

Le Mans Université
Faculté de Lettres, Langues et Sciences humaines
Master 2 Littérature pour la jeunesse

**Editer des ouvrages
pour les enfants dyslexiques :
la question des adaptations**

Mémoire co-dirigé par Murielle COUËSLAN et Anaïs DELEUZE

RÉSUMÉ

Le marché du livre adapté pour les enfants dyslexiques a émergé en France au milieu des années 2000. La littérature scientifique sur la lecture et la dyslexie ainsi que le cadre légal régissant la question du handicap et de l'édition adaptée légitiment pleinement les efforts faits par les éditeurs en direction de ce public. Mais fabriquer des livres pour les enfants dyslexiques engendre des contraintes et des coûts supplémentaires qu'il convient de prendre en compte. En outre, les adaptations de forme et de fond proposées par les différentes collections sont très variées. La confrontation des adaptations formelles recensées dans les ouvrages déjà publiés avec les données issues des recherches scientifiques récentes permet de dégager des bonnes pratiques en terme d'édition adaptée : certaines adaptations devraient être privilégiées quand d'autres pourraient être abandonnées.

Mots-clés : dyslexie, adaptation, accessibilité, édition, auto-apprentissage, lecture

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Mme Couëslan pour avoir accepté de diriger ce mémoire.

Merci à toi, Anaïs, d'avoir rejoint le navire au mois de janvier et d'avoir par ton enthousiasme et ta précision permis à celui-ci d'arriver à bon port.

Merci encore à toutes celles et ceux qui m'ont soutenue pendant cette année de travail.

*A Arthur et Lucile, petits encore mais déjà grands lecteurs,
qui ont eu la chance d'apprendre à lire sans difficulté.*

SOMMAIRE

Introduction	6
Partie 1	
Pourquoi éditer des ouvrages adaptés aux enfants dyslexiques ?	8
I) L'apprentissage de la lecture	9
A) Lire, ça veut dire quoi ?	9
B) Le français, un système d'écriture alphabétique	10
C) Les modèles d'apprentissage de la lecture	11
1) Le modèle développemental d'apprentissage de la lecture d'Uta Frith	11
2) Le modèle à deux voies, modèle de la lecture experte	12
3) Le modèle d'auto-apprentissage	14
D) L'effet de l'apprentissage de la lecture sur l'organisation cérébrale	17
E) De quoi avons-nous besoin pour pouvoir entrer dans la lecture ?	18
1) Un bon niveau de langage oral	18
2) L'importance de la conscience des sons du langage	19
3) La question des compétences visuelles	20
F) Les rapports entre décodage et compréhension	20
II) Lecture et dyslexie	22
A) Définitions	22
B) Hypothèses explicatives	23
1) L'hypothèse principale : le déficit de conscience phonologique	23
2) Deux hypothèses alternatives	24
3) Neuroanatomie de la dyslexie	25
C) La dyslexie compromet la mise en place de l'auto-apprentissage	25
III) Une double légitimation pour les adaptations : scientifique et légale	28
A) Effet Matthieu vs. cercle vertueux	28
B) Cadre légal : handicap, adaptations, accès à la culture	29

Partie II

Adapter, ça signifie quoi ? 32

I) Le parcours de l'ouvrage adapté : enjeux éditoriaux 35

A) La chaîne du livre « classique »	35
1) Création	35
2) Edition	36
3) Commercialisation	37
4) Mise en valeur et conservation	38
B) La chaîne du livre adapté	38
1) Créer un ouvrage adapté : la phase de conception	38
2) Atteindre ses lecteurs	44

II) Panorama de l'édition adaptée aux enfants dyslexiques 53

A) Un paysage éditorial particulier	53
1) L'émergence d'un marché	53
2) La diversité des collections et des éditeurs	54
B) Recensement des adaptations	59
1) Zoom sur les adaptations à La Poule qui pond	60
2) Augmenter la lisibilité	61
3) Faire apparaître à l'écrit des caractéristiques orales	64
4) D'autres adaptations de forme utilisant la couleur	66
5) Travailler sur le fond	69
C) Les limites des collections existantes	77
1) Une production encore faible et qui néglige certains segments	77
2) La difficulté de définir clairement un public cible	77
3) La « rigidité » des collections	78
4) La non-homogénéité des adaptations	79

Partie III

Vers la définition de critères d'adaptation validés par les études scientifiques 80

I) Que disent les scientifiques des adaptations ? 81

A) Améliorer l'accessibilité des textes	81
1) Quelques notions de typographie et de mise en page	81
2) Taille des caractères	82
3) Polices d'écriture	84
4) Espacements	90
5) Nombre de mots par ligne	94
6) Non-justification	96
7) Papier	96
B) Autres adaptations de forme	100
1) Faire apparaître à l'écrit des caractéristiques orales	100
2) Cibler un graphème	102

II) Elaboration d'une grille des adaptations efficaces 104

A) La grille...	104
B) ... et ses limites	105
1) Une simple analyse coût/bénéfices est-elle pertinente ?	105
2) Un manque dans cette grille : d'autres types d'adaptations	106

Conclusion : créer un label ? 108

Glossaire 110

Bibliographie 114

Annexes 130

INTRODUCTION

Depuis quelques années, les éditeurs publient des ouvrages adaptés aux enfants en difficulté avec la lecture, et en particulier dyslexiques. Quasi inexistantes il y a dix ans, les collections adressées à ce public se sont multipliées. On les trouve aujourd'hui chez Castelmore, Belin, Miroir aux troubles, Nathan, Hachette, Rageot ou encore Auzou... Les éditeurs travaillent généralement avec des scientifiques, des rééducateurs (orthophonistes, ergothérapeutes, psychomotriciens), des enseignants et des associations de parents d'enfants dyslexiques afin de créer des ouvrages conçus pour faciliter la lecture. L'objectif affiché est de réduire l'effort demandé par le décodage pour favoriser la compréhension et permettre à l'enfant de renouer avec le plaisir de lire.

Etant moi-même orthophoniste, donc en contact quotidien avec des enfants pour lesquels la lecture relève plus du parcours du combattant que d'un loisir, il m'a paru intéressant de réfléchir à la question de l'adéquation entre cette offre éditoriale et le public qu'elle cible. Si les éditeurs ont investi ce secteur, soumis à des contraintes plus fortes que l'édition « classique », c'est qu'un marché existe. Mais est-il légitime de proposer aux enfants dyslexiques des livres différents de ceux qu'on adresse à leurs pairs ? Y a-t-il une justification scientifique à cette différenciation ? En outre, force est de constater que les critères d'adaptation retenus varient beaucoup d'une collection à l'autre (choix des polices, utilisation de couleurs, papier spécifique...). Face à cette variété, il semble peu probable que l'ensemble des adaptations soient aidantes, que toutes aient la même efficacité. Certaines ne seraient-elles pas à privilégier et d'autres à abandonner ? Comment s'y retrouver ? La littérature scientifique, abondante en ce qui concerne la lecture, devrait nous permettre d'interroger ces choix afin de dégager des bonnes pratiques en matière d'adaptation.

Ce mémoire s'attachera tout d'abord à définir ce que sont l'apprentissage normal de la lecture et la dyslexie afin de mettre en évidence les difficultés rencontrées par ces enfants. Comment lit-on ? Quelles sont les spécificités et les difficultés des enfants dyslexiques ? Dans quel but leur proposer des ouvrages adaptés ?

Nous nous questionnerons ensuite sur l'adaptation en tant que telle. Que signifie cette contrainte supplémentaire pour un éditeur ? Nous poursuivrons par une analyse de l'offre éditoriale actuelle : nous nous attacherons à décrire les collections existantes en mettant en évidence les adaptations choisies par leurs concepteurs.

Nous confronterons enfin cette multiplicité d'adaptations aux données scientifiques récentes afin de confirmer et/ou d'infirmier certains choix. Une grille des adaptations efficaces à l'usage des éditeurs et des lecteurs sera élaborée.

PARTIE I

Pourquoi éditer des ouvrages adaptés aux enfants dyslexiques ?

Remarque préliminaire : il ne s'agit pas ici d'un mémoire d'orthophonie ou de sciences cognitives, cette partie théorique ne se veut donc pas hyper spécialisée. Elle cherchera plutôt à vulgariser les concepts scientifiques afin de les rendre accessibles à un public non spécialiste. Les termes suivis d'un astérisque sont définis dans le glossaire.

Afin de situer la question des adaptations à destination des enfants dyslexiques dans un contexte théorique précis, nous commencerons par nous intéresser à l'apprentissage de la lecture, pour ensuite tenter de définir ce qu'est la dyslexie et quelles en sont les manifestations. Puis nous montrerons en quoi il peut être intéressant de proposer des textes adaptés aux enfants dyslexiques. Nous verrons également que la dyslexie est aujourd'hui reconnue comme un handicap : les enfants qui en sont porteurs bénéficient à ce titre de droits, dont le droit d'accéder à l'éducation, à la culture et aux loisirs au même titre que tous les autres enfants.

I) L'apprentissage de la lecture

Vous entamez la lecture de ce livre. Sans que vous en preniez conscience, votre cerveau accomplit une remarquable prouesse. En ce moment-même, vos yeux parcourent la page par petits mouvements précis et rapides. Quatre ou cinq fois par seconde, votre regard s'arrête sur un mot que vous reconnaissez aussitôt sans effort. Comment ces quelques marques noires sur du papier blanc, s'imprimant sur votre rétine, parviennent-elles à évoquer tout un univers de couleurs et d'émotions [...] ¹ ?

A) Lire, ça veut dire quoi ?

Lire, d'après *Le Petit Larousse*, c'est « reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens ». Sont donc évoquées les deux principales composantes de la lecture : d'une part la reconnaissance des mots écrits (processus spécifique à la lecture), d'autre part la compréhension (ensemble de processus non spécifiques à la lecture, très semblables à ceux mis en œuvre dans la compréhension du langage oral).

Si le lecteur expert est capable d'extraire sans difficulté du sens des phrases ou des textes lus, c'est parce que sa reconnaissance des mots écrits est devenue automatique, extrêmement rapide, presque de l'ordre du réflexe : elle s'effectue au rythme moyen de 5 mots

¹ Dehaene, S. (2007), p. 21.

par seconde² sans que le lecteur n'ait besoin d'y porter une attention active ou un grand effort³. Un lecteur expert lit de manière irrépressible tous les mots qui passent sous ses yeux. Pensez à tous les mots que vous rencontrez au quotidien et que votre cerveau traite sans que vous ne vous en rendiez compte : le mot « Pharmacie » à l'entrée du magasin, les panneaux indicateurs, les slogans publicitaires.... Le défi majeur pour l'apprenti lecteur sera donc de parvenir à atteindre cette automatisation de la reconnaissance des mots écrits : cela lui permettra de consacrer ses ressources cognitives (c'est-à-dire son attention, sa concentration, sa mémoire, etc.) à la compréhension de ce qu'il lit, ce qui constitue le but ultime de la lecture.

