



HAL
open science

Revue de la littérature: Accès à la lecture, pratiques familiales autour du livre et intérêt du livre tactile illustré pour les enfants ayant une déficience visuelle et/ou un trouble du développement intellectuel

Carolane Mascle, Florence Bara

► To cite this version:

Carolane Mascle, Florence Bara. Revue de la littérature: Accès à la lecture, pratiques familiales autour du livre et intérêt du livre tactile illustré pour les enfants ayant une déficience visuelle et/ou un trouble du développement intellectuel. 2025, pp.50. <hal-05136061>

HAL Id: hal-05136061

<https://hal.science/hal-05136061v1>

Submitted on 30 Jun 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



LECTURE PARTAGÉE ET LIVRES TACTILES ILLUSTRÉS

Synthèse de la littérature scientifique

Accès à la lecture, pratiques familiales autour du livre et intérêt du livre tactile illustré pour les enfants ayant une déficience visuelle et/ou un trouble du développement intellectuel

Ce dossier documentaire a été produit dans le cadre de la recherche appliquée «TACTILIVR : le livre tactile comme outil de communication et d'intervention précoce » menée par l'Université Toulouse Jean-Jaurès (laboratoire CLLE) en partenariat avec l'Université de Genève (laboratoire SMAS), l'Institut des Jeunes Aveugles de Toulouse, l'Institut National des Jeunes Aveugles, l'association Trisomie 21-31, les maisons d'édition spécialisées Les Doigts Qui Rêvent et Mes Mains en Or, et l'Association Nationale des Parents d'Enfants Aveugles. Ce document a été rédigé par Carolane Masclé et Florence Bara (chercheuses au laboratoire CLLE, UT2J). Son objectif est de rendre compte des connaissances actuelles sur la littéracie précoce et son développement chez les enfants, de présenter l'intérêt de la lecture partagée et d'ouvrir sur la question de l'usage du livre tactile.

Le projet de recherche TACTILIVR cible des enfants de 2 à 6 ans présentant un handicap visuel et/ou un trouble du développement intellectuel, leur famille, leurs éducateurs, et leurs enseignants, et a deux objectifs principaux. Le premier est de recueillir des informations sur l'accès au livre et les pratiques familiales de lecture, et d'analyser l'activité de lecture partagée pour comprendre l'utilisation du livre tactile dans des contextes écologiques (en famille et à l'école). Le second est de concevoir des livres tactiles adaptés aux enfants à partir d'une démarche participative impliquant des éducateurs, des enseignants, des parents, des enfants en situation de handicap, des concepteurs de livres tactiles illustrés et des chercheurs. À terme l'objectif est de pouvoir mieux répondre à l'enjeu de l'accès pour tous au livre et à la lecture, en modifiant l'environnement dans une logique de design universel, afin de faciliter la participation sociale des personnes handicapées. Les bénéfices attendus de ce projet sont les suivants : pour l'enfant, faciliter le développement langagier et l'entrée dans l'écrit ; pour les parents, participer pleinement à l'entrée dans la littéracie de leur enfant et développer des pratiques interactives de lecture, pour les éducateurs et les enseignants, améliorer leurs gestes professionnels, développer des pratiques innovantes, pouvoir proposer en classe des outils inclusifs.

Table des matières

Table des matières.....	3
1. Littéracie précoce et accès à la lecture	4
1. La littéracie précoce	4
2. La lecture partagée en contexte familial	5
3. L'importance des illustrations dans les livres	9
2. Littéracie précoce et accès à la lecture pour les enfants en situation de handicap	10
2.1. Accessibilité et environnement littéracique.....	11
2.2. Troubles visuels et littéracie précoce	13
2.3. Troubles du développement et littéracie précoce.....	15
3. L'apport du tactile dans les apprentissages et la lecture	17
3.1. L'apport du tactile dans les apprentissages	17
3.2. Le livre tactile	18
3.3. Les images tactiles.....	20
Conclusion.....	22
Points clés à retenir.....	23
Autres ressources utiles.....	29
Fiches de lecture	33

1. Littéracie précoce et accès à la lecture

1. La littéracie précoce

Les enfants commencent à développer des compétences pour la lecture avant même de commencer à apprendre à lire. Ces compétences en littéracie précoce vont constituer une base importante pour la réussite future de l'apprentissage de la lecture (Connor et al., 2006 ; Lonigan & Shanahan, 2009 ; Pinto et al., 2017). Elles correspondent à l'ensemble des habiletés et des connaissances qui sont nécessaires au traitement de l'écrit et qui apparaissent comme des précurseurs développementaux des formes conventionnelles de lecture et d'écriture (Joigneaux, 2013). Ces connaissances peuvent se résumer en quatre axes principaux : (i) connaître l'existence de la lecture (c.-à-d. savoir qu'il existe un processus qui s'appelle « lecture » et qui consiste à établir une relation entre le langage oral et des signes graphiques) (ii) connaître les fonctions de l'écrit (e.g. raconter une histoire, transmettre un message, donner une consigne, garder une information en mémoire...) (iii) connaître les conventions de l'écrit (e.g. progression de gauche à droite, de haut en bas, marques de ponctuation...) (iv) connaître les concepts de lettre, de mot et de phrase. L'apprentissage de conventions d'usage du livre (la tenue du livre, la distinction entre la couverture et les pages, le sens dans lequel les « tourner », sans en « sauter », les différences entre les dessins et les textes...) ainsi que d'autres compétences telles que la connaissance des caractères imprimés (reconnaitre et nommer des lettres), l'écriture émergente et la conscience phonologique en font également partie. L'écriture émergente fait référence à la compréhension par les enfants des aspects orthographiques et compositionnels du langage écrit. La conscience phonologique désigne le développement de la sensibilité à la structure sonore du langage parlé. Ces connaissances se développent d'abord de façon informelle lors d'activités liées à la lecture, à la maison, à la garderie ou à la crèche et seront ensuite formalisées à l'école.

Les enfants d'âge préscolaire qui possèdent des compétences littéraciques bien développées sont susceptibles d'être de meilleurs lecteurs à l'avenir que les enfants ayant des compétences insuffisamment développées (Lonigan & Shanahan, 2009). L'environnement et les pratiques familiales ont une influence sur le développement

de ces compétences, avec pour conséquence que tous les enfants n'entrent pas à l'école avec les mêmes compétences langagières et littéraciques. De nombreuses recherches montrent qu'il existe un écart important entre les connaissances relevant de la littéracie précoce dont disposent la plupart des enfants de milieux défavorisés et les exigences scolaires telles qu'elles se manifestent lors des premiers apprentissages de la lecture à l'école. Cet écart initial peut avoir des effets durables et persister tout au long de la scolarité de l'enfant (Alexander et al., 1997 ; Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Feyfant, 2011). Plusieurs facteurs peuvent expliquer le faible niveau de lecture de ces enfants. Entre autres un nombre peu important de livres disponibles à la maison, une fréquence peu élevée des activités de lecture partagée, un matériel limité pour développer la connaissance des lettres, et un niveau de développement du langage faible (Bara et al., 2018 ; Raz & Bryant, 1990 ; Swain & Cara, 2019).

On parle d' « environnement littéracique familial » pour qualifier l'ensemble des ressources, des comportements et des attitudes, des croyances et des pratiques autour du développement langagier et de la lecture (Swain & Cara, 2019). Lanoë et Florin (2000) montrent dans une étude menée en France que les différentes pratiques parentales autour du livre ont une influence sur le niveau langagier des enfants. Par exemple, la date d'achat des premiers livres est un prédicteur des compétences langagières à 5 ans alors que le nombre total de livres possédés est un prédicteur à 7 ans. Les lectures partagées et les interactions parent-enfant lors de ces lectures, ainsi que les contacts précoces et variés avec les livres sont des prédicteurs du développement langagier précoce. Cependant à partir de 6-7 ans, l'effet des pratiques familiales disparaît.

2. La lecture partagée en contexte familial

La lecture partagée, qui débute souvent dans le contexte familial pour se poursuivre dans le contexte scolaire, est une des premières activités stimulant le développement langagier et littéracique (Bus et al., 1995 ; Lanoë & Florin, 2000 ; Nocus & Bodin, 2020 ; Sulzby, 1985 ; Whitehurst & Lonigan, 1998). Dès le plus jeune âge, les enfants peuvent porter attention et apprécier les différents tons de la voix de la personne qui leur lit une histoire. Ils découvrent les sons, la structure d'une phrase,

les mots, le débit, les rimes et le rythme, ce qui favorise le développement des habiletés langagières nécessaires à l'entrée dans l'écrit. Cette activité permet de prendre conscience que les symboles ont un sens, que l'histoire racontée provient de ce qui est écrit sur la page et de favoriser le développement d'un attrait pour la lecture (Fletcher & Reese, 2005). Elle permet également aux enfants de prendre conscience des différentes unités de la langue écrite (lettres, mots, textes), de sa fonction de communication et de certaines conventions de l'écrit (signification des espaces entre les mots, du sens de la lecture d'un livre...). La lecture partagée a une incidence directe sur le développement du vocabulaire et le registre langagier (Hassinger-Das et al., 2016 ; Nocus & Bodin, 2020 ; Mol et al., 2008 ; Sénéchal, 2000 ; Topping et al., 2013), notamment car la complexité du langage utilisé dans les albums jeunesse (nombre de mots différents, syntaxe plus élaborée...) est plus grande que dans les échanges langagiers du quotidien (Crain-Thoreson et al., 2001). Cet accroissement du vocabulaire lié aux lectures partagées d'albums et maîtrisé plus ou moins activement par l'enfant (de la simple compréhension à l'utilisation intentionnelle des mots) favoriserait l'apprentissage de la lecture, à la fois du point de vue du décodage et de la compréhension textuelle (Sénéchal et al., 2006). Quand la lecture partagée est une pratique courante dans la famille, il est fréquent de voir les enfants « prétendre lire » en mettant en œuvre différentes pratiques qu'ils ont intériorisées en voyant les adultes faire. Par exemple, ils suivent avec le doigt les différents segments linguistiques (groupes de mots, mots ou lettres) qu'ils ont appris à reconnaître ; ils adoptent une intonation et une prosodie caractéristiques des lectures orales qui leur sont faites ; ils importent dans les énoncés qu'ils inventent à cette occasion des mots, des formulations (« il était une fois... ») ou des structures syntaxiques plus fréquentes dans le registre du langage écrit que dans celui dont ils font usage habituellement (Sulzby, 1985).

Lenhart et al. (2022) se sont intéressés aux liens entre l'âge de l'enfant lors du début des pratiques de lecture partagée rapporté rétrospectivement par les parents, la fréquence de cette activité et un ensemble de compétences de littéracie émergente. Les études qu'ils ont analysées montrent que la lecture partagée précoce est bénéfique pour le développement de la littératie émergente. Plus les parents commencent tôt la lecture, plus le niveau de vocabulaire et de grammaire de leurs enfants est élevé à l'entrée à l'école. Ces résultats amènent les auteurs à conseiller

de commencer la lecture partagée avant un an, tout en précisant que ces premières formes de lecture partagée consistent principalement à pointer du doigt et à nommer les objets ou à répondre à des questions restreintes du type « où est... ? », « montre moi... », « qu'est-ce que c'est... ? ». Cela rejoint les conclusions de Daviault (2011), qui soulignait que dès l'âge de 1 an, l'enfant peut développer des compétences de littéracie en explorant les livres en compagnie d'un adulte. Afin d'évaluer l'impact de la lecture partagée précoce, Muhinyi et Rowe (2019) ont observé des séances de lecture partagée entre des mères et leur bébé de 10 mois. Le suivi longitudinal des enfants indique que les questions posées par la mère et l'intérêt du bébé pour l'activité prédisent les compétences langagières des enfants à 18 mois.

L'ensemble des pratiques autour du livre permet de développer l'intérêt pour la lecture, le plaisir de lire, et soutient le lien de proximité affective avec l'adulte (Brookshire et al., 2002). Cette pratique a des effets bénéfiques non seulement sur le développement langagier mais aussi sur les compétences socio-émotionnelles des enfants (Wirth et al., 2022). Quel que soit le niveau d'éducation des parents, la lecture partagée augmente les interactions langagières entre le parent et l'enfant (Gilkerson et al., 2015). Cependant, pour que ces pratiques de lecture aient un effet vraiment mesurable sur le développement de l'enfant, elles doivent s'accompagner d'une instruction plus explicite (Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2018). Ainsi l'effet de l'activité de lecture partagée sur le développement des compétences en littéracie dépend de la qualité des interactions parent-enfant (Mol et al., 2008 ; Gest et al., 2004). Le « Home Literacy Model », proposé Sénéchal et Lefèvre (2014), distingue les pratiques informelles de lecture autour du livre, qui impliquent des échanges entre l'adulte et l'enfant autour du contenu narratif et des illustrations, et les pratiques formelles, qui visent à développer la maîtrise du code écrit et qui se centrent par exemple sur l'identification des lettres. Alors que les pratiques informelles de lecture favorisent le développement linguistique de l'enfant et renforcent son intérêt pour la lecture (Sonnenschein & Munsterman, 2002), les pratiques formelles favorisent le développement de la littéracie émergente et l'entrée dans la lecture-écriture.

