



HAL
open science

La lecture partagée et les parents TDI : quel accompagnement au bénéfice des enfants ?

Sophie Doisneau-Loison

► To cite this version:

Sophie Doisneau-Loison. La lecture partagée et les parents TDI : quel accompagnement au bénéfice des enfants ?. Littératures. 2024. dumas-04793183

HAL Id: dumas-04793183

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04793183v1>

Submitted on 20 Nov 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MEMOIRE DE MASTER 2

LE MANS UNIVERSITE

Arts, lettres et civilisations
Parcours Littérature pour la jeunesse

Par

Sophie DOISNEAU-LOISON

La lecture partagée et les parents TDI : quel accompagnement au bénéfice des enfants ?

Mémoire présenté et soutenu le 19 juin 2024



Direction du mémoire : Laetitia VENIAT Enseignante en Master LIJE, Université du Mans

Titre : La lecture partagée et les parents TDI : quel accompagnement au bénéfice des enfants ?

Mots clefs : jeune enfant – parents TDI – lecture partagée – accompagnement.

Résumé : Il est reconnu aujourd'hui que la lecture d'histoires d'un parent pour son enfant aide au développement et à l'adaptation scolaire. Mais lorsque l'on est parent avec des troubles du développement intellectuel (TDI), la pratique de la lecture partagée peut être plus difficile à mettre en œuvre. Pourtant, bien que ces parents présentent de faibles habiletés en lecture, cela ne devrait pas les empêcher de partager des lectures avec leur enfant. S'ils procèdent à la lecture partagée, ont-ils besoin de soutien ? Et s'ils ne la pratiquent pas, ont-ils besoin d'aide ?

C'est sur ces questions que nous avons fondé notre problématique de départ en nous demandant s'il fallait les accompagner dans cette lecture familiale.

En allant interroger dix familles sur leurs pratiques de lectures et en allant observer la manière dont elles procèdent, ce mémoire professionnel de Master 2 en littérature jeunesse va tenter de définir les contours de cette lecture parentale et s'approcher du thème de l'accompagnement et de l'inclusion de ces personnes dans la communauté de parents-lecteurs. Des propositions concrètes seront discutées en fin de document afin de permettre un accompagnement de tous les acteurs du livre auprès de ce public « empêché ».

Title : Shared reading and Parents with IDD : what support for the benefit of children ?

Keywords : young children - IDD parents - shared reading - support.

Abstract : It's now well-admitted that the reading of stories to children by their parents helps them in their development and adaptation to school.

But when you're a parent with IDD, the practice of shared reading can be more difficult to implement.

And yet, although these parents' reading skills are weak, it shouldn't stop the sharing of a good reading with a child. If these parents do share reading, do they need support? And if they don't, do they need help ?

Those questions related to whether one should support these parents in this family reading, are the starting point to this Master's 2 professional thesis in children's literature. By interviewing ten families about their reading practices and observing how they manage (or not) this activity, this writing will attempt to define the contours of this parental reading and evoke the issue of the support they can get and therefore, their inclusion in the parent-reader community. Concrete suggestions will be mentioned at the end of this professional thesis, to help people from the book industry involved in the support of such readers or potential readers.

Quand on n'a pas eu la chance d'avoir des livres chez soi, de voir ses parents lire, de les entendre raconter des histoires, c'est par une rencontre que les choses peuvent changer. C'est elle qui suggère qu'un autre rapport aux livres est possible. Quelqu'un qui aime les livres, à un moment donné, joue le rôle de passeur¹.

Préambule

Qu'est-ce qui pousse une personne comme moi à vouloir reprendre des études en master Littérature Jeunesse ? Qui plus est à l'aube de mes 55 printemps...

Le goût des études, peut-être, l'amour des livres, sûrement, et le besoin de revenir à une passion longtemps pratiquée, indéniablement.

Car cette passion a toujours été présente dans ma vie familiale, associative et professionnelle. Mais elle prend sa source bien au-delà de ma vie d'adulte.

« Je vous parle d'un temps que les moins de vingt ans²... »

Je suis née à la toute fin des années 60. L'album jeunesse que nous connaissons aujourd'hui n'en est qu'à ses premiers pas. Il ne faisait pas partie de ma culture familiale, plutôt ouvrière, et mes parents n'étaient pas de grands lecteurs. À cette époque, le livre était principalement dans les salles de classes ou dans les foyers plus aisés. Et pourtant, j'ai eu la chance d'en posséder, certainement plus que d'autres enfants de mon âge.

En effet, mon père était brocheur dans l'usine Brodart et Taupin (imprimerie du Livre de Poche des éditions Hachette) et il me ramenait tous les rebuts de l'entreprise (ouvrages à la couverture mal pelliculée, avec des défauts d'impressions, des pages manquantes ou de travers...). Je découvrais alors un monde qui m'était jusque-là inconnu mais qui m'ouvrait de nouvelles perspectives, au-delà de ma culture familiale, au-delà aussi de mes capacités de lecture, car mon père me confiait, selon mes envies, mais aussi, selon ses possibilités, des livres pour tous les âges.

¹ PETIT M. (2002), *Éloge de la lecture*, La construction de soi. Paris, Belin, p. 139.

² PLANTE J. et AZNAVOUR C. (1965), *La bohème*.

C'est ainsi que je découvrais les premières bibliothèques roses avec *Fantômette*³, *Oui-Oui*⁴, *le Club des cinq*⁵, *le Clan des sept*⁶ puis, vers l'âge de 8 ans, les œuvres de la comtesse de SEGUR. Je me souviens aussi de mes premières BD de poche comme *Dodu*⁷, *Dame Tartine*⁸ et *Kiko*⁹ ; puis, constatant mon engouement pour la lecture, mes parents m'abonnèrent à *Pomme d'api*¹⁰ où je découvrais, pour la première fois, *Petit Ours Brun*. Par la suite, cet abonnement se transforma en un abonnement plus en adéquation avec mon âge ; celui de *J'aime lire*¹¹ où je devorais les premiers *Tom-tom et Nana* et collectionnais les numéros pour faire apparaître l'image sur la tranche des livres reliés entre eux.

Je n'ai pas le souvenir d'un album jeunesse en particulier mais des souvenirs de nombreuses lectures, très jeune, dans ma chambre de petite fille, allongée sur mon lit ou pendant nos vacances d'été, sur la plage ou sous une toile de tente dans un camping au bord de la mer.

*Le journal de Mickey*¹², les premiers Walt Disney¹³ et les *Pif gadget*¹⁴ ont rythmé ces moments délicieux de farniente durant mes périodes estivales. Les premiers livres-disques (je parle là de 45 tours !) ont fait leur apparition à la période de Noël de 1978 : *Nana Mouskouri chante Noël*¹⁵ et *les Nouvelles fabulettes* d'Anne SYLVESTRE¹⁶ font partie de mes souvenirs de fin d'année de petite fille.

Un livre cependant est resté dans mes souvenirs : celui *des Malheurs de Sophie* de la Comtesse de SEGUR¹⁷.

J'avais alors tout juste sept ans quand mon père me l'a rapporté de l'entreprise et c'était la première fois que je détenais un livre de grand (dans mon esprit, un livre de grand était un livre avec beaucoup de pages et peu d'illustrations). Nous étions en hiver et je devais garder le lit à cause d'une méchante grippe. Mes parents travaillant, je devais rester seule dans notre grande maison avec pour seule compagnie ce livre qui promettait un moment agréable puisque cela

³ CHAULET G. (de 1961 à 1987) *Fantômette*, Paris Hachette, Collection Bibliothèque rose.

⁴ BLYTON E. et HIVES J. (1962), *Oui-oui*, Paris Hachette, Collection Bibliothèque rose.

⁵ BLYTON E. traduit par VOILIER C. (de 1955 à 1967), *le club des cinq*, Paris Hachette, Collection Bibliothèque rose.

⁶ BLYTON E. (de 1958 à 1974), *Le clan des sept*, Paris Hachette, Collection Bibliothèque rose.

⁷ *Dodu* (1977). Bruxelles, Éditions de l'Occident.

⁸ *Tartine* (1977). Bruxelles, Éditions de l'occident.

⁹ *Kiko* (1975). Bruxelles, Éditions de l'Occident.

¹⁰ *Pomme d'api* (magazine mensuel à partir de 1966), Bayard presse.

¹¹ *J'aime lire* (magazine mensuel à partir de 1977), Bayard presse.

¹² *Le journal de Mickey*, magazine hebdomadaire Français depuis 1934 fondé par Paul Winckler, droits Disney.

¹³ Collection Walt Disney aux éditions Hachette.

¹⁴ *Pif gadget*, magazine hebdomadaire de 1969 à 1993 des éditions Vaillant (avec un gadget à l'intérieur).

¹⁵ *Chansons traditionnelles* (1973), *Nana chante Noël*, Livre-disque, Philips.

¹⁶ SYLVESTRE A. (1976), *Les nouvelles fabulettes*, Productions A. Sylvestre.

¹⁷ Comtesse de Ségur (1976), *Les malheurs de Sophie*, Paris, Hachette, Collection Bibliothèque rose.

parlait de moi - le titre évoquait, vous l'avez deviné, ma propre histoire puisqu'il s'agissait d'une Sophie.

Mon petit monde s'élargissait alors... Je comprenais le ressenti de cette Sophie qui faisait tant de bêtises et qui, pour ne pas se faire gronder par l'adulte, les dissimulait. Je découvrais sûrement le sentiment d'empathie (sans en avoir conscience à ce moment-là) et l'identification au héros, dans ce cas l'héroïne, qui me permettaient de me sentir moins seule dans mes moments de culpabilité enfantine.

Avec le recul aujourd'hui, je pense que ce classique de la littérature, sous le couvert de la morale chrétienne du second empire, m'a aidée à enrichir mon vocabulaire, à découvrir les formes syntaxiques complexes, à apprécier un moment de l'Histoire qui n'était pas le mien (peut-être que mon goût prononcé pour l'histoire vient de là ?) et surtout à goûter au plaisir de la lecture en solitaire où un monde nouveau permet d'être en bonne compagnie.

J'ai gardé ce sentiment de petite fille où, quand j'ai un livre nouveau en ma possession, je suis déjà en attente d'un nouveau voyage, avec ce je ne sais quoi du cadeau de mon père qui sentait la poussière de papier, comme tous ces livres que je possède encore maintenant. Le livre serait-il affectif ? Oui, pour moi, sans conteste. Il nous lie à une histoire personnelle et à une expérience unique.

Et c'est peut-être pour cela que, dans ma vie d'adulte, j'ai voulu transmettre ce goût de l'histoire. Durant de nombreuses années, j'ai multiplié ces moments délicieux de lectures d'albums et d'histoires aux enfants. Je me suis formée sur les domaines du conte, de la musique, des tapis à histoires. J'ai créé des spectacles et des animations autour du livre. Avant même de rentrer dans cette formation Master LIJE, je suis allée à la rencontre d'une auteure, d'un libraire, d'une bibliothécaire, afin de comprendre cette passion du livre jeunesse. Parce qu'il s'agit bien là de rencontres : la rencontre du livre d'une part et la rencontre avec ceux qui les font, ceux qui les proposent, ceux qui les font vivre.

Et en matière de rencontres, je n'ai pas été déçue : l'équipe de la librairie *La courte échelle*¹⁸ de Rennes, puis celle d'*Idéographik*¹⁹ de Trémel (stages de cette année) ont largement contribué à ce partage de passion. Mais pas seulement. Il y eut des rencontres encore plus étonnantes, authentiques : celles des personnes porteuses de handicap qui m'ont ouvert la porte de leur maison dans le cadre de ma recherche pour ce mémoire, accueillie dans leur salle à manger, dans leur quotidien, « sans chichi » et avec naturel. De belles rencontres, en somme.

¹⁸ Librairie Jeunesse *La courte échelle* 26-30 rue Vasselot 35000 Rennes. Co-gérante : Gwénaëlle Launay.

¹⁹ Association *Idéographik* 5, rue de l'Argoat 22310 Trémel. Tutrice et médiatrice du livre : Emeline Scroccaro.

Remerciements

Mes premiers remerciements sont pour Laetitia Veniat qui, par ses conseils et ses suggestions multiples m'a aidée à construire ce document, à canaliser mes idées et encouragée à poursuivre ma pensée. Tout cela avec bienveillance.

Ensuite, je voudrais profondément remercier toutes les familles qui m'ont accueillie dans leur maison, qui m'ont ouvert leur porte afin que je puisse les interroger. Ce mémoire ne peut exister sans leurs paroles, leurs anecdotes et leur volonté de me montrer leurs albums jeunesse. Merci surtout à elles de s'être prêtées au jeu de la lecture : ce n'est pas facile de lire devant quelqu'un. Je salue au passage toute l'équipe du SAP 53 qui œuvre chaque jour pour l'accompagnement de ces parents avec enthousiasme et détermination.

Je remercie également toutes les personnes que j'ai rencontrées en amont de ce travail, avec qui j'ai pu échanger sur les métiers du livre : Christelle, Simon, Véronique et Caroline.

Les prochains remerciements vont évidemment à mes deux tutrices de stage, Gwenaëlle Launay et Émeline Scroccaro qui, avec leurs équipes, ont toujours été disponibles et ont partagé leurs connaissances sans retenue et toujours avec bonne humeur. J'ai découvert des univers autour du livre qui me resteront en mémoire pendant un bon moment. Merci Mesdames.

Enfin les derniers remerciements sont plus personnels mais tout aussi sincères.

Je pense à mes correcteurs qui se livrent à ce jeu depuis maintenant plusieurs années : Laurette et Sylvère. J'aime toujours autant vous confier mes travaux. Votre regard m'importe car il est empreint de curiosité, de doutes parfois, de questions qui me permettent souvent d'affiner et de m'affirmer. Bravo pour ce travail de patience et de sérieux.

Un clin d'œil pour Merlin pour la maintenance informatique et les réponses à mes questions numériques (avec démonstrations à l'appui) ... Toujours là, même dans les moments où cela devient critique. Merci à toi.

Un dernier merci, et non des moindres, à tous ces auteurs de livres jeunesse pour cette variété d'albums, ces trouvailles et ces trésors de lecture d'histoires.

Enfin, je tiens à saluer Sarah J. MAAS pour sa saga *Crescent City*²⁰ qui m'a aidée à sortir parfois de la littérature jeunesse pour me détendre et retrouver une lecture adulte.

²⁰ MAAS S. J. (2022), *Crescent City*, Editions J'ai lu.

SOMMAIRE

Préambule	3
Remerciements	6
Sommaire	7
Abréviations et sigles utilisés	12
Introduction	14

Partie 1 – Les parents avec une déficience intellectuelle : Une approche sociologique.....16

I. Une histoire du handicap jusqu'à une définition contemporaine17

A. Panorama historique17

- 1) Période de la préhistoire (avant l'an - 3000).....17
- 2) Période de l'Antiquité : le culte du corps parfait (- 3000 à 476 chute de l'Empire Romain) 18
- 3) Le handicap au moyen-âge : des infirmes reconnus mais enfermés (476 à 1492 découverte de l'Amérique)19
- 4) Du XV^{ème} à la fin du XVII^{ème}..... 20
- 5) Les temps modernes : Un nouveau courant de pensée (à partir du XVIII^{ème} siècle) 20
- 6) L'époque contemporaine ou la reconnaissance et la prise en charge du handicap dans la société (à partir du XIX^{ème} siècle) 21

B. Approche législative de 1882 à nos jours 21

- 1) Ce qui a changé depuis la loi du 11 février 200523
- 2) La création des associations.....24

C. Définition et appréhension contemporaine du handicap.....26

- 1) Définition26
- 2) Appréhension contemporaine du handicap 27

II. La déficience intellectuelle.....30

A. Une pluralité de réalités 30

B. La classification selon l'OMS.....31

- 1) La déficience légère31
- 2) La déficience moyenne.....32
- 3) La déficience grave.....32

4) La déficience profonde ou sévère	32
C. Les causes et les conséquences	33
1) Les causes	33
2) Les conséquences	35
III. L'accompagnement à la parentalité des TDI.....	37
A. La parentalité : généralités	37
1) De nouveaux concepts aujourd'hui.....	40
2) Le bon parent	40
B. La parentalité des personnes atteintes d'un TDI.....	41
1) Regard sur la parentalité des TDI.....	41
2) Les facteurs d'influence	43
3) Les points de vigilance	44
C. La question de l'accompagnement	47
1) La place de l'accompagnant	47
2) Le parent TDI et l'accompagnement	49
3) Le SAP de la Mayenne	50
Partie 2 – La lecture partagée avec les parents TDI	54
I. La lecture et les personnes TDI	55
A. L'accessibilité de la lecture.....	55
1) Les concepts de la lecture.....	55
2) Le public qui n'accède pas à la lecture.....	57
B. L'apprentissage de la lecture des personnes TDI	58
1) Les méthodes d'apprentissage de la lecture.....	59
2) Les difficultés de lecture d'un enfant TDI	62
II. La lecture partagée.....	65
A. La lecture partagée avec les normo-lecteurs	65
B. Les études réalisées sur le sujet de la lecture partagée	70
1) L'image du monde scolaire : de leur propre vécu à la scolarisation de leur enfant	70
2) L'héritage culturel transmis dans le milieu familial : un impact sur la pratique	73
3) Des inégalités dans la pratique des lectures partagées	77
C. La lecture partagée avec les parents TDI	80

1) De la lecture scolaire à la lecture plaisir	80
2) De l'héritage familial à la transmission maternelle	82
3) Des éléments à questionner	83
D. Modèle théorique	85
III. Des retours d'expériences de lectures partagées à la présentation de l'étude	87
A. Retours d'expériences	87
1) Expérience d'une animation autour du livre avec un public de 8 mois à 6 ans	87
2) Expérience de l'élaboration d'un projet original autour d'un album : la rando-poussette	88
B. Portraits des familles	90
1) Trois familles neurotypiques	90
2) Dix familles TDI	90
C. Étude de l'album de Matthieu Maudet <i>Occupé</i>	94
Partie 3 – De la naissance d'une idée aux conclusions d'une enquête	99
I. Méthodologie appliquée pour l'étude	100
A. Réflexions sur la lecture partagée et les parents TDI. Le point de vue des professionnels du SAP	101
B. La construction du questionnaire	105
1) Questionnaire parents	107
2) Outils d'analyse	110
II. L'analyse des entretiens	113
A. Les normo lecteurs	113
B. Enquête sur les lectures partagées au sein de dix familles TDI du SAP 53	117
C. Lecture de l'album <i>Occupé</i> au sein des familles du groupe de référence : des expériences disparates	132
.....	129
III. Les résultats de l'enquête et de l'expérimentation	135
A. Analyse complémentaire	135
1) Dans les familles TDI, la lecture partagée semble être une activité pratiquée par les mères	135

2) La lecture partagée n'est pas pratiquée régulièrement dans toutes les familles TDI	136
3) L'héritage familial et scolaire a un impact sur le plaisir à raconter des histoires	137
4) Le nombre de livres à la maison n'implique pas une utilisation régulière.....	137
5) Des choix variés mais pas toujours adaptés à l'âge de l'enfant.....	138
B. Des lectures partagées différentes selon les profils de chacun	138
C. Faut-il les accompagner ?	139
Conclusion	141
I. Retours sur la méthodologie employée et les conclusions de l'étude	142
A. Des recherches stimulantes	142
B. Des rencontres singulières	142
C. Pour des constats sans équivoque	144
II. Quels accompagnements pourraient convenir ?	146
A. Du point de vue de l'ancienne professionnelle du médico-social	146
B. En passant par le point de vue de l'étudiante-stagiaire	147
C. Jusqu'à un point de vue de future médiatrice en littérature jeunesse	148
III. Une mobilisation de tous les acteurs du livre pour une inclusion des parents TDI dans la communauté de parent-lecteurs	150
A. Les librairies jeunesse	150
B. Les bibliothèques	150
C. Les éditions	150
Bibliographie	153
Annexes	161
I. Emergence du concept de quotient intellectuel	162
II. Expérience d'une animation autour du livre avec un public d'enfants de 8 mois à 6 ans	164
	168

III.	L'association	
Idéographik		169
IV. De l'album jeunesse à l'expérience sensorielle : adaptation et expérimentation d'un album en rando-poussette		179
V. Proposition d'une bibliographie Albums jeunesse sur le sujet des parents éloignés de la lecture et pour des enfants de moins de 7 ans		192
VI. Entretiens des parents du SAP 53		

Abréviations et sigles utilisés

AAIDD : Intellectual and Developmental Disabilities

ACCES : Action Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

ADAPEI : Association Départementale des Amis et Parents d'Enfants Inadaptés

ADEP : Association de Défense et d'Entraide aux personnes en situation de handicap

AFM : Association Française contre les Myopathies

APA : American Psychiatric Association

APF : Association des Paralysés de France

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

BDM : Bibliothèque Départementale de la Mayenne

BEP : Brevet d'Etudes Professionnelles

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CLIS : Classe d'Insertion Scolaire (ancien nom des Ulis d'aujourd'hui)

CDES : Commission Départementale de l'Education Spéciale

CIF : Classification Internationale du Fonctionnement du handicap et de la santé

CIM : Classification Internationale des Maladies

CNL : Centre National du Livre

COTOREP : Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel

CREDOC : Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de vie

CSEN : Conseil Scientifique de l'Education Nationale

DI : Déficience Intellectuelle

DREES : Direction de la Recherche des Etudes, de L'Evaluation et des Statistiques.

FALC : Facile à Lire et à Comprendre

FISAF : Fédération Nationale pour l'Inclusion pour les personnes en situation de handicap Sensoriel et DYS en France (ex-Fédération Nationale des Instituts de Sourds et d'Aveugles de France)

FNATH : Fédération Nationale des Accidentés du Travail et Handicapés

IME : Institut Médico-Educatif

IMPro : Institut Médico-Professionnel

INSERM : Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale

LJJE : Littérature Jeunesse

MDA : Maison de l'Autonomie

MDPH : Maison Départementale des Personnes en situation de Handicap

OMS : Organisation Mondiale pour la Santé

ONU : Organisation des Nations Unies

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

PMI : Protection Maternelle et Infantile

PMR : Personne à Mobilité Réduite

QI : Quotient Intellectuel

SAP : Service d'Accompagnement à la Parentalité

SAPPH : Service d'Accompagnement à la Parentalité pour les Personnes en situation de Handicap

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

SESSAD : Service Educatif Spécialisé et de Soins à Domicile

TISF : Technicien(ne) de l'Intervention Sociale et Familiale

TOC : Troubles Obsessionnels Compulsifs

TDI : Troubles du Développement Intellectuel

ULIS : Unité Locale d'Inclusion Scolaire

UNAPEI : Union Nationale des Amis et Parents d'Enfants Inadaptés

Introduction

Étrange idée que de juxtaposer dans une même phrase les mots lecture et déficience intellectuelle.

L'idée même qu'une personne avec une déficience mentale puisse être parent est encore difficile à appréhender pour le commun dans une société comme la nôtre. Qu'elle puisse maîtriser la lecture et raconter des histoires à son enfant, cela fait partie de l'impossible.

Pourtant, nous avons voulu, en toute conscience, et avec détermination, choisir le sujet de la lecture partagée entre un parent déficient intellectuel et son enfant. Et ce n'est pas un hasard.

Forte de notre expérience auprès d'enfants souffrant de trisomie 21 pendant une dizaine d'années, nous avons raconté, adapté, répété des histoires provenant des albums jeunesse. Puis, auprès de parents avec une déficience intellectuelle, nous avons monté des actions autour du livre, pratiqué des séances de lecture partagée et discuté des bienfaits de la lecture d'albums pour leurs tout-petits. C'est lors d'une expérimentation autour d'un Kamishibai et d'un tapis à histoire confectionné par nos soins, que l'idée d'approfondir l'apport d'albums jeunesse dans les familles a émergé. En les questionnant sur les histoires qu'elles racontaient à leur enfant, nous découvrons de nombreuses disparités : certaines possédaient des livres, d'autres pas ; certaines racontaient des histoires, d'autres n'osaient pas ; certains parents ne maîtrisaient pas la lecture de textes simples, tandis que d'autres pouvaient lire aisément des histoires courtes à leur enfant.

En poursuivant nos études en Master 2 littérature Jeunesse, le sujet s'est imposé de lui-même avec toutes les questions sous-jacentes : si ces personnes ne maîtrisent pas la lecture, comment font-elles pour raconter des histoires à leur enfant ? Ont-elles seulement des albums chez elles ? Que lisent-elles d'ailleurs ? Sachant que le livre représente l'école et ses apprentissages, pour ces personnes qui ont été souvent en échec scolaire, possèdent-elles quand même des albums pour leur enfant ? Et, si elles pratiquent la lecture partagée, comment font-elles concrètement ? Si elles ne la pratiquent pas, que peut-on leur conseiller ?

C'est pour répondre en partie à toutes ces questions que nous sommes allée à la rencontre de ces parents pour vérifier nos croyances et sans doute nos *a priori* sur la lecture et ces familles.

Aussi, partant des postulats que ces personnes sont des parents avant tout et qu'elles pratiquent la lecture partagée avec leur enfant, nous nous sommes demandée si elles avaient besoin d'un accompagnement dans cette pratique. Autrement dit, les parents en situation de déficience

intellectuelle devraient-ils bénéficier ou non d'un accompagnement spécifique dans les lectures partagées avec leur enfant ?

Par cette question, nous n'avons que deux choix possibles de réponse : par la négative ou la positive.

En posant cette question, nous suggérons déjà qu'un accompagnement est possible et notre expérience professionnelle nous pousse à le croire. Mais, que faut-il observer pour nous amener à penser que telle personne a besoin ou non de soutien dans cette pratique de lecture partagée ?

Aussi, en allant interroger ces parents sur cette pratique, en les voyant procéder, nous tenterons de répondre à ces interrogations en nous aidant d'un modèle construit à partir de recherches scientifiques et d'enquêtes réalisées sur ce sujet.

Cependant, avant de parler de notre étude, il nous a semblé utile de faire un état des lieux des connaissances que nous avons sur le handicap en général, puis, sur le sujet de la déficience intellectuelle pour enfin resserrer notre exploration sur la parentalité de ces personnes.

La deuxième partie de ce mémoire se consacre à la lecture partagée entre un parent et son enfant, un retour d'expériences autour de la lecture partagée puis les portraits des familles interrogées. Nous terminerons cette partie par l'étude d'un album qui a été présenté à ces familles et expérimenté sous la forme d'une lecture partagée lors de nos entretiens.

La dernière partie fera l'objet d'une analyse d'entretiens auprès de professionnels, de parents avec une déficience intellectuelle et de parents neurotypiques. Dans notre conclusion, nous aborderons quelques pistes et recommandations pour un accompagnement, s'il y a lieu.

Pour ce faire, nous nous appuierons sur notre expérience passée d'accompagnante du médico-social mais aussi sur celle des deux stages effectués durant l'année : l'un en librairie jeunesse²¹, l'autre en maison d'édition²².

²¹ Stage en librairie jeunesse *La courte échelle* à Rennes (35) du 31 octobre au 2 décembre 2023.

²² Stage auprès de l'association *Idéographik* à Trémeil (22) du 19 février au 23 mars 2024.

**Partie 1. Les parents avec une déficience
intellectuelle : une approche
sociologique**

I. Une histoire du handicap jusqu'à une définition contemporaine

Aussi loin que nous pouvons remonter le temps, dans nos civilisations occidentales, la personne atteinte d'un handicap était nommée « indigente », « incapable », « crétine », « folle », « tarée », « idiot » ou « aliénée ». Des termes qui permettaient de rabaisser la personne et montrer une certaine supériorité de celui qui les éruçait. Force est de constater que ces insultes étaient dirigées principalement vers le handicap mental. Le handicap moteur étant un peu plus accepté même si lui aussi était sujet aux quolibets : il n'y a pas encore si longtemps, on exhibait les personnes avec des particularités physiques ou des différences dans des foires ou des cirques. Nous sommes malheureusement encore dans une époque où les clichés discriminants envers les personnes avec un handicap perdurent. Ces choix de vocabulaire relèvent de la psychophobie : la discrimination à l'encontre des personnes qui souffrent d'un trouble mental. Et nous allons voir, à travers l'histoire, que l'acceptation du handicap dans notre société a avancé doucement, très doucement avec l'évolution des idées et des lois.

A. Panorama historique

Il nous a semblé intéressant de parcourir l'histoire du handicap à travers le temps, les époques, afin de mieux comprendre le concept du handicap. En effet, la prise en charge et le regard porté sur les personnes handicapées dans notre société sont intimement liés à l'évolution de la définition de ce mot. Aussi, pour cette recherche sur l'histoire du handicap, nous nous sommes concentrée uniquement sur des ouvrages ou des sites spécialisés sur le handicap – espérant trouver par cette démarche un certain sérieux documentaire et une validation scientifique.

1) Période de la préhistoire (avant l'an - 3000)

Selon les sites internet de l'AFIPPH²³ et de TOOLIB²⁴, certaines découvertes de personnes avec un handicap auraient été faites à plusieurs reprises en Occident. Par exemple, certains chercheurs datent des corps mutilés sur la période de la préhistoire et notamment un corps d'un enfant, vieux de 100 000 ans, souffrant d'hydrocéphalie, découvert en Israël, puis un homme souffrant de glissement de vertèbres découvert en Espagne (une pathologie qui ne pouvait pas lui permettre de se déplacer). Ces découvertes ont permis quelques hypothèses quant à la qualité d'entraide du groupe humain. En effet, les conditions de vie étant très difficiles à l'époque, les

²³ Histoire du handicap [en ligne] <https://www.afipph.fr/2021/05/17/lhistoire-du-handicap/> [consulté le 12/12/23].

²⁴ Le handicap dans l'histoire [en ligne] <https://toolib.fr/fr/blog/le-handicap-dans-l-histoire> [consulté le 12/12/23].

chercheurs en déduisent que les personnes atteintes d'un handicap bénéficiaient de l'aide du groupe pour pouvoir survivre et que les hommes de la période de la préhistoire pouvaient être solidaires et protecteurs entre eux.

Si nous ne pouvons vérifier ces hypothèses, les écrits de la période Antique nous amènent plus de certitudes sur la considération des personnes handicapées.

2) Période de l'Antiquité : le culte du corps parfait (- 3000 à 476 – chute de l'Empire Romain)

Pour les Romains comme pour les Grecs, la naissance d'une personne en situation de handicap provenait de la colère des Dieux. Cette malédiction divine amenait l'exclusion définitive de la personne et ne lui permettait pas de faire partie de la société. L'enfant était souvent tué à la naissance quand il ne présentait pas, aux yeux des citoyens de l'époque, le corps souhaité et représenté comme la norme sociétale. Le culte du corps parfait, surtout à Rome, était alors à son apogée. Certains enfants, quand ils n'étaient pas tués, étaient utilisés pour attirer la compassion, en mendiant dans les rues. D'autres, de par leurs relations privilégiées avec les Dieux, pouvaient susciter une certaine fascination ou une peur ; ils étaient alors ignorés ou vendus comme esclave, à l'écart du monde et de la cité.

Denis VAGINAY²⁵ relate plus précisément la condition de ces enfants avec une infirmité :

« Dans la Grèce antique, la loi ordonnait aux parents d'exposer l'enfant, c'est à dire de confier son destin aux Dieux en l'abandonnant dans un lieu prescrit, inhabité et inhospitalier. Le devenir de cet enfant, dès lors, n'appartenait plus aux hommes. Une telle décision était publique : elle ne relevait jamais du seul fait des parents. C'est l'ordre social qui était compromis dans son entier, pas celui de la famille (cette sous-unité n'avait d'ailleurs absolument pas le sens qu'elle prend aujourd'hui dans nos sociétés). En aucun cas, une initiative privée n'aurait su le rétablir ou pu suffire à son rétablissement. L'exposition, pour fonctionner, devait être cérémonielle. »

L'arrivée du Christianisme au IV^{ème} siècle va progressivement faire bouger les choses et contribuer aux changements des idées perçues sur cette population. Prônant la bonté envers autrui, la compassion et la charité, cette nouvelle pratique religieuse va engendrer une forme de pitié envers les personnes les plus faibles. Mais ne nous y trompons pas : nous sommes encore loin de l'acceptation des différences et de l'inclusion dans la société des personnes avec un handicap.

²⁵ VAGINAY, D. (2018). *Découvrir les déficiences intellectuelles*. Erès. p. 16.

3) Le handicap au Moyen-âge : des infirmes reconnus mais enfermés (476 à 1492 – découverte de l'Amérique)

Cette période représente bien le sentiment des personnes valides envers les personnes en situation de handicap : la peur. La peur de la malformation, du corps meurtri, boiteux. La peur de la maladie, de la misère et de la pauvreté. C'est le début des prothèses pour les membres absents ou difformes. Les divers souverains des royaumes de notre Europe d'aujourd'hui vont alors ouvrir les premiers « hôtels-Dieu » et les hospices pour les infirmes, les pauvres, les miséreux et autres indigents. La société répond à cette peur par l'enfermement de cette catégorie de population.

Et même si la mendicité est tolérée pour certains démunis, la différence est cachée pour ne pas effrayer la population. Seule exception, le fou du roi qui jouera un rôle spécifique à la cour, entre l'expression de l'avis du peuple et l'amusement des sujets royaux.

Les enfants porteurs de handicap nés dans les familles les plus aisées seront aussi placés dans des couvents : à défaut d'avoir un héritier vivant suffisamment longtemps et pouvant s'occuper de la fortune familiale, cet enfant aidait les familles avec ses prières.

À ce propos, nous sommes tentée de faire référence à Elisabeth BADINTER dans son essai *l'amour en plus*²⁶ où elle souligne l'important taux de mortalité des jeunes enfants à cette époque. Et en effet, les conditions sanitaires désastreuses, les guerres, les épidémies et le contexte politique amenaient la population à une extrême pauvreté et les enfants étaient les premiers touchés. Nous ne pouvons que supposer par ce constat que l'enfant porteur d'un handicap n'avait guère une espérance de vie de plus de quelques mois. Les soins apportés à l'enfant n'étaient certainement pas suffisants et la conception même de l'attachement à cet enfant, tout comme aux enfants sains d'ailleurs, n'était pas comme nous le concevons aujourd'hui.

Et à propos de cet attachement, Elisabeth BADINTER souligne que : « *Ce n'est pas parce que les enfants mouraient comme des mouches que les mères s'intéressaient peu à eux. Mais c'est en grande partie parce qu'elles ne s'intéressaient pas à eux, qu'ils mouraient en si grand nombre* »²⁷.

Nous étions là encore bien loin de la connaissance des théories de l'attachement, du prendre soin, de la bienveillance, de la prévention et toutes autres découvertes scientifiques faites à partir du XIX^{ème} siècle. Mais les mères devaient se concentrer sur leur progéniture vivante et ne pas s'appesantir sur le décès d'un enfant (qui était fréquent à l'époque). Aussi, la mort des

²⁶ BADINTER, E. (1980). *L'amour en plus*. Flammarion. p. 75

²⁷ *Ibid*

enfants malades, infirmes ou souffrant de malformations devaient être perçue comme une volonté de Dieu ou une fatalité. Et cela faisait partie de l'ordre des choses, il était admis qu'un enfant, s'il était baptisé, rejoigne le paradis, sous la forme d'un ange, auprès de Dieu lui-même.

4) Du XV^{ème} à la fin du XVII^{ème} siècle

La prise en compte du handicap reste la même que dans la période précédente (enfermement de tous les indigents dans des hospices). Louis XIV ordonna la création de l'Hôpital de la Salpêtrière (1656) pour l'enfermement des mendiants et des personnes jugées déficientes. La création de l'institution des invalides (1670) permettra l'accueil des soldats invalides et des personnes âgées.

A la mort du Roi Soleil, ce système d'enfermement et d'exclusion des infirmes va s'affaiblir et laisser place à la médecine et à de nouveaux courants de pensée.

5) Les Temps Modernes : Un nouveau courant de pensée – à partir du XVIII^{ème} siècle

Le XVIII^{ème} siècle, ou le siècle des Lumières, prône la raison, la science et le respect de l'humanité.

Plusieurs auteurs et personnalités de l'époque seront précurseurs de ces nouvelles idées sur le handicap. Parmi eux, on peut citer :

- Diderot (1713-1784), un des plus grands philosophes de ce siècle qui publia des essais cherchant à démontrer l'égalité des esprits pourvu qu'on leur consacre suffisamment d'instruction et d'éducation.
- L'Abbé de l'Epée (1712-1789), qui fonda une école pour les sourds-muets et inventa des signes spécifiques pour leur donner les moyens de communiquer.
- Valentin Haüy (1745-1822), fonda de son côté l'institution des jeunes aveugles et inventa des caractères en relief pour leur permettre l'accès à la lecture.
- Philippe Pinel (1745-1826), inventa la psychiatrie et des traitements doux pour remédier aux violences dont les personnes déséquilibrées étaient victimes. Il a notamment conduit les consultations de Victor de l'Aveyron avec Jean Itard (médecin, spécialiste de la surdité et de l'éducation spécialisée) vers 1800. Cette première approche pédagogique est décrite dans le livre de Lucien MALSON²⁸ et reprise au cinéma par François TRUFFAUT en 1970.

²⁸ MALSON L. (1972), *Les enfants sauvages*, Collection 10/18.

Le siècle des Lumières apporte donc les prémices de l'éducation spécialisée par la prise en compte de la population avec un handicap. Ces chercheurs pensent alors que celle-ci doit faire partie de la société, qu'elle peut y être intégrée dans la mesure où elle reçoit une éducation adaptée. Ce sera la période de l'ouverture des institutions spécialisées, la création des premières associations, et l'État se chargera de prendre en charge les infirmes à partir de la Révolution. Les Sciences Médicales commenceront à s'intéresser davantage aux personnes en situation de handicap mais la peur est encore bien présente dans l'esprit des personnes valides et l'acceptation du handicap prendra encore beaucoup de temps avant que cela ne se dissipe.

6) L'époque contemporaine ou la reconnaissance et la prise en charge du handicap dans la société (à partir du XIX^{ème} siècle)

Peu à peu, et grâce aux progrès scientifiques, l'État va légiférer sur la place du handicap dans la société. À partir du XIX^{ème} siècle, les lois concernant le handicap évoluent, et des associations se créent au niveau national.

B. Approche législative de 1882 à nos jours

Nous situons le début de ces lois à partir des lois Ferry (1882) qui ont imposé l'obligation scolaire gratuite et laïque pour tous les enfants. L'État commence à légiférer sur la place de l'enfant porteur d'un handicap et sa scolarité (dans le milieu ordinaire ou spécialisé). Les lois de 1898 viendront ensuite accorder une place aux infirmes dans le monde du travail et marquer la responsabilité de la collectivité à les accueillir en tant que citoyens à part entière.

Dans les années suivantes, la loi de 1905 viendra préciser l'assistance aux vieillards, infirmes et incurables (accueil sans distinction d'âge ou de handicap dans les asiles ou hospices).

Puis, après la première guerre mondiale, de nouveaux textes seront votés en 1919 afin d'indemniser les mutilés de guerre (pension d'invalidité) et en 1924, afin de les embaucher.

Après la seconde guerre mondiale, de nombreuses lois seront votées en faveur des travailleurs handicapés et prépareront le grand dispositif législatif de 1975.

Cette nouvelle loi d'orientation en faveur des personnes handicapées de 1975 mettra en évidence l'importance de la prévention et du dépistage des handicaps, l'obligation éducative des enfants en situation de handicap, l'accessibilité des institutions publiques et le maintien dans un cadre ordinaire et de vie chaque fois que possible²⁹. C'est à partir de cette loi que les

²⁹ Chronologie : évolution du regard sur les personnes handicapées [en ligne] <https://www.vie-publique.fr/eclairage/19409-chronologie-evolution-du-regard-sur-les-personnes-handicapees>. [consulté le 03/01/24]

institutions sociales, médico-sociales ou éducatives vont voir le jour et que les commissions départementales vont être créées (COTOREP).

Les lois de 1987 viendront préciser l'obligation d'emploi des travailleurs handicapés, des mutilés de guerre, en instaurant un taux légal d'emploi de 6 % dans les entreprises.

Pour améliorer la prise en charge de ces personnes et la reconnaître d'un point de vue national, la loi du 11 février 2005, dite 2005-102, dernière grande loi sur le sujet, viendra préciser l'inclusion et définir, enfin, cette notion de handicap en disant :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant³⁰. »

C'est sur cette dernière définition, encadrée par la loi, que nous baserons notre étude.

Cette loi de 2005 comportera une dimension sociale et environnementale du handicap et sera nommée loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés.

L'histoire de la prise en compte du handicap met bien en valeur le concept même du handicap et l'évolution des idées qui en découle. Nous sommes passés du rejet à l'enfermement puis de la prise en charge médicale à l'intégration de la personne handicapée dans la société. Sur ce dernier point, nous voulons ajouter quelques précisions. En effet, ce modèle de l'intégration restait focalisé sur l'individu qui était censé se normaliser pour s'adapter au fonctionnement de la société. Ce n'était pas à la société de s'adapter mais bien à la personne de trouver les moyens de rentrer dans les attentes sociétales. L'histoire de l'école et des Sciences de l'Éducation en est un bon exemple : après la loi de 1909, des classes de perfectionnement vont être créées, rassemblant tous les enfants en échec scolaire (quelles qu'en soient les raisons) puis, dans les années 60, les tests psychométriques³¹ (mis au point par Binet et Simon) vont être rendus systématiques pour justifier ces placements en classe de perfectionnement. C'est à partir de cette époque que les IME et IMPro vont voir le jour.

³⁰*Ibid.*

³¹ GIBELLO B. (2019), *L'enfant à l'intelligence troublée*, Dunod, p. 33.

Trente ans plus tard, en 1991, ce seront les classes d'intégration scolaires (CLIS) qui seront créées, prenant le relais des classes de perfectionnement. Aujourd'hui, les ULIS ont remplacé les CLIS et tendent à être moins nombreuses, au nom du principe de l'éducation inclusive.

Ce nouveau modèle induit que l'école doit s'adapter aux possibilités de l'enfant porteur d'un handicap et qu'elle accepte de se transformer pour élargir la participation de tous les élèves dans les écoles ordinaires, quelles que soient leurs différences individuelles. Les institutions spécialisées restent cependant ouvertes pour les élèves les plus en difficulté dans les apprentissages fondamentaux.

1) Ce qui a changé depuis la loi 2005-102 du 11 février 2005

Nous l'avons vu, à travers l'histoire, la prise en charge des personnes avec un handicap a évolué et ne cesse de se transformer selon les idées et les avancées scientifiques du moment. La loi de 1975 a intégré l'idée que la personne handicapée était une personne à part entière et la loi de 2005, nous insistons, a transformé la prise en charge de ces personnes en visant l'accès systématique aux institutions du commun et le maintien dans un cadre de vie ordinaire.

Mais qu'en est-il aujourd'hui ?

Les mots employés pour décrire cette catégorie de personnes ne sont plus les mêmes : on ne parle plus de personne handicapée mais de personne en situation de handicap. Et cela change tout. La personne n'est plus qualifiée ou représentée par son handicap mais repérée en situation de handicap. Dans ce contexte situationnel, c'est bien le handicap qui est lié à la situation dans laquelle se trouve la personne qui y est confrontée. Cette terminologie intègre donc l'environnement et induit que le handicap pourrait se réduire si l'environnement s'adapte. Mais pour être un peu critique, nous pouvons noter que si l'adaptation de l'environnement s'est plutôt effectuée pour les personnes en situation de handicap moteur (bus adaptés, places de stationnement dédiées, trottoirs abaissés...) ou sensoriel (LSF pour le journal télévisé ou dans certains festivals de musique, visites de musée en braille ou en sonore...), dans le domaine du handicap mental, cela paraît plus compliqué et demande des compétences spécifiques (créations de documents en FALC³² et des professionnels formés à l'accompagnement...).

Hormis cette modification de vocabulaire, cette loi de 2005 transforme la notion d'intégration en inclusion, amenant un changement dans la considération, les pratiques et le regard porté sur ces personnes. Il est maintenant admis de maintenir, autant que faire se peut, un enfant ou un

³² Le Facile À Lire et à Comprendre (FALC) est une méthode qui vise à simplifier et à rendre accessible des documents écrits, électroniques ou audiovisuels.

adulte dans le milieu ordinaire (même si des réticences subsistent encore) : modes de garde, école, travail, culture, loisirs... sont des domaines dans lesquels des solutions existent pour accueillir le monde du handicap. L'accès aux droits communs doit rester une préoccupation majeure dans notre société d'aujourd'hui.

En ce qui concerne la prise en charge, elle a également bien changé. La CDES (Commission Départementale d'Éducation Spécialisée) pour les enfants et la COTOREP (Commission Technique d'Orientation et de Reclassement professionnel) pour les adultes, laissent place à un guichet unique dans chaque département, appelé MDPH (Maison Départementale des personnes Handicapées) ou maintenant MDA (Maison de l'Autonomie). A travers cette administration, des conseils, de l'information, de l'accompagnement sont prodigués. C'est aussi dans cette instance que les orientations sont statuées et les compensations financières décidées (à partir du projet de vie de la personne, et selon ses difficultés, des sommes d'argent viennent compenser les frais liés à une transformation du logement, un surcoût dans le transport ou une aide humaine à domicile par exemple).

L'idée même de l'accompagnement des personnes en situation de handicap a changé. En quelques décennies, nous sommes passés du soutien à ces personnes (en faisant à la place de l'autre et au risque de les surprotéger) à de l'assistanat (nous pensons pour l'autre, ce qui est le mieux pour lui), puis à l'aide (c'est la personne qui détermine l'objectif, selon son besoin mais c'est l'autre qui donne l'échéance) et enfin l'accompagnement (c'est cheminer à côté de l'autre en donnant seulement des outils : la personne accompagnée détermine ses objectifs et le temps dont elle a besoin pour les réaliser).

L'évolution de ce regard et des lois françaises au sujet du handicap n'aurait pu se faire sans le combat des parents. Sous la forme d'associations, ces familles proches du handicap se sont littéralement battues pour faire évoluer la prise en charge de leur enfant et leur inclusion dans la société.

2) La création des associations

Suite à la loi de 1901 sur la création des associations, les familles des personnes avec un handicap vont se mettre ensemble et bâtir le monde associatif que nous connaissons aujourd'hui. C'est à partir des années 1920 que vont se créer :

- La Fédération des Mutilés du Travail (cette fédération deviendra la FNATH en 1985) qui va défendre les droits des personnes accidentées, malades ou handicapées dans le cadre du travail.

- La FISAF suivra en 1925. Leurs actions porteront essentiellement sur l'accompagnement des personnes sourdes et aveugles.
- Dans les années 1930, l'APF se souciera des personnes atteintes d'un handicap moteur.
- Puis dans les années 1950, l'ADEP portera ses actions en faveur des malades atteints de la poliomyélite et de sa vaccination.
- L'AFM voit le jour en 1958. Elle agit pour défendre les droits des malades, faire progresser la citoyenneté des personnes en situation de handicap et faire reconnaître les maladies rares.
- L'UNAPEI enfin, naîtra dans les années 1960. Elle a pour but de bâtir une société respectueuse de toutes les différences en donnant une place identique à chacun.

En parallèle de ces associations les plus importantes, les établissements spécialisés pour personnes handicapées sont en plein essor à partir des années 1970. Ces associations de parents en deviennent les gestionnaires et défendent encore aujourd'hui des valeurs fondamentales comme, par exemple, l'émergence d'une société plus inclusive, bienveillante à l'égard des différences et facilitatrice des parcours d'inclusion des personnes en situation de vulnérabilité en raison d'un handicap, quel qu'il soit. Nos lois tentent toujours de répondre au mieux à cette problématique, au fil du temps et des innovations.

Et si la dimension sociale et politique du handicap a nettement changé au niveau national, une évolution notable au niveau mondial est à souligner :

- En 1975, la Déclaration des droits des personnes handicapées est adoptée par l'ONU.
- En 1989, la Charte sociale Européenne du Conseil de l'Europe engage les états membres à prendre les mesures nécessaires afin de garantir aux personnes handicapées l'exercice du droit à l'autonomie, à l'intégration sociale et à la participation à la vie de la communauté.
- En 2006, l'adoption de la nouvelle Convention sur les droits des personnes handicapées par l'ONU est conséquente puisqu'en 2011, 147 pays seront signataires et 99 ratifications seront obtenues. Cette nouvelle Convention permettra une unification des lois et un développement des mesures pour le handicap dans une dimension internationale.

Passons à présent à la définition et l'appréhension d'aujourd'hui de ce concept de handicap.

C. Définition et appréhension contemporaine du handicap

1) Définition

La notion de handicap est complexe et en perpétuelle construction selon les époques, les lieux et les représentations sociales en vigueur dans la société. Aussi, selon les périodes de l'histoire, les pays ou les croyances liées au handicap, la personne porteuse d'un handicap sera exclue, intégrée, adaptée ou incluse dans son environnement. La définition même du mot handicap a évolué au cours du temps et elle est à relier avec le contexte historique, socio-économique et idéologique du moment.

Le terme de handicap proviendrait de l'anglais *hand in cap* qui signifie la main dans le chapeau³³. Il serait issu du monde des courses de chevaux où le handicap désignait un processus d'égalisation des chances de réussite pour tous les participants. Ces chances étaient alors considérées comme aussi égales que si l'on avait mis les noms des chevaux dans un chapeau pour y plonger la main et tirer le vainqueur au hasard.

Dans le dictionnaire Quillet Flammarion de 1973³⁴, nous trouvons le mot handicap mais la définition est bien imprécise puisqu'elle dit « *ce qui met en état d'infériorité* ». Il faut la comprendre d'une façon au figuré et cela ne parle pas de la personne en situation de handicap. D'ailleurs, le mot handicapé n'est pas présent.

Le Dictionnaire Hachette de 1980³⁵, note que « *c'est une épreuve dans laquelle on équilibre les chances de victoire de chevaux de valeurs inégales, soit en obligeant les meilleurs à porter un poids supplémentaire (courses de galop), soit en faisant bénéficier les moins bons d'une certaine avance au départ (courses de trot)* ». Dans cette définition, ce n'est qu'en troisième item que nous trouvons une vague notion sur le handicap de la personne, qui indique « *ce qui défavorise, met en position d'infériorité* ». Et la définition du mot handicapé apparaît mais n'est pas plus précise puisqu'elle dit « *qui est atteint d'un handicap physique ou mental* ».

Une petite trentaine d'années plus tard, la définition Française du handicap se précise puisqu'elle indique dans le Petit Larousse illustré de 2007³⁶, et ce, jusqu'en 2018 que « *c'est un désavantage, une infirmité ou une déficience congénitale ou acquise* » et esquisse même quelques types (sensoriel, physique ou mental) et quelques causes (traumatismes, malformations, anomalies génétiques, infections, maladies...).

³³ VAGINAY D. (2005) *Découvrir les déficiences intellectuelles*. Erès. p.39.

³⁴ GIOAN P. (1973). Handicap. Dans Dictionnaire Quillet Flammarion (1973).

³⁵ Dictionnaire Hachette (1980). Handicap.

³⁶ Le petit Larousse illustré (2007). Handicap.

Le petit Robert (2003, 2013 et 2017)³⁷ utilise plutôt les types de handicap (déficience physique ou mentale) et plusieurs synonymes (infirmité, invalidité...). Il cite le handicap intellectuel (lourd, léger, profond, sévère) tout en disant que « *c'est un désavantage, une infirmité qu'on doit supporter* ». Il précise également la transformation des termes : « *on ne dit plus infirme mais porteur d'un handicap, ou malvoyant, malentendant...* ».

A noter tout de même que le terme Handisport fait son apparition dans les années 2000. Cela est à relier avec l'intégration des sportifs porteurs d'un handicap sur les mêmes terrains de sports aux jeux olympiques.

Par cet exemple, nous voyons bien que la définition même du handicap suit l'évolution des idées ; et cela se confirme en explorant les dictionnaires de cette dernière année. Les termes sont moins stigmatisants, parlent de la personne et de son rapport à la société.

Aujourd'hui, nous trouvons les définitions suivantes dans le Petit Robert de 2023³⁸ :

« Limitation d'activité ou restriction de la participation à la vie en société subie par une personne en raison d'une altération d'une fonction ou d'un trouble de santé invalidant. Personne en situation de handicap. Au figuré : Ce qui limite l'accomplissement d'une activité ».

L'OMS reprecise cette notion (en 1980, puis en 2001) en affirmant :

« est handicapée toute personne dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromises ».

C'est sur cette dernière définition que nous nous baserons pour parler du public des lectures partagées ciblé par notre recherche : les personnes atteintes d'une déficience intellectuelle.

2) Appréhension contemporaine du handicap

Lors des deuxièmes rencontres nationales pour le développement de la lecture qui se sont déroulées le 26 mars 2024 à la maison de la poésie à Paris³⁹, Vanessa VAN HATTEN, conservateur

³⁷ Le petit Robert (2003, 2013 et 2017). Handicap.

³⁸ Le petit Robert (2023). Handicap. [en ligne]. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/handicap> [Consulté le 3 janvier 2024].

³⁹ Visioconférence des deuxièmes rencontres nationales pour le développement de la lecture le 26 mars 2024 sur le site <https://alliancepourlalecture.fr/2es-rencontres-nationales-pour-le-developpement-de-la-lecture/> et consultable sur <https://www.youtube.com/watch?v=FwoRECWa5G4&t=940s> [consulté le 3 février 2024]

en chef des bibliothèques au ministère de la Culture soulignait qu'il était d'usage de nommer ces personnes sous le sigle TDI pour signifier qu'elles présentent des troubles du développement intellectuel. Nous utiliserons donc cette contraction afin d'être au plus proche des termes employés à ce jour et en espérant ne pas trop stigmatiser ces personnes.

Aujourd'hui, quand nous parlons de handicap, nous distinguons plusieurs types :

TYPES de Handicap	Exemples
Moteur	Personnes en fauteuil, à mobilité réduite (PMR), membre amputé, para ou tétraplégie...
Sensoriel	Déficience auditive (partielle ou totale) Déficience visuelle (partielle ou totale)
Mental	Altération des capacités intellectuelles (trisomie 21, maladies rares par exemple)
Cognitif ou neurodéveloppemental	Troubles de la mémoire, de la concentration. Troubles des apprentissages avec déficit en lecture (dyslexie) ou du calcul (dyscalculie). Trouble développemental de la coordination (dyspraxie). Trouble du langage oral (dysphasie) et les déficits de l'attention (TDAH) avec ou sans hyperactivité (TDA). Troubles du spectre autistique.
Psychique	Dépression, phobies, névroses, angoisses, TOC, troubles bipolaires, schizophrénie...
Troubles de santé invalidants	Diabète, cancer, asthme, épilepsie, maladies cardiovasculaires, sclérose en plaque...

Le handicap invisible

Nombreuses sont les personnes qui ne font pas partie de ce tableau et nous pensons, par cette réflexion, au handicap invisible, non détectable par le commun des mortels, où les sphères psychiques, sensorielles et cognitives peuvent être touchées mais difficile à repérer visuellement. La qualité de vie impactée par ce handicap s'en trouve d'autant plus perturbée quand elle cumule plusieurs types de handicap (une personne malvoyante peut souffrir de dépression sévère et avoir des troubles de la mémoire par exemple).

Dans l'opinion publique, le raccourci est rapidement effectué entre ce qui se voit et ce qui ne se voit pas : une béquille, une canne blanche ou un fauteuil roulant sont relativement faciles à détecter et de ce fait, le handicap moteur repéré. A contrario, une fatigue, des troubles de l'interaction, des pertes de mémoire, certaines phobies ou douleurs chroniques ne se constatent

pas aisément et sont mal compris par l'entourage ou la société en général. Ces handicaps sont souvent minimisés voire niés et les personnes concernées doivent faire face à des situations injustes ou des remarques déplacées. En plus d'être difficiles à vivre, les handicaps invisibles ne sont souvent pas reconnus en tant que tels, ce qui peut engendrer une réelle détresse psychologique.

Quelques chiffres⁴⁰

Selon des études de la DREES, en 2021, il y aurait en France entre 2,6 millions et 7,6 millions de personnes de plus de 15 ans, touchées par un handicap, et vivant en milieu ordinaire. Cette variation d'échelle s'explique par la diversité des études (les études ne comparent pas les mêmes catégories de personnes et il semble difficile d'en estimer le nombre exact car ces personnes ne sont pas toutes inscrites dans les administrations concernées). En revanche, toujours selon la DREES, 140 000 adultes seraient placés en institutions et 311 700 adultes seraient accompagnés par des services du médico-social.