B) Le français, un système d'écriture alphabétique

Un enfant qui apprend à lire le français se trouve confronté à un système d'écriture dit « alphabétique* », c'est-à-dire dont le principe de base est que les signes écrits transcrivent les sons de la parole, décomposés en utilisant le phonème* comme unité de base (le mot parlé « château » est par exemple composé de quatre phonèmes : /ch/, /a/, /t/ et /o/ qui seront codés à l'écrit par quatre graphèmes* : [ch], [â], [t] et [eau]. Chaque son de la langue parlée (phonème) peut être transcrit par un ou plusieurs signes ou séries de signes écrits (graphèmes), et l'association de ces signes écrits et de ces sons constitue ce qu'on appelle les correspondances graphèmes-phonèmes*. Par exemple le son /v/ est représenté par le signe [v] (un phonème → un graphème), le son /o/ peut être représenté par [o], [au], [eau] (un phonème → trois graphèmes dont un est digraphe, c'est-à-dire constitué de deux lettres – [au] – et un autre trigraphe, c'est-à-dire constitué de trois lettres – [eau]).

L'alphabet français contient 26 lettres, dont l'utilisation et la combinaison en tant que graphèmes permettent de représenter les 36 phonèmes de la langue. Malheureusement, le système français (contrairement à l'italien par exemple) n'est pas totalement transparent : un graphème peut coder pour plusieurs phonèmes ([c] se prononce /k/ ou /s/ et parfois pas du tout, comme dans « blanc »), un phonème peut être représenté par plusieurs graphèmes (/f/ s'écrit [f], [ff] ou [ph]). Comme l'écrit Nina Catach⁴, il n'est pas facile d'établir un état des lieux de tous les graphèmes du français : si certains sont évidents et très utilisés ([a], [u], [v], [ch]...), d'autres sont beaucoup moins fréquents ([ym], [aon], [sch]...). Elle recense 33 « archigraphèmes » (les graphèmes majeurs, ceux qui nous permettent de lire 80 à 90 % des

2 Seidenberg, M.S., et Mc Clelland, J.L. (1989).

3 Perfetti, C.A., et Zhang, S. (1995).

4 Catach, N. (1973).

phonèmes du français), des graphèmes moins cruciaux mais cependant indispensables ([ai], [au], [an]...), et pas moins de 130 autres graphèmes (ou « allographes » nous permettant de lire les 10 à 20 % restants).

Pour démarrer dans l'apprentissage de la lecture, un enfant français doit donc mémoriser un nombre certes important mais néanmoins limité de correspondances graphèmes-phonèmes. Il est cependant connu que la transparence d'une langue* a un impact sur le temps d'apprentissage de celle-ci. Ainsi, les enfants finnois ou italiens (dont la langue écrite est transparente) apprennent à lire plus facilement et plus rapidement que les enfants francophones ou anglophones (dont la langue écrite est plus opaque).

C) Les modèles d'apprentissage de la lecture

1) Le modèle développemental d'apprentissage de la lecture d'Uta Frith⁵

Le modèle des trois stades de lecture proposé il y a presque 35 ans par Uta Frith est aujourd'hui encore intéressant pour schématiser le passage du statut d'apprenti lecteur à celui d'expert dans un système d'écriture alphabétique comme le nôtre.

Le premier stade est dit « logographique ». Vers 5-6 ans, avant l'entrée au CP et l'apprentissage formel de la lecture, l'enfant est capable d'identifier certains mots dans leur globalité grâce à leurs traits visuels : forme, couleur, orientation des lettres, courbes. Il reconnaît ainsi son prénom, son nom de famille et quelques noms de marque fréquemment rencontrés (par exemple Coca-Cola dont le graphisme est très identifiable). A ce stade, l'enfant peut fonctionner par prise d'indices et effectuer ainsi de « fausses » reconnaissances (il sait par exemple que le prénom de son meilleur ami commence par un A et croit lire ce prénom dans tous les mots commençant par A).

Vient ensuite le stade « alphabétique », qui se met en place avec l'entrée au CP (6-7 ans). L'enfant apprend à décoder en appliquant les correspondances graphèmes-phonèmes, c'est à-dire qu'il comprend que l'écrit code de l'oral, et il devient capable d'attribuer une suite de sons (phonèmes) à une succession de signes écrits (graphèmes) : il se met à déchiffrer. Petit à petit, il mémorise la forme orthographique des mots qu'il rencontre, ce qui va lui permettre de passer au stade suivant.

5 Frith, U. (1985).

Ainsi, l'apprenti lecteur entre dans le stade « orthographique ». Les mots déjà rencontrés peuvent être reconnus beaucoup plus rapidement, par un accès immédiat à leurs représentations orthographiques en mémoire, sans la nécessité systématique de décomposer les mots en correspondances graphèmes-phonèmes. L'enfant s'engage alors dans la lecture experte.

La principale critique faite à ce modèle consiste en son caractère séquentiel : l'apprenti lecteur devrait passer successivement par ces différents stades avant de devenir un lecteur expert.

2) Le modèle à deux voies, modèle de la lecture experte

Nous évoquerons ici le modèle de l'Australien Coltheart, développé dès 1978 : le modèle à deux voies⁶. Coltheart identifie en effet deux « voies » (c'est-à-dire deux stratégies cognitives) distinctes, mobilisées alternativement, qui permettent de reconnaître les mots.

La **voie sublexicale, aussi appelée phonologique, d'assemblage ou indirecte**, convertit une succession de signes écrits (les graphèmes) en une suite de signaux oraux (les phonèmes), en appliquant les règles de conversion graphème-phonème ([r] se prononce /r/, [eau] se prononce /o/, [c] se prononce /k/ ou /s/ selon le contexte...). Cette voie nous permet de lire les logatomes ou pseudo-mots* (mots sans signification mais qu'on peut lire en appliquant les règles de conversion, par exemple « porinu ») et les mots réguliers* (mots signifiants qu'on peut lire en appliquant ces mêmes règles).


Le lecteur voit le mot :	château
Il le décompose en graphèmes :	[ch] [â] [t] [eau]
Il applique les correspondances grapho-phonémiques :	ʃ a t o
Il oralise :	/ʃato/
Il accède à son vocabulaire (forme sonore et sens du mot) :	

Fig. 1 : la procédure phonologique

6 Coltheart, M. (1978).

La **voie lexicale, d'adressage ou directe**, permet de reconnaître un mot par un accès direct à son lexique orthographique*, où sa forme orthographique a été mémorisée grâce à ses précédentes rencontres dans différents textes. On ne peut donc l'utiliser que pour des mots qui nous ont déjà été présentés. Les mots irréguliers*, c'est-à-dire ceux qui ne peuvent pas être lus par la stricte application des conversions grapho-phonémiques, sont obligatoirement traités, au moins partiellement, par cette voie : par exemple, le mot « femme », lu par la voie phonologique, serait prononcé /fɛm/ et ne serait donc pas reconnu. En 2001, dans son modèle à deux voies en cascade, Coltheart divise la voie lexicale en deux voies distinctes (la voie lexicale non-sémantique et la voie lexicale sémantique), que nous ne développerons pas ici⁷.

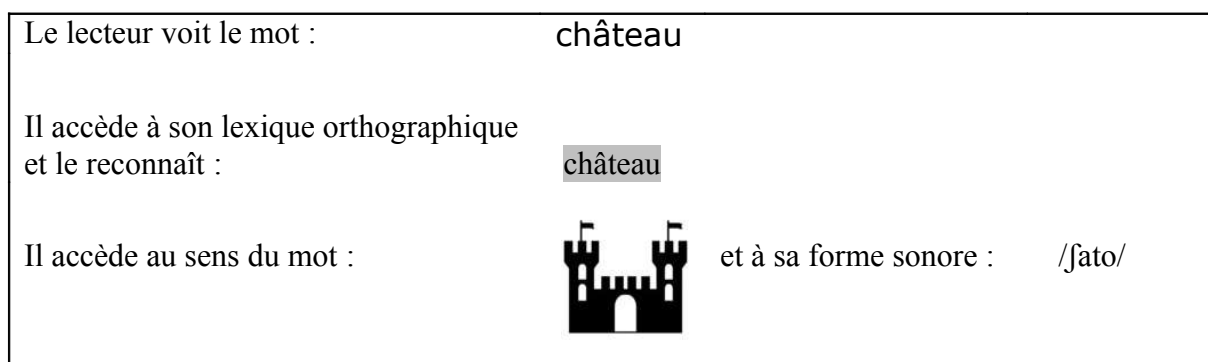


Fig. 2 : la procédure lexicale

Le lecteur expert mobilise ces deux voies de manière parallèle. Quand un mot est présenté devant ses yeux, il est analysé. La voie indirecte est plus lente, elle permet de lire les mots moins fréquents, les mots nouveaux et les pseudo-mots. La voie directe, plus rapide, est prépondérante pour la lecture des mots fréquents (réguliers ou irréguliers). Les deux voies sont donc complémentaires et indispensables : les mots nouveaux doivent être déchiffrés en appui sur la voie non-lexicale, alors que les mots totalement irréguliers ne peuvent être lus que par la voie lexicale.

Ce modèle n'est pas un modèle d'apprentissage de la lecture, il a été établi pour décrire la lecture experte, c'est-à-dire chez un adulte qui a terminé son apprentissage de la lecture et lit de façon précise et rapide. Il a cependant été largement utilisé dans une perspective développementale. Au début de l'apprentissage, l'apprenti lecteur utiliserait préférentiellement la voie d'assemblage : il a recours de manière quasi-systématique à la procédure phonologique qui lui donne accès aux sons des mots et lui permet d'en récupérer le sens (en s'appuyant sur le

⁷ Coltheart, M., et al. (2001).

vocabulaire qu'il connaît). Puis il mémorise les mots déjà rencontrés et peut les reconnaître rapidement en utilisant la voie d'adressage. Au fil des rencontres avec les mots, la voie lexicale prend de plus en plus d'ampleur, la vitesse de lecture s'accélère. « Ce serait en fait grâce à une mobilisation répétée et efficace des connaissances grapho-phonémiques que l'enfant parviendrait à mémoriser l'orthographe des mots lus, de telle sorte que, même au début de l'acquisition de la lecture, les enfants seraient en mesure d'utiliser leurs connaissances lexicales pour reconnaître les mots qui leur ont été maintes fois exposés⁸ ». Donc dès le départ, les deux voies se développeraient presque simultanément, et non pas de manière successive comme l'envisageait Uta Frith : « Cette procédure phonologique, utilisée systématiquement, fonctionnerait comme un mécanisme d'auto-apprentissage qui permettrait d'élaborer les codes orthographiques des mots⁹ ». Puisqu'il est ici question d'auto-apprentissage, intéressons-nous à présent au modèle qui porte ce nom, adoptant une approche plus dynamique et interactive.

3) Le modèle d'auto-apprentissage¹⁰

Selon Habib, apprendre à lire est « une extension d'apprendre à parler¹¹ ». En effet, avant d'apprendre à lire, l'enfant a déjà développé son langage oral, sur lequel il va greffer la lecture : « la lecture n'est rien d'autre que la mise en place d'une nouvelle porte d'entrée vers le langage oral¹² ». L'apprenti lecteur possède déjà un stock de mots (son vocabulaire), qui a deux dimensions : sémantique (le sens des mots) et phonologique (la forme sonore des mots). En entrant dans la lecture, il va en ajouter une troisième : la dimension orthographique (la forme écrite des mots).

