenne lisibilité
<i>Bélino a disparu</i>	91 % ≙ Très bonne lisibilité	68 % ≙ Bonne lisibilité

Nous constatons que la mention spécialisée apporte une lisibilité bien supérieure par rapport à la collection classique avec pour la lisibilité typographique le passage de la catégorie « moyenne » à « très bonne lisibilité » et pour la lisibilité textuelle, le passage d'une lisibilité « moyenne » à « bonne lisibilité ». Il est possible que la marge de manœuvre concernant la lisibilité textuelle soit moins grande afin de ne pas dénaturer le style d'écriture humoristique de l'auteur. Ceci met en avant l'intérêt des collections spécialisées et la nécessité d'adapter les albums avec une moins bonne lisibilité.

En ce qui concerne la lisibilité typographique, la plupart des collections spécialisées, et même certaines éditions classiques utilisent dans leur police d'écriture le « a » au lieu du « a » afin d'éviter les confusions entre le « a » et le « e ». C'est le cas notamment, pour les albums aux éditions Motus, Passe-Temps, Mijade, Hélium, la poule qui pond, Auzou et Rouergue.

À propos du classement des albums par compétence, nous avons choisi les principales compétences que les albums permettent d'entraîner en langage écrit. Néanmoins, il est vrai que la plupart des albums permettent d'entraîner de nombreuses compétences, le vocabulaire est par exemple enrichi à chaque lecture. De plus, nous avons rassemblé l'humour avec l'implicite car ils sont souvent intriqués.

Les analyses des albums ont ainsi montré les différences importantes qu'il peut y avoir en termes de lisibilité d'un album à l'autre et la variété de compétences qu'il est possible d'entraîner grâce aux albums. Afin de faciliter le choix des orthophonistes face aux nombreux albums existants et de s'adapter aux besoins des patients, nous proposons un répertoire informatisé dans lequel les ouvrages sont classés par lisibilités typographique et textuelle, ainsi que par compétence.

## **2. Exploitation des résultats**

Les titres d'albums analysés constituent un répertoire qui prend la forme d'un site internet. Le site permet une meilleure diffusion et une plus grande fluidité pour naviguer entre les différents classements qu'un document type tableur.

L'importante quantité de données à organiser a nécessité l'utilisation de pages dynamiques et d'un répéteur qui ont permis d'optimiser les manipulations informatiques.

Le site comporte plusieurs onglets : la liste de tous les albums classés par nom d'auteur dans l'ordre alphabétique, un onglet lisibilité typographique et un pour la lisibilité textuelle, un onglet concernant les compétences, un onglet dédié aux albums à destination des adolescents et un dernier onglet qui rassemble les coups de cœur. Ce dernier a été fait à partir de nos préférences et des conseils apportés par les libraires car la notion de lecture-plaisir est centrale dans la rééducation du TSLE.

Un soin particulier a été apporté à la lisibilité typographique des éléments textuels. En effet, nous avons trouvé adapté de rendre cet outil accessible aux personnes présentant en TSLE en ajustant la taille et la police d'écriture pour leur faciliter la lecture.

### 3. Limites

#### 3.1. Limites du questionnaire

Le questionnaire fait partie de la méthodologie d'enquête, il permet une diffusion à grande échelle mais il comporte plusieurs limites.

Concernant la construction du questionnaire, la manière dont les questions sont posées impose un certain cadre et peut influencer la subjectivité des réponses. Afin de limiter le biais de tendance à l'acquiescement, nous avons privilégié les questions ouvertes et ajouté des espaces de commentaires à chaque item, dans le but de recueillir des réponses plus détaillées et nuancées. Par ailleurs, une attention particulière a été portée à la collecte de données à la fois quantitatives et qualitatives. Le questionnaire a aussi fait l'objet d'un entretien avec un orthophoniste pour en valider la forme. Néanmoins, le format simplifié imposé par le questionnaire ne permet pas toujours de garantir la pertinence des réponses obtenues. À plusieurs reprises, certains participants ont répondu sans prendre en compte tous les éléments de la question. Par exemple, lorsqu'il leur était demandé de citer des albums, plusieurs ont mentionné des livres de première lecture, voire des romans. Cette confusion aurait pu être évitée en ajoutant une brève définition de l'album pour mieux encadrer la consigne.

