forumlecture.ch

Plate-forme internet sur la littératie

Mythes et Réalités Scientifiques sur les Polices Spécifiques : Une Revue Rapide de la Littérature

Filio Zourou et Catherine Martinet

Résumé

Depuis plusieurs années, des polices de caractères dites « spécifiques pour la dyslexie » ont été développées, comme *OpenDyslexic* (Gonzalez, 2013) ou *Dyslexie©* (Boer, 2008), afin de favoriser l'accessibilité au texte et la fluence en lecture des personnes présentant une dyslexie. Cette revue rapide de la littérature questionne leur pertinence. Les études empiriques menées à ce jour auprès de personnes avec dyslexie, montrent que (a) ces polices n'améliorent pas leurs performances en lecture (rapidité et précision) ; (b) qu'elles ne sont pas préférées aux polices standard ; et (c) qu'il n'y a pas de corrélation entre la préférence et les performances en lecture. Si l'utilisation de ces polices ne peut donc pas être considérée comme une pratique efficace et fondée sur des preuves (*evidence-based*), de nombreux travaux montrent que l'augmentation de l'espacement entre les lettres et les mots, indépendamment de la forme des lettres, joue un rôle important sur la lisibilité de l'écrit.

Mots-clés

accessibilité ; dyslexie ; lisibilité ; polices ; fluence ; préférence

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Auteures

Filio Zourou, UER Didactique du Français et UER Pédagogie Spécialisée, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, filio.zourou@hepl.ch

Catherine Martinet, UER Pédagogie Spécialisée, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, catherine.martinet@hepl.ch

Copyright *Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY 4.0: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr*

Mythes et Réalités Scientifiques sur les Polices Spécifiques : Une Revue Rapide de la Littérature

Filio Zourou et Catherine Martinet

La lecture constitue une compétence fondamentale, indispensable non seulement à la réussite scolaire mais également à la vie quotidienne et future des élèves. Il s'agit d'une activité complexe nécessitant la coordination de plusieurs processus cognitifs, à la fois sensoriels (perception visuelle), langagiers (vocabulaire, compréhension), mnésiques, attentionnels et exécutifs. Apprendre à lire nécessite un enseignement systématique et explicite des « cinq piliers », que sont la conscience phonémique, le code alphabétique, la fluence, le vocabulaire et la compréhension (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000). Les causes susceptibles de nuire à l'apprentissage de la lecture sont donc multiples, relevant à la fois de l'individu et de son environnement.

Parmi les élèves en difficulté face à la lecture, certain·e·s présentent une dyslexie, un trouble neurodéveloppemental fréquent dans les classes. La principale difficulté de ces élèves réside dans l'identification précise et rapide des mots écrits. Or, l'automatisation de l'identification des mots et la compréhension orale constituent les deux composantes essentielles pour accéder à la signification du texte (Hoover & Gough, 1990 ; Kim, 2020 ; Snowling & Hulme, 2025). Les enjeux liés à ces difficultés sont donc considérables, dans la mesure où les compétences en lecture conditionnent les apprentissages dans l'ensemble des disciplines scolaires (Wilmot et al., 2024). Sachant qu'un·e élève avec dyslexie lit en 1 an autant de mots qu'un·e bon·ne lecteur·trice lit en 2 jours (Cunningham & Stanovich, 1998), la question de l'accessibilité, notamment en termes de lisibilité de l'écrit, est tout à fait pertinente.

Pour pallier les difficultés en lecture, l'une des aides proposées consiste à utiliser des polices de caractère dites spécifiques pour les personnes présentant une dyslexie (ex. *OpenDyslexic*, *Dyslexie*©, etc.). Selon les développeur·euse·s de ces polices, leurs caractéristiques typographiques permettraient de diminuer drastiquement les symptômes de la dyslexie et, par conséquent, d'améliorer immédiatement la lisibilité des textes pour ces personnes (Boer, 2008 ; Gonzalez, 2013). À la recherche de solutions pour soutenir leurs élèves, de nombreux·euses enseignant·e·s recourent à l'utilisation de ces polices spécifiques dans les supports écrits qu'ils·elles mettent à leur disposition. Depuis quelques années, apparaissent également, chez différent·e·s éditeur·trice·s, des ouvrages utilisant ces polices. Ces livres sont par ailleurs souvent relayés par des associations de professionnel·le·s et/ou de parents d'enfants présentant un trouble « dys ». Certains sites Internet proposent également un mode « dyslexie » permettant de modifier la police de caractères des pages web ; des extensions à ajouter à certains navigateurs Internet appliquent ce changement à l'ensemble des pages consultées. Notons également que la police *OpenDyslexic* est disponible dans les paramètres du portail des Moyens d'Enseignement Romands (MER) de la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique pour la Suisse Romande et le Tessin (CIIP) à l'intention des utilisateur·trice·s présentant une dyslexie (mode dyslexique). Cette possibilité ne concerne pas les ressources téléchargeables à destination des élèves et des enseignant·e·s, mais uniquement la lecture des informations disponibles sur le portail des MER.

À travers une revue rapide de la littérature, cet article vise à informer sur l'efficacité réelle – ou l'absence d'efficacité – des polices spécifiques pour la dyslexie, sur la base des preuves empiriques dont nous disposons. Le but est de guider des pratiques pédagogiques éclairées et fondées sur des données probantes. Si l'utilisation d'une police spécifique s'avérait capable d'améliorer la lisibilité des textes écrits, cela constituerait un tournant révolutionnaire pour les élèves avec dyslexie. En revanche, si cette efficacité n'était pas démontrée, il apparaitrait essentiel d'informer les enseignant·e·s et professionnel·le·s de l'éducation de l'absence des effets supposés, afin d'éviter des faux espoirs pour eux·elles et pour les élèves présentant une dyslexie, ainsi que des investissements inutiles au détriment de pratiques efficaces fondées, quant à elles, sur des preuves scientifiques (Kuster et al., 2018).

La dyslexie développementale

Avec une prévalence entre 5 et 20% chez les enfants d'âge scolaire, la dyslexie est l'un des troubles neurodéveloppementaux les plus fréquemment rencontrés dans les classes (Shaywitz et al., 2021 ; Wagner et al., 2020). En raison de sa prévalence élevée et de ses implications pour la vie scolaire et future, la dyslexie a

été au cœur de nombreuses recherches menées dans différentes disciplines (psychologie cognitive, neurosciences, sciences de l'éducation, etc.). L'ampleur des connaissances scientifiques et cliniques a considérablement augmenté au cours des dernières décennies, entraînant ce qui est connu comme « le débat sur la dyslexie » au sein de la communauté scientifique (Elliott & Grigorenko, 2014 ; Ramus, 2020 ; Snowling, 2015).

En 2025, dans le cadre de l'étude internationale de Caroll et al., un panel composé de 58 chercheur·euse·s, clinicien·ne·s, professionnel·le·s de l'éducation, adultes avec dyslexie et parents d'enfants présentant ce trouble, provenant de 17 pays a été consulté. En appliquant la méthode Delphi[1], ce panel de scientifiques et de personnes directement concernées par ce trouble, a trouvé un consensus notamment sur la définition, l'étiologie et l'évolution de la dyslexie en prenant appui sur les connaissances actuelles de la littérature scientifique (Tableau 1). Étant donné que la dyslexie peut faire suite à un Trouble Développemental du Langage (TDL), il est intéressant de relever qu'il y a presque 10 ans, à travers la même méthode, le projet CATALISE (Bishop et al., 2016 ; 2017) a permis de trouver un consensus sur ces mêmes points essentiels concernant le TDL (pour une revue, Maillart, 2022). Parvenir à un consensus sur ces deux troubles, qui sont les plus fréquents chez les enfants d'âge scolaire, le TDL et la dyslexie, revêt d'une importance majeure pour la communauté scientifique et clinique mais aussi pour l'élaboration des politiques et des pratiques éclairées par les professionnel·le·s de l'éducation.

Tableau 1

Les neuf énoncés sur la dyslexie qui font objet d'un consensus Delphi (adapté de Caroll et al., 2025).

Thème	Énoncé
Définition et critères	• La dyslexie est un ensemble de difficultés de traitement qui affectent l'acquisition de la lecture et de l'orthographe. • Dans la dyslexie, certains ou l'ensemble des aspects de l'acquisition de la littératie sont inférieures à ce qui est attendu au regard de l'âge, d'un enseignement standard et du niveau des autres aptitudes. • Dans toutes les langues et groupes d'âge, les difficultés en fluence en lecture et en orthographe constituent des marqueurs clés de la dyslexie. • Les difficultés dyslexiques s'inscrivent dans un continuum et peuvent se manifester à des degrés de sévérité variés.
Étiologie	• Le trouble cognitif le plus fréquemment observé dans la dyslexie est une difficulté dans le traitement phonologique (c.-à-d. en conscience phonologique[a], vitesse de traitement phonologique[b] et mémoire de travail phonologique[c]). Cependant, les difficultés phonologiques n'expliquent pas entièrement toute la variabilité observée.
Évolution au cours de la vie	• La nature et la trajectoire développementale de la dyslexie dépendent de multiples facteurs génétiques et environnementaux. • La dyslexie peut affecter l'acquisition d'autres compétences, telles que les mathématiques, la compréhension en lecture ou l'apprentissage d'une autre langue. • La mémoire de travail, la vitesse de traitement et les compétences orthographiques peuvent moduler l'impact de la dyslexie.