Le contenu des interactions au tour du livre et notamment la fréquence et le type de questions posées à des enfants de 4 ans, est prédictif de leur niveau de lecture à 7 ans (Leseman & DeJong, 1998). Afin d'amener les parents vers un échange ayant un contenu éducatif et facilitant le développement langagier et la compréhension, on

peut les inciter à poser des questions qui amènent l'enfant à aller au-delà du contenu du texte et à produire des inférences, ou à mettre en relation l'histoire avec ses propres expériences et connaissances. Un modèle de lecture très structurée a été conçu par des chercheurs américains (Whitehurst et al., 1994 ; Zevenberg & Whitehurst, 2003). Les chercheurs ont identifié cinq catégories de questions, regroupées sous l'acronyme CROWD, destinées à inciter les enfants à s'engager activement dans les interactions verbales. Ces sollicitations de l'adulte peuvent être des phrases qui restent en suspens et que l'enfant doit compléter (« Complétion »), des questions de rappel des informations (« Recall »), des questions ouvertes (« Open-ended »), des questions de type qui, quoi, comment ("Why") ou des questions de mise à distance par rapport au texte (« Distancing »). En France ce modèle a été adapté par Lesueur et Paquignon (2023) et nommé « DÉCOR » (Décrire, Élaborer, Compléter, Ouvrir et Rappeler). Selon Morrowl et Gambrell (2000), la lecture partagée doit respecter trois étapes: avant la lecture, les enfants sont amenés à faire des prédictions à partir du survol du livre ; pendant la lecture les échanges sont centrés sur les idées présentes dans le texte ; après la lecture, les prédictions formulées en amont sont évaluées, l'histoire est reformulée.

L'importance des compétences en littéracie précoce pour la réussite de l'apprentissage de la lecture étant bien établie dans la littérature scientifique, une attention accrue est portée à l'identification des enfants qui présentent des difficultés à développer ces compétences. Des interventions précoces peuvent être mises en place pour améliorer ces compétences littéraciques, de manière à réduire le risque de difficultés de lecture (Piasta et al., 2012). Ces interventions sont menées dans le cadre scolaire en maternelle, mais également directement auprès des familles avec l'aide d'associations. En effet, il est largement admis que les parents contribuent au développement des habiletés littéraciques en fonction de la richesse des stimulations langagières et cognitives qu'ils procurent à leurs enfants (Sénéchal & Lefevre, 2002). Former les parents sur la façon de lire des livres avec leurs enfants peut influencer le développement de compétences en littéracie précoce (Justice & Ezell, 2000 ; Swain & Cara, 2019 ; Tazouti et al., 2020). La méta-analyse de Dowdall et al. (2019) révèle que les interventions destinées à entraîner les parents à mettre en place des activités de lecture partagée permettent effectivement de développer leurs compétences et ont un effet positif (faible à modéré selon les études et en partie dépendant de la

durée de ces interventions) sur le développement langagier des enfants en réception comme en production. La réussite de l'implémentation de ce type de programme ne dépend pas du niveau d'éducation des familles.

3. L'importance des illustrations dans les livres

Les activités de lecture partagée en contexte familial s'appuient principalement sur l'utilisation d'albums illustrés. Les enfants tout comme leurs parents apprécient plus les livres illustrés et sont donc plus impliqués dans les activités de lecture quand ils utilisent ce type de support. L'illustration est d'ailleurs un des premiers critères de choix du livre aussi bien par les parents que par les enfants (Bergman et al., 2019). Par exemple, les jeunes enfants vont préférer les couvertures de livres qui présentent des images colorées, figuratives et familières (Danko-McGhee & Slutsky, 2011).

Ces illustrations, si elles ont une valeur esthétique forte, ont un rôle qui va au-delà (Glenberg & Langston, 1992 ; Orrantia et al., 2014 ; Pike et al., 2010). Les illustrations ont l'avantage de soutenir la compréhension des enfants en agissant à différents niveaux : elles centrent l'attention de l'enfant sur l'histoire, favorisent les processus mnésiques, aident à construire une représentation du texte et à faire des liens entre les différentes informations contenues dans le texte. L'utilisation d'images pour illustrer les informations importantes permet aux enfants de traiter deux fois l'information : sous forme d'image et de texte. Cette répétition de l'information (qui fait référence à la théorie en psychologie du double codage en mémoire, Paivio, 1971) a pour effet de faciliter le rappel des informations contenues dans l'histoire.

Pour comprendre un texte, le lecteur élabore une représentation mentale du texte (appelé modèle mental) qui inclut à la fois l'information contenue dans le texte et des connaissances spécifiques déjà mémorisées par le lecteur et connectées sémantiquement (Kendeou et al., 2014). Ce modèle est réactualisé au fur et à mesure de la lecture lorsque de nouvelles informations sont intégrées. Les lecteurs s'appuient sur des indices contextuels pour déterminer quelles informations doivent être ajoutées ou supprimées du modèle au fur et à mesure de la lecture, et les illustrations font partie de ces indices. La présentation de mots et d'images permet de construire des modèles mentaux plus complets, verbaux et imagés, et de créer des

liens entre eux (Mayer, 2014). Lorsque le texte seul est présenté, l'élaboration du modèle mental va demander plus d'effort. Les images peuvent donc faciliter ce processus de construction du modèle mental qui est crucial dans la compréhension des textes (Takacs & Bus, 2018 ; Glenberg & Langston, 1992).

Les illustrations sont d'autant plus importantes que les enfants sont jeunes puisqu'ils vont davantage s'appuyer sur le contexte pour traiter les informations du texte (Cain et al., 2001 ; Glenberg & Langston, 1992). En effet, si les jeunes lecteurs sont capables de connecter les informations nécessaires pour maintenir la cohérence locale du texte, ils rencontrent néanmoins des difficultés lorsqu'il s'agit d'associer systématiquement des informations distantes dans le texte (e.g. faire le lien entre le pronom « il » et le personnage auquel il fait référence) (Cain et al., 2001). La mémoire de travail, qui permet de maintenir une information à court terme en même temps qu'on effectue une autre tâche (par exemple maintenir en mémoire à quel personnage correspond le pronom « elle » en même temps qu'on essaie de comprendre l'action ou les émotions liés à ce personnage) est très sollicitée lors de l'activité de compréhension. Cette mémoire étant à capacité limitée et encore peu développée chez le jeune enfant, la demande peut être trop importante et conduire à un échec du traitement d'informations trop nombreuses. Les illustrations peuvent ainsi aider les jeunes enfants à intégrer et à réactiver les informations pertinentes, libérant de ce fait des ressources en mémoire de travail (Orrantia et al., 2014).

Quelle que soit leur nature, les illustrations capturent l'attention des enfants qui sont souvent plus focalisés sur l'analyse de l'image que sur le contenu de l'histoire (Evans & Saint-Aubin, 2005). Afin que les images jouent leur rôle de soutien à la compréhension, il faut être précis dans leur choix. En effet, une illustration incohérente avec le texte peut perturber les enfants et au contraire détériorer le processus de compréhension (Pike et al., 2010). Selon le principe de cohérence développé dans le cadre de l'apprentissage multimédia (Mayer, 2014), seul le concept clé doit apparaître dans l'image pour qu'elle soit efficace. Les illustrations qui ne seraient pas directement en lien avec le contenu de l'histoire ou qui ajoutent des éléments non pertinents agiraient au contraire comme distracteur.

2. Littéracie précoce et accès à la lecture pour les enfants en situation de handicap

2.1. Accessibilité et environnement littéraire

L'accès à la lecture est primordial pour le développement culturel de l'individu et pour son intégration dans la société et constitue un levier vers l'autonomie et la participation sociale. La maîtrise de la lecture fait partie des compétences du socle que l'École s'engage à assurer pour tous les élèves. Si certaines mesures viennent soutenir l'effort d'accessibilité, par exemple, l'exception au droit d'auteur en faveur des personnes handicapées, seuls 5% à 10% des ouvrages publiés chaque année en France sont accessibles aux personnes empêchées de lire du fait d'un handicap (Ministère de la culture). L'égalité d'accès au livre et à la lecture est donc encore loin d'être atteinte. Cette inégalité d'accès se met en place très précocement et a des répercussions sur l'entrée dans la littéracie des jeunes enfants. Pour les enfants en cécité, l'accès aux livres tactiles illustrés et aux livres en Braille conditionne la fréquence de la lecture dans les familles. Ainsi, les parents qui n'ont pas accès à des livres adaptés lisent moins d'une fois par semaine avec leur enfant (Kamei-Hannan & Sacks, 2012).

Les premières expériences autour du livre sont vécues dans le milieu familial, et se poursuivent ensuite à l'école. Des recherches assez anciennes ont abouti à la conclusion que les enfants ayant des troubles du développement bénéficiaient d'un environnement littéraire à la maison moins riche que les enfants au développement typique, que leurs parents leur lisaient moins souvent des histoires et avaient des priorités plus faibles pour le développement de la littéracie (Light & Smith, 1993). Cependant des études plus récentes et de plus grande ampleur ne retrouvent pas ces résultats et semblent conclure au contraire qu'il n'y a pas de différence dans l'environnement littéraire. Dans une vaste étude menée aux Etats-Unis auprès de presque 1000 répondants, Breit-Smith et al. (2010) ont interrogé les parents sur le nombre de fois où ils racontent des histoires, le temps passé par jour à lire des histoires et le nombre de visites à la bibliothèque. Les résultats ne montrent pas de différences sur ces trois critères entre les familles d'enfants avec et sans handicap. Justice et al. (2016) ont interrogé presque 700 familles d'enfants d'âge préscolaire sur la fréquence de la lecture de livres d'histoires, les pratiques de lecture partagée et l'intérêt des enfants pour les livres et les caractères imprimés (les enfants essaient de reconnaître des lettres ou de lire un mot). La seule différence entre les deux groupes concernait l'intérêt des enfants : les enfants ayant un

handicap témoignaient de moins d'intérêt pour les caractères écrits que les enfants typiques. Cette différence n'est pas sans conséquence puisque l'intérêt des enfants était positivement associé aux compétences de littératie précoce évaluées par les enseignants.

Ce résultat permet de pointer une différence qui pourrait être la conséquence d'une différence qualitative dans la manière de faire la lecture partagée aux enfants. On pourrait supposer que les parents d'enfants ayant un handicap donnent un peu moins d'importance au développement littéraire et de ce fait centrent moins l'attention de leurs enfants sur les caractères imprimés. Cette hypothèse mériterait d'être investiguée dans de nouvelles études. En effet si les recherches ne mettent pas en évidence de différences dans l'environnement littéraire précoce des enfants avec et sans handicap, la question plus précise du type de pratiques se pose quand même. Comme souligné par Dowdall et al. (2019) la majorité des études sur les programmes destinés à développer les pratiques de lecture partagée au sein des familles se déroulent auprès d'une population d'enfants au développement typique. A notre connaissance il n'y a pas de recherche ayant évalué précisément la mise en œuvre de séances de lecture partagée et le type d'interaction entre le parent et l'enfant dans le cadre du handicap visuel. La majorité des recherches rapportées ici s'appuie sur des questionnaires et permet de recueillir uniquement des réponses quantitatives. Quand on sait que la qualité des interactions parent-enfant est déterminante dans l'efficacité des pratiques interactives de lecture, il nous semble important d'encourager des études qui permettraient d'observer finement ces interactions en contexte familial. Ces études permettraient probablement de mieux comprendre l'influence des pratiques familiales sur le développement littéraire des enfants handicapés. La difficulté d'accès aux livres adaptés et de possibles différences qualitatives dans l'environnement littéraire ont pour conséquence que les enfants entrent à l'école avec des compétences diverses qui vont impacter leur scolarité. L'impact des inégalités sociales sur la lecture a largement été documenté (Duru-Bellat & van Zanten, 2006). Les inégalités liées au handicap dans cet accès à la littérature doivent également être prises en compte et faire l'objet de recherches visant à les réduire.