Concernant les enfants, sur l'année 2020-2021, 212 400 élèves en situation de handicap étaient scolarisés dans le premier degré et 197 000 dans le second degré. Fin 2018, ce sont 167 300 enfants qui bénéficient d'un accompagnement par des établissements médico-sociaux.

À travers ce chapitre, nous avons survolé les évolutions historique, juridique et associative de la prise en compte du handicap dans notre société. Elle ne sont bien sûr pas les mêmes dans d'autres pays ou d'autres cultures. Cela mériterait un approfondissement mais là n'est pas notre propos. Rappelons-le, notre sujet porte sur les parents avec une déficience intellectuelle. Aussi, resserrons à présent notre focale sur le handicap mental. Ce prochain chapitre sur la déficience intellectuelle permettra de mieux comprendre, notamment, les causes et les conséquences d'une telle atteinte pour la personne.

⁴⁰ Le handicap en chiffres [en ligne] <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications-communique-de-presse/panoramas-de-la-drees/le-handicap-en-chiffres-edition-2023>. [consulté le 3 janvier 2024]

II. La déficience intellectuelle

Handicap intellectuel, handicap mental et handicap psychique sont des termes souvent utilisés dans les domaines de la médecine, de la psychologie, de l'éducation et du médico-social. Cependant, il nous semble important de les différencier à ce stade de notre étude.

On parle de **handicap intellectuel** lorsque l'on veut parler des problèmes sociaux liés à la déficience intellectuelle, comme par exemple la capacité à s'adapter à des choses nouvelles ou s'exprimer devant une assemblée.

Le handicap mental résulterait de la déficience intellectuelle (qui présente généralement un caractère irréversible) et regroupe de ce fait, toutes les maladies génétiques, congénitales ou accidentelles qui engendrent un déficit intellectuel.

Il peut exister des confusions entre le handicap mental et le handicap psychique (appelé maladie mentale pendant longtemps) mais ils concernent deux populations bien différentes.

Le handicap psychique est un dérèglement de la pensée, des émotions ou du comportement engendré par des interactions biologiques, psychologiques, génétiques ou sociales et qui amènent des perturbations dans le cerveau. Ces maladies sont reconnues (dépression grave, troubles bipolaires, schizophrénie, pour n'en citer que quelques-unes) et surviennent le plus souvent à l'âge adulte. Une maladie psychique entraîne souvent une détresse, un mal être au travail et des difficultés sociales mais n'implique pas de déficit intellectuel ; ce sont les capacités à mobiliser les facultés intellectuelles qui sont touchées (lectures rendues difficiles, capacité d'attention déficitaire, motivation en berne, perte de langage, concentration brève ou inexistante...).

Tout le monde peut déclencher, à un moment de sa vie une maladie psychique mais cela peut être stabilisé, dans la plupart des cas, par une psychothérapie et/ou des médicaments adaptés ainsi qu'une bonne hygiène de vie.

A. Une pluralité de réalités

La notion même de déficience intellectuelle semble être tout autant difficile à définir que la notion de handicap. De nombreux auteurs comme Denis VAGINAY⁴¹, Bernard GIBELLO⁴² ou Pierre DELOR⁴³ ont tenté cependant d'en établir les concepts tout en avouant leurs difficultés à

⁴¹ VAGINAY, D. (2018), *Découvrir les déficiences intellectuelles*. Erès. p. 45.

⁴² GIBELLO B. (2019), *L'enfant à l'intelligence troublée*, Dunod p.15.

⁴³ BAELDE P., COPPIN B., LE CERF J-F. et al. (1999). *Comprendre et accompagner les parents avec une déficience intellectuelle*. Paris : Gaëtan Morin. p.61.

les appréhender. Et il est vrai que nous ne sommes pas très à l'aise non plus à devoir définir cette notion sans stigmatiser les personnes, sans les blesser ou les catégoriser.

Mais tentons tout de même d'en déterminer les contours à partir de l'expertise collective sur les déficiences intellectuelles de l'INSERM, parue en 2016⁴⁴.

Trois organisations reconnues internationalement proposent une définition de la déficience intellectuelle :

- L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) dans sa Classification internationale des maladies (CIM-11), en 2016,
- L'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) dans la 11^{ème} édition de son manuel de définitions (2010),
- Et l'American Psychiatric Association (APA) avec le DSM-5 (2013).

Une définition commune est établie comme suit :

« *La déficience intellectuelle est définie par des déficits des fonctions intellectuelles et des limitations des comportements adaptatifs apparus au cours du développement* ».

Des critères communs seront également définis, précisant cette notion un peu plus concrètement, à savoir que :

- La déficience intellectuelle induit un constat de déficit dans les domaines du raisonnement, de la résolution de problèmes, de la planification, de la pensée abstraite, du jugement, de l'apprentissage académique, de l'apprentissage par l'expérience et la compréhension pratique (constats qui peuvent être confirmés par un professionnel au moyen de tests personnalisés et normalisés et par une évaluation clinique).
- Il existe des limitations significatives du comportement adaptatif en général (habiletés conceptuelles, sociales et pratiques, limitant ainsi les actes du quotidien).
- La déficience intellectuelle apparaît au cours du développement de l'enfant avec plus ou moins de sévérités.

Quatre catégories de sévérité de la déficience intellectuelle sont depuis longtemps connues : la déficience légère, la déficience moyenne, la déficience grave et la déficience profonde ou sévère.

B. La classification selon l'OMS

1) La déficience intellectuelle légère (QI 50/55 à 70)

Ce niveau de déficience intellectuelle légère est généralement décelé au cours de la scolarité.

⁴⁴ Expertise collective déficiences intellectuelles. Synthèse et recommandations de l'INSERM [en ligne] https://www.inserm.fr/wp-content/uploads/media/entity_documents/inserm-ec-2016-deficiencesintellectuelles-synthese.pdf. [consulté le 5 janvier 2024]

L'enfant ne parvient pas à intégrer les fondamentaux au même rythme que les enfants de son âge. Peu de causes expliquent ces troubles si ce ne sont des facteurs psychosociaux et affectifs. Ce sont de futurs adultes qui pourront accéder à l'écriture et à la lecture avec des textes simples, au monde du travail et pourront accomplir tous les gestes du quotidien avec une habileté conceptuelle un peu limitée. Dans les relations sociales, la compréhension sera parfois immature.

2) La déficience intellectuelle moyenne (QI 35/40 à 50/55)

Les personnes atteintes de déficience intellectuelle moyenne peuvent accéder à des apprentissages limités (tels l'écriture et la lecture parfois) et la présence d'un tiers est nécessaire pour les aider dans la vie du quotidien (vie professionnelle, communication, habiletés sociales). Leur autonomie reste limitée et leurs besoins d'accompagnements sont réels.

3) La déficience intellectuelle grave (QI 20/25 à 35/40)

Les personnes atteintes d'une déficience intellectuelle qualifiée de grave ne peuvent accéder à des apprentissages de type scolaire et s'expriment d'une manière rudimentaire et concrète (peu de vocabulaire, structures grammaticales simples, pas de notion du temps, de l'argent, et limitation dans la compréhension des concepts de nombre, de quantité). Le développement psychomoteur est souvent retardé.

Elles possèdent peu d'autonomie et ont besoin d'un accompagnement sur tous les actes du quotidien (prise de repas, se laver, s'habiller et aller aux toilettes).

4) La déficience intellectuelle profonde ou sévère (QI inférieur à 20/25)

Cette déficience profonde est dépistée à la petite enfance. Elle touche 0,3 à 0,6 % des déficients intellectuels. Elle se manifeste par un retard massif des acquisitions. Le langage est rare voire inexistant. Des stéréotypies sont souvent présentes comme des balancements. La personne peut comprendre des consignes et des gestes simples. Elle peut utiliser des objets dans un but précis (pour prendre soin d'elle ou se divertir) mais les problèmes de contrôle de la motricité empêchent souvent un usage fonctionnel et précis. Ces personnes auront besoin d'une aide au quotidien pour tous les actes de la vie (soins physiques, santé, sécurité...).

Comme, nous pouvons le comprendre, il n'existe pas une déficience intellectuelle : chaque cas est unique suivant le degré de la déficience intellectuelle ainsi que les troubles secondaires qui y sont associés.

Il nous semble important de préciser qu'aujourd'hui, même si ces quatre catégories existent toujours, la classification de ces personnes par un simple QI⁴⁵ n'est plus utilisée. Dans le cadre d'un soutien auprès de la personne, cette notion n'apporte aucun élément qui pourrait aider à comprendre le fonctionnement de la personne, d'établir ses besoins et en déduire des modalités d'accompagnement.

Plusieurs modèles viennent donc compléter cette classification avec un regard focalisé sur le fonctionnement de la personne déficiente intellectuelle et l'interaction avec son environnement. Ainsi, dans cet objectif, l'OMS a créé la CIF (Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé)⁴⁶ :

« Dans une perspective systémique du fonctionnement humain, la CIF s'efforce de concevoir le handicap, non comme une maladie ou un problème uniquement individuel, mais comme le résultat d'une interaction entre différents facteurs, notamment corporels, sociaux et contextuels, c'est-à-dire des facteurs personnels et environnementaux. L'environnement est un facilitateur ou au contraire un obstacle à la réalisation des activités quotidiennes et à la participation des personnes à la vie en société. »

La prévalence⁴⁷ est difficile à définir car, en France, il n'existe pas de recensement administratif des personnes avec une déficience intellectuelle. La littérature scientifique avance le chiffre de 2 % sur la catégorie des déficiences légères et pour les déficiences profondes de 3 à 4 %.

Après avoir exploré ces quatre catégories, nous proposons maintenant d'exposer les multiples causes et conséquences d'une déficience intellectuelle.

C. Les causes et les conséquences de la déficience intellectuelle

Si dans 60 % des cas, son origine semble connue et identifiée (maladie héréditaire ou atteinte fœtale), dans un tiers des cas, ces déficiences ne sont pas connues.

1) Les causes

a) Les causes anténatales de la déficience intellectuelle

La phénylcétonurie

Le mécanisme qui produit le phénomène de déficience intellectuelle est constant et porte sur la

⁴⁵ Voir en annexe 1 l'émergence du concept de Quotient Intellectuel.

⁴⁶ Expertise collective déficiences intellectuelles. Synthèse et recommandations de l'INSERM [en ligne] https://www.inserm.fr/wp-content/uploads/media/entity_documents/inserm-ec-2016-deficiencesintellectuelles-synthese.pdf. [consulté le 5 janvier 2024]

⁴⁷ *Ibid.*

carence d'un enzyme manquant ou anormal qui bloque une chaîne métabolique. Ces maladies héréditaires du métabolisme peuvent atteindre les sucres, les graisses, les acides aminés.

La phénylcétonurie est la maladie la plus fréquente et la plus connue. Un test systématique (le test de Guthrie) à la naissance permet, s'il est positif, la mise en place d'une diététique particulière pendant la croissance de l'enfant afin de lui éviter une déficience intellectuelle sévère.

Les aberrations chromosomiques

La maladie la plus fréquente est la trisomie 21, elle atteint une naissance pour 700 naissances. Le syndrome du X fragile est la deuxième cause de retard mental après la trisomie 21. 15000 personnes seraient porteuses de ce syndrome en France.

Les accidents immuns chez le fœtus et le nouveau-né

Ils sont provoqués par une incompatibilité entre le sang maternel et le sang du fœtus.

Le syndrome d'alcoolisme fœtal

Malheureusement encore trop fréquent, il touche 1/1000 naissances vivantes et se manifeste par un retard de développement utérin du fœtus et parfois de malformations. La femme enceinte est particulièrement sensible à l'alcool, certaines hypersensibilités existent au point que certaines mères d'enfants atteints de Syndrome d'Alcoolisme Fœtal n'étaient pas reconnues alcooliques au moment de la naissance de leur enfant. Aussi la prévention est-elle indispensable pour éviter les ravages que l'alcool produit sur le développement du fœtus.

b) Les causes périnatales des déficiences intellectuelles de l'enfant (au moment de sa naissance)

- La souffrance cérébrale du nouveau-né
- L'infection néonatale
- La prématurité (on parle de prématurité quand la naissance de l'enfant a lieu entre 35 et 36 semaines après la conception)

c) Les atteintes survenant après la naissance

- L'enfant maltraité et négligé. La déficience intellectuelle peut survenir après un traumatisme crânien (le syndrome de « l'enfant secoué » par exemple). 300 à 400 enfants meurent tous les ans de mauvais traitements.
- Certaines déficiences légères peuvent également être causées par des conditions de vie difficiles, un manque de stimulation ou d'interaction entre les parents et l'enfant. On parlera alors de déficiences psycho sociales ou éducatives.

2) Les conséquences

Toutes ces causes ou ces atteintes viendront impacter la vie de l'enfant. Les conséquences, selon le degré de sévérité, seront une limitation du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif avec parfois, une expression émotionnelle particulière.

a) Les conséquences sur le fonctionnement intellectuel

Ces difficultés vont se situer essentiellement sur les apprentissages et le fonctionnement cérébral. La mémorisation, la capacité d'attention et la concentration seront moindres et plus lentes que chez une autre personne neurotypique. Aussi, maîtriser un raisonnement logique, comprendre l'abstrait, traiter un problème mathématique ou comprendre un concept et apprécier l'importance des informations sont des apprentissages relativement difficiles pour les personnes atteintes d'une déficience intellectuelle. De plus, retenir certains acquis dans le temps semble également compliqué, il faut sans cesse répéter, refaire l'expérience pour qu'elle se fixe en mémoire.

b) Les conséquences sur le comportement adaptatif

Nous comprenons par là, tout ce qui touche aux savoirs fondamentaux (habiletés conceptuelles, pratiques et sociales) qui sont là aussi diminués et variables selon l'individu ou l'accompagnement adapté.

Les habiletés conceptuelles :

- Maîtriser la lecture, l'écriture, le calcul.
- Utiliser le langage pour communiquer avec l'autre et exprimer ses besoins.
- Apprécier la valeur de l'argent.
- Pouvoir se repérer dans l'espace et le temps, s'orienter dans un espace inconnu.

Les habiletés pratiques :

- Faire un choix, prendre une décision pour soi
- Savoir s'adapter à une situation nouvelle
- Assumer les actes de la vie quotidienne (préparer un repas, prendre les transports en commun, faire le ménage, répondre à un courrier, payer ses factures...)
- Savoir utiliser les fonctions basiques des nouvelles technologies (automates pour retirer de l'argent, envoyer un SMS ou un e-mail, prendre du carburant ou acheter un ticket de métro).

Les habiletés sociales :

- Savoir demander de l'aide à quelqu'un qu'on ne connaît pas
- Faire avec le regard des autres
- Avoir une distance sociale

c) Les conséquences sur l'expression émotionnelle

La sensibilité peut être exacerbée pour certaines personnes. Bien au-delà des mots, elles perçoivent les émotions, l'ambiance, les sentiments de l'autre. Cela peut engendrer chez elles une certaine instabilité, et un comportement inadapté. Comprenant souvent seulement le premier degré d'une situation, elles peuvent réagir fortement avec une expression émotionnelle très intense, sans pouvoir la verbaliser. L'expression de la douleur est également particulière puisqu'elle peut être exacerbée chez certaines, tandis que pour d'autres, elle peut passer inaperçue tant l'expression est absente.

Nous comprenons mieux à présent les effets et les conséquences d'une déficience intellectuelle. Abordons enfin la parentalité de ces personnes et son accompagnement par des services spécialisés.

III. L'accompagnement à la parentalité des personnes TDI

Selon l'UNAPEI (Union Nationale d'Associations de Parents et d'amis de personnes handicapées mentales), une étude sur les services d'accompagnement de 2018, intitulée *Que sont-ils devenus ?*⁴⁸ précise que 15 000 enfants de parents présentant une déficience intellectuelle naîtraient chaque année en France. Ce chiffre est certainement dans une limite basse car il ne prend pas en compte les familles qui ne sont pas répertoriées dans les administrations de type MDA.

Il nous semble important de préciser que ces parents présentent essentiellement une déficience intellectuelle légère ou modérée ; les personnes ayant une D.I. grave ou sévère n'accèdent pas à ce statut du fait de leur handicap lourd ou d'une stérilité parfois associée.

De plus, ces parents ont en moyenne deux enfants, porteurs d'un handicap ou non (ce n'est pas systématique). Le risque est plus important quand les deux parents sont atteints d'une déficience intellectuelle. Dans ce cas, l'exercice de la parentalité est difficile et les besoins en matière d'accompagnement sont essentiels.

Mais poursuivons maintenant notre exploration en nous approchant de ce concept qu'est la parentalité.

A. La parentalité : généralités

La notion de parentalité est née dans les années soixante des écrits de Jean-Claude RACAMIER⁴⁹. Ce psychiatre et psychanalyste français introduit l'idée que « *pour être parent, il ne suffit pas d'être géniteur ni d'être désigné comme parent mais "devenir parent"* ». Cela suppose un processus psychique en constante évolution et qui appartient à la personnalité de chacun ».

Dans les années 1990, le terme de parentalité va se préciser grâce aux travaux du Dr HOUZEL et de son équipe⁵⁰. À travers l'étude des conséquences d'un placement pour l'enfant (et sa famille), il va rappeler qu'être parent induit un ensemble de droits et de devoirs qui vont s'exercer autour de trois dimensions : l'exercice, l'expérience et la pratique. Le groupe de

⁴⁸ Site de l'UDAPEI. *Que sont-ils devenus ?* Etude de 2018. ACCOMPAGNER À LA PARENTALITÉ LES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP. Analyse rétrospective des parcours des familles accompagnées par les services d'aide et d'accompagnement à la parentalité des Associations Papillons Blancs du Nord. [en ligne] https://www.uriopss-hdf.fr/sites/default/files/article/fichiers/udapei-etude-que-sont-ils-devenus-web_pour_publication_digitale.pdf. [Consulté le 8 janvier 2024].

⁴⁹ HOUZEL D. (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Éres.

⁵⁰ *Ibid.*

travail précise que chacun de ces axes sont susceptibles de défaillances et ils sont interdépendants les uns des autres.

- **L'exercice de la parentalité** englobe tous les droits et les devoirs d'un parent envers l'enfant. Il comprend l'autorité parentale, le droit de filiation, la transmission du nom. Cette dimension est basée sur l'aspect juridique et inclut l'exercice de la parentalité d'une personne qui n'est pas forcément le géniteur.
- **L'expérience de la parentalité** est l'axe de la dimension psychique. Il prend en compte le sentiment du parent (se sentir parent) et les processus qui se mettent en place, au cours de l'évolution de l'enfant, notamment la dimension affective de la parentalité.
- **La pratique de la parentalité** regroupe les tâches et soins apportés auprès de l'enfant par l'adulte en situation parentale (soins, protection, éducation). Cette pratique est ancrée dans un contexte culturel.

Participant à cette étude, Catherine SELLENET (2007)⁵¹, psychologue clinicienne, Docteure en sociologie et professeure en Sciences de l'éducation à Nantes, va définir la parentalité comme : « *un ensemble des droits, des réaménagements psychiques, des affects, des fonctions et pratiques, mis en œuvre par des parents ou faisant fonction, dans une culture donnée* ».

Et, à partir de ces dimensions créées par HOUZEL, elle va insister sur la dimension environnementale dans laquelle se déploie la parentalité.

Dans un article paru dans *Les cahiers de l'atelier*⁵², Delphine DELECOURT interroge aussi la prise en compte du contexte économique, culturel, social, familial, les réseaux et le contexte institutionnel dans lesquels vivent tous les parents.

⁵¹ SELLENET, C. (2014). *La parentalité, un concept caméléon*. Dans : Colette Bauby éd., *Être parents aujourd'hui : un jeu d'enfants : Les professionnels de PMI face aux enjeux de la parentalité* (pp. 15-28). Toulouse.

⁵² DELECOURT, D. (2007). *La parentalité : essai de conceptualisation d'un terme à succès*. Revue Cahiers de l'Atelier.

A partir de la définition de ces trois axes, un schéma est proposé, incluant une lecture plus contextualisée :

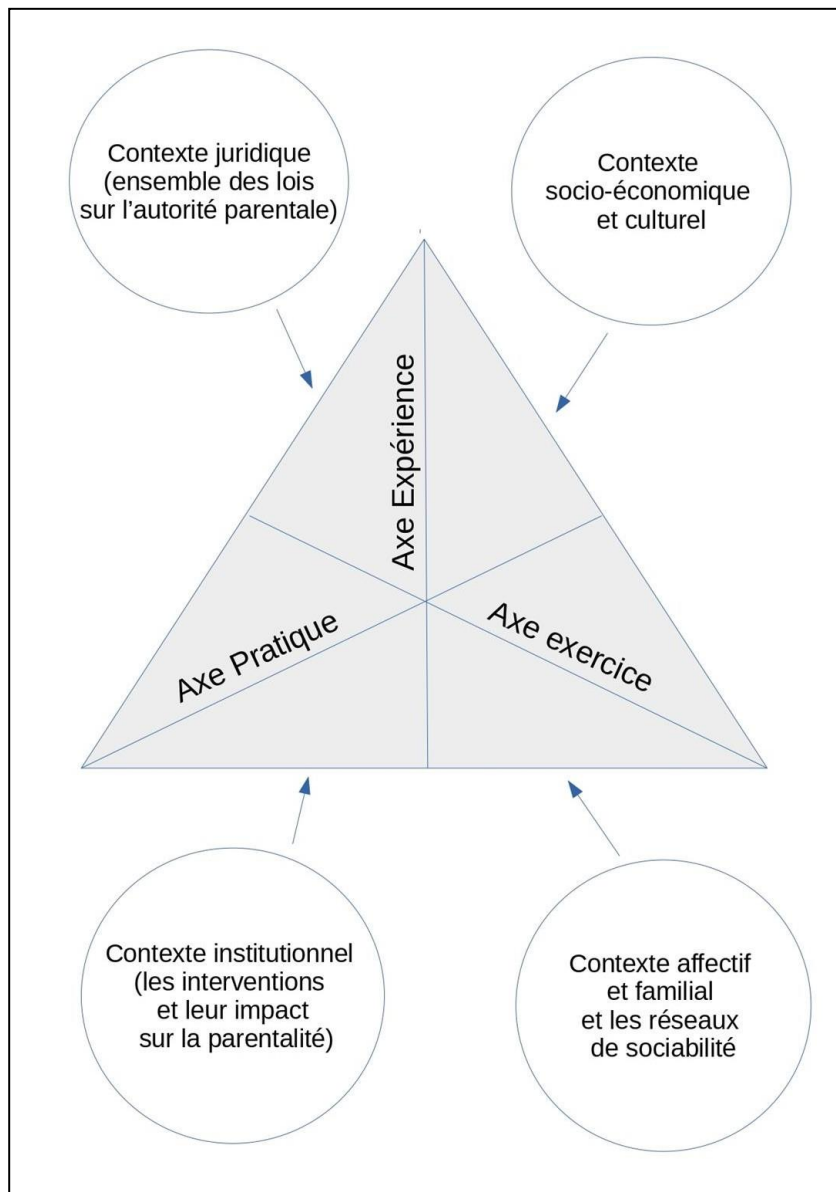


Figure 1. Les axes de la parentalité selon le Dr D. HOUZEL (1999)

Il nous a paru intéressant de présenter ce schéma car il montre bien l'importance des interventions extérieures (famille, amis, conseils du médecin ou de la PMI par exemple) sur la parentalité. En effet, chaque intervention, si minime soit-elle, peut modifier positivement ou négativement un ou plusieurs des éléments des trois axes de la parentalité.

Prenons un exemple de notre pratique :

La tante d'un petit garçon de deux ans lui offre un livre à l'occasion de son anniversaire. Celui-ci a des difficultés de sommeil et ses parents ne savent pas comment procéder pour son endormissement. La tante a choisi, avec les conseils de son libraire, *Tu ne dors pas, petit ours ?* de Martin WADDELL et Barbara FIRTH aux éditions École des loisirs⁵³. Depuis cette histoire racontée au petit garçon, les parents ont institué un rituel avant le coucher : celui de dire bonsoir à la lune. Et, même si cela n'est pas systématique, le petit garçon s'endort plus facilement.

Par ce petit exemple tout simple, nous comprenons que l'aide extérieure peut être essentielle et qu'elle permet aux parents de trouver des astuces pour régler quelques soucis du quotidien dans l'éducation de leur enfant. Par cette pratique, le parent va prendre confiance en lui, en ses capacités. Cela accroît son sentiment de parent (expérience) ; et ce, dans un contexte sociétal défini (exercice) avec le devoir de prendre soin de son enfant et de son sommeil (pratique).

1) De nouveaux concepts aujourd'hui

Aussi, depuis une vingtaine d'années, nous voyons émerger tout un tas de nouveaux concepts comme la monoparentalité, l'homoparentalité, la pluriparentalité, la coparentalité, ou paternalité. De nouvelles formes de la famille apparaissent. Les disciplines comme la justice, l'éducation à la santé, la psychologie, la sociologie s'emparent de ces nouveaux termes pour établir les limites de leurs champs d'actions. Le monde politique tente de suivre les tendances et de légiférer. Les médias s'y intéressent aussi en créant le débat autour de la famille, et surtout de l'éducation de l'enfant (avec un seul parent, deux parents du même sexe ou les parents divorcés).

La notion de parentalité a encore, vraisemblablement, de beaux jours devant elle, avec la recherche de ce qui peut définir un « bon parent » ou bien un parent du moins « suffisamment bon ».

2) Le bon parent

Les étagères des librairies regorgent de livres sur la parentalité. En tapant juste parentalité sur le site du magasin Cultura, plus de quarante livres sont proposés : la parentalité peut y être « ludique », « positive », « bienveillante », « féministe », « slow », « empathique » et autres qualificatifs à travers des récits personnels, des expériences étayées par des études scientifiques,

⁵³ WADDELL M. et FIRTH B. (1988), *Tu ne dors pas petit ours ?* Editions Ecole des loisirs.

toutes reliées à des idées pédagogiques – parfois intéressantes, parfois incomplètes ou erronées, dans certains cas, mal comprises – et souvent sources de pression pour les parents. Cette pression est d’autant plus forte qu’elle est relayée par les magazines, les émissions télévisées et les médias en général.

À travers ces conseils, ces guides de bonnes pratiques (voire des guides de survie), n’y a-t-il pas là un discours moraliste qui indiquerait l’existence d’une seule et même voie pour devenir un bon parent ?

Si nous ne pouvons pas répondre à cette question sans créer le débat – nous aurions besoin de quelques chapitres supplémentaires pour le faire, et là n’est pas notre propos – nous pouvons tout de même constater que ce phénomène de « bonnes pratiques » amène de la confusion dans l’information aux parents et l’accompagnement à la parentalité par les professionnels.

Mais voyons maintenant ce que cela induit pour les personnes atteintes d’une déficience intellectuelle.

B. La parentalité des personnes atteintes d’un T.D.I.

1) Regard sur la parentalité des personnes T.D.I.

Il y a encore quelques décennies, une cinquantaine d’années, la stérilisation des femmes avec une déficience intellectuelle était assez fréquente. Les chiffres avancés sont peu nombreux au niveau national car il existe peu d’études ou de recensement sur ce sujet. En revanche, les débats sur la stérilisation sont nombreux et deviennent houleux dans le milieu des années 1990. Le sujet dérange l’opinion publique, enflamme les médias et les législateurs sont indécis. Devait-on systématiquement procéder à une stérilisation ? Devait-on demander l’avis à la famille ?

L’idée même qu’une personne avec un handicap mental pouvait avoir une sexualité et avoir un enfant : cela était dérangeant pour certains, inconcevable pour d’autres.

Aujourd’hui toutefois, il est admis que cette population puisse avoir une sexualité et de ce fait, puisse vouloir et avoir des enfants.

Pourtant, le regard de la société sur ces parents n’est pas toujours tendre. Nous en avons fait l’amère expérience lorsque nous étions professionnelle dans un service d’accompagnement à la parentalité, l’année dernière.

Nous accompagnons un couple qui vient d'avoir un enfant pour une visite chez une assistante maternelle et prévoir un éventuel contrat de garde pour dans quelques mois, à la reprise de leur travail. La visite est rapide et les explications sur le déroulement de la journée pas très claires. Prétendant une possibilité de contagion au coronavirus, les parents ne peuvent visiter la chambre des enfants (et ne peuvent, de ce fait, pas se projeter ou imaginer leur enfant dans ce nouvel environnement). Elle ne laisse pas de temps aux questions éventuelles des parents et me tend le contrat déjà prérempli. Je me tourne alors vers les parents pour leur demander s'ils ont des questions et leur précise qu'ils peuvent prendre le temps de réfléchir, que cela doit être leur décision pour leur enfant et que c'est eux-mêmes qui doivent s'engager dans un tel contrat (que nous prendrons le temps d'étudier, sans précipitation). De retour, le lendemain, au domicile, les parents m'indiquent qu'ils ne se sont pas sentis accueillis dans leur position de parents et ne pouvaient se projeter sans voir la chambre où dormirait leur enfant. Ils n'ont pas donné suite à cette garde d'enfant.

Quoiqu'il en soit, les parents dont nous parlons ont des droits et des devoirs comme tous parents, avec leurs difficultés de parents mais aussi avec leurs forces et leurs compétences. Et la vision de chacun commence à changer depuis quelques années : les sage-femmes dans les maternités, les puéricultrices, mais aussi les bibliothécaires, les commerçants, les administrations ne s'adressent plus à la professionnelle qui accompagne mais bien à la personne concernée (ici, le parent) pour conseiller, montrer, expliquer avec des mots simples, et ce avec patience et amabilité.

Pour expliquer cela, quatre grandes transformations de notre siècle, relatées par Jean-François LE CERF⁵⁴, ont contribué à ce changement de vision :

- Le passage de l'approche déficitaire du handicap à une approche qui met en valeur les capacités de la personne,
- L'augmentation de l'espérance de vie de ces personnes avec l'amélioration de notre système de santé,
- L'émergence des besoins dans une société dans laquelle la personne est intégrée, après les lois de 1975,
- L'accompagnement lui-même qui soutient l'autonomie, aide la personne dans sa vie quotidienne, son accès aux loisirs, au travail, à l'école, à la culture et la reconnaissance au droit à la sexualité.

⁵⁴ BAELE P., COPPIN B., LE CERF J-F. et al. (1999). *Comprendre et accompagner les parents avec une déficience intellectuelle*. Paris : Gaëtan Morin. p.26.

Toute cette évolution a par conséquent contribué au désir d'enfant, comme tout un chacun, puis à ce droit à la parentalité.

Encore faut-il définir ce qu'est la parentalité pour les personnes avec une déficience mentale aujourd'hui et ce qu'elle induit chez ces personnes. Au regard des quelques rares études réalisées sur la parentalité de ce public spécifique, il semblerait que la recherche ne se préoccupe guère de ces parents et de l'impact psychique de la déficience intellectuelle sur le vécu et la manière de vivre la parentalité. Cela pourrait laisser penser que certains processus de stigmatisation et de préjugés perdureraient et que cette population en situation de parent pourrait encore mettre mal à l'aise.

Des chercheurs de l'Amérique du Nord ont cependant relevé le défi et selon Bertrand COPPIN, Directeur général de l'IRTS Hauts de France, dans une conférence en octobre 2005⁵⁵, ces études étant basées sur des publics déjà en difficulté avec des enfants placés en majorité, cela ne reflétait pas le public des parents avec une déficience intellectuelle, du moins, pas totalement. Et en effet, ces études font le focus sur les difficultés de parentalité de ce public (notamment les difficultés d'interactions mère-enfant) et les conclusions relatent, de fait, des difficultés parentales dans la prise en charge de l'enfant. Or, les interactions mère-enfant ne sont pas l'unique conséquence de la déficience intellectuelle : beaucoup de facteurs d'influence entrent en jeu et les difficultés à élever un enfant, à entrer en relation avec lui, à adapter ses comportements peuvent concerner tous les parents.

2) Les facteurs d'influence

Ils sont de plusieurs ordres et dépendent de la santé physique et psychologique du parent, de son histoire personnelle, des événements au moment de la naissance, du soutien médico-social apporté, des valeurs culturelles et familiales et enfin, du développement de l'enfant lui-même. Plus précisément, **la santé physique et psychologique** est une des conditions indispensables pour accueillir un nouveau-né dans le foyer : une maladie, qu'elle soit invalidante, douloureuse ou demandant des hospitalisations fréquentes, complique indéniablement l'accompagnement d'un enfant. De même, une maladie psychique ou un état psychologique perturbé aura des conséquences sur sa prise en charge. L'estime de soi, le stress et des facteurs de vulnérabilité comme les parents isolés, mère mineure ou célibataire sont des paramètres à prendre en compte.

⁵⁵ Conférence organisée par l'IRTS de Lille sur le thème de l'accompagnement des parents avec une D.I. octobre 2005. [En ligne] <https://video.irtshdf.fr/video/Parentalite-et-situations-de-handicap-intellectuel/89b73f256d96afd6e541eed100964353> [consulté le 18/01/2024].

L'histoire personnelle fait également partie des facteurs d'influence : les mauvais traitements éventuellement subis pendant l'enfance, l'expérience de la rencontre avec des enfants, avant même d'en avoir, les modèles parentaux ou la composition de sa fratrie sont à évaluer.

Les événements au moment de la naissance de l'enfant qui comprennent les conditions de vie de la mère (climat de violences conjugales, hébergement, moyens financiers), les maladies de la grossesse, le décès d'un proche ou la séparation avec le conjoint sont des facteurs déterminants.

Le soutien médico-social est à mesurer : en termes de fréquences de soutien, du type de soutien (fort ou faible), de son accès (il n'est pas le même par exemple selon la localisation urbaine ou rurale), la compréhension des conseils prodigués.

Enfin, **la réalité de l'enfant**, son comportement, ses maladies éventuelles, son handicap parfois, mais aussi son âge, son sexe et le nombre d'enfants dans le foyer seront des facteurs tous aussi importants dans l'organisation familiale et amèneront leur lot de complexité.

À travers cette liste de facteurs qui peuvent influencer les pratiques parentales, nous voyons bien que ce ne sont pas uniquement les parents déficients intellectuels qui peuvent être touchés et être démunis face à la parentalité mais bien toute la population de parents. En effet, la venue d'un enfant vient bousculer tous les principes que le parent avait avant d'être parent, toutes ses habitudes d'adulte sans cette responsabilité, et l'image même qu'il se faisait d'être parent.

Celui-ci devra s'adapter à de nouvelles contraintes, s'organiser différemment en prenant en compte ce nouvel habitant dans la famille et devra composer, inventer, imaginer une nouvelle façon de vivre avec son enfant. Et c'est peut-être là où des difficultés peuvent surgir pour le parent déficient intellectuel.

Ne soyons pas naïf pour autant. Certaines personnes avec une déficience intellectuelle ont des troubles qui peuvent entraver l'éducation d'un enfant ; les risques pour l'enfant existent et ne sont pas négligeables. Pour autant, ce n'est pas systématique. Les troubles doivent être compris à partir de la singularité de chacun. Le travail sur l'accompagnement de ces parents prend alors toute sa dimension et devra prendre en compte ces troubles pour en évaluer leur importance et apporter le soutien nécessaire pour le bon développement de l'enfant.

3) Les points de vigilance

a) Le stress parental

Malgré l'évolution des idées sur les personnes avec un handicap mental, la stigmatisation de ces personnes est encore d'actualité et les discriminations sont encore bien présentes. Les

attentes de tous les acteurs (professionnels du médico-social, de l'administration, ou du médical) en matière de parentalité sont hautes. Dans l'esprit de certains professionnels, la déficience intellectuelle serait de mise avec des incompétences parentales et signifierait un danger systématique. Aussi, les attentes des professionnels sont perçues comme une pression par ces parents et cela amène un stress important. Une épée de Damoclès semble planer au-dessus de leur tête : s'ils ne font pas ce que la société exige d'eux en tant que parent, leur enfant sera placé. Cette angoisse est permanente et est alimentée par les familles, le voisinage ou quelques professionnels maladroits.

Sabine CHATROUSSAT⁵⁶, psychologue clinicienne, le confirme : « *La crainte d'être jugée mauvaise mère et par conséquent d'être séparée de son ou ses enfants est prégnante.* »

Dans ce contexte, pour répondre à la demande de tous, ces parents vont accéder à ce désir en appliquant à la lettre les bons conseils des professionnels. Cela engendre une application de recettes toutes faites, un placage de savoir-faire avec lesquels ces parents ne sont pas toujours en harmonie, qu'ils ne comprennent d'ailleurs pas toujours. Cette application n'aura, inévitablement, pas les effets escomptés et produira un sentiment d'incompétence et une dévalorisation de la personne.

Bertrand COPPIN⁵⁷ insiste sur ce phénomène en disant que « *plus les enfants grandissent, plus la mère est stressée. Alors que l'on pourrait croire que l'expérience de la pratique parentale amènerait un peu plus de sérénité, la perception de l'estime de soi est touchée, le sentiment de découragement est fréquent et celui d'incompétence renforcé avec l'âge de l'enfant* ».

Ce sentiment de dévalorisation viendra impacter directement les fonctions parentales et fragiliser la capacité à prendre des décisions pour son enfant, déjà faible de ces personnes.

La compréhension des consignes, souvent difficile et prise au premier degré, fait partie des particularités de ces parents. L'abstraction, l'anticipation, les repères dans le temps sont des concepts compliqués. Ces difficultés, qui ont un impact sur le quotidien, sont sources de malentendus et d'incompréhensions pour les personnes neurotypiques. Arriver à l'heure pour un examen médical, remplir le réfrigérateur avant de préparer un repas, demander un vaccin pour son enfant, signer une autorisation d'absence pour l'école, sont autant de capacités que les parents lambda ont à surmonter mais qui prennent une ampleur importante pour les parents dont nous parlons.

⁵⁶ CHATROUSSAT S. (2011). *La parentalité des personnes déficientes intellectuelles : Entre stigmatisation et intégration. Dialogue*, 194, 57-67. <https://doi.org/10.3917/dia.194.0057> [consulté le 18 janvier 2024]

⁵⁷ *Op. cit.*

La faible capacité parfois à agir face à une situation d'urgence interpelle (souvent parce que demander de l'aide à un inconnu, s'imposer dans la relation est de l'ordre de l'impossible) et peut montrer une certaine immaturité dans la prise en charge de l'enfant. Le manque d'anticipation des conséquences d'un acte peut souvent être issu de cette faible maturité et le manque de réflexion sur ces conséquences peut, dans ce cas, engendrer un placement par les services de l'Aide Sociale à l'Enfance. Cela reste rare cependant.

b) De rares rencontres avec un tout-petit

À cela, nous ajoutons que plus jeune, le parent avec une déficience mentale n'aura pas eu l'occasion de se prêter à l'expérience avec un bébé. Les rencontres avec un tout petit, le portage, la garde, les interactions semblent moins nombreux par rapport aux jeunes adultes de leur âge. Alors que nous savons que la répétition des gestes, l'action, permettent d'apprendre et constituent l'expérience, la jeune maman n'aura pas eu l'occasion de s'exercer, de se tester, d'intégrer ce qu'est réellement un bébé (par du babysitting par exemple). Le moment de la naissance est souvent la première rencontre avec un bébé pour ces parents.

c) La non-connaissance des besoins de l'enfant

Enfin, soulignons aussi le faible niveau d'échange verbal et la faible capacité à jouer avec son enfant pour certains de ces parents. Cela est bien sûr variable selon les familles, toutes les familles. Dans notre cursus professionnel, en travaillant auprès de ces parents dans un service d'accompagnement à la parentalité, nous avons en effet constaté cela. Les échanges verbaux sont à minima et ils sont d'autant moindres quand l'enfant est jeune, comme si parler à un bébé n'est pas essentiel puisqu'il ne comprendrait pas. La non-connaissance des besoins de l'enfant en est là la principale cause. Aussi, notre rôle en tant qu'éducatrice de jeunes enfants a été d'amener cette connaissance des besoins de l'enfant aux parents et leur permettre de mieux le comprendre par des actions concrètes, en montrant, en faisant avec eux et en répétant ces actions (ateliers de portage, de comptines, de lecture d'albums, de jeux, de cuisine, de nursing...).

Lors d'un atelier autour du livre mené au sein du SAP avec des parents et des jeunes enfants, nombreux ont été les parents surpris de l'intérêt qu'a eu leur tout petit par la lecture d'un album. Les réflexions comme « il ne peut pas comprendre » ou « il n'écoute pas » font partie des réflexions assez courantes de ces parents. C'est en montrant concrètement comment s'installer, comment présenter l'histoire, comment lire l'album, que la pratique va émerger. L'idée de lire une histoire à son enfant va ensuite faire son chemin si cette pratique est répétée ; d'abord avec le professionnel, puis seul en tant que parent.

d) Le jeu

La notion de jeu avec l'enfant est aussi particulière. Dans cette situation, les parents dont nous avons la référence ne jouaient que rarement avec leur enfant. Les jeux de société en famille ne faisaient pas partie de leurs habitudes ou de leur culture. À travers quelques ateliers, à domicile avec la famille, en soirée, nous avons joué ensemble aux petits chevaux, aux sept familles et à croque carotte. Nous ne nous attendions pas à ce genre de réaction dans l'exemple qui suit :

Mme M, Monsieur J et leurs deux enfants (Téo 9 ans et Léa 4 ans) sont installés autour de la table. Le jeu (croque carotte) s'installe et chacun des membres semble heureux de partager ce moment de jeu en famille. Les rires fusent. La carotte est tournée plusieurs fois de suite et le pion de Madame M. tombe à plusieurs reprises (elle n'a plus de pion sur le plateau et doit recommencer la partie pour nous rejoindre). Madame M. balance alors le plateau (ce qui fait tomber tous les pions) et court s'enfermer dans une autre pièce de la maison. Tous les joueurs sont abasourdis. La partie est terminée.

Lorsque nous jouons avec notre enfant, nous sommes considérés comme le meneur de jeu et le garant des bonnes pratiques de jeu. C'est ce qui rend d'ailleurs le jeu sociable.

Dans cette situation, la mère n'est pas dans une posture de socialisation, elle joue comme une enfant : elle veut gagner à tout prix, parfois se met à tricher (elle a avancé un pion de deux cases sous notre nez sans rien dire) et par frustration, parce qu'elle perd, elle sort du jeu. Une réaction assez immature qui annihile sa fonction de parent (fonction socialisante et qui montre l'exemple d'une attitude à avoir pour ses enfants). Nous avons repris cela (avec des mots simples) ensemble dès le lendemain et refait quelques parties de jeu en famille, sans drame par la suite.

Par cet exemple, nous voulions montrer aussi que certains parents ont besoin de la démonstration de jeu pour jouer avec leur enfant. Savoir jouer, cela s'apprend ; tout comme savoir lire une histoire à son enfant, mais nous y reviendrons au prochain chapitre.

C. La question de l'accompagnement

1) La place de l'accompagnant

Depuis une trentaine d'années, le terme « accompagnement » est partout : accompagnement à la vie sociale, à la scolarité, à l'accouchement, personnalisé, spirituel, ou à la fin de vie. Il est partout et peut être obtenu par toutes les catégories de personnes : des malades, des enfants, des chômeurs, des femmes, des personnes âgées, des créateurs d'entreprise...

Marie-Odile BRUNEAU⁵⁸, philosophe, explique cette floraison du terme accompagnement en avançant deux suppositions. L'une porte sur l'absence de lien social aujourd'hui, l'autre sur le développement de l'autonomie de la personne avec un handicap mental. Et en effet, encore à l'après-guerre, dans les années 1950, les malades, les familles d'un défunt ou une personne atteinte d'un handicap, étaient pris en charge par les voisins, la famille proche ou éloignée ; ceux-ci apportant l'aide nécessaire dont chacun pouvait avoir besoin. Aujourd'hui, ce n'est plus le cas. Notre société plutôt individualiste perd peu à peu ses liens communautaires au profit des professionnels de l'accompagnement. De plus, si cette notion d'accompagnement est nécessaire aujourd'hui, cela ne résulterait-il pas de la prise en compte du développement de l'autonomie de la personne avec un handicap, de la volonté de l'aider à accéder à ses droits de citoyen, comme chacun d'entre nous ?

Aussi, se poser la question de l'origine de l'accompagnement de la personne avec une déficience mentale proviendrait de ces deux facteurs et la reconnaissance de la personne avec une déficience intellectuelle comme une personne à part entière change indéniablement la position de l'accompagnant.

Chaque professionnel de l'accompagnement devra se poser la question de l'accompagnement qu'il promulgue à chacun des bénéficiaires dont il a la charge. Qu'est-ce que cela implique ? Comment exercer l'accompagnement ? Quelles places pour chacun ? Telles seront les questions que nous devons nous poser lorsque l'on exerce cette profession.

Dans l'accompagnement à la parentalité des personnes avec une déficience intellectuelle, la position de l'accompagnant est fondamentale. Elle est aussi complexe. Cheminer auprès de ces personnes demande un respect de l'autre dans la prise en compte de sa parole, de son point de vue et de sa façon de faire. Être auprès de ces personnes, c'est aussi les reconnaître en tant que parents, avec des droits mais aussi des devoirs. Et sur ce sujet, il est plus valorisant pour la personne d'être suscitée dans ses devoirs de parents que d'être seulement confrontée à ses droits. Par extension, dans la pratique, il nous semble important de mettre en valeur ce que la personne sait faire en tant que parent plutôt que ce qu'elle ne sait pas faire. Mais pour autant, l'accompagnant doit être un guide et parfois, mettre en évidence certains manques dans l'éducation de l'enfant.

Aussi, le professionnel sera tantôt compagnon du parent, en cheminant auprès de lui, dans une relation de proximité au quotidien, tantôt guide pour l'accompagner dans des décisions. Parfois, il sera conseiller pour que le parent puisse avoir l'aide nécessaire pour prendre en compte tous

⁵⁸ BRUNEAU M.O. dans BAELDE P. (1999). *Comprendre et accompagner les parents avec une déficience intellectuelle*. Gaëtan Morin éditeur p.45

les paramètres de sa décision, et au besoin, deviendra son avocat pour le soutenir face à ceux qui ne lui reconnaissent pas sa valeur, ses droits ou sa capacité à exprimer ses désirs.

La véritable question de tout accompagnant serait donc « *comment entendre leur désir de parent tout en les aidant à prendre conscience des exigences du réel et des limites dues à leur handicap*⁵⁹ » et à cela, nous pourrions ajouter, sans projections de notre part, sans forme de dépendance, à leur rythme.

Cette profession d'accompagnant est alors dans une contradiction : laisser les parents être sujets de leur histoire avec leur enfant et en même temps les protéger de certaines éventuelles conséquences néfastes pour eux ou leur petit. Et pourtant, exercer cette profession, c'est surtout se laisser surprendre par cet accompagnement en acceptant non seulement son rythme (qui est parfois plus lent que ce que l'on voudrait), ses imperfections, mais aussi en inventant d'autres possibles. C'est là, toute la richesse de l'accompagnement : accepter que d'autres voies soient possibles, sans les avoir imaginées au préalable et se laisser surprendre par les propositions du parent. Composer, créer, inventer seraient alors les moteurs de ce nouveau métier. À cela, nous osons ajouter que pour être un accompagnateur, être doté d'humour nous semble indispensable afin d'aider à dédramatiser certaines situations et à rendre le sérieux du métier de parent plus léger : aider à moins cristalliser autour d'un problème permet souvent de le résoudre. Nous l'avons souvent constaté dans notre pratique.

Enfin, tout professionnel de l'accompagnement, quel qu'il soit, doit garder en tête que sa mission auprès d'une famille a pour finalité l'exercice sur un temps donné et qu'il ne doit pas se prolonger au-delà du nécessaire : un accompagnement réussi c'est par définition celui dont on n'a plus besoin.

2) Le parent T.D.I. et l'accompagnement

À partir du modèle théorique du Dr HOUZEL cité précédemment, il est intéressant de se demander s'il est possible de l'appliquer à des parents déficients intellectuels. En effet, partant du postulat que ces personnes sont des parents comme les autres et qu'elles ont parfois besoin d'un accompagnement pour pouvoir exercer ce rôle pleinement, il est tentant d'utiliser ce modèle pour réfléchir sur les fonctionnements ou dysfonctionnements qui pourraient surgir dans les trois axes proposés.

En reprenant ces trois axes, qui sont imbriqués entre eux, nous pourrions mettre en lumière les points de vigilance à avoir (par l'étude des risques en excès ou en carence) lorsque l'on

⁵⁹ *Ibid.* p 51.

accompagne ces personnes dans leur parentalité. À partir du tableau suivant que nous avons créé, nous pourrions dégager ensuite des réflexions sur l'accompagnement des professionnels et trouver ainsi un soutien adapté pour ces parents.

Axe	Risques en excès pouvant aller jusqu'à une :	Risques en carence (ou par défaut) pouvant aller jusqu'à des :
Exercice	Rigidité dans les exigences à l'enfant qui peuvent être disproportionnées selon l'âge de cet enfant.	Difficultés à poser un cadre à l'enfant. Actes autoritaires qui ne sont pas constants.
Expérience	Fusion, emprise, confusion dans les rôles de chacun des membres de la famille.	Rejets, déceptions, sentiments d'être persécuté par l'enfant, maltraitances.
Pratique	Surprotection, hyperstimulation, forcing sur les apprentissages pouvant aller jusqu'à un système de chantage voire de dévalorisation. Loisirs inexistantes.	Carences éducatives, manques de stimulations, hygiène douteuse, alimentation peu équilibrée, logement peu adapté aux besoins de l'enfant. Absence de suivi médical.

Ce tableau montre, bien sûr, les extrêmes. Il n'est pas le reflet de la parentalité des personnes dont nous parlons. Chaque famille est unique et il serait dangereux de les catégoriser dans un tel schéma.

De plus, ces risques répertoriés sont totalement subjectifs et appartiennent aux valeurs de chaque professionnel d'après ses propres représentations parentales. C'est bien là le travail réflexif que tout accompagnant doit réaliser en soutenant ces personnes dans leur parentalité. Chaque famille a son propre vécu, ses valeurs, son mode de fonctionnement, ses manières de vivre la parentalité avec ses modèles et ses repères. Comme tout un chacun, il importe de ne pas tomber dans les extrêmes et éviter ainsi des troubles du développement de l'enfant, des traumatismes, ou des carences qui pourraient affecter son devenir. Cet accompagnement professionnel ferait donc référence, non seulement à notre propre conception de la parentalité mais surtout, de façon plus générale, à ce qui fait, sans arriver à le définir formellement, « un bon parent ».

3) Le SAP de la Mayenne

De nombreux services du médico-social accompagnent les personnes D.I. en leur permettant aujourd'hui d'être des citoyens à part entière. Loin de tous les citer, nous pouvons tout de même noter qu'ils touchent tous les domaines de la vie en société :

- les SAVS (service d'accompagnement à la vie sociale)
- les GEM (groupe d'entraide mutuelle)
- les SAMSAH (service d'accompagnement médico-social pour les adultes avec handicap).

Certains services au logement, au travail ou à la parentalité viennent parfois compléter cette offre, selon les départements.

C'est sur ces derniers services que nous nous attarderons.

a) Les SAP ou SAPPH

Ils sont portés le plus souvent par des associations et ont vu le jour à partir des années 2010. Depuis cette dernière décennie, ils ont tendance à se développer et à se répandre dans tous les départements de l'hexagone. Ils ont pour mission le soutien à la parentalité des personnes en situation de handicap (moteur, sensoriel ou mental) et la prévention des relations précoces entre un parent et son enfant, de la période pré-conceptuelle jusqu'aux 6 ans de l'enfant. De multiples professionnels y travaillent en pluridisciplinarité, le plus souvent des éducateurs spécialisés et des éducateurs de jeunes enfants accompagnés d'un psychologue. Selon les spécificités du handicap, d'autres professionnels peuvent intervenir comme des ergothérapeutes, psychomotriciens, sage-femmes ou infirmiers par exemple.

b) Le SAP 53

Créé en 2022 par l'ADAPEI de la Mayenne, le SAP 53 s'inscrit dans la continuité de l'évolution des idées sur la personne en situation de handicap mental et s'adresse aux parents qui, du fait de leurs spécificités, nécessitent des prises en charge particulières.

Concrètement, pour pouvoir bénéficier de cet accompagnement, un des deux parents doit être reconnu porteur d'un handicap mental par la MDA et avoir au moins un enfant de moins de 12 ans au moment de l'inscription.

Cette inscription est volontaire et valable un an une fois signé un projet personnalisé par les deux parties (parents et responsable du SAP). L'effectif est de vingt familles.

Pour assurer cette mission de soutien aux parents et la coordination avec les services de droits communs, comme la PMI, les services sociaux, l'école, l'ASE ou les services médicaux, l'équipe du SAP est composée :

- D'un chef de service
- D'une secrétaire

- De deux éducatrices spécialisées
- D'une éducatrice de jeunes enfants
- D'une psychologue
- D'une conseillère en économie sociale et familiale.

Chaque membre de l'équipe aura donc des missions propres en relation avec son métier spécifique et ses actions seront discutées en équipe. Ces actions pourront être exercées au domicile de la famille, dans les locaux du SAP ou tout autre lieu du commun.

À titre d'exemple, nous pouvons citer quelques actions dédiées à chacun des professionnels (même si parfois certaines missions pourront se chevaucher ou s'interchanger selon les projets de la famille ou la disponibilité du professionnel) :

- L'éducateur spécialisé accompagne le projet des parents en évaluant les besoins, en élaborant le projet personnalisé et en mettant en place des actions (individuelles ou collectives) qui soutiennent le parent dans l'exercice de sa parentalité. Ce professionnel est amené à faire du lien entre toutes les instances du droit commun et/ou à accompagner le parent dans toutes les sphères de la vie en société (administratif, logement, justice, médical, scolaire...). Il soutient également tous les actes socio-éducatifs auprès de l'enfant à partir de 7 ans.
- Le conseiller en économie sociale et familiale soutient tout ce qui touche au domaine du quotidien dans les familles (logement adapté, alimentation, propreté, habillement...) et l'organisation de la famille à la maison, d'une manière plus globale.
- Le psychologue, en plus de se soucier du bien-être de l'équipe, anime des groupes de paroles sur différents thèmes, reçoit les parents en entretien individuel, est en lien avec les partenaires ou co-anime des ateliers.
- Le chef de service coordonne l'équipe, assure l'animation des réunions d'équipe et s'occupe de la gestion administrative du service (lien avec les partenaires, déclarations administratives et financières par exemple).
- Le secrétaire est chargé de l'accueil téléphonique, du suivi des dossiers, des facturations et des outils de communication entre autres.
- L'éducateur de jeunes enfants a pour mission d'évaluer les besoins pour le jeune enfant de moins de six ans de la famille et doit mettre en place une guidance parentale, quand cela s'avère nécessaire. Il accompagne la fonction parentale dans tous les actes de la vie d'un parent comme l'accompagnement de l'enfant à l'école, les visites avec la PMI, la

recherche d'un mode de garde, les actions éducatives (propreté, sommeil, repas pour un jeune enfant par exemple) et crée des situations concrètes comme des ateliers de portage, d'exercice de changement de couches ou de préparation de biberon, des ateliers de jeux collectifs ou encore, des ateliers de lecture.

C'est sur cette dernière activité que nous souhaitons attirer votre attention. En effet, c'est à partir de ces ateliers lecture, les interactions, les remarques et les observations que le sujet de ce mémoire a émergé. Aussi, après ce long chapitre sur l'exploration du parent avec une déficience intellectuelle, chapitre qu'il était néanmoins essentiel d'étudier pour bien comprendre notre problématique, nous proposons maintenant de nous pencher, plus particulièrement, sur la lecture partagée avec un parent TDI.

Partie 2 : La lecture partagée avec les parents TDI

I. La lecture et les personnes TDI

A. L'accessibilité de la lecture

1) Les concepts de la lecture

Pour les lecteurs que nous sommes, l'acte de lire représente une activité somme toute banale et automatique. Que cela soit pour le plaisir à travers un roman, un magazine ou un article sur internet, la lecture est pour nous évidente et instantanée. La lecture et l'écrit sont d'ailleurs partout : sur les panneaux publicitaires, sur nos trajets, sur nos objets du quotidien, dans les lieux communs, les administrations et bien sûr dans les livres ou les médias. Nul ne peut éviter cette rencontre avec les mots.