1 La méthode Delphi est un outil de recherche utilisé principalement dans des vues prospectives et de recherche de consensus. Elle implique des itérations successives au cours desquelles un panel d'expert·e·s est invité à évaluer et à donner son avis sur des énoncés portant sur un sujet spécifique (Barrett & Heale, 2020). Selon la règle de Lynn, un item n'est considéré comme validé que s'il obtient un score de consensus supérieur à 0,80 (soit 80 % d'accords « forts »).

Comorbidités	• La dyslexie coexiste fréquemment avec d'autres troubles du développement, tels que le Trouble Développemental du langage (TDL), la dyscalculie, le Trouble Déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ou le trouble développemental de la coordination (TDC/dyspraxie).

[a] La conscience phonologique se définit comme la capacité à identifier et à manipuler les différentes unités sonores (Snowling, 1998). [b] La vitesse de traitement phonologique est la capacité à dénommer le plus rapidement possible des stimuli visuels familiers (Gray & Powell-Smith, 2024). [c] La mémoire de travail phonologique est la capacité à maintenir temporairement et à manipuler des informations verbales (Baddeley et al., 1998).

La dyslexie se définit désormais comme « un ensemble de difficultés de traitement qui affectent l'acquisition de la lecture et de l'orthographe malgré les opportunités éducatives offertes pour développer ces compétences » (Caroll et al., 2025, p.1069). Cette définition met l'accent sur le caractère inattendu des difficultés par rapport à son âge chronologique et ses autres compétences (American Psychiatric Association, 2022 ; Lyon et al., 2003 ; Organisation mondiale de la Santé, 2019). Les difficultés se manifestent à des degrés de sévérité variés dans le continuum des compétences en lecture (Catts et al., 2024) et concernent certains, voire tous les aspects liés à l'apprentissage de la littératie (Carroll et al., 2025). Enfin, le marqueur clé de la dyslexie est les difficultés en lecture fluide, c'est-à-dire une lecture imprécise et peu automatisée, observées dans différentes langues et à tous les âges (Kuhn et al., 2010).

Un élément central dans la compréhension de la dyslexie est son caractère évolutif en lien avec le développement des compétences en littératie. En effet, en raison de leurs déficits préexistants en conscience phonémique, c'est-à-dire de leur difficulté à identifier et à manipuler les phonèmes (Lefèvre et al., 2023), les jeunes apprenti·e·s-lecteur·trice·s avec dyslexie rencontrent des difficultés importantes à maitriser les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes (lettres ou groupes de lettres qui correspondent à un son), et inversement (Snowling et al., 2020). Or, dans une langue alphabétique comme le français, la conscience phonémique est essentielle à l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes et à la mise en place de la voie indirecte (assemblage), l'une des deux voies d'identification des mots écrits. Cette voie repose sur la procédure de décodage, c'est-à-dire sur la conversion des graphèmes en phonèmes et leur assemblage pour produire oralement le mot lu (Coltheart et al., 2001 ; Lervåg et al., 2018 ; Magnan & Ecalle, 2018; Sprenger-Charolles, 2016 ; pour plus de détails sur l'enseignement du décodage et les outils pédagogiques actuels disponibles sur le canton de Vaud, Blanc et al., 2024). La conscience phonémique, est un prédicteur puissant de l'apprentissage réussi de la lecture (Ecalle et al., 2024 ; Melby-Lervåg et al., 2012). Les difficultés des élèves plus âgé·e·s ayant déjà acquis des compétences élémentaires de décodage et celles des adultes avec dyslexie se traduisent, quant à elles, davantage par un manque de fluence reflétant principalement de la non-automatisation de la seconde voie d'identification des mots écrits (Coltheart et al., 2001 ; Kim, 2020 ; Snowling & Hulme, 2025), et donc une utilisation non-fonctionnelle de la procédure lexicale (voie directe ou d'adressage) qui permet un accès direct et rapide aux connaissances orthographiques préalablement stockées dans le lexique mental. Une lecture peu fluente se traduit par une lecture lente et possiblement erronée. En effet la procédure de décodage est analytique et, de ce fait, moins rapide que la procédure lexicale. Elle peut également conduire à la lecture de mots irréguliers de manière incorrecte (e.g., « croc » lu /krok/) et donc provoquer des erreurs de lecture.

Un décodage lent et imprécis, et l'absence de fluence entravent l'accès à la compréhension en lecture (Adlof et al., 2006). En effet, l'automatisation de l'identification de mots écrits, et donc l'utilisation de la procédure lexicale, constitue une condition sine qua non pour devenir un·e lecteur·trice autonome qui comprend ce qu'il·elle lit (Kim, 2020 ; LaBerge & Samuels, 1974). S'installe donc un cercle vicieux. De nombreux·euses élèves présentant une dyslexie tendent à éviter la lecture à cause de la charge cognitive trop importante que celle-ci implique pour eux·elles. Cela les prive des opportunités d'auto-apprentissage nécessaires pour l'élargissement du lexique orthographique (Share, 1999) et diminue leurs opportunités d'acquérir de nouveaux mots de vocabulaire et de se familiariser avec la syntaxe écrite, les genres de textes etc. Cela creuse donc les écarts entre eux·elles et les bon·ne·s lecteur·trice·s, surtout à partir de 9-10 ans (Stanovich, 1986). Les difficultés des personnes avec dyslexie persistent souvent à l'âge adulte (Law & Cavalli, 2001).

D'origine neurologique, la cause cognitive de la dyslexie ainsi que la trajectoire développementale des individus porteurs de ce trouble dépendent de multiples facteurs (McGrath et al., 2020). Toutefois, l'hypothèse

d'un déficit phonologique (Ramus, 2003 ; Share, 2021 ; Zoccolotti, 2022), même si à elle seule n'explique pas toute la variabilité observée, reste valable chez la majorité des personnes avec dyslexie (Melby-Lervåg et al., 2012 ; Snowling, 1988 ; Ziegler & Goswami, 2005). Une multitude de travaux scientifiques ont établi les bases neurobiologiques et cognitives de la dyslexie (pour une revue complète, Yan et al., 2021). Sur le plan cognitif, les difficultés les plus fréquemment observées sont liées à la mise en place du décodage impliquant des compétences de traitement phonologique comme la conscience phonémique (Snowling, 1988) et la capacité de l'enfant à maintenir temporairement une information sonore en mémoire (i.e., mémoire de travail phonologique ; Gathercole et al., 2006).

En guise de conclusion, les élèves qui présentent une dyslexie mettent souvent beaucoup de temps à maitriser les correspondances graphèmes-phonèmes (utiles pour la mise en place du décodage en lecture) et phonèmes-graphèmes (utiles pour la mise en place de l'encodage en écriture, homologue de la voie de décodage), d'autant plus dans une langue avec une orthographe opaque comme l'anglais ou semi-opaque comme le français, et il·elle·s peinent à automatiser les procédures d'identification des mots écrits. Il est fréquent d'observer des erreurs comme des confusions (« b » lu « d »), des omissions (« bruit » lu « bri »), des inversions (« pluie » lu « puile »), et des additions (« microscopiques » lu « microgosgopiques ») de sons ou de lettres. Pourtant, bien que les compétences dans le traitement phonologique semblent majoritairement déficitaires chez ces enfants ou adultes (Ramus et al., 2013), des aides de nature visuelle leur ont été proposées via notamment des polices de caractères dites « spécifiques pour la dyslexie ».

Les Polices Spécifiques pour la Dyslexie

Au cours des 20 dernières années, plusieurs polices d'écriture « spécifiques pour la dyslexie » (ci-après « police spécifique ») ont été développées, comme par exemple *OpenDyslexic* (Gonzalez, 2013), *Dyslexie©* (Boer, 2008), *ReadRegular*™ (Frensch, 2003), *EasyReading*™ (Manzoni, 2009), *Sylexiad* (Hillier, 2008), ou récemment *GreekDyslexic* (Billoti et al., 2025)[2]. Parmi ces polices spécifiques, *OpenDyslexic*, *Dyslexie©*, et *EasyReading*™ sont les plus utilisées. Selon leurs développeurs, leurs caractéristiques typographiques rendraient les lettres davantage différenciées par rapport aux polices de caractère standard (p. ex., Arial, Times New Roman, etc.). Elles empêcheraient l'effet « miroir », c.-à-d. les confusions des lettres et chiffres similaires sur le plan visuel comme « b » et « d », « p » et « q », ou encore « 6 » et « 9 », ou empêcheraient encore l'encombrement visuel[3] grâce « à une base plus lourde » (traduction de *OpenDyslexic*, n.d.), « un contraste visuel plus marqué entre les lettres et des ouvertures plus larges » (traduction de *Dyslexie©*, n.d.), ou « un design avec des empattements spécifiques » (traduction de *EasyReading*™, n.d.). La taille des caractères des polices spécifiques est généralement plus grande et l'espacement entre les lettres également. Par exemple, une taille de caractères de 12 pts de la police *Dyslexie©* correspond à une taille de caractères de 14 pts d'une police standard telle que Arial. Grâce à ces caractéristiques, l'utilisation des polices spécifiques faciliterait la lisibilité des textes écrits par les personnes présentant une dyslexie, et donc augmenterait l'accessibilité.