2.2. Troubles visuels et littéracie précoce

Le développement du langage est l'un des principaux facteurs pouvant influencer l'apprentissage de la lecture chez l'enfant déficient visuel et sa scolarisation (Comtois, 1997). Le manque d'information visuelle perturbe sensiblement l'accès à l'information et les interactions sociales du nouveau-né (Hatwell, 2003), ce qui se répercute nécessairement sur le développement du langage. Certains auteurs observent des retards dans l'apparition des premiers mots (Andersen et al., 1984 ; McConachie, 1990 ; McConachie & Moore, 1994), un léger décalage au niveau des vocalisations dans le « tour de rôle » conversationnel avec l'adulte (Rogers & Puchalski, 1984), ou encore une tendance à changer souvent de thème dans la conversation et à apporter fréquemment des éléments faisant référence à leurs propres actions et à leur vécu, prenant moins en compte le monde externe (Andersen et al., 1984). Ils utiliseraient également davantage de références aux éléments perceptifs sensoriels des objets que les voyants (Vinter et al., 2012).

Pour Kekelis et Andersen (1984), ces particularités du langage ne sont pas améliorées par les interactions verbales avec les parents qui auraient tendance à apporter des énoncés verbaux interrogatifs ou des instructions aux enfants, plutôt que des éléments descriptifs ou informatifs sur l'environnement ou la situation présente. Comme les comportements des enfants déficients visuels peuvent être plus difficiles à interpréter que ceux des enfants voyants, les parents doivent être en mesure de décoder les messages de l'enfant, de lui parler, de le toucher pour favoriser le développement de son vocabulaire. Ces comportements ne sont pas forcément mis en place spontanément par les parents et un accompagnement peut s'avérer nécessaire. D'après Lewi-Dumont (1997), si les parents n'arrivent pas à décoder les messages de leur bébé ou s'ils n'arrivent pas à établir de liens avec lui, il risque d'être très inhibé sur le plan de la communication. Dans de telles conditions, l'enfant déficient visuel pourra difficilement acquérir la volonté de communiquer, qui constitue un préalable à l'entrée dans l'univers de l'écrit. En ce sens, Pring (2008) appuie l'importance de multiplier les opportunités d'interaction verbale de l'enfant déficient visuel avec sa fratrie et ses pairs, qui sont plus susceptibles de proposer des énoncés créatifs et descriptifs. Selon Koenig et Holbrook (2002), les parents, les autres membres de la famille et les intervenants jouent un rôle prépondérant dans le développement des compétences en littéracie précoce de l'enfant déficient visuel.

Les compétences en littéraire précoce chez les enfants déficients visuels se développent également par l'expérience des livres et de l'écriture. Cependant, ces enfants n'ont pas accès à des livres illustrés comme les voyants. Le travail des transpositeurs et éditeurs pour créer des livres tactiles est particulièrement chronophage et coûteux (Lewi-Dumont, 2016). De ce fait il y en a très peu sur le marché et les parents se retrouvent souvent démunis face au manque de livres adaptés. En conséquence certains enfants peuvent entrer à l'école sans jamais avoir eu accès à un livre (Claudet, 2014) et n'arrivent pas avec le même bagage de connaissances que les enfants voyants (Comtois, 1997 ; Koenig & Holbrook, 2000 ; Lewi-Dumont, 1997). Le peu d'expériences qu'ils ont en communication écrite limite l'acquisition de compétences littéraciques émergentes et certains enfants n'ont pas encore compris la relation entre le langage parlé et le langage écrit en arrivant à l'école. Ainsi le développement de compétences en littéracie précoce nécessite pour ces enfants, encore plus que pour d'autres, une intervention spécifique (Chen & Dote-Kwan, 2018 ; Koenig & Holbrook, 2000 ; Lewi-Dumont, 1997 ; McGregor & Farrenkopf, 2002 ; Russotti et al., 2004). Ceci est d'autant plus vrai que la déficience visuelle est importante. Pour les enfants non-voyants, les parents et les intervenants devront s'assurer du contact régulier et fréquent avec le braille et les symboles tactiles, et ce, dès leur plus jeune âge (Koenig & Holbrook, 2002).

De plus les enfants ayant une déficience visuelle peuvent rencontrer des difficultés spécifiques à leur handicap pour développer des compétences de littéracie car cela nécessite, en plus des habiletés cognitives et langagières, des compétences tactiles et motrices, dont le développement peut être retardé par la déficience visuelle (Hatwell, 2003). La lecture partagée et les interactions avec l'adulte autour des livres tactiles illustrés peuvent guider l'enfant dans son exploration des images tactiles (Theurel et al., 2010) et l'expérience avec des livres tactiles permet aux enfants de développer des compétences d'exploration plus efficaces (Theurel et al., 2013).

L'étude de Brum et Bruce (2023) menée aux Etats-Unis avait pour objectif de décrire les pratiques de lecture partagée avec des enfants déficient visuels. A partir de questionnaires et d'entretiens auprès de 84 répondants (parents, enseignants spécialisés et éducateurs), ils font ressortir les pratiques déclarées en ce qui concerne les stratégies de maintien de l'attention, de guidage de l'enfant, et de développement du vocabulaire et de la compréhension. Les répondants rapportent

l'importance de la proximité physique, du rythme et de la musique. Ils choisissent des livres colorés, avec des textures, et en lien avec les intérêts de l'enfant, ce qui leur permet de faire du lien avec les expériences vécues par l'enfant. Lorsqu'ils font la lecture, ils soulignent les émotions, modulent leur voix, exagèrent des intonations. Ils font des pauses et laissent du temps à l'enfant pour répondre dans les phases interactives, explorer l'illustration, toucher des objets associés ou dessiner des éléments de l'histoire. L'importance de la consistance est soulignée et comprend la mise en place d'une routine pour la conduite de la lecture partagée, le fait de lire le livre de la même manière, de le lire plusieurs fois, de lire les mêmes livres à l'école et à la maison, ou d'agir de la même manière sur le matériel associé au texte.

2.3. Troubles du développement et littéracie précoce

Les enfants présentant des troubles du développement constituent également une population considérée comme présentant un risque élevé de retard dans le développement de la littéracie précoce. La majorité de ces enfants présente des troubles du langage, soit en tant qu'étiologie primaire (troubles primaires du langage), soit en tant qu'effet secondaire d'autres pathologies, telles que les troubles du spectre autistique, les troubles du développement intellectuel ou les pertes auditives. Les enfants avec des troubles du langage obtiennent des résultats relativement faibles dans des tâches de littéracie précoce par rapport à leurs pairs neurotypiques (Cabell et al., 2009). Justice et al. (2015) ont observé que près de 70 % des 218 enfants d'âge préscolaire ayant des troubles du langage participant à leur étude avaient des compétences en littéracie précoce particulièrement faibles. Plusieurs hypothèses sont avancées pour expliquer ces faibles performances. Il est possible que les difficultés de lecture et d'écriture de ces enfants reflètent simplement un « symptôme » supplémentaire d'un trouble du langage sous-jacent. Ces difficultés lors de l'entrée dans l'écrit pourraient également être liées à un environnement littéracie appauvri et à des pratiques de lectures différentes, bien que cette hypothèse ne fasse pas consensus (Light & Smith, 1993 ; Justice et al., 2016 ; Marvin, 1994).

Les études menées auprès d'enfants porteurs de trisomie 21 montrent qu'ils présentent un retard dans l'apparition des premiers mots et dans la construction de la syntaxe et qu'ils ont une faible diversité d'expressions verbales (Laroche & Mellier,

2002). L'observation des comportements des mères d'enfants trisomiques amène à la conclusion qu'elles utilisent des phrases de complexité syntaxique moindre et des contenus sémantiques plus pauvres que les mères d'enfants neuro-typiques (Jones, 1977), cependant la fréquence des sollicitations verbales ne différencie pas ces deux populations (Johnson-Glenberg & Chapman, 2004). De plus, les comportements communicatifs et langagiers des mères restent relativement stables au fur et à mesure que leur enfant grandit et s'adaptent peu aux modifications et à l'évolution de l'enfant (Lemoine & Laroche, 2006). Comme déjà souligné précédemment, la différence entre les pratiques familiales auprès d'enfants avec et sans handicap serait plus qualitative que quantitative.

Dans le cas des activités de lecture partagée, Barton-Hulsey et al. (2020) montrent que les mères d'enfants atteints du syndrome de trisomie 21 utilisent des énoncés moins complexes sur le plan grammatical que les mères d'enfants au développement typique, mais avec une diversité de vocabulaire similaire. Alors que les mères d'enfants au développement typique lisent le texte, les mères d'enfants avec trisomie 21 utilisent davantage de descriptions et de gestes et passent moins de temps à lire le texte. Les enfants des deux groupes communiquaient aussi fréquemment avec l'adulte même si les enfants trisomiques utilisaient moins de mots.

De la même manière que pour les enfants typiques, l'environnement littéraire des enfants porteurs de trisomie 21 peut prédire leur intérêt pour la lecture et la réussite dans son apprentissage (Ricci, 2011). Les faibles performances littéraires dont ils font preuve peuvent être en partie compensées par la mise en œuvre de programmes éducatifs spécifiques (Martini-Willemin, 2013). Par exemple, la mise en place d'un programme de lecture partagée parent-enfant auprès d'enfants de 3 à 4 ans met en évidence une progression importante de leurs compétences langagières (Buckley & Bird, 2002). Un développement précoce de la littéracie, guidé et mis en œuvre par la famille peut donc permettre à un certain nombre d'enfants avec trisomie 21 de rejoindre le niveau des autres élèves dans les premières années d'école et de participer pleinement aux activités de lecture. La revue de littérature de Jeremic et al. (2023) conclue que les activités de lecture partagée, qu'elles soient incluses ou non dans un programme plus large de développement langagier, sont associées à une augmentation du langage et de la communication chez des enfants porteurs de trisomie 21. Ils alertent cependant sur le fait que la majorité des études est de faible

qualité méthodologique et qu'il reste des efforts à faire pour bien comprendre l'intérêt de la lecture partagée auprès de cette population spécifique d'enfants.

L'environnement a une influence forte sur le développement langagier de l'enfant. L'acquisition du langage est un processus interactif, d'où l'importance d'engager l'enfant dès le plus jeune âge dans des interactions riches et variées. Les enfants présentant un trouble du développement intellectuel et les enfants déficients visuels présentent en général, bien que pour des raisons très différentes, des difficultés langagières, un développement lent du vocabulaire, et des difficultés lors de l'entrée dans l'écrit (Borlon et al., 2001 ; Buckley & Bird, 2002). Afin d'éviter que ce retard ne se creuse, il est important de pouvoir proposer des moyens de favoriser le développement de cette compétence essentielle qu'est la littéracie, tant pour le développement de l'enfant que pour son intégration sociale. Proposer précocement des programmes adaptés, soutenir les activités de lecture partagée au sein de la famille, donner des clés pour interagir et solliciter son enfant au cours de la lecture pourraient être des solutions particulièrement intéressantes pour ces enfants. Par contre ces programmes ne peuvent pas être implémentés exactement de la même manière que pour des enfants au développement typique et doivent être adaptés à leur profil. La revue de la littérature de Towson et al. (2021) fait ressortir un ensemble de préconisations générales utiles pour adapter les pratiques de lecture pour les enfants ayant des troubles. Ainsi, l'ajout de pauses, l'utilisation d'illustrations, et l'ajout de questions simplifiées (choix binaire, réponse oui/non, pointer l'image qui correspond à la réponse...), permettront à l'enfant de plus s'engager dans l'activité et de mieux comprendre l'histoire.

3. L'apport du tactile dans les apprentissages et la lecture

3.1. L'apport du tactile dans les apprentissages

Pour les enfants déficients visuels, le toucher est la modalité perceptive la plus capable de supplanter la vision défaillante (Hatwell, 2003). Elle peut informer sur de nombreuses propriétés de l'objet auxquelles la vision donne également accès. Cependant, le champ perceptif limité du toucher impose une exploration séquentielle. Les différentes parties de l'objet doivent donc être explorées les unes après les

autres pour être encodées et intégrées en une représentation mentale unifiée. Ce processus d'exploration implique des aptitudes perceptives haptiques ainsi que des capacités mnésiques (intégration de fragments d'information pour la construction de l'image globale, récupération du nom de l'objet) (Gentaz *et al.*, 2000).