La lecture nous est utile voire indispensable pour nous diriger (lire les panneaux indicateurs sur la route), faire des achats (lire les étiquettes des produits en magasin), pour renseigner les formulaires administratifs et/ou professionnels ou pour posséder un compte bancaire (utiliser un terminal bancaire ou pour établir un chèque). Nul ne peut nier l'intérêt de l'écrit et de la lecture dans notre société et il paraît évident que, dès que cela est possible, il vaut mieux savoir lire et écrire. Cela permet d'accéder à de multiples ressources, nécessaires et efficaces pour la vie au quotidien. La lecture peut être silencieuse, à voix basse ou à voix haute. C'est une action qui peut être individuelle ou partagée avec une ou plusieurs personnes.

Elle peut être également, quand on la maîtrise, un moyen de se détendre, un accès au savoir et une source d'évasion.

Et si actuellement la grande majorité des enfants apprennent à lire, il n'en a pas été de même dans les siècles passés. D'après nos connaissances en Sciences de l'éducation, jusqu'au XIX^{ème} siècle, ce sont principalement les familles les plus aisées qui possédaient ce savoir-faire ; la lecture étant alors un moyen de se distinguer des « non-lettrés ». Pour ces derniers, la tradition orale était privilégiée. Par le biais des rencontres, des soirées autour du feu, du travail en commun, l'information et les nouvelles circulaient oralement. Parfois, quand un des membres de la communauté savait lire et possédait un livre (qui était cher à cette époque), tous écoutaient la lecture à haute voix de quelques récits imprimés.

Ce n'est qu'à la fin de ce siècle, après les lois Ferry de 1882 qui imposaient l'école obligatoire et gratuite pour tous, que tous les enfants ont pu accéder à la lecture et à l'écriture.

L'apprentissage de la lecture s'est peu à peu développé et démocratisé à partir du XX^{ème} siècle et tous les enfants des générations suivantes ont eu accès à la lecture puis l'écriture. Les premiers manuels scolaires seront créés à cette période tout comme la littérature enfantine qui se développera considérablement par la suite.

La lecture est une méthode de déchiffrement d'un texte écrit. Elle demande au préalable d'avoir été initié à une méthode de lecture. Cela n'est donc pas inné de savoir lire : il faut avoir appris. Cet apprentissage se fait aujourd'hui dans le milieu scolaire à partir des cinq ou six ans de l'enfant. Mais l'action de lire ne relève pas seulement du décodage alphabétique et selon Bruno AVITABILE⁶⁰ :

« d'autres processus, et non des moindres, sont mis en œuvre dans l'activité de lecture, telle que la connaissance de la langue, l'établissement des relations entre les mots, la capacité de sélectionner et de hiérarchiser les informations dans un énoncé, de raconter et de comprendre une histoire, d'identifier les personnages, de structurer le temps et l'espace, de décrypter les éléments implicites... ».

La lecture est un processus de compréhension et d'interprétation d'un contenu écrit dans un texte, un article, un livre, un site web... Cela demande donc quelques compétences intellectuelles et fondamentales pour en extraire le sens, saisir les idées, comprendre les informations ou ressentir les émotions qu'un auteur veut nous transmettre.

Apprendre à lire mettrait donc en action de nombreuses fonctions cérébrales pour que la lecture soit efficiente et elles se situeraient notamment « *dans les aires cérébrales visuelles, du langage parlé et auditives* » comme le souligne Stanislas DEHAENE⁶¹, président du CSEN et psychologue spécialisé en neuropsychologie. Pour compléter cette découverte, il explique à partir de nombreuses études, ce processus d'apprentissage en distinguant deux temps : le premier est le déchiffrement, qui se travaille dans les six premiers mois du CP, et le second est l'automatisation avec la reconnaissance des mots au fur et à mesure de l'expérience. La compréhension d'une phrase ou d'un texte induirait de fait le décodage (reconnaissance des mots écrits) et la compréhension de la langue orale. Ces deux capacités sont imbriquées pour comprendre le sens même de la phrase écrite.

Bien sûr, cette compétence de lecture sera développée et améliorée avec la pratique. Cette habileté permettra au fur et à mesure des lectures, un décodage plus rapide, une meilleure compréhension des nuances du langage et, par habitude, une interprétation du texte plus fine et plus rapide.

⁶⁰ AVITABILE B. et VAGINAY D. (2004), *Le lecteur accompagné*, Chronique Sociale, p.7.

⁶¹ DEHAENE S. (2011), *Les fondements cognitifs de l'apprentissage de la lecture* [en ligne] https://www.college-defrance.fr/media/stanislasdehaene/UPL6307746785514574202_Les_fondements_cognitifs_de_l_apprentissage_de_la_lecture_CDF_v3.pdf [consulté le 31 mai 2024]

Puis, l'expérience et l'aisance de la pratique de la lecture permettront ensuite :

- L'analyse et l'interprétation (réflexion globale sur l'apport des idées, leur signification, les arguments avancés ou les émotions transmises),
- La rétention (fait de mémoriser les informations pour pouvoir les transmettre à autrui),
- Et enfin, la réflexion critique (évaluation et analyse des informations pour les comparer à ses propres connaissances déjà acquises).

2) Le public qui n'accède pas à la lecture

Si aujourd'hui, la lecture est indispensable pour vivre au quotidien, pour s'informer, se diriger, apprendre, il n'en est pas moins vrai qu'une petite partie de la population n'accède pas à la lecture. Ce public est souvent appelé les empêchés ou les allophones.

Selon les études réalisées par le CREDOC⁶², **le public empêché** correspond à « *des personnes en situation de handicap, les personnes hospitalisées ou en établissements de soins, ainsi que les personnes sous main de justice (adultes et mineurs, milieux ouverts ou fermés)* ».

Le public allophone selon le site *Livre et lecture en Bretagne*⁶³ désigne les personnes « *qui ont pour langue maternelle une autre langue que celle du pays dans lesquelles elles vivent. Il est souvent utilisé dans un contexte d'apprentissage de la langue* ».

En ce qui concerne les personnes TDI, les recherches sur la lecture sont quasiment inexistantes.

Seul Denis VAGINAY⁶⁴ aborde ce sujet dans quelques pages, dans son ouvrage sur les déficiences intellectuelles. Il nous apprend notamment que l'acte de lire « *nécessite des moyens intellectuels certains et que de ce fait, le plus grand nombre de déficients reste non-lecteur* ».

Cependant, il nuance quelques peu ces propos en constatant que depuis quelques années, il observe peu à peu une légère augmentation du nombre de ces lecteurs. Sans citer d'études scientifiques qui auraient pu démontrer cette augmentation, il l'explique par l'amélioration des pédagogies spécialisées et les convictions de certains professionnels formés pour aider ces jeunes lecteurs à comprendre le but de la pratique de la lecture.

Car c'est bien là l'objectif premier de la rencontre avec un texte écrit : comprendre pourquoi on fait cela, à quoi cet apprentissage va servir dans la vie du quotidien, qu'est-ce que ce travail d'apprentissage va permettre d'acquérir de plus pour la vie de tous les jours.

⁶² *Lecture publique et publics empêchés*, synthèse de l'étude réalisée par le CREDOC (2017), [en ligne] <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Livre-et-Lecture/Bibliotheques/Bibliotheques-et-accessibilite> [consulté le 31 mai 2024]

⁶³ *Livre et lecture en Bretagne* [en ligne] <https://www.livrelecturebretagne.fr/publics-eloignes/publics-allophones/le-cadre-general>

⁶⁴ VAGINAY Denis (2005) *Découvrir les déficiences intellectuelles*. Erès. p.83.

En effet, si ce but n'est pas compris, pourquoi faire tant d'efforts cognitifs ?

Nous touchons là le processus d'apprentissage proprement dit qui stipule que lorsque l'on fournit un effort cognitif, il faut avant tout savoir pourquoi on le fait et trouver ainsi la motivation nécessaire à cet effort. Certaines personnes comprennent la nécessité d'apprendre à lire, d'autres pas. Certaines personnes n'ont pas le matériel cognitif suffisant pour développer cet apprentissage, d'autres si.

A ce stade de réflexion, il nous semble pertinent de nous approcher de cet apprentissage effectué par ces parents TDI durant leur enfance afin de bien saisir les enjeux et ces difficultés sous-jacentes dans la lecture partagée avec leur enfant.

B. L'apprentissage de la lecture des personnes TDI

Une grande majorité des individus de notre société maîtrise la lecture. Cet apprentissage s'est effectué à partir de 6 ans, l'âge de l'entrée en CP. Mais cela se poursuit et s'affine tout le long des années de primaire et souvent au-delà lorsqu'il s'agit d'analyser un texte et d'en faire une propre réflexion critique (niveau collège et lycée). La motivation pour débiter cet apprentissage, nous l'avons vu, est indispensable pour pouvoir apprendre et elle dépend de l'image de la lecture elle-même, véhiculée par les parents ; et ce, dès le plus jeune âge. En effet, si l'enfant observe ses parents dans des situations de lecture, il souhaitera les imiter à son tour. Si l'enfant a bénéficié d'histoires régulières et variées avec le support de livres, il aura intimement ce goût pour en découvrir personnellement. Enfin, si l'image de l'école transmise à l'enfant est positive, avec des arguments soutenant la lecture et la valorisant, l'enfant désirera rentrer dans ces apprentissages pour devenir un lecteur autonome. Ce goût pour la lecture émanerait donc du milieu familial mais l'école a également un rôle à jouer dans la naissance de cette appétence. Couplée à la lecture d'histoires dans le milieu familial, les lectures dans le milieu scolaire, notamment en maternelle, vont apporter de nouvelles dimensions en soulignant l'utilité de la lecture, sa compréhension et en offrant une variété importante d'albums autres que ceux lus à la maison. Ainsi, l'enfant dès son entrée en primaire possédera ce moteur motivationnel pour entrer dans l'apprentissage.

Si ces réflexions portent sur l'enfant neurotypique, il en est de même pour les enfants atteints de TDI.

Nous y ajoutons cependant quelques constats professionnels faits durant notre parcours en tant qu'éducatrice de jeunes enfants en SESSAD, auprès d'enfants atteints de Trisomie 21 ou de maladies rares amenant des troubles du développement intellectuel.

Nous avons souvent entendu les parents sur leur espoir de voir un jour leur enfant lecteur. Après la marche, la lecture serait la compétence à acquérir pour que l'enfant soit autonome dans sa vie future. Et c'est légitime. Sans lecture, le quotidien d'un adulte est compliqué (vie professionnelle, démarches administratives, se diriger dans l'espace ou régler un achat par exemple) et une aide est nécessaire pour pallier parfois ce manque (besoin d'un accompagnement). Aussi, cette nouvelle compétence scolaire est attendue et fait parfois l'objet de pressions parentales, de fortes pressions parfois. Ces parents vont alors anticiper les difficultés de leur enfant dans cet apprentissage de la lecture en leur apprenant à lire et écrire quelques mots ou en leur faisant répéter l'alphabet. Mais cela semble contre-productif : d'une part, cela engendre du stress dans la relation parent-enfant et d'autre part, la méthode employée par le parent n'est ni efficiente ni semblable à celle de l'enseignant ; ce qui crée une dichotomie entre deux façons de procéder.

1) Les méthodes d'apprentissage de la lecture

Trois grands modèles distincts perdurent depuis la création du système scolaire que nous connaissons :

- Le modèle synthétique que l'on appelle aujourd'hui la méthode syllabique,
- Le modèle global, inventé au XVIII^{ème} siècle et repris par Decroly en 1936 sous l'appellation de méthode globale,
- Et enfin, l'alliance de ces deux méthodes pour n'en faire qu'une et qui est appelée méthode mixte.

a) *La méthode syllabique*

Elle est aussi nommée phonétique ou alphabétique. Cette méthode consiste à apprendre les sons des différentes lettres de l'alphabet puis à les associer pour former les syllabes. Le mot sera ainsi découpé en syllabes et ces syllabes seront juxtaposées pour former le mot lu. Cette méthode est progressive : les sonorités les plus simples d'abord puis les plus complexes ensuite. C'est de cette méthode que vient le mot : b.a.-ba.

L'entraînement progressif et régulier va permettre un déchiffrage correct et une lecture du mot de plus en plus rapide au fur et à mesure de la connaissance des mots.

Cette méthode demande du temps avant la maîtrise aisée de toutes les syllabes et la fluidité de la lecture peut être « hachurée » tant que la lecture se fait syllabe par syllabe.

Les méthodes Boscher et Delile sont des méthodes syllabiques. Elles se font toutes deux d'une manière progressive avec un graphème nouveau à chaque page d'un manuel.

Selon les études de DEHAENE⁶⁵, cette méthode produit les meilleurs résultats.

⁶⁵ *Op. Cit.*

b) La méthode globale

Elle consiste à identifier les mots d'une façon visuelle et « globalement » de les reconnaître. Grâce à cet accès global au mot, la compréhension est facilitée (à la différence de la méthode syllabique où le mot est décomposé en unités et pas toujours compris de suite). L'originalité de cette méthode repose sur l'utilisation de mots proches du quotidien de l'enfant. En s'approchant de ses centres d'intérêts, l'enfant va peu à peu progresser en augmentant la longueur des phrases, tout en se sentant concerné et motivé car il comprend ce qu'il lit. Basée uniquement sur le visuel (et non sur la phonétique), cette méthode est utilisée actuellement avec des enfants atteints de surdité et beaucoup moins dans le milieu ordinaire. En effet, elle demande à enregistrer un répertoire important de mots avant de se sentir autonome dans la lecture, même d'un petit texte. Et, comme il n'a pas les outils nécessaires au déchiffrement direct, l'enfant ne peut pas lire en dehors du contexte scolaire, du moins au début de son apprentissage. De plus, les listes de mots à visualiser sont conséquentes et cela peut décourager voire rebuter certains apprentis lecteurs.

c) La méthode mixte

Cette méthode conjugue le meilleur des deux méthodes précitées et c'est celle qui est la plus plébiscitée par les enseignants actuellement. Elle commence par la découverte des sons composés par les lettres, puis des syllabes tout en apprenant visuellement des mots outils (adverbes par exemple) qui vont permettre la lecture de petites phrases assez rapidement. Elle allie donc la compréhension et le déchiffrement ; les deux bases essentielles du début de la lecture. Mais tout comme dans la méthode globale, elle demande à assimiler beaucoup de mots outils que l'enfant va devoir reconnaître. Afin d'éviter le découragement, l'enseignant doit bien savoir doser ce subtil mélange des deux méthodes, et ce, pour la progression de chaque élève.

d) Les méthodes utilisées auprès d'enfants en difficulté de lecture

Il n'y a pas que les enfants TDI qui éprouvent des difficultés de lecture. Les enfants malentendants, malvoyants, ou souffrant de troubles des apprentissages rencontrent des obstacles dans cet exercice. Ces derniers sont souvent appelés les élèves DYS. Ces troubles spécifiques affectent le langage oral (dysphasies), le langage écrit (dyslexies), la coordination de la gestuelle ou la gestion de l'espace (dyspraxies) ou les capacités d'attention et l'hyperactivité (TDAH). Sachant que plusieurs troubles peuvent s'associer, il existe tout un panel d'enfants qui peut avoir besoin d'attentions particulières ou de méthodes adaptées pour accéder à la lecture.

Selon ses spécificités et ses capacités, l'enfant se verra donc proposer une méthode adaptée à ses besoins. Nous n'avons pas découvert dans nos recherches, de méthodes spécifiquement conçues pour les enfants TDI. En questionnant nos collègues orthophonistes sur ce sujet, nous avons appris que certaines méthodes pouvaient être utilisées comme :

- **La méthode BOREL-MAISONNY**

Cette méthode, inventée par Suzanne BOREL-MAISONNY (orthophoniste) allie la gestuelle et la syllabique. Grâce à des gestes associés à chaque phonème, l'enfant va les mémoriser. Par la suite, la gestuelle sera abandonnée au profit du seul phonème. Ce principe est souvent utilisé pour les enfants dysphasiques ou déficients auditifs.

- **La méthode des Alphas**

A l'origine, elle a été créée pour les enfants en difficulté de lecture mais elle a été utilisée dans de nombreuses écoles. Son originalité est marquée par la relation affective que peut entretenir l'enfant avec les personnages de la planète des Alphas. Cette méthode est très ludique et des supports comme des DVD, des livrets et les personnages-lettres permettent des manipulations par le jeu.

D'autres systèmes d'apprentissage de la lecture seront aussi inventés, spécifiquement pour des enfants avec un handicap sensoriel (braille par exemple).

Toujours d'après nos collègues, et selon les capacités d'un enfant TDI, le choix d'une méthode est fait par l'enseignant après avoir évalué ses besoins et ses difficultés. Elle est souvent mixte, couplée parfois avec des images ou des photographies ou d'autres supports pour généraliser et apporter du sens et de la compréhension de la lecture.

Une aide humaine est souvent nécessaire auprès de cet enfant pour le soutenir dans cet apprentissage.

Mais, même si la méthode choisie est adaptée, ce n'est pas toujours suffisant pour que l'enfant acquière une autonomie de lecture. Certains enfants ne vont d'ailleurs pas y accéder, malgré les rééducations orthophoniques, parfois pendant de longues années.

Nous comprenons mieux à présent l'univers dans lequel ont pu vivre certains parents TDI.

Bien au-delà de la méthode utilisée, même si elle a son importance, l'apprentissage de la lecture sera coûteux en énergie et en efforts cognitifs. Lire, ce n'est pas seulement du décodage ; c'est aussi la compréhension de ce que l'on peut lire. Et si nous reprenons plus précisément les

conséquences de la déficience intellectuelle sur le fonctionnement cérébral (dans la première partie de ce mémoire), nous pressentons que des difficultés de lecture pourraient se présenter, entraînant un vécu scolaire peu ordinaire.

2) Les difficultés de lecture d'un enfant TDI

La capacité d'attention et la concentration sont moindres chez ces enfants. Ils fatiguent plus vite et semblent vite déconcentrés pour diriger leur attention vers d'autres sources (visuelles ou sonores).

La mémorisation est également plus lente par rapport à un enfant neurotypique du même âge. Ce qui fait que l'acquisition syllabique demande plus de temps et doit être répétée de nombreuses fois pour qu'elle soit enregistrée et reste en mémoire.

La compréhension d'une consigne ou d'un texte simple semble compliquée. Le découpage séquentiel est nécessaire pour une meilleure compréhension d'une situation ou d'une histoire. Le raisonnement logique n'est, là non plus, pas toujours compris et une aide est parfois nécessaire pour pouvoir le formuler (le support de l'image ou de pictogrammes peut être d'un grand secours dans ce cas). Sur le sujet de la consigne, le maître mot est « une seule à la fois » car deux ordres dans une même phrase brouillent considérablement la priorité des informations importantes.

La généralisation est difficile : ce que l'enfant a compris dans un certain contexte est complexe à reproduire ou à imaginer dans une nouvelle situation. Ce qui fait que même s'il intègre une nouvelle compétence, il n'est pas possible parfois de s'en servir parce que la situation n'est plus exactement la même et sort du contexte appris.

Les situations qui relèvent de **l'implicite** ne sont souvent pas comprises. Il faut un ancrage dans le réel et cela demande des explications simples et claires pour être intégrées.

L'**abstrait** est parfois inaccessible tant il fait appel à la mémorisation, à la généralisation ou à une toute nouvelle découverte. Ce concept d'abstraction ne peut pas être compris si des explications orales ne viennent pas étayer ou ajouter de l'information.

Les albums sans texte en sont un bon exemple : l'illustration doit être suffisamment claire pour comprendre l'intention de l'auteur. Des dessins trop abstraits (des personnages représentés par des points, des floutages, ou trop de petits détails peuvent ne pas convenir). Des situations ambiguës, peu précises, avec des indices peu probants ou une référence à d'autres histoires seront des albums rejetés tant ils ne correspondent pas à leur construction de pensée.

Tous ces apprentissages pour pouvoir comprendre la lecture d'un texte sont fondamentaux pour les apprentis lecteurs et les enseignants vont devoir maîtriser ces connaissances de l'enfant TDI

pour l'accompagner au mieux sur le chemin de la lecture. Selon les capacités de l'enfant, l'enseignant devra :

- Présenter des consignes claires, simples, uniques dans un enseignement séquencé,
- Multiplier les supports pour que l'élève puisse les généraliser dans d'autres contextes,
- L'aider à oraliser ce qu'il a compris (le langage oral est parfois approximatif et malaisé),
- Tester plusieurs méthodes de lecture et s'approcher au mieux de ce qui peut convenir pour l'élève (une gestuelle couplée à de la syllabique par exemple),
- Prendre le temps en répétant les mêmes concepts, en ayant recours à ses centres d'intérêt et à de la manipulation pratique ou relative au quotidien.

Nous constatons que cela ne sera pas simple : pour l'enseignant mais surtout pour l'enfant. Celui-ci subira souvent un étirement dans le temps de l'apprentissage, amenant un temps scolaire plus long que celui d'un enfant neurotypique, avec des obstacles à franchir coûteux en efforts cognitifs. Des rééducations seront parfois nécessaires (psychomotrices, orthophoniques, kinésithérapiques, éducatives ou psychologiques), parfois sur le long terme pour arriver à une lecture fluide ; cela prendra du temps.

L'influence familiale et l'accompagnement des parents seront également des facteurs déterminants, comme nous l'avons introduit dans ce chapitre, pour la motivation de l'élève TDI durant ce long parcours.

Après leur parcours scolaire, nous retrouverons ces élèves TDI devenus adultes, souvent avec peu de diplômes et présentant le large éventail des différents niveaux de lecteurs. Nous pouvons les répartir de la façon suivante :

- **Les normo lecteurs** : autrement dit les personnes qui lisent couramment et qui, même par plaisir, lisent des romans, cherchent de l'information et déchiffrent des textes complexes ;
- **Les petits lecteurs** : les personnes qui utilisent la lecture dans leur quotidien mais ces lectures doivent être simples et courtes. Si elles sont trop complexes, elles seront abandonnées ou non comprises. Des lectures simplifiées ou traduites en FALC (Facile À Lire et à Comprendre) sont assez prisées par ces personnes ;
- **Les non-lecteurs** : ce sont des personnes qui ne maîtrisent pas la lecture et qui ont besoin d'aide pour le déchiffrement et la compréhension de l'écrit. Pour s'orienter dans les lieux communs, les pictogrammes sont nécessaires. L'image est alors le support qui reste le moyen le plus efficace pour comprendre un message donné.

Dans cet éventail, partagé en trois catégories, nous trouverons bien sûr, toutes les nuances intermédiaires et selon le contexte ou le moment, chaque individu se situera dans ou entre ces catégories.

En devenant parent, ce niveau de lecture sera tout autant différent d'une personne TDI à une autre. Et compte tenu de leur passé scolaire, il y a fort à parier (nous tenterons de le démontrer dans notre prochaine partie) que ce vécu ait un retentissement sur leurs pratiques de la lecture partagée avec leur enfant.

Dans la majorité des cas, des histoires seront lues à leur enfant, avec difficulté parfois quand le texte est plus complexe. Le déchiffrage sera malaisé pour certains tandis que pour d'autres, ce sera le ton qui ne sera pas donné. Et comme les lectures auront été moins nombreuses que pour les autres enfants de leur âge, ils ne posséderont qu'une partie de notre patrimoine littéraire. Les contes, les classiques littéraires auxquels nous faisons référence dans nos nombreux propos (mais aussi à la télévision, en publicité, en spectacle...) leur seront étrangers.

Approchons-nous maintenant et plus précisément de cette lecture familiale pour laquelle nous avons réservé un chapitre intitulé la lecture partagée.

II. La lecture partagée

Nous entendons par lecture partagée tous récits, histoires ou albums lus par un adulte à un enfant. Découvrir un livre par la lecture d'une histoire est une occasion d'être ensemble autour d'un livre, de le partager et de vivre une histoire à deux. Cela renforce les liens parent-enfant et permet une relation de connivence entre ces deux acteurs. De plus, la lecture partagée participe activement au développement de l'enfant (ECALLE et MAGNAN, 2021)⁶⁶ et à sa préparation au monde de l'école (DURU-BELLAT, 2007)⁶⁷.

Cette lecture partagée peut s'appeler lecture « conjointe » ou « interactive » dans le milieu scolaire ou spécialisé. Elle s'adresse alors, dans la majorité des cas, à l'ensemble du groupe classe ou à un petit groupe d'enfants.

A. La lecture partagée avec les normo-lecteurs

Nous entendons par normo-lecteur tout individu qui lit un texte complexe et en comprend le contenu, sans effort particulier. Selon les chiffres du CNL de 2023⁶⁸, 86 % des Français se déclareraient lecteurs.

Les lectures partagées entre un parent et son enfant sont différentes d'une famille à l'autre. La fréquence, le nombre d'albums lus, la manière de procéder mais aussi le rapport aux livres, le choix des histoires et les rituels instaurés autour de cette pratique dépendent de nombreux critères. Parmi eux, nous pouvons citer quelques facteurs d'influence selon :

- Les parents qui ont le goût de la lecture et souhaitent faire partager cette appétence à leur enfant (ces parents lisent de nombreuses histoires à leur enfant et possèdent beaucoup de livres. Ce sont aussi de grands lecteurs).
- La disponibilité des parents (en situation de vulnérabilité, certains parents ne peuvent pratiquer la lecture partagée à leur enfant, tant les soucis du quotidien sont nombreux).
- L'accessibilité à la lecture (de par leur situation géographique, leur situation financière, leur disponibilité psychique ou handicap, ces parents ont plus de difficultés à accéder aux livres ; ce qui fait que la lecture partagée est relayée au second plan et dévolue aux enseignants).

⁶⁶ ECALLE, J., et MAGNAN, A. (2021). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (3ème édition). Dunod.

⁶⁷ DURU-BELLAT, M. (2007). Les déterminants sociaux et pédagogiques de la réussite scolaire. Dans J. Lautrey (dir.). *Psychologie du développement et de l'éducation* (p. 171-195). Presses Universitaires de France.

⁶⁸ Données chiffrées du CNL [en ligne] Disponible à l'adresse : <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture> [Consulté le 21 janvier 2024]

- Enfin, certains parents ne voient pas la nécessité de raconter des histoires régulièrement à leur enfant par l'intermédiaire du livre (par culture orale, par choix ou par méconnaissance).

Grâce au cours de Florence Lacroix ⁶⁹ de cette année à l'Université du Mans, nous avons découvert de nombreuses études publiées sur le sujet de la lecture partagée. Toutes s'accordent à dire que la lecture partagée entre un adulte et un enfant apporterait un bagage essentiel pour son entrée dans le monde scolaire et participerait à son bon développement langagier. Pour être plus précise, les lectures partagées auraient un impact sur le niveau de vocabulaire des enfants (SENECHAL, 2000⁷⁰ ; NOCUS et BODIN, 2020⁷¹), sur ses compétences en lecture (WEIL, BARAIS et LACROIX, 2010⁷²) et en écriture (SENECHAL et WHISSEL, 2015⁷³ ; PRETEUR et LEONARDIS, 2013⁷⁴).

Aussi, les lectures d'albums à un tout petit, dans de nombreuses expérimentations en France mais aussi dans le monde, ont prouvé les bienfaits de ces apports. Et en effet, depuis les années 1980, sous l'influence des travaux d'ACCES⁷⁵ (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations), association créée par trois psychiatres-psychanalystes que sont René Diatkine, Tony Lainé et Marie Bonnafé, nous en savons un peu plus sur ce que la lecture d'histoires peut favoriser chez l'enfant. Leurs différentes publications ⁷⁶ soutenues par des expériences sur de nombreux terrains (PMI, écoles, bibliothèques, personnels culturels ou socio-éducatifs...) sont de précieuses références sur la lecture et les bébés. Elles mettent notamment l'accent sur l'importance de lire avec des tout-petits en expliquant que cette lecture favorise :

⁶⁹ Cours sur le récit, master 2 LIJE de Florence Lacroix 2023/2024 Université du Mans, LACROIX Florence, Le Mans Université, Faculté des Lettres, Langues & Sciences Humaines, Master 2 Arts, Lettres et Civilisations, Parcours LIJE, Tronc commun, Module 10a : Lecture et développement psychologique de l'enfant, Semestre 1, 2023-2024 et semestre 2, 2023-2024.

⁷⁰ SENECHAL M. (2000), *Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire*. In : *Enfance*, tome 53, n°2. pp. 169-186 ; disponible sur Persée http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_2000_num_53_2_3175 [consulté le 13 mars 2024].

⁷¹ ALLEN N. (2020), *Pratiques de soutien à la lecture et à l'écriture déployées par trois profils parentaux*, *La revue internationale de l'éducation familiale*, Editions L'Harmattan, p 53 à 74 [en ligne]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2020-1-page-75.htm> [consulté le 12 décembre 2023]

⁷² Revue A.N.A.E. (2010) *Lecture conjointe et apprentissage de la lecture*, n°107-108, p.205.

⁷³ SENECHAL M. et WHISSEL J. (2015), *Des livres et des mots : entrée dans l'univers de l'écrit de 4 à 9 ans*. Les éditions de l'université de Sherbrooke. Consultable en ligne <http://hdl.handle.net/11143/9728> [consulté le 12 mars 2024].

⁷⁴ PRETEUR Y., DE LEONARDIS M. (2013) « La lecture interactive d'albums de jeunesse entre parents et jeunes enfants : activité ludique et/ou initiation informelle au langage écrit ? », in Marie-Claude Mietkiewicz *et al.*, *Les enfants dans les livres*, ERES « Enfance et parentalité », p. 133-146. DOI 10.3917/eres.mietk.2013.01.0133 [consulté le 12 décembre 2023].

⁷⁵ Site ACCES : acces-lirabebe.fr/lassociation/presentation

⁷⁶ Lire ensemble avec les bébés, la petite histoire des bébés et des livres, les livres c'est bon pour les bébés – documents A.C.C.E.S.

- Le développement harmonieux de la personnalité de l'enfant
- La réussite scolaire et l'insertion sociale
- La découverte de la langue écrite dès le plus jeune âge,
- Et les conditions d'acquisition de la lecture et de l'écriture.

Olga BAUDELLOT⁷⁷, psychologue de la Petite Enfance, dans son article intitulé *De Lire à Paris à Lire*, paru dans *Le livre pour l'insertion et le refus de l'exclusion* aux Éditions Érès, cite les travaux d'ACCES en disant que ces psychiatres ont montré que la lecture partagée « *jouait un rôle majeur dans la prévention précoce des inadaptations scolaires et la lutte contre l'exclusion sociale* ».

Dans le rapport des 1000 premiers jours porté par Boris CYRULNIK (2020)⁷⁸, il est stipulé que « *La lecture et le récit d'histoires exposent l'enfant avec de nouveaux concepts avec un vocabulaire plus riche, des structures de phrases plus élaborées que dans la vie quotidienne. Ce sont donc des activités très efficaces pour enrichir le langage* ».

Ainsi, cette pratique est fortement encouragée et ce, dès le plus jeune âge. Et les éditions pour la jeunesse l'ont bien compris. Depuis maintenant quelques décennies, la littérature jeunesse est abondante et variée. Sa variété tient autant dans les thèmes abordés que dans les types d'albums ou que dans les styles de supports. Par conséquent, nous trouvons sur le marché tout un tas de livres jeunesse qui peuvent parler de tous les sujets et correspondre à une majorité d'enfants, du plus jeune au plus vieux. Dès la naissance, un livre peut être présenté au nourrisson et nous trouvons aujourd'hui des livres adaptés à leur jeune âge et à leurs compétences (livres en noir et blanc, à forts contrastes ou en tissus par exemple). Les formes, les couleurs, les formats et les matières utilisés sont multiples pour la découverte de l'objet livre et l'exploration du jeune enfant. Viendront ensuite les premières histoires à travers de nombreux types d'albums comme les documentaires, les imagiers, pop-up ou les livres à toucher, sonores ou animés et numériques. Les auteurs pour la jeunesse rivalisent d'imagination et d'ingéniosité dans leurs créations en produisant chaque jour de nouvelles œuvres. Nous n'hésitons pas à parler d'œuvres pour certaines productions car des artistes vont aussi approcher la littérature jeunesse⁷⁹.

De réels trésors se cachent donc dans cette masse de livres. Certains auteurs ont leurs marques de fabrique comme l'humour (Claude PONTI, Jean GOUROUNAS, Mario RAMOS, Claude

⁷⁷ BAUDELLOT, O. (2020). De LIRE à Paris à LIRE. Dans : Association LIRE éd., *Le livre pour l'insertion et le refus de l'exclusion* (pp. 45-61). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.boyer.2020.01.0045> p 50

⁷⁸ Rapport des 1000 premiers jours [en ligne]. Disponible à l'adresse : <https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-1000-premiers-jours.pdf> [consulté le 14 octobre 2023]

⁷⁹ Nous pensons ici aux *pré-livres* de Bruno Munari consultables sur le site :

<https://lamediathequepatrimoine.wordpress.com/2014/03/19/zoom-sur-les-collections-jeunesse-de-la-mediatheque-bruno-munari/> [consulté le 4 novembre 2023].

BOUJON), l'aisance dans les jeux de mots (PEF, Mickaël ESCOFFIER), des illustrations abstraites (Léo LIONNI, Hervé TULLET) ou sont très reconnaissables (Jeanne ASHBE, Chris HAUGHTON ou Léo TIMMERS), d'autres ont un personnage fétiche (Petit ours brun, Baltazar, Ernestine) et il existe même un roman pour bébé⁸⁰. Bref, nous ne pouvons pas tous les citer tant il en existe.

Certaines maisons d'éditions ont axé leurs productions (livres accessibles) vers le public porteur d'un handicap⁸¹. Parmi elles, nous trouvons notamment :

- *les doigts qui rêvent*⁸² ou *Mes mains en or* qui œuvrent en direction d'un public malvoyant (livres tactiles),

- *Incloud*⁸³ qui œuvre en direction d'un public malentendant (support traduit en LSF),

- *Lescalire*⁸⁴ qui crée des livres adaptés et accessibles traduits en pictogrammes.

Quelques maisons d'édition proposent maintenant des livres accessibles et adaptés à différents handicap, même si ce n'est pas leur vocation première, mais cela reste encore trop peu.

Pour tous ces livres, les prix sont très variables allant de quelques euros jusqu'à plus de cent euros.

La variété des livres pour enfants est telle qu'il est parfois difficile de faire un choix. Aussi, les libraires et les bibliothécaires sont des professionnels formés pour guider et conseiller selon l'âge de l'enfant ou ses préférences.

En parcourant les différentes études qui ont été réalisées sur le sujet de la lecture partagée dans le milieu familial, nous notons une grande variabilité des pratiques de lecture partagée ainsi que de nombreux facteurs étudiés pour les expliquer. Certains chercheurs vont se focaliser sur l'aspect quantitatif (le nombre de livres à la maison, les fréquences de lectures ou encore la fréquentation en bibliothèque), tandis que d'autres auront une démarche plus qualitative (en étudiant par exemple les interactions entre l'adulte et l'enfant pendant ce temps de lecture partagée, ce qui se dit, ce qui se montre ou ce qui se lit). Les méthodes seront également très différentes.

Plus précisément et à titre d'exemples, nous en avons retenu quelques-unes :

- Les études de Nancy ALLEN⁸⁵ (2020) intitulées *Pratiques de soutien à la lecture déployées par trois profils parentaux*.

⁸⁰ DREYFUSS C. (2017), *Caché*, Editions Thierry Magnier.

⁸¹ Voir le site Editions Jeunesse Accessible où toutes les maisons d'éditions sont répertoriées. <https://e-j-a.fr/accueil>

⁸² <https://ldqr.org/accueil>

⁸³ <https://www.incloud.fr/arthur-et-zazou/>

⁸⁴ <https://www.lescalire.fr/accueil>

⁸⁵ ALLEN N. (2020), *Pratiques de soutien à la lecture et à l'écriture déployées par trois profils parentaux*, La revue internationale de l'éducation familiale, Editions L'Harmattan, p 53 à 74 [en ligne]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2020-1-page-75.htm> [consulté le 12 décembre 2023].

- La conférence de consensus sur la lecture de Catherine REVERDY (2016)⁸⁶ intitulée *La lecture, entre famille et école : comment se développe le goût de lire.*
- Les études de PRETEUR et LOUVET-SCHMAUSS (1991)⁸⁷ intitulées *Conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant d'âge préscolaire. Étude comparative selon deux systèmes socioculturels et politiques* (Allemagne et France).
- Les enquêtes IPSOS de 2022 du CNL (Centre National du Livre)⁸⁸ intitulées *Les jeunes Français et la lecture. Suivre les pratiques de lecture, comprendre les comportements et usages des jeunes de 7 à 25 ans.*
- Les études de BARONE, FOUGERES et PIN (2019)⁸⁹ intitulées *la lecture partagée : un levier pour réduire les inégalités scolaires ?*
- Le modèle des 12 besoins de Jean-Pierre POURTOIS et Huguette DESMET⁹⁰
- Les études de BONNERY et JOIGNEAUX (2015)⁹¹ intitulées *Des littératies familiales inégalement rentables scolairement.*

Voyons ce qu'elles nous apportent pour nous permettre ensuite d'élaborer un modèle théorique qui nous servira de base à l'expérimentation (par observation) au sein de familles dans lesquelles au moins un parent est TDI. Les différents items de ce modèle seront repris pour construire notre questionnaire.

⁸⁶ REVERDY C. (2016), Conférence de consensus sur la lecture, *La lecture entre famille et école : comment se développe le goût de lire*, Institut Français de l'éducation [en ligne]. Disponible à l'adresse : https://eduveille.hypotheses.org/files/2016/04/CC-Lecture_2016_Reverdy_Famille-et-e%CC%81cole.pdf [consulté le 13 mars 2024].

⁸⁷ PRETEUR Y. LOUVET-SCHMAUSS E (1991), *Conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant d'âge préscolaire*. Etude comparative selon deux systèmes socioculturels et politiques dans *Enfance*, tome 45, n°1-2, p.83-97. Disponible à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_1_1967 [consulté le 21 février 2024]

⁸⁸ Données chiffrées du CNL [en ligne] Disponible à l'adresse : <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture> [consulté le 3 mars 2024]

⁸⁹ BARONE C., FOUGERES D., PIN C., *La lecture partagée : un levier pour réduire les inégalités scolaires ? L'évaluation par expérimentation aléatoire d'un dispositif dans des écoles maternelles*, *LIEPP Policy Brief*, n°44, 2019-09-20.[en ligne] Disponible à l'adresse : <https://sciencespo.hal.science/hal-03541432>

⁹⁰ POURTOIS J-P, DESMET H, « Chapitre II. Présentation du paradigme », dans : *L'éducation postmoderne*, sous la direction de POURTOIS J-P, DESMET H. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Pédagogie théorique et critique », 2012, p. 67-77. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/l-education-postmoderne--9782130526544--page-67.htm> [consulté le 21 décembre 2023]

⁹¹ BONNERY S, Christophe JOIGNEAUX C. (2015), « *Des littératies familiales inégalement rentables scolairement* », *Le français aujourd'hui* 2015/3 (N° 190), p. 23-34. DOI 10.3917/ifa.190.0023 [consulté le 28 décembre 2023]

B. Les études réalisées sur le sujet de la lecture partagée

1) L'image du monde scolaire : de leur propre vécu à la scolarisation de leur enfant

a) Etude de Nancy ALLEN⁹² : une sous scolarisation amène un faible taux en littératie

L'étude de Nancy ALLEN a attiré notre attention car elle étudie un public proche du nôtre : des parents qui ont été peu scolarisés dans leur enfance. Mais cela ne veut pas dire, nous allons le voir, que toutes ces familles ne se préoccupent pas de la scolarisation de leur enfant, de leur intégration et de la lecture d'histoires à procurer à leur enfant.

En effet, cette auteure Québécoise part du postulat que le rôle d'un parent dans l'accompagnement et la découverte de la lecture par son enfant est essentiel et que, bien que certains parents présentent de faibles habiletés en lecture, cela ne devrait pas les freiner dans la lecture partagée avec leur enfant. Dans cette étude, Allen reprend ses études précédentes sur l'accompagnement des personnes non-lectrices ou peu scolarisées en établissant trois profils parentaux : les parents sous-scolarisés ou peu scolarisés, les parents allophones sous-scolarisés ou peu scolarisés, et les parents scolarisés mais qui présentent un faible taux de littératie⁹³.

Les parents sous-scolarisés ou peu scolarisés

Ce profil correspond à une population de parents *qui ne sait pas comment s'y prendre pour instaurer des pratiques en littératie avec leurs jeunes enfants*. Ils ne savent pas ou peu lire, ont peu de vocabulaire et de ce fait, ne racontent pas ou peu d'histoires à leur enfant. Ce sont des parents en grande vulnérabilité (manque de moyens financiers voire de grande pauvreté, familles monoparentales sans soutien, manque de temps ou familles préoccupées par leurs conditions de survie...). La question de la scolarisation passe au second plan et son accompagnement s'en trouve quelque peu négligé tant les conditions de défavorisation peuvent être importantes.

Les parents allophones sous-scolarisés ou peu scolarisés

La difficulté pour cette catégorie de parents est sans doute la barrière de la langue. Ils ne comprennent pas les consignes ou les informations données par l'école. De plus, comme ils ne peuvent pas s'exprimer oralement dans la langue d'accueil, ils ne peuvent pas faire part de leurs difficultés à s'impliquer dans la scolarité de leur enfant. Souvent, en grandissant, l'enfant

⁹² *Op.cit.*

⁹³ La littératie est définie selon cette auteure comme la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes.

servira d'intermédiaire et de traducteur entre son parent et l'enseignant. Toutefois, ce sont des parents soucieux de la scolarité de leur enfant, qui valorisent l'école en étant conscients des apports qu'elle lui donne. Ces parents enfin, trouvent des ressources afin de soutenir le parcours scolaire de leur enfant et engagent souvent leur processus d'intégration en apprenant la langue d'accueil afin de mieux comprendre les codes de sa nouvelle société.

Les parents scolarisés mais qui présentent un faible taux de littératie

Cette dernière catégorie de parents (qui sont employés le plus souvent) comprend des personnes qui comprennent des textes simples, qui réalisent des opérations mathématiques peu complexes et qui utilisent des fonctions par ordinateurs à faibles difficultés. Ce sont des parents qui ont conscience des enjeux de la scolarisation de leur enfant et qui savent que la lecture est un savoir fondamental pour pouvoir avoir un travail et vivre pleinement dans la société. Ce sont dans la plupart des cas de faibles lecteurs mais ils trouvent souvent de l'aide ou des outils pour accompagner au mieux leur enfant dans sa scolarité.

Les conclusions de cette étude de Nancy Allen portent sur les possibilités de chacune des catégories de parents à accompagner leur enfant dans le développement de leurs habiletés en lecture-écriture en proposant des solutions très concrètes pour l'accompagnement et le soutien à ces trois profils de parents.

Intérêt de l'étude : Grâce à cette recherche, nous avons découvert des profils de parents avec de faibles habiletés en lecture. Cela va de pair principalement avec une sous scolarisation. Nous retenons que malgré cela, tous ces parents sont soucieux de la nécessité de la scolarisation de leur enfant. Par ailleurs, la lecture partagée avec ces trois profils de parents et leurs enfants est possible, même si ce sont de faibles lecteurs, grâce à un accompagnement adapté.

b) Les études de PRETEUR et LOUVET-SCHMAUSS (1991)⁹⁴ : une étude comparative sur les conceptions éducatives entre deux pays.

Cette étude comparative a attiré notre attention car elle reflète nos conceptions éducatives sur cette préparation à l'approche de la lecture et de l'écriture à l'âge préscolaire de l'enfant. En effet, ces chercheurs ont interrogé 236 familles françaises et 86 familles allemandes par questionnaires en analysant la variété des conceptions éducatives et la place de l'école dans ces deux sociétés.

⁹⁴ *Op.cit.*

Le constat est assez simple : les familles françaises privilégient des activités de lecture autour de l'écrit, activités que l'on retrouve dès l'école maternelle, et les familles allemandes proposent plutôt des activités diversifiées autour du livre, des activités qui s'inscrivent essentiellement dans des pratiques sociales. Ces constats seront liés avec les conceptions éducatives assignées aux écoles des deux pays (l'école maternelle française a une visée pédagogique pour apprendre à lire, à écrire et à compter au citoyen de demain tandis que le jardin d'enfants allemand consiste à favoriser un épanouissement socio-affectif et encourage les relations entre enfants à travers des activités ludiques, sans visée pédagogique).

De cette étude ressortent quatre types de familles sur les conceptions éducatives parentales :

- Les attentistes (11,2 %). Le modèle des familles des deux pays comparés

Pour ces parents, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait à partir du moment où l'enfant intègre l'école (vers 6 ans, au cours préparatoire) et aucune activité autour du livre et de la lecture n'est exercée. Selon cette conception éducative, les enfants ne possèdent que très peu de livres (moins de 10) et les parents ne leur lisent pas d'histoires (ou très peu). Ils n'achètent d'ailleurs pas de livres et ne leur apprennent pas à lire ni à écrire, même d'une façon ludique. Pour eux, l'école doit favoriser les relations entre enfants et à éveiller leur personnalité.

- Les interventionnistes fonctionnalistes (28,4 %). Le modèles des familles allemandes et d'un milieu socio-culturel favorisé

Pratiquer des activités autour de la lecture, avec le livre, avant l'apprentissage de la lecture/écriture, paraît essentiel pour cette catégorie de parents. Familiariser l'enfant avec l'objet livre est une activité fréquemment réalisée entre parents et enfant.

Les activités relatives au domaine de l'écriture ou de la lecture sont considérées comme faisant partie du domaine de l'école. Ce sont des parents qui lisent des histoires à leur enfant tous les soirs et qui possèdent de nombreux livres (entre 20 et 40 en moyenne). Pour eux, se préparer à la lecture, c'est avant tout feuilleter des livres, décrire et interpréter les images et pouvoir raconter l'histoire que l'enfant connaît et ce, dans la sphère familiale.

- Les interventionnistes conformistes (34 %). Le modèle des familles françaises et d'un milieu socio-culturel plutôt défavorisé

Seules les activités sur le lire/écrire sont privilégiées. Les activités autour du livre et de son exploration sont exclues tandis que les activités autour de l'écriture ont leur préférence car elles sont jugées utiles pour se préparer à l'école. Les parents pensent qu'il n'est pas nécessaire de présenter des albums à l'enfant avant l'âge de quatre ans. Ils ne lisent donc pas beaucoup d'histoires, en achètent rarement, ne vont pas en bibliothèque et l'enfant possède moins de dix

livres. L'école est considérée comme le moyen pour leur enfant d'acquérir de nouvelles connaissances, favorise la réussite sociale et doit donner le goût de l'effort.

- Les interventionnistes indifférenciés (26,4 %). Le modèles des familles françaises et d'un milieu socio-culturel élevé

Toutes les activités sont utilisées pour se préparer à l'école ; que ce soit la manipulation du livre ou des activités autour de la lecture/écriture. Ces parents ont parfois du mal à comprendre l'apprentissage de leur enfant et les activités à lui proposer en fonction de son développement. Aussi, conscients de leur rôle dans l'acquisition de l'écrit de leur enfant, ils proposent de nombreuses activités dans ce domaine et l'aident à apprendre à écrire et à lire. Il y a beaucoup de livres dans ces familles qui se déplacent en bibliothèque, qui en achètent, qui souscrivent à un abonnement et lisent des histoires à leur enfant. Pour eux, l'école maternelle doit donner le goût de l'effort et favoriser l'esprit critique.

Intérêt de l'étude : nous avons appris que la conception de l'école varie selon la culture du parent. Les attentes de certains parents envers l'école peuvent être fortes car selon leurs représentations, l'école est le seul lieu où l'on apprend à lire à leur enfant et il n'est pas nécessaire de venir contrer cela.

2) L'héritage culturel transmis dans le milieu familial : un impact sur la pratique

a) Les études de Catherine REVERDY⁹⁵ : Le goût de lire et le plaisir de partager un moment de lecture avec son enfant

Catherine REVERDY est conseillère d'éducation populaire de la jeunesse en charge des politiques éducatives territoriales à Lyon. Dans sa conférence de consensus sur la lecture en 2016, elle met en évidence l'importance de la famille dans la naissance du goût de la lecture chez les enfants. Après avoir recensé les différentes études sociologiques sur les pratiques culturelles des Français, elle met en exergue le recul général de la lecture quotidienne depuis quelques années : « *une partie des forts lecteurs sont devenus des moyens ou des faibles lecteurs, une partie des moyens lecteurs ont abandonné la lecture* ».

Après un état des lieux précisant ce phénomène sur la génération émergente, elle reprend les théories de BOURDIEU sur la transmission du capital culturel développées dans les années 1970. Cette transmission culturelle d'un parent à l'enfant s'explique par le principe d'imitation et d'imprégnation que l'enfant reproduit, sans en avoir conscience. Autrement dit, en voyant ses

⁹⁵ *Op.cit.*

parents lire quotidiennement, l'enfant va lui-même reproduire ces gestes et ces habitudes de vie. Mais ces théories ne seraient plus totalement valables ou du moins semblent incomplètes puisqu'aujourd'hui, la nouvelle génération est aussi influencée par notre diversité culturelle, les pairs et l'école. Quoiqu'il en soit, sur le sujet de la lecture, à l'âge préscolaire, c'est d'abord dans le milieu familial que tout se joue, même si ensuite l'influence des frères et sœurs, des amis et de l'école jouerait un rôle supplémentaire. En reprenant les réflexions d'Aquatias 2012, Reverdy résume le rôle du milieu familial ainsi :

« Une sensibilisation à la lecture active et impliquée produit une relative disponibilité des enfants aux œuvres inscrites dans les programmes scolaires et un bon climat familial. Sans sensibilisation particulière à la lecture, cela tend à une soumission à l'ordre scolaire, qui peut ou non permettre l'accès aux œuvres, créer un désintérêt familial, de mauvaises relations entre parents et enfants, [...] amenant plus facilement à un rejet de la lecture, souvent associé à un rejet de la scolarité. »

Et ce sont souvent les enfants de cadres qui seront les mieux armés (avec plus de livres à la maison, plus de discussions autour des œuvres littéraires, plus de modèles qui lisent autour d'eux...).

Elle reprend ensuite les conclusions de l'enquête PISA⁹⁶ de 2009 en démontrant que le fait de lire des histoires ou de chanter des comptines à un tout-petit lors de ses premières années de vie augmente fortement ses performances en compréhension de l'écrit et développerait son plaisir de lire (qui perdurerait d'ailleurs à l'adolescence). De plus, elle souligne que ce sont principalement les mères qui sont actrices dans cette activité de lecture d'histoire. La mère joue donc un rôle important dans cette transmission du goût de la lecture à son enfant. Là également, les enfants de cadres sont mieux lotis : ils possèdent plus de livres quand la mère est diplômée et bénéficient de plus d'histoires régulières que ceux qui ont des mères non diplômées (on leur lit des histoires certes, mais pas de façon régulière).

Intérêt de l'étude : À présent, nous comprenons mieux comment naît le goût de lire et l'importance de fournir des livres variés à des enfants, par l'intermédiaire d'histoires partagées, dès le plus jeune âge, dans le milieu familial. Cela les prépare à la scolarisation en maternelle (où ils posséderont les codes pour pouvoir comprendre les albums étudiés en classe) et pourront

⁹⁶ Les enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) sont des enquêtes menées tous les trois ans auprès de jeunes scolarisés en France et dans le monde, par des évaluations en Sciences, lecture et mathématiques. Pour plus de détails : <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558> [consulté le 12 avril 2024]

surtout garder cette appétence pour le livre et la lecture d'œuvres plus complexes au moment de l'adolescence.

b) Le modèle de POURTOIS et DESMET⁹⁷ : Le besoin de beau (ou la transmission des valeurs)

Si le modèle des 12 besoins psychosociaux d'Huguette DESMET et de Jean-Pierre POURTOIS n'est pas en lien direct avec la lecture partagée et la pratique de la lecture d'histoires à des enfants, il a le mérite de mettre en évidence tous les besoins fondamentaux dont a besoin l'enfant pour se construire. Cette théorie est développée dans leur ouvrage *L'éducation post-moderne (2011)* aux éditions PUF Paris⁹⁸.

Selon ce modèle théorique, quatre dimensions sont nécessaires au bon développement de l'enfant : les dimensions sociales, affectives, cognitives et de valeurs. Au sein de chacune de ces dimensions, trois besoins fondamentaux sont associés. Les auteurs nous alertent sur le fait que si un des besoins est surinvesti ou négligé, cela peut engendrer une atteinte au développement de l'enfant.

Nous les avons schématisés pour en faciliter la visibilité dans le cadre ci-dessous :

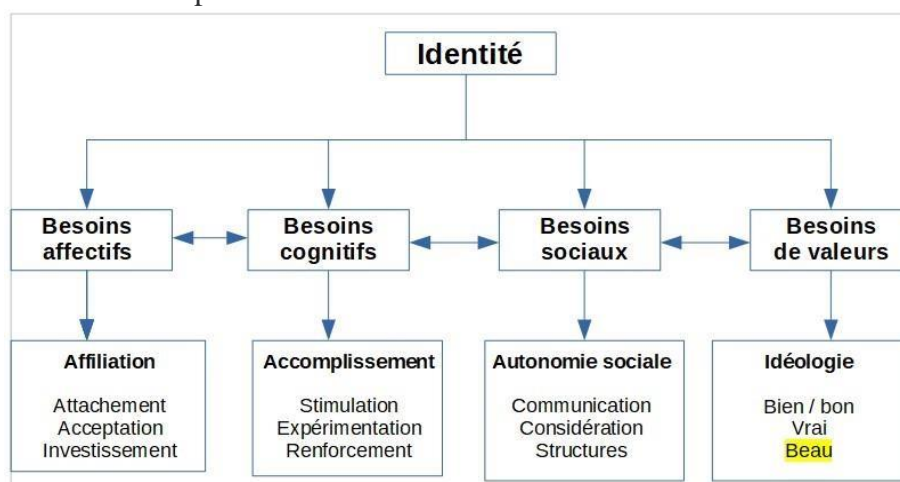


Figure 2. Les besoins psychosociaux de POURTOIS et DESMET (2011).

Ce modèle est souvent utilisé dans le domaine des Sciences de l'éducation. Nous voulons simplement attirer l'attention sur le dernier besoin cité : le domaine du beau. En effet, dans cette dimension idéologique, ce sont les valeurs que le parent transmet à l'enfant qui sont mises en avant (on parle alors de pédagogie implicite) : le bon/le bien, le vrai et le beau. Pour être plus

⁹⁷ *Op.cit.*

⁹⁸ POURTOIS J.P. et DESMET H. (2011), *L'éducation post-moderne*, Paris PUF.

précise, les besoins de valeurs désignent l'ensemble des croyances dans lesquelles l'individu se construit ; et c'est le plus souvent dans le milieu familial que se transmettent ces valeurs. Ainsi, la valeur de la morale et de l'éthique renvoie au bien/bon, la valeur de la connaissance renvoie au vrai avec la quête de la vérité et la valeur esthétique renvoie au beau qui donne ou engendre du plaisir, de la joie, de l'émerveillement.

Le beau renvoie à toutes formes artistiques (la musique, le pictural, la danse, le théâtre, le cinéma...) mais également à la beauté de la nature. Le beau est inculqué par un capital culturel transmis par héritage familial puis par l'école par les apprentissages scolaires. Cette valeur esthétique est variable bien sûr d'une famille à l'autre (les amis ou les voisins n'ont pas le même système de valeurs que le nôtre), d'une culture à l'autre, ou d'un groupe social à l'autre (les plus jeunes/les moins jeunes) et la notion de beau est plutôt difficile à définir, à transmettre et reste subjective. Et pourtant, être baigné dans des œuvres d'art, être à l'écoute de différents styles de musique ou se rendre au musée sont autant de démarches qui nous rapprochent du monde du beau.