Malgré une intention légitime visant à accroitre la lisibilité des textes et donc à offrir davantage de possibilités d'accès aux lecteur·trice·s avec dyslexie, l'utilisation de polices spécifiques est très controversée dans la littérature scientifique. Les 10 dernières années, plusieurs études empiriques ont étudié l'impact des caractéristiques typographiques des polices spécifiques sur la lisibilité de l'écrit et plus particulièrement sur les performances en identification de mots écrits chez des personnes présentant une dyslexie. Les variables mesurées sont généralement le nombre de mots (ou syllabes) lu(e)s par minute (vitesse), que la lecture soit correcte ou non, le nombre d'erreurs (précision) et le nombre de mots (ou syllabes) correctement lu(e)s par minute (automatisation). Cette dernière variable est considérée comme un indicateur de l'automatisation de l'identification des mots, puisqu'elle prend en compte à la fois la précision et la vitesse de lecture (Martinet et al., 2026 ; Zourou et al., 2025). Les principales caractéristiques typographiques qui ont fait l'objet d'études empiriques sont la police de caractères (spécifique *vs* standard), l'empattement (serif *vs* sans serif), l'espacement entre les lettres (intra-mot), l'espacement entre les mots (inter-mots), l'italique et la taille des caractères (Figure 1). Les polices standard les plus étudiées sont Arial, qui est une police sans serif recommandée par l'Association Britannique de la Dyslexie (British Dyslexia Association, 2014), et Times

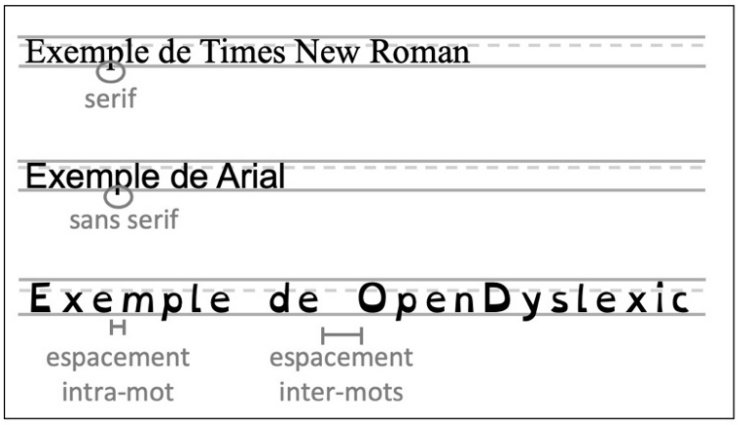
2 Seules les polices spécifiques ayant fait l'objet d'une étude scientifique seront présentées par la suite.

3 L'encombrement visuel (« crowding effect ») désigne un phénomène neurophysiologique universel de la perception visuelle, qui se produit lorsque des objets visuels (ex. lettres) se trouvent très proches l'un de l'autre et sont difficilement identifiés (Galliussi et al., 2020).

New Roman (ci-après « Times »), une police avec serif. Ces deux polices standard sont le plus couramment utilisées pour la lecture sur papier et sur écran (Chapman, 2011).

Figure 1

Illustration des principales caractéristiques typographiques des polices étudiées dans la présente synthèse.



Note. La taille des caractères est identique (12 pts).

Objectifs

La présente étude vise à répondre à trois questions : 1/ Quel est l'impact de l'utilisation d'une police spécifique sur les performances en identification de mots écrits (rapidité, précision et automatisation) d'élèves et d'adultes avec dyslexie comparée à une police standard ? 2/ Est-ce que les polices de caractère spécifiques sont préférées par les enfants et adultes avec dyslexie comparées aux polices standard ? 3/ Est-ce que la préférence pour une police plutôt qu'une autre impacte les performances en identification de mots écrits d'enfants et d'adultes avec dyslexie ?

Pour répondre à ces trois questions de recherche, nous avons effectué une revue rapide de la littérature (rapid review), une alternative efficace à la revue systématique lorsque le but est de traiter une question de recherche de manière exhaustive et transparente mais dans un laps de temps plus court (Smela et al., 2023). En appliquant une méthode de recherche rigoureuse et reproductible et une analyse des données systématique, les revues rapides de la littérature sont de plus en plus utilisées pour informer les pratiques et soutenir des décisions fondées sur des preuves (Garritty et al., 2016).

Méthode

Afin d'extraire les articles de cette synthèse, quatre bases de données bibliographiques (PubMed, Google Scholar, ScienceDirect et Cairn) ont été consultés entre février et mars 2026 (mots clés utilisés : "font"[All Fields] AND ("dyslexia"[MeSH Terms] OR "dyslexia"[All Fields] OR "dyslexias"[All Fields])). Sur la base du titre et du résumé de l'article, 25 articles ont été identifiés. Parmi eux, 15 articles ont été sélectionnées sur la base de cinq critères d'inclusion préalablement définis : (a) article de recherche publié dans une revue avec comité de lecture ; (b) étude empirique avec un devis intra- et/ou inter-sujet[4] ; (c) échantillon d'enfants et/ou d'adultes avec dyslexie ; (d) comparaison d'une police spécifique à au moins une police standard, et (e) utilisation d'au moins une mesure objective pour évaluer les performances en lecture (vitesse, précision, automatisation) des participant·e·s. Après avoir exclu les doublons, 10 articles ont été inclus dans la synthèse (Tableau 2). Ceux-ci ont fait l'objet d'une lecture complète et d'une analyse systématique (design de l'étude, échantillon, variables dépendantes et indépendantes, principaux résultats) afin de constituer la base des données de notre revue (première autrice). Vingt-cinq pourcent des études choisies au hasard ont fait l'objet d'une deuxième analyse (deuxième autrice) afin de s'assurer de l'absence de biais dans la procédure d'inclusion des études et l'analyse des données (Devane et al., 2024).

[4] Les études intra-sujet permettent de contrôler l'effet des caractéristiques lexicales et textuelles en proposant aux mêmes sujets de lire des textes dans différentes polices, en randomisant l'ordre de présentation des textes. Les études inter-sujets permettent d'évaluer si les effets des polices sont différents chez les personnes avec dyslexie par rapport aux normo-lecteur·trice·s, comme supposé par les développeurs des polices spécifiques.

Tableau 2 *Présentation synthétique des études empiriques de la présente synthèse.*

Étude	Langue	Design	Participant·e·s N et âge moyen		Polices			Mesures
			Avec dyslexie	Sans dyslexie	Spécifique	Standard (serif)	Standard (sans serif)	
Rello & Baeza-Yates (2013)	Espagnol	Intra- sujets	N = 48 M = 20.96 ±9.98		OpenDyslexic	CMU, Times, Garamond	Arial, Helvetica, Myriad, Courier, Verdana	textes (60 mots)
Rello & Baeza-Yates (2016)	Espagnol	Intra- et inter- sujets	N = 48 M = 20.96 ±9.98	N= 49 M=29.20 ±9.03	OpenDyslexic	CMU, Times, Garamond	Arial, Helvetica, Myriad, Courier, Verdana	textes (60 mots)
Marinus et al. (2016)	Anglais	Intra- sujets	N = 39 M = 9.71 ±1.01		Dyslexie		Arial	texte
Wery & Diliberto (2017)	Anglais	Intra- sujets	N= 12, âgés entre 9;0 et 12;8 ans		OpenDyslexic	Times	Arial	Lettres, mots, pseudomots et texte
Kuster et al. (2017)	Hollandais	Intra- et inter- sujets	Expérience 1 N = 170, âgés entre 7;4 12;4 ans Expérience 2 : N =102, âgés entre 7;9 et 12;10 ans	Expérience 2 : N =45 âgés entre 7;6 et 11;9 ans	Dyslexie		Arial	mots (1 à 4 syllabes) et phrases courtes
Bachmann & Mengheri (2018)	Italien	Intra- et inter- sujets	N = 54 M= 9.5 ±0.33	N = 533 M= 9.5 ±0.33	EasyReading	Times		mots, pseudomots et texte
Duranovic et al. (2018)	Bosniaque	Intra- et inter- sujets	N =23 M = 10.77	N =23 M = 10.44 N=23 M =7.59	Dyslexie	Times		100 phrases courtes
Galliussi et al. (2020)	Italien	Intra- et inter- sujets	N = 64 M = 12.4 ±1.0	N = 64 M =12.4 ±1.0	Similaire à Easy-Reading		Verdana	9 textes
Powell & Trice (2020)	Anglais	Intra- sujets	N = 36 M = 10.34 ±0.95		Dyslexie	Times	Arial	3 textes
Joseph & Powell (2022)	Anglais	Intra- et inter- sujets	N = 37 M =11.09 ±1.73	N = 34 M = 8.0 ±0.58	Dyslexie		Calibri	Lettres, mots, pseudomots et texte

Résultats

Toutes les études empiriques introduites dans cette synthèse ont été effectuées auprès de personnes avec dyslexie non-francophones. Trois études ont exploré l'efficacité de la police spécifique *OpenDyslexic* (Rello & Baeza-Yates, 2013 ; 2016 ; Wery & Diliberto, 2017), cinq de la police spécifique *Dyslexie*© (Duranovic et al., 2018 ; Joseph & Powell, 2022 ; Kuster et al., 2017 ; Marinus et al., 2016 ; Powell & Trice, 2020), et deux de la police spécifique *EasyReading*™ (Bachmann & Mengheri, 2018 ; Galliussi et al., 2020). Le tableau 3 présente les principales polices utilisées dans les études empiriques incluses dans la synthèse.