Confronté à un mot écrit, l'enfant applique les correspondances graphèmes-phonèmes qui lui ont été enseignées explicitement par un professeur. Cela lui permet de transformer une suite de signes écrits en un signal oral : il prononce le mot. Il confronte alors ce mot prononcé à ceux qu'il a en mémoire : s'il connaît un mot dont la forme sonore est la même, il a accès à son sens.

8 Habib, M. (2014), p. 128.

9 Habib, M. (2014), p. 128.

10 Share, D.L. (1995) ; Ziegler, J.C., et al. (2013).

11 Habib, M. (2014), p. 127.

12 Ziegler, J., et Deleuze, A. (2018), p. 64.


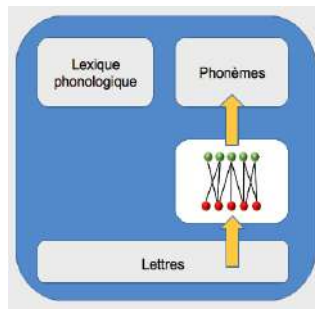
L'enfant voit le mot	château
Il le décompose en graphèmes	[ch] [â] [t] [eau]
et applique les correspondances graphèmes-phonèmes	ʃ a t o
Il obtient une forme sonore	/ʃato/
Il confronte cette forme sonore à celles qu'il a en mémoire	/ʃapo/ /ʃato/ /bato/ /ʃatõ/ (chapeau) (château) (bateau) (chaton)
Il sélectionne le mot et accède à son sens	

Fig. 3 : le décodage d'un mot

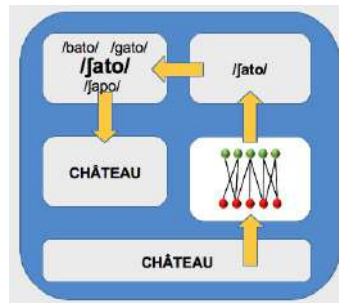
L'apprenti lecteur utilise cette procédure pour décoder les nouveaux mots écrits qu'il rencontre. Chaque fois qu'il parvient, en appliquant les correspondances graphèmes-phonèmes, à récupérer la forme orale d'un mot qu'il connaît, il crée une représentation orthographique du mot (qui se consolide au fil des rencontres avec ce mot, un normolecteur ayant généralement besoin de 4 à 14 expositions à un mot pour l'intégrer à son lexique orthographique, alors qu'un lecteur présentant un trouble des apprentissages peut avoir besoin de le rencontrer jusqu'à 40 fois¹³). Dans le même temps, il améliore son mécanisme de décodage par une sorte de rétrocontrôle (représenté par des flèches rouges sur la figure 4 ci-dessous), le mot décodé étant utilisé « comme un signal d'erreur, comme un superviseur interne pour automatiser le déchiffre¹⁴ » : les connexions qui ont permis le décodage sont renforcées. L'apprentissage de la lecture change alors de nature. Au départ explicite, nécessitant un enseignement, il devient implicite, s'effectuant sans professeur : c'est le fait de lire qui apprend à lire, c'est la lecture qui renforce la lecture. Au contact de l'écrit, le déchiffre gagne progressivement en efficacité et en précision. Le traitement des graphèmes devient de plus en plus rapide, rendant le temps de lecture des mots de moins en moins dépendant de la longueur de ceux-ci : la lecture s'automatise. C'est ce mécanisme d'auto-apprentissage qui permet d'accéder au statut de lecteur expert.

¹³ Lyon, G.R. (2001) et Moats, L.C. (1998), cités par Handler, S.M., et al. (2011), p. 6.

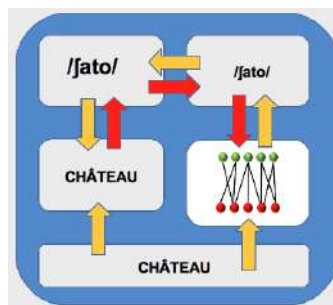
¹⁴ Ziegler, J. (2014).



Avant l'apprentissage de la lecture, le lexique phonologique est en place : l'enfant a déjà développé son langage oral et connaît donc la forme sonore d'un certain nombre de mots. Il apprend progressivement les correspondances graphèmes-phonèmes, ce qui lui permet de convertir de plus en plus de lettres (ou groupes de lettres) en sons.



Avec le décodage, l'enfant récupère la forme phonologique du mot (ainsi que son sens). Cela lui permet de créer une entrée orthographique (il met en correspondance la forme orthographique du mot avec sa forme phonologique déjà en mémoire).



Le cercle vertueux de l'auto-apprentissage se met en place : chaque occasion de déchiffrement perfectionne le réseau.

Fig. 4 : Du décodage à l'auto-apprentissage¹⁵

15 D'après Ziegler, J., et al. (2013) et Ziegler, J. (2017).

On comprend alors l'importance capitale pour l'apprenti lecteur de lire pour progresser en lecture. Un cercle vertueux se met en place, qui pour fonctionner doit impérativement être alimenté par de la *nourriture* écrite. Chaque mot lu est une « opportunité de déchiffrer, de décoder, de créer des représentations orthographiques¹⁶ », c'est pourquoi Ziegler, dans sa conférence au Collège de France, plébiscite Harry Potter : cette lecture plaisir est en fait pour l'enfant un puissant vecteur d'apprentissage.

Une fois la lecture automatisée, c'est elle qui permettra à l'enfant d'apprendre. En lisant, il sera confronté à des mots nouveaux, à des structures syntaxiques complexes, il progressera donc au niveau du lexique et de la syntaxe. La lecture sera le moyen d'accroître ses habiletés de lecture en elles-mêmes, son langage oral (notamment son vocabulaire), mais aussi ses connaissances générales, qui sont très largement, dans nos sociétés, transmises par le biais de l'écrit.

D) L'effet de l'apprentissage de la lecture sur l'organisation cérébrale

Des études en imagerie cérébrale ont permis de mettre en évidence la réorganisation neuronale qui s'opère au cours de l'apprentissage de la lecture¹⁷. Il ne s'agit pas ici de détailler toutes ces modifications, mais d'en dégager les axes majeurs.

D'une part, une zone spécifique, située au niveau du cortex visuel (région occipito-temporale gauche) et dédiée initialement à la reconnaissance des visages, des objets et des lieux, change de fonction au fil de l'apprentissage de la lecture. Progressivement, cette zone se spécialise pour devenir « l'aire de la forme visuelle des mots », qui réagit en présence de lettres. Ce processus est qualifié de « recyclage neuronal » : « Au cours de l'acquisition de la lecture, une partie de ce système [visuel] parvient à se reconvertir à la reconnaissance [...] des lettres et des mots¹⁸ ». Plus le niveau de lecture de l'enfant s'améliore, plus cette zone s'active au cours de la lecture. Elle est ainsi considérée comme « la porte d'entrée du réseau de la lecture ».

D'autre part, un réseau de connexions s'instaure entre le cortex visuel et les aires du langage (en plus d'autres aires traitant nos émotions, sensations et actions), la lecture utilisant de la même manière que le langage oral le réseau qui n'était auparavant consacré qu'à ce

16 Ziegler, J. (2014).

17 Dehaene, S. (2007).

18 Dehaene, S. (2007), p. 198.

dernier.

Ces deux constats confirment donc l'idée avancée plus haut selon laquelle apprendre à lire, c'est créer un nouveau passage vers le langage oral préexistant. Les modifications constatées peuvent être représentées par le schéma ci-dessous.

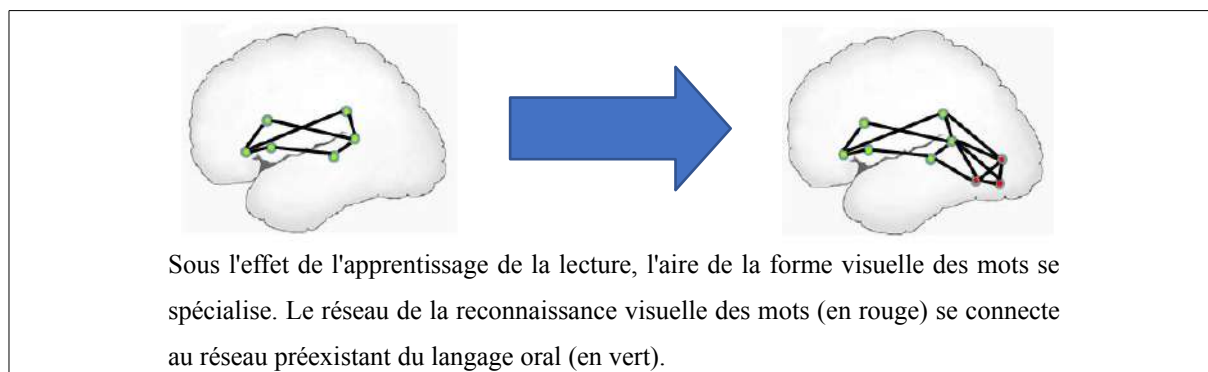


Fig. 5 : mise en place du réseau neuronal de la lecture¹⁹

E) De quoi avons-nous besoin pour pouvoir entrer dans la lecture ?

1) Un bon niveau de langage oral

Puisque la lecture est une nouvelle porte d'entrée vers le langage oral, sa mise en place va dépendre du niveau de ce dernier. Nous avons déjà évoqué le fait que l'acte de lire a pour finalité la compréhension de ce qui est lu. Or pour comprendre, il est indispensable d'avoir un bon niveau de langage oral. Un enfant confronté pour la première fois au mot écrit « château » peut, en appliquant les correspondances graphèmes-phonèmes, le déchiffrer et l'oraliser : /ʃato/. Cette forme orale correspond-elle à un mot qui fait partie de son vocabulaire ? Si oui, il a accès à son sens. Sinon, il ne peut pas lui attribuer une signification : le mot reste incompris. Il est donc essentiel que l'enfant ait à sa disposition un vocabulaire étendu et précis avant d'apprendre à lire. Les connaissances lexicales sont une condition indispensable à la compréhension des textes. Ce qui est vrai pour le lexique l'est aussi pour la syntaxe : on ne peut pas attendre d'un enfant qu'il comprenne et utilise à l'écrit une structure syntaxique qu'il ne possède pas à l'oral.

On conçoit alors aisément qu'« un enfant qui parle peu ou mal est en situation de précarité dans son approche de l'écrit. Facilement déstabilisé face à une lecture qui se situe dans un contexte inhabituel et comporte une structure interne non-familière (lexique et

¹⁹ D'après Ziegler, J. (2017).

syntaxe inconnus), il ne trouve pas appui dans ses expériences langagières antérieures pour prévoir, anticiper, faire des hypothèses sur un sens auquel aucun indice ne le conduit²⁰ ». Une étude de Pierre Ferrand montre d'ailleurs que l'écart se creuse au fil du temps entre les *bons* et les *mauvais parleurs* : les enfants qui étaient en « échec à l'oral » à 4-5 ans se retrouvent « mat à l'écrit » à 9-10 ans²¹.