Le rapprochement à cette étape de notre réflexion est facile à faire avec le domaine de la littérature jeunesse. Offrir du beau à de jeunes enfants indiquerait qu'il faille choisir des livres avec de beaux récits, de belles images et de belles histoires. Mais qu'est-ce qu'un bel album finalement ?

L'album est une rencontre entre une histoire et un lecteur. C'est une forme littéraire à part entière, avec ses exigences et un délicat équilibre entre le texte et l'image. Il peut prendre des formes variées (en formats, en matières, en couleurs, en formes, en types, en genre ou en thématiques abordées).

Pour être un bel album, peut-être faut-il qu'il soit plaisant esthétiquement ? Oui, certes, mais cela est subjectif car nous ne sommes pas tous sensibles aux mêmes illustrations. Un trait au fusain peut être apprécié de certaines personnes, tandis que d'autres préféreront de larges traits bien nets, avec un remplissage de couleurs vives.

Pour être un bel album, peut-être faut-il qu'il raconte une belle histoire ? Là aussi, cela est subjectif car la thématique racontée, le récit employé ou la forme utilisée est propre aux ressentis ou aux besoins de chacun.

Un bel album, peut-être, serait celui qui fait appel à l'imaginaire, qui ouvre des horizons, qui nous parle de notre quotidien ou d'autres quotidiens, qui parle de tout ou de rien, « *qui ne soit pas trop mièvre*⁹⁹ » ni trop complexe, qui fait réfléchir, qui peut créer le dialogue ou le débat,

⁹⁹ BEN SOUSSAN P. (2022), *Les livres et les enfants d'abord !* Collection 1001 BB. Editions Erès. Cet auteur qualifie ces livres de zinc-carbone p. 124.

qui aide l'enfant à comprendre le monde ou ce qui le préoccupe et qui serait, sans nul doute capable de l'émouvoir, lui et son parent avec.

Car, à travers cet album, c'est l'émotion vécue par l'enfant qui écoute qui en fait toute la valeur. Et là, nous pouvons parler de beau : parce qu'il touche l'enfant et son parent.

De plus, le prétexte de se retrouver dans une lecture partagée entre un parent et son enfant ne serait-il pas la meilleure façon de se retrouver ensemble, dans un moment volé au quotidien, à se resserrer ensemble autour d'un objectif commun - celui de vivre un moment rien qu'à deux ? Cette émotion de l'intime, soutenue par l'histoire est certainement ressentie comme la plus belle des choses et ce sont ces sentiments qui resteront dans le souvenir de l'enfant. Au fond, lors d'une lecture partagée, aussi belle que soit l'histoire, ce serait ce sentiment d'être ensemble, au plaisir de partager le récit qui serait le plus marquant. L'histoire et le livre n'en seraient que les catalyseurs.

Dans le même ordre d'idée, par cette lecture, le sentiment de sécurité affective dont a besoin l'enfant s'en trouve augmenté. Ce climat propice à la relation amène inéluctablement un renforcement de ce lien parent-enfant dont a besoin l'enfant pour se construire. Le livre détiendrait donc ce pouvoir de facilitateur de lien, de relation et de sécurité affective ; deux besoins essentiels au bon développement d'un enfant.

3) Des inégalités dans la pratique des lectures partagées

a) Les études de BONNERY et JOIGNEAUX¹⁰⁰ ou comment pratique-t-on la lecture partagée ?

Ces chercheurs partent de l'hypothèse que les lectures partagées faites au sein des familles sont variables selon certains profils. En allant observer et filmer ces lectures auprès de 74 familles d'Île- de-France (essentiellement des mères avec un enfant non-lecteur), ils ont établi trois profils de lectures partagées :

- Les lectures-oralisations des familles populaires les moins scolarisées

Ce sont des lectures qui sont littérales, effectuées en majorité par des personnes issues de l'immigration venant d'un pays pauvre où elles ont été peu scolarisées. Le texte est lu, souvent bien articulé, mais aucune question n'est posée à l'enfant sur la compréhension de l'histoire.

¹⁰⁰ *Op.cit.*

- Les lectures dirigées des familles populaires les plus scolarisées

Ces familles ont souvent été scolarisées jusqu'au collège ou lycée professionnel. Lors de leur lecture partagée, elles interviennent au cours de l'histoire pour attirer l'attention de leur enfant sur certains indices textuels (les plus significatifs), sur le pointage de l'image et reformulent parfois certains passages jugés plus difficiles pour leur enfant. La lecture est fluide et agrémentée de voix déformées selon les personnages – donnant ainsi un ton vivant pour la compréhension de l'histoire.

Dans ce profil, plutôt dirigiste, les mères ne laissent guère de place à l'initiative de l'enfant. Les questions, surtout sur les éléments les plus complexes, sont évitées afin de ne pas « embrouiller » l'enfant.

- Les lectures indiciaires des familles à fort capital culturel

Les familles qui utilisent ce type de lectures sont des familles qui sont issues du monde professionnel des arts, des lettres ou du milieu éducatif, avec au minimum une licence. Leurs lectures partagées sont ponctuées d'interruptions de lecture (encore plus fréquentes que dans le type précédent) et portent sur la reformulation des événements, la prise de recul et la mise en relation avec d'autres connaissances (littéraires ou expérientielles). De ce fait, l'analyse de l'histoire est beaucoup plus précise (et encouragée) que dans les autres types de lectures. La dimension implicite de l'histoire est alors approchée et l'enfant est accompagné dans son processus métacognitif.

b) Les études de BARONE, FOUGERES et PIN¹⁰¹ : une meilleure qualité des interactions et une fréquence augmentée lorsque l'on est informé

Cette étude porte sur les familles socialement défavorisées. Partant du postulat que les pratiques de lectures partagées varient en fonction des milieux sociaux des familles, ces chercheurs supposent qu'en augmentant la qualité et la fréquence des interactions parents-enfants à travers cette activité auprès des familles défavorisées, cela pourrait réduire considérablement les inégalités d'accès à la lecture et celles du développement langagier de l'enfant. À terme, cela pourrait réduire les inégalités de réussite scolaire.

Cette expérience a été menée auprès de 46 écoles Parisiennes, soit 1756 enfants âgés de quatre ans. Deux groupes aléatoires ont été constitués : l'un bénéficiait de conseils et d'informations sur la lecture partagée avec leur enfant et l'autre n'en bénéficiait pas (groupe test). Des livres

¹⁰¹ *Op.cit.*

ont été distribués auprès des enfants durant une période de 4 mois. Une évaluation, notamment du vocabulaire, sera réalisée auprès de l'enfant à l'issue de cette expérience.

La conclusion de cette enquête révèle que le groupe de parents qui a bénéficié des conseils et d'informations sur la lecture partagée a augmenté sa pratique. Cette augmentation est d'autant plus significative auprès des familles aux parents peu scolarisés alors que pour les familles aux parents très scolarisés, le taux de fréquence de pratique n'évolue pas ou peu (la fréquence était déjà élevée avant cette expérience). De plus, la pratique de lectures partagées auprès des enfants a augmenté leurs compétences langagières. C'est vrai pour tous les enfants mais reste beaucoup plus net pour ceux dont les parents sont peu scolarisés. Ce dispositif montre qu'en informant les familles du bienfait de la lecture partagée, la fréquence de ces lectures est nettement supérieure et régulière et qu'elle est bénéfique aux familles peu scolarisées.

Intérêt de l'étude : nous apprenons que lorsque l'on informe sur les bienfaits de la lecture partagée, les parents s'en saisissent et peuvent augmenter la qualité et la fréquence des interactions entre eux et leur enfant à travers cette activité. Cela est d'autant plus probant chez les familles peu scolarisées.

c) Enquête IPSOS (2022¹⁰²) : des chiffres sur la pratique de la lecture partagée

Dans cette enquête française de 2022, nous nous sommes intéressée au sujet de la lecture partagée entre un parent et son enfant. Nous avons retenu les chiffres suivants :

- 86 % des jeunes de 7 à 25 ans interrogés ont déclaré que leurs parents leur lisaient des livres quand ils étaient petits.
- Dans leurs souvenirs, ces lectures étaient le plus souvent assurées par les mères (84 %) que par les pères (64 %)
- Et pour plus de la moitié des moins de 15 ans, c'est encore le cas (56 %). Aujourd'hui encore, ce sont les mères qui assurent plus cette activité à voix haute (54 %) que les pères (45 %).
- Cette activité est appréciée (ou a été appréciée) par 96 % de ceux qui en ont bénéficié.
- 59 % des jeunes interrogés déclarent posséder beaucoup de livres, 8 % n'en possèdent pas (ce qui fait 33 % qui en possèdent un peu).

Intérêt de l'étude : parmi ces chiffres, nous retenons que l'activité de lecture partagée est surtout assurée par les mères et qu'une petite moitié des jeunes de 7 à 25 ans interrogés possèdent peu ou pas de livres (moins de 10).

¹⁰² *Op.cit.*

Malgré l'intérêt que nous avons porté à ces études, nous n'avons pas trouvé de recherches portant sur les parents TDI et la lecture partagée avec leur enfant. Mais au regard de toutes les études précitées, nous pouvons tenter de faire le parallèle entre les parents normo-lecteurs et les parents TDI.

C. La lecture partagée avec les TDI

Tentons à présent de mettre en exergue quelques thématiques qui pourraient concerner les parents TDI et la lecture partagée. De ces thématiques discutées avec ce que nous savons ou croyons savoir de ces parents, nous dégagerons des hypothèses qui pourront nous servir à établir notre questionnaire en direction de ce public.

1) De la lecture scolaire à la lecture plaisir

a) Le parcours scolaire et le niveau de lecture

Nous l'avons vu dans le chapitre précédent : les personnes atteintes de troubles du développement intellectuel n'accèdent pas toutes à la lecture. Et pour celles qui savent lire, cet apprentissage a demandé (et demande encore) beaucoup d'efforts. En effet, la pratique de la lecture demande une régularité pour pouvoir lire sans difficulté et acquérir une certaine aisance dans le déchiffrage des mots et la compréhension du texte. Sans cette pratique régulière, la lecture sera toujours hésitante, balbutiante et approximative. Mais pourquoi la pratiquer quand elle demande tant d'effort et qu'elle amène de la frustration quand on ne comprend pas ce qu'on lit ? Cette frustration serait d'autant plus grande que certaines de ces personnes ont passé leur scolarité à essayer de déchiffrer, et ce, pendant tout leur parcours scolaire, sans résultat probant. Nous entrons là dans une boucle sans fin : ne pas savoir lire amène de la déception et une réticence à s'engager dans la lecture qui elle-même n'amène pas à persévérer et à s'améliorer. Le sens de l'apport de cette compétence est un des leviers à la motivation pour apprendre à lire et les établissements spécialisés comme les IME l'ont bien compris. Les pédagogies relatives à la motivation sont des supports aujourd'hui répandus dans ce milieu et font leur preuve : de plus en plus de jeunes adultes sortant de ces structures sont des petits lecteurs mais des lecteurs tout de même. Nous savons aussi que certains n'accéderont pas à la lecture tant les difficultés d'apprentissage seront grandes. Cependant, tous pourront avoir accès à l'emploi (pour les personnes les plus en difficulté, les ESAT sont des établissements adaptés) mais seulement dans une certaine catégorie d'emplois, qui ne demande pas de diplôme élevé, comme agent

d'entretien, personnel des espaces verts ou aide dans le milieu agricole. Ce qui engendre de petits salaires. Ces derniers ne suffiront pas toujours à faire vivre les familles décemment et certaines de ces personnes vivront en dessous du seuil de pauvreté.

Remarques : Le handicap intellectuel rend complexe l'acquisition de la lecture. La motivation est un levier important. Partager la lecture d'un livre avec son enfant pourrait être une motivation. Si ces parents sont non-lecteurs, des moyens ou des stratégies sont possibles pour les soutenir et les accompagner dans la pratique d'une lecture partagée.

b) L'image de l'école et de la scolarisation des enfants

Nous pourrions croire que l'image de l'école pour ces parents est désastreuse tant leur parcours scolaire personnel est empreint d'échec, de moqueries ou de désillusion. Mais c'est justement parce qu'ils ont conscience de leur parcours, des enjeux futurs d'un petit niveau scolaire et surtout de ce que peut apporter l'école pour leur cher bambin, que l'école est valorisée et encouragée. Elle est d'ailleurs mise parfois sur un piédestal et le parent TDI pense à tort que l'école peut tout résoudre. Leurs attentes en matière éducative sont souvent très fortes. Ce sont aussi, paradoxalement, des parents qui ont du mal à franchir les portes de l'école par peur de ne pas comprendre ce qui leur est dit ou par crainte d'être méjugés. L'école, pour eux, est anxiogène et leur rappelle leur faible scolarisation. Leur enfant grandissant, ces parents se sentiront démunis face à l'accompagnement scolaire de leur enfant mais trouveront quelques stratégies pour qu'il soit soutenu.

De plus, nous soupçonnons que l'image même du livre leur renvoie l'image de l'école, une image pas toujours plaisante, une image de leur propre échec scolaire. En effet, pour certains, le livre est le symbole des érudits, des lettrés et pour un non-lecteur ou petit lecteur, il n'a pas sa place dans leur foyer, tant il est sacralisé. Nous comptons sur la nouvelle génération de parents (nés entre les années 1990 et 2000) qui ont regardé des dessins animés à la télévision (Petit ours brun, les histoires du père castor et autres Walt Disney), tirés des albums jeunesse, pour bousculer nos a priori.

Remarques : l'image de l'école véhiculée par le parent a un impact sur la scolarisation de l'enfant. Le vécu scolaire et les apprentissages effectués à partir de livres à l'école sont transmis à l'enfant. De ce fait, les parents, selon leur histoire avec l'école ont des représentations différentes : certains parents ont un sentiment de positivité envers l'institution scolaire tandis que d'autres expriment un sentiment d'hostilité à son égard, voire de rejet. Le goût de lire

émanerait de ce vécu et du souvenir (plaisant) de ces lectures d'histoires dans le milieu familial et par l'enseignant. Mais y en a-t-il eu ?

2) De l'héritage familial à la transmission maternelle

a) Le goût et le plaisir de lire un album à son enfant

Aimer les livres n'a rien à voir avec la déficience intellectuelle. Dans notre pratique en SESSAD, nombreux sont les enfants avec une déficience intellectuelle qui aiment les livres et les histoires. Comme tous les enfants, ils se promènent avec, nous demandent de les lire et les explorent avec plaisir. Certains livres sont si rassurants qu'ils servent parfois d'objet transitionnel entre deux lieux d'accueil (maison-SESSAD ou SESSAD-cabinet d'orthophonie...). Mais posséder et aimer l'objet livre ne veut pas dire aimer lire.

Le goût de lire est tout autre. Il prend sa source dans le milieu familial où l'enfant peut prendre modèle. Par imitation, puis par imprégnation, il développera cette appétence pour les livres puis le goût pour la lecture. Autrement dit, si le parent apporte à l'enfant ce plaisir de lire avec lui quelques histoires, l'enfant à son tour, prendra plaisir à lire. En devenant adulte et parent, cet enfant reproduira cette pratique appréciée auprès de sa descendance. Mais cet héritage culturel familial n'est pas l'unique vecteur : les amis et l'école sont également des influences qui ont un rôle à jouer dans ce goût pour la lecture et les livres.

Notre expérience auprès de parents TDI nous amène à penser que ces parents n'ont guère eu l'occasion d'écouter des histoires par leurs parents. Mais cela reste à vérifier.

Remarques : c'est dans la petite enfance et dans l'enfance que s'ancre le goût de la lecture : d'abord dans le milieu familial, dans la sphère amicale puis à l'école. Nous transmettons notre héritage culturel à notre descendance : si nous avons vu nos parents lire et profité de lectures partagées, nous reproduirons également ce même schéma en ayant envie de partager des histoires avec nos propres enfants, avec le même plaisir que nous les avons reçues.

b) Le rôle maternel dans la lecture partagée

D'un point de vue éducatif, ce sont surtout les mères qui pratiquent la lecture partagée avec leur enfant. Sur un mode plutôt traditionnel, ces couples se partagent les rôles de la façon suivante : les pères travaillent à l'extérieur et les mères restent au foyer pour s'occuper de l'enfant. Les activités de nursing, souvent dédiées à la mère, sont partagées en fin de journée. Quand la mère travaille, les tâches sont partagées.

Remarques : le parent qui lit l'histoire à son enfant n'est pas toujours celui qui a le plus de compétences en lecture mais celui à qui la culture familiale assigne ce rôle.

3) Des éléments à questionner

a) *La fréquence de la lecture partagée*

La fréquence des lectures partagées est peut-être moindre chez les parents TDI par rapport aux parents neurotypiques. Encore faudrait-il le démontrer. Mais ceux qui ne la pratiquent pas du tout : est-ce par méconnaissance ? Par manque de confiance dans leurs capacités de lecture ? Parce qu'ils n'en voient pas la nécessité ? Ou parce qu'ils ne savent pas comment procéder ?

Remarques : la lecture partagée pourrait être effectuée par tous les couples TDI. Cependant, certains ne sont pas informés du bienfait que cela peut apporter à leur enfant ni des moyens à utiliser pour pratiquer cette activité. La fréquence pourrait également être un critère à étudier.

b) *De la notion du beau à l'étude de sa variété et de son caractère adapté.*

La notion du beau est subjective et reste propre à chacun. Un beau livre est celui qui procure de l'émotion. Et les émotions sont souvent difficiles à gérer pour certaines personnes TDI. Elles leur sont également difficiles à nommer ; ce qui se traduit parfois par un ressenti fortement négatif ou positif sans aucune nuance. Cela pourrait entraîner des répercussions sur le choix des livres. En effet, certaines histoires peuvent faire surgir des émotions auxquelles la personne TDI ne peut faire face comme la peur, la mort ou la douleur. Le choix du livre aura son importance et devra être « beau » à ses yeux. Autrement dit, il faut que le livre soit suffisamment attrayant pour le parent afin qu'il le laisse entrer dans son foyer.

Sur la question des valeurs et du beau, un autre aspect est à envisager. Certains parents TDI ont une vision sacralisée du livre et hésitent à l'ouvrir, le feuilleter ou le parcourir pour ne pas l'abimer. Mettre un livre jeunesse dans les mains de leur enfant est un risque de le voir déchiré, corné ou sali et les conflits peuvent surgir si le livre est abimé. Aussi, par précaution, le livre est bien rangé et rarement ouvert (surtout lorsqu'il est emprunté en bibliothèque ou qu'il a coûté une certaine somme).

Remarques : la notion de beau est difficile à appréhender. Elle est aussi propre à chacun. Sur le choix des albums, nous n'entrerons pas dans une valeur de jugement sur la possession de tel ou tel album avec un regard sur cette notion de beau. Nous pensons surtout qu'il vaut mieux avoir un album, peu importe lequel, plutôt que pas du tout. Ce qui importe, c'est que cet album

soit raconté par le parent, manipulé par l'enfant plutôt qu'il reste dans un placard. Ce critère de choix sera uniquement regardé sur sa variété et sur le fait qu'il soit adapté ou non à l'âge de l'enfant. De là, le nombre de livres variés pourra être interrogé ainsi que leur sentiment sur ce choix de livre.

c) La pratique : des différences selon les profils

Nous présumons que les familles concernées sont dans le profil de lecture-oralisation. La lecture est littérale et le parent ne pose pas de question sur la compréhension de l'histoire. Le pointage des images est peu présent et les interruptions pour fournir quelques explications, faire des commentaires ou pour répondre aux questions de l'enfant sont rares.

D'ailleurs sur la question des pratiques, nous pensons qu'il est nécessaire d'ajouter notre réflexion. Dans cette pratique, deux courants sont antagonistes : tandis que les uns ¹⁰³ préféreront une lecture littérale en mettant le ton et s'en tiennent seulement au récit, d'autres insistent sur l'importance de questionner l'enfant, d'attirer son attention sur des éléments graphiques ou des événements de l'histoire. C'est une question de point de vue qui oppose deux façons de faire différentes et qui, nous semble-t-il, est propre à chacun des lecteurs. Notre position penche dans cet entre-deux. La lecture-oralisation (avec le ton et le changement des voix pour quelques personnages) peut être parfois suffisante quand le texte est poétique et qu'il suffit pour bien comprendre l'histoire. Nous faisons alors confiance à l'enfant pour faire la part des choses entre le texte et le lecteur ainsi que dans sa capacité à comprendre le dénouement du récit. Parfois, s'en tenir au simple texte et à l'exploration des images peut soutenir l'imaginaire et la réflexion de l'enfant sur ce que cela lui a procuré. De plus, faut-il avoir tout compris d'une histoire tout de suite ou laisser ce temps de maturation et y revenir une autre fois pour à nouveau repérer des éléments qui nous avaient échappés ?

Et parfois, il est nécessaire d'apporter un éclairage ou questionner l'enfant, attirer son attention, discuter de ce qu'il n'a pas compris, interroger ses connaissances ou ses ressentis et l'aider à faire le parallèle avec d'autres histoires qu'il connaît. Dans ces deux positions, il nous semble cependant nécessaire de répondre à l'enfant s'il pose des questions : la réponse peut être directe ou renvoyée pour questionner l'enfant sur ce qu'il en pense. Finalement, il n'y a pas une seule bonne manière de faire. Selon le contexte, la disponibilité du parent, l'axe éducatif dans lequel il s'inscrit, l'histoire même, et le type de récit, un parent ne procédera pas de la même façon

¹⁰³ PENNAC Daniel, 2018, entrevue radiophonique France Culture [en ligne] diffusée le 20 janvier 2018, <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/l-invite-culture/daniel-pennac-j-ai-utilise-la-lecture-a-voix-haute-pour-faire-aimer-la-lecture-silencieuse-et-solitaire-1304008> [consulté le 6 mars 2024]

que son voisin et l'important est qu'il partage, selon ce qu'il est, un moment de lecture d'histoire avec son enfant.

Remarques :

- Certaines familles ne pratiquent pas du tout la lecture d'histoire à leur enfant. Et dans ce cas, comment leur donner le goût et les moyens pour pratiquer cette activité ? Sont-elles seulement informées des bienfaits de la lecture partagée pour parents et enfant ?
- La lecture partagée est effectuée par la plupart des familles mais certaines ne savent pas comment s'y prendre et ne sont pas à l'aise dans la pratique. Ont-elles besoin d'aide ? Si oui, comment les accompagner dans la lecture partagée avec leur enfant ?
- D'autres pratiquent la lecture partagée aisément et n'ont besoin d'aucune aide dans cette activité.
- L'expérience de lecture pratiquée devant un observateur peut générer des biais et dépend du niveau de lecture de chaque participant : la pratique peut être aisée (avec le ton et interactive) ou hésitante (mécanique et sans interactions).

D. Modèle théorique

A partir de tous ces éléments et ces remarques, nous avons construit un modèle théorique sur lequel nous appuyer pour établir notre questionnaire et faciliter notre analyse.

Afin de bien comprendre ce schéma synthétique, quelques informations sont nécessaires et méritent d'être précisées.

Pour pouvoir déclarer qu'un parent TDI n'a pas besoin d'accompagnement, tous les items devront se situer dans la zone centrale intitulée « pas besoin d'accompagnement ». Si un item est en dehors, alors un accompagnement est nécessaire (il peut être parfois seulement de l'ordre de l'information ou du conseil).

Pour certains parents, plusieurs items pourront être à l'extérieur de la zone centrale et les accompagnements devront être adaptés aux besoins (en plus de l'information, peut-être y aura-t-il besoin de les aider dans le choix d'un album ou de leur montrer concrètement comment pratiquer).

Si tous les items sont à l'extérieur, l'accompagnement sera certainement plus important mais si le parent le souhaite, des propositions existent.

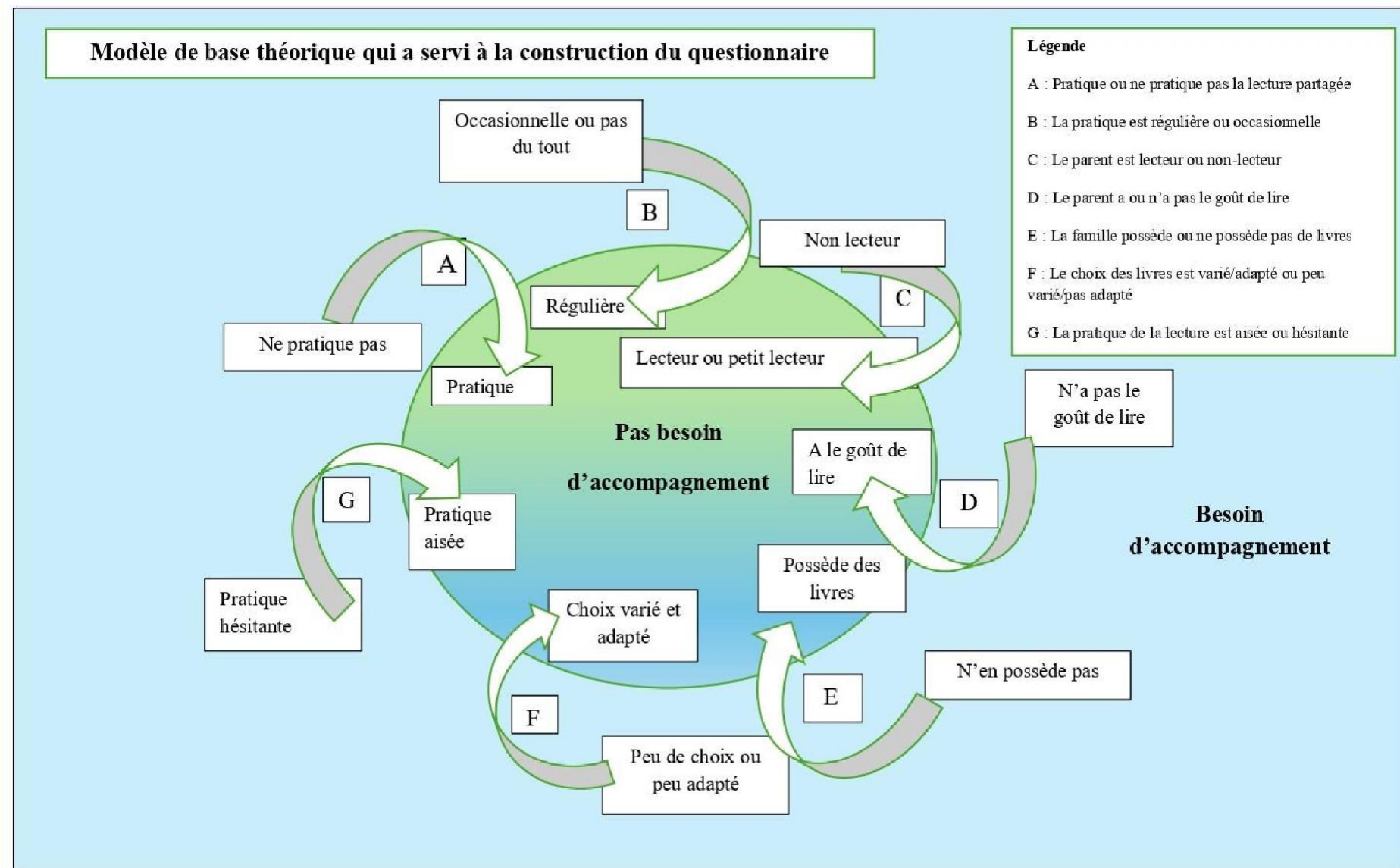


Figure 3. Modèle théorique sur la pratique de la lecture partagée avec des parents TDI

III. Des retours d'expériences de lectures partagées à la présentation de l'étude

A. Retours d'expériences

Nous pratiquons la lecture partagée depuis maintenant trente ans et ce, dans les différents milieux professionnels dans lesquels nous avons exercé - auprès de jeunes enfants en crèche, en centre de loisirs, dans un atelier d'éveil musical puis, dans le domaine du handicap avec des enfants atteints d'une trisomie 21 ou de maladies rares et enfin, auprès de parents TDI. Tous ont été d'une grande richesse et empreintes de belles rencontres. Lors de ces nombreuses expériences, pour n'en citer que quelques-unes, des animations autour du livre ont été réalisées comme :

- La reprise de *tu ne dors pas petit ours* de Martin WADDEL¹⁰⁴ transformé en spectacle pour jeunes enfants,
- La confection d'un tapis à histoire par la reprise de *Petite chaussure* de Michel GAY¹⁰⁵,
- Un jeu de piste immersif sur le modèle de *Gare à toi souris* de Judy WAITE¹⁰⁶,
- La présentation d'un Kamishibai avec l'album *Je veux des pâtes* de Stéphanie BLAKE¹⁰⁷,
- La confection d'un livre avec un adulte atteint d'une maladie psychique (écriture à quatre mains d'un conte avec des illustrations réalisés par des adolescents atteints de TDI),
- La pratique de lectures partagées avec un groupe de jeunes adolescentes en direction de jeunes enfants,
- Des ateliers lecture avec des parents TDI.

Plus précisément, et plus récemment, nous avons créé une animation autour des livres jeunesse pour un public d'assistantes maternelles et de parents ainsi qu'une rando-poussette dans le cadre de notre second stage (association Idéographik¹⁰⁸).

1) Expérience d'une animation autour du livre avec un public d'enfants de 8 mois à 6 ans¹⁰⁹

Dans le cadre d'une demande d'une association de parents et d'assistantes maternelles, nous avons réalisé une animation autour du livre jeunesse pour des jeunes enfants et leurs parents ou assistantes maternelles. Dans des locaux accueillant le temps périscolaire des enfants de ce village et sur une durée de 45 minutes, nous nous sommes livrée à la construction suivante :

¹⁰⁴ WADDELL M. et FIRTH B., (1988), *Tu ne dors pas petit ours*, École des loisirs.

¹⁰⁵ GAY M. (1982), *Petite chaussure*, Ecole des loisirs.

¹⁰⁶ WAITE J. et BURGIN N. (1998), *Gare à toi souris*, Editions Mijade.

¹⁰⁷ BLAKE S. (2008), *Je veux des pâtes !* Ecole des loisirs.

¹⁰⁸ Présentation en annexe 3.

¹⁰⁹ Le projet est en annexe 2.

- Ouverture de ce temps par la présentation du livre *Bienvenue*¹¹⁰ de Marta COMIN,
- Tapis à histoire confectionné par nos mains soignées, tiré de l'album *Il était 10 petites poules*¹¹¹ de Sylvia DUPUIS,
- La lecture d'un album, créé pour l'occasion, sur le thème « qu'est-ce qu'un livre ? »,
- La lecture de *Petite feuille rêve de grand large*¹¹² de Violette GENTILLEAU avec le support de marionnettes à doigts,
- La présentation d'un Kamishibai avec l'album *L'ABCdaire des métiers qui n'existent pas* de Claudine MOREL¹¹³.

Un temps de découvertes et d'exploration d'albums dans une valise a été prévu pour clore cette animation. Les parents et accompagnants ont pu lire des histoires à leur enfant et ont apprécié ce temps, nous ont-ils confiés, impressionnés par la qualité d'écoute de leur petit.

2) Expérience de l'élaboration d'un projet original autour d'un album : la rando-poussette¹¹⁴

Lors de notre stage auprès de l'association Idéographik, nous avons eu pour mission de nous pencher sur ce concept et d'en concevoir la réalisation avec l'équipe. L'idée est assez simple et plutôt originale. Le principe est de rassembler un public de parents ou d'accompagnants de jeunes enfants (d'où la poussette) autour d'un album jeunesse (dans ce cas, le choix s'est porté sur *La chasse à l'ours* de Mickaël ROSEN¹¹⁵) et effectuer un parcours sensoriel et ludique selon la progression de l'histoire. Nous avons apprécié cette expérimentation car, nous semble-t-il, elle apporte à l'enfant une dimension immersive dans l'histoire avec les ressentis sensoriels que les personnages vivent dans leur progression de cette chasse à l'ours. Une expérience unique à travers la découverte d'un album. De plus, le schéma conceptuel est facilement transposable avec d'autres albums de type randonnée et les adultes peuvent s'y référer pour en créer de nouveaux. Cela nous a donné quelques idées pour en imaginer d'autres en direction du public de parents TDI.

Nous avons choisi de présenter principalement ces deux derniers projets car ce sont les plus récents. Mais c'est sans compter sur les expériences de lectures partagées que nous avons effectuées lors de notre stage en librairie. En effet, lors de ce stage, nous nous sommes livrées à cette pratique auprès d'enfants accompagnés de leur parent le plus souvent, lors de nos missions de stagiaire-libraire. L'avantage, entre autres, de ce lieu est que nous avons à disposition une multitude d'ouvrages,

¹¹⁰ COMIN, M. (2021) *Bienvenue*. Paris. Éditions Les grandes personnes.

¹¹¹ DUPUIS, S. (2017) *Il était dix petites poules*. Mes comptines en or. Éditions Casterman.

¹¹² GENTILLEAU V. et LESEIGNEUR I. (2018) *Petite feuille rêve de grand large*. Éditions Idéographik.

¹¹³ MOREL, C. (2019) *L'ABCdaire des métiers qui n'existent pas*. Éditions Didier jeunesse.

¹¹⁴ Le projet est en annexe 4

¹¹⁵ ROSEN M. et OXENBURY H. (1998), *La chasse à l'ours*, Éditions École des loisirs.

récents ou plus anciens, que nous avons découverts ou redécouverts pour notre plus grand plaisir. Les lectures furent nombreuses et le choix d'un album à effectuer pour tel enfant ou pour conseiller tel parent n'était pas toujours facile. Dans le souci de présenter un album jeunesse au plus proche de leurs besoins, nous avons mesuré l'importance de bien connaître le fond des possessions de la librairie. Cela s'acquiert avec le temps et la connaissance d'un répertoire étendu (et le repérage de leur rangement). Nos collègues nous ont beaucoup aidée dans ces hésitations, et nos conseils auprès des clients se sont affinés avec le temps, notamment sur les nouveautés à présenter.

Après ces brèves présentations d'expériences, nous proposons maintenant de présenter, sous forme de portraits, les familles qui ont été interrogées à l'aide d'un questionnaire dans l'espoir de pouvoir répondre à notre question de départ.

Pour notre étude, 13 familles¹¹⁶ ont été interrogées à l'aide du questionnaire et toutes se sont livrées à l'expérience de lecture partagée avec leur enfant. Trois familles neurotypiques ont été sélectionnées au préalable pour servir de test et de référence. Le critère de sélection était qu'elles n'appartiennent pas à notre cercle proche (familial ou amical) car nos proches font principalement partie du milieu scolaire ou du médico-social. Nous voulions par cette action éviter trop de biais qui pouvaient amener une connaissance et une pratique « experte » de la lecture partagée. Nous avons donc pris contact avec notre voisinage et nos connaissances plus éloignées pour sélectionner ces trois familles rencontrées dans leur cadre de vie.

Les dix autres familles sont toutes bénéficiaires de l'accompagnement du SAP 53. Un des deux parents (parfois les deux) est atteint d'un trouble du développement intellectuel. Au moins un enfant de moins de six ans est présent dans ces familles. Selon leur développement, certains enfants montreront des TDI tandis que d'autres grandiront d'une façon harmonieuse, sans aucun trouble, comme les autres enfants de leur âge.

La sélection de ces familles s'est effectuée en concertation avec les membres de l'équipe du SAP. Chaque professionnel référent a sélectionné la ou les familles avec un enfant de moins de six ans (nous pouvions aller jusqu'à un âge de huit ans pour les enfants qui avaient un retard de développement). Ces familles habitent toutes le département (en ville ou en campagne) et ont toutes accepté de nous recevoir à leur domicile (en présence ou non d'un professionnel du SAP).

Un flyer de présentation a été confectionné pour expliquer notre démarche et présenté à ces familles. Les coordonnées téléphoniques nous ont été transmises après leur accord afin que nous puissions les contacter et fixer une rencontre.

¹¹⁶ Par souci de confidentialité, toutes les familles ont été renommées.

Nous avons donc mené treize entretiens à domicile durant deux semaines (fin janvier/début février 2024) pour entrer dans l'intimité de leurs foyers et de leurs lectures partagées.

B. Portraits des familles

1) Trois familles neurotypiques

Famille L. – Lucille, Louis, Lisa, Léa et Léo

Lucille (40 ans) et Louis (43 ans) travaillent dans de grandes entreprises. Ils sont respectivement gestionnaire client (niveau licence) et informaticien (niveau licence). Ils habitent dans un pavillon dans un village proche d'une grande ville. Ils ont trois enfants : Lisa (9 ans), Léa (2 ans) et Léo (9 mois). Lucille a arrêté de travailler pour un temps et a choisi de se mettre en congé parental pour garder les deux petits derniers à la maison. Ce sont des parents qui pratiquent tous les deux la lecture du soir à leurs trois enfants et fréquentent la bibliothèque plusieurs fois dans l'année (emprunt d'une quinzaine de livres environ).

Famille M. – Miranda, Marc, Molly et Mila

Miranda est infirmière (31 ans) et Marc est magasinier dans une entreprise (36 ans). Molly a 6 ans et Mila 2 ans. Le couple aime beaucoup les livres et en lit beaucoup durant l'année. Ils sont passionnés de documentaires, de romans policiers et d'histoires de vie. Les enfants possèdent également de nombreux livres estimés à 50 environ. Les lectures partagées pour chaque enfant sont au nombre de deux chaque soir mais aussi, quand le temps le permet, quelques-unes dans la journée.

Famille N. – Nabintou, Nicolas, Natacha et Nabou

Nabintou est artisan taxi (35 ans) et Nicolas est superviseur dans le domaine de la métallurgie (41 ans). Natacha et Nabou sont leurs deux filles âgées de 5 et 2 ans. Ils habitent dans un village proche d'une grande ville, en maison individuelle. Ce sont des parents qui s'adonnent à la lecture par plaisir et lisent des histoires à leur deux filles en ayant installé un rituel du coucher (2 à 3 histoires courtes tous les soirs).

2) Dix familles TDI

Famille A. – Alfred, Anita et Abel

Anita et Alfred ont respectivement 35 et 34 ans. Ils ont un seul enfant, Abel (14 mois). Les deux parents travaillent dans des entreprises adaptées et sont tous les deux accompagnés par le SAP. Durant leur temps de travail, Abel est gardé par une assistante maternelle. Il est parfois gardé par sa grand-

mère maternelle, une personne qui vient de temps en temps apporter son aide au couple et les soutenir dans leur parentalité.

Alfred a suivi toute sa scolarité en IME, jusqu'à l'âge de ses 18 ans. Il ne sait pas lire mais regarde quelques bandes dessinées occasionnellement (Batman par exemple). Anita possède un CAP agent d'entretien et sait lire. Sa préférence est la lecture de romans d'amour pendant les vacances.

Au moment de l'entretien, Abel revient de l'hôpital, suite à une intervention chirurgicale de la paupière (affaissement). Malgré cela, il semble en forme et se prêtera à l'exercice de la lecture de l'album par sa maman.

Famille B. – Bruno, Béatrice et Betty

Bruno (39 ans) et Béatrice (36 ans) ont une petite fille, Betty (2 ans). Ils sont tous les deux agents d'entretien et habitent dans un petit village, en campagne.

Béatrice a effectué toute sa scolarité en IME et Bruno possède un BEP en mécanique auto.

Betty est la seule enfant du couple et est gardée par une assistante maternelle à temps complet. Un projet de scolarisation est prévu à la rentrée prochaine.

Les deux parents sont des petits lecteurs et ne possèdent pas de livres pour les adultes si ce n'est la collection de bandes dessinées du grand-père paternel, héritée depuis quelques années (Astérix, Tintin, Lucky Luke...).

Famille C. – Charles, Claire et Célia

Claire a 21 ans. Charles en a 26. Ils ont une petite fille, Célia, âgée de 15 mois. Claire est à la maison et confie sa fille trois jours par semaine à des professionnelles d'un multi-accueil, au bas de son immeuble. Charles est intérimaire dans la mécanique (Bac Professionnel).

Célia est née avant terme, ce qui a nécessité une hospitalisation de plus d'un mois dans un service de néonatalité. Malgré des débuts difficiles, elle se porte aujourd'hui très bien.

Au foyer, il n'y a pas de livres pour les adultes malgré le fait qu'ils savent lire tous les deux.

Famille D. – Denis, Dalila et Dorine

Denis et Dalila ont tous les deux 30 ans. De leur union est née Dorine, âgée de 15 mois. Ils habitent en périphérie d'une ville moyenne, dans un immeuble. Denis travaille en entreprise adaptée, dans une cafétéria (parcours scolaire jusqu'en SEGPA) et Dalila (parcours scolaire jusqu'au BEP service à la personne) reste au foyer pour s'occuper de la maison. Dorine est gardée par une assistante maternelle quatre jours par semaine.

Denis est fan de mangas et en possède beaucoup. Dalila préfère des magazines et quelques romans d'amour.

Famille E. – Éric, Élise et Éva

La famille E. a trois enfants. Les deux premiers ont respectivement 15 et 12 ans. Ils sont tous les deux en classe ULIS collège. La cadette bénéficie d'un suivi en SESSAD car elle a des difficultés d'apprentissage. Éva, est âgée d'un an et va en crèche depuis cinq mois à raison de 18 heures par semaine, soit trois jours en moyenne.

Éric est soudeur de profession et possède deux CAP. Élise a suivi un parcours scolaire en SEGPA jusqu'au niveau de la troisième. Elle est au foyer et s'occupe de ses enfants.

Cette famille habite dans un petit village de campagne, dans un logement individuel à loyer modéré. Le couple sait lire des textes simples. Élise déclarera lors de l'entretien que cette activité est rare et qu'ils ne possèdent pas de livres pour les adultes.

Famille F. – Franck, Florence, Fanny et Flora

Ce couple habite en plein centre-ville, dans un immeuble. Deux petites filles, jumelles, sont nées de leur union. Fanny et Flora ont deux ans et trois mois au moment de l'entretien. Elles sont gardées la journée par leur maman qui ne travaille pas à l'extérieur. Celle-ci a un parcours scolaire en classe ULIS jusqu'à ses 16 ans.

Franck est d'origine Guinéenne et est arrivé en France à l'âge de 20 ans. Il travaille en tant qu'intérimaire dans le secteur industriel.

Famille G. – Georges, Gwenaëlle et Gino

Georges et Gwenaëlle ont tous les deux 27 ans. Ils habitent en campagne, dans un pavillon. Ils sont chacun détenteurs d'un CAP (agricole et vente) et sont tous les deux bénéficiaires de l'accompagnement SAP. Ils ont deux enfants. L'aîné (7 ans et scolarisé en classe de CP) est placé en famille d'accueil. Gino (1 an) est resté au domicile et est gardé par sa maman pendant que son papa travaille dans l'agro-alimentaire.

La famille G. est lectrice. Gwenaëlle déclare qu'elle aime lire des policiers, des témoignages et surtout des histoires vraies.

Famille H. – Hervé, Hélène et Hugo

Hervé et Hélène ont donné naissance à deux grands enfants dans un premier temps (22 et 18 ans) puis Hugo (8 ans) est arrivé. Celui-ci est en classe ULIS primaire et est accompagné par un SESSAD. Les deux aînés sont maintenant indépendants et vivent en dehors du foyer familial.

Les parents ont tous les deux un parcours scolaire en IME et ne sont pas lecteurs. Hélène travaille comme agent d'entretien et Hervé recherche actuellement du travail, après un accident qui lui a valu une incapacité à poursuivre son emploi dans les espaces verts.

Famille I. – Ivan, Isabelle et Isaac

La famille I. habite dans une ville moyenne, en lotissement, dans un pavillon. Les parents ont tous les deux 30 ans. Isaac est le seul enfant de la famille et est âgé de 13 mois. Il est gardé par une assistante maternelle tous les jours de la semaine.

Isabelle a un parcours scolaire en IME et n'exerce pas d'activité professionnelle ; Ivan est plombier chauffagiste (CAP Plomberie). Le couple ne possède pas de livres pour adulte et ne lit que rarement. Isabelle déclarera que la lecture est trop difficile pour elle.

Famille J. – Jean, Juliette et Jules

Juliette et Jean forment un couple recomposé. Juliette a deux enfants nés de sa première union. L'aînée (10 ans) est placée en famille d'accueil et poursuit une scolarité en IME. Jules a 6 ans et bénéficie d'un suivi en SESSAD ; il est scolarisé en grande section. Un accompagnement par l'ASE est également mis en place, avec l'intervention de TISF à domicile.

Jean a été scolarisé en IME et travaille en entreprise adaptée (câblage), tout comme Juliette qui actuellement fait un stage en lingerie.

Le couple ne pratique pas la lecture et les livres pour adulte sont absents. Cependant, à l'occasion, ils peuvent lire tous les deux des textes simples.

Après avoir succinctement fait connaissance avec ces familles que nous retrouverons dans la troisième partie de ce mémoire, nous proposons de nous pencher sur l'étude de l'album *Occupé* de Matthieu Maudet, album qui a servi à cette expérience de lecture partagée avec les familles interrogées.

C. Étude de l'album de Matthieu MAUDET « *Occupé* »¹¹⁷.

Nous avons beaucoup hésité sur le choix de l'album à présenter aux familles interviewées.

Nous avons d'abord jeté notre dévolu sur l'album *Roule galette* de Natha CAPUTO¹¹⁸.

En effet, cet album nous semblait être adapté pour des enfants entre 3 et 6 ans ; âges des enfants des familles que nous voulions interroger par l'intermédiaire du SAP. Les entretiens se déroulant vers la deuxième quinzaine de janvier, nous trouvions que la thématique de la galette était tout appropriée.

Au-delà du thème, l'album *roule galette* est un conte randonnée qui est connu de beaucoup de personnes et d'enfants (l'album est souvent étudié à l'école). Ainsi espérais-je avec ce choix d'histoire, faire émerger des souvenirs et créer un engouement parmi mes interviewés.

Mais un plan ne se déroule pas toujours comme nous le souhaitons.

Au cours d'un entretien téléphonique avec une éducatrice du SAP, avec l'intention de commencer à caler quelques rendez-vous, cette professionnelle m'indique qu'actuellement les familles qu'elles accompagnent ont en majorité des enfants très jeunes, soit d'un âge entre 12 et 30 mois. Les autres familles ont des enfants plus âgés, au-delà de huit ans (âge qui ne correspondait pas à nos critères de départ).

Nous avons donc réfléchi rapidement à un autre album qui pouvait correspondre.

Selon notre connaissance des personnes TDI et de leurs capacités de lecture, avec notre expérience professionnelle passée mais aussi avec toutes les lectures que nous avons faites à ce sujet, nous nous sommes imposée quelques critères de sélection. Il fallait un album :

- Qui raconte une histoire simple,
- Qui possède un thème proche du quotidien,
- Qui ne soit pas trop long (5 minutes de récit),
- Avec peu de lecture et peu compliquée (pas de vocabulaire trop riche)
- Avec une écriture lisible (sans empatement par exemple),
- Avec une illustration simple et colorée (pas de crayonnage par exemple ni de dessin trop abstrait),
- Qui ne demande pas trop d'effort dans l'imaginaire,
- Et avec un brin d'humour si possible.

Le pari était difficile à relever et face à ces critères, nous avons rejeté *Petit-Bleu et Petit-Jaune*¹¹⁹ de Léo Lionni, qui était trop abstrait et *La chasse à l'ours*¹²⁰ de Michael Rosen et Helen Oxenbury où les adjectifs employés étaient compliqués à comprendre et le texte un peu trop long.

¹¹⁷ MAUDET Matthieu (2022), *Occupé*, Ecole des loisirs.

¹¹⁸ CAPUTO N. et BELVES P. (2007), *Roule galette*, Editions Père castor.

¹¹⁹ LIONNI L. (2001), *Petit-Bleu et Petit-Jaune*, Ecole des loisirs

¹²⁰ ROSEN M. et OXENBURY H. (2012), *La chasse à l'ours*, Ecole des loisirs

Nous nous sommes souvenue alors d'une liste d'albums que nous avons concocté pendant notre stage en librairie.

En effet, pendant ce stage, profitant de ce choix immense d'albums, nous en avons sélectionnés une cinquantaine qui pouvaient correspondre à ces mêmes critères, au bénéfice de parents TDI qui souhaiteraient raconter des histoires à leur enfant dans un moment de lecture partagée.

Pour plus de légèreté dans ce mémoire, le document est en annexe 5.

Parmi ces ouvrages, les albums de Matthieu MAUDET étaient sélectionnés et notre choix (avec un petit coup de pouce de notre directrice de mémoire, il faut bien l'avouer) s'est porté sur l'album *Occupé*.

L'album *Occupé* de Matthieu MAUDET aux Éditions École des loisirs (Collection Petit Loulou).

Matthieu MAUDET est né à Nantes et c'est à Rennes qu'il réside aujourd'hui. Dès l'enfance, il griffonne dans les marges de ses cahiers. Dessinateur de bande-dessinées puis illustrateur d'albums jeunesse, il s'associe à quelques auteurs comme Michael ESCOFFIER, Jean LEROY ou Coralie SAUDO. Il crée également des livres jeunesse comme auteur et illustrateur. À ce jour, quatre-vingts livres ont été publiés et ses albums pour les plus petits ont été accueillis avec engouement de la part des parents et des professionnels de la Petite Enfance.

Son univers est assez reconnaissable : des textes simples, un brin d'humour et des illustrations colorées. Les décors sont souvent épurés et les personnages sont attachants. Dans ces albums, les thèmes sont variés mais font tous appel au quotidien de l'enfant. Les héros de ses histoires sont souvent incarnés par des animaux ou des enfants, ce qui facilite l'appropriation de l'histoire pour les plus jeunes. Les adultes sont également séduits par ces albums car ils sont faciles à lire et les thématiques abordables.



Occupé de Matthieu Maudet aux Éditions École des loisirs (Collection Petit Loulou).

Résumé :

Un petit chaperon rouge court dans la forêt avec une envie pressante. Elle semble soulagée quand elle arrive devant des toilettes mais l'endroit est déjà occupé. Arrivent un petit cochon, puis un deuxième, tous les deux pris de la même envie mais chacun doit attendre et faire la queue. L'oisillon viendra prendre sa place dans la file d'attente. Mais cette attente est longue et l'envie de faire pipi commence à presser. L'occupant des toilettes va avertir cette petite troupe de son avancée jusqu'à sortir (enfin !) des toilettes. Cette histoire est traitée avec humour et bien sûr, la chute est inattendue.

Nous l'avons vu, les albums de Matthieu MAUDET sont composés d'illustrations simples et colorées. L'album *Occupé* ne fait pas exception à la règle : dans cet album, des décors épurés et de couleurs vives, des silhouettes de sapins pour signifier la forêt, un arbre avec des toilettes (avec juste une porte et les symboles graphiques des W.C pour hommes et femmes) et des personnages parfaitement identifiables, autant dans leur conception que dans leurs émotions.

Le texte est constitué de bulles qui sont toutes apposées au-dessus des personnages. Le discours du loup, derrière la porte des toilettes est marqué par deux petits traits, signifiant la parole du loup étouffée par l'obstacle. Le texte est réduit au minimum mais l'expression des personnages rajoute du contenu et de la compréhension à leurs émotions (stress, soulagement, angoisse qui monte, agacement, soulagement à nouveau et peur). L'intrigue est drôle car le loup est un loup gentil qui retourne, sans culpabilité et sans complexe, à son activité de lecture pour terminer son livre. Nous repérons là la référence à certains membres d'une famille qui prennent tout le temps nécessaire à leur occupation de lecture dans les toilettes pendant que les autres attendent leur tour.

Le rapport texte-image est intéressant à étudier et, comme le souligne Sophie VAN DER LINDEN¹²¹, trois modes d'agencement peuvent être repérés dans ces interactions entre le texte et l'image :

Dès lors qu'un texte se trouve confronté à une image, on s'aperçoit que de la stricte subordination de l'illustration au texte, à la capacité de renversement du sens que s'autorise parfois l'image, l'éventail des possibles est très large et s'organise autour de trois « pôles » : redondance (les contenus sémantiques se trouvent – totalement ou partiellement – superposés), complémentarité (texte et image participent conjointement à l'élaboration du sens), dissociation (sens du texte et de l'image divergent).

¹²¹ VAN DEN LINDEN. S., *L'album, le texte et l'image* Dans *Le français aujourd'hui* 2008/2 (n° 161), pages 51 à 58 Éditions Armand Colin [en ligne] Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51.htm> [consulté le 3 février 2024].

Cette romancière et critique littéraire française, spécialiste de l'album pour la jeunesse, nous apporte là quelques clefs d'analyse et de classification.

Le rapport texte-image serait complémentaire car le lecteur a besoin autant de l'image que du texte pour comprendre le sens de l'histoire. En effet, sans le texte, nous ne pourrions deviner ce que répond le loup puisqu'il est caché derrière la porte des toilettes. Et ce texte est essentiel si nous voulons comprendre la référence à la comptine *Promenons-nous dans les bois*.

De plus, le texte complète les émotions dessinées des personnages comme le petit chaperon rouge et les petits cochons. Sans le texte, là aussi, nous aurions du mal à comprendre le sens de ces émotions comme l'empressement, la déception ou la peur du loup.

Mais cette complémentarité est assez subtile car l'image est forte : le petit tourbillon près de la tête de l'oisillon est un détail graphique qui montre de l'agacement, les pattes des cochons posées devant leur braguette montrent un certain empressement et l'oubli de la torche par l'oisillon montre à quel point il a eu peur. Bref, des détails qui soulignent cette force de l'image qui complète admirablement bien le texte.

Au-delà de l'histoire lue à un enfant, cet album fait de nombreuses références aux connaissances de l'adulte. Le premier clin d'œil est l'allusion aux contes que nous connaissons. Le premier personnage est celui du petit chaperon rouge. Il est facilement reconnaissable par son capuchon rouge, et ses vêtements de la même couleur, ainsi que son panier (normalement rempli de galettes et d'un pot de beurre). Ces détails, si minimalistes qu'ils soient, sont efficaces et symbolisent ce personnage dans la représentation universelle de chaque adulte.

La référence à la comptine *Promenons-nous dans les bois* est également flagrante. Si elle est un peu floue au début quand le loup dit « c'est occupé », puis « deux minutes et je tire la chasse » (phrases qui pourraient être dites par n'importe quel autre antagoniste), à partir de la phrase « je mets ma culotte », il n'y a plus de doute possible : c'est une phrase universelle, connue de tous, prononcée par le loup présent dans les bois et qui se prépare à sortir. Et cette phrase est uniquement prononcée dans la comptine. Notre sentiment qu'un loup se cache bien derrière la porte est confirmé par les paroles suivantes : « je mets mon pantalon », et le fameux « je sors ! ».

Cette référence (clin d'œil à l'adulte) est une réelle invitation à chanter la chanson pour l'enfant et à l'emmener vers la connaissance de cette comptine lors de la lecture partagée.

Un autre clin d'œil, plus subtil peut-être, et qui demande sûrement une connaissance de l'adulte (ou de l'enfant plus âgé) de l'univers de Matthieu MAUDET : la référence à l'album *J'y vais* du même auteur¹²², quand nous connaissons cet album, est une surprise. Ce petit effet de style se rapproche des histoires à tiroirs, où dans l'histoire il y a une autre histoire. Ici, nous retrouvons l'oisillon qui décide

¹²² MAUDET M. (2023), *J'y vais*, Ecole des loisirs.

d'y aller (nous ne savons pas où au début de l'histoire) et qui se voit confier tout un tas d'objets successivement par de nombreux personnages de son entourage pour se diriger vers les toilettes. La présence de cet oisillon ne peut donc pas être comprise totalement si l'on n'a pas cette référence mais elle ne gâche en rien le déroulé de l'histoire si nous en sommes exclus. C'est juste un petit plus qui est placé au bon endroit (l'oisillon a pour seul but d'aller aux toilettes dans les deux histoires).

Abordons maintenant notre dernière partie qui porte sur la méthodologie, l'analyse et les constats de notre étude.

Partie 3 : De la naissance d'une idée aux conclusions d'une enquête

I. Méthodologie appliquée pour l'étude

Dès que nous avons voulu intégrer ce master 2 en littérature jeunesse, nous avons participé à une formation afin de mettre à jour nos connaissances sur le sujet. Certes, nous avons une certaine connaissance des albums jeunesse et une pratique de lectures partagées mais nous avons besoin d'approfondir nos connaissances théoriques. Nous sommes donc allée en chercher en bénéficiant des recherches récentes sur la littérature jeunesse décrites par Patrick BEN SOUSSAN, pédopsychiatre à Marseille. Cette formation sur quatre modules s'est déroulée de mars à mai 2023 et est intitulée *La littérature jeunesse et les tout-petits : aspects neuro-développementaux et psycho-affectifs*¹²³.