Tableau 3

Polices de caractère utilisées dans les études.

Nom de la police de caractères	Type de police	Empattement (serif)
Arial	standard	sans serif
Times New Roman	standard	avec serif
OpenDyslexic	spécifique	sans serif
EasyReading™*	spécifique	avec serif modifié
Dyslexie	spécifique	sans serif

Note. La taille des caractères est identique (12 pts).

Effet des polices spécifiques sur la lisibilité

Dans une des premières études expérimentales ayant étudié l'efficacité des polices spécifiques, Rello et Baeza-Yates (2013) ont proposé à 48 personnes présentant une dyslexie (âgées de 11 à 50 ans) de lire 12 textes, de complexité similaire, présentés dans 12 polices différentes (Arial, *Arial It*, Computer Modern Unicode, Courier, Garamond, Helvetica, Myriad, OpenDyslexic, *OpenDyslexic It*, Times, *Times It* et Verdana). Grâce à cette grande variabilité de polices de caractères, les chercheur·euse·s ont pu étudier l'effet du type de police (spécifique vs standard), mais aussi d'autres caractéristiques comme l'empattement (serif *vs* sans serif), l'espace fixe ou proportionnel[5] entre les lettres (monospace vs proportionnel), et l'italique (régulier *vs* italique). En mesurant le temps de lecture et la durée des fixations via l'oculométrie, les chercheur·euse·s ont montré que la durée des fixations diminue avec des polices sans serif, monospaces et régulières, sans toutefois trouver de différences significatives comparé aux autres polices. L'utilisation de l'italique semble augmenter la durée de fixations, donc impacter de manière négative la vitesse de lecture, mais encore une fois sans différence significative par rapport à une police régulière. Enfin, la police *OpenDyslexic* n'a eu aucun effet sur la lisibilité des textes écrits, ni positif, ni négatif.

Dans une autre étude, les mêmes chercheur·euse·s (Rello & Baeza-Yates, 2016), ont comparé cette fois-ci, les performances des lecteur·trice·s, avec ou sans dyslexie, en utilisant la même méthode que dans leur étude précédente (Rello & Baeza-Yates, 2013). Les chercheur·euse·s n'ont seulement pas trouvé de différences significatives entre ces deux populations mais il·elle·s ont également obtenu le même pattern de résultats chez les personnes avec dyslexie et que chez les personnes sans dyslexie. Autrement dit, les caractéristiques typographiques des polices, par exemple la forme spécifique des caractères (spécifique *vs* standard), l'empattement (serif *vs* sans serif), ou encore l'italique, impactent de la même manière la lecture des personnes avec ou sans dyslexie. Toutefois, la grande étendue d'âge des participant·e·s (entre 11 et 53 ans), ne permet pas de dégager de conclusions spécifiques sur les enfants d'âge scolaire, notamment avec dyslexie.

Wery et Diliberto (2017) ont alors cherché à répondre à cette question lors d'une étude expérimentale à cas unique. Ils ont présenté trois listes de mots dans un ordre aléatoire à 12 élèves avec dyslexie âgé·e·s de 9 à 13 ans afin de comparer l'impact de la police spécifique *OpenDyslexic*, à deux polices standard, une avec serif (Times) et une sans serif (Arial). La taille des caractères a été ajustée afin qu'elle soit comparable car

[5] Une police proportionnelle est une police de caractères où chaque lettre occupe un espace horizontal adapté à sa largeur réelle contrairement aux polices à espacement fixe (monospace), où toutes les lettres sont espacées de manière égale indépendamment de leur largeur (p ex., Courrier).

celle de la police *OpenDyslexic* est par définition plus grande (12 pts pour Times et Arial et 10 pts pour *OpenDyslexic*). Leurs résultats ont montré un effet significatif mais négatif de la police spécifique *OpenDyslexic* sur les performances en automatisation et en précision des élèves avec dyslexie, par rapport aux deux polices standard. Autrement dit, l'utilisation de la police *OpenDyslexic* a diminué le nombre de mots ou de lettres correctement lu(e)s par minute. Toutefois, il est important de noter que dans cette étude les chercheuses n'ont pas proposé la lecture d'un texte mais d'une liste de mots. Or, les développeurs des polices spécifiques argumentent que celles-ci sont efficaces notamment lors de la lecture des textes.

Dans leur étude, Bachmann et Mengheri (2018), ont proposé cette fois-ci des textes à lire à un échantillon de 533 élèves italien·ne·s âgé·e·s de 9 ans et demi, dont 54 présentaient une dyslexie. Les chercheur·euse·s ont trouvé un effet bénéfique de la police spécifique *EasyReading*™ sur les performances en automatisation et en précision des élèves avec dyslexie par rapport à la police Times (serif). Cependant, les chercheur·euse·s n'ont pas contrôlé certains paramètres tels que l'interligne (simple pour les textes en Times et double pour ceux en *EasyReading*™) et l'espacement intra- et inter-mots plus important pour la police *EasyReading*™. Ainsi, l'effet bénéfique observé pourrait être attribué à un espacement plus large plutôt qu'à la forme spécifique des caractères (Figure 2). Enfin, l'absence de comparaisons entre les deux groupes ne permet pas de déterminer si l'utilisation d'une police spécifique (*EasyReading*™) donne un avantage supplémentaire en termes de lisibilité aux élèves avec dyslexies par rapport aux élèves normo-lecteur·trice·s.

Figure 2

Extraits des deux textes utilisés dans l'étude de Bachmann et Mengheri (2018). À gauche le texte est écrit en Times et à droite le même texte en EasyReadingTM.

L'indovina che non indovinò

Una volta, in un villaggio, giunse una chiromante, che pretendeva di saper leggere sulla mano delle persone il loro avvenire. Naturalmente, per fare questo chiedeva in compenso una bella sommetta.

Anche un contadino andò a farle visita. Le mostrò la mano ed ascoltò pazientemente tutto quanto l'indovina gli andava dicendo sul suo avvenire. Quand'essa ebbe finito, egli si alzò, ringraziò a lungo, e fece per andarsene.

— Un momento, — disse l'indovina — ti stai dimenticando di pagarmi.

— Ma come! — rispose allora il contadino. — Se tu sai leggere il mio futuro, certamente conosci anche il mio presente. Sai bene, allora, che io sono senza un soldo. E dovevi dunque sapere che non avrei potuto pagarti; se mi hai letto lo stesso la mano vuol dire che avevi deciso di accontentarti dei miei ringraziamenti.

Così se ne andò, lasciando l'indovina a bocca aperta.

Figure 1. Times New Roman version.

L'indovina che non indovinò

Una volta, in un villaggio, giunse una chiromante, che pretendeva di saper leggere sulla mano delle persone il loro avvenire. Naturalmente, per fare questo chiedeva in compenso una bella sommetta.

Anche un contadino andò a farle visita. Le mostrò la mano ed ascoltò pazientemente tutto quanto l'indovina gli andava dicendo sul suo avvenire. Quand'essa ebbe finito, egli si alzò, ringraziò a lungo, e fece per andarsene.

- Un momento, - disse l'indovina - ti stai dimenticando di pagarmi.

- Ma come ! - rispose allora il contadino. - Se tu sai leggere il mio futuro, certamente conosci anche il mio presente. Sai bene, allora, che io sono senza un soldo. E dovevi dunque sapere che non avrei potuto pagarti; se mi hai letto lo stesso la mano vuol dire che avevi deciso di accontentarti dei miei ringraziamenti.

Così se ne andò, lasciando I'indovina a bocca aperta.

Figure 2. EasyReading™ version.