Accompagné de la vision chez des enfants voyants, le toucher peut également être une modalité perceptive efficace dans les apprentissages, bien que trop souvent négligé. Par exemple, le mode d'exploration des lettres a un impact sur la compréhension du principe alphabétique. Ainsi, si l'enfant est amené à prendre connaissance des lettres par une exploration visuo-haptique et haptique, les performances en décodage sont meilleures que si l'exploration se fait uniquement visuellement (Bara *et al.*, 2004). De même, tenir un objet réel pendant l'encodage favorise l'apprentissage de mots de vocabulaire dans une langue étrangère (Bara & Kaminski, 2019). Manipuler des objets miniatures pendant la lecture d'un texte peut aider à mieux mémoriser les informations et peut favoriser la compréhension chez des enfants déficients visuels comme chez des enfants sans trouble de développement (Bara & Bedrone, 2018 ; Bara, Valente & Gentaz, 2018). Chez des enfants avec des troubles du développement intellectuel, des entraînements mathématiques tactiles permettent d'améliorer l'acquisition de compétence pour les additions (Calik & Cargin, 2010).

Bien que conçues à l'origine pour les enfants déficients visuels, les illustrations tactiles ou permettant de manipuler des objets sont efficaces pour soutenir la compréhension de tous les enfants (Bara & Bedrone, 2018 ; Glenberg *et al.*, 2004). Ainsi bien que visant un public ciblé, les livres tactiles peuvent être tout à fait utiles pour d'autres publics, notamment les enfants ayant un trouble du développement intellectuel et servir d'outil d'inclusion en classe.

3.2. Le livre tactile

La majorité des histoires pour enfants sont illustrées. Ces illustrations ont un rôle important et doivent être choisies avec soin car elles soutiennent la compréhension de l'histoire, particulièrement chez les enfants les plus jeunes et ceux qui rencontrent des difficultés dans le développement du langage (Cain *et al.*, 2001 ; Orrantia *et al.*, 2014 ; Pike *et al.*, 2010 ; Takacs & Bus, 2018). La difficulté de produire des

illustrations vraiment efficaces pour soutenir la compréhension est d'autant plus importante que le public ciblé par les livres est éloigné des caractéristiques des concepteurs. C'est ce que l'on peut observer pour les livres tactiles qui ne sont pas toujours adaptés aux spécificités des enfants (Claudet, 2014 ; Valente et al., 2020). Dans une logique d'accessibilité et d'égalité des chances, il est nécessaire que tous les enfants, quel que soit leur handicap, puissent avoir accès dès le plus jeune âge à des livres qui puissent être compris et qui puissent soutenir efficacement l'appropriation du langage et de l'écrit. Ces livres sont en premier lieu utilisés dans les familles puis à l'école. Les illustrations tactiles permettent d'améliorer les interactions adulte-enfant lors de lectures partagées et rendent les enfants plus actifs (Bara et al., 2018). De cette manière, les illustrations tactiles pourraient contribuer au développement de compétences en littéracie précoce.

Le livre d'Yvonne Eriksson (2008) retrace l'histoire des images et du livre tactile dans le monde. Pendant de nombreuses années, la création de livres tactiles dépendait d'initiatives ponctuelles menées par des professionnels travaillant dans des instituts spécialisés. Ces personnes faisaient face à d'importantes difficultés pour produire les images que ce soit d'un point de vue financier ou institutionnel (Claudet, 2014). Le premier livre tactile illustré publié en série date de 1918 aux États-Unis (« A toy boy with imitation of verse »). A l'époque, les illustrations étaient très majoritairement utilisées à des fins pédagogiques. Selon Claudet (2014), on peut attribuer à l'intégration scolaire en école ordinaire dans les années 1980 le début du livre tactile illustré moderne. En effet, la rencontre des deux communautés d'enfants voyants et déficients visuels a fait remonter un manque évident en matière d'accès à la lecture chez les enfants avec une déficience visuelle. La plupart des concepteurs, des parents ou enseignants, ont avancé dans une démarche empirique pour la création d'images tactiles sans formation préalable. Les images tactiles étaient de simples mises en relief d'images pour voyants sans travail d'adaptation. Ce sont des images qui « parlaient la langue de l'œil, mais pas la langue des doigts » (Pierre, 1914). En 1992, l'ouvrage « Tactile Graphics » (Edman, 1992) permet pour la première fois de définir les composants du livre tactile illustré et de proposer des conseils pour leur conception.

Dès les années 1990 en France, les ministères de la Culture et de l'Éducation ont mené des actions déterminantes permettant de soutenir les structures produisant des

livres tactiles et d'aider les bibliothèques à se les fournir. C'est dans ce contexte qu'a été créée l'association Les Doigts Qui Rêvent (LDQR). Chaque année, elle organise un concours européen qui donne un état des lieux de la création de livres tactiles et de l'évolution des techniques d'illustration. L'association International Board on Books for Young children (IBBY) organise également chaque année un concours international dont l'une des catégories « Outstanding Books » récompense des livres adaptés, accessibles ou parlant du handicap. Enfin, plus récemment, « Mes mains en Or », une deuxième association française d'édition de livres tactiles a été créée. Il existe aujourd'hui une communauté de chercheurs et de professionnels se réunissant chaque année autour de journées d'étude, colloques ou conférences afin de mettre en commun et partager les résultats de recherche et l'expérience de professionnels dans le domaine du livre tactile.

3.3. Les images tactiles

Il existe différentes techniques et donc différents rendus pour l'illustration tactile : images avec contours en relief, images pleines en relief, images avec plusieurs niveaux de relief et images texturées. Les images avec contours en relief et pleines peuvent être produites par thermogonflage. Cette technique est basée sur du papier imprégné de microcapsules d'alcool. Lorsqu'elles sont exposées à la chaleur, les microcapsules présentes sous l'encre éclatent. On retrouve alors du volume dans les zones désirées uniquement. Les images avec plusieurs niveaux de relief peuvent être obtenues par le thermoformage. Cette technique consiste à chauffer sous vide une mince feuille de plastique placée sur un objet ou une matrice. L'image plastique obtenue suit précisément le relief de l'objet d'origine. Chaque technique présente des avantages et des inconvénients et peut être plus ou moins adaptée selon le contexte d'utilisation. La technique du thermogonflage est rapide et peu coûteuse, mais ne donne accès qu'à un seul niveau de relief. De plus, à force d'être manipulé, le relief des images peut se « tasser » et devenir plus difficile à percevoir. Les images texturées sont obtenues en assemblant et collant plusieurs textures (tissus, mousses, papiers, etc.). Ces images sont peu robustes (à force d'être manipulées, les textures peuvent s'abîmer ou se décoller) et leur création prend du temps et demande beaucoup de matériel.

Quand on évalue la reconnaissance tactile des images, on se rend compte que toutes les techniques pour concevoir les illustrations n'ont pas la même valeur. Lors d'exploration tactile sans la vision, les images en relief pleines (qui ont pour avantage d'éviter les confusions entre le fond et la forme) sont mieux reconnues que les images qui proposent uniquement du relief sur les contours (Thompson et al., 2003). Les images les plus efficaces semblent être celles qui utilisent différentes textures. Le toucher étant un sens spécialisé dans l'identification de la texture des objets, ce type d'illustration est mieux reconnu par les enfants non-voyants que les images en contours ou avec plusieurs niveaux de relief (Theurel et al., 2013). De plus la texture permet de faire un lien avec les propriétés matérielles des objets réels (e.g. de la fourrure pour représenter les poils d'un animal), ce qui soutient plus facilement la compréhension de l'histoire. Les travaux de Mascle et al. (2022 a, b) montrent que la texture a plus d'importance que la forme et qu'il est possible d'illustrer des livres en utilisant des images simplifiées. Les personnages de l'histoire peuvent par exemple être représentés avec des ronds de texture. Ces images simplifiées sont aussi bien reconnues que les images texturées, mais elles permettent aux enfants déficients visuels de se repérer facilement et rapidement dans l'image. Comme elles sont faciles à créer, elles peuvent être facilement utilisées par des parents qui voudraient adapter un livre.

L'utilisation d'objets miniatures qui peuvent être manipulés a un intérêt certain et permet également aux enfants de mieux comprendre les histoires (Bara et al., 2018). Valente et al. (2019) ont proposé d'utiliser des illustrations engageant les simulations d'action via les gestes des doigts. Par exemple dans le cas de la représentation d'escalier, alors que l'image tactile classique représente la forme globale de l'escalier, l'illustration basée sur la simulation propose à l'enfant de monter les marches avec ses doigts. Ces illustrations sont mieux reconnues par des enfants voyants explorant sans voir et des enfants malvoyants que des images en texture (Valente et al., 2021). De plus, ces représentations des actions ne seraient pas spécifiques aux enfants déficients visuels et permettraient un partage d'expérience en contexte inclusif. Cependant, ce type d'illustration ne peut pas correspondre à toutes les histoires et n'est adapté que pour certains contenus.

Les différentes solutions pour illustrer des livres tactiles ont chacune leurs avantages et leurs inconvénients. Afin que l'image soit bien comprise il faut prendre en compte

les caractéristiques de l'exploration tactile et les caractéristiques spécifiques des enfants à qui s'adresse le livre. Le toucher est le sens spécialisé de la texture, il peut aussi reconnaître les formes mais il est moins performant pour ce type de propriété de l'objet que la vision. Ainsi les images texturées sont particulièrement adaptées à cette modalité sensorielle. Le toucher permettant de récolter des informations de manière séquentielle, l'exploration d'images tactiles peut lourdement surcharger la mémoire de travail. L'utilisation de formes simplifiées se différenciant uniquement par leur texture permet de diminuer la charge cognitive. Enfin la main permet d'effectuer des actions sur l'environnement, de tenir et de manipuler. Ainsi reproduire les actions de l'histoire et manipuler des objets sont également des moyens bien adaptés aux particularités de cette modalité sensorielle.

Conclusion

Le livre illustré est un outil qui permet de faciliter les interactions avec l'adulte et le développement langagier. Alors que les enfants typiques sont très précocement confrontés à la richesse du langage écrit et disposent de supports variés, la situation est bien différente pour les enfants handicapés. La lecture partagée est un moment privilégié qui tout en procurant du plaisir permet des interactions langagières riches et variées entre l'adulte et l'enfant. Ces interactions sont d'autant plus importantes que l'enfant a des difficultés à comprendre le contenu du livre, ce qui est souvent le cas pour les enfants déficients visuels et/ou présentant un trouble du développement intellectuel. Afin de pouvoir donner aux enfants plus d'occasions de se familiariser avec le langage oral et écrit, il est nécessaire de rendre plus accessibles les livres et de pouvoir guider les parents, les éducateurs et les enseignants dans la mise en œuvre de ces pratiques de lecture interactives. En effet les nombreuses recherches sur l'environnement littéraire familial et sur les pratiques partagées de lecture permettent de faire des préconisations qui peuvent améliorer l'entrée dans la littéracie des enfants. Cependant la majorité de ces recherches a été menée auprès de familles d'enfants typiques et il manque des données pour mieux comprendre ce qui se joue dans les familles avec des enfants en situation de handicap. Le projet TACTILIVR a pour ambition d'apporter des éléments de réponse à cette question encore peu documentée.

Points clés à retenir

- Les activités de lecture partagée permettent de développer les compétences littéraciques précoces des enfants.
- Ces activités ont lieu en premier dans le contexte familial et dépendent donc de l'accès aux livres.
- Les enfants en situation de handicap ont moins facilement accès aux livres et à la lecture.
- L'illustration dans les livres est importante, car elle soutient la compréhension de l'histoire et crée de l'intérêt pour l'activité de lecture.
- Les illustrations doivent être choisies avec soin et être adaptées aux caractéristiques des enfants.
- Les illustrations tactiles, conçues pour les enfants déficients visuels, sont également intéressantes pour les enfants typiques et pour les enfants présentant d'autres types de handicap.
- Les interventions destinées à promouvoir les activités autour du livre et la lecture partagée au sein des familles sont efficaces.