2) L'importance de la conscience des sons du langage

Pour apprendre à lire dans une écriture alphabétique comme le français, il est essentiel d'être capable de prendre conscience de l'existence des syllabes et des phonèmes, ces toutes petites unités de parole que l'on assemble pour prononcer les mots, et de pouvoir les manipuler intentionnellement : c'est ce qu'on appelle la conscience phonologique* ou les compétences métaphonologiques. Une habileté en particulier est essentielle pour apprendre à lire, il s'agit de la conscience phonémique* : l'apprenti lecteur doit pouvoir découper les mots oraux en tout petits morceaux, sans quoi il ne sera pas en capacité de découvrir, et donc d'appliquer, les correspondances graphèmes-phonèmes.

Cette conscience phonologique se met en place progressivement dans les années précédant l'apprentissage de la lecture. L'enfant est d'abord capable de découper les mots en unités larges, les syllabes, ensuite il peut jouer avec l'attaque (le début de la syllabe) et la rime (la fin de la syllabe) : c'est ce qu'on appelle la sensibilité phonologique. Si les compétences métaphonologiques sont très souvent considérées comme un prérequis indispensable à l'acquisition de la lecture, elles s'affinent et évoluent également grâce à celle-ci. C'est l'enseignement formel du code alphabétique qui permet de maîtriser le niveau du phonème, on parle alors de conscience phonémique. Des études menées auprès d'adultes illettrés mettent en effet en évidence la capacité de ceux-ci à jouer avec les syllabes et les rimes, mais pas avec les phonèmes²², ce qui confirme la spécificité du phonème, habileté-pivot de l'apprentissage de la lecture.

Nous verrons un peu plus loin que les dyslexiques présentent presque toujours un déficit de conscience phonologique, et plus spécifiquement phonémique.

20 Gioux, cité par André, C. (2005), p. 219.

21 Ferrand, P. (1998).

22 Morais, J., et al. (1979 et 1986).

3) La question des compétences visuelles

Comme l'explique Goswami : « L'apprentissage de la lecture est parfois considéré à tort comme une compétence visuelle, mais c'est en fait un processus linguistique²³ ». Cependant, il est vrai que les mots étant des signes écrits, ils impliquent le système visuel pour être reconnus. Il est donc nécessaire que celui-ci soit exempt de difficultés pour pouvoir apprendre à lire. Bien sûr, l'acuité visuelle ne doit pas être altérée. En outre, le lecteur expert maîtrise ses mouvements oculaires* : saccades, coordination des yeux, fixations pour extraire des informations visuelles et les discriminer... Une étude longitudinale réalisée chez des enfants du CE1 au CM1²⁴ montre une corrélation entre le niveau de lecture des participants et leurs capacités oculomotrices (durée des fixations, amplitude des saccades, erreurs de direction). Mais la question du lien de causalité entre celles-ci et le niveau de lecture n'est aujourd'hui encore pas tranchée, pas plus que celle du lien de causalité entre compétences visuo-attentionnelles et niveau de lecture. Quelques auteurs pensent que des difficultés d'origine visuo-attentionnelle peuvent expliquer les faiblesses en lecture²⁵. La plupart au contraire défendent l'idée que ce sont les difficultés en lecture, impliquant une faible expérience de la lecture, qui empêchent la maturation des processus visuels²⁶.

F) Les rapports entre décodage et compréhension

Comme nous l'avons évoqué dans le point A), la lecture est la combinaison de procédures de bas niveau permettant de reconnaître les mots écrits, et de haut niveau autorisant l'accès au sens du texte lu. Stanovitch²⁷ montre comment reconnaissance et compréhension se combinent en fonction du niveau de lecture : la compréhension vient au secours de la reconnaissance quand celle-ci n'est pas suffisamment automatisée. « Ainsi, les mauvais lecteurs utilisent le contexte pour assister une reconnaissance des mots écrits défaillante ou malhabile. En revanche, les bons lecteurs, qui ont développé une reconnaissance automatisée, peuvent alors orienter une partie importante des traitements pour la compréhension de ce qui est lu²⁸ ».

23 Goswami, U. (2014). « Learning to read is sometimes erroneously considered to be a visual skill, but it is actually a linguistic process. ». Traduction libre.

24 Huestegge, L., et al. (2009).

25 Voir par exemple Lobier, M., et Valdois, S. (2015).

26 Voir par exemple Goswami, U. (2014 et 2015) ; Handler, S.M., et al. (2011, 2017) ; Huettig, F., et al. (2018).

27 Stanovitch, K.E. (1980).

28 Sprenger-Charolles, L., et Colé, P. (2003), p. 5.

Les bons lecteurs n'ont généralement pas de problème d'identification de mots²⁹. Quant aux difficultés d'acquisition de la lecture, elles sont le plus souvent imputables à des difficultés non pas de compréhension, mais bien à « des déficits de traitement du langage de très bas niveaux (tels que le décodage des mots écrits)³⁰ ».

Intéressons-nous à présent à ces difficultés d'acquisition de la lecture.

29 Alegria, J. (1991).

30 Sprenger-Charolles, L., et Colé, P. (2003), p. 4.

II) Lecture et dyslexie

La dyslexie est la forme la plus fréquente des troubles spécifiques des apprentissages (aussi appelés couramment « troubles dys ») : les différentes études font état de 5 à 8 % de dyslexiques parmi la population en général. Les garçons sont trois fois plus touchés que les filles. Un facteur héréditaire a été mis en évidence. L'incidence de cette pathologie est plus faible dans les pays dont le système alphabétique est transparent (italien) que dans ceux où il est opaque (anglais), le français se situant entre les deux³¹.

A) Définitions

La dyslexie est aussi appelée « trouble spécifique d'apprentissage de la lecture ». Elle est définie de manière générale comme « un trouble de l'identification des mots écrits³² ». Les deux grandes classifications internationales que sont le DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* établi par l'American Psychiatric Association en 2013) et la CIM-10 (Classification internationale des maladies élaborée par l'OMS en 1994 – la CIM-11 sera présentée en mai 2019) s'accordent sur certains critères de définition :

- la dyslexie consiste en un déficit d'acquisition de la lecture, caractérisé par un décalage par rapport à la norme des individus de même âge chronologique que le sujet, objectivé par la passation de tests standardisés de lecture ;
- ce déficit est durable, débute durant l'enfance et a un impact significatif sur les apprentissages scolaires mais aussi sur les activités de la vie quotidienne ;
- les difficultés en lecture ne peuvent pas être mieux expliquées par une autre cause : déficience intellectuelle, autre pathologie susceptible d'interférer avec cet apprentissage (causes sensorielles, neurologiques ou psychiatriques), scolarité inadéquate.

Notons que la dyslexie est souvent accompagnée d'autres troubles : de l'orthographe (dysorthographe), du langage oral (trouble développemental du langage, anciennement nommé dysphasie), de la coordination (trouble d'acquisition de la coordination, anciennement

31 Habib, M. (2018).

32 INSERM (2007).

nommé dyspraxie), des mathématiques (dyscalculie) ou de l'attention (TDA-H, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité). C'est en ce sens que Habib utilise le terme de « constellation des dys³³ ». C'est pour cela également que le mot « dyslexie » n'apparaît plus en tant que tel dans le DSM-5, mais sous la mention « troubles spécifiques des apprentissages », qui intègre en plus des troubles de la lecture ceux de l'écriture et du calcul.

Lyon et al. proposent en 2003 la définition suivante de la dyslexie :

La dyslexie est un trouble spécifique de l'apprentissage dont les origines sont neurobiologiques. Elle est caractérisée par des difficultés dans la reconnaissance exacte et/ou fluente de mots ainsi que par une orthographe des mots (*spelling*) et des capacités de décodage limitées. Ces difficultés résultent typiquement d'un déficit dans la composante phonologique du langage qui est souvent inattendu par rapport aux autres capacités cognitives de l'enfant et à l'enseignement dispensé dans sa classe. Les conséquences secondaires peuvent inclure des problèmes dans la compréhension en lecture. Cela peut entraîner une expérience réduite dans la lecture qui pourrait empêcher la croissance du vocabulaire de l'enfant et ses connaissances générales.³⁴

Cette définition met en avant la principale hypothèse explicative de la dyslexie, le déficit phonologique, et insiste sur un aspect important de cette pathologie : le cercle vicieux qui s'instaure, les difficultés en lecture alimentant des difficultés dans d'autres domaines, responsables à leur tour de difficultés en lecture...

B) Hypothèses explicatives

De nombreuses hypothèses explicatives de la dyslexie ont été avancées. Nous nous appuierons ici sur l'analyse de Habib, qui à l'heure actuelle en retient trois³⁵. La première des trois, le déficit phonologique, est celle qui fait consensus dans la communauté scientifique internationale.

1) L'hypothèse principale : le déficit de conscience phonologique

Nous avons évoqué au chapitre précédent le caractère indispensable de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. Or, la grande majorité des enfants

33 Habib, M. (2014).

34 Traduction proposée par INSERM (2007), p. 163.

35 Habib, M. (2018).

dyslexiques présentent un déficit important à ce niveau : ils sont en grande difficulté quand il s'agit de segmenter un mot en syllabes (« moto » peut être découpé en /mo/ /to/) ou en phonèmes (/m/ /o/ /t/ /o/), de savoir si deux mots commencent ou se terminent (ou non) par le même son, de constituer un troisième mot à partir de morceaux des deux premiers... Ils sont incapables de manipuler volontairement le contenu sonore des mots (en particulier au niveau du phonème). Ils peinent aussi à apprendre les conversions grapho-phonémiques et ne peuvent donc pas mettre en place le premier mécanisme d'apprentissage de la lecture, celui du décodage.

2) Deux hypothèses alternatives

La première hypothèse alternative est celle de la théorie visuo-attentionnelle. Depuis que la dyslexie est étudiée, l'hypothèse d'une origine visuelle à ce trouble a été explorée (au XIX^e siècle, on la nommait d'ailleurs « cécité verbale » ou « cécité congénitale aux mots »). Des recherches récentes mettent en évidence non pas un trouble purement visuel, mais plutôt de nature attentionnelle, engendrant un déficit visuo-attentionnel. Une étude finlandaise montre en effet que les dyslexiques décalent leur attention visuelle vers la droite³⁶. D'autres travaux évoquent des difficultés au niveau du désengagement de l'attention³⁷ : les dyslexiques seraient plus lents à déplacer leur attention une fois celle-ci engagée, ce qui expliquerait leurs difficultés de traitement séquentiel rapide. Une équipe française a mis en évidence un défaut de l'empan visuo-attentionnel : les dyslexiques, lors de chaque fixation oculaire, parviendraient à traiter moins de lettres à la fois que les normolecteurs³⁸.

La seconde hypothèse alternative est celle du défaut d'intégration intermodale. Plusieurs travaux³⁹ constatent une altération de la connectivité entre certaines régions corticales nécessaires à la lecture : elles communiquent mal entre elles. Par conséquent, les dyslexiques ne parviennent pas à relier des informations qui ne sont pas de même nature, par exemple un stimulus visuel (le graphème) et sa correspondance sonore (le phonème). Or cette intégration est indispensable pour mettre en place les mécanismes de base de la lecture.