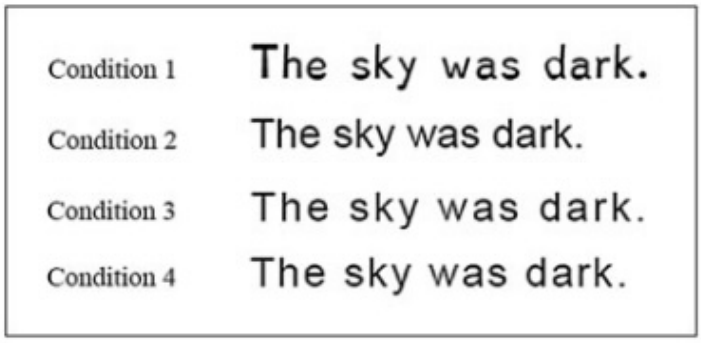
Afin de pouvoir étudier avec plus de précision l'impact du type de police, c'est-à-dire de la forme des lettres, sur la lisibilité des textes écrits, plusieurs études ont contrôlé les caractéristiques typographiques, notamment la taille, l'interligne, et l'espacement intra- et inter-mots entre les polices spécifiques et les polices standard (Galliussi et al., 2020 ; Kuster et al., 2018 ; Marinus et al., 2016). En contrôlant ces paramètres, les chercheur·euse·s peuvent davantage attribuer une éventuelle différence dans le nombre de mots correctement lus (automatisation) ou le nombre d'erreurs (précision) au type de police lui-même plutôt qu'à d'autres caractéristiques typographiques. Dans cette perspective, Kuster et al. (2018) ont ajusté la taille des caractères et l'interligne dans les textes présentés avec deux polices : la police spécifique *Dyslexie*© et la police standard Arial. Les participant·e·s, 170 élèves avec dyslexie âgé·e·s de 7 à 12 ans, ont lu à deux reprises le même texte dans un ordre aléatoire (soit d'abord en Arial puis en *Dyslexie*©, soit inversement). Les résultats ont montré que, lorsque la taille des caractères et l'interligne sont comparables, les participant·e·s lisent les textes à une vitesse comparable et commettent un nombre similaire d'erreurs, indépendamment de la police utilisée. Ainsi, les autrices ont conclu que la forme spécifique des caractères de la police *Dyslexie*© n'améliore pas la lisibilité des textes chez les élèves avec dyslexie. Ces résultats suggèrent que les

éventuels avantages observés avec certaines polices relèveraient davantage d'autres caractéristiques typographiques, comme l'interlignage, que de la forme spécifique des caractères elle-même.

Pour dissocier l'effet de la forme des caractères de celui de la taille ou de l'espacement inter- et intra-mots, Marinus et al. (2016) ont proposé des textes écrits dans quatre conditions expérimentales différentes (Figure 3). L'effet de chacune des conditions a été mesuré sur la vitesse et la précision de lecture de 39 enfants âgé·e·s entre 8 et 10 ans présentant de performances faibles en lecture (inférieures au 25e percentile). Dans la condition 1, le texte était écrit avec *Dyslexie©* et, dans les trois autres conditions avec Arial. Dans la condition 2, la taille de la police était ajustée, tandis que dans la condition 3 c'est son espacement global qui a été modifié de sorte que l'espace global occupé par la phrase était identique à celui de la condition 1. Les résultats ont monté que les élèves lisaient significativement plus vite le texte avec *Dyslexie©* qu'avec Arial lorsque la taille des caractères (condition 1 *vs* condition 2) ou l'espacement global (condition 1 *vs* condition 3) étaient identiques entre les deux polices (7,5% et 5,5% plus vite, respectivement). En revanche, dans la condition 4, le texte était présenté avec le même espacement inter- et intra-mots que celui de la condition 1, c'est-à-dire en respectant ceux de la police *Dyslexie©*. Les résultats issus de la comparaison des conditions 1 et 4 ont révélé que le bénéfice de *Dyslexie©* sur la vitesse en lecture disparait. La disparition de cet avantage lorsque l'espacement est identique entre les deux polices suggère que les différences en vitesse de lecture observées dans les conditions 2 et 3 sont attribuables à l'espacement spécifique de la police *Dyslexie©* et non pas à la forme de ses caractères.

Figure 3

Les quatre conditions utilisées dans l'étude de Marinus et al., 2016.



Note. Condition 1, Dyslexie©. Condition 2, Arial (ajusté en taille de caractères). Condition 3, Arial (ajusté en taille de caractères et en espacement global). Condition 4, Arial (ajusté en taille de caractères et espacement intra- et inter-mots).

L'étude de Galliussi et al. (2020), menée auprès de 64 élèves avec et 64 élèves sans dyslexie, a confirmé l'absence d'efficacité d'une police spécifique (similaire à *EasyReading*) sur la vitesse et sur l'automatisation chez des élèves âgé·e·s de 11 à 13 ans. Dans cette étude, les textes ont été présentés dans huit conditions expérimentales, résultant de la combinaison de trois facteurs à deux modalités : la forme de caractères (police spécifique *vs* standard), l'espacement intra-mot (élargi *vs* standard) et l'espacement inter-mots (élargi *vs* standard). Les résultats n'ont révélé aucun effet significatif de la forme des caractères sur la vitesse ou la précision de lecture, que ce soit chez les élèves avec ou sans dyslexie. En revanche, un élargissement de l'espacement intra-mots de 7% était bénéfique sur la vitesse en lecture lorsque celui-ci est accompagné d'un élargissement de manière proportionnelle de l'espacement entre les mots de 27% sans quoi les lecteur·trice·s risquent de ne pas pouvoir identifier les frontières entre les mots.

Par ailleurs, contrairement à plusieurs études ayant suggéré qu'un espacement élargi bénéficierait davantage aux personnes avec qu'aux personnes sans dyslexie, dû à une plus grande sensibilité aux effets d'encombrement visuel, c'est-à-dire au masquage visuel d'une lettre par celles qui l'entourent (Duranovic et al., 2018 ; Marinus et al., 2016 ; Zorzi et al., 2012), d'autres études ont démontré que l'espacement intra- et inter-mots influence la lisibilité de l'écrit de manière similaire entre ces deux groupes de lecteur·trice·s (Galliuissi et al., 2020 ; Kuster et al., 2018).

Polices préférées par les lecteur·trice·s présentant une dyslexie

Hormis, l'effet sur les performances en lecture (précision, vitesse ou automatisation), la préférence subjective des personnes sur la police de caractères a également été étudiée. Parmi les 12 polices comparées dans l'étude de Rello et Baeza-Yates (2016), les personnes avec dyslexie, enfants et adultes, ont exprimé une préférence pour les polices standard, sans empattement et proportionnelles, Verdana, Helvetica et Arial, plutôt que pour la police spécifique *OpenDyslexic*. De manière similaire, l'étude de Kuster et al. (2018) a montré que les élèves avec dyslexie scolarisé·e·s en primaire préféraient majoritairement une police standard sans serif comme Arial plutôt qu'une police spécifique telle que *Dyslexie*©. Enfin, cette étude a montré aussi l'absence de corrélation entre les performances en lecture et la préférence pour une police en particulier. La vitesse de lecture des élèves avec dyslexie, qu'il·elle·s préfèrent ou non la police *Dyslexie*©, ne diffère pas lorsqu'il·elle·s lisent un texte avec *Dyslexie*© ou avec Arial.

Pour conclure, notons que les résultats de l'étude de Powel et Trice (2020) montrent que la police *Dyslexie*©, en plus de ne pas avoir d'effet sur les capacités d'enfants avec dyslexie de 8 à 11 ans à lire de manière fluide et avec exactitude une histoire, n'améliore pas leur niveau de compréhension de celle-ci. Même si le développeur de la police spécifique *Dyslexie*©, ne prétend pas que celle-ci améliore directement la compréhension en lecture, il aurait paru logique de supposer qu'une police plus lisible, qui permettrait une lecture plus rapide et avec moins d'erreurs, puisse favoriser une meilleure assimilation des informations qu'une police moins lisible. Toutefois, cela n'est pas le cas. Les élèves présentant une dyslexie et scolarisé·e·s en primaire ont obtenu le même nombre de réponses correctes aux questions de compréhension indépendamment de la police utilisée, *Dyslexie*©, Arial ou Times (Powel & Trice, 2020).

Le tableau 4 synthétise les principaux résultats obtenus sur les trois variables indépendantes (forme des caractères des polices spécifiques, espacement entre les lettres et/ou les mots et empattement) en termes de lisibilité de l'écrit (mesure objective en termes de vitesse et de précision de lecture) et de préférence par le·la lecteur·trice (mesure subjective), ainsi que les études empiriques correspondantes.

Tableau 4

Récapitulatif des résultats obtenus.

Caractéristiques typographiques	Lisibilité (vitesse, précision ou automatisation)	Préférence du·de la lecteur·trice	Études empiriques
Police spécifique (*OpenDyslexic, Dyslexie, EasyReading*, ou équivalente)	Aucun bénéfice comparé à une police standard (ex. Arial, Times, Verdana)	Faible préférence	Duranovic et al., 2018 ; Galliussi et al., 2020 ; Joseph & Powell, 2022 ; Kuster et al., 2018 ; Marinus et al., 2016 ; Rello & Baeza-Yates, 2013 ; Rello & Baeza-Yates, 2016 ; Wery & Diliberto, 2016
Espacement intra- et inter-mots	Effet positif de l'espacement, plus large entre les mots qu'à l'intérieur des mots	Préférence élevée	Duranovic et al., 2018 ; Galliussi et al., 2020 ; Kuster et al., 2018 ; Marinus et al., 2016
Empattement	Pas d'amélioration significative avec les polices sans serif (Arial) comparé aux polices avec serif (Times)	Préférence élevée pour les polices sans serif	Kuster et al., 2018 ; Rello & Baeza-Yates, 2016

Discussion

Le principal objectif de notre revue rapide était d'informer les enseignant·e·s et professionnel·le·s de l'éducation sur l'efficacité des polices spécialement conçues pour les personnes avec dyslexie, telles que la police OpenDyslexic. Bien que leur usage soit répandu dans les classes, livres et ressources pédagogiques, avec comme intention de soutenir la lecture des enfants présentant une dyslexie, la communauté scientifique demeure sceptique quant à leur efficacité.