Bibliographie

Références utilisées dans la synthèse

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of education*, 87-107.
- Andersen D.W., & Fisher K.P. (1986). Nominal realism in congenitally blind children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 80 : 896 – 900.
- Bara, F., & Bedrune, M. É. (2018). Est-ce que la manipulation d'objets miniatures peut aider à mieux comprendre un texte?. *Ressources*, 19, 6-15.
- Bara, F., Gentaz, É., & Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture: comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 27-45.
- Bara, F., Gentaz, E., & Valente, D. (2018). The effect of tactile illustrations on comprehension of storybooks by three children with visual impairments: An exploratory study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(6), 759-765.
- Bara, F., & Kaminski, G. (2019). Holding a real object during encoding helps the learning of foreign vocabulary. *Acta Psychologica*, 196, 26-32.
- Barton-Husley, A., Lorang, E., Renfus, K., & Sterling, A. (2020). Maternal input and child language comprehension during book reading in children with down syndrome. *American Journal of Speech Language Pathology*, 29, 1475-1488.
- Bergman Deitcher, D., Aram, D., & Adar, G. (2019). Book selection for shared reading : Parents' considerations and researchers' views. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(3), 291-315.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16.
- Borlon, A., Genicot, R., & Vincken, A. (2001). Psychomotor development in the blind infant. *Bulletin de la Societe Belge D'ophtalmologie*, (279), 97-100.
- Breit-Smith, A., Cabell, S.Q., Justice, L.M. (2010). Home Literacy Experiences and Early Childhood Disability: A Descriptive Study Using the National Household Education Surveys (NHES) Program Database. *Lang Speech Hear Serv Sch*, 41(1):96–107.
- Brookshire, J., Scharff, L. F., & Moses, L. E. (2002). The influence of illustrations on children's book preferences and comprehension. *Reading psychology*, 23(4), 323-339.
- Buckley, S., & Bird, G. (2002). Cognitive development and education: perspectives on Down syndrome from a twenty-year research programme. *Down syndrome across the life span*, 66-80.
- Brum, C., & Bruce, S.M. (2023). Instructional strategies to support shared reading with learners who are deafblind. *British Journal of Visual Impairment*, 41(3), 504-516.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & cognition*, 29(6), 850-859.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty, A. S. (2009). Emergent name-writing abilities of preschool-age children with language impairment. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 40(1):53-66.

- Chen, D., & Dote-Kwan, J. (2018). Promoting emergent literacy skills in toddlers with visual impairment. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 542-550.
- Claudet, P. (2014). Designing Tactile Illustrated Books. *Journal of Blindness Innovation & Research*, 4(1).
- Comtois, L. (1997). Effets d'un programme de communication écrite sur la conscience de l'écrit de jeunes ayant une déficience visuelle. *Essai inédit*, Université de Sherbrooke.
- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P., & Powell, T. A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy. *New directions for child and adolescent development*, 2001(92), 23-38.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665.
- Danko-McGhee, K., & Slutsky, R. (2011). Judging a book by its cover: Preschool children's aesthetic preferences for picture books. *International Journal of Education through Art*, 7(2), 171-185.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière Education.
- Dowdall, N., Murray, L., Hartford, L., Melendez-Torres, G.J., Gardner, F., & Cooper, P.J. (2019). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 0, 1-17.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2006). Les pratiques éducatives des familles. *Sociologie de l'école*, 3e édition, Paris, Armand Colin, 155-175.
- Edman, P. (1992). Tactile graphics. *American Foundation for the Blind*.
- Eriksson, Y. (2008). Images tactiles : représentations picturales pour les aveugles, 1784, 1940. *Corpus Tactilis "Theoria", Les doigts qui Rêvent*.
- Evans, M. A., & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading: Evidence from eye movement monitoring. *Psychological Science*, 16, 913-920.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Veille et analyses*, 63, 1-14.
- Fletcher, K. L. & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103.
- Gentaz, E., Hatwell, Y., & Streri, A. (2000). Toucher pour connaître: psychologie cognitive de la perception tactile manuelle. *Presses Universitaires de France*.
- Gest, S. D., Freeman, N. R., Domitrovich, C. E., & Welsh, J. A. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: The moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 319-336.
- Gilkerson, J., Richards, J. A., & Topping, K. J. (2017). The impact of book reading in the early years on parent-child language interaction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(1), 92-110.
- Glenberg, A. M., & Langston, W. E. (1992). Comprehension of illustrated text: Pictures help to build mental models. *Journal of memory and language*, 31(2), 129-151.
- Hassinger-Das, B., Ridge, K., Parker, A., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Dickinson, D. K. (2016). Building vocabulary knowledge in preschoolers through shared book reading and gameplay. *Mind, Brain, and Education*, 10(2), 71-80.

- Hatwell, Y. (2003). *Psychologie cognitive de la cécité précoce*. Dunod.
- Jeremic, M., Stojanovick, V., Burgoyne, K., & Pagnamenta, E. (2021). Shared book reading as a context for language intervention for children with Down syndrome: a mini-review. *Frontiers in Psychology, 14*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1176218>
- Johnson-Glenberg, M. C., & Chapman, R. S. (2004). Predictors of parent–child language during novel task play: A comparison between typically developing children and individuals with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 48*(3), 225-238.
- Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie, 185*, 117-161.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*(3), 257-269.
- Justice, L., Logan, J., Kaderavek, J., Schmitt, M. B., Tompkins, V., & Bartlett, C. (2015). Empirically based profiles of the early literacy skills of children with language impairment in early childhood special education. *Journal of learning disabilities, 48*(5), 482-494.
- Justice, L. M., Logan, J. A., Işitan, S., & Saçkes, M. (2016). The home-literacy environment of young children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly, 37*, 131-139.
- Kekelis, L. S. & Andresen, E. W. (1984). Family communication styles and language development. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 78*, 54-65.
- Kendeou, P., Van Den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning disabilities research & practice, 29*(1), 10-16.
- Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (2000). Ensuring high-quality instruction for students in braille literacy programs. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 94*(11), 677-694.
- Lanoë, C. & Florin, A. (2000). Les parents et l'apprentissage du langage chez les enfants de 2 à 8 ans. *La revue internationale d'éducation familiale, 4*(1), 141-171.
- Laroche, S. E., & Mellier, D. (2002). Evolution des formes vocaliques en fonction du contexte de communication chez l'enfant trisomique de 4 à 24 mois d'âge développemental. *Revue Européenne du Handicap Mental, (24)*, 4-14.
- Lenhart, J., Suggate, S. P., & Lenhard, W. (2022). Shared-Reading Onset and Emergent Literacy Development. *Early Education and Development, 33*(4), 589–607.
- Leseman, M., & DeJong, F. (1998). Home literacy : opportunity, instruction, cooperation and social emotional quality predicting early reading achievement P, *Reading Research Quarterly, 33* (3), 294-3 18.
- Lesueur, L., & Paquignon, M. (2023). *La lecture dialogue*. Université de Lille.
- Lewi-Dumont, N. (2016). *Scolariser des élèves aveugles ou malvoyants*. Canopé Edition.
- Lewi-Dumont, N. (1997). *L'apprentissage de la lecture chez les enfants aveugles: difficultés et évolution des compétences* (p. 998). Presses universitaires du Septentrion.
- Light, J., & Smith, A. K. (1993). Home literacy experiences of preschoolers who use AAC systems and of their nondisabled peers. *Augmentative and Alternative Communication, 9*(1), 10-25.

- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*.
- Martini-Willemin, B. M. (2013). Littéracie et déficience intellectuelle: une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale?. *Alter*, 7(3), 193-205.
- Marvin, C. (1994). Home literacy experiences of preschool children with single and multiple disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14(4), 436-454.
- Masclé, C., Jouffrais, C., Kaminski, G., & Bara, F. (2022a). Displaying easily recognizable tactile pictures: A comparison of three illustration techniques with blind and sighted children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 78, 101364.
- Masclé, C., Jouffrais, C., Kaminski, G., & Bara, F. (2022b). Des ronds de texture pour illustrer les livres tactiles : observations de séances de lecture avec des enfants déficients visuels. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 177, 265-273
- Mayer, R. E. (2014). Multimedia instruction. *Handbook of research on educational communications and technology*, 385-399.
- McConachie, H. R., & Moore, V. (1994). Early expressive language of severely visually impaired children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 36(3), 230-240.
- McGregor, D., & Farrenkopf, C. (2002). Teaching emergent literacy skills to kindergarten students in a braille/print program. In *International Conference July* (pp. 17-21).
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early education and development*, 19(1), 7-26.
- Morrow, M., Gambrell, B. (2000). Literature-based reading instruction, in M.L. Karnil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr (Cd.), *Handbook of Reading Research* (vol. 3, p. 563-586), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Muhinyi, A. & Rowe, M.L. (2019). Shared reading with preverbal infants and later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 64, 101053.
- Nocus, I., & Bodin, A. (2020). Pratiques familiales autour du livre et vocabulaire des jeunes enfants. *Revue Internationale de l'éducation familiale*, (1), 75-101.
- Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V. (2018). Enhancing language and print-concept skills by using interactive storybook reading in kindergarten. *Journal of early childhood literacy*, 18(4), 545-569.
- Orrantía, J., Muñoz, D., & Tarín, J. (2014). Connecting goals and actions during reading: The role of illustrations. *Reading and Writing*, 27, 153-170.
- Paivio, A. (1971). Imagery and language. In *Imagery* (pp. 7-32). Academic Press.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child development*, 83(3), 810-820.
- Pike, M. M., Barnes, M. A., & Barron, R. W. (2010). The role of illustrations in children's inferential comprehension. *Journal of experimental child psychology*, 105(3), 243-255.

- Pinto, G., Bigozzi, L., Vezzani, C. *et al.* (2017). Emergent literacy and reading acquisition: a longitudinal study from kindergarten to primary school. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 571–587.
- Pring L. (2008). Psychological characteristics of children with visual impairments: learning, memory and imagery. *British Journal of Visual Impairment*, 26 (2), 159-169
- Raz, I. S., & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(3), 209-225.
- Ricci, L. (2011). Home literacy environments, interest in reading and emergent literacy skills of children with Down syndrome versus typical children. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(6), 596-609.
- Rogers, S. J., & Puchalski, C. B. (1984). Social characteristics of visually impaired infants' play. *Topics in Early Childhood Special Education*, 3(4), 52-56
- Russotti, J., Shaw, R., & Spungin, S. J. (2004). *When you have a visually impaired student in your classroom: A guide for paraeducators*. American Foundation for the Blind.
- Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 53(2), 169-186
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child development*, 85(4), 1552-1568.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. *Handbook of early literacy research*, 2, 173-182.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly* 17, 318–337
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading research quarterly*, 458-481.
- Swain, J. M., & Cara, O. (2019). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(4), 431–458.
- Takacs, Z. K., & Bus, A. G. (2018). How pictures in picture storybooks support young children's story comprehension : An eye-tracking experiment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 174, 1-12
- Theurel, A., Polato, E., Caldironi, P., Lanners, J., Claudet, P., Caldin, R., & Gentaz, E. (2010). Effet de la lecture conjointe sur l'appréhension tactile d'un livre tact-illustré par de jeunes enfants aveugles précoces. *Terra Haptica*.
- Theurel, A., Witt, A., Claudet, P., Hatwell, Y., & Gentaz, E. (2013). Tactile picture recognition by early blind children: the effect of illustration technique. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 19(3), 233.
- Thompson, L. J., Chronicle, E. P., & Collins, A. F. (2003). The role of pictorial convention in haptic picture perception. *Perception*, 32(7), 887-893.
- Towson, J.A., Akemoglu, Y., Watkins, L., & Zeng, S. (2021). Shared interactive book reading interventions for young children with disabilities: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30, 2700-20715.

- Topping, K., Dekhinet, R., & Zeedyk, S. (2013). Parent–infant interaction and children’s language development. *Educational Psychology*, 33(4), 391-426.
- Valente, D., Bara, F., Gentaz, E., Cabot, P., Donavy, C., & Négrerie, S. (2020). Outils multisensoriels et handicap visuel: apports du design participatif. *Diversité: Revue d'actualité et de réflexion pour l'action éducative*.
- Valente, D., Palama, A., & Gentaz, E. (2021). Exploring 3D miniatures with action simulations by finger gestures: Study of a new embodied design for blind and sighted children. *PloS one*, 16(2), e0245472.
- Vinter, A., Fernandes, V., Orlandi, O. & Morgan, P. (2012). Verbal definitions of familiar objects in blind children reflect their peculiar perceptual experience. *Child Care Health and Development*, 39 (6), 856-863.
- Wirth, A., Ehmig, S. C., & Niklas, F. (2022). The role of the home literacy environment for children’s linguistic and socioemotional competencies development in the early years. *Social Development*, 31(2), 372-387.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., & et al. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-29). New York: Guilford.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading : A shared picture book reading intervention for preschoolers. In *On reading books to children : Parents and teachers*. (p. 177-200). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Autres ressources utiles

Qu’est-ce que l’alphabétisation familiale ?