À propos de la diffusion, un biais de sélection a pu affecter la validité interne de notre enquête. Effectivement, l'un des groupes Facebook utilisés pour la diffusion était spécifiquement consacré à l'orthophonie et à l'album de jeunesse. Il est donc probable que les professionnels de ce groupe soient particulièrement sensibilisés à l'usage des albums. Pour limiter ce biais, nous avons diversifié les canaux de diffusion, en incluant d'autres groupes Facebook dédiés à l'orthophonie et nous l'avons également envoyé à l'ensemble des maîtres de stage référencés par le Département d'Orthophonie de Lille.

Quant à l'analyse des données, l'ensemble des graphiques a été refait sur OpenOffice Calc car ceux générés par LimeSurvey n'étaient pas suffisamment précis.

#### 3.2. Limites des analyses d'albums

Nous avons été confrontés à plusieurs limites lors de l'analyse des albums. La première concerne la définition de l'album. Parfois, la frontière entre un livre de première lecture et un album est un peu floue, ce qui a nécessité de définir des critères d'inclusion précis afin d'écarter les ouvrages relevant davantage de la première lecture. Par conséquent, nous avons retenu comme critères d'inclusion : la présence d'un texte accompagné d'illustrations occupant une place centrale dans la narration, la possibilité d'une lecture partagée, ainsi qu'un format éditorial identifié comme « album » par l'éditeur ou conforme aux usages en littérature jeunesse. Les livres de première lecture, souvent caractérisés par une prédominance du texte et une mise en page plus standardisée ont été écartés. La question s'est également posée pour les contes et les albums dont l'ensemble du texte figurait dans des bulles. Quelques albums en marge du genre figurent dans le répertoire comme *La licorne* (Bourre, 2006) qui est un conte, *Dys et célèbres* (Faure et Mikankey, 2022) qui est un album documentaire et *Les qui quoi et l'étrange maison qui n'en finit pas de grandir* (Rivelaygue et Tallec, 2015) qui se rapproche de la bande dessinée.

La deuxième limite de l'analyse porte sur l'utilisation de la grille de lisibilité créée et développée par Toulouse (2022) puis Schoenecker (2023). Il y a parfois une part de subjectivité pour quantifier les critères et choisir entre les notes 6 et 9. Afin de vérifier la fidélité de la grille, c'est-à-dire sa faculté de donner des résultats stables, nous avons testé la fidélité inter-juge de la cotation. Dans son

mémoire, Schoenecker (2023) teste la lisibilité de deux albums, *C'est moi le plus fort* (Ramos, 2001) et *La grande fabrique de mots* (De Lestrade et Docampo, 2009). Nous les avons également analysés afin d'en comparer les résultats (cf. Tableau 11). Nous avons attribué aux albums les mêmes catégories de lisibilité à l'exception de la lisibilité textuelle de *La grande fabrique de mots*. Les résultats de Schoenecker le classent dans la catégorie « très bonne lisibilité », tandis que nous l'avons évalué en « bonne lisibilité ». Nous avons calculé le coefficient de Cohen ( $\kappa = 0.61$ ) qui indique un niveau d'accord substantiel (bon) entre les deux évaluateurs, selon la classification de Landis et Koch (1977). Ce résultat témoigne d'une bonne fidélité inter-juge.

**Tableau 11. Comparaison de deux analyses d'albums.**

	Résultats d'analyse du mémoire de Schoenecker		Résultats d'analyse de ce mémoire	
	Lisibilité typographique	Lisibilité textuelle	Lisibilité typographique	Lisibilité textuelle
<i>C'est moi le plus fort</i>	55 % ≅ Moyenne lisibilité	65 % ≅ Bonne lisibilité	54 % ≅ Moyenne lisibilité	63 % ≅ Bonne lisibilité
<i>La grande fabrique de mots</i>	51 % ≅ Moyenne lisibilité	81 % ≅ Très bonne lisibilité	48 % ≅ Moyenne lisibilité	79 % ≅ Bonne lisibilité