36 Hari, R., et al. (2001).

37 Facioetti, A., et al. (2003).

38 Valdois, S., et al. (2004).

39 Blau, V., et al. (2009) ; Van der Mark, S., et al. (2011) ; Vandermosten, M., et al. (2012).

3) Neuroanatomie de la dyslexie

Une neuroanatomie de la dyslexie a pu être dégagée grâce à l'imagerie cérébrale, montrant la sous-activation de trois aires corticales de l'hémisphère gauche chez le dyslexique : l'aire de Broca et le carrefour temporo-pariétal (régions connues pour leur implication dans le langage oral), ainsi que l'aire de la forme visuelle des mots.

L'équipe de Vandermosten⁴⁰ a quant à elle mis en évidence deux circuits neuronaux nécessaires à la lecture fonctionnant mal chez les sujets dyslexiques : un circuit supérieur, ou voie dorsale (faisceau arqué), utile au décodage, et un circuit inférieur, ou voie ventrale (faisceau fronto-occipital), qui serait dédié à l'orthographe.

Ces différences constatées entre le cerveau *normolecteur* et le cerveau *dyslexique* ne doivent cependant pas être considérées comme explicatives de la dyslexie. En effet, on ne peut dire à l'heure actuelle si ces particularités cérébrales sont des causes ou des conséquences de celle-ci.

C) La dyslexie compromet la mise en place de l'auto-apprentissage

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'enfant dyslexique présente un déficit phonologique. Celui-ci se caractérise par une triade de difficultés (une faible conscience phonologique, une faible mémoire auditivo-verbale à court terme, des difficultés d'accès au lexique phonologique) qui va empêcher la bonne mise en place de la lecture. En effet, l'enfant peine à installer le mécanisme de décodage et on observe alors de nombreuses erreurs : l'enfant confond les sons (en particulier ceux qui sont proches comme le /f/ et le /v/ par exemple), les inverse ou les omet, il déforme les mots, lit un mot à la place d'un autre, bute sur les syllabes...

Ces difficultés vont impacter l'auto-apprentissage. En effet, lors du décodage, l'enfant met en relation le mot oralisé avec ses représentations phonologiques en mémoire. Si la conversion graphèmes-phonèmes n'est pas bonne, soit il n'activera pas de représentation phonologique du tout, soit il activera une mauvaise forme. Nous pouvons tenter d'illustrer ces dysfonctionnements. Imaginons que l'enfant, confronté au mot écrit « château », le déchiffre /ʃapo/. C'est alors la forme phonologique de « chapeau » qui est activée, créant un lien mal à propos entre la forme écrite « château » et la forme phonologique /ʃapo/. Et si, lors d'une

40 Vandermosten, M., et al. (2012).

présentation suivante du mot « château », l'enfant l'oralise /ʃatō/ (chaton), il crée de nouveau un mauvais lien différent du premier. Il se peut aussi qu'il le déchiffre /ʃado/ (chado) et ne trouve aucune correspondance dans son vocabulaire. Plutôt que de renforcer les connexions entre les dimensions phonologique, sémantique et orthographique du mot, la lecture entraîne alors une véritable désorganisation : l'auto-apprentissage ne fonctionne plus.

Ziegler et al.⁴¹ ont pu, en simulant sur ordinateur la présence de déficits phonologiques (en envoyant un mauvais feedback, remplaçant un phonème par un autre proche phonétiquement), constater l'enrayement du processus d'auto-apprentissage, dont l'importance est corrélée à la sévérité du déficit. Alors que l'ordinateur est capable d'apprendre 80 % des 500 000 mots anglais présentés dans le cadre d'un auto-apprentissage normal, ce chiffre chute à un peu plus de 50 % quand un quart des phonèmes sont échangés, et à moins de 10 % avec 45 % de mauvais feedback (la courbe restant pratiquement plate dans ce dernier cas : le nombre de mots appris n'évolue quasiment pas au cours de la simulation).

Dans ces conditions, on comprend que l'enfant dyslexique perde rapidement son appétence à la lecture. Lire devient très vite pour lui une activité vaine, dans laquelle il ne progresse pas malgré les efforts qu'il déploie. Engageant la quasi totalité de ses ressources cognitives dans une tentative de décodage inefficace, il peine à extraire du sens des mots, phrases et textes lus. Il est alors logique qu'il s'en détourne. Des chercheurs ont tenté de quantifier la réduction d'exposition à l'écrit due aux difficultés de lecture : « un enfant dyslexique lit en un an le même nombre de mots qu'un bon lecteur en deux jours⁴² »... Ne s'exposant que très peu à l'écrit, l'enfant dyslexique ne bénéficie pas de l'auto-apprentissage au même titre que ses camarades, le cercle qui devait être vertueux devient vicieux.

« Etant donné le rôle développemental majeur du recodage phonologique, un enfant qui lit moins de texte accumulera beaucoup moins d'expérience des habiletés constitutives de la lecture. Par exemple, le balayage visuel, le contrôle oculomoteur et les compétences attentionnelles visuospatiales associées seront moins entraînées, tout comme le recodage phonologique lui-même⁴³ ». Huettig et al.⁴⁴ partagent cette idée, envisageant la possibilité

41 Ziegler, J., et al. (2013).

42 Cunningham, A.E., et Stanovich K.E. (1998), cité dans Zorzi, M. et al. (2012). « Indeed, a dyslexic child reads in 1 year the same number of words as a good reader in 2 days. » Traduction libre.

43 Goswami, U. (2014). « Given the core developmental role of phonological recoding, however, a child who is reading less text will accumulate far less experience of the component skills of reading. For example, visual scanning, oculo-motor control and associated visuospatial attention skills will all be practised less, as will phonological recoding itself. » Traduction libre.

44 Huettig, F., et al. (2018).

qu'une très grande partie des difficultés rencontrées par les dyslexiques et étudiées par les scientifiques soient « le simple reflet d'une expérience réduite ou sous-optimale de la lecture⁴⁵ ». C'est donc l'ensemble des compétences nécessaires à la reconnaissance experte des mots qui se trouve impacté par la faible fréquentation des textes inhérente à la dyslexie.

45 Huettig, F., et al. (2018), p. 343.

III) Une double légitimation pour les adaptations : scientifique et légale

Nous avons donc vu que les enfants dyslexiques n'entraient pas dans la lecture de la même façon que leurs camarades. Si le fait de leur fournir des supports de lecture adaptés peut leur permettre de renouer avec l'exposition à la lecture et donc d'entrer dans l'auto-apprentissage, il faut sans aucun doute s'engager dans cette voie. En outre, un cadre légal existe, cherchant à garantir à tous un égal accès à l'écrit.

A) Effet Matthieu vs. cercle vertueux

L'effet Matthieu, théorisé par Merton à la fin des années 60, s'appuie sur une phrase de l'Evangile selon Matthieu (« Car on donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas on ôtera même ce qu'il a. ») pour désigner le processus d'accroissement des inégalités. On pourrait le résumer par cette phrase : les riches s'enrichissent alors que les pauvres s'appauvrissent. Cet effet a été appliqué à la lecture par Stanovitch dès les années 80 : il constate que les performances des enfants les plus forts en lecture vont en s'améliorant, quand celles des enfants les plus faibles se dégradent⁴⁶. Au fil du temps, l'écart s'accroît entre ceux qui lisent bien et ceux qui lisent moins bien. Des études plus récentes s'intéressant aux liens entre habiletés en lecture et développement du vocabulaire⁴⁷ appuient l'hypothèse de ce cercle qui s'avère vertueux pour les enfants les plus compétents en lecture mais vicieux pour ceux qui le sont le moins, son impact dépassant le simple cadre de l'activité de lecture. Huettig et al.⁴⁸ parlent quant à eux de « l'effet boule de neige⁴⁹ » des difficultés en lecture : « les petites difficultés deviennent de plus en plus grandes jusqu'à ce que les conséquences d'une expérience de lecture sous-optimale deviennent énormes⁵⁰. »

Un enfant qui apprend facilement à lire lit rapidement avec plaisir. Il s'expose beaucoup à l'écrit. Ce faisant, il apprend de nouveaux mots, conforte sa maîtrise syntaxique de la langue, construit des schémas internes concernant la structure des textes... Il lit donc de

46 Stanovitch, K. E. (1986).

47 Mol, S.E., et Bus, A.G. (2011) ; Cain, K., et Oakhill, J. (2011) ; Duff, D., et al. (2015).

48 Huettig, F., et al. (2018).

49 Huettig, F., et al. (2018), p. 341. L'effet boule de neige est défini par les auteurs comme une « situation dans laquelle quelque chose de relativement petit et insignifiant grandit de manière exponentielle à un rythme rapide ». (« A situation where something relatively small and insignificant grows exponentially at a rapid pace. » Traduction libre.)

50 Huettig, F., et al. (2018), p. 343. « Reading difficulties have a snowball effect : small difficulties become larger and larger until the consequences of suboptimal reading experience become huge. » Traduction libre.

mieux en mieux, ce qui l'encourage à s'exposer encore plus. Progressivement, l'enfant qui a commencé par apprendre à lire se met à lire pour apprendre : ce sont, dans nos sociétés scripturales, les supports écrits qui vont être la source majeure d'accroissement de ses connaissances générales.

Au contraire, l'enfant qui peine à décoder n'entre que très peu en contact avec l'écrit. Il n'accède donc que peu au lexique et à la syntaxe que celui-ci contient, il n'acquiert pas de connaissances sur la construction des écrits. Nombre de textes lui demeurent hermétiques, et dans de telles conditions, devoir s'appuyer sur eux pour comprendre et apprendre le monde relève de la double peine... Des recherches montrent d'ailleurs que la dyslexie est un important facteur d'illettrisme – un jeune adulte illettré sur deux serait dyslexique⁵¹ – et qu'elle contribue largement aux difficultés d'insertion professionnelle – une étude indique que plus de la moitié des jeunes en difficulté d'insertion socio-professionnelle ont rencontré des difficultés de lecture et présentent des marqueurs de trouble phonologique⁵².

En proposant des supports de lecture adaptés, l'objectif est de rompre avec cette spirale. De tels ouvrages doivent encourager l'enfant dyslexique à renouer avec le plaisir de lire, lui permettant de bénéficier de l'auto-apprentissage et de s'exposer à l'écrit de la même manière que ses camarades. Il pourra ainsi quitter le cercle vicieux pour rejoindre le cercle vertueux de la lecture et de l'intégration sociale.

B) Cadre légal : handicap, adaptations, accès à la culture

Plusieurs conventions internationales dont la France est signataire peuvent éclairer notre sujet : la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (2006) et la Convention internationale des droits de l'enfant (1989). La première proclame le droit à la culture (art. 27 : « Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts »), les deux autres affirment que les personnes handicapées (et a fortiori les enfants) doivent bénéficier de tous les droits et libertés fondamentaux.

En France, la dyslexie est reconnue comme handicap par la loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Le handicap y est défini de la manière suivante :

51 Delahaie, M., et al. (2000).

52 Delahaie, M., et al. (1998).

Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.