Association Alpha pour la Vie Canada

Cet article souligne l’importance de la famille dans le développement des compétences en lecture autour de la notion d’alphabétisation familiale

<https://abcalphapourlavie.ca/litteratie-familiale/>

Dossier de veille petite enfance : de l’éducation à la scolarisation

Institut français de l’Éducation (IFÉ)

Ce dossier spécial aborde différentes thématiques allant des enjeux de la scolarisation non obligatoire aux conditions favorables pour l’apprentissage des jeunes enfants.

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/92-avril-2014.pdf>

Guide pratique : les livres c’est bon pour les bébés

Ministère de la Culture

Association Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations (ACCES)

Association Premières Pages

Ce guide permet d'accompagner les bibliothécaires ou autres professionnels qui souhaiteraient proposer des activités de lecture à de jeunes enfants. Il donne des conseils sur les lieux et moments à privilégier ainsi que sur le choix des livres et collections jeunesse.

<https://www.yvelines.fr/wp-content/uploads/2015/03/guide-les-livres-cest-bon-pour-les-bebes-ACCES-1.pdf>

Guide de lecture

Association Lire et Faire Lire

Ce guide décrit les enjeux de la lecture partagée pour lutter contre l'illettrisme et donne des conseils pour faire la lecture et propose une liste de livres et autres écrits.

<https://www.lireetfairelire.org/sites/default/files/2021-10/Guide%20des%20lectures%20Lire%20et%20faire%20lire%20-%20VL%20%281%29.pdf>

Malette des parents

Ministère de l'Éducation Nationale

Ce site propose des conseils, ressources et outils pour mieux comprendre les enjeux de l'école, dont une section sur la lecture et une autre sur le handicap.

<https://mallettedesparents.education.gouv.fr/>
https://mallettedesparents.education.gouv.fr/sites/default/files/gallery-article/2018_mallette_gout_lecture_infog.jpg

Aidez votre enfant à aimer la lecture

Hôpital de Montréal

Ce guide fournit des conseils aux parents pour encourager leurs enfants à lire.

https://www.hopitalpourenfants.com/sites/default/files/cfl_read_handout_6-9_fre.pdf

Lire avec mon bébé

Association Lire

Ce guide pratique à destination des parents fournit des conseils pour faire la lecture à son bébé dès la naissance.

<https://lireaparis.files.wordpress.com/2019/06/lire-avec-mon-bb-couleur-light.pdf>

Converser, lire et écrire avec votre enfant

Ministère de l'éducation de l'Ontario, Canada

Ce guide pratique à destination des parents les accompagne dans les bonnes pratiques pour accompagner son enfant du développement du langage à la lecture et l'écriture.

<https://edusourceontario.com/res/guide-parents-converser-lire-ecrire-avec-enfant>

Guide pour aider son enfant à apprendre à lire

Ministère de l'Éducation de Manitoba, Canada

Ce guide fournit des conseils pour accompagner son enfant dans son entrée dans la lecture et met en avant les ressources à disposition des parents dans cet accompagnement.

https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/apprendre_lire/docs/parentsread_f.pdf

Bibliographie des livres jeunesse sur le handicap

Fédération Enfance & Familles d'Adoption

Cette bibliographie référence des livres qui abordent le handicap classé en fonction du type de handicap et de l'âge.

https://www.adoptionefa.org/wp-content/uploads/2017/06/biblio_handicap_junesse.pdf

Guide pratique Handicap et Bibliothèques

BiblioPôle, Département de Maine-et-Loire Anjou

Ce guide reprend le concept de handicap et d'accessibilité et présente le matériel et les aides techniques existantes pour permettre d'améliorer l'accès aux bibliothèques pour les enfants en situation de handicap. Il propose également des pistes de médiation culturelle pour les professionnels.

https://bibliopole.maine-et-loire.fr/images/Gerer_former/Ingenierie/Guide_Handicap.pdf

La littérature jeunesse adaptée

Enfant différent

Cet article propose des idées pour trouver des livres adaptés pour les enfants handicapés. Le site web propose de nombreuses informations et ressources autour du handicap chez l'enfant (droit, santé, vie quotidienne, famille, loisir, etc.).

<https://www.enfant-different.org/activites-artistiques-et-culturelles/litterature-adaptee>

L'information pour tous : Facile à Lire et à Comprendre (FALC)

Association Unapei

Ce livre reprend les règles européennes et les conseils pour créer du contenu Facile à Lire et à Comprendre (FALC) accessible aux personnes en situation de handicap intellectuel.

<https://www.unapei.org/publication/linformation-pour-tous-regles-europeennes-pour-une-information-facile-a-lire-et-a-comprendre/>

Lire avec mon enfant aveugle ou malvoyant

Association Le Livre pour l'Insertion et le Refus de l'Exclusion (LIRE)

Association Nationale des Parents d'Enfants Aveugles (ANPEA)

Ce guide sensibilise à l'importance de faire la lecture à son enfant déficient visuel et fournit des ressources et conseils dans le choix des livres adaptés.

<https://anpea.asso.fr/adm-lire-avec-mon-enfant-aveugle-malvoyant/>

Blog à l'aventure des mots

Association Nationale des Parents d'Enfants Aveugles (ANPEA)

Le site propose des articles et outils pour accompagner son enfant aveugle ou malvoyant vers les livres ».

<https://anpea.asso.fr/adm-bienvenue/>

Un guide pour concevoir des livres multisensoriels accessibles à tous avec la méthode de design participatif

Guide écrit par Dannyelle Valente, Florence Bara & Edouard Gentaz.

Ce guide à la fois théorique et pratique, est destiné à tous les professionnels du domaine artistique, culturel et éducatif qui souhaitent concevoir un outil multisensoriel à destination des enfants en situation de handicap visuel mais pas seulement.

https://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/application/files/8715/4106/9114/GUIDE_PRATIQUE_3-IMPRESSON.pdf

Fiches de lecture

Fiche de lecture 1

Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie*, 185, 117-161

Mots clés

Littéracie, développement de l'enfant, socialisation, compétences d'écriture, lecture, inégalités sociales.

Résumé

Encore méconnus en France, les travaux portant sur les apprentissages et les pratiques précoces de la littéracie constituent un champ scientifique en plein essor au sein des communautés de recherche anglophones. Ce nouvel espace pluridisciplinaire de recherches est né d'une remise en cause des conceptions traditionnelles des premiers apprentissages de la lecture, et plus généralement du développement langagier : il a été construit à partir de l'hypothèse selon laquelle, dès leurs premières années, les enfants donnent du sens aux écrits qui les environnent, avant même que leurs usages conventionnels ne leur soient systématiquement enseignés à l'école élémentaire. Pour qui cherche encore à approfondir la connaissance des ressorts à la fois cognitifs et socio-culturels de la production des inégalités d'apprentissage scolaire, certaines des pistes explicatives explorées dans cette littérature présentent un intérêt majeur dans la mesure où elles permettent de mieux comprendre l'inégale rentabilité scolaire des premières socialisations à l'écrit. C'est à partir de ce point de vue que cette note de synthèse présente quelques grandes lignes de développement de ce champ de recherches, qui ont été retracées selon différentes théorisations possibles de la notion de littéracie (ensemble de connaissances/de pratiques/d'objets de l'écrit).

Commentaire

Cette note de synthèse propose un état des lieux des recherches sur la littéracie précoce. L'auteur présente également l'évolution des conceptions en recherche : de la conception de l'apprentissage de la lecture à partir de l'apprentissage formel au développement des recherches sur l'acquisition de compétences précoces sans intervention spécifique.

Fiche de lecture 2

Améliorer la conscience des mots et de l'écrit des enfants grâce à un programme d'intervention auprès des parents.

Swain, J. M., & Cara, O. (2019). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(4), 431–458.

Mots clés

Littéracie émergente, intervention, implication des parents, environnement littéracique

Résumé (traduit de l'anglais)

Cet article présente les résultats d'une étude sur les effets d'un programme pour faire évoluer l'environnement littéracique familial. Le travail de terrain s'est déroulé entre septembre 2013 et décembre 2014 et a porté sur 27 programmes scolaires destinés à des élèves âgés de 5 à 7 ans, ainsi qu'à leurs parents. L'étude a utilisé des méthodes mixtes, qui comprenaient des observations de séances de lecture en famille, une enquête quantitative pré et post programmes auprès de 118 parents, et des entretiens téléphoniques pré et post programmes avec 24 parents. S'appuyant sur des travaux théoriques antérieurs, l'étude conceptualise l'environnement littéracique à la maison en quatre domaines (ressources familiales ; comportements et attitudes des parents en littéracie ; croyances des parents ; activités et pratiques de littéracie de la famille). L'article montre comment la participation à ces programmes entraîne des changements dans les pratiques familiales dans les quatre domaines identifiés.

Commentaire

Cet article propose d'évaluer la mise en place de programmes de littéracie familiale destinés à améliorer l'environnement littéracique des enfants. Par le biais d'observations et d'entretiens avec les familles, les chercheurs observent des changements dans les pratiques familiales en lecture que ce soit au niveau des ressources, des comportements, des attitudes et croyances des parents, et de leurs pratiques de lecture. Il permet donc de montrer l'efficacité de programmes d'intervention avec les familles.

Fiche de lecture 3

Les programmes d'intervention pour les compétences en littératie et en numératie au préscolaire.

Tazouti, Y., Thomas, A. & Hoareau, L. (2020). Les programmes d'intervention pour les compétences en littératie et en numératie au préscolaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 47, 33-52

Mots clés

Programme d'intervention, littératie précoce, scolarisation

Résumé

Les compétences en littératie et numératie émergentes des enfants ont une forte valeur prédictive de leurs performances ultérieures. Pour lutter contre les inégalités scolaires, plusieurs auteurs recommandent d'agir dès la petite enfance avec des programmes d'intervention aussi bien en classe qu'au sein de l'environnement familial. Cet article se propose dans un premier temps de présenter et discuter les résultats des méta-analyses sur les programmes d'intervention pour développer les compétences en littératie et en numératie émergentes. Ensuite, est faite une analyse des travaux publiés dans les dix dernières années sur les programmes d'intervention incluant les parents et qui visent à développer les compétences des enfants en littératie et en numératie émergentes. Enfin, les raisons d'absence de ce type de programme dans le contexte français sont discutées.

Commentaire

Cette revue de littérature propose un recensement des articles de recherche ayant étudié des programmes d'intervention auprès des parents pour développer les compétences en littératie précoce de leurs enfants. Elle montre que ces programmes ont en général des effets bénéfiques et permet d'identifier un certain nombre de caractéristiques qui contribuent à les rendre plus efficaces.

Fiche de lecture 4

Améliorer la conscience l'écrit des enfants grâce à une démarche interventionnelle auprès des parents.

Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257-269.

Mots clés

Littéracie émergente, intervention, implication des parents, lecture de livre, langage

Résumé (traduit de l'anglais)

Cette enquête a examiné l'efficacité d'un programme d'intervention de lecture de livres à domicile pour améliorer les pratiques familiales de lecture et stimuler les compétences en littéracie précoce des enfants. Les participants comprenaient 28 parents et leurs enfants de 4 ans au développement typique. Les comportements de lecture de livres des parents et les compétences en littéracie précoce des enfants étaient évalués puis les dyades étaient réparties dans deux groupes. Chaque dyade parent-enfant participait à un programme de lecture partagée à domicile, dans lequel deux livres étaient lus chaque semaine sur une période de 4 semaines. Les parents du groupe expérimental ont reçu des instructions pour mettre en œuvre des comportements verbaux et non verbaux spécifiques dans leurs séances de lecture. Les parents du groupe témoin n'ont pas reçu ces instructions. Les mesures post-test ont montré que les parents du groupe expérimental ont montré une augmentation significative de l'utilisation de références verbales et non verbales au livre. Les résultats ont également indiqué que ces comportements ont considérablement amélioré les compétences en littéracie précoce de leurs enfants dans plusieurs domaines. Les implications cliniques de cette intervention sont discutées.

Commentaire

Dans cet article, les auteurs proposent et évaluent un programme d'intervention de lecture partagée à la maison avec des enfants neurotypiques de 4 ans. Les parents participant au programme d'intervention avaient pour consigne de mettre en place des comportements verbaux et non verbaux en faisant référence au livre tandis qu'aucune consigne spécifique n'était donnée aux parents dans le groupe contrôle. Les résultats montrent que la mise en place de ces comportements a amélioré les compétences en littéracie précoce des enfants.

Fiche de lecture 5

Les priorités des parents dans la sélection des livres illustrés à lire avec leurs enfants.

Bergman Deitcher, D., Aram, D., & Adar, G. (2019). Book selection for shared reading: Parents' considerations and researchers' views. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(3), 291-315.