Durant l'été 2023, sachant que nous allions vivre l'expérience du master 2 LIJE à la rentrée, nous sommes allée à la rencontre de plusieurs professionnels du livre pour élargir nos connaissances. Par des entretiens informels, nous avons discuté avec un libraire spécialisé dans le secteur jeunesse, une bibliothécaire spécialisée dans l'accueil des personnes porteuses d'un handicap, une auteure¹²⁴ de livres près de notre domicile et un agent territorial travaillant à la BDM de notre département. Tous ces acteurs du livre nous ont fourni des renseignements précieux sur les différents secteurs dans lesquels ils exerçaient. Cela nous a donné, entre autres, quelques connaissances supplémentaires sur le circuit du livre, les missions de chacun et les difficultés de ces différentes professions.

Le mois de septembre fût consacré à la lecture d'ouvrages essentiellement portés sur la littérature jeunesse.

Après ces rencontres et ces lectures, dès nos premiers pas vers notre entrée universitaire, nous savions que nous travaillerions sur un mémoire portant sur un public confronté à un handicap intellectuel car il était le public avec lequel nous avons travaillé ces dernières années.

Chemin faisant, nous avons d'abord jeté notre dévolu sur l'enfant (notre expérience en SESSAD pouvait nous y aider) puis sur l'adulte (au regard de notre dernière expérience professionnelle en tant qu'accompagnante à la parentalité).

La thématique de ce mémoire a été assez rapide à déterminer : nous voulions travailler sur la lecture partagée. Allier le public de parents TDI à cette activité nous semblait assez évident et assez motivant pour y consacrer notre année d'étude.

Sans préparation au préalable, nous sommes allée interroger nos anciennes collègues du SAP sur la thématique de la lecture et des parents dont elles avaient la référence. Cet entretien était sur le mode

¹²³ BEN SOUSSAN P. *La littérature jeunesse et les tout-petits : aspects neuro-développementaux et psycho-affectifs*, Erès Editions et Formation. www.editions-eres.com

¹²⁴ FERRIOL C. (2023), *Le grand guide du sommeil de mon bébé*, Editions Marabout.

non-directif, dans l'optique d'avoir des pistes de réflexion et des thèmes de discussion. Recueillir leur avis sur la connaissance de ce public et leur rapport à la lecture nous semblait important. Nous avons vécu, comme espéré, un entretien collectif (éducateurs, psychologue, EJE, chef de service et CESF) riche en réflexions et en apports pratiques sur le sujet. De nombreux exemples sont venus en compléments pour enrichir la pensée du groupe.

A. Réflexions sur la lecture partagée et les parents TDI. Le point de vue des professionnels du SAP.

Nous avons regroupé toutes ces réflexions par thématiques en espérant ainsi synthétiser au mieux la parole de nos collègues. Selon le déroulement de l'entretien, elles sont abordées comme suit :

- **Le niveau de lecture et la connaissance de l'intérêt du livre pour l'enfant**

Le constat est assez unanime et tous les interviewés le disent : ils rapportent que les parents du SAP ne savent pas lire et ne savent pas déchiffrer correctement. Parfois, ils n'ont pas conscience des bienfaits de lire des histoires à leur enfant. Ils comptent sur l'école ou sur d'autres professionnels pour le faire. Certains ont conscience tout de même de l'intérêt de mettre à disposition des livres auprès de leur enfant, tandis que d'autres sont loin de ces préoccupations.

Les parents du SAP n'ont pas reçu d'informations sur le sujet de la lecture partagée et de ce fait, ne la pratiquent pas ou peu. La question de la prise en compte des besoins de l'enfant est soulevée car elle est au cœur des préoccupations des professionnels. En effet, il semblerait que les parents TDI se concentreraient sur les aspects concrets de l'éducation de leur enfant : le soin, l'alimentation, le sommeil, la marche. Ces domaines sont assez bien compris et même s'ils sont encadrés et soutenus par les professionnels du SAP, ils sont adaptés et réalisés en fonction des besoins de leur enfant. Ce qui touche le domaine de l'abstrait (éveil de l'enfant, stimulation, sensoriel ou le faire-semblant) est beaucoup plus difficile à appréhender. Et le domaine de la lecture partagée en fait partie. D'ailleurs, le lien entre bienfait pour son enfant et raconter des histoires n'est pas probant pour ces parents : pourquoi raconter des histoires à mon enfant pour qu'il se développe bien et se prépare à l'école ? Par ailleurs, l'équipe constate que le parent ne sait pas toujours faire le choix d'un livre correspondant à l'âge de son enfant et quand il le fait d'une manière adaptée, la pratique même de lecture est souvent abandonnée. Cet abandon est expliqué par le fait que le parent veuille tout de suite voir son enfant en position d'écoute (assis et bien sage), tout le long de l'histoire (rester attentif jusqu'à la fin) et manipuler le livre comme un adulte (tourner les pages une à une, regarder les images et prendre soin du livre, sans l'abîmer). L'idée d'amener des livres dans les mains d'un tout-petit semble incongrue : il serait trop petit et pas suffisamment âgé pour posséder des livres et écouter des histoires. Selon les

professionnels du SAP, le parent pense que la bonne période pour mettre des livres dans les mains d'un enfant, c'est au moment où il est scolarisé, le moment où il apprend à lire.

- **Le rapport à la lecture, aux livres et aux histoires**

Compte tenu du niveau de lecture de ces parents, le livre est difficile à appréhender. Le livre est représenté négativement. Leur échec scolaire explique aisément cela ainsi que leur histoire personnelle où le livre n'était guère présent dans les familles. Ils n'ont pas d'appétence pour la lecture ni de plaisir à vouloir découvrir un livre ou une histoire car ils se sentent incompetents. Une éducatrice illustrera ce propos par un exemple récent :

« Je pense à un enfant qui va interpellier son parent dans une salle d'attente. Je sentais que la crise allait arriver avec P. qui a six ans. Ça montait, ça montait et elle demandait à sa maman de lui lire le livre qu'elle lui tendait. Et en fait, la maman disait « non, j'ai mal à la gorge » et elle trouvait un tas d'excuses pour ne pas lire le livre. Elle a quelques notions mais elle est pas du tout à l'aise, même avec moi, je pense qu'elle n'était pas à l'aise. Et en fait, j'ai pris le relais dans la situation pour éviter la crise dans la salle d'attente. Parce que c'était ça qui permettait d'apaiser la fillette à ce moment-là et la maman était dans l'état de « je ne vais pas y arriver », pas bien quoi. »

Pour ces parents, un livre se lirait du début jusqu'à la fin et il faudrait être un lecteur confirmé pour le posséder. Le livre serait également compris comme un texte à lire et leur méconnaissance de la diversité de lectures les empêche d'essayer : les imagiers, les sans-texte ou les histoires avec peu de textes existent mais les parents sont peu informés.

- **L'accompagnement**

Le parent ne connaît pas les besoins de son enfant et a du mal à anticiper : se projeter est difficile pour lui. Aider à la compréhension des besoins de l'enfant est une mission des professionnels du SAP. Inciter les parents à stimuler leur enfant, notamment au-delà des trois ans de l'enfant (où les professionnels du médical sont moins présents comme la puéricultrice de secteur par exemple) fait partie de l'accompagnement du SAP.

Mais l'équipe soulève quelques difficultés : face à la multitude de choses à aborder, le soutien à la lecture d'histoires passe un peu au second plan. Créer du lien avec son petit, lui parler, jouer avec lui, le promener, le nourrir correctement, et veiller à sa sécurité sont autant de domaines dans lesquels les professionnels sont attentifs. Ils avouent que la lecture partagée n'est pas toujours pensée et qu'elle est un peu délaissée. Pourtant, travailler l'imaginaire, la cognition et l'éveil au monde est aussi primordial, pensent-ils, que les besoins fondamentaux. Ils se rassurent cependant lorsque l'enfant est confié à une nounou ou à des professionnels de crèche, des partenaires qui pratiquent la lecture partagée et qui peuvent informer le parent sur ses bienfaits et comment la pratiquer. En revanche, si

l'enfant n'est pas gardé à l'extérieur, ils prennent conscience de leur rôle à jouer dans cette transmission de l'information.

L'accompagnement à la bibliothèque semble être une pratique régulière au sein du service. Les constats sont partagés entre tous les membres de l'équipe. Si on accompagne le parent à la bibliothèque, il s'y rend aisément. S'il n'est pas accompagné, malgré les sollicitations, il ne va guère la fréquenter. Une éducatrice nous explique que pour cette proposition et pour certaines familles, plutôt que de dire que cela va être bénéfique pour l'enfant, elle emploie un argument qui peut faire sens pour le parent : celui de sortir de son foyer, voir autre chose que sa maison et cela fonctionne plutôt bien. Prendre un autre biais qui porte sens pour le parent peut être alors une solution invitant le parent à fréquenter les livres (plutôt que des discours centrés sur l'enfant et qui peuvent être une manière de montrer une incompétence parentale).

- **La pratique de la lecture partagée**

Sur la pratique, les parents TDI ne savent pas comment l'amener et quand il y a tentative, ils abandonnent sous le prétexte que l'enfant n'écoute pas et qu'il bouge.

À leurs yeux de parent, si l'enfant ne regarde pas les images, n'ouvre pas le livre, il n'y a pas de raison de continuer. Cela ne l'intéresse pas. La représentation même de ce moment de lecture partagée n'est pas comprise. Par l'exemple, une éducatrice nous explique :

« Dans une situation de lecture partagée, je pense à Mme X. où elle disait, quand on l'avait accompagnée à la bibliothèque : « bah en fait ma fille, elle ne veut pas rester assise avec moi, donc elle s'en fiche du livre » et je lui disais, « quand vous racontez l'histoire, dès qu'elle est à côté de vous, qu'elle joue, elle entend. Et c'est comme ça, les premières fois. En effet, c'est pas toujours comme on l'imagine. Elle est petite encore, elle a un an et ne va rester auprès de vous mais elle entend l'histoire. Quand elle sera grande, ce sera différent, elle restera auprès du livre. Mais c'est aussi comment... vous pouvez tourner le livre, regarder C., l'interpeller pour qu'elle s'intéresse ». C'est cette interprétation ou cette image qu'ils ont de devoir rester assis pour écouter. Se mettre à niveau aussi, n'est pas si évident pour eux. Dès qu'il faut se mettre à niveau de l'enfant, physiquement, c'est pas possible. Il faut que ce soit l'enfant qui se mette au niveau du parent ; sauf qu'à deux ans, il s'en fiche d'être à table. Du coup, descendre et se mettre par terre, rester au sol (pour une famille, j'ai mal au dos !), C'est aussi tout ça nos parents qu'on accompagne : c'est leur dire de se mettre au niveau de l'enfant, et de se décaler de leurs façons de faire, de leurs rigidités parfois. L'adaptation c'est pas facile pour certaines familles. »

Le chef de service se demandera ensuite si derrière la pratique de la lecture partagée par certaines familles, il ne faudrait pas voir une motivation ou une raison concrètes qui les amène à pratiquer : la lecture du soir pour faciliter l'endormissement, une lecture d'un livre pour apaiser une colère... tout autant de raisons qui pourraient amener le parent à pratiquer.

La psychologue de l'équipe viendra préciser que le « faire semblant », l'exagération des mimiques, mettre le ton dans une voix, mettre des mots sur les émotions, détourner l'attention de l'enfant vers autre chose, susciter l'envie ou ramener à l'essentiel sont autant de concepts et de manières éducatives que le parent TDI n'a pas les moyens d'élaborer. De par ses troubles du développement intellectuel, il a besoin d'aide et de soutien, voire de démonstrations pour pouvoir raconter une histoire à son enfant avec le support livre. Et pour cela, le professionnel devra s'appuyer sur des raisons concrètes qui font sens pour lui. Sans cet accompagnement, on pourra craindre pour l'enfant qui n'aura pas accès aux livres avant sa scolarité.

Les membres de l'équipe reconnaissent actuellement la présence du FALC de plus en plus fréquente dans la transmission de l'information, notamment dans les institutions. Les essais ne sont pas toujours concluants cependant et demandent une expertise et une normalisation (les supports et les images utilisées ne sont pas toujours les mêmes et cela demande une adaptation à chaque fois pour le lecteur). Ils insistent sur la nécessité de bien rendre uniformes tous les supports utilisés et la généralisation du FALC dans certains domaines : les informations scolaires sont toujours collées dans le cahier de correspondance de l'élève et le parent a parfois du mal à les comprendre même s'il demande de l'aide à des ressources dans son entourage. L'enseignant n'est aujourd'hui plus présent à la sortie des classes pour expliquer à l'oral le contenu des messages écrits dans le cahier.

Nous terminons sur l'omniprésence de l'écrit et de la lecture dans notre société. Cela n'aide pas les parents TDI à se sentir inclus dans la société. L'équipe du SAP tente d'adapter leurs affiches avec peu de mots, des phrases courtes, quelques photos et constatent qu'il y a encore du chemin à faire dans ce domaine. Ce qui est rassurant, pour eux, c'est que le parent n'hésite pas à demander de l'aide et sait interpeler quand il ne comprend pas.

Par cette relation de confiance, nous mesurons l'importance de cette création de liens entre les référents du SAP et les parents TDI : pour demander de l'aide, il faut être en confiance. Et pour créer un climat de confiance, il faut du temps. Et ce temps n'est pas le même pour tous. Aussi, le message de la pratique de la lecture partagée doit être donné au bon moment, quand le parent pourra le recevoir et l'apprécier.

Après toutes ces réflexions, au bout d'une petite heure de discussion, nous nous sommes quittés sur une anecdote très concrète du SAP : depuis sa création, l'équipe du SAP a fait le choix d'offrir un livre jeunesse à chaque famille au moment des fêtes de fin d'année (plutôt que les traditionnels chocolats). Une initiative qui a été saluée par tous en quittant les locaux de l'entretien.

Cet entretien non-directif a été, pour nous, le démarrage de notre mémoire et le début de notre réflexion sur le sujet. Nous avons recueilli déjà de nombreux indices sur lesquels nous pencher pour constituer notre questionnaire auprès des parents. Nous étions consciente qu'une parole n'est pas une vérité et nous avons hâte d'aller interroger ces familles sur cette pratique de lecture partagée afin de connaître leur point de vue.

B. La construction du questionnaire

Riche de ces apports, et après l'élaboration de notre modèle théorique bâti sur les études scientifiques citées précédemment, nous avons construit notre questionnaire avec les mêmes thématiques, essayant de rester cohérente avec ce que nous voulions chercher. La réponse à notre question de départ devait rester notre principale préoccupation.

Il reprend les sept thèmes que nous avons choisis : la pratique de la lecture partagée ou non, la fréquence, le statut de lecteur, le goût de lire (transmis dans l'enfance ou transmis à l'école), le nombre de livres en leur possession, le choix variés ou non des ouvrages à la maison et les différences de pratiques.

À partir de ces éléments recueillis, nous serons en mesure de répondre à la question par l'affirmative ou la négative. Ainsi, nous pourrions déclarer que les parents TDI ont besoin d'accompagnement dans la lecture partagée avec leur enfant ou n'ont pas besoin d'accompagnement.

Dans le souci d'établir une suite logique de questions lors des entretiens avec les familles, nous avons construit volontairement notre questionnaire avec plusieurs items :

- Item 1. **La connaissance de la famille** (années de naissance, les activités professionnelles des deux parents...). Questionner la scolarité des parents en début d'entretien nous a semblé **trop abrupt**. Aussi, nous avons choisi de la questionner plus tard, au cours de l'entretien (item 3). De même pour l'accompagnement SAP, nous ne l'avons pas abordé directement mais nous avons plutôt questionné chaque référent de la famille après avoir rencontré les parents.
- Item 2. **Le goût de lire des histoires** (transmission familiale) et notamment s'ils ont bénéficié d'histoires au cours de leur enfance ou petite enfance.
- Item 3. **Le goût de lire des histoires** (transmission scolaire) et principalement s'ils se souviennent de quelques histoires racontées dans le cadre scolaire.
- Item 4. **Le livre jeunesse à la maison** : s'ils en possèdent et si oui, combien ? Lesquels ?
- Item 5. **La pratique de la lecture partagée** : s'ils lisent des histoires avec leur enfant et à quelle fréquence ? A quel moment de la journée ? Et à quel âge ont-ils commencé ?

- Item 6. **Le choix des livres** : comment font-ils ce choix et qu'est-ce qui leur plaît ?

- Item 7. **Les autres supports utilisés**

À la suite de ce questionnaire, nous demandons aux parents présents s'ils acceptent de lire une histoire choisie par nos soins. L'album *Occupé* de Mathieu Maudet est alors exposé en deux exemplaires (l'un cartonné pour les plus jeunes enfants, l'autre non pour les plus âgés). Les parents choisissent ce qui convient le mieux pour leur enfant présent à cette expérience qui sera filmée et/ou enregistrée selon les familles.

Une autorisation de droit à l'image, même si elle existe déjà dans chaque dossier SAP des personnes interrogées, a été établie et signée par le parent.

Une grille d'observation a été également construite pour en retirer des éléments pouvant rendre compte de la manière dont les parents procèdent à cette lecture d'histoire et afin d'en savoir plus sur leur pratique. Elle se compose de six items :

- La posture du parent (comment se placent le parent et l'enfant en situation de lecture partagée)
- L'action (qui tient le livre ? Qui tourne les pages ?)
- La narration (oralisation, animée ou interactive – interactions nombreuses ou faibles interactions)
- Pointage des images ou du texte
- Encouragements/aide : l'adulte pose des questions – attend les réponses de l'enfant – donne des indices – réponses données aux questions de l'enfant – laisse le temps
- Remarques du parent ou précisions ajoutées en fin de questionnaire (après réflexion des parents, quelques souvenirs peuvent ressurgir).

Une synthèse sera par la suite élaborée pour chaque questionnaire à partir des vidéos produites ou des photos prises. Certains éléments comme la communication verbale de l'enfant, la non-verbale avec son parent et la non-verbale en relation avec le livre seront regardés et repérés afin de mieux comprendre le vécu de l'enfant lors de ce moment.

1) Questionnaire parents

I. Connaissance de la famille (*mettre des prénoms fictifs*)

	Prénom fictif	Année de naissance	Lieu habitation	Activité Professionnelle	Scolarité	Accompagnement SAP	Aide à domicile
Maman X							
Papa X							

Composition de la famille

	Date de naissance	Scolarisation en classe de	Mode de garde
Enfant 1			
Enfant 2			

2. Le goût de lire des histoires (héritage familial) :

À la maison :

Vous souvenez-vous des histoires qu'on vous racontait quand vous étiez petit ?

Si oui, qui vous les racontait ?

Ces histoires étaient dans des livres ?

Y en a-t-il un que vous aimiez particulièrement ?

Aviez-vous des livres pour enfants à la maison quand vous étiez petit ?

À qui appartenait-ils ?

Est-ce que vous aviez le droit de regarder ces livres tout seul ?

Pouvez-vous citer quelques livres ?

3. Le goût de lire des livres (héritage scolaire) :

Vous souvenez-vous des livres à l'école ?
Est-ce que la maîtresse ou le maître vous lisaient des histoires ?
Vous souvenez-vous de ces histoires ?
Pouvez-vous citer un ou des titres ?
Dans quelle école étiez-vous ? (parcours scolaire)

4. Le livre jeunesse à la maison

Avez-vous des livres chez vous ?
Pour vous ? si oui, lesquels ?
Pour enfant ? Combien ?
Citez cinq livres pour votre enfant que vous possédez (s'il y a lieu) : *Prendre des photos*

5. La pratique de la lecture partagée

Regardez-vous des livres avec votre enfant ? Lisez-vous des livres à votre enfant ?
À quelle fréquence lisez-vous un livre pour votre enfant ?
Par jour ? Par semaine ?
À quels moments de la journée ?
Qui lit le livre ? Papa ? Maman ?
Quand vous lisez une histoire à votre enfant, qui est présent ?
Dans quel endroit de la maison pratiquez-vous la lecture ?
Y a-t-il plusieurs endroits où vous racontez une histoire à votre enfant ?
.....
.....
À quel âge avez-vous commencé à lui lire des histoires ?
Quel premier livre ?

6. Le choix des livres

Comment choisissez-vous ces livres ?
Qu'est-ce qui vous plaît dans ces livres ?
Allez-vous en Bibliothèque ? si oui, à quelle fréquence ?
Où achetez-vous les livres ?
Budget ?
Vous en offre-t-on ? pour quelles occasions ?
Qui vous conseille sur le choix d'un livre à acheter ?

7. Utilisation d'autres supports que le livre papier

Livre audio Tablette smartphone autres
Boite à histoires

Remarques :
.....
.....
.....
.....

2) Outils d'analyse

Observation d'une séance de lecture partagée avec le livre *Occupé* de Mathieu MAUDET (Loulou et Cie)

Édition cartonnée **Édition souple** (*entourer le choix effectué par le parent ou l'enfant*)

Observation de papa ou maman avec l'enfant (*entourer le parent et mettre l'âge de l'enfant*)

La posture :

- assis/couché/debout
- face à face/ sur les genoux/ à distance
- à table, sur le canapé, dans une chambre (*entourer la posture*)

Action :

- qui tient le livre ?
- qui tourne les pages ?

Narration : selon les trois axes

- lecture oralisation (voix monocorde, sans interaction, sans ton) (*mettre une croix devant l'axe qui correspond*)
- lecture animée (lecture vivante avec ton et pose quelques questions)
- lecture interactive (interactions avec l'enfant – questions - explications)

Lecture du titre – de l'auteur : oui non

Pointage des images : oui non

Pointage du texte : oui non

Encouragements/aide :

L'adulte pose des questions – attend les réponses de l'enfant – donne des indices – réponses données à ses questions (sur les illustrations, le déroulé de l'histoire, le vocabulaire) – laisse le temps pour les réponses de l'enfant

Précisions ajoutées au cours de l'entretien par le parent (souvenir d'enfance par exemple qui pourrait revenir après réflexion) :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Grille observation parent :

	Posture	Action	Narration	Pointage	Encouragements aide	Remarques
Enfant X						

Lors des reprises des vidéos ou des photographies, il serait intéressant d'observer l'enfant afin de voir sa réaction dans sa :
(Entourer les attitudes)

- **Communication verbale de l'enfant :**

Quelques mots – aucun mot – beaucoup de mots – pose des questions à l'adulte – demande à manipuler le livre – le parent lui laisse le prendre – demande de précisions pour certaines illustrations – demande de précisions sur le déroulé de l'histoire – demande de précisions sur le vocabulaire -
Autres

- **Communication non verbale (en relation avec son parent)**

Confort – regarde son parent – son corps est détendu – présence de sourire(s) – autres

Inconfort : regard fuyant – grimace – corps tendu – ne tient pas en place – bouge dans la pièce – autres

Gestes parasites : Se touche le visage - Passe la main dans ses cheveux - Mains nerveuses - Mains triturant des objets - Mains dans les poches
autres

- **Communication non verbale (en relation avec le livre)**

Manipulation : Tient le livre dans les mains - Ne manipule pas le livre - Pointage d'éléments, pour montrer, désigner - Effectue des aller-retour dans le livre – autres

Le regard : Regarde les illustrations avec beaucoup d'attention - Regarde les illustrations avec insouciance - Balayage du regard - Avance ou recule son visage.
Autres.....

Remarques de l'observateur :

.....
.....
.....
.....

II. L'analyse des entretiens

A. Les normo lecteurs

Trois familles ont été interrogées en amont pour servir de test et de référence.

Ces parents sont tous lecteurs et au moins un parent pratique la lecture partagée avec son enfant ou ses enfants régulièrement. Ce sont des mères qui ont répondu au questionnaire et qui se sont livrées à la lecture de l'histoire. Les pères, même s'ils étaient présents au moment de l'entretien (deux étaient là depuis le début, le troisième est arrivé en cours), étaient occupés à d'autres tâches (préparation du repas à venir ou douche après le travail). Parfois, nous les sollicitons sur quelques questions.

L'évocation des souvenirs de lectures d'histoire durant l'enfance n'est franchement pas explicite. Ces mères déclarent ne pas en avoir entendues (une mère le suppose mais ne s'en souvient pas précisément). En revanche, les souvenirs scolaires semblent plus marquants : quelques exemples seront donnés par deux d'entre elles. Elles déclareront avoir possédé des livres à la maison durant leur enfance même si certains, pensent-elles, n'étaient pas adaptés à leur âge (pour une personne).

Les livres pour leur enfant sont présents à la maison. Par le biais d'emprunts en bibliothèque (qu'ils fréquentent tous), d'achats ponctuels ou de cadeaux, les livres sont même nombreux. Au cours de l'entretien, nous constaterons la grande variété de ces livres possédés ainsi que cette volonté à faire plaisir à l'enfant (par les thématiques choisies, par des séries ou des héros préférés ou des styles adaptés à l'âge de l'enfant). Leur connaissance en matière de littérature jeunesse est étendue. Certains enfants (famille N) possèdent même une petite bibliothèque personnelle.

En ce qui concerne la pratique de ces lectures, elles sont effectuées par l'un ou l'autre des parents, selon leurs disponibilités. Certains pères avoueront pratiquer un peu moins souvent que leur femme. Cette pratique est quotidienne, souvent instaurée le soir au coucher comme un rituel signifiant la fin de la journée. Cette lecture a démarré tôt (moins d'un an de l'enfant) et semble pratiquée également en journée, sur des temps de loisirs (quand la famille est en vacances par exemple).

Sur l'expérience de la lecture de l'album, ces trois mères ont toutes accepté de la réaliser. La lecture est fluide, ponctuée de pointage et de sollicitations envers l'enfant. Les voix sont parfois déformées, amenant un caractère comique et propre à chacune de ces familles. Les enfants semblent habitués à l'écoute d'histoires et répondent aux sollicitations d'une manière appropriée. Dans ces trois situations, nous relevons une ambiance joyeuse, de curiosité (pour les deux personnes) et l'instauration d'une certaine complicité à travers le récit. L'évocation de la référence du chaperon rouge semble évidente

pour les mères tout comme le personnage du loup caché derrière la porte, pour les enfants (moyenne d'âge de deux ans).

Les réponses et nos constats sont synthétisés dans le tableau suivant.

	Famille L.	Famille M.	Famille N.
Profil de lectrice	Lucille se considère comme lisant peu (met trois à quatre mois à lire un roman soit trois livres par an). Elle aimerait bien pouvoir lire plus mais ne trouve pas le temps.	Miranda est lectrice. Elle a une préférence pour les documentaires, les policiers et les histoires de vie.	Nabintou est lectrice. Elle préfère lire des romans (3 à 4 romans par an). Elle en cite quelques titres et déclare lire un peu plus aux moments des vacances d'été.
Le goût de lire (familial)	Il n'y avait pas d'histoires racontées à la maison malgré la présence de livres. Il y avait surtout des BD (Boule et Bill, Tintin).	Miranda ne se souvient pas d'avoir entendu des histoires à la maison. Des albums étaient présents à la maison. Elles se souvient de livres trop compliqués pour son âge et de ce fait, pas toujours adaptés.	<i>Sûrement que ma mère me racontait des histoires mais je ne m'en souviens pas. J'ai plus de souvenirs dès le début de la lecture. Oui, il y avait des livres à la maison et on allait à la bibliothèque. J'avais même un abonnement à J'aime lire</i>
Le goût de lire (école)	<i>Oui, je me souviens des livres de l'école : le loup et la galette et d'autres albums comme Boucle d'or.</i>	Pas de souvenir	<i>Oui je me souviens qu'on nous racontait des histoires à l'école mais les titres, je ne vois plus lesquels.</i>
Le livre à la maison	Emprunts d'une quinzaine de livres à la bibliothèque du village. Livres offerts à l'enfant pour des occasions (anniversaire, Noël...). Peu d'achats. Livres sur les émotions, sur les couleurs.	Beaucoup de livres pour les enfants (50 environ) comme des Disney, des documentaires, des histoires courtes	<i>Plein 50 facile. Chaque enfant a sa bibliothèque dans sa chambre avec une grande variété (imagiers, histoires, Tchoupi, petit ours brun, petit loup, ...). Il y en a tellement.</i>
La pratique de la lecture partagée	Tous les soirs avant l'endormissement (faite par papa ou maman selon les disponibilités). La grande sœur de 9 ans peut parfois lire l'histoire. Début des histoires vers 1 an.	<i>Oui deux histoires tous les soirs par enfant et d'autres dans la journée. Papa et maman lisent l'histoire selon leur disponibilité. Début des histoires vers 6 mois de l'enfant (imagier noir et blanc).</i>	Tous les soirs deux ou trois histoires dans la chambre. L'aîné commence à lire et parfois, lecture à deux dans les temps libres. Début vers les 6 mois de l'enfant (livres musicaux)
Le choix des livres / autres supports utilisés	Les livres cartonnés ou plastifiés sont privilégiés en ce moment. Choix d'histoires courtes et d'actualité comme le sujet du brossage des dents, les colères ou les choses du quotidien ou de saison.	La longueur de l'histoire va être un critère ainsi que l'illustration. Le choix de la fillette se porte sur des documentaires qu'elle préfère. Les achats sont régulièrement faits à Cultura et des livres sont offerts à différentes occasions. La famille va en bibliothèque tous les mois et possède un abonnement à <i>Belles histoires</i> .	Va en bibliothèque une fois / mois. Achats en grande surface et livres offerts aux anniversaires.

<p>Manière de procéder à la lecture de l'histoire</p>	<p>Lucille suscite l'attention de sa petite fille en posant des questions. Léa s'assoit sur les genoux de sa mère et pointe la première image. La lecture est rapide, vivante et dite avec le ton. La mère fait quelques répétitions de phrases et pose des questions au cours de la lecture : <i>c'est quoi, ça ? Léa répond : c'est le cochon !</i> Léa est attentive, regarde les images de l'album et sourit. Ses mains vont ramener le livre face à elle pour y être plus proche.</p>	<p>C'est Mila qui prend le livre et est installée sur les genoux de sa maman. La lecture est aisée et fluide. Miranda pose la question : <i>c'est qui qui sort ?</i> la fillette répond comme une évidence : <i>bah le loup !</i> Rires de la mère et de la fille à la fin de l'histoire et elle dira <i>c'est rigolo en se tournant vers sa maman.</i></p>	<p>La lecture est effectuée sur les genoux de Nabintou qui tient le livre et tourne les pages. La lecture est vivante, avec le ton et avec un certain suspens au cours de l'histoire. La maman pointe les images et fait toc, toc, toc en tapant sur la table. Nabou est détendue, suspendue à l'histoire et regarde les images. Elle se caresse le nez et se met à rire à la fin. Elle devine que le loup est derrière la porte et le répète à deux reprises : <i>c'est le loup !</i></p>
---	--	---	--

Après avoir réalisé ces trois entretiens (échantillon néanmoins trop restreint pour en tirer des conclusions réelles), nous étions curieuse de comparer notre analyse avec des parents TDI. Leurs souvenirs seront-ils les mêmes ? Posséderont-ils le même nombre de livres ? Pratiqueront-ils de la même manière la lecture partagée ? Même si nous avons déjà quelques éléments de réponse à travers les paroles des professionnels du SAP, nous voulions constater par nous-même cette façon de procéder à la lecture partagée et analyser nos propres constats à l'aide de notre questionnaire et nos outils d'observation.

B. Enquête sur les lectures partagées au sein de dix familles TDI du SAP 53

La récolte des données auprès des familles TDI est ici analysée de manière comparative entre les sept cellules familiales du groupe de référence. Le verbatim correspondant à chaque question abordée durant l'expérimentation est consultable en annexe 6.

La pratique de la lecture partagée

Question :

Les familles concernées par le TDI pratique-t-elle la lecture partagée ?

Objectifs de l'enquête :

- 1. Déterminer si des histoires sont racontées ou des albums regardés avec l'enfant par au moins un des parents
- 2. Déterminer la période à laquelle ces lectures ont débuté

Synthèse des échanges :

Famille A Alfred : père Anita : mère Abel : 14 mois	1. Non. Cependant, des livres (imagiers animaux par exemple) sont à disposition de l'enfant (surtout lors du début du repas pour le faire patienter).
Famille B Bruno : père Béatrice : mère Betty : 2 ans	1. Oui, et c'est Bruno, le papa qui pratique le plus souvent. 2. Vers l'âge d'un an avec un livre sur les comptines.
Famille C Charles : père Claire : mère Célia : 15 mois	1. Oui, et c'est Claire qui la pratique le plus souvent. 2. Les parents situent le début de ces lectures partagées vers les 3-4 mois de Célia.
Famille D Denis : père Dalila : mère Dorine : 15 mois	1. Dalila pratique le plus souvent la lecture d'histoires pour Dorine. Cependant, il arrive que ce soit Denis, occasionnellement, qui fasse la lecture. 2. Les parents situent le début de ces lectures vers 9 mois avec un livre de bain.
Famille E Éric : père Élise : mère Eva : 12 mois	1. Élise pratique la lecture partagée. Éric ne la pratique pas car il est souvent au travail, finit très tard et est souvent absent 2. Élise pense avoir commencé la lecture de petits livres vers les sept mois d'Eva.
Famille F Franck : père Florence : mère Fanny : 27 mois Flora : 27 mois	1. Florence lis le livre à ses deux filles car Franck travaille en journée 2. Florence pense avoir commencé vers les un an de ses filles
Famille G Gwenaëlle : mère Georges : père Gino : 12 mois	1. Gwenaëlle ne lit pas encore d'histoire pour Gino. 2. Elle a commencé à lire des histoires à l'aîné vers deux ans.

Famille H Hervé : père Hélène : mère Hugo : 8 ans	1. Les parents ne pratiquent pas la lecture d’histoires pour leur garçon. Ils sont non-lecteurs.
Famille I Ivan : père Isabelle : mère Isaac : 13 mois	1. Isabelle lit quelque fois des petites histoires à son fils Isaac. 2. Elle a commencé à lire des histoires à Hugo vers l’âge de dix mois.
Famille J Jean : père Juliette : mère Jules : 6 ans	1. Juliette lit des albums à Jules. Jean le fait quelques fois. 2. Elle a débuté ce rituel du coucher vers l’âge d’un an, avec un livre de bain.

Analyse :

La pratique de la lecture partagée semble être une activité propre à chaque famille. Certaines la pratiquent, d’autres pas (30 %). Parmi les 70% des familles qui la pratiquent, de grandes disparités sont observables. La cause est imputable au niveau de maîtrise des compétences de lecture des parents.

En effet, certains parents déclarent ne pas pratiquer la lecture d’histoire avec leur enfant. Pour exemple, la famille H dont les parents sont non-lecteurs est dans l’incapacité cognitive de faire la lecture. Proposer de partager la découverte d’un livre à son enfant ne fait pas sens pour elle. Certains parents maîtrisant la lecture ne pratiquent pas non plus la lecture partagée avec leur enfant : la famille A, par exemple, reconnaît ne pas savoir quand il faut commencer avec son premier enfant ; la famille G ne le souhaite pas car elle pense que ce n’est pas une activité adaptée à l’âge de son enfant.

Sur le sujet des familles qui pratiquent la lecture partagée, nous constatons que ce sont surtout les mères qui réalisent cette activité. Elles sont 70 % à rester au foyer, sans activité professionnelle, par choix parfois mais aussi et surtout parce qu’elles ne trouvent pas de travail. Seul un père effectue cette pratique régulièrement (les deux parents travaillent) ; deux autres la feront occasionnellement. A travers le discours des parents, nous constatons que la lecture d’histoires s’effectue relativement tôt, majoritairement entre six et douze mois. Célia en a même bénéficié vers quatre mois, âge où l’enfant commence à produire des sons, esquisse ses premiers gestes et porte un intérêt aux images présentées.

Lieu et fréquence des lectures partagées au sein des familles

Question :

Quelle est la régularité des lectures partagées au sein des sept cellules familiales qui disent les pratiquer ?

Objectifs de l'enquête :

- 1. Mesurer les fréquences de lecture
- 2. Déterminer quand et où elles sont pratiquées

Synthèse des échanges :

	À quelle fréquence ?
Famille A	Non concernée.
Famille B	1. Une fois par jour en moyenne. 2. Canapé ou à terre, l'enfant entre les genoux de son père. Pas dans le lit car l'enfant « manquerait de concentration » au coucher. Des comptines ou l'utilisation de la boîte à histoires Lunii sont privilégiées.
Famille C	1. De temps en temps 2. Dans l'après-midi, <u>sur son tapis de jeu</u> . Parfois à terre entre les jambes de Claire.
Famille D	1. Une fois par jour en moyenne (parfois dans le bain). 2. Salon, chambre, parfois dans la salle de bain.
Famille E	1. Il n'y a pas de régularité. C'est selon la disponibilité d'Elise et la forme d'Eva. 2. Dans la chambre et sur le lit des parents. Évocation de lectures en crèche.
Famille F	1. Rarement. 2. Ici (dans le salon), canapé.
Famille G	Non concernée.
Famille H	Non concernée.
Famille I	1. Une fois par jour « à peu près », en fin de journée. 2. Sur le canapé ou directement sur le tapis, <u>avec les jouets</u> .
Famille J	1. Une fois par jour, au moment du coucher. 2. Dans le lit de l'enfant ou sur le canapé.

Analyse :

Lorsque nous allons un peu plus concrètement sur le sujet de la lecture partagée et de sa fréquence, là aussi, nous trouvons des disparités. 40 % des lectures sont régulières et journalières. 30 % deviennent occasionnelles. Des rituels apparaissent et la pratique se fait souvent le soir en fin de journée pour les familles qui la pratiquent régulièrement.

En ce qui concerne le lieu d'exercice de cette lecture, la pièce de vie (salon) semble privilégiée pour l'ensemble des familles. Précisément, le canapé familial est l'endroit le plus prisé. Le lit de l'enfant, dans sa chambre est également un endroit choisi, notamment quand un rituel du coucher est instauré. Pour deux familles, quand la lecture d'histoires est pratiquée en après-midi, cela peut se dérouler sur un tapis de jeux, dans le séjour.

À noter : Parmi les 10 enfants, six sont en garde régulière chez une assistante maternelle ou en crèche : nous pouvons supposer qu'ils bénéficient de lectures d'albums pendant ces temps de garde.

Le statut de lecteur

La pratique de la lecture partagée dépend du statut de lecteur¹²⁵ : selon notre aisance à déchiffrer et à comprendre un texte, nous aurons plaisir ou non à raconter des histoires avec un livre.

Question :

Les parents TDI qui savent lire ont-ils envie de lire ou d'ouvrir un livre pour eux ?

Savoir lire est-elle une compétence suffisante pour que les parents TDI aient des pratiques de lecture personnelle ?

Fréquentent-ils une bibliothèque pour effectuer des emprunts ?

Objectifs de l'enquête :

- 1. Déterminer quel type de lecteurs sont les parents TDI rencontrés ?
- 2. Identifier les supports de lecture personnelle de ces parents ?
- 3. Evaluer la fréquentation en bibliothèque

Synthèse des échanges :

	Avez-vous des livres chez vous ? Pour vous ?
Famille A	<ol style="list-style-type: none">1. Anita se déclare lectrice. Alfred ne sait pas lire.2. Lecture de la mère :<ul style="list-style-type: none">- Histoires « d'amoureux », romans, le journal d'Anne Franck.Lecture du père :<ul style="list-style-type: none">- Un Batman reçu à Noël.
Famille B	<ol style="list-style-type: none">1. Bruno est lecteur. Béatrice l'est également mais le déchiffrage est parfois difficile.2. Pas de lectures personnelles évoquées.
Famille C	<ol style="list-style-type: none">1. Charles et Claire sont des petits lecteurs.2. Ils aiment les mangas. Charles lit parfois sur son smartphone.3. Pas d'emprunts, ni au bibliobus, ni à la médiathèque.
Famille D	<ol style="list-style-type: none">1. Denis et Dalila sont tous les deux lecteurs occasionnels.2. Denis possède une collection de mangas, Dalila lit des romances, du Musso, « des trucs comme ça ».3. Pas de déplacements en bibliothèque.
Famille E	<ol style="list-style-type: none">1. Elise a acquis les bases de la lecture mais a des difficultés de compréhension.2. Peu de livres adultes.3. Emprunts de livres en médiathèque pour l'aîné des enfants.
Famille F	<ol style="list-style-type: none">1. Florence lit difficilement : les informations, quelques lignes sur son téléphone mais cela reste difficile.2. Il n'y a pas de livres pour adulte à la maison, seuls deux ouvrages identiques offerts par la banque aux enfants sont présents.

¹²⁵ Se référer à la partie 2-II-C-1. De la lecture scolaire à la lecture plaisir.

Famille G	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gwenaëlle est lectrice mais lit peu. 2. Deux romans évoqués : l'un policier, l'autre réaliste (bataclan), plus généralement des « histoires vraies ». <p>L'extraction familiale impacte les choix de Gwénaëlle : « famille de policiers ».</p>
Famille H	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hélène et Hervé ne sont pas lecteurs. 2. Ils ne possèdent pas de livres pour les adultes. 3. Bibliobus environ quatre fois / an.
Famille I	<ol style="list-style-type: none"> 1. Isabelle a des difficultés de déchiffrage et de compréhension. Elle lit des textes simples. 2. Elle ne possède pas de livres pour adulte. 3. Isabelle ne se rend pas en bibliothèque avec Isaac malgré sa proximité et les encouragements de son mari.
Famille J	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juliette sait lire et comprend des textes simples. 2. Elle ne possède pas de livres pour adulte et dit lire plus pour ses enfants que pour elle. 3. Les passages en bibliothèque sont épisodiques.

Analyse :

Les personnes interrogées ont majoritairement un petit niveau de lecture. Elles savent déchiffrer, parfois difficilement mais la compréhension d'un texte reste compliquée : il faut alors des textes simples. Peu s'aventurent dans la lecture d'un roman ou d'un magazine. Seules deux mamans TDI déclareront lire des livres d'adulte occasionnellement. Les autres lisent un peu dans leur quotidien, surtout les lettres et les papiers administratifs. La famille H n'est pas lectrice et a besoin d'aide pour être accompagnée dans ses démarches administratives.

Pour plusieurs familles, l'emprunt en bibliothèque reste épisodique (4 familles) ; d'autres ne s'y rendent jamais (4 familles). La démarche pour se rendre en bibliothèque n'est pas facile : c'est un lieu rempli de livres (et les parents ne savent pas où chercher), où il ne faut pas faire de bruit (les enfants peuvent courir et gêner les autres). De plus, être confronté à d'autres (surtout des lecteurs) peut engendrer un certain malaise.

À noter : Cinq pères sont des normo-lecteurs qui ne lisent pas souvent, certes, mais qui utilisent la lecture dans leur profession. Ils ne sont pas atteints de troubles du développement intellectuel. Et pourtant, seulement un de ces pères fait la lecture d'histoires à son enfant.

Le goût de lire transmis dans l'enfance ou à l'école

Question : Quels phénomènes d'acculturation à la lecture sont identifiables chez les parents TDI ?

Objectifs de l'enquête :

Identifier à quels souvenirs d'enfance sont associées les expériences de lectures partagées des parents du groupe de référence :

- 1. Déterminer si, dans le cadre familial, des histoires ont été racontées dans l'enfance
- 2. Évaluer la fréquentation des livres dans le cadre familial
- 3. Déterminer si, dans le cadre scolaire ou spécialisé, des histoires ont été racontées dans l'enfance
- 4. Évaluer la fréquentation des livres dans le cadre scolaire ou spécialisé

Synthèse des échanges :

	Vous souvenez-vous des histoires qu'on vous racontait à la maison ou à l'école ?
Famille A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ni Anita ni Alfred n'ont de souvenirs d'histoires partagées lorsqu'ils étaient enfants. 2. Anita se souvient de la présence de livres à la maison : <i>Max et Lili</i>, <i>Chair de poule</i>, <i>Barbie</i>, etc... Alfred se souvient de la présence de livres au domicile familial sans pouvoir les nommer. 3. Anita (scolarisée en milieu ordinaire) se souvient que l'enseignante lui racontait des histoires en primaire (pas de titre en particulier). Alfred (scolarisé en IME) déclare ne pas avoir entendu d'histoires à l'IME.
Famille B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bruno n'a pas le souvenir d'avoir écouté des histoires. 2. Dans la famille de Béatrice, les livres n'étaient pas présents, contrairement à la famille de Bruno qui dit qu'il y avait « beaucoup de BD à la maison [...] plus de mille : des <i>Torgal</i>, des <i>Rahan</i>, des petits formats aussi comme <i>Ricochet</i>, <i>Rodéo...</i> ». Pour parler de sa fréquentation régulière de la BD, Bruno emploie l'expression « j'ai baigné là-dedans ». 3. Béatrice n'a pas de souvenirs d'histoires racontées à l'IME.
Famille C	<ol style="list-style-type: none"> 1. On ne racontait pas d'histoire à Claire durant son enfance. Dans la famille de Charles, d'origine Haïtienne, les histoires sont une tradition orale. Il dit avoir écouté de nombreuses histoires de son île, des histoires vraies racontées par son grand-père. 2. Claire se souvient de livres présents dans sa maison. : <i>Petit-ours brun</i>, <i>Trotro</i>, « des trucs pour les petits », puis des mangas. Charles se souvient de la présence de livres chez lui une fois son apprentissage de la lecture fait (6 ans), notamment des documentaires sur le foot et l'espace dont il appréciait les images. Plus grand, il avait moins de livres, il précise « Je me les imaginai dans ma tête ». 3. Claire (scolarisée en milieu ordinaire) se souvient qu'en classe, on montrait les images des livres et qu'on racontait l'histoire. 4. Claire se souvient d'avoir rencontré de nombreux albums et histoires, mais ne se souvient que de <i>Boucle d'or</i>.

Famille D	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dalila se souvient que ses parents et sa grand-mère lui lisaient des histoires. Denis, issu d'un contexte familial complexe et difficile, est sûr de ne pas avoir écouté d'histoires dans son milieu familial. 2. Dalila nomme : <i>Petit ours brun</i>, <i>Oui-Oui</i>, <i>Monsieur-Madame</i>, <i>Martine</i>, <i>Babar</i>, ainsi que son livre de prédilection : <i>Bonne nuit les petits</i>. 3. Le couple n'a pas de souvenirs scolaires précis mais est persuadé d'avoir participé à des temps de lectures.
Famille E	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elise, issue d'une histoire familiale complexe et difficile, ne se souvient pas d'histoires racontées par ses parents. 2. Des livres pour enfants étaient à disposition : <i>Heidi</i>, « des Disney », « un livre avec des lapins ». 3. Pas de souvenirs d'école ni d'histoires qu'on aurait pu y raconter.
Famille F	<ol style="list-style-type: none"> 1. Florence ne se souvient pas des histoires racontées quand elle était plus jeune. 2. Elle se souvient qu'il y avait beaucoup de livres jeunesse chez elle mais n'a retenu que <i>Charlotte aux fraises</i>. 3. Florence se souvient qu'à l'école, on lui racontait des histoires, plutôt des contes, dans des livres.
Famille G	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gwénaëlle ne se souvient pas si on lui racontait des histoires quand elle était jeune à la maison. 2. Des livres étaient présent chez les parents de Gwénaëlle. 3. Gwénaëlle reconnaît que la maîtresse lui racontait des histoires à l'école.
Famille H	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hélène nous confie qu'elle ne bénéficiait pas d'histoires à la maison. Les parents d'Hervé et surtout sa grande-sœur lui racontaient des histoires. 2. Chez Hélène, il n'y avait pas de livres pour les enfants. Selon elle « <i>A cette époque-là, ça existait pas les petites histoires...</i> ». 3. Le couple dit ne pas avoir bénéficié de lectures partagées à l'IME.
Famille I	<ol style="list-style-type: none"> 1. Isabelle a reçu des histoires en partage dans son enfance toujours à partir de livres et « sans avoir à batailler » avec des frères et sœurs (elle est fille unique). 2. Les livres jeunesse étaient présents chez Isabelle. Elle cite : « des » <i>Chaperon Rouge</i>, <i>Les Trois Petits Cochons</i>. 3. Isabelle (scolarisée en IME à l'âge de 13 ans) n'a pas le souvenir d'histoires racontées.
Famille J	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juliette se souvient de lectures partagées avec sa mère : <i>Blanche-Neige</i>, <i>Bambi</i>. 2. Les livres pour les enfants étaient présents chez elle. 3. Juliette se souvient d'histoires racontées à l'IME mais ne se souvient pas des titres. 4. À l'école, un système d'emprunt était mis en place : Juliette pouvait rapporter des albums chez elle.

Analyse :

Répondre à la question des souvenirs dans l'enfance n'était pas facile pour ces parents. La capacité mnésique est parfois diminuée, surtout sur les souvenirs anciens.

Cependant, les réponses données sont très parlantes et montrent bien un lien entre la pratique de lecture partagée avec son enfant et l'appétence pour les livres, amenée durant l'enfance du parent. Toutes les personnes qui ont entendu des histoires avec des livres étant jeune, lisent des histoires à leur tour. De plus, ceux qui possédaient des livres jeunesse à la maison racontent eux aussi des

histoires à partir de livres. La réflexion de Bruno « j'ai baigné dedans » en est un bon exemple et montre bien cette transmission directe, renforcée par l'héritage des BD de son enfance. Il souhaite transmettre ce goût de l'histoire à sa fille et cela se ressent dans l'expérience de la lecture.

Seuls ceux à qui on ne racontait pas d'histoire et qui ne possédaient pas de livres, ne lisent pas à leur enfant. Dans ces familles, ce sont les conjoints qui ont reçu des histoires, qui lisent pour leur enfant. Seule exception : la famille H, dont les deux parents sont non-lecteurs. Et sur sa réflexion anodine, nous percevons un état de fait : les histoires ne pouvaient pas exister pendant sa petite enfance, puisqu'elle-même n'en bénéficiait pas.

À noter : si l'école amène quelques souvenirs pour certains parents, il semblerait qu'à l'IME, avant les années 2000, la pratique de lectures partagées n'était pas ou peu pratiquée. L'enseignement était plutôt dirigée vers un enseignement pratique.

Le nombre de livres possédés

La possession de livres jeunesse invite à pratiquer la lecture partagée avec son enfant à la maison. Ces livres peuvent être achetés, offerts à de nombreuses occasions ou empruntés en bibliothèques.

Question :

Dans quelle mesure la quantité de livres pour la jeunesse possédés par les familles du groupe de référence impacte les pratiques de lecture partagée et en rend compte ?

Objectifs de l'enquête :

- 1. Déterminer si les familles de référence possèdent des livres pour la jeunesse
- 2. Déterminer la quantité de livres pour la jeunesse possédés
- 3. Récolter les titres de certains ouvrages possédés

Synthèse des échanges :

	Possédez-vous des livres pour les enfants ? Combien ? Lesquels ?
Famille A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oui. 2. Une dizaine, ce qui est qualifié de « pas mal » par les parents qui estiment que concernant les livres leur enfant de 14 mois a « tout ce qu'il faut ». 3. Tchoupi, Disney (pour « plus tard »).
Famille B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oui. 2. Pas loin de vingt. 3. Petit-Ours Brun, Tchoupi, P'tit Loup (Auzou), livres musicaux, comptines. Le parent précise qu'une fois par mois en moyenne des livres sont empruntés à la bibliothèque mais qu'ils n'y sont pas allés depuis longtemps.

Famille C	<ol style="list-style-type: none"> Oui. 4 à 5 Uniquement des livres offerts par le Secours Populaire ou le SAP, adaptés à l'âge de Célia (15 mois).
Famille D	<ol style="list-style-type: none"> Oui. Une quinzaine : 4 ou 5 pour le bain et « 5 à dix autres ».
Famille E	<ol style="list-style-type: none"> Oui. Une vingtaine sans compter ceux gardés « au placard pour plus tard, quand Eva (12 mois) sera grande ».
Famille F	<ol style="list-style-type: none"> Oui. Deux livres offerts par la banque (deux exemplaires semblables pour les jumelles).
Famille G	<ol style="list-style-type: none"> Oui. Une bonne cinquantaine pour l'aîné et deux pour le bébé. Pour l'aîné : « Des Disney, aussi des Boucles d'or, des trucs comme ça [sic], des contes et un peu de tout. Sur les animaux... ». Pour le bébé : un livre de bain avec des chiffres, un livre en tissu. Le parent s'inquiète de ne pas trouver des « livres spécial » [sic] pour son plus petit dont il s'inquiète qu'il puisse arracher les livres qu'on lui propose.
Famille H	<ol style="list-style-type: none"> Oui. Une bonne vingtaine. Peu de livres adaptés à ses capacités de lecture et en partie déchirés (certains livres sont griffonnés et il manque des pages). Toute une collection de Oui-Oui transmis par le grand frère de 22 ans, des Astérix, des Marsupilami, des Lou et des livres offerts par l'enseigne Mac Donald.
Famille I	<ol style="list-style-type: none"> Oui. Six livres (offerts) mais le parent annonce que la quantité va augmenter car un abonnement <i>Popi</i> offert par « tonton et tata » est attendu. Spot, La famille Lapinou, et quelques livres promotionnels.
Famille J	<ol style="list-style-type: none"> Oui dont certains rapportés de l'école. Une vingtaine considérée comme « beaucoup ».

Analyse :

Toutes les familles possèdent des livres pour leur enfant, avec de grandes disparités sur le nombre d'ouvrages. La fourchette est comprise entre un et cinquante. La moyenne est de 16,7. En comparaison avec notre échantillon de familles normo lectrices, avec une moyenne de 40 livres, nous constatons une forte différence de plus de la moitié sur cette moyenne de livres possédés à la maison. Nous apprenons aussi durant l'entretien des familles, que certains livres restent dans les placards et qu'ils ne sont pas à disposition des enfants (Famille E et G). Plusieurs familles ont également déclaré qu'une partie de ces ouvrages n'étaient pas adaptés à l'âge des enfants concernés (familles H et G). Certaines familles ont également de petits revenus ; ce qui restreint considérablement le nombre d'achats de livres (famille F et C) mais ce sont aussi ces familles qui ne fréquentent pas la bibliothèque. Pour près de la moitié des familles interrogées, une partie des livres possédés sont offerts (par la famille, le secours populaire ou des enseignes commerciales) ou transmis par les aînés. Si l'on compare ces résultats avec les réponses apportées sur le sujet de la pratique des lectures partagées, nous ne trouvons pas de cohérence entre ces deux items : un nombre de livres important

n'induit pas la pratique (familles A et H) et inversement, un petit nombre de livres possédés n'empêche pas la pratique de lectures d'histoires (familles C et I).

Le choix varié des ouvrages à la maison

Un choix varié de livres jeunesse peut indiquer la connaissance qu'ont les parents du développement de leur enfant. Adapter ses lectures à l'âge de l'enfant nous semble important pour sa compréhension et ses capacités. Les conseils amenés par les professionnels du livre jeunesse peuvent les y aider.

Question :

La constitution des bibliothèques familiales du groupe de référence est-elle variée et adaptée à l'âge des enfants ?

Objectifs de l'enquête :

- 1. Répertorier les types d'ouvrages proposés aux enfants
- 2. Évaluer la variété du fonds
- 3. Obtenir des indicateurs concernant la constitution des fonds

Synthèse des échanges :

	La variété (d'après le discours ou la présentation des livres de la maison)
Famille A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un livre cartonné avec des photos d'animaux. Série d'albums sous licence : Tchoupi. 2. Livres adaptés à l'âge de l'enfant. 3. Dons de la sœur. Achats en vide-greniers. Achats occasionnels en grandes surfaces.
Famille B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Livres à toucher. Livres cartonnés avec histoires. Livres à techniques (fenêtres, à trous). Séries d'albums sous licence : Tchoupi, P'tit Loup. 2. Choix varié et adapté à l'âge de l'enfant. 3. Achats spontanés en grandes surfaces culturelles (GSC : Cultura, Leclerc) en fonction de l'âge indiqué sur l'ouvrage et de certains critères : peu de texte, beaucoup d'images, très coloré. Coup de cœur du moment lors des achats de la famille. Cadeaux à Noël et aux anniversaires.
Famille C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Albums cartonnés. Livres à fenêtres. Livres tactiles. 2. Choix varié et adapté à l'âge de l'enfant. 3. Pas d'achat. Uniquement des dons du secours populaire.