Cette loi renverse la prise en compte du handicap dans la société : alors qu'on attendait auparavant des personnes porteuses de handicap qu'elles s'adaptent au monde qui les entoure, la loi fixe désormais l'objectif de l'adaptation de la société au handicap. C'est dorénavant à la société de fournir les conditions nécessaires à l'autonomie et à l'inclusion des personnes handicapées. Il est affirmé que « toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus de tous les citoyens ». C'est ainsi qu'une obligation d'accessibilité des établissements recevant du public est établie, qu'un droit à la scolarisation en milieu ordinaire est défini... Si l'adaptation des supports de lecture ne figure bien évidemment pas dans cette loi, elle est tout à fait cohérente avec la teneur de celle-ci.

La littérature étant sans conteste partie intégrante de la culture, la question de l'édition d'ouvrages adaptés s'insère dans celle de l'accessibilité aux loisirs et à la culture. Le fait que le Code de la propriété intellectuelle établisse une « exception handicap » au droit d'auteur montre que l'accès des publics handicapés à des œuvres adaptées à leurs besoins est une préoccupation du législateur. En quoi consiste cette exception ? L'objectif affiché est de donner accès aux personnes handicapées à une offre de lecture la plus proche possible de celle offerte au grand public. Pour ce faire, des organismes à but non lucratif habilités ont le droit de réaliser des versions adaptées (livres en braille, en relief, en gros caractères...) des œuvres protégées, sans demander l'autorisation aux titulaires des droits et sans les rémunérer, et de les communiquer aux personnes handicapées pour leur seul usage personnel. La loi n°2016-925 du 7 juillet 2016 relative à la liberté de création, à l'architecture et au patrimoine élargit le champ des bénéficiaires de cette exception : les troubles cognitifs, et donc la dyslexie, entrent clairement dans le champ de l'exception handicap. « Toute personne atteinte d'une ou de plusieurs déficiences des fonctions motrices, physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques peut se voir communiquer une version adaptée d'une œuvre, dès lors que l'auteur ou les ayants-droit ne mettent pas cette œuvre à disposition du public sous une forme qui correspond à ses besoins. » Cela signifie que si les éditeurs ne publient pas eux-mêmes des ouvrages adaptés aux enfants dyslexiques, ils courent le risque de voir leurs contenus adaptés

par d'autres et donnés gratuitement à ces enfants⁵³.

Au niveau international, le traité de Marrakech, adopté en 2013 sous l'égide de l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle et comptant 49 parties contractantes, va dans le même sens. Ratifié le 1^{er} octobre 2018 par l'Union européenne pour une entrée en vigueur au 1^{er} janvier 2019, ce traité international sur le droit d'auteur vise à faciliter l'adaptation des livres et l'accès à l'écrit des aveugles, des déficients visuels et des « personnes ayant d'autres difficultés de lecture des textes imprimés » (catégorie dans laquelle entrent les publics dys).

Nous voyons donc que la question de l'adaptation des œuvres en faveur des publics empêchés est devenue une problématique nationale et internationale, les instances concernées se positionnant clairement pour une facilitation de l'accès à l'écrit et un accroissement de l'offre d'ouvrages accessibles.

53 En outre, les éditeurs ont l'obligation de déposer à la Bibliothèque nationale de France les fichiers numériques dans un format facilitant la production de documents adaptés dès lors que cela leur est demandé par un organisme habilité ou si l'oeuvre est publiée au format numérique.

PARTIE II

Adapter, ça signifie quoi ?

La littérature de jeunesse est par essence adaptée à son public : elle porte dans son nom le fait qu'elle s'adresse à des lecteurs spécifiques, les enfants. Tout auteur qui écrit pour la jeunesse a en tête ce souci d'adaptation : il s'agit de produire un texte qui soit accessible à ses lecteurs. Prince évoque dans *La Littérature de jeunesse* le travail d'épuration mené par Tournier lors de sa réécriture de l'histoire de Robinson pour en faire *Vendredi ou la vie sauvage* : « Il faut alléger le style jusqu'à l'épure, se défaire des fioritures vaines, viser l'essentiel au sens littéral du terme. [...] Le vocabulaire est édulcoré, les images clarifiées, les morales explicitées, les axiomatiques deviennent plus manichéennes, les descriptions se raccourcissent¹... »

Ce lectorat est loin d'être homogène, les compétences des enfants variant fortement, en particulier en fonction de l'âge. Certains ne savent pas encore lire : on édite pour eux des livres-objets qu'ils pourront manipuler seuls, des livres à toucher, des ouvrages cartonnés, des albums dont un adulte oralisera le texte pendant que l'enfant regardera les illustrations... D'autres apprennent à lire : on leur propose des petits romans courts et faciles d'accès. Pour les plus grands, les œuvres s'allongent, se complexifient. Il n'est d'ailleurs pas rare que l'éditeur indique l'âge des lecteurs auxquels il dédie tel ou tel ouvrage. C'est le cas par exemple chez Gallimard, où chaque déclinaison de la collection Folio est adressée à une tranche d'âge : Folio Benjamin pour les enfants en phase d'entrée dans la lecture, Folio Cadet pour les 7-10 ans, Folio Junior pour les 9-15 ans. En outre, chaque titre porte en quatrième de couverture une mention précisant l'âge de lecture conseillé : « dès 8 ans » au dos de *Un conte peut en cacher un autre* de Dahl (Folio Cadet), « à partir de 10 ans » derrière *Le Royaume de Kensuké* de Morpurgo (Folio Junior)... Pour les enfants débutant dans l'apprentissage de la lecture – période charnière pendant laquelle ils passent d'une lecture partagée, dépendante de la présence de l'adulte, à une lecture autonome –, les éditeurs vont même plus loin, découpant leurs collections en fonction du niveau scolaire de l'enfant. C'est ainsi qu'Hachette Education, avec sa collection J'apprends à lire avec Sami et Julie, classe ses mini-romans dans quatre catégories, les trois premiers niveaux correspondant aux début, milieu et fin de CP, le quatrième au CE1.

Evidemment, ces découpages en tranches d'âge n'obéissent pas seulement aux compétences cognitives, langagières et lectorales de l'enfant, mais aussi à son développement psychologique et socio-affectif. En grandissant, l'enfant progresse dans sa gestion des émotions, dans son rapport aux autres, les thématiques qui l'intéressent changent. Les éditeurs

1 Prince, N. (2015), p. 179.

se doivent de lui fournir une nourriture littéraire adaptée en terme de contenu. Et c'est à ce niveau que l'enfant dyslexique se démarque de ses camarades : alors qu'il grandit au même rythme que les autres, développant les mêmes intérêts qu'eux, ses compétences en lecture ne suivent pas. Il n'est en effet pas rare d'observer un décalage de plusieurs années entre l'âge réel de l'enfant et son niveau de lecture. Quel livre proposer à un enfant de 10 ans qui a le niveau de lecture d'un enfant de 7 ans ? Si l'on choisit un roman destiné aux enfants de 10 ans, ses difficultés de lecture risquent fort de le décourager et de lui interdire l'accès à la compréhension de l'histoire ; si l'on choisit un roman destiné aux enfants de 7 ans, l'intrigue ne l'intéressera pas, il aura l'impression d'être « pris pour un bébé »... D'où l'intérêt de pousser un peu plus loin la logique de l'adaptation de la littérature jeunesse à son lectorat, en prenant en considération le public des enfants dyslexiques, à qui il est essentiel de fournir des livres en cohérence à la fois avec leur âge réel et avec leur niveau de lecture. Ces jeunes lecteurs pourront alors lire avec une précision suffisante des livres adaptés à leur âge. C'est à cette condition qu'ils pourront (re)nouer avec le plaisir de lire.

En outre, l'adaptation peut se faire également au niveau de l'aspect visuel, les études prouvant que certaines caractéristiques formelles des textes aident les enfants dyslexiques dans leur tâche de lecture (cette question sera traitée largement au fil de la troisième partie de ce mémoire).

Nous verrons dans les paragraphes qui suivent les contraintes supplémentaires qu'implique cette adaptation pour un éditeur, comment l'ouvrage adapté traverse la chaîne du livre, de l'auteur au lecteur, en nous appuyant principalement sur l'exemple de La Poule qui pond, maison d'édition clermontoise avec laquelle j'ai collaboré en tant que stagiaire au cours de ce master. Nous analyserons ensuite la production éditoriale actuelle adressée aux enfants dyslexiques.

I) Le parcours de l'ouvrage adapté : enjeux éditoriaux

Après avoir réalisé un bref rappel sur la chaîne traditionnelle du livre, nous nous intéresserons à son application à l'ouvrage adapté, de l'amont (la phase de conception) à l'aval (la rencontre avec le lecteur).

A) La chaîne du livre « classique »

Voici un schéma représentant la chaîne du livre imprimé, proposé dans la revue *Dossiers du CRISP* en 2015.

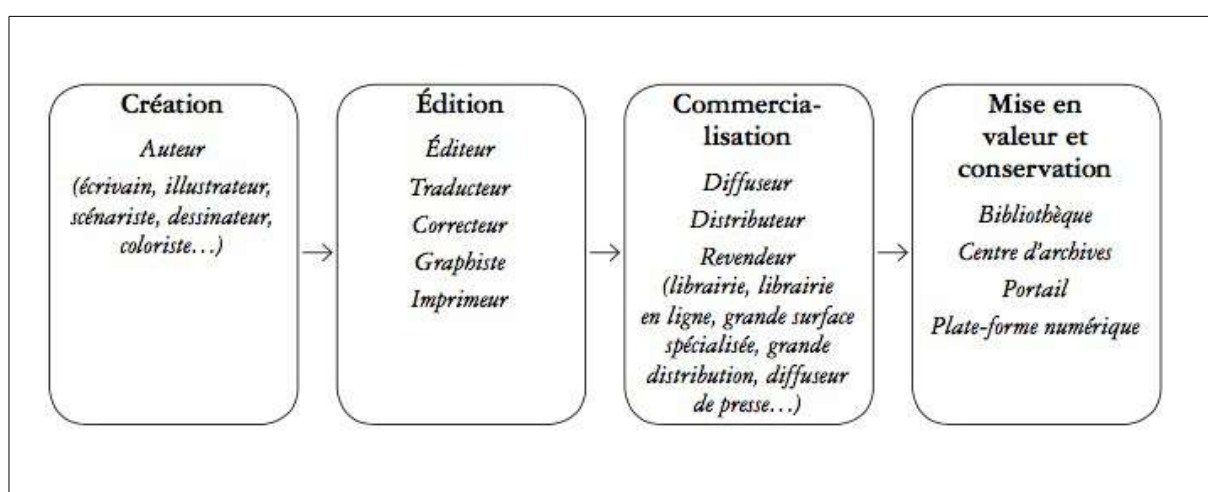


Fig. 6 : la chaîne du livre et ses acteurs²

Quatre grandes étapes successives peuvent être distinguées : la création, l'édition, la commercialisation et enfin la mise en valeur et conservation, chacune faisant intervenir différents acteurs.