Pour répondre à la première question de recherche, l'analyse des études incluses dans cette revue de la littérature montre, de manière constante, que l'utilisation des polices spécifiques n'améliore ni la vitesse, ni la précision, ni l'automatisation de la lecture (vitesse et précision) par rapport aux polices standard telle que Arial (sans serif) ou Times (avec serif). Lorsque la taille des lettres et l'espacement entre les mots et les lettres sont ajustés entre les polices spécifiques et les polices standard, les performances en lecture des élèves avec dyslexie sont les mêmes indépendamment de la police de caractères utilisée (Kuster et al., 2018 ; Marinus et al., 2016). Autrement dit, la forme spécifique des lettres de ces polices n'a pas d'effet sur la lisibilité, mesuré par les performances en identification de mots écrits, contrairement aux affirmations de leurs développeurs. Concernant les deux autres questions, les préférences subjectives des lecteur·trice·s avec dyslexie et l'impact de celles-ci sur leurs performances objectives en lecture, les études examinées montrent que la forme des caractères des polices spécifiques non seulement n'attire pas particulièrement les enfants et adultes avec dyslexie, qui préfèrent des polices standard et sans empattement, mais également que leur préférence n'est pas corrélée aux performances en lecture. Par ailleurs, Wallace et al. (2020) ont démontré que la préférence pour une police de caractères ou une autre, n'a pas d'effet sur la lisibilité des textes même chez les adultes sans dyslexie.

Malgré donc leur attrait, la littérature scientifique dont nous disposons à ce jour, indique que les polices spécifiques ne semblent pas une piste d'aide pédagogique pertinente pour soutenir l'accessibilité et la lisibilité des textes écrits pour les élèves et les adultes présentant une dyslexie (Kuster et al., 2018 ; Rello & Baeza-Yates, 2016). Toutefois, il est important de noter que des effets délétères, c'est-à-dire une diminution des performances en lecture des personnes avec dyslexie, n'est que rarement démontré (Wery & Diliberto, 2017). Cependant, de notre point de vue, au vu des promesses infondées empiriquement, cette observation ne devrait pas conduire les enseignant·e·s et professionnel·le·s de l'éducation à utiliser des polices spécifiques. En effet, leur utilisation peut s'avérer contre-productive ; elles risquent de décourager davantage des élèves, pour qui la lecture représente déjà un défi au quotidien considérable, lorsqu' il·elle·s n'observeront aucune amélioration dans leurs performances en lecture malgré l'utilisation d'une police pourtant « spécialement conçue » pour répondre à leurs besoins.

En revanche, les travaux de recherche soulignent l'importance de deux autres paramètres pour favoriser l'accessibilité aux textes écrits et améliorer la fluence en lecture. Il s'agit de l'augmentation de la taille des lettres (O'Brien et al., 2005) et de celle de l'espacement entre les lettres accompagnée d'un encore plus grand espacement entre les mots (Galliussi et al., 2020). De futures études sont néanmoins nécessaires pour explorer si les effets de ces deux paramètres sont plus importants chez les élèves avec dyslexie que chez ceux·celles sans dyslexie. Elles pourraient également évaluer leur éventuel impact sur les capacités visuo-attentionnelles des élèves présentant une dyslexie (Bosse et al., 2007), ou voir s'il est plutôt lié à l'automatisation des processus d'identification de mots écrits et de ce fait, s'il tend à devenir progressivement moins important chez les lecteur·trices expertes comparé·e·s aux apprenti·e·s-lecteur·trice·s.

Conclusion

Au vu des connaissances actuelles, une attention particulière doit être accordée à la mise en page des textes et à leurs caractéristiques typographiques, afin de mettre en œuvre une pratique universelle garantissant l'accessibilité et la lisibilité des textes à tou·te·s les élèves et qui, de ce fait, ne se limite pas à un aménagement spécifique destiné à aux élèves présentant une dyslexie. Les données empiriques indiquent de manière convergente que les polices spécifiques n'entraînent pas d'amélioration significative de la fluence de lecture par rapport aux polices couramment utilisées, telles qu'Arial ou Times. Bien que les données empiriques ne permettent pas, à l'heure actuelle, de conclure si la taille des caractères et l'espacement bénéficient davantage aux personnes avec qu'aux personnes sans dyslexie, ces ajustements sont des paramètres importants à prendre en considération si on souhaite diminuer l'effet de l'encombrement visuel, phénomène lié au système visuel de toutes les personnes, avec ou sans dyslexie. Par ailleurs, ces deux paramètres

font partie des recommandations du Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée (CSPS, 2022) pour la dyslexie « choisir une police d'écriture sobre, de grande taille et sans empattement, […], d'une taille d'au minimum 12, voire 14, […], et si possible plus d'un espace entre les mots ou les lettres (p. 4) ».

Pour conclure, faciliter l'accès aux textes écrits à travers des paramètres qui permettent une meilleure lisibilité peut contribuer grandement à diminuer l'effort des élèves en grande difficulté, comme les élèves avec dyslexie, et ainsi à les inciter à lire plus. De cette manière, il·elle·s pourraient développer plus efficacement la procédure lexicale de lecture et progressivement automatiser l'identification des mots écrits (Colé & Sprenger-Charolles, 2021), tout en acquérant de nouveaux mots de vocabulaire et en se familiarisant avec les caractéristiques de l'écrit (syntaxe, conjugaison, genre de texte, etc.).

Une synthèse des différentes recommandations pour une lisibilité optimale de l'écrit chez tou·te·s les élèves (Tableau 5) clôt cet article qui visait à questionner l'impact de polices spécifiques pour les élèves présentant une dyslexie. La lisibilité des textes constitue ainsi une dimension importante à prendre en compte pour l'enseignement de la lecture par les enseignant·e·s qui auront à cœur d'adopter des interventions ayant fait leur preuves (*evidence-based*) telles qu'un enseignement explicite, systématique et progressif de la conscience phonémique, des conversions grapho-phonémiques et de la fluence aux apprenti·e·s-lecteur·trice·s qu'il·elle·s présentent, ou non, des difficultés en lecture.

Tableau 5

Recommandations pour une lisibilité optimale de l'écrit chez tou·te·s les élèves.

Police de caractères	Utiliser une police standard sans serif (ex. Arial, Courier, CMU, Helvetica, ou Verdana) en évitant l'italique (Rello & Baeza-Yates, 2016).
Taille des caractères	La taille de caractères doit être comprise entre 12 pts et 14 pts, voire 18 pts pour les jeunes élèves (Rello & Baeza-Yates, 2017). Une taille de caractères excessive peut entraîner des effets contre-productifs sur la lisibilité (O'Brien et al., 2005)
Espacement intra- et inter-mots	Pour une taille de caractères 12 ou 14 pts, augmenter l'espacement entre les lettres de 2,5 pts et doubler celui entre les mots, en mettant deux espaces au lieu d'un (Zorzi et al., 2012). Ces réglages peuvent être configurés dans les logiciels de traitement de texte habituels (ex. Word – Mise en forme – Polices).
Interligne	Pour une taille de caractères de 12 pts l'interligne doit être entre 1,5 à 2 et pour une taille de 14 pts l'interligne doit être de 1,5. Plus la taille de caractères est grande, moins d'espace entre les lignes est requis (Galliussi et al., 2020).
Couleur	Privilégier un texte noir sur fond blanc ou blanc cassé (off-white), plutôt que de niveaux de gris pour le texte, ou du jaune pour le papier (Rello & Baeza-Yates, 2017).
Présentation	Aérée et sans images parasites (CSPS, 2022)

Références bibliographiques

Adlof, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D. (2006). Should the Simple View of Reading Include a Fluency Component? *Reading and Writing*, *19*(9), 933-958. https://doi.org/10.1007/s11145-006-9024-z

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Bachmann, C., & Mengheri, L. (2018). Dyslexia and Fonts: Is a Specific Font Useful? *Brain Sciences*, *8*(5), 89. https://doi.org/10.3390/brainsci8050089

Baddeley, A. D., Gathercole, S. E., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, *105*(1), 158-173.