Famille D	<ol style="list-style-type: none"> Histoires du soir. Livres à toucher. Livre de comptines. Imagier. Livres sous licence Disney. Variété adaptée à l'âge de l'enfant. Livres offerts. Achats en grande surface si « coup de cœur ».
Famille E	<ol style="list-style-type: none"> Livres cartonnés. Livres plastifiés. Livres à trous. Livres tactiles. Livre odorants. Imagiers. Série d'albums sous licence : P'tit loup. Magazines Picoti. Choix varié et adapté à l'âge de l'enfant. Achat d'un lot à la bourse aux jouets. Dons de la sœur de la maman (Picoti). Dons du Secours Populaires. La maman explique que ses préférences vont aux imagiers (qu'elle sait décrire mais non nommer) et au <i>Livre des odeurs</i>.
Famille F	<ol style="list-style-type: none"> Un unique livre à toucher. Il n'y a pour ainsi dire pas de livres à la maison. Un livre tout déchiré offert par le SAP a été mis à la poubelle.
Famille G	<p>Le fait de parler des livres jeunesse pour son petit garçon a provoqué chez Gwenaëlle l'envie de fouiller ses cartons pour lui trouver des livres cartonnés (qu'il ne déchirera pas) ou d'en acheter pour lui au moment de Noël.</p> <p>Nous apprenons au fil de l'entretien que les livres ne sont pas mis à disposition de l'enfant et qu'ils restent souvent dans un placard.</p>
Famille H	<ol style="list-style-type: none"> Une majorité de BD, une collection poche de Oui-oui. Pas de variété, les livres ne sont pas adaptés à Hugo lui-même atteint d'un TDI et qui débute l'apprentissage de la lecture. Collections du grand-frère. Pas de livres offerts. Pas de livres achetés.
Famille I	<ol style="list-style-type: none"> Livres illustrés aux images « rigolotes » (sic). Isaac possède quelques livres adaptés pour son âge mais pas d'une grande variété. Un abonnement à Popi offert par la famille est en cours.
Famille J	<ol style="list-style-type: none"> Séries d'albums sous licence : <i>Pat'patrouille, des Walt Disney</i>. Boîte à histoires Lunii. Seuls quelques livres sont adaptés à l'âge de Jules mais pas à ses compétences : TDI et difficultés d'attention. Achats en grande surface culturelle (Leclerc) selon les goûts personnels de la maman « jolies histoires », « jolies images ».

Analyse :

Nous constatons la difficulté pour ces familles à faire un choix cohérent avec les besoins de leur enfant. Les livres ne sont pas toujours adaptés à son âge ou à sa capacité (cognitive ou attentionnelle). Il y a un manque certain de conseils et de guidage pour ces acquisitions. De plus, ce sont des parents qui ont si peur de voir le livre abîmé qu'ils n'hésitent pas à le confisquer ou à le cacher.

Nous touchons là, la sacralisation du livre ; l'objet vu comme l'objet sacré qu'il faut manipuler avec prudence et respect, dans une bonne position d'écoute et de lecteur pour bien apprendre et comprendre une histoire. Nous pouvons comprendre cette perception dans l'image même qu'ont certaines familles du livre scolaire et peu du livre plaisir. Cela est à mettre en relation avec leur propre vécu scolaire.

Dans le même ordre d'idée, ces familles ont une peur certaine à constater le livre déchiré, froissé ou corné par de petites mains malhabiles ; cela est d'autant plus fort quand il est emprunté en bibliothèque. Devoir se justifier, devoir expliquer le désagrément face à un professionnel, sont des situations dans lesquelles ces parents ne sont sûrement pas à l'aise. Amener de l'information sur la variété et surtout sur ce qui pourrait être adapté aux besoins et à l'âge de l'enfant semble être une réponse à apporter pour que le parent soit plus à l'aise dans ses propositions d'histoires et de livres à son enfant.

Après cette enquête par questionnaire auprès des familles TDI, nous avons proposé la lecture de l'album de Matthieu MAUDET en les invitant à choisir l'endroit qu'elles souhaitaient. Certaines ont choisi de rester autour de la table à laquelle nous étions installés, d'autres ont préféré se poser sur le canapé du salon.

C. Lecture de l'album *Occupé* au sein des familles du groupe de référence : des expériences disparates

Par cette expérience de lecture d'album parent/enfant en milieu familial, nous souhaitons découvrir comment les parents TDI mettent en œuvre spontanément ce temps autour du livre. La façon de raconter, les interactions, les réponses données à l'enfant, sont envisagés comme autant d'indices révélateurs des besoins éventuels des familles. Par ailleurs, nous voulions également observer la posture de l'enfant dans ce moment de lecture.

Question :

Comment les parents procèdent-ils lors d'une lecture partagée avec leur enfant ?

Objectifs de l'enquête :

- Découvrir leur façons de raconter l'histoire
- Observer les interactions
- Noter les réponses données à l'enfant
- Observer la posture de l'enfant

Synthèse de l'observation :

Famille A	Lecture effectuée par Anita pour Abel (14 mois)
Lieu	Choisi par Anita, à table dans la pièce principale
Position adoptée	Enfant sur les genoux de sa mère
Posture initiale de l'émetteur	Anita est intimidée, sa voix est hésitante et l'expérience semble lui être difficile. À noter : la peur du regard de l'autre et son jugement sont des émotions très fortes parfois pour les parents TDI.
Posture initiale du récepteur	C'est une première pour Abel. Il n'a jamais bénéficié d'une lecture d'histoire.
Déroulé de la séance de lecture	La lecture est effectuée sans ton et sans aucune interaction avec Abel. Anita ne pointe ni les images, ni le texte, pour soutenir l'attention de son petit garçon. Abel prend le livre des mains d'Anita et le manipule. Il le fait tomber par terre ; sa mère ramasse le livre à plusieurs reprises pour continuer le récit. Mais Abel le met à la bouche et Anita le réprimande. Abel finit par s'en aller des genoux de sa mère et ne souhaite pas revenir malgré les encouragements de sa maman.
Remarques complémentaires	Le malaise d'Anita n'aide pas à attirer Abel vers l'histoire. Et, par ricochet, le comportement d'Abel décourage rapidement Anita dans la lecture. Après trois pages de lecture, nous arrêtons là l'expérience en rassurant les parents et en valorisant l'exploration nécessaire du livre pour Abel avant d'être en position d'écoute, si courte soit-elle. À souligner : il revient d'une petite hospitalisation et le moment n'était pas propice pour cette expérience.

Famille B	Lecture effectuée par Beatrice et Bruno pour Betty (2 ans)
Lieu	Tous les trois sont installés à table dans la pièce principale.
Position adoptée	Betty est sur les genoux de sa maman, avec le livre face à elle.
Posture initiale de l'émetteur	Le père est enthousiaste car il a entendu parler de l'auteur et souhaitait offrir un album de Matthieu Maudet à sa fille. La lecture est effectuée par les deux parents, à deux voix. Béatrice lit l'histoire tandis que Bruno commente pour sa fille.
Posture initiale du récepteur	Betty semble habituée à écouter des histoires. Dès que les parents l'appellent en montrant le livre, elle accourt avec intérêt et grimpe sur les genoux de sa maman.
Déroulé de la séance de lecture	La lecture de Béatrice est mécanique, sa voix monocorde. Elle arrête sa lecture au « Je sors ! », croyant que l'histoire est terminée. Bruno prend le relai pour lire les deux dernières pages avec plus d'assurance et un ton vif. Grâce à lui, durant toute la lecture, les interactions avec Betty sont nombreuses, suscitant toute son attention sur l'image (le pointage est effectué par tous). Des explications de Béatrice vont également venir enrichir la compréhension de Betty : « <i>tu vois, c'est embêtant, y'a quelqu'un aux toilettes !</i> ». Betty sera souriante, attentive et prononcera quelques exclamations et mots (jargon enfantin) dont un nous était compréhensible : <i>pipi</i> (ce mot n'avait jusque-là, pas été encore prononcé et montre bien combien Betty avait compris l'histoire, du moins sa thématique). Par ailleurs, Bruno a été en mesure de faire des inférences durant le récit, en convoquant les références à <i>Loup y es-tu</i> en le chantonnant et au <i>Petit Chaperon rouge</i> . À la fin de l'histoire, la famille applaudit avec des « bravo » et des exclamations.
Remarques complémentaires	La lecture à deux voix a été joyeuse. Et même si Béatrice a plus de mal dans la lecture que Bruno, c'est elle, néanmoins qui raconte l'histoire. Bruno vient en soutien, dans les interactions, les apartés et impulse une dynamique.

Famille C	Lecture effectuée par Claire pour Célia (15 mois)
Lieu	Sur le canapé, dans l'unique pièce de vie.
Position adoptée	La mère est assise et tient sa fille entre ses jambes. Le père est présent, en retrait et silencieux pendant la lecture.
Posture initiale de l'émetteur	Claire remarque tout de suite le Petit Chaperon rouge sur la couverture, après avoir lu le titre de l'histoire. Son attitude est positive.
Posture initiale du récepteur	Célia est concentrée.
Déroulé de la séance de lecture	Claire lit l'histoire avec le ton, d'une voix douce, chuchotant, avec des variations et attire l'attention de sa petite fille. Des rajouts comme « ohlala » ou « ho » attirent Célia tout près du livre. Quelques interactions de l'enfant avec le livre démontrent sa compréhension. À l'instar de sa maman, elle pointe les images, montre les petits cochons, devine que c'est le loup, fait le parallèle entre ses couches et le passage aux toilettes... Célia fait aussi des petits bruits de gorge, montrant qu'elle est bien là, avec sa maman et l'histoire (un encouragement à poursuivre ?). Puis, à la fin de l'histoire, fatiguée, Célia prendra le livre qu'elle tient comme une lectrice pour signifier que la lecture était terminée.

Remarques complémentaires	Les parents ont remarqué la grande capacité d'attention de leur petite Célia et ajoutent en fin d'entretien : « <i>Il faut parler aux enfants avec du vrai vocabulaire aux enfants et avec des vrais mots pour qu'ils écoutent et racontent des histoires. Pour les faire grandir.</i> ».
---------------------------	---

Famille D	
Lecture effectuée par Denis pour Dorine (15 mois)	
Lieu	Dans la salle à manger.
Position adoptée	Le père est assis face à l'enfant qui se trouve dans sa chaise haute. La mère est en retrait, assise sur le canapé qui fait face à sa fille.
Posture initiale de l'émetteur	Denis n'est pas très à l'aise, nous le sentons, pour cet exercice.
Posture initiale du récepteur	Dorine vient de terminer son goûter. Son attention est entièrement dirigée vers son père et non vers le livre, objet qui ne semble ni la séduire ni susciter son intérêt.
Déroulé de la séance de lecture	La lecture de Denis est mécanique, sans ton, hachurée et laborieuse. Les mots du texte sont parfois déformés et hésitants. Denis est cependant en interaction avec sa fille et fait quelques remarques en apportant des précisions pour que Dorine puisse mieux comprendre. Il pointe les images pour attirer son attention. Durant tout le récit de l'histoire, Dorine veut jouer avec son père et le provoque en poussant des cris joyeux. Pour cacher sa gêne (de l'expérience devant nous ou de sa difficulté à lire ?), il ira jusqu'à faire le pitre tout en disant : « Et là, y'a marqué ouf ! » : il montre le mot à sa fille. « [] toc, toc, toc » : il frappe de grands coups sur la table. « Et là, c'est le p'tit loup qui veut aller aux toilettes et qui va manger le p'tit zoiseau ! » : il montre les images à sa fille. En revanche, Denis ne comprend pas la fin de l'histoire, il annonce : « Et à la fin, c'est le p'tit loup qui mangera les p'tits cochons ! ». Dalila décide alors d'intervenir et explique à Célia que le loup retourne dans les toilettes pour terminer son livre.
Remarques complémentaires	Cette observation a été réalisée en fin de journée. Denis, nous informe un professionnel du SAP a, souvent besoin de se poser après le travail car il souffre d'une maladie psychique associée à des TDI. Était-ce le bon moment pour effectuer cette observation ?

Famille E	
Lecture effectuée par Elise pour Eva (1 an)	
Lieu	Au sol, sur le tapis de jeux d'Eva.
Position adoptée	La mère s'est installée, l'enfant l'a rejointe et s'est placée entre ses jambes.
Posture initiale de l'émetteur	Élise, qui a reconnu de suite Le Petit Chaperon rouge, sollicite sa fille dès la page de couverture, en la questionnant.
Posture initiale du récepteur	Eva est manifestement habituée à l'écoute d'histoires. Elle est attentive et écoute jusqu'à la fin du récit.
Déroulé de la séance de lecture	La lecture d'Élise est fluide, tonique et le ton est bien marqué. Elle ajoute des onomatopées pour plus de suspens et déforme sa voix pour faire celles des personnages. Éva est souriante et va même jusqu'à rire des voix transformées par sa mère. Ses petits cris de joie ponctuent tout le récit. Élise questionne sa fille et répond pour elle, Éva n'ayant pas encore suffisamment accès au langage pour répondre. Après la lecture, Eva manipule le livre, tourne quelques pages, toujours assise sur son tapis.

Remarques complémentaires	Élise a reconnu le grand méchant loup et le petit chaperon rouge ; elle connaissait ce conte. Elle déclarera à la fin qu'elle était soulagée que le texte soit court. Elle a aimé l'histoire. De fait, c'est un vrai moment de complicité mère-fille, avec des interactions appropriées et au bon moment dans l'histoire, qu'il nous a été donné d'observer.
---------------------------	---

Famille F	
Lecture effectuée par Florence pour ses deux filles (27 mois)	
Lieu	Sur le canapé du salon.
Position adoptée	La mère est entourée de ses deux filles : une de chaque côté.
Posture initiale de l'émetteur	Florence accepte de lire l'album après que je le lui ai confié pour s'en imprégner.
Posture initiale du récepteur	Les fillettes acceptent de rejoindre leur mère ; elles étaient dans une autre pièce et nous sommes allées les chercher.
Déroulé de la séance de lecture	La lecture est compliquée. Le déchiffrage n'est pas toujours correct et le ton de Florence monocorde. Au fil de la lecture, elle fournira cependant de petites explications sur le fait d'aller aux toilettes ou d'attendre son tour, par exemple. À un moment, Fanny quitte le canapé pour se mettre devant sa maman. Celle-ci nous interpelle : « Tu vois, elle est pas intéressée... elle s'en va... ». Nous lui conseillons de poursuivre sa lecture car il nous semble que, même de loin, Fanny écoute. Quant à Flora, elle émet quelques sons (des mots ?) dirigés vers sa mère. À la fin de l'histoire, les filles s'emparent du livre, et Flora pointe avec son doigt quelques images en émettant quelques sons.
Remarques complémentaires	Florence est en grande difficulté dans la lecture d'histoire pour ses filles. Rassurer, inviter à poursuivre, soutenir le regard, encourager, prendre connaissance du livre avant la lecture, font partie de l'accompagnement qui pourrait être proposé pour encourager cette pratique et aider Florence à prendre confiance dans cette lecture d'histoire.

Famille G	
Lecture effectuée par Gwénaëlle pour Gino (1 an)	
Lieu	Dans la salle à manger.
Position adoptée	L'enfant est sur les genoux de sa maman.
Posture initiale de l'émetteur	Gwénaëlle semble réticente à l'idée de raconter une histoire à son petit garçon.
Posture initiale du récepteur	Gino est attentif et rigole quand sa maman rigole. Il reste sur ses genoux.
Déroulé de la séance de lecture	La lecture partagée avec Gino est racontée d'un ton plutôt vivant. Gwénaëlle tourne les pages et invite Gino à les tourner avec elle. L'histoire ne va pas jusqu'à la fin car Gino semble fatigué ; nous sommes en fin de matinée. La maman anticipe : « Il va pas rester ». Gino se met à bailler plusieurs fois avant de descendre au sol. Nous les félicitons tous les deux pour leur participation.
Remarques complémentaires	Le livre a été présenté à Gwénaëlle avant d'être proposé à la lecture afin qu'elle puisse le parcourir et se rendre compte de son contenu. Durant la consultation, la mère semble attentive à l'histoire, aux couleurs, tout comme à la forme du texte : court, écrit avec de grosses lettres. Elle a pu constater qu'elle connaissait le Petit chaperon rouge et semblait plus détendue après cette proposition.

Famille H	Lecture effectuée par Hugo (8 ans) devant ses parents
Lieu	Salle à manger.
Position adoptée	Tous autour de la table.
Posture initiale de l'émetteur	Hugo s'exécute sans difficulté devant la fierté de ses parents.
Posture initiale du récepteur	Les parents, fiers des progrès de leur fils, sont ravis de l'opportunité de le valoriser.
Déroulé de la séance de lecture	Hugo a eu besoin de petits coups de main de notre part sur le ton et sur le déchiffrement des mots. Il fait des commentaires pendant le récit qui n'ont rien à voir avec l'histoire. Au moment de trouver le petit chaperon rouge, le loup et les petits cochons, il en fait la remarque et s'exclame : <i>Ah oui !</i>
Remarques complémentaires	Pour ne pas mettre mal à l'aise les parents, c'est nous qui avons demandé à Hugo de lire le livre à ses parents. <i>Ah oui, le chaperon rouge qui mange le loup !</i> (rires des parents) : sur cette réflexion d'Hugo à la fin de l'exercice, nous réalisons que le lien avec l'histoire du <i>petit chaperon rouge</i> se fait mais que la fin du conte est erronée. Le rire des parents est dû à la prise de conscience de cette erreur de compréhension (ou d'étourderie ?) de leur garçon.

Famille I	Lecture effectuée par Isabelle pour Isaac (13 mois)
Lieu	Table de la salle à manger.
Position adoptée	L'enfant est sur les genoux de sa mère, face au livre posé sur la table.
Posture initiale de l'émetteur	Isabelle bénéficie d'un temps pour découvrir le livre. Elle fait des commentaires, plaisante sur le contenu de l'histoire : « Ils vont faire dans leur culotte s'ils attendent trop longtemps... », « On dirait comme dans le chaperon rouge... », « Ils ont eu peur ! », « Tiens... il est rigolo, celui-là... ». Seulement après cette découverte, elle accepte de lire ce livre à Isaac.
Posture initiale du récepteur	Peu réceptif.
Déroulé de la séance de lecture	Isabelle installe son petit garçon sur ses genoux, face à la table. Isaac ne semble pas à l'aise et ne porte pas intérêt à l'histoire. La lecture d'Isabelle, rapide et atonale, est ponctuée de remarques sur les images (toutes adressées à Isaac). Il veut manipuler le livre et l'explorer seul. Il grogne. Isabelle tourne les pages malgré l'insistance de l'enfant à vouloir le faire lui-même. J'incite la maman à lui laisser le livre entre les mains et à ne pas insister. Nous terminons sur les bruits des animaux et notamment celui des petits cochons avec une comptine.
Remarques complémentaires	Nous remarquons qu'Isaac préfère manipuler le livre plutôt que d'écouter l'histoire racontée par sa mère. Accepter que des moments soient moins propices à l'écoute fait aussi partie des connaissances à avoir sur la lecture d'histoire. Le changement de position aurait pu être essayé, avec une lecture au sol (près de son tapis de jeu).

Famille J	Lecture effectuée par Juliette pour Jules (6 ans)
Lieu	Table de la salle à manger.
Position adoptée	L'enfant est assis sur les genoux de sa mère.
Posture initiale de l'émetteur	Juliette sollicite Jules à plusieurs reprises pour venir sur ses genoux et écouter l'histoire. Jules s'exécute après m'avoir montré ses jouets.
Posture initiale du récepteur	Jules est agité et fait de nombreux commentaires que nous ne comprenons pas. Il est atteint de TDI et d'hyperactivité.

Déroulé de la séance de lecture	<p>Juliette attire son garçon sur ses genoux pour lui lire l’histoire. Sa lecture est fluide mais monocorde. Elle pratique la lecture assez rapidement. Jules est intéressé. Il fait des commentaires et pose des questions auxquelles sa maman répond.</p> <p>Juliette tourne les pages et pointe les images. Jules l’imite en miroir, il pointe lui aussi les images en disant « pipi ! » et demande : « Il est où le loup ? ». Sa mère lui donne des explications.</p> <p>Juliette rit franchement à la fin de l’histoire. Le temps de lecture se termine sur un moment d’exploration autonome du livre par Jules.</p>
Remarques complémentaires	<p>Juliette a trouvé le livre « sympa et drôle ». Elle précise qu’il est court à raconter et que c’est facile à lire.</p> <p>Jules, après l’exploration du livre et de petits commentaires sur l’histoire, remet le livre dans notre sac. Il demande à aller aux toilettes et, quand sa mère l’emmène, il refuse de s’y rendre et choisit de prendre son goûter.</p>

Analyse :

Nous retrouvons les capacités de lecture de chacun dans cette expérience de lecture partagée. Ceux qui sont à l’aise avec la lecture procèdent avec le ton (en ajoutant des voix déformées parfois) et les interactions sont nombreuses (familles C et E). Ceux qui sont moins à l’aise (familles B, F, G et I), en trébuchant sur les mots ou en les déformant, lisent avec monotonie, avec peu de ton (ce qui ne facilite pas la compréhension de l’histoire pour l’enfant). Parfois même, l’histoire n’est pas comprise du parent lecteur (Denis). Toutefois, l’expérience est exercée devant un observateur (nous en l’occurrence) et cela peut engendrer du stress et la peur de notre jugement. Et même si nous les avons encouragés, rassurés et mis à l’aise face à cet exercice, il n’en est pas moins que nous avons ressenti un certain malaise chez certains parents (familles A et D). Aussi, dans la lecture, des biais (voix chevrotante, mémorisation de certains mots ou erreur de compréhension) peuvent exister et ne pas correspondre à la réalité.

Il semblerait que la majorité des enfants ont apprécié ce moment avec leur parent. Ceux qui sont partis avant la fin de l’histoire étaient jeunes et n’avaient pas l’habitude de cette activité. Nous pouvons aussi supposer qu’Abel et Isaac étaient fatigués au moment de l’expérience.

Nous avons également bien distingué les enfants habitués ou non à cette pratique. Les jumelles F tout comme Dorine ou Isaac n’y sont pas habituées. En revanche, Betty, Célia et Eva semblent plus coutumières de cette pratique.

Après cette analyse par items, nous proposons une analyse complémentaire – analyse qui s’est effectuée avec un peu plus de recul que celle effectuée juste après le recueil de données. Nous pourrions ensuite répondre à notre question de départ et affirmer si oui ou non, les parents ont besoin d’accompagnement dans cette pratique.

III. Les résultats de l'enquête et de l'expérimentation

A. Analyse complémentaire

Les éléments recueillis lors des entretiens sont d'une grande richesse. L'expérience de l'observation d'une séance de lecture partagée nous a également apporté des indices pour mieux comprendre les pratiques de ces parents. Toutes les personnes interrogées se sont livrées à ce jeu de lecture d'histoire pour leur enfant hormis un couple non-lecteur. Quand nous avons ressenti des réticences à la lecture, nous avons proposé le feuilletage de l'histoire en amont de la lecture ; ce qui a considérablement diminué les appréhensions. La lecture était courte et assez facile à lire.

1) Dans les familles TDI, la lecture partagée semble être une activité pratiquée par les mères

Lorsque nous regardons ces entretiens d'une manière globale, nous constatons que sur les dix foyers interrogés, quatre pères étaient présents et seuls deux pères se sont livrés à l'expérience de lecture (dont un à deux voix avec sa compagne). Ce qui fait que sept lectures ont été réalisées par les mères. Pour cet échantillon, nous rejoignons les statistiques nationales de 2022¹²⁶ du CNL où lorsque l'on interroge les jeunes de 7 à 19 ans, 89% d'entre eux affirment que c'est leur mère qui lisait des histoires lors de leur enfance.

Dans notre groupe témoin, ce sont également les mères qui ont réalisé la lecture, même si les pères étaient présents.

La lecture partagée serait-elle une activité réservée exclusivement aux mères en général ? Si nous ne pouvons l'affirmer, nous pouvons tout de même esquisser quelques hypothèses. En effet, sept mères sur dix restent au foyer et ne travaillent pas à l'extérieur. Sur ces sept mères, cinq ont avoué chercher du travail en expliquant que leur échec était souvent dû à leur manque de diplôme. De plus, certaines vivent en campagne et ne sont pas autonomes dans leurs déplacements ; ce qui ne facilite pas la mobilité. Comme elles consacrent leur temps à l'éducation de leur enfant, la lecture d'histoire semble leur être dévolue, faire partie de leurs tâches puisqu'elles ont plus de temps pour la réaliser. Et pourtant, la moitié des pères (soit cinq pères sur dix) possèdent un diplôme scolaire équivalent à au moins un CAP et savent lire a minima des textes courts. Comparativement, les trois couples neurotypiques partagent les lectures d'histoires entre eux. Selon leur disponibilité, le soir après le travail, les lectures sont faites par le père ou la mère même si, nous avouent-ils, les lectures paternelles sont un peu moins fréquentes que celles prodiguées par la mère.

¹²⁶ Les jeunes français et la lecture, sondage de 2022, étude du CNL confiée à IPSOS consultable sur le site <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture>.

2) La lecture partagée n'est pas pratiquée régulièrement dans toutes les familles TDI

Le niveau de lecture semble déterminant sur la pratique des lectures partagées avec son enfant. Le couple de non-lecteurs n'en a pas la capacité. Et même si certains parents ont des bases de lecture, leur petit niveau de lecture ne les incite pas à lire, même un texte court. L'observation de l'expérience de lecture de l'album est assez touchante : toutes les familles (hormis la non-lectrice) ont accepté de lire l'histoire devant nous, bien qu'observées, malgré leurs difficultés de lecture. Celles-ci étaient balbutiantes, proches du début du décodage parfois, avec des mots approximatifs qui pouvaient changer le sens de la phrase. Le ton était monocorde, ce qui ne facilitait pas la compréhension pour l'enfant. Les apartés effectués pendant la lecture gênaient parfois la compréhension de l'histoire. L'histoire même n'était pas toujours comprise par le parent lecteur. Nous avons mesuré en direct, combien il leur est difficile de pratiquer la lecture tant l'effort cognitif est important. Pour d'autres familles, la lecture est plus aisée et l'observation de l'expérience nous amène à penser que la pratique est plus sereine. Cela se ressent aussi dans la fluidité du récit et le ton employé pendant la lecture. La compréhension de l'histoire est d'ailleurs bien meilleure ; pour l'enfant comme pour l'adulte. La régularité est à mettre en corrélation avec le niveau de lecture des parents : plus on se sent à l'aise avec la lecture et plus on a envie de la partager avec son enfant. A contrario, si cette activité nous pèse et nous demande beaucoup d'efforts, nous ne renouvelons que peu cette expérience et freinons la régularité. Aussi, même si l'on sait que le partage d'histoires est plutôt bénéfique pour le développement de l'enfant et sa préparation à l'école, les familles dans cette étude semblent compter sur leur entourage pour la pratique de la lecture d'histoires. Plusieurs parents nous ont d'ailleurs fait la remarque que les professionnels du mode de garde de l'enfant faisaient des lectures régulières.

Nous constatons d'ailleurs sur ce sujet que certaines familles ne pratiquent pas la lecture partagée avec leur enfant parce qu'ils ne sont pas informés de ces bienfaits pour leur enfant ou bien parce qu'ils les trouvent trop jeunes pour cette activité. Une mère s'y est essayée et parce que l'enfant n'écoutait pas, elle n'a pas renouvelé l'expérience. Et nous soulevons là une contradiction : parce que l'enfant n'est pas en position d'écoute, le parent ne renouvelle pas l'expérience et c'est justement parce que l'expérience n'est pas réitérée que l'enfant ne peut pas apprendre cette position d'écoute. L'enfant a besoin de temps et de répétitions pour que l'apprentissage de l'écoute puisse se faire. Le manque d'information sur les bienfaits de la lecture partagée et le manque de connaissances sur le développement de leur enfant seraient donc parmi les causes de ce manque de pratique.

Les réponses sur la régularité de ces pratiques sont assez vagues mais nous retenons que quatre familles sur dix racontent des histoires régulièrement, tous les jours. Quelques rituels au coucher ou en fin de journée semblent être installés. Les autres familles, soit 60% des familles interrogées, ne pratiquent pas ou peu la lecture d'histoires à leur enfant. En comparaison, toutes les familles du

groupe témoin ont instauré un rituel du coucher voire même des histoires supplémentaires en journée quand un parent est disponible.

3) L'héritage familial et scolaire a un impact sur le plaisir à raconter des histoires

La lecture plaisir pour l'adulte ne semble pas être une activité exercée au sein des familles. Seules deux familles déclarent lire un livre pour adulte de temps en temps. Les autres ne lisent pas pour elles ; d'ailleurs, elles n'en possèdent pas ou peu dans leur foyer. Ce ne sont pas non plus des familles qui fréquentent la bibliothèque pour en emprunter, contrairement à nos trois familles neurotypiques, qui elles la fréquentent régulièrement.

Les réponses à ce constat se trouvent sans nul doute dans leur enfance. Ceux à qui on ne racontait pas d'histoire et qui ne possédaient pas de livres à la maison ne lisent pas d'histoires à leur enfant. Le livre ne fait pas partie de leur culture et de ce fait, ils n'ont pas vu leurs parents lire devant eux.

Nous pourrions supposer que l'école leur a offert cette lecture d'histoires et un certain patrimoine littéraire. Cela est vrai en partie pour certains. Mais pour ceux qui ont fréquenté l'IME, cela semble peu probable : leur apprentissage était plutôt dirigé vers un enseignement pratique et la lecture d'histoires était peu fréquente.

En revanche, les personnes qui ont entendu des histoires dans leur jeunesse lisent des histoires à leur enfant ; de même que ceux qui possédaient des livres à la maison. Le goût de la lecture partagée, même avec des petites capacités de lecture, quand elle est soutenue par le conjoint qui sait lire parfaitement, peut émerger et être pratiquée à deux voix (exemple de la famille B). Par cette observation, une forme nouvelle de pratique nous est apparue et nous donne de la matière à réfléchir sur les préconisations à donner aux personnes peu lectrices.

4) Le nombre de livres à la maison n'implique pas une utilisation régulière

Certes, la majorité des familles possèdent des livres jeunesse à la maison. Leur nombre est variable et si l'on exclut la famille qui n'en possède qu'un, le nombre de livres dans chaque famille est conséquent (une quinzaine en moyenne). En comparaison, deux familles neurotypiques interrogées en possèdent une cinquantaine (la troisième famille ne s'est pas prononcée sur le nombre de livres possédés mais emprunte tous les mois une quinzaine de livres jeunesse).

Mais posséder des livres ne veut pas forcément dire les mettre à disposition de l'enfant (pour l'écoute d'une histoire ou pour le manipuler). En effet, au cours des entretiens, nous apprenons que chez certaines familles, les livres sont cachés et sortis rarement ou occasionnellement. Cela est expliqué par le fait que le parent ne veut pas qu'ils soient dégradés ou qu'ils sont gardés pour plus tard quand l'enfant sera plus âgé. Et si l'on exclut ces livres « au placard », le nombre de livres diminue fortement. Lors de nos rencontres avec ces familles, et pour la moitié d'entre elles, nous avons eu le privilège de

voir le coin jeux de l'enfant ou ses caisses de jeux installées dans la pièce de vie : beaucoup de jeux sonores, de peluches, de jeux éducatifs et d'imitation ; mais peu de livres à disposition pour l'enfant sur les tapis de jeux.

Posséder des livres à la maison est déjà essentiel pour la pratique de lectures d'histoires à son enfant. Mais nous voyons là encore, que certaines familles ne savent pas comment faire avec le livre et qu'elles manquent de connaissances sur ce sujet.

5) Des choix variés mais pas toujours adaptés à l'âge de l'enfant

Quelques familles se sont confiées sur leurs acquisitions de livres jeunesse pas toujours adaptées à l'âge de leur enfant. Et au regard des albums qu'elles n'hésitent pas à nous montrer, nous faisons le même constat. La collection des Walt Disney en gros volumes, des livres historiques, des documentaires pour des enfants de 10-12 ans ou des BD de Tintin et de Gaston Lagaffe ne sont pas des ouvrages jeunesse adaptés pour des enfants de moins de deux ans (si on exclut les deux enfants TDI de 6 et 8 ans, la majorité des enfants de ce groupe, soit neuf enfants, ont 18 mois). Des conseils sur l'achat ou l'emprunt de livres adaptés à l'âge des enfants seraient bénéfiques et pour cela, des solutions existent ou sont à inventer.

En revanche, la moitié des personnes interrogées possèdent non seulement un choix varié d'albums jeunesse mais ils sont aussi adaptés à l'âge de l'enfant. Certains se les font offrir (cadeaux ou dons de l'entourage) ou les achètent eux-mêmes (en grande surface ou en GSC pour la plupart – mais personne en librairie - et sur internet occasionnellement).

B. Des lectures partagées différentes selon les profils de chacun.

Au regard de cette analyse, nous pouvons maintenant voir se dessiner quelques profils dans la lecture partagée avec un enfant. Parmi eux, nous pouvons citer :

- **Les non-lecteurs (15% des parents interrogés)**

Ils ne pratiquent pas la lecture partagée avec leur enfant. Ils ne possèdent pas de livre adulte et quand ils possèdent des livres jeunesse, ils ne sont pas adaptés à l'âge et aux capacités de leur enfant.

- **Les petits lecteurs (55% des parents interrogés)**

Dans cette catégorie, deux sous-profils peuvent être définis : ceux qui ne pratiquent pas ou peu la lecture partagée et ceux qui la pratiquent.

Ceux qui ne la pratiquent pas ou peu, du fait de leur petite capacité de lecture et du peu de plaisir qu'ils ont à raconter (pas ou peu d'héritage familial ou scolaire) ne l'effectuent qu'occasionnellement et ne savent pas toujours comment s'y prendre. Les livres qu'ils possèdent ne sont d'ailleurs pas souvent adaptés à l'âge des enfants. Ils sont souvent

découragés par l'attitude de l'enfant qui n'écoute pas comme ils le souhaiteraient (une position de lecteur et une écoute attentive tout le long de l'histoire dès les premières fois).

Ceux qui la pratiquent prennent plus de plaisir à raconter des histoires à leur enfant. Les livres possédés à la maison ne sont pas toujours variés et ne sont pas toujours adaptés mais ils sont conscients du bien-fondé de leur démarche et tentent de raconter des histoires régulièrement à leur enfant même si la lecture est parfois difficile pour eux.

- **Les lecteurs (30% des parents interrogés)**

Deux sous-profil peuvent également être définis : ceux qui pratiquent la lecture partagée et ceux qui ne la pratiquent pas.

Ceux qui ne la ne pratiquent pas sont souvent des personnes qui ignorent les bienfaits de la lecture auprès de leur enfant. Quand ils en sont informés, ils tentent de la pratiquer. Ce sont également des parents qui méconnaissent le développement de l'enfant et qui sont parfois perdus dans l'identification des besoins de l'enfant selon son âge.

Ceux qui la pratiquent sont des parents qui transmettent leur goût de la lecture à leur enfant et prennent plaisir à raconter. Ils savent identifier les besoins de leur enfant et n'hésitent pas à s'informer sur les choix à faire en matière d'albums jeunesse. Leur lecture est fluide et aisée ; ce qui aide à créer un climat sécure et plaisant pour l'enfant. Petit à petit, l'enfant prend une posture « d'écouteur » d'histoires et le parent prend confiance dans sa fonction parentale.

Les profils des trois familles neurotypiques rentrent dans cette dernière catégorie.

C. Faut-il les accompagner ?

En reprenant notre modèle théorique, et en nous posant sur chacune des situations et profils parentaux dans la lecture partagée, nous pouvons tenter de répondre à notre question de départ qui portait sur l'accompagnement ou non des parents TDI dans la lecture partagée avec leur enfant. La réponse est assez parlante dans le tableau suivant :

Critères du modèle théorique en faveur d'un accompagnement	Familles du groupe de référence									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Absence de lectures partagées	X						X	X		
Fréquence rare ou inexistante	X		X		X	X	X	X		
Parent non-lecteur								X		
Pas de goût pour la lecture					X	X		X		
Absence de livres pour enfants						X	X			
Choix peu varié ou inadapté à l'âge de l'enfant	X					X	X	X	X	X
Mise en œuvre hésitante	X			X		X		/	X	

Si, comme nous l'avions proposé sur notre modèle théorique, un item seulement en dehors de la zone centrale laisserait supposer qu'un besoin d'accompagnement était nécessaire et selon nos constats, 9 familles sur les 10 interrogées ne valident pas la totalité des critères sélectionnés. Certaines en ont même plusieurs en dehors de la zone centrale.

Autrement dit, 90% des familles auraient besoin d'un accompagnement. Et bien sûr, selon les profils et leurs besoins, il sera différent et devra être adapté à chacune des situations. Certaines familles auront juste besoin de quelques conseils pour faire évoluer leur pratique (familles C, D et E), d'autres auront besoin d'un soutien sur ce qu'elles ont déjà mis en place (familles I et J), d'autres encore auront besoin d'un accompagnement plus conséquent (familles A, F, G et H). Quant à la famille B, elle n'a pas besoin d'accompagnement spécifique puisque Bruno (neurotypique) effectue cette pratique et que les items sont tous dans la zone centrale du modèle théorique.

Tous ces besoins d'accompagnements seront discutés dans notre conclusion.

Conclusion

L'idée de croiser dans une même phrase les mots lecture et TDI ne nous semble plus étrange. Cette rencontre entre la lecture partagée et les parents atteints d'un trouble du développement intellectuel a fait partie de nos préoccupations durant ces neuf derniers mois et la question de départ de ce mémoire nous semble aujourd'hui légitime. Elle nécessite « juste » une curiosité pour le handicap mental tout comme un intérêt pour la lecture partagée. Notre expérience professionnelle de ces dernières années nous y a aidée. Ce va et vient entre la pratique professionnelle et les apports théoriques découverts lors de la construction de ce mémoire a été très stimulant. Les cours du Master 2 LIJE prodigués cette année ont également contribué à faire émerger de nouvelles idées et à nous aider à constituer un répertoire de connaissances proches de la recherche.

Cependant, nos investigations concernant des études antérieures sur notre sujet sont restées vaines. Mais cela ne nous a pas découragée pour autant et c'est avec détermination que nous avons construit notre propre modèle théorique à partir des recherches effectuées sur la lecture partagée et les personnes neurotypiques. En allant interroger les professionnels du SAP 53, puis en nous entretenant avec les parents TDI, et en observant ces mêmes parents durant la lecture d'une histoire à leur enfant, nous avons démontré qu'un accompagnement est nécessaire afin de les aider ou de les soutenir dans cette pratique ; et ce avec un objectif principal : celui de les aider à entrer dans leurs fonctions parentales en racontant des histoires à leur enfant. Par extension, et par la maîtrise de cette pratique, ils pourront également faire partie de la communauté de parents lecteurs comme tout un chacun. Bien évidemment, aider les parents à pratiquer la lecture partagée a un autre objectif majeur : apporter aux enfants concernés tous les bénéfices qu'offre la lecture d'histoires par son parent.

À cette heure de bilan, nous proposons de revenir sur la méthodologie et les conclusions de notre étude, puis de faire des propositions concrètes sur plusieurs types d'accompagnements possibles et enfin, d'interpeler tous les acteurs du livre pour participer à l'inclusion des parents TDI.

I. Retours sur la méthodologie employée et les conclusions de l'étude

Pour réaliser ce mémoire et aborder notre sujet, nous avons d'abord procédé à une exploration documentaire puis établi un questionnaire pour aller à la rencontre des parents TDI sur le sujet de la lecture partagée. Ce ne sont que les grandes étapes car cette étude est ponctuée de multiples rencontres de professionnels à qui nous avons fait part de notre sujet et qui ont contribué à l'élaboration de notre pensée. Nous prenons conscience aussi que les nombreuses conférences et formations réalisées cette année nous ont guidée et nous ont apportée de nouvelles approches qui jusque-là nous étaient encore inconnues (cf bibliographie).

A. Des recherches stimulantes

Les ouvrages sur le handicap et ceux sur la parentalité sont nombreux et les recherches sur ces sujets sont multiples. Parcourir l'histoire du handicap a été notamment, pour nous, un travail d'enquête fort passionnant. En revanche, quand nous avons resserré notre sujet d'étude sur le handicap issu d'une déficience intellectuelle et la parentalité, le champ des possibilités s'est étrangement restreint. Il semblerait que le sujet de la parentalité des personnes avec un handicap mental ne soit pas étudiée ou alors, peu diffusée ou visibilisée. En revanche, le sujet de la lecture partagée est, pour le moins, bien étudié par les chercheurs : nous avons dû ne sélectionner que quelques études pour traiter notre sujet parmi une abondante littérature. Mais là aussi, quand nous avons zoomé sur la lecture partagée et les parents TDI, nous n'avons pas trouvé d'études sur le sujet. Quoiqu'il en soit, en nous inspirant des études sur la mise en œuvre ou les bénéfices des lectures partagées menées auprès de parents neurotypiques ou normo lecteurs, nous avons tenté de contribuer à l'élargissement de la recherche en observant les pratiques de familles concernées par les TDI. Notre métier d'accompagnante des parents TDI et d'éducatrice de jeunes enfants auprès d'enfants TDI nous a aidée à concrétiser ce projet. Bâtir notre modèle théorique a bien sûr été une étape importante dans notre progression cognitive. Il s'est construit au fil du temps, avec des périodes exaltées mais aussi de doutes. Ces moments d'hésitations se sont vite dissipés pour construire notre questionnaire, que nous avons soumis aux familles sélectionnées par le SAP.

B. Des rencontres singulières

L'entretien non-directif sur le sujet de la lecture partagée et les parents TDI, accepté par l'équipe du SAP, a été le véritable lancement de notre enquête. Par cette technique non-directive, nous avons élaboré des hypothèses qui aujourd'hui, avec le recul, se sont révélées proches de ce que nous avons observé. L'équipe connaît bien les familles qu'elle accompagne et est consciente des difficultés rencontrées par le parent lors d'une lecture d'histoire. À la fin de cet entretien, nous avons les

coordonnées des familles qui avaient donné leur accord pour une visite à domicile et un entretien sur le sujet de la lecture partagée. Notre questionnaire s'est construit dans la foulée avec un doute certain sur la présentation d'un album adapté à l'âge des enfants. En effet, nous avons projeté la lecture de *Roule galette* pour des enfants plus âgés que ceux que nous allions réellement rencontrer. Nous avons pensé à *La chasse à l'ours* ou *Petit-Bleu et Petit-Jaune* mais notre choix s'est finalement porté sur l'album *Occupé*, adapté aux enfants de deux ans que nous pensions rencontrer en majorité. Mais en réalité, dans ces familles sélectionnées, et au cours des entretiens, nous constatons que la moyenne d'âge des enfants est plutôt de 18 mois. Aussi, si cette enquête était à refaire, nous ne choisirions pas cet album mais plutôt un imagier ou un album à toucher.

Cependant, la lecture de cette histoire nous a apporté des éléments que nous ne soupçonnions pas en le présentant. Ce rappel à la culture du conte dans l'histoire ne nous avait pas paru difficile à remarquer. Et pourtant, certains parents n'y ont pas fait allusion. En revanche, nous savions que le poussin de *J'y vais* ne pouvait pas être reconnu puisqu'il demandait une connaissance de cet album de Matthieu MAUDET au préalable.

Cet album nous a permis de nous rendre compte du niveau de lecture des parents et du ton employé sur les dialogues des personnages. Dans un autre album, si le récit était simplement descriptif et raconté, nous n'aurions pas eu les mêmes observations. Ici, dans cet album, lire avec le ton était essentiel pour comprendre l'impatience, la peur et le côté débonnaire du loup.

Treize entretiens ont donc été menés auprès de familles (dont trois auprès de familles neurotypiques nous servant de référence). Nous les avons tous effectués à domicile, seule ou accompagnée d'un professionnel du SAP (une seule famille). Nous avons parcouru notre département pour aller à leur rencontre et passé en moyenne cinquante minutes au sein de leur foyer. Parfois le couple était présent, parfois seule la mère et son enfant nous attendaient. Habitée à rencontrer des personnes TDI dans notre parcours professionnel, nous avons été attentive à parler doucement, à un rythme lent et à laisser un temps de réponse suffisant pour que la parole émerge et se délie. Dans ces entretiens, nous avons été récipiendaire de passés parfois douloureux, de pratiques incongrues et d'anecdotes hilarantes. Il leur était souvent difficile de répondre à la question sur les souvenirs au début de l'entretien. Évoquer des souvenirs d'enfance, quand on a des difficultés de mémoire, n'est pas simple. Cela a pu être déroutant pour certains parents. Mais, au cours de l'entretien, ils nous ont confié ces souvenirs, plus tard dans le temps.

Un biais majeur se situe dans l'expérience de la lecture et nous ne pouvons pas l'ignorer. La lecture à voix haute devant un observateur peut engendrer du stress et fausser la qualité de la lecture entendue. Ce n'était pas une expérience facile pour toutes ces personnes qui se sont prêtées à ce jeu et nous avons bien senti, chez certaines, une appréhension. Mettre en évidence devant un étranger nos difficultés à lire, est plutôt délicat et empreint d'un certain malaise. Quoiqu'il en soit, en prenant le

temps de rassurer, de soutenir et de dédramatiser cette expérience, toutes les familles ont été coopérantes et, malgré cette tension, elles sont toutes arrivées au bout de l'histoire (excepté une).

Notre échantillon de dix familles n'est pas suffisant, nous l'admettons. Il ne peut être représentatif de tous les parents TDI sur le sujet de la lecture partagée. Une trentaine aurait été bien sûr plus significatif mais nous n'avions pas la possibilité d'en interroger plus. Le SAP a un agrément de vingt accompagnements ; les autres enfants avaient plus de huit ans.

Ces rencontres ont été teintées de rires d'enfants, de moments de joie, de retrouvailles pour certaines familles, toujours dans le respect de chacun et avec beaucoup de générosité et de partage de paroles. Nous prenons conscience, après coup, que ces familles ne sont pas souvent interrogées sur leurs capacités et, en me montrant les livres qu'elles possédaient, souvent avec fierté, ces mères me démontraient leurs qualités de « bonnes mamans ». Cela était touchant.

Après ces instants forts en émotions et ces rencontres particulières, nous nous sommes penchée sur notre troisième partie et avons analysé les entretiens. Les paroles enregistrées et les expériences de lecture filmées ont toutes été découpées et scrutées afin de les intégrer dans des tableaux classés par items ; les mêmes que dans notre modèle théorique. Grâce à ce travail minutieux, nous avons pu mettre en évidence différents profils de lecteurs et surtout pu répondre à notre question de départ. Les constats sont sans appel.

C. Pour des constats sans équivoque

À la question qui demandait s'il fallait accompagner les parents TDI dans la lecture partagée avec leur enfant, nous ne pouvons que répondre par l'affirmative. Nous constatons alors, sans l'avoir imaginé au préalable, que neuf familles sur dix ont besoin d'un accompagnement. Une seule famille n'a pas besoin d'un accompagnement. Nous voudrions revenir sur cette situation.

Lors de l'expérience de lecture prodiguée à leur fille, Bruno et Béatrice ont pratiqué la lecture à deux voix. Béatrice a démarré l'histoire, Bruno l'aidait et la soutenait dans sa lecture plutôt malaisée. Il pointait les images et répétait parfois certaines phrases pour la compréhension de l'enfant. À partir de la moitié de l'histoire, il a terminé le récit et Béatrice jouait le rôle de spectatrice. Au premier regard, la lecture partagée s'est plutôt bien passée et cette lecture à deux voix pouvait sembler intéressante par cette complicité parentale autour d'un récit. L'unité du couple autour de leur enfant à travers la lecture de l'album nous donnait à penser que le soutien de Bruno pouvait amener Béatrice à pratiquer la lecture pour son enfant. Mais avec du recul, dans notre analyse, nous avons confondu famille et parent. En effet, Bruno n'est pas TDI et n'a pas besoin d'accompagnement dans la lecture partagée. En revanche, Béatrice, seule, ne pourrait pas pratiquer la lecture d'une manière fluide, elle

n'a pas non plus cette appétence pour la lecture (pas de livre ni d'histoire dans sa famille ni à l'école). Elle pourrait faire partie de ce groupe de parents qui a besoin d'accompagnement. Aussi, s'il est question dans cette étude de parents TDI, nous pourrions atteindre les 100% pour un besoin d'accompagnement. S'il est question de famille, alors la famille B. n'entrerait pas dans cette population puisque Bruno la pratique. Sur cette réflexion, et en suivant notre raisonnement, nous avons repris toutes les familles interrogées et avons isolé les familles dont les pères ne pratiquaient pas la lecture d'histoire à leur enfant mais qui n'étaient pas TDI (et qui pouvaient lire un texte simple). Le constat est assez parlant : cinq pères pourraient la pratiquer et malgré le fait qu'ils soient tous des petits lecteurs, ils pourraient peut-être avoir un niveau suffisant de lecture pour mettre en place cette activité seul ou à deux voix comme la famille B. Nous rejoignons notre premier constat qui mettait en évidence que la majorité des mères étaient concernées par cette activité et que du fait qu'elles soient sans travail à l'extérieur, leurs tâches étaient principalement tournées vers la gestion de la maison et l'éducation des enfants.

Quoiqu'il en soit, le partage des tâches est un sujet sociétal et est propre à chacun des foyers.

Pour revenir à cette étude, nous aurions pu étudier la qualité des livres possédés dans les foyers. Nous ne l'avons pas fait. Et c'est consciemment que nous avons choisi de ne pas nous pencher sur ce critère car il est propre à chacun des parents. Et à nos yeux, il ne fait pas partie d'un quelconque débat sur la bonne histoire à raconter ou les bons livres à posséder. Nous sommes partisane de l'idée que tous les livres ont quelque chose à apporter du moment qu'ils soient partagés avec l'enfant. Et c'est le plaisir que le parent éprouve en racontant l'histoire et qu'il transmet à l'enfant qui est au cœur même de la relation partagée. L'essentiel est de posséder des livres pour enfant ; s'ils sont variés et adaptés à l'âge de l'enfant, c'est mieux.

Dès le départ de l'étude, en posant la question et en se demandant s'il fallait accompagner les parents TDI dans la lecture partagée avec leur enfant, nous induisions qu'un accompagnement pouvait être nécessaire. Et nous l'avons vu : il l'est. Aussi, la question suivante est comment les accompagner au mieux sur ce chemin de la lecture partagée. Approchons-nous donc maintenant des accompagnements qui pourraient être proposés à ces parents.

II. Quels accompagnements pourraient convenir ?

L'accompagnement peut être vu sous plusieurs angles et être adapté selon les situations. Certains parents auront juste besoin de conseils pour étoffer leur répertoire d'histoires. D'autres auront besoin d'un apport sur le développement de leur enfant. D'autres encore auront besoin de modèles pour pratiquer la lecture partagée. L'adaptation de ces outils et de cet accompagnement devra être cohérente avec ce que chaque parent peut entendre et recevoir. Et, chose essentielle, cela ne peut se faire que si le parent le souhaite. La motivation sera le premier moteur pour la mise en place de ces actions.

A. Du point de vue de l'ancienne professionnelle du médico-social

En reprenant nos items, nous pouvons faire assez aisément des propositions concrètes pour cet accompagnement.

La pratique ou non de la lecture partagée : passer l'information sur les bienfaits de la lecture partagée semble être un bon début. Aider le parent à connaître les besoins de son enfant fait partie des missions des professionnels de l'accompagnement. Permettre de découvrir cette pratique sous forme d'ateliers ou de spectacle-conférence semblent tout autant indiqué. Nous pensons par exemple, au spectacle-conférence de LIRATOUVA¹²⁷ qui serait tout à fait adapté à ce genre de public.

Sur la fréquence régulière, un message simple peut être transmis. Le parent pourrait pratiquer la lecture partagée deux à trois fois par semaine quand l'enfant est encore jeune. Puis, progressivement, vers les 18 mois-deux ans, un rituel quotidien peut être instauré, soit en fin de journée ou le soir au coucher. Ces préconisations peuvent être souples et adaptées selon le planning de la journée et la disposition de l'enfant ou du parent (ce n'est pas grave si l'histoire du jour n'est pas lue ou si c'est à un autre moment dans la journée).

Pour ceux qui ne maîtrisent pas ou peu la lecture, des choix d'ouvrages peuvent être conseillés (comme ceux qui font partie de la liste proposée en annexe 5). Les inviter à feuilleter le livre, à inventer une histoire en suivant les images, répondre aux questions de l'enfant, pourraient être des propositions à faire. Dans la lecture partagée, c'est bien le partage d'un moment entre le parent et l'enfant qui est bénéfique. Et si la maîtrise de la lecture est nécessaire pour la compréhension de l'histoire, le parent peut raconter avec ses mots et sa compréhension des images. De plus, les encourager à aller rencontrer une bibliothécaire sur les choix d'un livre accessible pourrait les aider

¹²⁷ Spectacle-conférence du 7 mars 2024 intitulée *Le grand appétit* créé par l'association LIRATOUVA.

<https://www.liratouva.fr/le-grand-appetit/>

à trouver des ouvrages correspondant à leur niveau de lecture. Cela aurait d'ailleurs une répercussion sur la variété des choix proposés à l'enfant et la cohérence avec l'âge de l'enfant.

La possibilité de posséder un fond de livres jeunesse au sein même du SAP avec une forme d'emprunt pourrait être une première démarche avant d'envisager des visites régulières en bibliothèque.

Des achats également pourraient être envisagés avec un accompagnant (un éducateur de jeunes enfants par exemple) lors d'une sortie organisée avec le parent.

Dès la scolarité de l'enfant, l'école a un rôle à jouer et l'accompagnant médico-social pourrait aider au lien parent-école. En effet, nous l'avons déjà souligné, l'école fait parfois peur tant l'échec a été présent lors de la scolarité des parents. La dévalorisation due à cet échec est forte et n'encourage pas le parent à entrer ni dans les locaux, ni en relation avec l'enseignant. L'école doit encourager le parent à être un acteur de la scolarité de son enfant en créant du lien entre le monde enseignant et la famille (par des visites de l'école, des explications des méthodes employées, des exemples de pratiques ou d'activités...) et faire de ce parent un allié pour la scolarité de l'enfant. De plus, des malles d'albums pour enfants peuvent être prêtées aux familles et, pour ne pas renforcer ce sentiment de dévalorisation, une attention particulière aux messages écrits est préconisée : les messages oraux sont à privilégier et des rencontres simples, après le temps scolaire, peuvent être organisées. C'est en agissant de concert, en impliquant les parents dans l'accompagnement de leur enfant dans leur parcours scolaire, dans leur capacité à soutenir leur enfant dans la lecture, que ce dernier pourra réellement prendre du plaisir à lire et à acquérir des savoirs scolaires.

Enfin, mener des actions autour du plaisir de la lecture à voix haute du parent semble également être une bonne initiative : à travers des animations autour du livre, et par une approche ludique, le parent pourrait trouver un certain plaisir à y participer. Les formes peuvent être nombreuses : des temps d'ateliers autour de la pratique, en montrant concrètement comment on peut procéder, des animations autour d'albums comme des Kamishibai ou des tapis à histoires mais aussi et pourquoi pas, des comités de lectures, avec des échanges d'albums qui nous ont plu ou des lectures partagées pour adultes qui donneraient envie de lire.

B. En passant par le point de vue de l'étudiante-stagiaire

La pratique de la lecture en direction d'un jeune public a été une activité commune dans les deux stages pratiqués sur cette année universitaire.