Remarque : nous ne traiterons ici que d'édition papier et non d'édition numérique, dont la chaîne diffère sur certains points.

1) Création

La phase de création est l'espace privilégié de l'auteur. Dans le cas de l'édition pour la jeunesse, il est fréquent que l'on soit en présence d'un couple créatif : auteur-illustrateur. Les auteurs créent des œuvres originales qu'ils proposent à un ou plusieurs éditeurs (ils peuvent aussi écrire dans le cadre d'une commande de la part de l'éditeur). Une fois que le manuscrit

2 Collard, F., et al. (2015).

(ou son idée) est accepté, les liens entre auteur et éditeur sont négociés à travers un contrat, qui fixe les conditions de publication de l'ouvrage (nombre d'exemplaires, rémunération de l'auteur, cession des droits...). Nous verrons un peu plus loin que parfois, et particulièrement dans le cas des collections « dys », l'éditeur peut intervenir assez largement dans le processus de création.

2) Edition

Au cœur de la filière du livre se trouve le travail de l'éditeur : ce qui n'était jusque-là qu'un projet créatif va pouvoir devenir un objet livre. Le site Webpedago³ distingue trois dimensions du métier d'éditeur : la recherche et le choix des ouvrages, le suivi de fabrication, la commercialisation et la promotion du livre.

- **Recherche et choix des ouvrages** : l'éditeur reçoit (ou commande) les manuscrits. Il opère une sélection, choisissant ceux qu'il souhaite publier en fonction de la politique éditoriale de la maison. Il gère les contrats avec les auteurs ainsi que les relations avec ceux-ci, pouvant orienter la rédaction des manuscrits ou demander des remaniements.
- **Suivi de fabrication** : l'éditeur joue un rôle central de coordination entre les différents intervenants (traducteur, correcteur, graphiste..., qui peuvent travailler au sein de la maison d'édition ou à l'extérieur de celle-ci) et de respect des plannings. Le manuscrit est corrigé, mis en page, illustré. Il faut choisir le format, le papier, la pagination... Au terme de ce travail, l'ouvrage part chez l'imprimeur qui réalise le produit fini.
- **Commercialisation et promotion** : l'éditeur fixe le prix de vente du livre (conformément, en France, à la loi Lang sur le prix unique du livre) ainsi que le nombre d'exemplaires imprimés. Il fournit des argumentaires de vente aux commerciaux qui iront présenter le livre en librairie, il contacte la presse afin qu'elle parle de l'ouvrage, il peut également décider d'une campagne publicitaire pour accompagner la sortie.

Dans l'ensemble de ces tâches, l'éditeur est tenu par des impératifs économiques. Il doit maîtriser les coûts (rémunération des auteurs et des différents intervenants, coûts d'impression, etc.) et anticiper des recettes suffisantes pour assurer la viabilité de sa maison d'édition.

3 <https://lewebpedagogique.com/editionjeunesse/editeur/> [consulté le 05/03/19]

Nous avons abordé ici le rôle de l'éditeur en tant qu'entité, mais ces tâches peuvent être partagées entre plusieurs personnes selon la taille de la maison d'édition (par exemple, les contacts avec la presse peuvent être assurés par un attaché de presse, il peut y avoir un service de fabrication qui s'occupe plus précisément des questions techniques, etc.).

3) Commercialisation

La commercialisation du livre est du ressort, dans un premier temps, du diffuseur et du distributeur puis, dans un second temps, des revendeurs.

- Le **diffuseur** est chargé des différentes opérations commerciales et marketing. Des commerciaux présentent les nouveautés aux libraires, prennent les commandes, gèrent les réassorts et les retours, s'assurent de la mise en place du livre dans les points de vente...

- Le **distributeur** joue un rôle plus logistique : c'est lui qui permet au livre et à sa contrepartie financière de circuler. Il stocke les ouvrages et assure la livraison aux points de vente en fonction des commandes, il s'occupe également de la facturation.

Notons que diffusion et distribution peuvent être assumées par une même entité, et que les petits éditeurs se passent parfois de diffuseur/distributeur, préférant s'adresser directement aux points de vente afin de réduire les coûts.

- Les **revendeurs** sont les structures qui vendent directement au public. Il s'agit essentiellement des libraires, mais aussi des grandes surfaces culturelles (Fnac, Cultura) ainsi que des autres points de vente de livres (en particulier les grandes surfaces non culturelles). Les livres sont partout vendus au prix fixé par l'éditeur (avec une réduction maximale de 5 %, montant à 9 % pour les collectivités). Les libraires choisissent les ouvrages qu'ils souhaitent proposer à la vente, conseillent leurs lecteurs et animent leur point de vente, offrant à leurs clients des événements culturels variés pouvant impliquer éditeurs et auteurs (séances de dédicace, lectures, ateliers...).

Remarque : ce circuit de la commercialisation se trouve modifié par le développement de la vente sur internet, mais nous n'approfondirons pas ici les changements qui en découlent.

4) Mise en valeur et conservation

Elle est essentiellement le fait des bibliothèques. Le bibliothécaire joue, comme le libraire, un rôle de prescripteur auprès du public. Il est à l'interface du livre et du lecteur. Il choisit les ouvrages qui occuperont ses rayonnages en fonction des goûts et des besoins de ses usagers, il est à l'écoute de ceux-ci afin de leur proposer les lectures qui leur conviendront le mieux. Il organise également des animations qui peuvent impliquer éditeurs et auteurs.

B) La chaîne du livre adapté

Comme n'importe quel ouvrage, le livre adapté aux enfants dyslexiques parcourt la chaîne du livre, de l'auteur au lecteur. Mais celle-ci possède alors certaines spécificités.

1) Créer un ouvrage adapté : la phase de conception

La phase de conception regroupe les deux premières étapes définies ci-dessus, à savoir la création et l'édition. Dans le cas des ouvrages adaptés, l'éditeur intervient assez largement dans la phase de création, traditionnellement plutôt dévolue à l'auteur. Ces collections sont en effet à l'initiative de l'éditeur qui décide à la fois de leur contenu et de leur forme, s'appuie sur l'expertise de professionnels spécialisés et commande les textes aux auteurs.

● Des étapes et des intervenants supplémentaires

En amont de la création intervient généralement une phase de réflexion afin de définir les critères qui permettront à un texte d'entrer dans la collection. A La Poule qui pond, les critères de sélection appliqués à la collection Livres syllabés diffèrent très peu de ceux des autres ouvrages : l'éditeur Valentin Mathé explique qu'il choisit les histoires « de la même manière que pour n'importe quel livre. Il faut une belle écriture et une bonne histoire. Le but est d'éditer pour les dys des livres qui auraient pu être édités chez n'importe qui d'autre sans adaptation. Je fais simplement attention à choisir des histoires au présent et avec une structure narrative compréhensible. » On voit donc émerger quelques contraintes supplémentaires en terme d'écriture : l'auteur n'a pas le choix du temps et doit proposer une structure narrative simple. D'autres maisons ont mis en place des règles d'écriture plus contraignantes. C'est le cas par exemple de la collection Colibri chez Belin Education, qui a établi une charte d'écriture précise.

Les auteurs ont accepté de jouer avec un certain nombre de contraintes d'écriture :

- Utiliser de manière répétée une **correspondance graphème-phonème spécifique** dans chaque livre ;
- Privilégier les **phrases courtes**, les formes de la **langue parlée**, les **structures syntaxiques simples** ;
- Conjuguer les verbes à des **temps simples** ;
- Jouer sur la **répétition des mots** ;
- Favoriser les **mots de 3 et de 2 syllabes** (structure la plus fréquente en français) ;
- Recourir à des **termes concrets** plus faciles à mémoriser et **privilégier l'explicite** afin de ne pas surcharger le travail de compréhension du lecteur.

Fig. 7 : la charte d'écriture Colibri⁴

Dans ce cadre, l'auteur perd en liberté créative : il doit obéir à des consignes d'écriture particulières, notamment aux niveaux lexical, syntaxique et du déroulement narratif.

De telles chartes d'adaptation ne sont généralement pas élaborées par les seuls éditeurs, puisque la problématique de la dyslexie ne fait à l'origine pas partie de leur domaine d'expertise. Ceux-ci s'entourent donc d'intervenants extérieurs spécialisés, issus du monde scientifique et professionnel. Ainsi, à La Poule qui pond, le choix des adaptations s'est fait en concertation avec une orthophoniste et la société Médialexie (entreprise qui développe des logiciels au service des personnes présentant des troubles des apprentissages). La charte d'écriture de la collection Colibri a quant à elle été élaborée par une équipe scientifique et pédagogique⁵. Chez Rageot, l'orthophoniste Monique Touzin a participé à la définition des critères d'adaptation de la collection Flash Fiction. Nathan, pour Dyscool, a travaillé en partenariat avec la société Mobidys, spécialisée dans les adaptations pour les dyslexiques. Prenons pour dernier exemple la maison Adabam, qui travaille avec des orthophonistes, des enseignants et des éducateurs spécialisés pour la mise en place des aménagements de lecture. Ces consultants extérieurs peuvent intervenir au moment de la rédaction de la charte d'écriture et/ou graphique, mais aussi lors de la relecture du manuscrit. A La Poule qui pond, j'ai ainsi été sollicitée en tant qu'orthophoniste pour donner mon avis sur le découpage syllabique déjà effectué dans un roman à paraître (*L'Arbre qui avalait les enfants*). Les romans Dyscool ou Flash Fiction sont également relus par une orthophoniste. Les ouvrages adaptés peuvent enfin

⁴ www.belin-education.com/colibri [consulté le 05/03/2019]

⁵ Les responsables scientifiques sont Christiane Soum-Favaro et Mélanie Jucla, maîtres de conférences en sciences du langage à l'Université Toulouse 2, assistées de Clara Solier, doctorante. Caroline Delattre, enseignante et directrice d'une l'école élémentaire adaptée aux troubles dys, est responsable pédagogique.

passer par une phase de test, réalisée auprès d'enfants par des orthophonistes ou des enseignants : Adabam travaille avec « plus de 200 enfants dyslexiques ou en difficulté scolaire en France, Belgique et Canada⁶ », Rageot indique au dos de chaque roman que le « livre a été testé par des enfants ».

En outre, le travail au niveau graphique peut induire des étapes supplémentaires. Ainsi, à La Poule qui pond, la mise en couleur des syllabes (alternance par exemple d'une syllabe noire puis d'une rouge⁷) se faisait au départ entièrement de façon manuelle. Le graphiste sélectionnait chaque syllabe, l'une après l'autre, et en définissait la couleur. C'était un travail éminemment fastidieux, d'autant qu'il fallait entièrement le reprendre quand on se rendait compte qu'une syllabe avait été oubliée ou qu'un mot avait été mal découpé : il était alors nécessaire de décaler l'alternance de couleurs de l'erreur jusqu'à la fin du texte... Pour contourner ce problème, un logiciel a été développé, permettant d'alterner automatiquement les couleurs des syllabes. En outre, afin de faciliter l'harmonisation de la syllabation à l'intérieur d'un même livre, le logiciel recense tous les mots utilisés dans le manuscrit : le découpage est alors opéré manuellement sur chaque mot recensé et peut être appliqué directement à toutes ses occurrences dans le manuscrit.