Barrett, D., & Heale, R. (2020). What are Delphi studies? *Evidence-Based Nursing*, *23*(3), 68–69. https://doi.org/10.1136/ebnurs-2020-103303

Bilotti, U., Demetriou, K., Fella, A., & Todino, M. D. (2025). Greek font design: identifying preferable fonts for readers with dyslexia. *Frontiers Computer Science, 7,* 1610349. https://doi.org/10.3389/fcomp.2025.1610349

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & and the CATALISE-2 consortium. (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

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE consortium. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, *11*(7), e0158753. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753

Blanc, A-C., Degoumois, V., Detchevery, C., & Moura, K. (2024). L'enseignement du décodage dans le canton de Vaud : Quels supports ? Selon quels choix didactiques ?, *Forum Lecture, 3*. https://doi.org/10.58098/lffl/2024/3/832

Boer, C. (2016). *Dyslexie font*. Consulté le 18 février 2026, sur https://dyslexiefont.com/en/typeface/

Bosse, M. L., Tainturier, M. J. & Valdois, S. (2007). Developmental dyslexia: the visual attention span deficit hypothesis. *Cognition, 104,* 198-230.

British Dyslexia Association (2014). *BDA Dyslexia Style Guide*. Consulté le 12 mars 2026, sur https://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/69-bda-style-guide-april14.pdf

Carroll, J. M., Holden, C., Kirby, P., Thompson, P. A., Snowling, M. J., & the Dyslexia Delphi Panel. (2025). Toward a consensus on dyslexia: Findings from a Delphi study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 66(7), 1065-1076. https://doi.org/10.1111/jcpp.14123

Catts, H. W., Terry, N. P., Lonigan, C. J., Compton, D. L., Wagner, R. K., Steacy, L. M., Farquharson, K., & Petscher, Y. (2024). Revisiting the definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *74*(3), 282-302. https://doi.org/10.1007/s11881-023-00295-3

Chapman, C. (2011). *The most popular fonts used by designers.* Consulté le 3 mars 2026 surhttps://webdesignerdepot.com/2011/08/%20the-most-popular-fonts-used-by-designers/

Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée [CSPS] (2022). *Dyslexie-Dysorthographie à l'école régulière*. Consulté le 3 mars 2026, sur https://edudoc.ch/record/130151?ln=fr

Colé, P., & Sprenger-Charolles, L. (2021). La lecture chez les dyslexiques : cadre théorique. La dyslexie : de l'enfant à l'adulte (p. 65-79). Dunod. https://shs.cairn.info/la-dyslexie-de-l-enfant-a-l-adulte--9782100809318-page-65?lang=fr.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review, 108*(1), 204–256. https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What Reading does for the mind. *American Educator, 22*, 8-15.

Devane, D., Hamel, C., Gartlehner, G., Nussbaumer-Streit, B., Griebler, U., Affengruber, L., Saif-Ur-Rahman, K., & Garritty, C. (2024). Key concepts in rapid reviews: An overview. *Journal of Clinical Epidemiology*, *175*, 111518. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2024.111518

Duranovic, M., Senka, S., & Babic-Gavric, B. (2018). Influence of increased letter spacing and font type on the reading ability of dyslexic children. *Annals of Dyslexia*, 68, 218 - 228. https://doi.org/10.1007/s11881-018-0164-z

Ecalle, J., Thierry, X., Labat, H., & Magnan, A. (2024). Examining the relations between early language skills and environmental variables and literacy skills: A longitudinal study from 2 to 9 years. *First Language*, *44*(3), 282-300. https://doi.org/10.1177/01427237241238610

Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139017824

Frensch, N. (2003). *ReadRegular font.* Consulté le 20 mars 2026, sur http://www.readregular.com/english/typography.html

Galliussi, J., Perondi, L., Chia, G., Gerbino, W., & Bernardis, P. (2020). Inter-letter spacing, inter-word spacing, and font with dyslexia-friendly features: Testing text readability in people with and without dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *70*, 141-152. https://doi.org/10.1007/s11881-020-00194-x

Garritty, C., Stevens, A., Gartlehner, G., King, V., & Kamel, C. (2016). Cochrane Rapid Reviews Methods Group to play a leading role in guiding the production of informed high-quality, timely research evidence syntheses. *Systematic Reviews*, *5*(1), 184, s13643-016-0360-z. https://doi.org/10.1186/s13643-016-0360-z

Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A.-M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, *93*(3), 265-281. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.003

Gonzalez, A. (2013). *Opendyslexic. About.* Consulté le 18 février 2026, sur https://opendyslexic.org/about

Gray, J. S., & Powell-Smith, K. A. (2024). Rapid automatized naming: What it is, what it is not, and why it matters. *Annals of Dyslexia*. https://doi.org/10.1007/s11881-024-00312-z

Hillier, R. (2006). *Sylexiad font.* Consulté le 1er avril 2026, sur https://www.sylexiad.com/download-typefaces/index.html

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, *2*(2), 127-160. https://doi.org/10.1007/BF00401799

Joseph, H., & Powell, D. (2022). Does a specialist typeface affect how fluently children with and without dyslexia process letters, words, and passages?. *Dyslexia (Chichester, England)*, *28*(4), 448–470. https://doi.org/10.1002/dys.1727

Kim, Y.-S. G. (2020). Toward Integrative Reading Science: The Direct and Indirect Effects Model of Reading. *Journal of Learning Disabilities*, *53*(6), 469-491. https://doi.org/10.1177/0022219420908239

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2), 230–251. https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4

Kuster, S. M., Van Weerdenburg, M., Gompel, M., & 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

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*(2), 293–323. https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2

Law, J., & Cavalli, E. (2001). La dyslexie à l'âge adulte. In *La dyslexie à l'âge adulte* (p. 65-96). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.kern.2020.01.0065

Lefèvre, E., Cavalli, E., Colé, P., Law, J. M., & Sprenger-Charolles, L. (2023). Tracking reading skills and reading-related skills in dyslexia before (age 5) and after (ages 10–17) diagnosis. *Annals of Dyslexia*, *73*(2), 260-287. https://doi.org/10.1007/s11881-022-00277-x

Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child development*, *89*(5), 1821–1838. https://doi.org/10.1111/cdev.12861

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *53*(1), 1-14. https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9

Magnan, A, &. Ecalle, J. (2018). L'apprentissage de la lecture. Des processus d'identification de mots écrits à la compréhension de textes. In R. Baldy (Eds), *Un regard neuf sur les apprentissages du dessin, de la lecture, de l'écriture et du calcul* (pp. 95-174). Concept-Psy.

Maillart, C. (2022). Introduction. Le trouble développemental du langage : Enjeux actuels : *Enfance*, *N° 1*(1), 5-23. https://doi.org/10.3917/enf2.221.0005

Manzoni, A. (2009). *Easy reading font*. Consulté le 31 mars 2026, sur https://www.easyreading.it/en/

Marinus, E., Mostard, M., Segers, E., Schubert, T. M., Madelaine, A., & Wheldall, K. (2016). A Special Font for People with Dyslexia: Does it Work and, if so, why? *Dyslexia*, *22*(3), 233-244. https://doi.org/10.1002/dys.1527

Martinet, C., Sermier Dessemontet R., & Zourou, F. (2026). Évaluer la fluence en lecture d'élèves scolarisé·e·s en Suisse Romande : comparatif avec la France. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant - A.N.A.E., 200,* 91-100.

McGrath, L. M., Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2020). The Multiple Deficit Model: Progress, Problems, and Prospects. *Scientific Studies of Reading*, *24*(1), 7-13. https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1706180

Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological Skills and Their Role in Learning to Read: A Meta-Analytic Review. *Psychological bulletin*, *138*(2), 322–352. https://doi.org/10.1037/a0026744

National Institute of Child Health and Human Development [NICHD]. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). US Government Printing Office.

O'Brien, B. A., Mansfield, J. S., & Legge, G. E. (2005), The effect of print size on reading speed in dyslexia. *Journal of Research in Reading, 28,* 332-349. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00273.x

Organisation Mondiale de la Santé (2019). Classification *Internationale des maladies* (11e révision). Consulté le 3 mars 2026, sur https://icd.who.int/

Powell, S. L., & Trice, A. D. (2020). The impact of a specialized font on the reading performance of elementary children with reading disability. *Contemporary School Psychology, 24,* 34–40. https://doi.org/10.1007/s40688-019-00225-4

Ramus, F. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, *126*(4), 841-865. https://doi.org/10.1093/brain/awg076

Ramus, F. (2020). Chapitre 11. Le débat sur la dyslexie. In *La dyslexie à l'âge adulte* (p. 275-286). De Boeck Supérieur. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dbu.kern.2020.01.0275

Ramus, F., Marshall, C. R., Rosen, S., & van der Lely, H. K. J. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: Towards a multidimensional model. *Brain*, *136*(2), 630-645. https://doi.org/10.1093/brain/aws356

Rello, L., & Baeza-Yates, R. (2013). Good fonts for dyslexia. *Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*, 1-8. https://doi.org/10.1145/2513383.2513447

Rello, L., & Baeza-Yates, R. (2016). The Effect of Font Type on Screen Readability by People with Dyslexia. *ACM Transactions on Accessible Computing*, *8*(4), 1-33. https://doi.org/10.1145/2897736

Rello, L., & 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

Share, D. L. (2021). Common Misconceptions about the Phonological Deficit Theory of Dyslexia. *Brain Sciences*, *11*(11), 1510. https://doi.org/10.3390/brainsci11111510

Share, D.L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: a direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology, 72,* 95-129.