La troisième limite concerne l'utilisation de l'outil Manulex-infra. Manulex est une base de données construite à partir d'un corpus composé de manuels scolaires. Les albums offrent une exposition à un vocabulaire à la fois plus littéraire et plus proche de la langue parlée. Par conséquent, de nombreux mots n'y sont pas répertoriés comme par exemple « chavirer » et des mots qui sont relativement fréquents à l'oral obtiennent un résultat peu fréquent avec Manulex-infra comme par exemple « rire ». Les mots appartenant à un registre plus littéraire et n'apparaissant pas dans Manulex-infra ont été traités comme des mots très peu fréquents et ceux appartenant au langage oral ont été traités comme des mots fréquents. Pour chaque album, nous avons comparé les fréquences des mots correspondant aux classes de CP et de CE1, ne conservant à la fin que le résultat obtenu pour la classe de CE1 en référence à l'âge diagnostique du TSLE. Les fréquences affichées dans Manulex-infra n'étaient pas toujours cohérentes, par exemple le nom « marin » obtient une fréquence de 31.14 selon la classe de CP et seulement 5.26 pour le CE1. La fréquence des mots polysémiques pose aussi question car la fréquence réelle du sens précis d'un mot n'est pas référencée même si Manulex-infra fait la distinction entre les natures de mots. Par exemple, le nom « plante » peut faire référence à un végétal ou à la plante du pied, ces deux acceptions n'ont pas la même fréquence d'utilisation.

Nous avons pensé mettre en avant les résultats concernant la consistance des mots mais ce critère varie peu d'un album à l'autre.

Afin d'avoir un échantillon représentatif, l'analyse de certains albums a nécessité plus que l'analyse de deux demi-pages, comme par exemple l'album *Les opposés* de John Burningham pour lequel nous avons analysé toutes les pages.

Pour l'analyse des critères de lisibilité typographique, il a été difficile d'évaluer la taille de la police d'écriture lorsque les albums étaient en format numérique. Nous avons contourné cette difficulté en comparant la taille de la police affichée aux dimensions des albums en format papier indiquées par les éditeurs. Cependant, cette méthode reste approximative.

De plus, certains albums comportent plusieurs types de police d'écriture comme *Une histoire à quatre voix* (Browne, 1998) et *C'est un livre* (Smith, 2011). Dans ces deux ouvrages, les changements de police accompagnent les changements de point de vue dans l'histoire. Pour analyser la lisibilité typographique, nous avons fait une moyenne des polices d'écriture présentes.

Enfin, certaines incohérences ont été trouvées dans les résultats des pourcentages de lisibilité. Il nous a par exemple semblé inattendu que l'album *Bon appétit Monsieur Lapin* (Boujon, 1985) ait une lisibilité textuelle moins accessible que *Quand il fait nuit* (Miyakoshi, 2016).

Par ailleurs, tous les critères de lisibilité ont été pris en compte de manière équivalente dans le calcul du pourcentage final, alors qu'ils n'ont pas tous la même importance pour la lisibilité en lecture. Par exemple, le fait que les nombres soient écrits en lettres ou en chiffres a le même poids que la taille de la police, alors que cette dernière constitue un critère majeur. Cela pourrait faire l'objet d'une amélioration dans le cadre d'un prochain mémoire.

### **3.3. Limites du site internet**

Le choix de la création d'un répertoire sous forme de site internet a été fait dès la conception du sujet du mémoire. Il existe déjà un site internet qui recense des albums de littérature de jeunesse à destination des orthophonistes. Il s'agit du site Le Berlingot. On pourrait penser que le site que nous proposons est similaire à celui-ci mais il diffère en plusieurs points. Tout d'abord, le site Berlingot a été conçu pour favoriser la lecture interactive auprès des enfants d'âge préscolaire et non la rééducation du TSLE. Les manières d'aborder la lecture ne sont donc pas les mêmes. Il est vrai que le site Berlingot comporte des onglets qui ressemblent un peu aux nôtres comme ceux sur les inférences et la construction de phrases, cependant ces onglets étaient vides au moment où nous avons défini notre sujet. De plus, ils n'abordent pas la question de la lisibilité des albums, qui constitue le point central de ce mémoire.