Nous voyons donc que publier un ouvrage adapté implique des étapes supplémentaires de travail sur le texte lui-même et sur sa mise en forme, et engage des intervenants qui sont absents de la chaîne du livre traditionnelle.

● Des coûts de conception accrus...

Ces étapes et intervenants supplémentaires complexifient et allongent la tâche éditoriale, signifiant nécessairement des coûts accrus : il faut, bien entendu, prendre en compte le temps passé et rémunérer les professionnels sollicités. Il est malheureusement difficile de quantifier ce surcoût.

De plus, les polices utilisées sont fréquemment payantes. C'est le cas par exemple de Dyslexie ou EasyReading[®]. Ainsi, la police Dyslexie est vendue aux éditeurs, qui payent des droits en fonction du tirage : par exemple, 159 € par titre et par tirage de 1 001 à 2 000 exemplaires, 299 € par titre et par tirage de 2 001 à 4 000 exemplaires, soit entre 15,9 et 7,5

6 <https://www.editionsadabam.com/nos-livres-adaptés-dys/> [consulté le 10/03/19]

7 Un exemple de cette technique est présenté p. 60.

centimes de surcoût par exemplaire⁸.

En outre, les coûts d'impression se trouvent augmentés, et ce pour diverses raisons. Je n'ai pas réalisé de véritable devis auprès d'imprimeurs, mais différentes simulations effectuées sur les sites impressiondelivre.com et imprime-ton-livre.com mettent en évidence les variations de coût liées aux critères d'impression. Bien sûr, une telle simulation n'a pas la même valeur que de vrais devis correspondant à de vrais ouvrages, elle vise juste à servir d'appui à notre propos. Afin de coller au plus près de la réalité des collections tout en m'adaptant aux possibilités du site, j'ai choisi un format A5, une couverture souple en couleur, une pagination comprise entre 44 et 88 pages et 60 pages en couleur (les livres adaptés comptent en moyenne une soixantaine de pages).

Tout d'abord, le papier doit être suffisamment épais pour éviter la transparence. A La Poule qui pond par exemple, les romans syllabés sont imprimés sur du papier 120 g. En outre le papier est souvent choisi de couleur crème.

	Prix unitaire (pour une commande de 100 exemplaires)		
	Offset blanc 80 g	Offset blanc 100 g	Offset crème 100 g
- Format A5 - Couverture souple en couleur, finition mate - De 44 à 88 pages - 60 pages en couleur	8,84 €	10,32 €	9,49 €

Tableau 1 : influence du type de papier sur le prix d'impression⁹

Nous voyons donc que le passage d'un papier Offset 80 g à un papier Offset 100 g se traduit par une augmentation de prix de 17 %. Plus le papier est épais (et donc moins transparent), plus l'impression est chère.

En revanche, selon notre simulation, le passage à un papier beige diminuerait le coût d'impression de presque 10 %. Cependant, pour obtenir un papier crème de bonne qualité, il est recommandé de teinter un papier blanc. Or cette opération nécessite d'avoir recours à la couleur. Pour les éditeurs qui utilisent déjà des couleurs pour le texte et les images, ce procédé n'entraîne pas de coût supplémentaire. En revanche, pour ceux qui ont fait le choix du noir et blanc pour le texte et les illustrations, teinter le papier a un coût non-négligeable¹⁰.

8 Simulation effectuée sur le site dyslexiefont.com le 14/03/19.

9 Simulation effectuée sur le site impressiondelivre.com le 14/03/19.

10 La coloration du papier peut se faire en ayant recours à une seule couleur (coût non-simulé) ou à la quadrichromie (coût simulé ci-dessous).

Ensuite, de nombreux éditeurs choisissent un texte en couleur.

	Prix unitaire (pour une commande de 100 exemplaires)		
	Noir et blanc	30 pages couleur	60 pages couleur
<i>impressiondelivre.com</i> - Format A5 - Couverture souple en couleur, finition mate - De 44 à 88 pages - Offset blanc 100 g	4,21 €	7,16 €	10,32 €
<i>imprime-ton-livre.com</i> - Format A5 - Couverture souple en couleur, finition mate - dos carré collé - 60 pages - Offset blanc 90 g	2,16 €	2,89 €	4,35 €

Tableau 2 : influence du nombre de pages en couleur sur le prix d'impression¹¹

Or la couleur a un impact essentiel sur les coûts d'impression. La simulation sur *impressiondelivre.com* donne les chiffres suivants : + 70 % par rapport au noir et blanc lorsqu'on imprime une page sur deux en couleur (soit les pages d'illustration et pas celles de texte), + 145 % lorsqu'on imprime toutes les pages en couleur. Une autre simulation effectuée sur le site *imprime-ton-livre.com* confirme ce fait (même si les prix et les ratios ne sont pas du tout les mêmes). : + 33 % par rapport au noir et blanc lorsqu'on imprime une page sur deux en couleur, + 100 % lorsqu'on imprime toutes les pages en couleur.

Enfin, en raison de la mise en page spécifique, la pagination est augmentée par rapport au même ouvrage non adapté. Par exemple, *Le Buveur d'encre*¹² compte 48 pages pour sa version classique, contre 96 pour son homologue adapté.

	Prix unitaire (pour une commande de 100 exemplaires)	
	48 pages couleur	96 pages couleur
- Format A5 - Couverture souple, finition mate - Dos carré collé - Offset blanc 90 g	3,76 €	6,09 €

Tableau 3 : influence du nombre de pages sur le prix d'impression¹³

Sans surprise, la pagination a une influence sur le coût de conception du livre : plus le nombre de pages est important, plus le prix est élevé.

¹¹ Simulations effectuées sur les sites *impressiondelivre.com* et *imprime-ton-livre.com* le 14/03/19.

¹² Sanvoisin, E., et Matje, M. (2011, 2017).

¹³ Simulation effectuée sur le site *imprime-ton-livre.com* le 14/03/19.

• ... répercutés sur les prix de vente

Tous ces coûts sont répercutés sur le prix de vente des livres adaptés, d'autant plus qu'il s'agit pour l'instant d'un marché de niche, avec des chiffres de tirage faibles. Un marché plus important autoriserait des économies d'échelle qui permettraient de lisser les coûts supplémentaires. Les versions adaptées sont donc globalement plus chères que les ouvrages classiques. Etant donné que certains éditeurs publient les mêmes titres dans plusieurs versions, nous avons pu en comparer les prix publics.

	Version classique	Version adaptée	Variation
Hatier <i>Le Cheval de Troie</i>	5,20 €	6,50 €	+ 25 %
Castelmore <i>L'Effet Mathilda</i>	10,90 €	15,90 €	+ 46 %
Nathan <i>Le Buveur d'encre</i>	6,20 €	9,95 €	+ 60 %
<i>Attention, gorille</i>	6,20 €	7,20 €	+ 16 %

Tableau 4 : comparaison des prix de vente des ouvrages classiques et adaptés

Les chiffres parlent d'eux-mêmes : le livre adapté est vendu plus cher que le livre classique, le prix pouvant même être augmenté de 60 % !

Ce surcoût tient également compte des efforts menés par les éditeurs en matière de communication. Sur un marché jeune, il s'agit de se faire connaître. Sur un marché « scientifique », il s'agit de se faire reconnaître. C'est ainsi que Nathan a créé un site internet spécifique à sa collection Dyscool¹⁴ ou que Belin a conçu une rubrique internet dédiée à la collection Colibri¹⁵ afin d'en exposer les principes. (Les autres collections de cette maison ont elles aussi une rubrique dédiée, mais qui ne fait que recenser les ouvrages en faisant partie, sans plus d'explications. Il s'agit donc bien pour Colibri d'une démarche particulière.) D'autres maisons ont fait le choix de plaquettes de présentation : c'est le cas de Castelmore, qui explique sa démarche dans 4 pages intitulées *Découvrez aux éditions Castelmore : DYS*¹⁶, de Bayard avec *Le Petit Guide de la collection J'aime lire dys*¹⁷, ou encore de La Poule qui pond avec *Les 7 étapes de mise en forme du texte pour faciliter la lecture* (plaquette de 8 pages présentée en annexe). En outre, les services de relations presse ont très certainement été mis à contribution afin de faire parler de ces collections dans les médias, permettant de trouver un

14 <http://dyscool.nathan.fr> [consulté le 15/03/19]

15 <https://www.belin-education.com/colibri> [consulté le 15/03/19]

16 <http://www.castelmore.fr/livre/view/plaquette-dys> [consulté le 15/03/19]

17 <https://boutique-jaimeliwestore.com/apprentis-lecteurs-6-8-ans/j-aime-lire-dys/guide-collection-j aime-lire-dys.html#popin-close> [consulté le 15/03/19]

écho dans des émissions télévisées, radiophoniques et dans la presse papier. Ces différentes initiatives doivent participer à l'objectif majeur de l'éditeur : atteindre ses lecteurs.

2) Atteindre ses lecteurs

Une fois l'ouvrage fabriqué, il part à la rencontre de son lectorat, ce qui n'est pas forcément chose facile. D'une part, représentants, libraires et bibliothécaires ne sont pas tous au clair avec ce qu'est la dyslexie et avec l'intérêt de proposer des livres adaptés. D'autre part, les personnes en difficulté de lecture ne sont pas les plus enclines à se déplacer en librairie et bibliothèque, et ne sont pas toujours au courant qu'une telle offre existe.

● La diffusion

Comme nous l'avons vu, le premier maillon aval de la chaîne du livre est celui de la diffusion. La Poule qui pond est diffusée par EDI, diffuseur spécialisé jeunesse, les livres pour enfants dyslexiques n'étant qu'une toute petite partie de la totalité des ouvrages promus par les commerciaux de cette structure. Il est donc important d'informer ces représentants pour qui « dyslexie » ne signifie pas grand chose. J'ai dans ce but contribué à l'élaboration d'un argumentaire spécifique à la collection Livres syllabés, reprenant les points clés mis en avant dans ce mémoire, afin de permettre aux commerciaux d'EDI de présenter aux libraires l'intérêt de tels ouvrages. Malheureusement, ce document n'a pas pu être finalisé au cours de mon stage car il nécessitait l'intervention d'un graphiste.

● Les librairies

Si les représentants se sont avérés convaincants, le livre poursuit son chemin dans les rayons des librairies (ou autres points de vente). De nouveau, dans l'objectif de faire se rencontrer le livre et son lecteur, il est important de sensibiliser les libraires à la question de la dyslexie et de leur fournir des arguments leur permettant de conseiller au mieux leurs clients. J'ai observé dans quelques librairies franc-comtoises proches de mon domicile la place accordée aux ouvrages adaptés : force est de constater qu'elle reste minime. Dans une librairie indépendante (seule librairie d'une ville de 30 000 habitants), je n'ai repéré aucun livre adapté. Dans une autre, deux romans de la série Le Club des dys (Flammarion), perdus au milieu de l'étagère consacrée aux premières lectures. A Cultura, le rayon n'était pas expressément nommé, mais la collection Dyscool (Nathan) quasiment complète (et seulement elle) était proposée.