Shaywitz, S. E., Shaywitz, J. E., & Shaywitz, B. A. (2021). Dyslexia in the 21st century. *Current Opinion in Psychiatry*, *34*(2), 80-86. https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000670

Smela, B., Toumi, M., Świerk, K., Francois, C., Biernikiewicz, M., Clay, E., & Boyer, L. (2023). Rapid literature review: Definition and methodology. *Journal of Market Access & Health Policy*, *11*(1), 2241234. https://doi.org/10.1080/20016689.2023.2241234

Snowling, M. (1998). Dyslexia as a Phonological Deficit: Evidence and Implications. *Child and Adolescent Mental Health*, *3*(1), 4-11. https://doi.org/10.1111/1475-3588.00201

Snowling, M. (2015). The dyslexia debate J.G.Elliott & E.L.Grigorenko. *Child and Adolescent Mental Health*, *20*(2), 127-128. https://doi.org/10.1111/camh.12097

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2025). The Reading Is Language Model: A Theoretical Framework for Language and Reading Development and Intervention. *Annual Review of Developmental Psychology*, *7*, 195-218. https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-111323-084821

Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present and future. *Oxford Review of Education*, *46*(4), 501-513. https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756

Sprenger-Charolles, L. (2016). L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux) : Un bilan de 30 ans de recherche. *Pratiques*, *169-170*. https://doi.org/10.4000/pratiques.2969

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360–407. https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1

Wallace, S., Treitman, R., Huang, J., Sawyer, B. D., & Bylinskii, Z. (2020). *Accelerating adult readers with typeface: A study of individual preferences and effectiveness*. In Extended abstracts of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI EA '20). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3334480.3382880

Wagner, R. K., Zirps, F. A., Edwards, A. A., Wood, S. G., Joyner, R. E., Becker, B. J., Liu, G., & Beal, B. (2020). The Prevalence of Dyslexia: A New Approach to Its Estimation. *Journal of Learning Disabilities*, *53*(5), 354-365. https://doi.org/10.1177/0022219420920377

Wilmot, A., Hasking, P., Leitão, S., Hill, E., & Boyes, M. (2024). Understanding mental health in developmental dyslexia through a neurodiversity lens: The mediating effect of school-connectedness on anxiety, depression and conduct problems. *Dyslexia*, *30*(3), e1775. https://doi.org/10.1002/dys.1775

Wery, J. J., & Diliberto, J. A. (2017). The effect of a specialized dyslexia font, OpenDyslexic, on reading rate and accuracy. *Annals of Dyslexia, 67*(2), 114–127. https://doi.org/10.1007/s11881-016-0127-1

Yan, X., Jiang, K., Li, H., Wang, Z., Perkins, K., & Cao, F. (2021). Convergent and divergent brain structural and functional abnormalities associated with developmental dyslexia. *eLife*, *10*, e69523. https://doi.org/10.7554/eLife.69523

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological bulletin*, *131*(1), 3–29. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3

Zoccolotti, P. (2022). Success Is Not the Entire Story for a Scientific Theory: The Case of the Phonological Deficit Theory of Dyslexia. *Brain Sciences*, *12*(4), 425. https://doi.org/10.3390/brainsci12040425

Zorzi, M., Barbiero, C., Facoetti, A., Lonciari, I., Carrozzi, M., Montico, M., Bravar, L., George, F., Pech-Georgel, C., & Ziegler, J. C. (2012). Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *109*(28), 11455–11459. https://doi.org/10.1073/pnas.1205566109

Zourou, F., Martinet, C., Portmann, Z., Martinez, M., & Sermier Dessemontet, R. (2025). Effects of a repeated reading intervention on the reading fluency of adolescents with intellectual disability. *Reading and Writing*. https://doi.org/10.1007/s11145-025-10744-7

Auteures

Filio Zourou, docteure en psychologie cognitive, est chargée d'enseignement à la HEP Vaud. Ses recherches portent sur l'apprentissage/enseignement du langage oral, du décodage, et de la fluence chez les élèves au développement typique et des élèves présentant des troubles neurodéveloppementaux. Elle dirige l'équipe de recherche *Pro-Fluence*, qui vise à valider des outils d'évaluation, expérimenter des séquences d'enseignement sur la lecture fluide fondées sur des preuves et en évaluer les effets de leur mise en œuvre dans des classes ordinaires et spécialisées. Elle est également membre de l'équipe de recherche européenne *MTSS-K*, dont l'objectif est de développer des outils et des interventions efficaces afin de prévenir les difficultés en littératie chez les élèves de 2H.

Catherine Martinet, docteure en psychologie cognitive, est professeure ordinaire à la HEP Vaud. Ses recherches portent sur la prévention, le repérage et la prise en charge des difficultés en lecture-écriture. Elle s'intéresse notamment aux approches de Réponse à l'Intervention (projets européen *MTSS-K* et vaudois *Histoire de Mots*), à l'enseignement du décodage, de la compréhension et de la fluence (projet *Pro-Fluence*). Elle est coconceptrice d'outils pédagogiques fondés sur les données probantes, destinés à l'enseignement ordinaire (*PhonoDEL*-1-2H, *Scriptum*-4H-8H, *Histoire de mots*-3H) et à l'enseignement spécialisé (*Décodi*, enseignement du décodage auprès d'élèves avec un trouble du développement intellectuel). Elle a également été conseillère pédagogique pour les *MER de français-cycle 1*.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2026 de forumlecture.ch

Mythen und wissenschaftliche Fakten zu speziellen Schriftarten: Ein kurzer Überblick über die Fachliteratur

Filio Zourou und Catherine Martinet

Abstract

Seit einigen Jahren werden sogenannte «dyslexiespezifische» Schriftarten wie OpenDyslexic (Gonzalez, 2013) oder Dyslexie© (Boer, 2008) entwickelt, um Menschen mit Dyslexie den Zugang zu Texten zu erleichtern und ihre Leseflüssigkeit zu erhöhen. Dieser kurze Literaturüberblick hinterfragt deren Relevanz. Die bisher bei Menschen mit Dyslexie durchgeführten empirischen Studien zeigen, dass solche Schriftarten (a) die Leseleistung hinsichtlich Geschwindigkeit und Genauigkeit nicht verbessern, (b) gegenüber Standardschriftarten nicht bevorzugt werden und (c) kein Zusammenhang zwischen der bevorzugten Schriftart und der Leseleistung besteht. Auch wenn die Verwendung dieser Schriftarten daher nicht als wirksame und evidenzbasierte Praxis gelten kann, zeigen zahlreiche Untersuchungen, dass grössere Abstände zwischen Buchstaben und Wörtern unabhängig von der Form der Buchstaben eine wichtige Rolle für die Lesbarkeit von Texten spielen.

Schlüsselwörter

Barrierefreiheit; Dyslexie; Lesbarkeit; Schriftarten; Leseflüssigkeit; Präferenz

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2026 von leseforum.ch veröffentlicht.

Miti e realtà scientifiche sui caratteri tipografici specifici: Una revisione rapida della letteratura

Filio Zourou e Catherine Martinet

Riassunto

Da diversi anni vengono sviluppati caratteri tipografici definiti «specifici per la dislessia», come OpenDyslexic (Gonzalez, 2013) o Dyslexie© (Boer, 2008), con l'obiettivo di favorire l'accessibilità del testo e la fluenza di lettura delle persone con dislessia. Questa revisione rapida della letteratura ne mette in discussione la pertinenza. Gli studi empirici condotti finora su persone con dislessia mostrano che (a) questi caratteri non migliorano le loro prestazioni di lettura (velocità e accuratezza); (b) non sono preferiti ai caratteri standard; e (c) non esiste una correlazione tra la preferenza e le prestazioni di lettura. Sebbene l'utilizzo di questi caratteri non possa quindi essere considerato una pratica efficace e basata su prove scientifiche (evidence-based), numerosi studi dimostrano che l'aumento della spaziatura tra lettere e parole, indipendentemente dalla forma dei caratteri, svolge un ruolo importante nella leggibilità del testo.

Parole chiave

accessibilità, dislessia, leggibilità, caratteri tipografici, fluenza, preferenza

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2026 di forumlettura.ch

Myths and scientific facts around special fonts: A brief literature review

Filio Zourou and Catherine Martinet

Abstract

For several years so-called 'dyslexia-specific' fonts like OpenDyslexic (Gonzalez, 2013) or Dyslexie© (Boer, 2008) have been developed in order to give people with dyslexia text accessibility and a smoother reading flow. This brief literature review calls into question their relevance. Empirical studies conducted so far with people with dyslexia have shown that a) these fonts do not improve their reading performance (in terms of speed and accuracy); b) they are not preferred over standard fonts, and c) there is no correlation between preference and reading performance. As such, while the use of these fonts cannot be considered an effective and evidence-based practice, numerous studies show that increasing spacing between letters and words – regardless of the letter shapes – plays an important role in the readability of written text.

Keywords

accessibility, dyslexia, legibility, fonts, fluency, preference

This article was published in the 2/2026 issue of leseforum.ch