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

Les résultats de ce travail ouvrent plusieurs pistes concrètes pour la pratique orthophonique. La création d'un répertoire d'albums classés selon leurs critères de lisibilité représente un outil structurant, à la fois pour guider les choix des professionnels et pour proposer aux patients un parcours de lecture adapté. En effet, si les orthophonistes disposent de nombreux albums de littérature de jeunesse, tous les ouvrages ne sont pas nécessairement accessibles aux patients présentant un TSLE. Pouvoir distinguer les albums les plus lisibles de ceux qui gagneraient à être adaptés, permettrait de mieux cibler les supports à proposer en séance, tout en respectant la zone proximale de développement du patient. Une suite logique de ce travail pourrait consister à évaluer l'effet réel des quatre niveaux de lisibilité auprès des patients, en observant leur confort de lecture et leur compréhension selon différents types d'albums. Il serait également pertinent d'étendre cette

réflexion aux livres dits « premières lectures », et de les comparer aux albums. Une autre piste pertinente serait de faire évaluer le site par des orthophonistes. Enfin, ces perspectives s'inscrivent dans une démarche plus large de valorisation de la lecture-plaisir en orthophonie, en proposant à l'enfant un accès progressif, structuré et motivant à la lecture.

## Conclusion

Le principal objectif de ce mémoire était de proposer un outil fonctionnel pour faciliter le choix des professionnels face aux nombreux ouvrages existants. Nous avons également souligné la pertinence d'utiliser des albums dans la rééducation du TSLE et l'utilité d'avoir accès à un répertoire.

L'enquête menée auprès de 80 orthophonistes nous a permis de montrer que plus de la moitié des professionnels qui ont répondu utilisent des albums. Les résultats ont également mis en avant la diversité des activités qu'il est possible de mettre en place autour de l'album pour les patients présentant un TSLE. Il subsiste néanmoins de nombreux freins à leur utilisation, en premier lieu leur lisibilité.

L'outil que nous proposons est une solution apportée à cette problématique de lisibilité. À partir du questionnaire, nous avons pu collecter 63 références d'albums utilisés dans la pratique, ce qui nous a servi de base dans la construction du répertoire. Le répertoire est disponible sous la forme d'un site internet. Il rassemble 117 albums classés par catégories en fonction de leurs lisibilités typographique et textuelle. Les albums sont également réunis selon les principales compétences qu'ils permettent d'entraîner. Parce que le plaisir de lire est essentiel, notre site comprend aussi une section dédiée à nos ouvrages favoris ainsi qu'une autre à destination des adolescents afin de mieux répondre à leurs centres d'intérêt.

Nous espérons ainsi faciliter l'accès à des supports adaptés aux capacités des patients, dans le but de favoriser leur adhésion à la lecture et de les aider à entrer dans une dynamique d'auto-apprentissage soutenue par la lecture-plaisir.

# Bibliographie

AAD Makaton. (s. d.). *AAD Makaton - Matériel à télécharger - Histoires et livres*. Consulté 10 avril 2025, à l'adresse <https://www.makaton.fr/materiel-makaton/materiel-a-telecharger/histoires-et-livres>

Avitabile, B., et Vaginay, D. (2004). *Le lecteur accompagné. Répondre aux difficultés de lecture*. Lyon : Chronique Sociale.

Basset, E., Pottier, L. (2005). *L'album et la construction syntaxique chez les enfants porteurs de troubles sévères du langage oral*.

Bedoin, N. (2016). Apport de la neuropsychologie dans les troubles spécifiques du langage écrit. Dans KREMER, J-M et al., (dir.), *Guide de l'orthophoniste - Volume 3 : Intervention Dans les Troubles du Langage écrit et Raisonnement. les Dys et Autres*. (p. 1-71). Flammarion medecine-sciences.

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., et Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE : a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development : Terminology. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

Bosse, M-L., Valdois, S., Dompnier, B., (2009). Acquisition du langage écrit et empan visuo-attentionnel : une étude longitudinale. Dans N. Marec-Breton, A.-S. Besse, F. De La Haye, N. Bonneton-Botté, et E. Bonjour. (dir.), *L'apprentissage de la langue écrite : approche cognitive*. (p. 167-178). Rennes : Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.60497>

Canut, E., Masson, C., et Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage : De la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels*. Hachette Éducation.