Mots clés

Choix des livres, littérature de jeunesse, objectifs de lecture, illustrations.

Résumé (traduit de l'anglais)

Cette étude qualitative explore la manière dont les parents sélectionnent les livres illustrés qu'ils lisent avec leurs enfants. Les participants comprenaient 104 parents de statut socio-économique moyen (84 mères, 20 pères). Deux livres pour enfants ont été présentés aux parents: « Où vivent les monstres ? » de Maurice Sendak (1991) et « Où est ma maman? » de Julia Donaldson (2008). Une interview semi-directive a permis d'aborder différents sujets avec les parents : ce que les parents considèrent comme un bon livre à lire à leurs enfants, ce qu'ils aiment dans un livre pour enfants et pourquoi. Les réponses des parents ont mis en lumière les aspects qui étaient les plus importants pour eux : le but derrière leur lecture, les illustrations, l'importance du texte écrit et de sa structure. Cette étude permet de faire des recommandations sur la manière dont les parents, les professionnels et la communauté de la recherche peuvent travailler ensemble de manière à améliorer les interactions adulte-enfant durant les activités de lecture.

Commentaire

Cette étude qualitative explore les priorités mises en avant par les parents dans la sélection des livres illustrés à lire avec leurs enfants. En particulier, les parents portent attention aux buts de lecture, aux illustrations et à la structure du texte. Les chercheurs discutent ensuite des différences qui émergent entre les priorités des parents et les caractéristiques importantes des livres mises en avant par la recherche. Ils proposent des pistes de réflexion pour améliorer les connaissances des parents sur le choix des livres et mener des activités de lecture partagée de meilleure qualité.

Fiche de lecture 6

Relier les objectifs et les actions pendant la lecture : le rôle des illustrations.

Orrantia, J., Múñez, D. & Tarín, J. (2014). Connecting goals and actions during reading: the role of illustrations. *Reading and Writing* 27, 153–170 (2014).

Mots clés

Compréhension, illustrations, modèles mentaux, mémoire de travail.

Résumé (traduit de l'anglais)

La capacité à intégrer des informations séparées dans un texte (relier l'action d'un personnage à un objectif énoncé plus tôt dans le texte) est un facteur critique pour la compréhension de texte. Dans cette étude, la capacité des enfants de 9 et 11 ans à intégrer ces informations est analysée. De plus, l'effet des illustrations sur le processus d'intégration est examiné en mesurant la compréhension des participants. Les participants ont lu des récits qui indiquaient un objectif du personnage tôt dans le texte, et une action plus loin dans le texte qui était soit cohérente soit incohérente avec l'objectif. Les récits ont été présentés avec une illustration qui reflétait la situation décrite dans l'objectif ou sans illustration. Les résultats montrent que les enfants de 11 ans ont passé plus de temps sur les actions incohérentes que sur les actions cohérentes ; de plus, les enfants de 9 ans ont détecté l'incohérence lorsque les illustrations étaient fournies. La mémoire de travail a influencé la capacité des enfants à connecter les actions et les objectifs. Ces résultats suggèrent que les enfants dès 9 ans forment des connexions entre les actions des personnages et leurs objectifs pendant le traitement du texte, bien qu'ils aient besoin d'une illustration pour maintenir l'information en mémoire pour détecter l'incohérence.

Commentaire

Cette étude montre l'importance des illustrations dans la compréhension de texte et permet de comprendre les mécanismes permettant une meilleure compréhension de l'histoire. En particulier, les images permettent de relier les actions des personnages à un but présenté plus tôt dans l'histoire. Cette étude montre également le rôle important de la mémoire de travail dans la compréhension de texte. Les résultats suggèrent que les enfants, dès l'âge de 9 ans, établissent des liens entre les actions des personnages et leurs objectifs pendant la lecture du texte, mais qu'ils ont besoin des illustrations pour maintenir ces informations en mémoire de travail.

Fiche de lecture 7

L'environnement littérariques de jeunes enfants en situation de handicap

Justice, L. M., Logan, J. A., Işitan, S., & Saçkes, M. (2016). The home-literacy environment of young children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 131-139.

Mots clés

Handicap, littéracie précoce, environnement littérarique.

Résumé (traduit de l'anglais)

Certaines études ont rapporté que les jeunes enfants avec et sans handicap ont des environnements littérariques et des intérêts distincts. De telles différences peuvent contribuer à des différences dans les compétences en littératie précoce. Cette étude s'intéresse à la variation des environnements littérariques à la maison pour des enfants avec et sans handicap, selon 3 mesures (fréquence de lecture de livres, pratiques en lecture, intérêt des enfants pour les caractères écrits). L'environnement littérarique de 692 familles ayant des enfants d'âge préscolaire (dont 57 % d'enfants handicapés inscrits dans des classes inclusives) a été évalué, ainsi que les compétences en littératie précoce de chaque enfant (évaluées par les enseignants). L'environnement littérarique des enfants avec et sans handicap ne se distinguait que par l'intérêt des enfants pour les caractères écrits. L'intérêt des enfants était positivement associé aux compétences en littératie précoce.

Commentaire

Cet article propose un état des lieux des recherches sur l'environnement littérarique familial des enfants en situation de handicap. Grâce à une enquête de grande ampleur, les chercheurs proposent une analyse des différences dans l'environnement littérarique d'enfants en situation de handicap et d'enfants neurotypiques. En particulier, les enfants en situation de handicap auraient moins d'intérêt pour l'écrit, ce qui influence le développement de leurs compétences en littéracie précoce. Par contre les différences ne se situeraient pas au niveau de la fréquence des lectures.

Fiche de lecture 8

Manipulation d'objets miniatures et compréhension en lecture.

Bara, F. & Bedrune, E. (2018). Est-ce que la manipulation d'objets miniatures peut aider à mieux comprendre un texte? *Ressources*, 19, 6-15.

Mots clés

Lecture, compréhension, manipulation, mémoire.

Résumé

Cette étude s'intéresse aux moyens de faciliter la compréhension d'un texte écrit lu par un adulte par des élèves de cycle de 2, en début d'école élémentaire (de 6 à 8 ans). Deux conditions de lecture sont comparées, une condition de contrôle (lecture du texte à voix haute par l'enseignante) et une condition de lecture dans laquelle les élèves sont amenés à manipuler des objets miniatures représentant les personnages et à reproduire les actions mentionnées dans le texte. Les performances des élèves sont évaluées par le rappel des informations de l'histoire et par des questions de compréhension locale et globale du texte. Les résultats montrent que la manipulation améliore le rappel de certaines informations contenues dans le texte (nom des personnages, lieux). En revanche, l'effet est plutôt négatif sur la compréhension globale du texte.

Commentaire

Cet article détaille les processus cognitifs impliqués dans la lecture et l'apport du toucher dans les apprentissages. Les auteures comparent dans une seconde partie la compréhension de texte en utilisant des objets miniatures lors de la lecture pour représenter les personnages et les actions. Cette manipulation permet un meilleur rappel des informations, mais diminue la compréhension globale du texte. Les chercheuses discutent des effets positifs et des limites de l'implication du toucher dans les apprentissages et proposent des pistes pour concevoir et utiliser le contenu tactile de façon adapté à l'objectif.

Fiche de lecture 9

Lecture partagée parent-enfant et appréhension tactile d'un livre par de jeunes enfants aveugles précoces.

Theurel, A., Polato, E., Caldironi, P., Lanners, J., Claudet, P., Caldin, R., & Gentaz, E. (2010). Effet de la lecture conjointe sur l'appréhension tactile d'un livre tact-illustré par de jeunes enfants aveugles précoces. *Terra Haptica*.

Mots clés

Lecture de livre, implication des parents, exploration tactile.

Résumé

Cette étude avait pour objectif de déterminer quelles sont les descriptions verbales utilisées par l'adulte (parent ou expérimentateur) pour accompagner l'enfant lors de la lecture et dans quelle mesure ces descriptions peuvent faciliter l'appréhension tactile d'un livre tact-illustré par de jeunes aveugles. La lecture d'un livre tact-illustré par 7 jeunes aveugles en compagnie de leur mère ou d'un expérimentateur a été analysée. Les résultats montrent que d'une part, les mères et les expérimentateurs n'utilisent pas les mêmes descriptions verbales lors de la lecture, et d'autre part, que ces descriptions semblent avoir un impact sur la qualité d'exploration tactile de l'enfant aveugle. Plus précisément, les résultats montrent que les descriptions des caractéristiques tactiles de l'image semblent induire l'utilisation de procédures exploratoires manuelles spécifiques par l'enfant.

Commentaire

Dans cet article, les auteurs évaluent l'influence de l'adulte dans la lecture partagée. En particulier, ils observent que le vocabulaire utilisé influence l'exploration tactile des enfants. Ces résultats soulignent l'importance de l'interaction adulte-enfant dans les activités de lecture.

Fiche de lecture 10

Littéracie et déficience intellectuelle.

Martini-Willemin, B. M. (2013). Littéracie et déficience intellectuelle: une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale? *Alter*, 7(3), 193-205.

Mots clés

Littéracie émergente, déficience intellectuelle, participation sociale

Résumé

La déficience intellectuelle entraîne des difficultés dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture. Le taux particulièrement important d'analphabétisme ou d'illettrisme dans cette population devient préoccupant dans le contexte du paradigme de la participation sociale. À partir d'une revue de la littérature principalement anglo-saxonne qui montre notamment que les connaissances actuelles sur les particularités d'enfants présentant une déficience intellectuelle et qui permettent de développer des méthodes d'apprentissage de la littéracie efficaces se pose la question de la transposition de ces résultats prometteurs dans nos contextes francophones. L'intérêt de cette transposition et sa faisabilité seront d'abord examinés à partir de travaux étudiant le lien entre littéracie et déficience intellectuelle. Puis la discussion sera enrichie en invoquant quelques résultats d'une thèse, conduite dans un canton francophone de Suisse, mettant en évidence les positions d'enseignants spécialisés et de parents d'élèves vivant avec une trisomie 21 quant à l'importance accordée à la littéracie dans le projet scolaire.

Commentaire

Cet article fait un état des lieux des connaissances actuelles sur les particularités des enfants porteurs de trisomie 21 pour le développement de compétence en littéracie précoce. Cette revue de littérature recense également des programmes d'intervention efficaces auprès de ce public. Si les études mentionnées sont principalement anglo-saxonnes, il est possible d'imaginer des processus similaires adaptés aux spécificités du contexte français.

Fiche de lecture 11

Outils multisensoriels et handicap visuel.

Valente, D., Bara, F., Gentaz, E., Cabot, P., Donavy, C., & Négrerie, S. (2020). Outils multisensoriels et handicap visuel: apports du design participatif. *Diversité: Revue d'actualité et de réflexion pour l'action éducative*.

Mots clés

Déficience visuelle, design participatif, illustration tactile, livre.

Résumé

Cet article présente la démarche de design participatif et son application récente au domaine de la conception d'outils éducatifs multisensoriels à destination des enfants en situation de handicap visuel. En particulier, nous présentons ici les étapes du projet Petits explorateur tactiles associant médiateurs, chercheurs, éditeurs et les enfants en situation de handicap à toutes les étapes de conception d'un livre autour des sciences naturelles.

Commentaire

Cet article permet de mettre en avant l'importance et les avantages de la mise en place d'une démarche participative pour créer des contenus adaptés à des personnes en situation de handicap. Avec l'exemple d'un livre autour des sciences naturelles réalisé avec et par des enfants déficients visuels, les auteurs proposent une méthodologie détaillée pour co-concevoir des outils multisensoriels vraiment adaptés au public auquel ils sont destinés.

Fiche de lecture 12

Des ronds de texture pour illustrer les livres tactiles.

Masclé, C., Jouffrais, C. Kaminski, G. Bara, F. (2022). Des ronds de texture pour illustrer les livres tactiles : observations de séances de lecture avec des enfants déficients visuels. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 177, 265-273

Mots clés

Livre, illustration tactile, adaptation, déficience visuelle.

Résumé

Les images tactiles peuvent être difficiles à comprendre. L'objectif de l'étude est d'évaluer la pertinence de l'utilisation de ronds de texture pour illustrer des livres tactiles. Des séances de lecture conjointe auprès de sept enfants déficients visuels ont été observées. Ces observations montrent que les enfants peuvent reconnaître facilement ces images et permettent de proposer des conseils de conception.