En librairie jeunesse, cette lecture était dirigée vers les enfants ou vers les adultes. Les échanges sur les choix d'albums nous ont permis de collecter des informations auprès des normo lecteurs : les albums préférés, les plus demandés, les thématiques les plus fréquentes ou des histoires adaptées à

un âge précis ou encore parlant de centres d'intérêt particuliers ont été les principaux échanges avec ces parents. La question de l'accueil et de la médiation à destination des parents déficients a été soulevée avec l'équipe. Et le constat fût que peu de personnes TDI fréquentent ces établissements. Et au regard des réponses fournies par les parents TDI interrogés, ils effectuent leurs achats effectivement en majorité dans les grandes surfaces ou les grandes surfaces culturelles. Nous ne pouvons que supposer que fréquenter la librairie ne fait pas partie de leur culture (ils ne la fréquentaient pas lorsqu'ils étaient enfant) et que franchir la porte de ce commerce pourrait faire ressurgir ce malaise et ce rejet des livres et de la littérature en général. Effectuer ses achats dans une grande surface (qu'elle soit spécialisée ou non) est plus anonyme (et la confrontation avec un spécialiste est donc plus incertaine) et la démarche plus simple (le livre jeunesse est acheté en même temps que l'alimentaire).

Chez Idéographik, notre expérience en lectures partagées était en direction des enfants scolarisés en classe de maternelle et en périscolaire. Notre retour d'expérience auprès d'assistantes maternelles et de parents (tous neurotypiques) sur la rando-poussette peut facilement être réutilisé auprès d'enfants et de parents TDI. Par le biais d'un parcours ludique et/ou sensoriel, le parent pourrait découvrir de nouvelles histoires (notamment de type randonnées) à raconter à son enfant.

De plus, la découverte de l'album *Petite feuille rêve de grand large* associée à l'apprentissage de l'origami, pourrait devenir un atelier parent-enfant à proposer. L'alliance histoire et création manuelle serait intéressante à observer ; certaines mères pourraient en avoir l'envie et les capacités.

C. Jusqu'à un point de vue de future médiatrice en littérature jeunesse

Forte de toutes ces expériences, et de toutes ces nouvelles connaissances sur les parents TDI et la lecture partagée, nous réfléchissons aujourd'hui à ce que nous pourrions proposer.

Les animations autour du livre jeunesse nous animent depuis longtemps. La création et l'action font parties de nos points forts. Aussi, nous pourrions par exemple :

- Développer le concept de rando-poussette avec d'autres supports d'histoires, d'autres lieux avec un public mixte (neurotypique et TDI).
- Faire évoluer les animations autour du livre à destination des jeunes enfants TDI ou des parents TDI.
- Créer des ateliers parents TDI-enfants avec des supports variés (les livres et les comptines, les livres et les marionnettes, les livres sur la différence, les tapis à histoires ou constructions d'albums tactiles...).

- Proposer un comité de lecture avec des parents TDI en y insérant éventuellement des lectures à voix hautes (la thématique pourrait être des ouvrages de notre patrimoine commun comme les contes, les histoires auxquelles nous faisons souvent référence).
- Construire des formations à destination des professionnels qui pourraient partir de la théorie pour aller vers des propositions concrètes d'actions à mener autour du thème des lectures partagées avec des parents TDI.
- Élaborer un guide à destination des parents TDI et des professionnels qui pourrait servir à encourager la lecture partagée dans le milieu familial et apporter des informations sur son intérêt et sur sa mise en pratique. Une sélection de livres pourrait y être jointe.

Pour toutes ces futures actions, nous tenons à rester informée sur les nouveautés en matière d'albums jeunesse et les dernières études scientifiques sur le sujet de la lecture partagée. Mais il nous faudra aussi élargir nos connaissances sur le sujet des adaptations numériques et de l'évolution des supports de lecture, notamment dans le cadre du déploiement de la loi accessibilité dès juin 2025.

À travers trois zooms de notre parcours, nous venons d'envisager les accompagnements qui pourraient être proposés aux parents TDI. L'accompagnant médico-social joue un rôle important dans le soutien de ces personnes dans la lecture d'histoires avec leur enfant ; tout comme l'enseignant pour la scolarité de cet enfant. Mais ce ne sont pas les seuls acteurs. Les bibliothécaires, les libraires et les éditeurs ont également un rôle déterminant à jouer dans la valorisation de l'écrit et de la lecture auprès de cette population de parents.

Finalement, la question serait de savoir comment nous incluons ces personnes dans notre communauté de lecteurs, avec des conseils de lecture, un accueil individualisé, des actions autour du livre, des innovations ou simplement des ouvrages avec un contenu accessible pour tous ; et tout cela adapté pour des parents atteints d'une déficience intellectuelle.

Il appartiendrait donc à bon nombre d'acteurs de soutenir cette pratique. La mise en réseaux, la création de liens entre toutes ces entités nous semble essentielle à inventer pour rendre cette inclusion possible.

III. Une mobilisation de tous les acteurs du livre pour une inclusion des parents TDI dans la communauté de parents lecteurs

A. Les librairies Jeunesse

Les libraires indépendants sont de véritables ressources sur la connaissance des albums jeunesse. Ils en sont même les spécialistes. De plus, ils ont la connaissance des différentes actions menées dans le département ou la ville de leur commerce. Les associer à des interventions ou des actions de formation pourrait être un moyen de leur faire rencontrer ces parents TDI. Par notre expérience, nous savons qu'un lien de confiance se crée dans la rencontre et que si nous provoquons ces rencontres, les parents TDI pourraient pousser les portes de la librairie. De plus, nous ne pouvons qu'encourager ces libraires à s'informer (ou se former) sur le sujet du handicap pour le dédramatiser (souvent, le handicap fait peur et l'on ne se sent pas toujours à l'aise ou compétent pour offrir un accueil adapté) et surtout le découvrir. Certes, la population TDI ne représente qu'un petit pourcentage parmi la clientèle mais créer des occasions, de nouvelles initiatives, amènerait un enrichissement des connaissances sur les besoins de ces personnes en matière de lectures et les inciteraient à plus facilement pousser les portes de la librairie.

B. Les bibliothèques

Nous avons eu la chance de travailler avec une bibliothécaire spécialisée dans le domaine du handicap (tous handicaps) lorsque nous travaillions au SAP. Nous avons organisé des visites particulières de la bibliothèque (incluant même les petits coins interdits au public habituellement) avec des groupes restreints de parents TDI. Cela a été aidant pour inciter ces parents à fréquenter la bibliothèque. Mais il faudrait finalement que les bibliothécaires soient formés pour cet accueil spécifique dans les autres bibliothèques car la question de la proximité est à prendre en compte. Néanmoins, nous avons pu constater que créer du lien avec la bibliothèque pouvait être aidant. La bibliothécaire possédait des connaissances importantes sur les répertoires d'albums variés. Ainsi, les animations de lectures à voix hautes ou les heures du conte étaient de grande qualité et tout à fait adaptées pour un public de parents TDI. Pour être efficace, ce travail commun doit être régulier et suffisamment varié pour créer un impact qui dure dans le temps. La rencontre, là aussi, est importante pour ces parents et demande du temps pour s'instaurer.

C. Les éditions

Nous connaissons moins ce domaine si ce n'est notre second lieu de stage. Ces professionnelles sont des personnes qui ont l'habitude de travailler avec ce public. Leurs actions, en faveur de la lecture

pour tous et donc pour le public empêché, en font un véritable partenaire dans les prestations qu'elles offrent.

Néanmoins, ce que nous pouvons voir émerger depuis maintenant une dizaine d'années, nous fait dire que le monde éditorial se penche sur la question de l'accessibilité de la lecture. Le site de l'Édition Jeunesse Accessible¹²⁸ regorge de ressources à ce sujet et répertorie de multiples maisons d'édition qui proposent des livres adaptés à chaque handicap. Nous en avons cité quelques-unes dans cet écrit. Les livres pour adultes en FALC sont édités (mais ils sont encore trop peu nombreux), les albums tactiles deviennent de plus en plus originaux (mais ils coûtent encore chers), les livres DYS se multiplient et les livres avec pictogrammes ou en LSF ne sont plus uniquement vendus sur des sites spécialisés. Et même si l'offre n'est pas encore étoffée, nous saluons tout de même ces efforts et ces réels progrès sur l'accessibilité de la lecture pour tous. Maintenant, la visibilité de ces ouvrages reste encore trop floue et, quand nous interrogeons les professionnels du handicap, la plupart semblent perdus voire ignorants de l'existence de ces éditions. Là aussi, le lien est à bâtir pour une meilleure connaissance de l'offre existante.

Nous osons croire que si du lien est ainsi créé entre tous ces acteurs du livre, afin d'identifier les ressources (même les petites associations en faveur de la lecture) et de mettre ces compétences au service de ces parents souffrant de TDI, nous pourrions avancer plus vite. En associant ces personnes, afin de connaître leurs besoins réels, nous pourrions mieux repérer leurs capacités et souhaits.

Ainsi, favoriser l'inclusion de ces parents et leur permettre l'accès à la communauté de parents-lecteurs et aux lieux communs serait une avancée majeure dans l'évolution de la prise en compte du handicap mental dans notre société. Le sujet de la lecture partagée avec des parents TDI doit donc être l'objet des préoccupations de chacun des acteurs (sociaux, médico-sociaux, enseignants, librairies, bibliothèques et maisons d'édition).

Nous avons donc encore à poursuivre nos efforts pour permettre cette inclusion. Et notre réflexion sur ce sujet n'est pas terminée. Cette étude nous pousse à la prolonger et les conclusions confirment que nous avons tous un rôle à jouer dans l'accompagnement des parents TDI sur le sujet de la lecture partagée. Aider ces parents à pratiquer la lecture d'histoires à leur enfant est sans nul doute une mission gratifiante. Quand elle est pratiquée par le parent et soutenue par un professionnel, nous pouvons être le témoin direct de cette complicité parent-enfant à travers le récit de l'histoire. Cependant, le travail d'accompagnement d'un professionnel s'arrête là, une fois qu'elle est pratiquée et comprise ; laissant l'intimité s'installer dans ce duo parent-enfant.

¹²⁸ Edition Jeunesse accessible <https://e-j-a.fr/accueil>

Nous laisserons donc les deux personnages¹²⁹ de notre page de garde savourer ce moment de lecture partagée. Nous laisserons aussi à ce temps suspendu, les trois duos mère-enfant photographiés durant notre expérimentation. Le plaisir partagé durant cette lecture n'appartient qu'à eux seuls.

¹²⁹ Personnages tirés du livre de BOUJON C. (1991), *Un beau livre*, L'école des loisirs.

Bibliographie

Corpus

- CAPUTO N. et BELVES P. (2007), *Roule galette*, Editions Père castor.
- LIONNI L. (2001), *Petit-Bleu et Petit-Jaune*, Ecole des loisirs.
- MAUDET M. (2022), *Occupé*, Ecole des loisirs.
- ROSEN M. et OXENBURY H. (2012), *La chasse à l'ours*, Ecole des loisirs.

Sources primaires

❖ Ouvrages généraux

- BEN SOUSSAN P. (2022). *Les livres et les enfants d'abord !* Collection 1001 BB. Éditions Erès.
- BONNAFE M. (2011). *Les livres, c'est bon pour les bébés*. Ed. Hachette / Pluriel
- ECALLE, J., et MAGNAN, A. (2021). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (3ème édition). Dunod.
- PETIT M. (2002). *Éloge de la lecture*. La construction de soi. Belin.
- VAN DEN LINDEN. S., *L'album, le texte et l'image* Dans *Le français aujourd'hui* 2008/2 (n° 161), pages 51 à 58 Éditions Armand Colin [en ligne] <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51.htm>

❖ Le handicap – généralités, définitions et lois

- CAMBERLEIN P. (2015). 2. Les définitions du handicap. Dans : *Politiques et dispositifs du handicap en France* (pp. 4-11). Paris, Dunod. [en ligne] <https://www.cairn.info/politiques-et-dispositifs-du-handicap-en-france--9782100710089-page-IV.htm>
- Histoire du handicap. [en ligne] <https://www.afipph.fr/2021/05/17/lhistoire-du-handicap/>
- Le handicap dans l'histoire. [en ligne] <https://toolib.fr/fr/blog/le-handicap-dans-l-histoire>

❖ Le handicap – déficience intellectuelle

- GIBELLO B. (2019), *L'enfant à l'intelligence troublée*, Dunod.
- JUHEL J.-C. (2012). *La personne ayant une déficience intellectuelle. Découvrir, comprendre, intervenir*, Chroniques sociales.
- VAGINAY D. (2005) *Découvrir les déficiences intellectuelles*. Erès.

❖ La parentalité

- DELECOURT D. *la parentalité : essai de conceptualisation d'un terme à succès*, Revue Cahiers de l'Atelier. Juin 2007.
- HOUZEL D. (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Ères.
- LE PAPE M. (2014). Qu'est-ce qu'un « bon » parent : Analyse des images véhiculées par les affiches et brochures des campagnes de santé publique. Dans : C. Martin, « Être un bon parent » : une injonction contemporaine (pp. 29-52). Rennes : Presses de l'EHESP.
- SELLENET C. (2014). La parentalité, un concept caméléon. Dans : Colette Bauby éd., *Être parents aujourd'hui : un jeu d'enfants : Les professionnels de PMI face aux enjeux de la parentalité* (pp. 15-28). Toulouse Éres.

❖ La parentalité des personnes TDI

- BAELE P., COPPIN B., LE CERF J.-F. et al. (1999). *Comprendre et accompagner les parents avec une déficience intellectuelle*. Paris : Gaëtan Morin. 202p.
- CHATROUSSAT S. & SCHELLES R. (2015). *Tous semblables et différents... Le cas des parents ayant une déficience intellectuelle*. Spirale. p.127-135. [en ligne] <https://doi.org/10.3917/spi.073.0127>
- CHATROUSSAT S. (2011). *La parentalité des personnes déficientes intellectuelles : Entre stigmatisation et intégration*. *Dialogue*, 194, 57-67. [en ligne] <https://doi.org/10.3917/dia.194.0057>
- LEROUX V. & SCHELLES, R. (2007). *Ce que disent les personnes déficientes intellectuelles de leur parentalité*. *Reliance*, p.26, 79-87. [en ligne] <https://doi.org/10.3917/reli.026.0079>
- UDAPEI. *Que sont-ils devenus ? Etude de 2018. ACCOMPAGNER À LA PARENTALITÉ LES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP*. Analyse rétrospective des parcours des familles accompagnées par les services d'aide et d'accompagnement à la parentalité des Associations Papillons Blancs du Nord. [en ligne] https://www.uriopss.hdf.fr/sites/default/files/article/fichiers/udapei-etude-que-sont-ils-devenus-web_pour_publication_digitale.pdf.

❖ La lecture

- CEBE S. & PAOUR, J. (2012). *Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle*. *Le français aujourd'hui*, 177, 41-53. [en ligne] <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-41.htm?ref=doi> <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0041>
- CREDOC (2017), *Lecture publique et publics empêchés*, synthèse de l'étude réalisée par le CREDOC. [en ligne] <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Livre-et-Lecture/Bibliotheques/Bibliotheques-et-accessibilite>
- DEHAENE S. (2021), *Les fondements cognitifs de l'apprentissage de la lecture* [en ligne] https://www.college-defrance.fr/media/stanislasdehaene/UPL6307746785514574202_Les_fondements_cognitifs_de_l_apprentissage_de_la_lecture_CDF_v3.pdf
- NOCUS I. et BODIN A. (2020), *Pratiques familiales autour du livre et vocabulaire des jeunes enfants*. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 47, 75-101. [en ligne] <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2020-1-page-75.htm> <https://doi.org/10.3917/rief.047.0075>
- Les jeunes français et la lecture, sondage de 2022, étude du CNL confiée à IPSOS. [en ligne] <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture>.
- La lecture. [en ligne] <https://www.espacefrancais.com/lecture/>
- Livre et lecture en Bretagne. [en ligne] <https://www.livrelecturebretagne.fr/publics-eloignes/publics-allophones/le-cadre-general>
- Revue autrement n°97, mars 1988, *L'enfant lecteur, tout pour faire aimer les livres*, Edition Autrement.

❖ La lecture partagée

- ALLEN N. (2020), *Pratiques de soutien à la lecture et à l'écriture déployées par trois profils parentaux*, La revue internationale de l'éducation familiale, Edition l'Harmattan, p 53 à 74. [en ligne] <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-educationfamiliale-2020-1-page-53.htm>
- BARONE C., FOUGERES D., PIN C. (2019), *La lecture partagée : un levier pour réduire les inégalités scolaires ? L'évaluation par expérimentation aléatoire d'un dispositif dans des écoles maternelles*, *LIEPP Policy Brief*, n°44, 2019-09-20. [en ligne] <https://sciencespo.hal.science/hal-03541432>
- BASTIDE I. JOIGNEAUX C. (2014). *Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle*. In: Spirale. Revue de recherches en éducation n°53. Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages. pp. 9-19.
- BAUDELLOT, O. (2020). De LIRE à Paris à LIRE. Dans : Association LIRE éd., *Le livre pour l'insertion et le refus de l'exclusion* (pp. 45-61). Toulouse. Erès. [en ligne] <https://doi.org/10.3917/eres.boyer.2020.01.0045>
- BERGES J. et all (2021). *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas* – les dossiers du JFP – Erès.
- BESSE J.M. (2003). *Qui est illettré ? Décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit*. Editions RETZ.
- BONNERY S. JOIGNEAUX C. (2015) *Des littératies familiales inégalement rentables scolairement*. *Le français aujourd'hui* 2015/3 (N° 190), p. 23-34. DOI 10.3917/lfa.190.0023.
- DURU-BELLAT M. (2007). Les déterminants sociaux et pédagogiques de la réussite scolaire. Dans J. Lautrey (dir.). *Psychologie du développement et de l'éducation* (pp. 171-195). Presses Universitaires de France.
- POURTOIS J.-P., DESMET H., « Chapitre II. Présentation du paradigme », dans : *L'éducation postmoderne*, sous la direction de POURTOIS J-P, DESMET H. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Pédagogie théorique et critique », 2012, p. 67-77. [en ligne] <https://www.cairn.info/l-education-postmoderne--9782130526544-page-67.htm>
- PRETEUR Y., LOUVET-SCHMAUSS E., *Conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant d'âge préscolaire. Etude comparative selon deux systèmes socioculturels et politiques (rfa et France)*. In : *Enfance*, tome 45, n°1-2, 1991. pp. 83-97. [en ligne] https://www.persee.fr/doc/enfan_00137545_1991_num_44_1_1967
- REVERDY C. (2016), Conférence de consensus sur la lecture, *La lecture entre famille et école : comment se développe le goût de lire*, Institut Français de l'Éducation. [en ligne] https://eduveille.hypotheses.org/files/2016/04/CC-Lecture_2016_Reverdy_Famille-et-e%CC%81cole.pdf
- WEIL-BARAIS, A., & LACROIX, F. (2010). *Lecture conjointe et apprentissage de la lecture*. *A.N.A.E.*,107-108, 205-212.

❖ Autres

- *Lire ensemble avec les bébés, la petite histoire des bébés et des livres, les livres c'est bon pour les bébés* – documents A.C.C.E.S.
- Données chiffrées du CNL. [en ligne] <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture>

- Rapport des 1000 premiers jours. [en ligne] <https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-1000-premiers-jours.pdf>
- Expertise collective déficiences intellectuelles. Synthèse et recommandations de l'INSERM. [en ligne] https://www.inserm.fr/wp-content/uploads/media/entity_documents/inserm-ec-2016-deficiencesintellectuelles-synthese.pdf
- Le handicap en chiffres – Edition 2023. [en ligne] <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications-communique-de-presse/panoramas-de-la-drees/le-handicap-en-chiffres-edition-2023>

Sources secondaires

❖ Ouvrages généraux

- ACCES : <https://www.acces-lirabebe.fr/>
- BADINTER E. (1980). *L'amour en plus*. Paris. Flammarion.
- MALSON L. (1972). *L'enfant sauvage*. Collection 10/18.
- PISA les enquêtes. [en ligne] <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>
- PONTI, C. (2019). *Ce n'est pas en donnant un livre qu'on donne la lecture*, Enfances et psy, p.60-68.
- POURTOIS J.P. et DESMET H. (2011), *L'éducation post-moderne*, Paris PUF.
- RATEAU D. (1998). *Lire des livres à des bébés*. Ed. Erès.
- RAYNA S. & BAUDELLOT O. (2011). *On ne lit pas tout seul ! Lecture et petite enfance*. Éditions Erès.

❖ Le handicap

- DIOP I. (2012), *Handicap et représentations sociales en Afrique occidentale*, Le français aujourd'hui, 177, 19-27. [en ligne] <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0019>
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-19.htm>
- RESTOUX P. (2007). *Vivre avec un enfant différent*. Marabout.
- Chronologie : évolution du regard sur les personnes handicapées. [en ligne] <https://www.vie-publique.fr/eclairage/19409-chronologie-evolution-du-regard-sur-les-personnes-handicapees>
- Histoire du handicap. [en ligne] <https://informations.handicap.fr/a-breve-histoire-handicap-6026.php>
- Définition du handicap. [en ligne] <https://informations.handicap.fr/a-definition-du-handicap-6028.php>

❖ La lecture partagée

- AVITABILE B. et VAGINAY D. (2004), *Le lecteur accompagné*, Chronique Sociale.
- PRETEUR Y., DE LEONARDIS M. (2013) « La lecture interactive d'albums de jeunesse entre parents et jeunes enfants : activité ludique et/ou initiation informelle au langage écrit ? », *In : Marie-Claude Mietkiewicz et al., Les enfants dans les livres*, ERES « Enfance et parentalité », p. 133-146. DOI 10.3917/eres.mietk.2013.01.0133

- SENECHAL M. (2000), *Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire*. In : *Enfance*, tome 53, n°2. pp. 169-186. [en ligne] http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_2000_num_53_2_3175
- SENECHAL M. et WHISSEL J. (2015), *Des livres et des mots : entrée dans l'univers de l'écrit de 4 à 9 ans*. Les éditions de l'université de Sherbrooke. [en ligne] <http://hdl.handle.net/11143/9728>

❖ Livres jeunesse

- BLAKE S. (2008), *Je veux des pâtes !* École des loisirs.
- BOUJON C. (1991), *Un beau livre*, École des loisirs.
- COMIN, M. (2021) *Bienvenue*. Paris. Éditions Les grandes personnes.
- COMTESSE de Ségur (1976), *Les malheurs de Sophie*, Paris, Hachette, Collection Bibliothèque rose.
- DREYFUSS C. (2017), *Caché*, Editions Thierry Magnier.
- DUPUIS, S. (2017) *Il était dix petites poules*. Mes comptines en or. Éditions Casterman.
- GAY M. (1982), *Petite chaussure*, Ecole des loisirs.
- GENTILLEAU V. et LESEIGNEUR I. (2018) *Petite feuille rêve de grand large*. Éditions Idéographik.
- MOREL, C. (2019) *L'ABCdaire des métiers qui n'existent pas*. Éditions Didier jeunesse.
- WADDELL M. et FIRTH B., (1988), *Tu ne dors pas petit ours*, École des loisirs.
- WAITE J. et BURGIN N. (1998), *Gare à toi souris*, Editions Mijade.

❖ Collections et/ou abonnements

- BLYTON E., *Le clan des sept* (de 1958 à 1974), Paris Hachette, Collection Bibliothèque rose.
- BLYTON E. et HIVES J. (1962), *Oui-oui*, Paris Hachette, Collection Bibliothèque rose.
- BLYTON E. traduit par VOILIER C. (de 1955 à 1967), *le club des cinq*, Paris Hachette, Collection Bibliothèque rose.
- CHAULET G., *Fantômette* (de 1961 à 1987), Paris Hachette, Collection Bibliothèque rose.
- *Dodu* (1977). Bruxelles, Éditions de l'Occident.
- *J'aime lire* (magazine mensuel à partir de 1977). Bayard presse.
- *Kiko* (1975). Bruxelles, Éditions de l'Occident.
- *Le journal de Mickey*, magazine hebdomadaire Français depuis 1934 fondé par Paul Winckler, droits Disney.
- *Pif gadget*, magazine hebdomadaire de 1969 à 1993 des éditions Vaillant (avec un gadget à l'intérieur).
- *Pomme d'api* (magazine mensuel à partir de 1966). Bayard presse.
- *Tartine* (1977). Bruxelles, Éditions de l'occident.

❖ Maisons d'édition

- INCLOOD. [en ligne] <https://www.incllood.fr/arthur-et-zazou/>
- LESCALIRE. [en ligne] <https://www.lescalire.fr/accueil>
- LES DOIGTS QUI RÊVENT. [en ligne] <http://www.ldqr.org/accueil.php>
- MES MAINS EN OR. [en ligne] <http://mesmainsenor.com/wordpress/>

❖ Cours

- Cours sur le récit, master 2 LIJE de Florence Lacroix 2023/2024 Université du Mans, LACROIX Florence, Le Mans Université, Faculté des Lettres, Langues & Sciences Humaines, Master 2 Arts, Lettres et Civilisations, Parcours LIJE, Tronc commun, Module 10a : Lecture et développement psychologique de l'enfant, Semestre 1, 2023-2024 et semestre 2, 2023-2024.
- Cours sur l'option Petite Enfance master 2 LIJE de Florence Lacroix 2023/2024 Université du Mans, LACROIX Florence, Le Mans Université, Faculté des Lettres, Langues & Sciences Humaines, Master 2 Arts, Lettres et Civilisations, Parcours LIJE, Module 53B, Métiers de l'enfance : développement de l'enfant de 0 à 6 ans et critères de conception, de choix et d'exploitation du livre à destination des professionnels de l'enfance, semestre 1, 2023-2024.

❖ Dictionnaires

- Dictionnaire Quillet Flammarion (1973). Handicap.
- Dictionnaire Hachette (1980). Handicap.
- Le petit Larousse illustré (2007). Handicap.
- Le petit Robert (2003, 2013 et 2017). Handicap.
- Le petit Robert (2023). Handicap. [en ligne]. <https://www.lerobert.com>

❖ Vidéo et visio-conférence

- Conférence organisée par l'IRTS de Lille sur le thème de l'accompagnement des parents avec une D.I. octobre 2005. [en ligne]. <https://video.irtshdf.fr/video/Parentalite-et-situations-de-handicap-intellectuel/89b73f256d96afd6e541eed100964353>
- Visioconférence des deuxième rencontre nationale pour le développement de la lecture le 26 mars 2024. [en ligne] <https://alliancepourlalecture.fr/2es-rencontres-nationales-pour-le-developpement-de-la-lecture/> consultable sur <https://www.youtube.com/watch?v=FwoRECWa5G4&t=940s>

❖ Formations

- Parcours de l'Édition Jeunesse Accessible organisée par Signes de sens le 5 octobre 2023. [en ligne] <https://formation.signesdesens.org/>
- BEN SOUSSAN P. *La littérature jeunesse et les tout-petits : aspects neuro-développementaux et psycho-affectifs*, Erès Editions et Formation. www.editions-eres.com
- Webinaire le FALC un outils magique ? organisé par l'Université de la Réunion en 2022. [en ligne] <https://www.youtube.com/watch?v=55qCMxBZZsk>

❖ Chansons

- Chansons traditionnelles (1973), *Nana chante Noël*, Livre-disque, Philips.
- PLANTE J. et AZNAVOUR C. (1965), *La bohème*.
- SYLVESTRE A. (1976), *Les nouvelles fabulettes*, Productions A. Sylvestre.

❖ Autres

- Editions Jeunesse Accessible où toutes les maisons d'éditions sont répertoriées. [en ligne] <https://e-j-a.fr/accueil>
- FERRIOL C. (2023), *Le grand guide du sommeil de mon bébé*. Editions Marabout.
- LIRATOUVA Spectacle-conférence du 7 mars 2024 intitulée *Le grand appétit* créé par l'association LIRATOUVA. <https://www.liratouva.fr/le-grand-appetit/>
- MAAS S. J. (2022), *Crescent City*, Editions J'ai lu.
- MUNARI B. (2003) *Les pré-livres*, Corraini. [en ligne] <https://lamediathequepatrimoine.wordpress.com/2014/03/19/zoom-sur-les-collections-jeunesse-de-la-mediatheque-bruno-munari/>
- PENNAC Daniel, 2018, entrevue radiophonique France Culture diffusée le 20 janvier 2018. [en ligne] <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/l-invite-culture/daniel-pennac-j-ai-utilise-la-lecture-a-voix-haute-pour-faire-aimer-la-lecture-silencieuse-et-solitaire-1304008>

Annexes

ANNEXE 1. Emergence du concept de quotient intellectuel

En France, c'est au début du XX^{ème} siècle que le ministère de l'Instruction Publique demande des études pour les enfants rencontrant des difficultés, sur les moyens de résoudre certains problèmes de pédagogie liés à l'instauration de la scolarité obligatoire. En effet, certains enfants seront incapables de suivre l'enseignement établi pour tous par Jules Ferry.

Afin d'identifier certains enfants avec un retard mental, Binet et Simon mettront au point une première échelle métrique de l'intelligence en 1905.

Parallèlement, cette échelle mettra en valeur des cas d'enfants « *trop intelligents* » pour qui l'enseignement n'était pas mieux adapté.

En 1916, Lewis Madison Terman réalise l'adaptation américaine du test Binet-Simon. Il évalue l'âge mental et l'intelligence des enfants.

Terman est à l'origine du large recours aux tests, aux États-Unis en particulier, pour sélectionner les élèves ou les répartir entre différentes filières. Il a ouvert la voie aux mesures spécifiques pour la scolarisation des enfants, telles que les classes ou les écoles spéciales, les cours d'enrichissement.

Les tests d'intelligence

Pendant longtemps, la seule manière de déclarer officiellement une personne déficiente intellectuelle était de lui faire passer des tests d'intelligence appelés tests de QI.

Cette notion de Quotient Intellectuel a été créée par l'Allemand Wilhelm Stern en 1905.

Ce QI représente une manière plus précise d'exprimer le décalage entre âge mental et âge chronologique en faisant le calcul suivant :

$$\text{QI} = \text{âge mental} / \text{âge chronologique} \times 100.$$

David Wechsler viendra ensuite renforcer cette notion de QI en effectuant de nombreuses études statistiques dans les années 30.

De là, il en déduira plusieurs échelles d'aptitudes (verbale, performance) qui seront regroupées par items dans de nombreux tests.

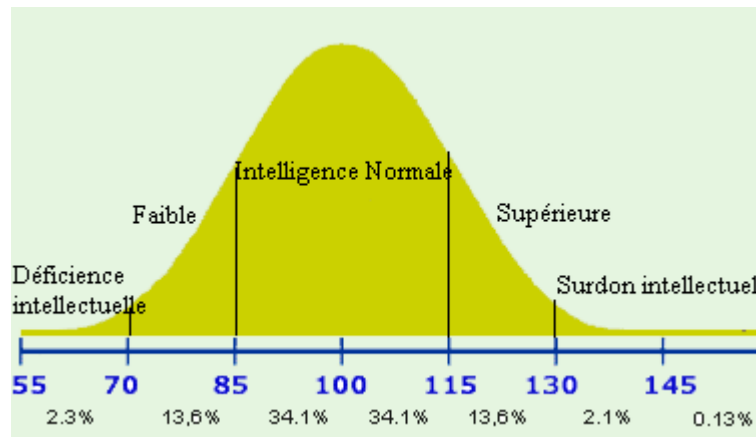
Ces fameux tests de QI seront réactualisés régulièrement afin de suivre l'évolution de la société et seront les plus fréquemment utilisés.

Parmi eux, nous trouvons :

- WPPSI (*Wechsler Preschool and Primary Scale of intelligence*) pour les enfants de 2 ans ½ à 7 ans (la dernière version date de 2014)
- WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*) pour les enfants de 6 à 17 ans (la dernière version date de 2014).
- WAIS (*Wechsler Adult Intelligence Scale*) pour les adultes (la dernière version est de 2008)

Le temps de passation de ces tests est d'une à deux heures, selon l'âge et les capacités de la personne testée.

L'intelligence ainsi mesurée se répartit dans la population selon une courbe en cloche (dite de Gauss). Autrement dit, la grande majorité des individus se situe en partie médiane de la courbe et plus nous nous concentrons sur les extrémités, moins les individus seront nombreux.



Répartition de la population générale

La norme se situe entre 90 et 110 (au milieu de la courbe).

De 110 à 130 (24 % de la population), nous parlons d'intelligence vive ou de normale forte à supérieure.

C'est au-delà de 130, que nous parlerons d'intelligence très supérieure et qualifierons ces enfants de surdoués. Cela représente environ 2 % de la population, soit un enfant sur 50.

En dessous de 70, nous parlerons de déficience intellectuelle et là aussi, cela représente environ 2 % de la population.

Le monde scientifique n'est pas complètement en harmonie avec la validité de ces tests. Aussi, ils sont à considérer avec précaution. Ce n'est pas la valeur quantitative de l'intelligence qui est à prendre en compte mais bien la mise en valeur des singularités de fonctionnement intellectuel, d'organisation de la personnalité et de l'adaptation de l'environnement. Certains psychologues n'indiquent d'ailleurs pas la mesure chiffrée et préfèrent un compte-rendu détaillé de la personnalité de l'enfant, à partir d'autres tests et des entretiens cliniques.

En 1909, grâce aux travaux de Binet, des classes à faible effectif dites de perfectionnement seront créées. Ainsi, des classes spécialisées pour enfants ayant un retard mental seront ouvertes progressivement.

ANNEXE 2. Expérience d'une animation autour du livre avec un public d'enfants de 8 mois à 6 ans

En mars 2024, dans le cadre d'une demande d'une association de parents et d'assistantes maternelles, nous avons réalisé une animation autour du livre jeunesse pour des jeunes enfants et leurs parents ou assistantes maternelles.

L'objectif est de passer un bon moment entre parent et enfant avec une animation autour des albums jeunesse (autre que celle déjà organisée avec la bibliothécaire qui a procédé à de la lecture d'albums). Notre interlocuteur privilégié est une orthophoniste de profession avec laquelle nous avons préparé en amont l'organisation de ce temps.

Dans des locaux accueillant le temps périscolaire des enfants de ce village et sur une durée de 45 minutes, nous nous sommes livrés à la construction suivante :

- ouverture de ce temps par la présentation du livre *Bienvenue* de Marta Comin¹³⁰
- un tapis à histoire confectionné par nos mains, tiré de l'album *Il était dix petites poules* de Sylvia Dupuis¹³¹,
- la lecture d'un grand album, créé pour l'occasion, sur « qu'est-ce qu'un livre ? »
- la lecture de *Petite feuille rêve de grand large* de Violette Gentilleau et Isabelle Leseigneur¹³² avec un support de marionnettes à doigts,
- la présentation d'un Kamishibai avec l'album *L'ABCdaire des métiers qui n'existent pas* de Claudine Morel¹³³.

Étant donné l'étendue des âges des enfants, nous l'avons voulu progressive et avons été vigilante à construire cette séquence d'abord pour les plus jeunes, puis pour les plus âgés.

Un temps de découvertes et d'exploration d'albums dans une valise a été prévu pour clore cette animation.

Présentations des albums utilisés pour ce temps d'animation autour de la littérature jeunesse

Bienvenue de Marta Comin (2021). Paris. Éditions Les grandes personnes.



Bienvenue est un petit livre-objet qui par un jeu de pliage fait découvrir à l'enfant tout-petit des bébés animaux. C'est un livre plein de poésie, de subtilité et de simplicité. Sept animaux sont représentés sur des pages blanches et le texte est écrit sur des pages tendrement colorées.

Bienvenue est un tout petit format, très léger pour tenir dans la main de tout-petits lecteurs (ou tout-petit écouteurs). C'est un livre que l'on pourrait qualifier de « pur » tant il est épuré : épuré dans le texte (qui commence par *bienvenue* + le nom d'un animal + un adjectif). Les couleurs sont douces et laissent l'écriture bien voyante (en rouge sur fond pâle). A la manière d'un pop-up, on déplie la page de droite pour faire apparaître un animal également très épuré, aux formes simples. Des rajouts sur ces découpes (nez de la souris, nez du lapin, yeux de l'éléphanteau ou de la grenouille ou bec de l'oiseau) rendent ces petits animaux suffisamment réalistes pour les nommer mais également très

¹³⁰COMIN, M. (2021) *Bienvenue*. Paris. Éditions Les grandes personnes.

¹³¹DUPUIS, S. (2017) *Il était dix petites poules*. Mes comptines en or. Éditions Casterman.

¹³²GENTILLEAU V. et LESEIGNEUR I. (2018) *Petite feuille rêve de grand large*. Éditions Idéographik.

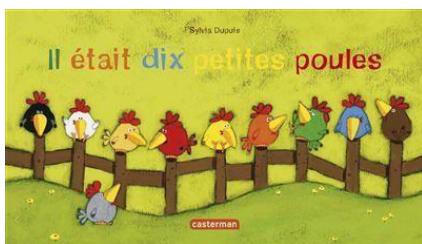
¹³³MOREL, C. (2019) *L'ABCdaire des métiers qui n'existent pas*. Éditions Didier jeunesse.

abstrait pour laisser libre court à l'imaginaire d'un tout petit. Cet album est ce que nous pourrions appeler un album surprise et c'est bien là ce qui se joue quand nous tournons les pages et soulevons les caches : un jeu de caché/coucou. Cette reprise de l'absence/présence est un stade important pour les jeunes enfants de 7 à 8 mois et dans la lecture à voix haute, partagée avec l'enfant, il nous semble intéressant de procéder d'abord à l'ouverture des fenêtres puis de lire le texte afin qu'il prenne tout le temps de la découverte visuelle.

Dans cet album, le texte et l'image se complètent¹³⁴. On parle alors de collaboration. Ils travaillent ensemble et apportent un sens commun à cette succession de tableaux, construite sur le même mode (un animal à découvrir et une petite phrase pour qualifier l'animal).

La simplicité de *Bienvenue* montre un réel travail de conception sur sa subtilité.

***Il était dix petites poules* (2017) de Sylvia Dupuis. Collection Mes comptines en or. Éditions Casterman.**



Sylvia Dupuis reprend dans cet album la comptine de « l'était une p'tite poule... qu'allait pondre dans ... ». Et c'est une succession de petites poules de toutes couleurs qui va défiler sous nos yeux et se cacher dans plein d'endroits différents qui rimeront avec leur couleur.

Dans ce livre cartonné, plutôt allongé, l'auteur reprend la comptine traditionnelle. À chaque page, un texte sur fond blanc qui reprend juste la première phrase de la chanson (les deux phrases ne seront citées qu'à la fin de l'histoire). Sur un mode successif, ou accumulatif, l'auteur joue avec les rimes, les inventant parfois. Les illustrations sont vivement colorées et les petites poules dessinées avec humour. Ce format à « l'italienne » laisse de la place pour créer de véritables scènes à ces poulettes qui vont pondre leurs œufs dans le décor. Le rapport texte/images est là aussi complémentaire puisqu'il annonce ce que l'image montre mais il n'est valable que pour la poule dont on parle. En effet, en première lecture, nous ne voyons que la petite poule colorée qui pond dans un endroit indiqué par la chanson mais ne voyons pas toujours les autres poulettes autour (qui ont leur regard tourné vers la poule qui pond). Et c'est là toute la finesse d'une seconde lecture où l'on voit apparaître les autres poules dans le décor, poules qui font tout autre chose. Au fil des pages, elles augmentent d'ailleurs en nombre, invitant le jeune lecteur à compter s'il le souhaite. La dernière page montre les œufs qui ont éclos et de leurs coquilles sortent des poussins colorés dans un berceau d'enfant. Les poules endormies invitent à s'endormir tandis que les poussins vaquent à d'autres occupations (pour reprendre la chanson ?).

Notre tapis à histoire reprend la comptine et tous les éléments de l'histoire de Sylvia Dupuis. Il a été conçu à la manière d'un rollmops que l'on déroule au fur et à mesure, en posant la poule et son œuf correspondant devant l'assemblée. La manipulation des poulettes par l'enfant est fréquente pendant l'histoire mais cela ne gêne en rien la continuité de l'histoire. Nous laissons parfois du temps à l'enfant pour donner des réponses à la rime : l'était une p'tite poule bleue, qu'allait pondre dans ... les rires affluent parfois quand la rime annoncée est biscornue ou tirée par les cheveux.

À la fin de l'histoire, nous laissons également du temps à l'enfant pour venir s'approcher du tapis, toucher les matières et prendre quelques petites poules dans ses mains. Les œufs sont souvent prisés car ils font l'objet d'un jeu de piste pour retrouver la poulette correspondante (une poche est cousue sur chaque poule pour contenir son œuf).

¹³⁴Nous faisons ici référence à Sophie Van der Linden qui a repéré trois modes d'agencement dans les interactions texte/images. La complémentarité en est un. Pour plus de précisions consulter <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51.htm>

Petite feuille rêve de grand large (2018) de Violette Gentilleau et d'Isabelle Leseigneur. Éditions Idéographik.



C'est l'histoire d'une feuille de papier qui côtoie en mer une succession de poissons et d'animaux marins. À chaque rencontre, elle se transforme, se plie, se froisse et se déplie pour arriver au résultat final : le changement en un joli bateau en origami.

Ce livre est conçu pour l'accessibilité d'un maximum de public (écrit en braille et en FALC) et est une expérimentation à l'origami à travers une histoire avec une progression en pas à pas.

Nous avons découvert ce livre lors de notre stage chez Idéographik. Proposé en atelier-lecture auprès de groupes d'enfants (de plus de six ans), il est mis en scène en lecture interactive (l'histoire est lue au groupe puis reprise avec eux en remettant dans l'ordre les différentes rencontres de petite feuille avec les personnages en marionnettes de l'histoire). Un second temps est proposé pour expérimenter la transformation d'une feuille de papier en origami (bateau ou poisson). À l'aide de supports, l'enfant procède à cet atelier, d'abord avec aide du groupe et du support, puis tout seul, sans aucune aide ni aucun regard sur le support pas à pas. Cet apprentissage n'est pas sans nous rappeler le principe de Lev Vygotsky et sa zone proximale de développement qui stipule, en résumé, que si en situation d'apprentissage, l'enfant apprend d'abord par imitation au groupe, avec l'aide d'un tuteur, il sera capable ensuite de faire seul, sans aide.

Lors de notre animation, nous avons simplement lu l'histoire et repris les différentes rencontres de petite feuille en les interrogeant sur l'ordre de ces rencontres. Nous les avons illustrées par des marionnettes à doigts que nous avons confectionnées. À la fin de la rencontre, nous avons distribué à chacun un bateau en origami pour le souvenir et chanté *bateau sur l'eau*, avec les bercements d'un adulte pour les plus jeunes.

L'ABCdaire des métiers qui n'existent pas (2019) de Claudine Morel. Éditions Didier jeunesse



Cet abécédaire propose un florilège de métiers que nous pouvons inventer dans l'enfance. Teinté d'humour et d'images tendres, ce livre donne des idées créatives pour celui qui voudrait réinventer sa vie professionnelle ou pour l'enfant qui rêve d'être grand.

Cet album ou plutôt abécédaire est une succession de planches qui inventent des métiers poétiques et qui font partie de l'imaginaire. À chaque lettre de l'alphabet, un métier farfelu illustré avec délicatesse et beaucoup d'humour. Dans ce livre, le rapport texte/image est complémentaire car le texte est soutenu par une image forte ; celle-ci rajoutant de l'humour à un métier qui est déjà farfelu. L'imaginaire dans ce livre est fort et fait appel à la capacité de l'enfant à inventer des mots ou dans ce cas, des métiers créés de toutes pièces et plutôt intéressants aux yeux de l'enfant.

Nous avons repris cet album sous forme de Kamishibai.

Le Kamishibai est une sorte de théâtre ambulant, d'origine japonaise. Il est composé d'un butai, un castelet en bois qui permet de raconter des histoires en faisant défiler des illustrations devant des spectateurs.

Ce principe a toute sa place à côté de l'album jeunesse. Il est particulièrement intéressant en direction des jeunes enfants car le butai donne un cadre et délimite l'espace entre le dehors et le dedans soit entre l'imaginaire et le réel.

Choisir un livre qui invite à la rêverie et à l'imaginaire renforcerait ce processus.

Lors de cette histoire en Kamishibai, nous nous sommes demandée si nous ne faisons pas d'abord plaisir aux adultes tant les rires des grands étaient présents. Puis, en regardant bien les plus jeunes, nous avons constaté une grande attention. Nous ne savons pas, bien sûr, ce qu'ils en ont retenu et surtout quel plaisir ils ont eu à découvrir ces planches mais, toute à ma réflexion, une fillette de six ans m'a fait cette révélation après ce temps d'animation en disant : « eh bien moi, je veux être maîtresse ! ». J'ai gardé mon sérieux et lui ai confié que c'était le plus beau métier du monde. Elle a acquiescé, sourit puis est partie.

J'avais peut-être là une partie de ma réponse : le message était bien passé mais pas comme je m'y attendais. La capacité de rêverie a été bénéfique auprès des adultes et cette fillette me remettait les pieds sur terre en me disant qu'il ne fallait pas prendre mes désirs pour des réalités. Les enfants sont sérieux et savent faire la part des choses entre l'imaginaire et le réel. Merci fillette...

Les parents et accompagnants ont pu lire des histoires à leur enfant après l'animation et ont apprécié ce temps, nous ont-ils confiés, impressionnés par la qualité d'écoute de leur petit.

Ces moments sont toujours intenses émotionnellement et demandent un véritable travail de préparation. Nous avons à cœur de rendre ce moment de qualité (choisir les bons mots, réaliser une ouverture et une fermeture, un déroulé structuré, choisir des albums de qualité et adaptés aux âges...). Cette intervention exige une certaine rigueur dans cet apport du beau, dans le rythme et la qualité oratoire, dans le choix des chansons. Il est aussi chronophage (la confection du tapis à histoire prend quelques heures de travail d'aiguille) et demande une attention soutenue pour tous les spectateurs. Mais c'est aussi et surtout un grand moment de plaisir avec des rencontres toujours singulières (je pense à ce jeune garçon de 10 mois qui ne me quittait pas des yeux et qui hochait la tête comme pour me soutenir dans ma lecture) et bienveillantes avec des enfants prêts à entrer dans le monde des histoires.

ANNEXE 3. L'association Idéographik

Créée en 2017, cette association est composée d'un collectif de cinq administratrices, de deux salariées et d'un apprenti. Une quinzaine de bénévoles viennent compléter cette équipe en participant activement au projet et aux différents axes d'activités.

Idéographik accueille et développe des projets dans les domaines de la communication, de la lecture et du livre.

Trois axes d'activités sont inscrits dans le projet associatif de 2021 :

- L'axe de la communication visuelle accessible,
- L'axe de la lecture et de l'édition
- Et l'axe du laboratoire d'exploration.

1. La communication visuelle accessible

L'équipe accompagne la conception et la réalisation de supports de communication dans les lieux qui souhaitent accueillir du public et rendre les informations accessibles à tous.

À titre d'exemples, sur l'année 2023, plusieurs projets ont été finalisés comme :

- Un travail sur l'accessibilité des informations affichées et sur la signalétique des ateliers dans un ESAT.
- La réalisation d'ateliers avec des personnes migrantes pour réaliser certains documents accessibles pour mieux connaître le territoire sur lequel ils et elles arrivent, avec des informations utiles de la vie quotidienne.
- La fabrication de la signalétique dans un centre de médecine physique et de réadaptation,
- La formation des équipes professionnelles sur la démarche d'accessibilité dans un projet spécifique d'établissement.

Une salariée, de formation infographiste (avec une spécialité dans le domaine de la déficience visuelle), est principalement dédiée à ces différentes missions.

2. La lecture et l'édition

Cet axe est assuré par la seconde salariée, de formation animateur socio-culturel et médiateur du livre. Elle développe notamment des projets littéraires ou culturels en lien avec la lecture. La participation aux événements Nationaux (comme les nuits de la lecture) et sur le territoire Nord Bretagne (lectures buissonnières, le programme graine de rivières sauvages, ou encore des actions festives avec d'autres partenaires locaux) ont été les principaux en 2023.

Outre ces manifestations, des ateliers lecture (dans le milieu scolaire, en bibliothèques ou sur des salons) sont régulièrement organisés tout au long de l'année.

L'équipe d'Idéographik a également édité ses deux premiers livres Jeunesse sous les titres : *Petite feuille rêve de grand large* et *Petite feuille rêve de cascades*. Un troisième livre est actuellement en cours de réflexion.

Le principe de ces livres est une histoire (écrite en braille et en facile à lire) poétique qui met en scène une feuille de papier. Au cours de ses rencontres, elle se plie, se déforme et devient une forme en Origami. En suivant les étapes, pas à pas, l'enfant peut construire sa forme tout seul, puis recommencer sans le modèle.

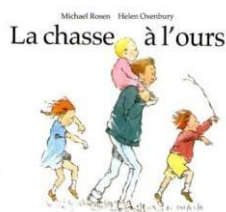
3. Le laboratoire d'exploration

Tout ce qui touche l'accessibilité y est collecté et les outils créés à chaque action sont gardés, enrichis et modélisés. En effet, lorsqu'un concept est inventé ou une solution trouvée (dans l'axe 1 ou l'axe 2), un modèle est réfléchi et concrétisé pour servir de trame à une autre expérience. Le partage à tous de cette trame et de cette expérience est également encouragé.

Pour que cela soit plus concret, nous proposons notre retour d'expérience fait pendant ce stage.

Adaptation et expérimentation d'un album en rando-poussette

La chasse à l'ours de Michaël Rosen et Helen Oxenbury – Éditions Kaléidoscope



Il suffit parfois d'un rien pour que l'on se réveille avec l'irrésistible envie d'aller chasser l'ours en famille : un ciel radieux, des enfants audacieux... La journée fleure l'aventure et surmonter les obstacles devient un jeu d'enfant. Seulement voilà : qui chasse l'ours finit par le trouver.

Est maintenant reconnue l'importance de la lecture partagée (appelée aussi lecture conjointe ou interactive dans le milieu scolaire) entre un adulte et un enfant, autour d'une histoire d'album, et ce, dès le plus jeune âge. Elle participe notamment à un bon développement cognitif en enrichissant le vocabulaire et en étant confronté au monde de la lecture et de l'écriture. Des compétences qui seront utiles ultérieurement à ces enfants pour les apprentissages scolaires.

La lecture partagée est également un moment intime, de partage donc et de plaisir entre l'adulte et l'enfant.

Le conte randonnée

D'après Bruno de La Salle (conteur), historiquement, les tous premiers contes sont des contes d'énumération qui permettent aux enfants d'apprendre à compter. L'étymologie du nom donne d'ailleurs un indice (conte : compter). On appelle parfois un conte-randonnée un « conte en chaîne ».

Un récit-randonnée est un texte dans lequel on retrouve une structure répétitive. C'est-à-dire qu'une même formule est répétée tout au long de l'histoire. Le conte-randonnée est ainsi articulé autour de cette structure cumulative qui rythme le déroulement de l'histoire, tout au long des événements. Plus simplement, on peut dire qu'un récit-randonnée est un texte dans lequel le héros va faire des rencontres successives tout au long de son aventure. Les jeunes enfants aiment ce genre de récit car ils peuvent s'approprier aisément le refrain (comme une comptine) qui se répète.

Riches de ces concepts, nous avons tenté l'aventure de l'adaptation de l'album *La chasse à l'ours* de Michaël Rosen et Helen Oxenbury – Éditions Kaléidoscope pour l'expérimentation d'une rando-poussette avec le RAM de Plestin Les Grèves.

Nous nous sommes inspirée également de la version *des doigts qui rêvent* qui ont fait une adaptation tactile, sonore et en langue des signes de cette histoire (Collection Brailli-Brailla).



Selon notre projet, l'histoire a été adaptée comme suit :

Nous avons gardé la trame de l'histoire et les étapes consécutives (herbes hautes, eau, boue, arbres, neige et grotte). Les ritournelles sont également conservées et reprises en chantant.

Seule la fin a été modifiée : l'ours sera tout mignon et l'enfant pourra lui faire un câlin en le découvrant dans la dernière boîte, avec la grotte et se dirigera vers la maison (où un gros ours également tout gentil l'y attend).

Le projet

Il fait partie des différentes propositions des acteurs du territoire pour la quinzaine de la parentalité. À l'occasion d'une sortie extérieure avec des assistantes maternelles et les enfants dont elles ont la charge, nous proposons une création d'un parcours sensoriel à partir des éléments de l'histoire.

Public visé : enfants de 9 à 30 mois. 12 enfants inscrits pour l'événement.

Le site devra être sécurisé ainsi que le matériel utilisé (présence de jeunes enfants de moins de six ans).

L'objectif premier de cette rando-poussette est de faire vivre à l'enfant une expérience sensorielle, au cours d'une promenade, de découvrir une histoire, et de vivre un moment de partage avec d'autres enfants, dans un environnement naturel.

L'objectif secondaire de cette rando-poussette, outre le fait de faire une promenade et de découvrir des matières (expérience sensorielle) en suivant une histoire pour les enfants, sera par la suite, de renouveler l'expérience avec d'autres histoires du même genre. Cette expérience nous servira de guide.

Pouvoir le refaire simplement à la maison, pour les assistantes familiales, avec d'autres histoires ou avec d'autres supports serait aussi une visée optionnelle.

Pourquoi ce choix ?

Cet album utilise le genre randonnée (et pour une rando-poussette, cela est plutôt construit sur le thème de la promenade) et la thématique de la famille était séduisante. De plus, le contage utilise des bruitages de bouche à chaque étape : ce qui en fait un atout sonore pour les petites oreilles du public.

L'adaptation de l'album, avec les différentes étapes naturelles était assez facile pour le « coller » au lieu que nous avons choisi (ici, le parc d'An Dour Meur, près de l'espace culturel).

Cependant, d'autres histoires ou d'autres albums peuvent être adaptés pour un tel parcours. Des exemples, des idées sont en annexe.

Le principe de la rando-poussette : il s'agit d'une randonnée (en poussette ou non selon l'âge de l'enfant). En compagnie de l'adulte, l'enfant va, au gré de l'histoire racontée par un conteur, découvrir des boîtes sensorielles dans un lieu indiqué par une carte qu'il aura en main pour le guider. Dans ces boîtes, l'enfant pourra toucher (à l'aveugle) les matières des endroits choisis (de la pierre pour la grotte, de l'écorce pour l'arbre, de l'herbe, de la neige, de la boue et de l'eau). Le parcours se termine par un petit passage dans la maison et la rencontre avec un ours gentil (nous avons volontairement changé la fin de l'histoire pour ne pas effrayer les plus jeunes).

Durée envisagée : une heure

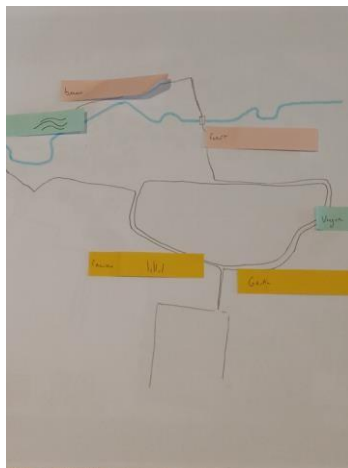
ÉTAPES

Plusieurs étapes ont été réalisées (et peuvent être reprises pour d'autres histoires)

1. Visite du site

Avant de commencer l'expérience, il est impératif de se rendre sur les lieux de l'animation et de visualiser l'espace. S'imprégner du lieu permet d'esquisser déjà les différentes étapes du parcours et de s'assurer de la faisabilité du projet. Bien vérifier la sécurité des lieux est indispensable pour l'accueil des jeunes enfants.

2. Dessin du parcours



Dessin du parcours schématisé

Comme une carte mentale, le dessin du parcours, à plat sur feuille, permet de lier l'histoire au terrain que nous avons choisi. Cela nous a aidé à nous projeter dans cette animation et à mémoriser les différentes étapes du parcours. Nous avons pu adapter l'histoire (et la changer parfois) selon nos besoins et les particularités du lieu.

Les étapes du parcours : herbes hautes, eau, boue, arbre ou forêt, neige, grotte et maison.
Soit six boîtes de même dimension et une plus grande pour la maison.

3. Symboles ou photos

Nous avons beaucoup réfléchi sur la possibilité de se repérer pour un tout petit. Nous avons d'abord créé des symboles (que nous pouvions coller sur les boîtes et sur la carte sensorielle) mais avons abandonné l'idée pour mettre plutôt des photographies ; celles-ci étaient plus représentatives pour un jeune enfant.

La réalisation des photos

Nous avons privilégié les photographies réalistes et, dans la mesure du possible, des photographies du lieu (le repère pour l'enfant est bien meilleur) et de près, en évitant ainsi d'autres images en arrière-plan.