Carroll, J. M., Holden, C., Kirby, P., Thompson, P. A., et Snowling, M. J. (2025). Toward a consensus on dyslexia : findings from a Delphi study. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14123>

Casalis, S., Colé, P., et Sopo, D. (2004). Morphological Awareness in Developmental Dyslexia. *Annals of dyslexia*, 54, 114-138. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0006-z>

Castles, A., Rastle, K., et Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars : Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>

Catts, H.W., Terry, N.P., Lonigan, C.J., Compton, D.L., Wagner, R.K., Steacy, L.M., et Petscher, Y. (2024). Revisiting the definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 74, 1–21.

Cole, P., et Sprenger-Charolles, L. (2021). *La dyslexie : de l'enfant à l'adulte*. Dunod.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., et al. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychol Rev* ; 108:204-56.

Crocq, M.-A. (2015). *DSM-5® : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5e édition). Elsevier Masson.

Dupont-Escarpit, D. (1984). Plaisir de lecture et plaisir de lire. *Communication et langages*, 60(1), 13-29. <https://doi.org/10.3406/colan.1984.3591>

Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 157–188). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Fountas, I. C., et Pinnell, G. S. (2012). Guided Reading : The Romance and the Reality. *The Reading Teacher*, 66(4), 268-284. <https://doi.org/10.1002/trtr.01123>

Fowler, A. E., et Liberman, I. Y. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. In L. B.

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).

Gala, N., Todirascu, A., Francois, T., Javourey-Drevet, L. (2021). Rapport final du projet ANR ALECTOR (Aide à la LECTure pour amélioRer l'accès aux documents pour enfants dyslexiques). [Rapport de recherche] Agence Nationale de la Recherche. hal-03361468

- Gardes Tamine, J. (2011). *La Grammaire. Tome I. Phonologie, morphologie, lexicologie*.
- Gough, P. B., et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Grigorenko, E. L. (2022). The exceptionality of twice-exceptionality: Examining combined prevalence of giftedness and disability. Tallahassee, FL: Florida Center for Reading Research Lunch and Learn Colloquium.
- Haft, S. L., Myers, C. A. et Hoefft, F. (2016). Socio-emotional and cognitive resilience in children with reading disabilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 133–141. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.005>
- HAS (2020). Troubles du neurodéveloppement. Repérage et orientation des enfants à risque. Recommandations pour la pratique clinique.
- Hoover, W. A., et Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hourdequin, C. (2007). *LA MÉDIATION PAR LE LIVRE EN ORTHOPHONIE*.
- Kuster, S. M., Van Weerdenburg, M., Gompel, M., et Bosman, A. M. T. (2018). Dyslexie font does not benefit reading in children with or without dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 68(1), 25-42. <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0154-6>
- 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>
- Landis, J. R., et Koch, G. G. (1977). *The measurement of observer agreement for categorical data*. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Larivaille, P. (1974). L'analyse morphologique du récit. *Poétique*, n° 19, p. 368-388.
- Launay, L., Maeder, C., Roustit, J., Touzin, M. (2018). Evaluation du langage écrit et du langage oral 6-15 ans. *Isbergues : Ortho Edition*.
- Leloup, G., Launay, L., et Witko, A. (2022). Recommandations de Bonne Pratique d'Évaluation, de Prévention et de Remédiation des troubles du langage écrit chez l'enfant et l'adulte. Méthode : Recommandations par Consensus Formalisé. FNO, Collège Français d'Orthophonie.
- Lépine, M., et 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* (p. 73-92). Montréal, Canada : Centre de diffusion et de formation en didactique du français.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L., et Colé, P. (2004). Manulex: A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, et Computers*, 36, 156-166.
- Les principes de l'exception handicap au droit d'auteur*. (s. d.). Consulté 23 avril 2024, à l'adresse <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Livre-et-lecture/Les-politiques-de-soutien-a-l-economie-du-livre/L-exception-au-droit-d-auteur-en-faveur-des-personnes-en-situation-de-handicap/Les-principes-de-l-exception-handicap-au-droit-d-auteur>
- LireCouleur 6*. (s. d.). Consulté 23 avril 2024, à l'adresse <https://lirecouleur.forge.apps.education.fr/>
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., et Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14.
- Macchi, L., Casalis, S., et Schelstraete, M-A. (2017). La lecture chez les enfants avec des troubles spécifiques d'articulation, de parole et/ou de langage oral : une revue narrative de littérature. *L'Année psychologique*, Available on CJO doi:10.4074/S0003503317000434
- Macchi, L., Casalis, S., et Schelstraete, M.-A. (2019). Phonological and orthographic reading routes in French-speaking children with severe developmental language disorder. *Journal of Communication Disorders*, 81, 105909. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2019.05.002>
- Madore, É. (2003). Le marché du livre depuis 1990. Dans F. Lepage (dir.), *La littérature pour la jeunesse. 1970-2000* (p. 289-301). Montréal, Canada : Fides.