Commentaire

Cette étude propose une analyse qualitative de séances de lecture avec un livre tactile illustré. Cette histoire bien connue du Petit Chaperon Rouge est illustrée avec des images simplifiées de type ronds de texture. L'observation et l'analyse des séances permet de mettre en évidence que les enfants malvoyants restent attentifs tout au long de l'histoire, se repèrent facilement dans les images et les comprennent avec très peu d'intervention des adultes. Ils commentent également beaucoup ces images et interagissent avec leurs camarades et enseignants spécialisés.

Fiche de lecture 13

Référence

Bara, F., Gentaz, E., & Valente, D. (2018). The effect of illustrations on the reading process of tactile books : An exploratory study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 112(6).

Mots clés

Livre – Illustration tactile – Adaptation – Déficience visuelle.

Commentaire

Le but de cette étude est d'évaluer l'influence des illustrations dans un livre (absente, 2D ou 3D avec des petits objets) sur les interactions verbales, la mémorisation et la compréhension de l'histoire lors de séances de lecture partagée enfant/adulte lecteur. L'étude a impliqué trois enfants de six ans ayant différents niveaux de déficience visuelle. Pour les interactions verbales, lorsqu'il n'y avait pas d'illustrations, les enfants avaient tendance à écouter sans poser de questions. Au niveau de la mémorisation, le nombre d'éléments de l'histoire rappelé par les enfants était légèrement plus faible lors des lectures sans illustrations. La compréhension des histoires et des images était légèrement meilleure avec des illustrations en 3D. Finalement, les illustrations en 3D seraient plutôt préconisées pour les enfants ayant une déficience visuelle.

Fiche de lecture 14

Référence :

Galiano, A. R., Augereau-Depoix, V., Baltenneck, N., Latour, L., & Drissi, H. (2023). Luciole, a new font for people with low vision. *Acta Psychologica*, 236, 103926.

Mots clés :

Police d'écriture, lecture, accessibilité, déficience visuelle

Résumé (traduit de l'anglais)

La basse vision affecte la capacité de lire et peut constituer un obstacle majeur à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle. Nous avons conçu une nouvelle police (Luciole) pour améliorer la lisibilité et le confort des personnes malvoyantes. Dans cette étude, nous analysons l'effet du type de police sur la lisibilité. Luciole a été comparée à cinq autres polices (Arial, OpenDyslexic, Verdana, Eido et Frutiger) chez 145 lecteurs français (73 malvoyants et 72 voyants), âgés de 6 à 35 ans et répartis en quatre groupes d'expertise en lecture. Les participants ont accompli deux tâches, d'abord en lisant des textes sur papier, puis en lisant de faux mots à l'écran à l'aide du suivi oculaire. Environ la moitié des participants malvoyants avaient une préférence subjective pour Luciole lors de la lecture sur papier et sur écran ; une préférence plus faible est notée pour les participants ayant une vision normale. D'autres critères de lisibilité montrent un léger avantage de la police Luciole par rapport à certaines polices (par exemple Eido et OpenDyslexic) dans les deux groupes. Les résultats obtenus en prenant en compte le niveau d'expertise en lecture confirment cette tendance.

Commentaire :

Cette étude montre le processus d'identification des critères pour une police accessible à des personnes malvoyantes et l'évalue auprès d'un large public de lecteurs voyants et malvoyants. C'est la première police créée et évaluée spécifiquement pour un public malvoyant. Cette police a été appréciée par les participants et est actuellement utilisée dans la plupart des livres jeunesse. Elle est téléchargeable gratuitement sur ce lien : <https://www.luciole-vision.com/>

Fiche de lecture 15

Référence :

Valente, D., Mascle, C., Chennaz, L., Galiano, A. R., & Gentaz, E. (2024). Améliorer les illustrations dans les livres jeunesse à destination des enfants avec un handicap visuel: cinq pistes d'adaptation proposées ou validées par la recherche. *Revue interdisciplinaire sur le handicap visuel*, 1(1).
<https://oap.unige.ch/journals/rihv/article/view/1624>

Mots clés

Livre – Illustration tactile – Adaptation – Déficience visuelle.

Résumé :

Les enfants avec un handicap visuel ont besoin de livres jeunesse adaptés à leurs façons spécifiques de lire et de percevoir le monde. La première partie de cet article présente une synthèse des études ayant examiné la compréhension des illustrations dans les livres jeunesse par ces enfants. Nous explorons ensuite cinq pistes de conception d'illustrations accessibles apportées ou validées par la recherche : 1) explorations tactiles simulant des expériences réelles du corps et de la main 2) mise en avant des textures pertinentes 3) association du toucher et du son par des dispositifs multimodaux 4) personnalisation des illustrations au type de déficience visuelle 5) participation des enfants et leur entourage à la création de ces illustrations. Ces pistes prometteuses, appuyées sur des données scientifiques, ouvrent des voies à la création de livres jeunesse plus inclusifs et plus proches des besoins et des modes d'exploration spécifiques de ces enfants.

Commentaire :

Cet article, sous forme de revue de littérature, présente un état de la recherche sur l'illustration tactile. Il permet de faire ressortir 5 pistes concrètes et directement applicables pour améliorer les illustrations tactiles dans les livres jeunesse pour des enfants aveugles ou malvoyants.

Fiche de lecture 16

Référence :

Theurel, A., Witt, A., Claudet, P., Hatwell, Y., & Gentaz, E. (2013). Tactile picture recognition by early blind children: the effect of illustration technique. *Journal of experimental psychology: Applied*, 19(3), 233.

Mots clés

Livre – Illustration tactile – Adaptation – Déficience visuelle.

Résumé (traduit de l'anglais) :

Cette étude a examiné les facteurs qui ont influencé la reconnaissance haptique d'images tactiles par de jeunes enfants aveugles. Une telle recherche est motivée par la difficulté d'identifier des images tactiles, c'est-à-dire des représentations bidimensionnelles d'objets, alors qu'il s'agit de la manière la plus courante de représenter le monde environnant à des personnes aveugles. Il est donc intéressant de mieux comprendre si une technique d'illustration appropriée peut rendre l'identification des objets plus efficace et dans quelle mesure une technique convient uniformément à tous les individus aveugles. Notre objectif était d'examiner les effets de trois techniques utilisées pour illustrer des images (lignes en relief, thermoformage et textures) et de savoir si leur effet dépendait du niveau de familiarité des enfants participants avec des images tactiles. Vingt-trois jeunes enfants aveugles (la moitié ayant un niveau d'utilisation régulier ou modéré d'images tactiles et l'autre moitié n'en utilisant pas ou peu fréquemment) ont été invités à identifier 24 images représentant huit objets illustrés à l'aide de ces trois techniques. Les résultats ont montré une meilleure reconnaissance des images texturées que des images thermoformées et en relief. Les participants ayant une utilisation régulière ou modérée ont obtenu de meilleurs résultats que les participants ayant une utilisation nulle ou peu fréquente. Enfin, l'effet de la technique d'illustration sur la reconnaissance d'images ne dépendait pas de l'utilisation préalable d'images tactiles. En conclusion, l'utilisation précoce et fréquente de matériaux tactiles développe la compétence haptique et les textures ont un effet facilitateur sur la reconnaissance d'images, quel que soit le niveau de l'utilisateur. Les implications pratiques pour la conception d'images tactiles sont discutées dans la conclusion.

Commentaire :

Cette étude permet d'évaluer l'effet de la technique d'illustration sur l'identification d'images de manière expérimentale et contrôlée. Elle évalue trois techniques d'illustration largement répandues dans les documents tactiles à destination des personnes ayant une déficience visuelle. L'étude montre que les images en texture, que l'on retrouve dans la plupart des livres jeunesse, sont mieux reconnues par les enfants. Cela permet de valider et d'encourager cet usage dans les livres adaptés.

Fiche de lecture 17

Référence :

Valente, D., Palama, A., & Gentaz, E. (2021). Exploring 3D miniatures with action simulations by finger gestures: Study of a new embodied design for blind and sighted children. PloS one, 16(2), e0245472.

Mots clés

Livre – Illustration tactile – Adaptation – Déficience visuelle.

Résumé (traduit de l'anglais) :

Les livres tactiles destinés aux enfants aveugles contiennent généralement des illustrations tactiles renvoyant à un monde visuel qui peut être difficile à comprendre. Cette étude porte sur une manière innovante de présenter un contenu à explorer par le toucher. Nous avons examiné des miniatures en 3D que les enfants ont explorées en utilisant leur majeur et leur index pour simuler les mouvements de leurs jambes. Cette procédure de « simulation d'actions par des gestes des doigts - SAGD » a une importance symbolique dans le contexte de la cécité. L'objectif de l'étude était de montrer comment la procédure facilite l'identification d'objets par des enfants aveugles et voyants. L'expérience 1 a examiné l'identification de miniatures 3D d'objets d'action (par exemple, le toboggan, le trampoline) par 8 enfants aveugles précoces et 15 enfants voyants, âgés de 7 à 12 ans, qui ont exploré avec la procédure SAGD. Les résultats ont révélé que les objets étaient très bien identifiés par les deux groupes d'enfants. Les résultats ont confirmé les hypothèses selon lesquelles les procédures SAGD sont pertinentes dans le processus d'identification, quel que soit le statut visuel des sujets. L'expérience (contrôle) 2 a étudié l'identification d'images tactiles d'objets de même action par 8 enfants aveugles précoces différents et 15 enfants voyants, âgés de 7 à 12 ans. Les résultats ont confirmé que presque tous les objets ont obtenu des scores de reconnaissance plus faibles dans les images tactiles que dans les miniatures 3D par les deux groupes et ont montré des scores étonnamment plus élevés chez les enfants aveugles que chez les enfants voyants. Dans l'ensemble, notre étude apporte la preuve de la contribution de la simulation sensorimotrice dans l'identification d'objets par le toucher. En outre, cela signifie que seule la procédure SAGD a un potentiel très inclusif pour être pertinente pour un plus grand nombre de sujets, indépendamment de leurs compétences visuelles.

Commentaire :

Cette étude permet de montrer une technique d'illustration basée sur une représentation commune entre voyants, malvoyants et aveugles autour de l'expérience du corps. Elle montre que cette méthode d'illustration basée sur le mouvement pour simuler des actions est mieux reconnue que des images en texture généralement utilisées dans les livres jeunesse adaptés. C'est une nouvelle piste pour améliorer l'accessibilité des images dans les livres pour des enfants aveugles et malvoyants.

Fiche de lecture 18

Référence

Valente, D., Chennaz, L., Archambault, D., Négrerie, S., Blain, S., Galiano, A. R., & Gentaz, E. (2024). Comprehension of a multimodal book by children with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*, 42(1), 276-286.

Mots clés

Livre – Illustration tactile – Adaptation – Déficience visuelle.

Résumé (traduit de l'anglais) :

Les illustrations se référant aux aspects figuratifs des objets dans les livres tactiles peuvent être difficiles à comprendre pour les enfants ayant une déficience visuelle. Pour résoudre ce problème, une nouvelle conception d'illustration a été développée, basée sur des modalités autres que la vision. L'objectif de l'étude est d'évaluer la compréhension par des enfants déficients visuels d'un livre multimodal dont les illustrations font référence aux modalités haptique et audio. Pour examiner le rôle de l'expérience visuelle résiduelle dans la compréhension, le livre a été testé auprès d'enfants présentant deux profils de déficience visuelle : 5 enfants aveugles et 6 enfants malvoyants, âgés de 5 à 12 ans. Pour évaluer leur compréhension lors de la découverte du livre, nous avons observé l'adéquation entre le texte et l'exploration des illustrations, et la production des explorations manuelles attendues. Après la découverte, nous avons interrogé les enfants sur la manière dont ils ont manipulé les objets du livre et sur les sons qu'ils ont entendus. Les principaux résultats ne montrent pas de différence significative entre les deux groupes d'enfants sur le score d'appariement, l'exploration manuelle attendue et la description des sons perçus ou des manipulations effectuées. Le livre a été très bien compris et apprécié par les deux groupes. Ces résultats pourraient indiquer qu'une expérience visuelle résiduelle n'est pas nécessaire pour cette tâche. Les résultats suggèrent que l'exploration d'autres expériences sensorielles pourrait être une façon plus inclusive de représenter des objets dans des livres tactiles qui conviennent mieux à tous les enfants, indépendamment de leur expérience visuelle.

Commentaire :

Cette étude évalue l'effet de la multisensorialité (haptique et audio) sur la compréhension des images. Elle montre que lorsque l'on propose des images multisensorielles, il n'y a plus de différence entre des enfants voyants, malvoyants et aveugles. L'ajout de différentes stimulations sensorielles pourrait donc permettre de compenser la perte de vision. Ce type de représentation pourrait être utilisée dans des livres.