- Marcotte, J (2020). *Le Berlingot | portion vitaminée de livres pour une saine communication*. Le Berlingot. <https://leberlingot.com/>
- Martinet, A. (1960/1980). *Éléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- Microsoft. (n.d.). Copilot. <https://copilot.microsoft.com/>
- Morton, J. et Frith, U. (1993). Approche de la dyslexie développementale par la modélisation causale. *Les actes de la Villette*, 263-278.
- Morton, J. et Frith, U. (2001). Why we need cognition : Cause and developmental disorder. In E. Dupoux (ed.), *Language, brain, and cognitive development : Essays in honor of Jacques Mehler* (p. 263-278). The MIT Press.
- Nation, K., Angell, P., et Castles, A. (2006). Orthographic learning via self-teaching in children learning to read English : Effects of exposure, durability, and context. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 96(1), 71-84. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.06.004>
- Nin, C., Pineau, V., Daille, B., et Quiniou, S. (s. d.). *Segmentation automatique d'un texte en rhèses*.
- O'Brien, B. A., Mansfield, J. S., et Legge, G. E. (2005). The effect of print size on reading speed in dyslexia. *Journal of research in reading*, 28(3), 332-349. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00273.x>
- Organisation mondiale de la Santé. (2022). *CIM-11 : Classification internationale des maladies (11e révision)*. <https://icd.who.int/>
- Rello, L., et Baeza-Yates, R. (2017). How to present more readable text for people with dyslexia. *Universal Access in the Information Society*, 16(1), 29-49. <https://doi.org/10.1007/s10209-015-0438-8>
- Rose, J. (2009). Identifying and teaching children with dyslexia and other literacy difficulties. <https://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/inline/therose-report.1294933674.pdf>
- Schoenecker, M. (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.
- Share D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-226. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Simplifiez la communication avec des pictos accessibles et gratuits*. (s. d.-a). RatelFactory. Consulté 10 avril 2025, à l'adresse <https://www.pictofacile.com/fr>
- Sprenger-Charolles, L., et Ziegler, J. C. (2019). *Apprendre à lire : Contrôle, automatismes et auto-apprentissage*.
- 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.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. et Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia) : What have we learned in the past four decades ? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.

## **Bibliographie des albums cités dans le corps du texte :**

- Boujon, C. (1985). *Bon appétit Monsieur Lapin*. Paris : L'école des loisirs.
- Bourre, M. (2006). *La licorne*. Paris : L'école des loisirs.
- Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix*. Paris : L'école des loisirs.
- Burningham, J. (1985 ). *Les opposés*. Albin Michel.
- Corentin, P. (1991). *Plouf*. Paris : L'école des loisirs.
- De Lestrade, A., Docampo, V. (2009). *La grande fabrique de mots*. Bruxelles : Alice jeunesse.
- Faure, G. et Mikankey. (2022 ). *Dys et célèbres*. Casterman.
- Jolibois, C. et Heinrich, C. (2008 ). *Sauve qui poule !* Pocket jeunesse.

- Jolibois, C. et Heinrich, C. (2021). *Bélino a disparu*. Bordas.
- Miyakoshi, A. (2016). *Quand il fait nuit*. Syros.
- Morgenstern, S. et Blosh, S. (2015). *La valise rose*. Gallimard jeunesse.
- Ramos, M. (2001). *C'est moi le plus fort*. Paris : L'école des loisirs.
- Rivelaygue, L. et Tallec, O. (2015). *Les qui quoi et l'étrange maison qui n'en finit pas de grandir*. Actes Sud jeunesse.
- Smith, L. (2011). *C'est un livre*. Gallimard jeunesse.

## Liste des annexes

- Annexe n°1 : Définition de la dyslexie selon la méthode Delphi.**
- Annexe n°2 : Autorisation de diffusion du questionnaire par la DPO**
- Annexe n°3 : Grille d'analyse des albums de littérature de jeunesse.**
- Annexe n°4 : Méthode pour remplir la grille.**
- Annexe n°5 : Questionnaire.**
- Annexe n°6 : Profil des orthophonistes ayant participé au questionnaire.**
- Annexe n°7 : Utilisation des albums selon les types de rééducation.**
- Annexe n°9 : Fréquence d'utilisation des albums lors de la rééducation des TSLE.**
- Annexe n°10 : Freins à l'utilisation des albums.**
- Annexe n°11 : Détail des compétences entraînées par l'utilisation d'albums.**
- Annexe n°12 : Liste des références d'albums données par les participants.**
- Annexe n°13 : Détail sur l'utilité d'avoir accès à un répertoire.**
- Annexe n°14 : Détail sur la volonté d'utiliser plus d'albums.**
- Annexe n°15 : Liste des albums analysés classés par ordre alphabétique avec leurs pourcentages de lisibilité.**
- Annexe n°16 : Adresse du site internet**

# Création d'un outil proposant une analyse et une classification d'albums de la littérature de jeunesse utilisables dans le cadre de la rééducation du Trouble Spécifique du Langage Écrit

Discipline : Orthophonie

**Inès SIMMINGER**

**Résumé :** Le Trouble Spécifique du Langage Écrit (TSLE) est un trouble neurodéveloppemental fréquent qui affecte la précision, la fluidité et la compréhension de la lecture. Dans un contexte où le plaisir de lire est souvent freiné par des difficultés de lisibilité, les albums de littérature de jeunesse peuvent constituer un support pertinent en rééducation orthophonique. Leur format hybride, mêlant texte et image, permet d'entraîner les compétences langagières tout en maintenant la motivation du lecteur. Le principal objectif de ce mémoire est de créer un outil efficace pour répertorier et classer les albums, afin de faciliter le choix des professionnels face aux nombreux ouvrages existants. Nous nous intéresserons également à la manière dont les albums de littérature de jeunesse peuvent soutenir la rééducation du TSLE. Une enquête par questionnaire a d'abord été menée auprès de 80 orthophonistes pour faire un état des lieux de leurs pratiques cliniques. Les données ont ensuite été analysées de manière quantitative et qualitative. Les albums cités par les répondants ont été analysés au moyen d'une grille de lisibilité développée par Toulouse (2022) puis Schoenecker (2023), avant d'être classés dans un répertoire. Le répertoire est disponible sous la forme d'un site internet pour en favoriser l'accessibilité. Il rassemble 117 albums classés par catégories en fonction de leurs lisibilités typographique et textuelle. Les albums sont également réunis selon les principales compétences qu'ils permettent d'entraîner.

**Mots-clés :** Trouble spécifique du Langage Écrit, lecture, album, lisibilité, répertoire

**Abstract :** Specific Learning Disorder with Impairment in Reading (SLD-R) is a common neurodevelopmental disorder that affects reading accuracy, fluency, and comprehension. In a context where the pleasure of reading is often hampered by difficulties with legibility, children's literature can be a valuable resource for speech and language therapists. Their hybrid format, combining text and images, enables language skills to be developed while keeping the reader motivated. The main aim of this thesis is to create an effective book cataloguing and classification tool to help professionals navigate the large number of books available. We will also look at how children's literature can support the rehabilitation of individuals with SLD-R. A questionnaire survey was first carried out among 80 speech and language therapists in order to assess their clinical practices. The data were then analysed quantitatively and qualitatively. The books cited by the respondents were analysed using a readability grid developed by Toulouse (2022) and Schoenecker (2023), before being classified in a directory. This directory is available in the form of a website for easy access. It contains 117 books, classified according to their typographical and textual legibility. The books are also grouped according to the main skills they help to develop.

**Keywords :** Specific Learning Disorder with impairment in reading, Reading, Picture book, Readability, Directory

MEMOIRE dirigé par

**Ingrid GIBARU**, orthophoniste, Service LÉBOVICI de Lens

**Marilyne LAMENDIN**, orthophoniste, Douai

Université de Lille - 2025