Photographies des matières

4. Carte sensorielle (avec photos)

Plusieurs prototypes ont été réalisés (en long, en rond, de petite ou de grande taille, en carton, en papier...). Notre préférence a été de choisir un modèle rond (qui symbolise le parcours en rond puisqu'il part et arrive au même point) à la manière d'un disque de stationnement. Chaque enfant l'aura en main (avec aide de l'adulte au besoin) et devra tourner la molette intérieure pour découvrir la prochaine étape (symbolisée par la photographie dans la fenêtre) et retrouver la boîte correspondante (symbolisée également sur le dessus par la même photographie).

Le principe de la carte sensorielle est de se repérer, nous l'avons vu, mais offre également une dimension toute autre : celle de rapporter un objet à la maison pour montrer à ses parents lorsqu'il les retrouve le soir. Ce support sert donc aussi de lien avec ce qu'il a entrepris et vécu lors de sa garde chez son assistante maternelle. De plus, le jeune enfant aime les cartes, les tickets et autres petits papiers qu'il adore garder pour le souvenir.

Sa réalisation :

Une construction a été réalisée selon le plan suivant :



Schémas de la carte sensorielle

Mais une pochette de CD ou de confection manuelle peut être utilisée. Il suffit d'y insérer le disque, sur le même mode et d'évider une fenêtre. Selon l'histoire choisie, des photographies ou des dessins peuvent être collés sur le disque.



Disque à insérer dans la pochette

Et des dessins ou le titre de l'histoire peuvent être apposés sur la pochette :



Recto-verso de la pochette réalisée

Il ne reste plus qu'à clipser le disque et la pochette avec l'attache-parisienne au centre.

5. Réalisation des boîtes sensorielles et de la porte

Les boîtes sensorielles

Elles sont au nombre de six pour cette histoire et sont de même taille. Nous les avons renforcées afin qu'elles soient bien solides. Puis, nous les avons recouvertes de papier, donnant ainsi une unité et un repère supplémentaire pour les enfants (nous pouvions également les peindre).

Des trous (à la taille d'une main d'enfant) ont été évidés sur tous les côtés des boîtes afin de permettre à plusieurs enfants de faire l'expérience en même temps. Nous avons collé un tissu pour que l'intérieur du trou ne se voit pas de l'extérieur puis collé les photos repères sur le haut de chaque boîte.



Exemples de boîtes sensorielles

Les matières à toucher

Elles doivent être les plus réalistes possibles au toucher car les enfants, dans cette animation, sont à l'aveugle. Nous avons donc privilégié les matières naturelles. Les boîtes étant constituées, nous y avons caché les matières suivantes :

Boîte 1 : l'herbe sera touchée en direct (le carton sera posé sur l'herbe tout simplement),

Boîte 2 : un bac d'eau pour le passage de la rivière. Un torchon sera prévu pour s'essuyer les mains.

Boîte 3 : un mélange d'eau, de farine et de cacao pour représenter la boue, dans un bac,

Boîte 4 : un morceau d'écorce et des branchages pour représenter l'arbre de la forêt,

Boîte 5 : un tapis d'emballage à bulles recouvert de coton pour symboliser la neige,

Boîte 6 : un caillou avec des aspérités pour signifier la grotte de l'ours, avec le petit ours en peluche.



Exemple de la neige (coton sur emballage à bulles)



Exemple de la boue (mélange eau-farine et cacao)

La porte de la maison

Nous avons choisi un carton suffisamment grand pour que l'enfant puisse passer dedans. Il a été renforcé car l'enfant, en ouvrant les portes pour passer à travers, pourrait la basculer et chavirer avec.

Nous nous sommes servi des rabattants pour confectionner les portes. Ce carton a également été recouvert de papier, comme les boîtes, et les portes ont été peintes. Nous y avons ajouté des poignées pour plus de réalisme et des rideaux en tissus. Après avoir franchi les portes, l'enfant trouvera le gros ours, caché sous un drap.



Carton porte de la maison

6. Visite du terrain avec la responsable du RAM

Lors de cette rencontre, nous nous sommes entendues sur les emplacements des boîtes le long du parcours (avoir son regard sur la sécurité et le passage des poussettes) et du matériel à apporter lors de cette animation. Le projet est validé.

7. Actions

Émeline sera la conteuse de l'histoire. Delphine (responsable du RAM) mènera et sécurisera le groupe. Achille et Sophie suivront le groupe (prises de photos) et récupéreront les boîtes au fur et à mesure du parcours pour les amener au point d'arrivée (afin que les enfants puissent reprendre l'histoire et les différentes étapes avec Émeline).

Installation du matin, avant la rando-poussette

Nous avons confectionné la matière boue (farine, eau et cacao pour la couleur), installé un petit coin d'accueil et un petit coin d'arrivée avec coussins, tapis près de la maison avec le gros ours sous un drap. Toutes les boîtes, avec chaque matière, ont été installées aux endroits sélectionnés dans le parc.

Après l'animation

Rangement du matériel. Bilan « à chaud » de cette animation.

8. Évaluation

Le projet a été réalisé le 13 mars 2024 avec un accueil de vingt enfant (la moitié ont plus de 15 mois) et cinq adultes (assistantes maternelles et parents). Les enfants non-marcheurs sont restés dans les poussettes. L'heure de l'animation a été respectée.

Malgré un parcours assez long pour des petites jambes, tous ont effectué le parcours, avec entrain, avec le récit de l'histoire et les encouragements des adultes.

Le rythme était adapté à celui des enfants : chacun pouvait à sa guise, s'arrêter, flâner ou cueillir une pâquerette sur le parcours. Laisser le temps de sentir, de découvrir l'environnement est apprécié.

Sur l'exploration des matières, certains ont été hésitants sur les premières boîtes (cela est une attitude tout à fait adaptée puisque l'enfant a besoin de savoir ce qu'on attend de lui avant de procéder à l'exploration ; surtout à l'aveugle, lorsqu'il ne sait pas ce qu'il y a dedans). Après la troisième boîte, les hésitations ont laissé la place à l'exploration de la majorité des participants.

La rencontre avec les deux ours était essentielle : le plus petit pour un câlin et le plus gros pour la surprise (des câlins à la maman ont également été faits). Le passage de la porte a eu son petit succès : certains enfants ont réitéré ce passage de tunnel de nombreuses fois.

Cette idée de parcours, selon les assistantes maternelles, peut aisément être reprise avec une autre histoire et un autre lieu.

Ce succès suscite d'autres idées pour une prochaine animation de ce type, avec les différents acteurs. La trame de cette expérience peut être facilement transposée avec d'autres histoires et d'autres lieux. L'idée de l'intergénérationnel a été émise : à suivre...

9. Ajustements

La carte sensorielle est difficile à utiliser seul pour les plus petits de moins de trois ans. L'adulte doit l'accompagner dans cette exploration. Les plus grands (plus de cinq ans) l'ont manipulée avec succès.

Malgré un renforcement du carton de la maison-porte, elle a subi quelques dommages (relatifs) lors des nombreux passages des enfants. Peut-être aurions-nous dû utiliser un autre matériau (plus solide et plus dur). A réfléchir lors d'une prochaine fois.

Matériel (privilégier la récupération) que nous avons utilisé

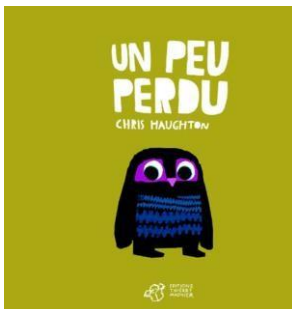
7 cartons – 1 plus grand carton pour faire une porte – Écorces et branchages – un gros caillou - Tissus – bacs – farine – cacao - coton – papier bulles – papier cartonné – photographies de matières – deux ours (un petit et un plus gros) – bâches plastiques – coussins -

Le rapport Texte/image de l'album *La chasse à l'ours* de Mickaël Rosen et Helen Oxenbury aux Éditions École des loisirs

Dans cet album, l'image est au service du texte et le texte au service de l'image. Ces deux modes sont créés avec la même dynamique et se complètent admirablement bien. A la manière d'une comptine, le texte peut être chanté (ou scandé) et les bruitages exagérés. Les images s'accélèrent (tout comme le texte) à partir du moment où l'ours est découvert dans sa grotte, signifiant qu'il faut se mettre à l'abri. Le petit plus : toute la troupe redescend à nouveau l'escalier pour fermer la porte. C'est un petit effet de surprise supplémentaire qui crée une rupture de rythme mais qui n'entache pas cette complémentarité texte/image.

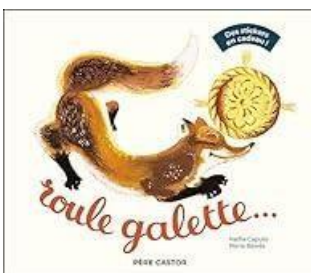
Quelques idées pour d'autres rando-poussette avec des albums en randonnées

Un peu perdu de Chris Haughton (Thierry Magnier)



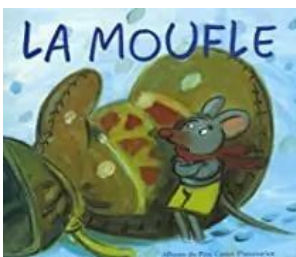
Bébé Chouette dort tranquillement à côté de sa mère dans un nid haut perché quand soudain il bascule hors du nid. Il se retrouve tout en bas, sur le sol, seul et perdu. Mais où est passée sa maman ? Heureusement, un écureuil plein d'entrain se propose de l'aider à la retrouver. Mais des mamans très grandes avec de grands yeux, ça court la forêt en fait...

Roule galette de Natha Caputon et Pierre Belvès (Père Castor)



Je suis la galette, la galette. Je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier. On m'a mise à refroidir, Mais j'ai mieux aimé courir. Attrape-moi si tu peux !

La moufle de Robert Giraud et de Olivier Latyk (Flammarion)



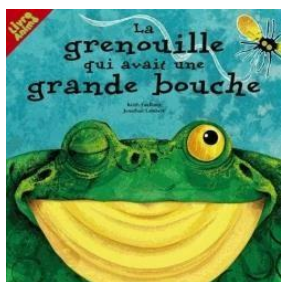
En hiver, une petite souris transie s'est blottie dans une moufle égarée. Quand arrive une grenouille grelottante, elle l'invite à la rejoindre. Mais voilà qu'un lapin gelé pointe son nez... Un conte-randonnée de la tradition russe qui traite des thèmes de la politesse et de l'honnêteté avec humour.

Le beau ver dodu de Nancy Van Laan (École des loisirs)



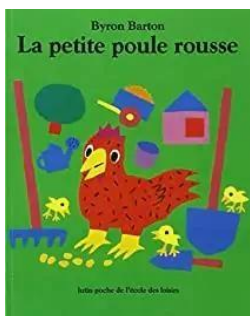
Un bel oiseau dodu aperçoit un beau ver dodu mais un beau chat dodu surgit et l'oiseau s'envole ; arrive alors un beau chien dodu...

La grenouille qui avait une grande bouche de Keith Faulkner et Jonathan Lambert (Casterman)



- Bonjour, je suis la grenouille à grande bouche et je mange des mouches. Et toi que manges-tu ? La réponse de l'oiseau bleu est étonnante, celle de la souris rousse est amusante, mais la réponse du crocodile vert est tout simplement... effrayante !

La petite poule rousse de Byron Barton (École des loisirs)



Personne ne veut aider la petite poule rousse à planter des graines, à faucher le blé, à le battre et à le moudre. Alors, qui mangera le bon pain ?

Une toute petite dame de Byron Barton (École des loisirs)



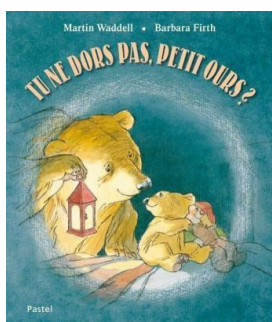
C'est l'histoire d'une toute petite dame, qui avait une toute petite maison, un tout petit tabouret, une toute petite chaise, une toute petite table, un tout petit seau à lait et un tout petit chat qui avait... grand faim !

J'y vais ! de Matthieu Maudet (L'école des loisirs)



Enfin, petit oiseau se décide à quitter son nid ! Toutes sortes de recommandations lui sont faites par maman, papa, mamy... « Prends une petite laine, emporte des biscuits, n'oublie pas ta casquette... ». En route vers l'aventure, petit oiseau !

Tu ne dors pas petit ours ? de Martin Waddell et Barbara Firth (École des loisirs)



Petit Ours ne parvient pas à s'endormir. Il a peur du noir. Grand Ours lui apporte une petite lanterne, puis une plus grande. Mais Petit Ours ne s'endort toujours pas : il a peur de la nuit qui pénètre dans la grotte. Alors, Grand Ours a une idée...

**Proposition d'une bibliographie Albums jeunesse
Sur le sujet des parents éloignés du livre et de la lecture
Et pour des enfants de moins de sept ans**

Classement par thématiques (liste non exhaustive)

Aujourd'hui, il n'existe presque pas de lectures adaptées aux personnes déficientes intellectuelles. Soit trop enfantins dans le sujet, soit trop complexes dans l'écriture, les livres ne correspondent pas à ce public qui est déjà très éloigné de la lecture et ne peut y trouver son compte. Mais alors, lorsque l'on est parent, éloigné de la lecture et du livre, comment raconter des histoires à ses enfants ?

Cette recherche d'albums tente de proposer des ouvrages adaptés en plaçant ces parents au cœur de leurs fonctions parentales et notamment celle de raconter des histoires à leurs enfants. Donner envie de lire dans une lecture partagée, en proposant des livres adaptés (ou des albums du fond commun) à leurs aptitudes de lecture et à leurs envies est l'objectif premier de ce document.

Dans la constitution de ce document de travail, nous nous sommes donnée comme contraintes de recherche d'albums :

- variés et proches du quotidien de l'enfant et de ses parents,
- avec des textes courts et une écriture facile à lire *,
- un vocabulaire simple,
- un récit humoristique si possible et compréhensible par tous dans sa construction,
- des illustrations simples et colorées (pas de dessin abstrait ni de crayonnages trop flous)
- qui ne demandent pas trop d'imaginaire ou qui ne font pas référence à d'autres savoirs,
- à un prix abordable et qui peuvent facilement s'acheter en librairie ou dans le commerce (magasins spécialisés ou internet),
- ou qui peuvent s'emprunter en bibliothèque.

Albums (histoire)

Mon pull d'A. Poussier aux Éditions École des loisirs (Loulou et compagnie). # [texte court](#) # [quotidien](#)



Que faire de ce pull ? Il est trop petit, trop moche et, en plus, il gratte. Une robe pour la souris ? Un chapeau pour le cheval ? Un short pour le loup ? Un masque pour l'éléphant ? Hé ! Arrêtez ! C'est mon pull !

Thème de l'habillement où l'auteur n'a dessiné aucun décor. Il y a juste le pull, les animaux et leurs rires sur un fond blanc. Toute notre attention est donc concentrée sur les personnages et leurs expressions faciales.

Les mots doux de C. Norac et C.K. Dubois aux Éditions École des loisirs. # [texte court](#) # [quotidien](#)



Ce matin, Lola se réveille avec des mots doux dans la bouche. "Ils sont là, je les sens gonfler sous mes joues." Lola voudrait dire ses mots doux !

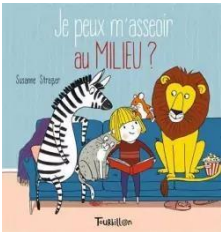
Des mots doux qu'il faut prendre le temps de se dire, tel est le message simple et essentiel de ce petit livre illustré avec tellement de poésie.

L'autobus de M. Dubuc aux Éditions De la Martinière # peu de texte



Une histoire simple avec très peu de texte mais beaucoup d'événements et de détails à découvrir dans ce bus.

Je peux m'asseoir au milieu ? De S. Straßer aux Éditions Tourbillon # humour # texte court



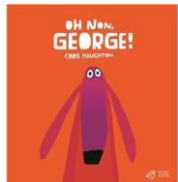
Au moment de la lecture d'un livre, une succession d'animaux souhaite s'installer mais est dans ses préoccupations du moment. Histoire randonnée assez drôle.

Chat, montre-toi ! de A. Cortey et A. Massini aux Éditions Thierry Magnier. # quotidien # texte court



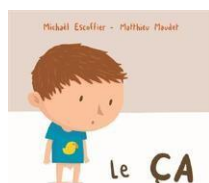
Une histoire toute en douceur sur l'inquiétude pour le chat de la maison qui a disparu. Premières gestions des émotions en album cartonné.

Albums de Chris Haughton aux Éditions Thierry Magné (petit format tout cartonné ou grand format album)



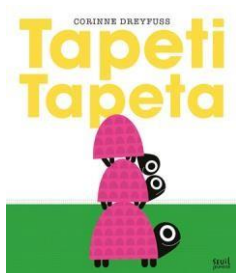
texte simple # humour

Albums de Mathieu Maudet aux Éditions École des loisirs (cartonné)



humour # texte simple

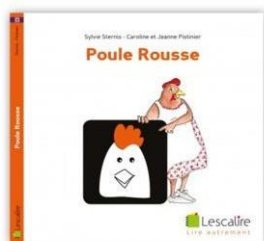
Tapeti Tapeta de Corinne Dreyfuss aux Éditions du Seuil Jeunesse. # texte simple



Corinne Dreyfuss sait merveilleusement bien parler aux tout petits. Dans ce nouvel album tout carton, on suit du bout des doigts et des yeux trois petites tortues aux carapaces brillantes qui viennent de naître

Contes

Contes adaptés et accessibles traduits en pictogrammes – Éditions Lescalire
Poule rousse existe également en livre numérique.



texte adapté

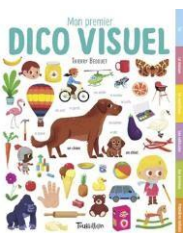
Imagiers

L'imagier toc-toc d'Édouard Manceau – Éditions Milan. # humour # texte simple # quotidien



Imagier où l'image est à droite et un mot à gauche qui ne correspond pas à la dénomination de l'image. Drôle et ludique quand on veut jouer avec les mots.

Mon premier dico visuel de T. Bedouet – Éditions tourbillon # texte simple # quotidien



Images très faciles à décrypter et à comprendre qui sont souvent réalistes. Beaucoup de thèmes peuvent être abordés car il reprend des objets du quotidien en étant concret.

L'imagier géant du père castor d'A. Ruel – Éditions du père castor. # texte simple # quotidien



Ce grand imagier est très bien conçu pour apprendre le vocabulaire à de jeunes enfants ou des enfants de langues étrangères. Les thèmes, proches des enfants, sont superbement illustrés et riches en réalisme. Il existe une collection en format plus petit.

Le tout petit d'A. Letuffe – Atelier du poisson soluble. # sans texte # émotions



Dans cet imagier sans texte, un élément du paysage photographié est découpé et associé à un élément du corps humain, apportant ainsi à l'enfant une prise de conscience de soi dans le monde qui l'entoure, en jouant sur les sensations et les émotions.

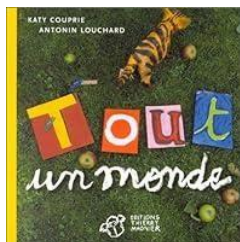
Documentaires

Collection **Mon petit monde** de C. Fabre aux Éditions milan. # quotidien



Plusieurs livres dans cette collection qui montrent la réalité du quotidien en photographie (la crèche, la rue, la forêt, la maison...).

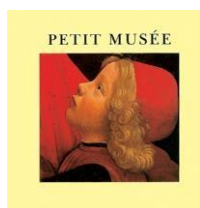
Tout un monde de K. Couprie et A. Louchard aux Éditions Thierry Magnier # quotidien



Des images qui s'enchaînent à la manière du " Marabout, bout de ficelle, selle de ch'val... " Un imagier à lire, à regarder dans n'importe quel ordre et dans n'importe quel sens, pour faire " l'image buissonnière " et découvrir que l'image dit le monde autant qu'elle le cache. Ce livre est composé de photographies, dessins, peinture, collage...et il y a tant de choses à partager.

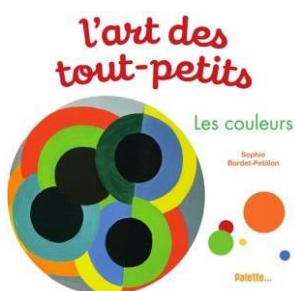
Art

Petit musée de A. Le Saux et G. Soltareff (École des loisirs) # sans texte



Découverte de l'art pictural sous forme d'imagiers. Les petits détails sont bien choisis et cela peut être un support de jeu et de découvertes visuelles.

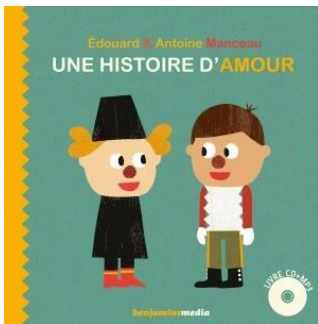
L'art des tout-petits de S. Bordet-Pétilion aux Éditions Palette. # peu de texte # coloré



À travers des zooms sur les grandes œuvres de l'histoire de l'art, les petits découvrent les couleurs. Chaque page est accompagnée d'une petite devinette pour inciter les plus jeunes à bien regarder l'image. Les couleurs retenues sont vives et contrastées pour convenir aux caractéristiques particulières du développement de la perception des tout-petits. Mais, pour les tout-petits comme pour les grands la puissance évocatrice de l'art est entière et transmet une émotion inégalable.

Livres sonores

Une histoire d'amour de Edouard & Antoine Manceau – Benjamins Media # émotions # accessible pour tous



Une clarinette quitte sa grand-mère et part « faire sa vie » en suivant les conseils donnés par sa mamie. En chemin, elle croise de gentilles percussions et un ukulélé qui deviendra son ami. Mais avec l'accordéon, ça sera une tout autre histoire. Ça sera : une histoire d'amour.

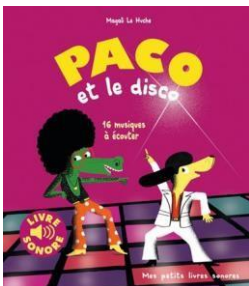
Existe en format album et en livre CD, braille et gros caractères.

La moufle de Marie Deloste et Isabelle Chauvet Collection contes et histoires sonores des Éditions Thomas Jeunesse



Ce conte traditionnel est raconté au fil des pages en actionnant des pastilles. C'est l'hiver, des enfants jouent dans la neige, l'un d'eux perd sa moufle. Une souris y trouve refuge, une grenouille qui passe par là s'y blottirait bien... puis, d'autres animaux, plus grands, viennent s'y réfugier... jusqu'à ce qu'une petite fourmi vienne aussi s'y blottir... Une jolie histoire, pleine de tendresse que l'enfant pourra écouter seul ou accompagné.

Paco et le disco de Magali Le Huche Collection mes petits livres sonores aux Editions Gallimard Jeunesse



Des histoires à lire et des morceaux musicaux à écouter. La série des Paco comporte de nombreux titres pour tous les goûts musicaux : hip hop, reggae, blues, rock, opéra, fanfare... des styles à faire découvrir et à écouter avec plaisir avec son enfant. Les illustrations sont très colorées et l'histoire amusante.

Albums découpés

Va-t'en grand monstre vert de E. Emberley aux Éditions Kaleidoscope. # coloré # émotion # peu de texte



Grand monstre vert a de quoi faire peur avec ses grands yeux jaunes, sa grande bouche rouge pleine de dents blanches et pointues, ses petites oreilles tordues et ses cheveux violets ébouriffés... Heureusement, notre futur petit lecteur a la possibilité de le faire disparaître et réapparaître... Thème sur la peur du monstre. Ludique et tout en carton découpé.

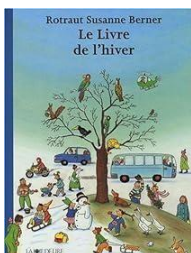
Sur le chemin de M. Perrin aux Éditions Milan. # coloré # émotion



Sur le chemin, j'ai rencontré un papillon caché sous une fleur, une grenouille derrière un nénuphar et dans l'herbe, un drôle de lézard. Un jeu de pages découpées pour découvrir des images à nommer et des mots à rêver.

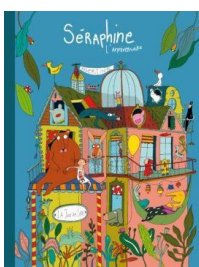
Livres sans texte

Le livre de l'hiver (mais il y a aussi les autres saisons) de R.S. Berner aux Éditions la joie de lire. #quotidien



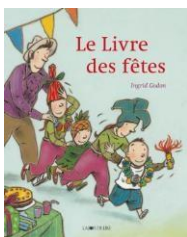
Une vraie "petite" merveille ! "petite" entre guillemets car c'est un grand format. C'est un livre sans texte, où chaque double page représente un lieu, et le temps s'écoule avec les pages qui se tournent. On peut ainsi suivre certains personnages alors qu'ils se dirigent vers leur destination ou vaquent à leurs occupations. Ce sont plein de petites histoires toutes simples qui sont ainsi suggérées, tandis que les détails du décor évoquent la saison. Chaque nouvelle "lecture" fait découvrir de nouveaux détails.

Séraphine d'Albertine aux Éditions La joie de lire #quotidien #humour



C'est un livre promenade qui mêle petits détails à regarder dans une scène d'anniversaire. Cela est traité avec humour. Petit conseil : avoir une bonne vue !

Le livre des fêtes de I. Godon aux Éditions la joie de lire #quotidien



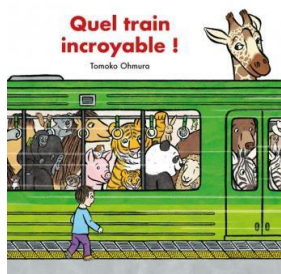
Dans cet album aux images généreuses, les jeunes lecteurs découvrent les fêtes qui rythment l'année. Ils retrouvent de page en page les mêmes personnages qui célèbrent les retrouvailles traditionnelles (Noël, Carnaval) et familiales (anniversaire, naissance, mariage, fête d'école). Une double planche présente les préparatifs de la fête, la suivante en montre le déroulement. Les illustrations douces et chaleureuses portent de nombreux détails qui sauront alimenter les échanges autour de ce thème des fêtes.

La porte de M. Van Zeveren aux Éditions École des loisirs (Pastel) #quotidien #humour



Pas si simple d'avoir de l'intimité lorsque toute la famille rentre dans la salle de bain au moment où vous avez envie de vous doucher. C'est ce qui arrive à une petite fille cochon. Les expressions de la fillette sont drôles et la situation amusante.

Quel train incroyable ! de Tomoko Ohmura aux Éditions École des loisirs. #quotidien

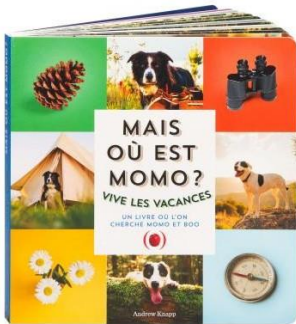


Léo et sa maman attendent sur le quai. Un train est annoncé mais ce n'est pas le leur. Les adultes sont distraits, maman fouille dans son sac, un monsieur consulte son portable. Léo est le seul à voir les passagers de ce drôle de train orange, bientôt suivi par un autre, vert, et un troisième, tout bleu. Dans chacun, toutes sortes d'animaux, oiseaux, mammifères, poissons... Mais que se passe-t-il aujourd'hui ?

Livre sans texte où seul l'enfant voit des choses extraordinaires.

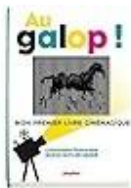
Livres jeux

Mais où est momo ? d'A. Knapp aux Éditions les grandes personnes. # quotidien



Un cherche et trouve dans un imagier en photographies. Les plus jeunes enfants adorent chercher les petits détails et l'adulte peut l'accompagner dans sa quête.

Au galop ! de R. Butler Seder aux Éditions Playbac. # mouvement



Album cartonné avec des pages épaisses et des hologrammes animaux qui bougent...Le système de création de mouvement à l'ouverture des pages est très amusant et sûrement magique pour les enfants.

Saute de T. Matsuoka aux Éditions École des loisirs. # coloré # motricité



Livre cartonné, petit format et carré et que l'on ouvre vers le haut. Normal pour sauter !!!... Un animal par page qui semble bien attentif. Et tout ce petit monde saute les uns après les autres. Les attitudes changent, les bonds semblent énormes, soulignés par des traits qui montrent bien l'effet de mouvement. C'est amusant et très réussi, même pour ce pauvre escargot, dépité de ne pouvoir décoller...Un livre tonique à lire avec les tout petits qui bien évidemment vont vouloir sauter eux aussi.

Un livre d'H. Tullet aux Éditions Bayard. # coloré # motricité fine



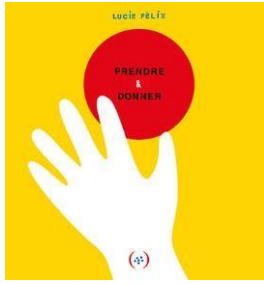
C'est un livre où il est recommandé de faire comme il dit. Pointer une couleur, souffler dessus, tourner la page...les petits comme les grands vont se régaler car il fait jouer les sens et la motricité fine de l'enfant. D'autres créations de ce genre sont du même auteur chez l'éditeur Bayard. Il existe également une version tactile chez les doigts qui rêvent.

Coucou de Lucie Félix aux Éditions Les grandes Personnes # expérience visuelle # coloré



Une jolie partie de cache-cache se met en place grâce à ce petit livre accordéon. Tout en transparence et en couleur, il invite parents et enfants à un éveil complice en jouant avec les formes et la lumière. Un livre qui se plie et se déplie pour faire varier les expériences !

Prendre et donner de Lucie Félix aux Éditions les grandes personnes. # coloré # motricité fine



Partant d'un principe très simple et complètement interactif, ce livre qui s'adresse aux tout-petits propose de jouer pour découvrir la notion de contraire. À la première page, on demande à l'enfant de se saisir d'une forme en carton, un rond rouge, sous laquelle est écrit « prendre ». À la page suivante, on lit « donner » et l'enfant, en plaçant la forme dans l'emplacement prévu qui figure la paume d'une main, mime l'action de donner. Suivent les notions « ouvrir/fermer », « apparaître/disparaître » ... À la fin du livre, surprise ! ... Un livre ludique et intelligent.

Pop-up

Bienvenue de Marta Comin – Éditions Les grandes personnes. # dès la naissance # texte simple



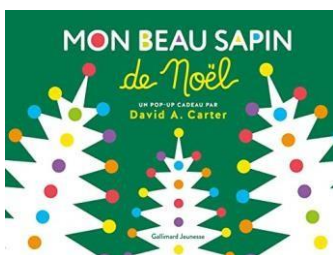
Bienvenue est un petit livre-objet poétique, qui célèbre l'arrivée de bébé. On dit bienvenue aux nouveaux-nés, la petite tortue, le lapin... Chaque double-page est une sculpture de papier aux couleurs délicates, où l'on déplie des rabats en forme d'oreilles, d'ailes, pour découvrir le nouveau-né. Un très joli cadeau de naissance, un livre idéal pour les tout tout-petits.

L'extraordinaire voyage de chouette et souris au pays des contraires de Joohye Bae aux Éditions Bayard jeunesse.



Un livre qui bouge, qui vit et qui est attractif. Un pop-up design et coloré pour apprendre les contraires : en haut, en bas, dedans, dehors... Chouette et Souris s'amuse en traversant de magnifiques sculptures en papier au fil des pages.

Mon beau sapin de Noël de D.A. Carter aux Éditions Gallimard jeunesse # coloré # Noël



Une forêt de sapins, tous différents, à regarder, à partager ensemble... simplement.

La noisette de A.F. Lemasson et D. Ehrhard aux Éditions les grandes personnes # texte court # poétique



Un petit format pour une jolie histoire pleine de poésie, qui s'adresse aussi bien aux grands enfants qu'aux tout-petits.

De page en page, la neige recouvre une petite noisette oubliée par un écureuil un peu trop pressé tandis que d'autres animaux se promènent dans le jardin. Le lecteur admire ainsi les origamis tout en finesse d'une petite souris, d'une mésange, de trois corbeaux et d'un chat. Puis le printemps revient...

livres numériques ou avec applis

Émile veut une chauve-souris de V. Cuvellier et R. Badel aux Éditions les doigts qui rêvent. # accessible pour tous



Une adaptation accessible et numérique où l'on peut choisir la taille de caractère du texte, la présence ou non de petits détails ou décors, les couleurs ou non des illustrations...ici, c'est le livre qui s'adapte et non l'enfant.

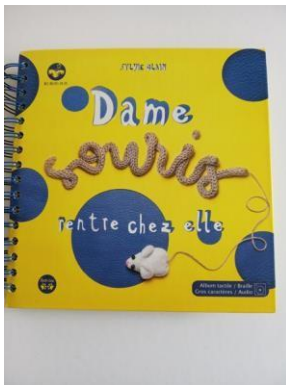
Livres tactiles

Un petit lapin – Éditions mes mains en or # accessible pour tous



Cet album est une adaptation en braille, gros caractères et images tactiles accompagnée de la chanson qui vous fera découvrir les aventures du fermier malchanceux. Cet album tactile est une adaptation de l'album *Un petit lapin se cache dans le jardin*, écrit et illustré par Mathis et Aurore Petit paru en 2018 aux éditions Milan.

Dame souris – Éditions mes mains en or. # accessible pour tous



Adaptation en braille, gros caractère et images tactiles d'un parcours effectué par une souris. L'enfant rentre dans l'histoire en manipulant une souris à travers les pages.

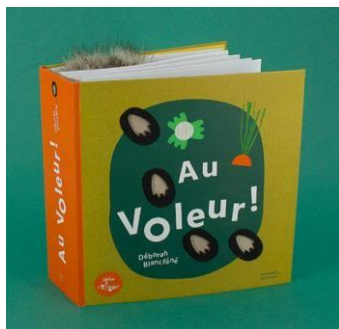
Mon nez d'Edouard Manceau aux éditions les doigts qui rêvent # accessible pour tous



Dans cet album (ou ce livre tactile) plein d'humour, la silhouette du personnage se répète mais à chaque page, c'est la surprise ! A la place de son nez, on découvre soit un objet réel, soit son imitation tactile en volume. On peut aussi toucher attentivement du bout du doigt les yeux du bonhomme et sa bouche qui changent de forme selon son émotion. Les illustrations sont cernées de noir pour renforcer leur contraste.

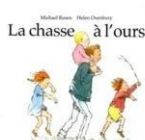
Pour expérimenter et s'amuser, un trou dans une page amovible permet de remplacer le nez par de nouveaux objets ou par son propre nez ! Un album drôle et efficace pour découvrir son visage en s'amusant, et créer du lien avec des objets de tous les jours !

Au voleur ! De Déborah Blanféné aux Éditions les doigts qui rêvent # accessible pour tous



Conçu comme une promenade, ce livre permet aux petites mains de glisser à travers différents paysages texturés en suivant les traces du voleur de légumes. Une nouvelle reliure permet à la fois l'ouverture à plat et le suivi du parcours pour le maximum de plaisirs tactiles ! Cette lecture en mouvement est une invitation à la manipulation : toucher, différencier, sauter, traverser, fouiller, plonger... et donne à vivre ou à revivre une aventure de terrain. C'est également une vraie source d'inspirations en termes d'ateliers et de médiations ! Le texte amusera par sa sonorité et son rythme les oreilles des petits. Une version audio est également disponible.

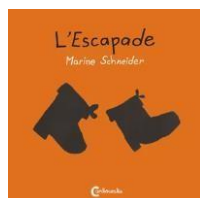
La chasse à l'ours de Michaël Rosen et Helen Oxenbury – Éditions Kaléidoscope et version *des doigts qui rêvent* avec une adaptation tactile, sonore et en langue des signes (Collection Brailli-Brailla). # accessible pour tous



« Il suffit parfois d'un rien pour que l'on se réveille avec l'irrésistible envie d'aller chasser l'ours en famille : un ciel radieux, des enfants audacieux... La journée fleure bon l'aventure et surmonter les obstacles devient un jeu d'enfant. Seulement voilà : qui chasse l'ours finit par le trouver ».

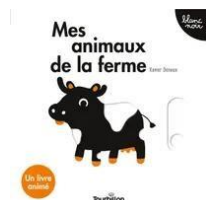
Le noir et blanc (pour les plus jeunes)

L'escapade de M. Schneider aux éditions Cambourakis # quotidien



Il pleut aujourd'hui ! Mais je compte bien mettre le nez dehors. J'enfile mes bottes et hop ! Un imagier en noir et blanc tout doux pour accompagner l'arrivée de l'automne et faire une petite balade.

Mes animaux de la ferme de X. Deneux aux Éditions Tourbillon



Petit album cartonné en noir et blanc avec des tirettes solides. Ce livre est tiré de la collection blanc noir aux éditions Tourbillon dont les titres sont vraiment intéressants.

Mes animaux tout doux du jardin de X. Deneux aux Éditions Tourbillon



Des matières et un jeu de noir et blanc, quelques touches de couleurs très contrastées, pour éveiller la curiosité et les sens

L'imagerie des outils de F. Delebecque aux Éditions les grandes personnes



Un imagier noir et blanc et photographies couleurs sur les outils

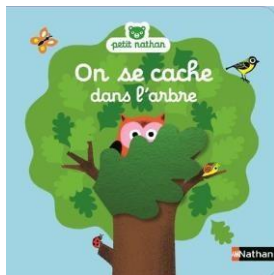
Livres flaps et rabats

1,2,3...j'enlève tout ! de C. Bielinsky aux Éditions Casterman. # quotidien # humour



Il fait trop chaud et le petit ours bleu va, petit à petit, enlever les différents vêtements qu'il porte. Le lecteur doit retourner le rabat afin d'apercevoir son nouveau look. L'ourson a une épaisseur incroyable d'habits. En bas de chaque image est indiqué le nom exact de ce qui est enlevé : la veste, le pull, le gilet...Jusqu'à la chute...La bouille de l'animal est très mignonne et l'emplacement des encarts est bien pensé et ils sont faciles à manipuler. En carton souple, ils devraient sans peine survivre à une utilisation intensive. L'enfant qui aime imaginer, chercher et jouer à cache cache, aimera se promener dans cet album qui lui fournira aussi l'occasion d'apprendre le vocabulaire des vêtements !

On se cache dans l'arbre de A. Guillerey dans la collection Petit Nathan aux Éditions Nathan.



Derrière chaque feutrine se cachent des insectes, des rongeurs, des oiseaux...
Un livre pour enfants avec des flaps à soulever pour encourager la motricité fine. Dès 6 mois.

La maison hantée de J. Pienkowski aux Éditions Nathan. # émotion



Une maison hantée à explorer pour découvrir plein de surprises animées plus farfelues les unes que les autres : des monstres dans la cuisine, un gorille dans la salle de bain, un chat dans les toilettes, des fantômes dans le lit et bien d'autres choses créatures terrifiantes qui surgissent en pop-up ! A partir de 4 ans.

imagiers gigognes de Xavier Deneux aux Éditions Milan # coloré # contes et comptines



Collection mes

Cette collection comprend les contes traditionnels (adaptés en version courte) ou les chansons de l'enfance. Certains livres sont tactiles et très résistants aux petites mains malhables.

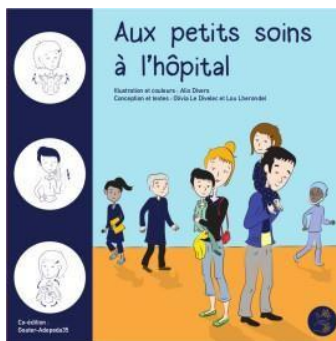
Autres

La cuisine pour tous de Rebecca Bauer et Adeline Richez – Signes de sens # recettes pratiques



Livre de cuisine accessible à tous en Facile à lire et à comprendre. Entièrement illustré. Gros caractères. Mesure unique. 10 recettes du quotidien pour adulte et enfant à partir de 7 ans.

Aux petits soins à l'hôpital aux Éditions Goater. # soins à l'hôpital



Un livre-cahier qui permet de répondre à quelques questions de l'enfant qui va être hospitalisé. Ce livre bilingue français-langue des signes est couplé à une vidéo qui est accessible sur internet. Le livre lui-même mélange jeux, descriptions et mise en situation. Un poster et un emploi du temps est inséré dans le rabat de l'ouvrage qui sert de pochette. Ce livre a été réalisé par l'Adapeda 35, association des parents d'enfants déficients auditifs avec la collaboration de 10 doigts et compagnie et des infirmières de l'Hôpital de Rennes.

Les petits plus et pour aller plus loin

Premiers romans (sept ans et plus)

La collection **Petite poche** aux Éditions Thierry Magnier. # Facile à lire # texte court



Pour les lecteurs débutants (petits ou grands) et ceux qui ont envie d'histoires courtes, une collection aux couvertures graphiques, élégantes et gaies. À l'intérieur, la mise en page prend en compte le rythme de lecture, les mots restent toujours entiers et les groupes de sens sont respectés. Une collection pensée pour permettre à tous les lecteurs de savourer ces courts romans. Il existe plus de 150 titres, de quoi avoir le choix et de trouver l'histoire ou le livre qui convienne.

Collection **Presto** aux Éditions Magnard. 18 ouvrages disponibles. # facile à lire # texte court



La collection Presto s'adresse aux ados et jeunes adultes avec des thématiques attractives, des textes courts (96 pages), une écriture accessible et une version audio gratuite.

A partir de 14 ans

« *Court toujours* » est une collection de chez Nathan, destinée aux adolescents, notamment à ceux qui ont décroché de la lecture. Des textes que l'on peut lire en moins d'une heure, accessibles, écrits par des auteurs reconnus de la littérature jeunesse.

Des récits initiatiques intenses et percutants qui racontent un moment-charnière de la vie d'un ou d'une ado d'aujourd'hui. Une collection pensée pour les 15-25 ans, adaptée à leur mode de vie : chaque livre permet d'accéder gratuitement à la version audio intégrale enregistrée par des comédiens.

* Le Facile à lire est un dispositif national qui vise à proposer une offre de lecture adaptée à des personnes qui n'ont jamais vraiment maîtrisé l'apprentissage de la lecture, qui ont désappris à lire ou encore qui découvrent la langue française.

ANNEXE 6. Entretiens des parents du SAP 53

La pratique de la lecture partagée.

	La famille pratique-t-elle la lecture partagée ?	Extraits de l'entretien
Famille A Alfred, Anita et Abel	Non. Cependant, des livres (imagiers animaux par exemple) sont à disposition de l'enfant (surtout lors du début du repas pour le faire patienter)	<i>Non pas encore. Je sais pas à quel âge c'est pour raconter des histoires... ...mais il adore ce livre des animaux qu'il regarde avant de manger car Monsieur ne sait pas attendre. D'avoir quelque chose dans les mains. Nous, on lui montre comme ça et on fait le bruit des animaux. Et là, il tourne les pages pendant que nous, on lui donne à manger.</i>
Famille B Bruno, Béatrice et Betty	Oui, et c'est Bruno, le papa qui pratique le plus souvent. Début de cette lecture partagée vers l'âge d'un an avec un livre sur les comptines.	<i>Généralement, c'est quand maman est au boulot. C'est moi qui raconte les histoires à Betty. Je lui lis une histoire comme ça, à terre, je finis à 17h, à la demande. Des fois un peu moins, ça dépend de son humeur. On a commencé, je dirais, elle avait à peu près un an. Avec un livre sonore. C'était « mes premières comptines », avec le hibou.</i>
Famille C Charles, Claire et Célia	Oui, et c'est Claire qui la pratique le plus souvent. Les parents situent le début de ces lectures partagées vers l'âge de 3-4 mois.	<i>Quand elle a pas de crèche. À la crèche, elle a aussi des histoires.</i>
Famille D Denis, Dalila et Dorine	Dalila pratique le plus souvent la lecture d'histoires pour Dorine. Cependant, il arrive que ce soit Denis, occasionnellement, qui fasse la lecture. Les parents situent le début de ces lectures vers 9 mois avec un livre de bain.	<i>C'est plutôt moi qui regarde les livres avec Dorine parce que je travaille pas. Denis, lui, quand il rentre après le travail, il est fatigué...</i>
Famille E Éric, Élise et Eva	Élise pratique la lecture partagée. Éric ne la pratique pas car il est souvent au travail (finit très tard et est absent souvent). Elle pense avoir commencé la lecture de petits livres vers les sept mois d'Eva.	<i>Oui, c'est moi qui est à la maison et je le fais des fois. On a un livre avec un CD de Charles Trenet. Elle aimait bien ça quand elle était bébé.</i>

Famille F Franck, Florence, Fanny et Flora	Lis le livre à ses deux filles car Franck travaille en journée. Florence pense avoir commencé vers les un an de ses filles	<i>Je lis celui-là, j'en ai pas d'autres. Le soir, je lis pas, parce qu'elles dorment direct. C'est plutôt dans la journée.</i>
Famille G Gwenaëlle, Georges et Gino	Gwenaëlle ne lit pas encore d'histoire pour Gino. Elle a commencé à lire des histoires à l'aîné vers deux ans.	<i>Non, pas encore parce que deux minutes après il est parti !</i>
Famille H Hervé, Hélène et Hugo	Les parents ne pratiquent pas la lecture d'histoires pour leur garçon. Ils sont non-lecteurs.	<i>Je voudrais bien des fois lui lire un livre mais il écoute pas et au bout de cinq minutes, il est parti...c'est pas facile...</i>
Famille I Ivan, Isabelle et Isaac	Isabelle lit quelque fois des petites histoires à son fils Isaac. Elle a commencé à lire des histoires vers l'âge de dix mois.	<i>Oui, je regarde des fois des livres avec Isaac.</i>
Famille J Jean, Juliette et Jules	Juliette lit des albums à Jules. Jean le fait quelques fois. Elle a débuté ce rituel du coucher vers l'âge d'un an avec un livre de bain.	<i>Ça arrive mais très rarement. Ça dépend si Jules lui demande... C'était un livre en plastique avec des poissons dedans. Je sais plus le titre...</i>

La fréquence et le lieu

	À quelle fréquence ?	Extraits de l'entretien
Famille A	/	/
Famille B	Une fois par jour en moyenne.	<i>Généralement, c'est ici, sur le canapé ou à terre. Parce qu'elle aime être à terre, entre mes genoux et puis voilà. Quand c'est au niveau de son lit, on va dire, elle est pas concentrée. Quand elle va dormir, c'est plutôt les comptines. Sinon, pour dormir, on lui met les contes sur sa Lunii, une boîte à histoires...</i>
Famille C	De temps en temps	<i>Oui, c'est dans l'après-midi, sur le canapé ou son tapis de jeux parce que le soir, elle s'endort tout de suite. On s'installe des fois par terre, elle, entre mes jambes.</i>
Famille D	Une fois par jour en moyenne (parfois dans le bain)	<i>Quand je lis une histoire, des fois c'est dans le salon, dans sa chambre ou même ici, c'est selon... même dans la salle de bain ! (rires)</i>

Famille E	Il n'y a pas de régularité. C'est selon la disponibilité d'Elise et la forme d'Eva	<i>Elle va à la crèche depuis le mois de septembre et là-bas, on lui raconte des histoires. Sinon, quand c'est moi, ça peut être sur mon lit, dans ma chambre.</i>
Famille F	Rarement	<i>C'est ici, dans le canapé. Des fois, elles veulent tourner les pages.</i>
Famille G	/	/
Famille H	/	/
Famille I	Une fois par jour	<i>J'essaie une fois par jour, à peu près. C'est surtout en fin de journée. Souvent c'est sur le canapé ou directement par terre, sur le tapis, avec ses jouets.</i>
Famille J	Une fois par jour	<i>En général, c'est au coucher. Généralement c'est dans son lit mais ça peut être sur le canapé, ici.</i>

Le statut de lecteur

	Avez-vous des livres chez vous ? Pour vous ?	Extrait de l'entretien
Famille A	Anita se déclare lectrice Au cours de l'entretien, elle parlera de sa scolarité difficile avec du harcèlement scolaire et de l'angoisse à revenir en classe. Alfred ne sait pas lire et feuillette <i>Batman</i> à l'occasion.	<i>Des histoires d'amoureux, des romans, et j'en ai un autre de la guerre... C'est une petite fille en fait, c'est le journal intime d'Anne Franck.</i> <i>J'ai Batman qu'on m'a offert à Noël que j'ai toujours pas lu (rires).</i>
Famille B	Bruno est lecteur. Béatrice l'est également mais le déchiffrage est parfois difficile.	
Famille C	Charles et Claire aiment les Mangas. Ce sont des petits lecteurs tous les deux. Charles déclarera qu'il lit parfois sur son smartphone.	Ils ne fréquentent pas la bibliothèque et n'empruntent pas de livres auprès du Bibliobus qui passe dans leur quartier. Claire se souvient qu'étant petite, elle y était allée pour emprunter quelques livres.
Famille D	Ils sont tous les deux lecteurs. Denis possède une collection de Mangas Dalila lit des romans	Il me montrera sa collection et toutes les figurines s'y rapportant : il en est très fier. <i>Plus du romantique et des Musso, des trucs comme ça. Mais je lis pas tous les jours, comme ça, de temps en temps.</i> Ils ne vont pas en bibliothèque.

Famille E	<p>Elise nous fait part des difficultés scolaires de ses enfants et de ses difficultés à suivre les devoirs des aînés.</p> <p>En effet, elle a acquis des pratiques de lecture de base mais a des difficultés de compréhension. Il ne faut pas de texte compliqué, nous confie-t-elle.</p>	<p>Elise se rend occasionnellement à la médiathèque pour emprunter quelques livres (une fois par mois en moyenne) mais plus pour les aînés.</p> <p><i>Comme dit mon mari, l'école, c'est l'école. Tenez, moi, j'ai fait une SEGPA, ça m'a pas empêché de devenir ce que je suis devenue. Mais j'étais nulle en math, la dernière de la classe, j'étais mauvaise. Par contre, ma fille, y'a pas de problème... des fois, y'a de plus en plus de mots qui sortent, qu'on connaît pas et qu'est-ce que ça veut dire, donc...</i></p>
Famille F	<p>Florence sait lire (les infos et quelques lignes sur son téléphone) mais cela reste difficile. Il n'y a pas de livre à la maison, ou très peu.</p> <p>Emprunter à la bibliothèque semble compliqué : problème de transport pour aller dans le centre-ville.</p>	<p><i>Non, ici, y'a pas de livres pour les adultes. C'est que pour les enfants. En fait, c'est des livres que la banque, ils ont donné.</i></p> <p><i>Je suis allée à la bibliothèque une fois avec l'éducatrice du SAP, mais je suis pas retournée parce que ça monte en fait, c'est des montagnes.</i></p>
Famille G	<p>Gwenaëlle est lectrice mais lit peu.</p> <p>Elle s'est rendue à la bibliothèque avec l'aîné, il y a trois ans mais l'expérience a été plutôt négative et préfère attendre encore pour y amener Gino.</p>	<p><i>Non, il n'y a pas de livres pour les adultes, ah si, un policier et un roman, mais c'est que pour moi. Parce que ça parle du 36 quai des orfèvres ou du Bataclan et ça m'intéresse parce que ma famille, y sont policiers alors... je lis des histoires vraies.</i></p> <p><i>Sinon, c'est que pour les enfants.</i></p>
Famille H	<p>Hélène et Hervé ne sont pas lecteurs.</p> <p>Ils ne possèdent pas de livres pour les adultes.</p>	<p><i>On va au bibliobus, il passe tout près d'ici et c'est facile... on y a va quatre fois dans l'année à peu près mais bon, c'est pareil, Hugo, il prend des fois des livres qui sont pas de son âge.</i></p>
Famille I	<p>Isabelle lit des textes simples mais, nous confie-t-elle, elle a des problèmes de compréhension et déchiffre mal. Il n'y a pas de livres pour les adultes.</p> <p>Ils ne se rendent pas en bibliothèque.</p>	<p><i>Maintenant que j'ai mon p'tit bout, je lui lis des histoires de temps en temps mais sinon, je ne lis pas de livre pour moi.</i></p> <p><i>Elle est pourtant pas loin. Et mon mari il me dit pourquoi tu penses pas à emmener Isaac là-bas... je dis oui, maintenant que tu m'en parles...</i></p>
Famille J	<p>Juliette ne possède pas de livre adulte. Elle lit peu mais sait lire et comprend des textes simples.</p> <p>Les passages en bibliothèque sont épisodiques.</p>	<p><i>Je lis plus à mes enfants que pour moi.</i></p> <p><i>Ça m'est arrivé d'aller à la bibliothèque avec Jules. Mais c'est pas facile car il bouge beaucoup et fait du bruit. Alors, j'avoue ne pas y aller souvent.</i></p>

Le goût de lire (transmis dans l'enfance ou transmis à l'école)

	Vous souvenez-vous des histoires qu'on vous racontait à la maison ou à l'école ?	Extrait de l'entretien
Famille A	<p>Anita n'a pas de souvenir dans l'enfance sur le sujet des histoires partagées. Mais présence de livres à la maison (Max et Lili, Chair de poule, Barbie...). Elle se souvient que l'enseignante lui racontait des histoires en Primaire (pas de titre en particulier).</p> <p>Alfred déclarera ne pas avoir entendu d'histoire à l'IME mais présence de livres à la maison (cependant, pas d'histoire racontée par ses parents). Il parlera d'enfance difficile.</p>	<p><i>Je sais qu'à l'IME, c'était surtout apprendre à faire de la cuisine, par exemple du bois, du fer... des espaces verts, oui y'en avait... oui, on nous a appris beaucoup de choses mais moi, quand j'étais à l'école, y'avait pas d'histoire du tout, j'm'en rappelle... y'avait plus des activités qu'on nous apprenait... fallait qu'on nous apprenne plus tard, comment il fallait faire des pâtes, des gâteaux...</i></p>
Famille B	<p>Bruno n'a pas le souvenir d'avoir écouté des histoires dans sa famille mais les livres étaient présents à la maison. Il a d'ailleurs récupéré toute la collection de BD de son père (Tintin, Michel Vaillant, Astérix...).</p> <p>Béatrice déclarera qu'il n'y avait pas de livre dans sa famille. On ne lui racontait pas non plus d'histoire à l'IME (pas de souvenir en tous cas).</p>	<p><i>Oui, on avait beaucoup de BD à la maison. Mon père, j'ai hérité de sa collection de BD. Y'en a plus de mille. Des Torgal, des Rahan, des petits formats aussi comme Ricochet, Rodéo, j'ai baigné là-dedans...</i></p>
Famille C	<p>On ne racontait pas d'histoire à Claire durant son enfance. Mais les livres étaient présents dans la maison.</p> <p>À l'école, Claire se souvient qu'on lui racontait des histoires avec le livre.</p> <p>Charles, d'origine Haïtienne, nous raconte que les histoires étaient une tradition orale dans sa famille et qu'il a écouté de nombreuses histoires de son île, des histoires vraies racontées par son grand-père.</p>	<p><i>Oui, y'avait des livres comme petit ours brun, tro-tro, des trucs pour les petits et je les racontais à mes petits frères et sœurs. Quand j'étais plus grande, je lisais des mangas pour moi.</i></p> <p><i>Oui, ils nous montraient les images de livres et nous racontaient l'histoire. C'était des albums et beaucoup d'histoires mais je me souviens plus de qu'est-ce que c'est. Si, y'avait Boucle d'or.</i></p> <p><i>Oui, y'avait des livres chez moi. Quand j'ai appris à lire, j'avais 6 ans. C'était surtout des livres sur des histoires d'espace, des livres de football. J'aimais bien regarder les images et puis après y'en a eu moins. Je me les imaginais dans ma tête.</i></p>

Famille D	<p>Dalila se souvient qu'on lui racontait des histoires à la maison.</p> <p>Denis est sûr de ne pas avoir écouté des histoires dans son milieu familial (nous comprendrons au fil de l'entretien qu'il est issu d'un contexte familial complexe et difficile)</p> <p>Quant aux souvenirs scolaires, ils ne s'en souviennent pas mais sont persuadés d'en avoir eus.</p>	<p><i>Oui, c'était mes parents et ma grand-mère. Ils me racontaient Petit ours brun, les oui-oui, les Monsieur-madame, les Martine et les Babar. J'aimais surtout le livre de Bonne nuit les petits.</i></p>
Famille E	<p>Elise ne se souvient pas d'histoires racontées par ses parents. Au fil de l'entretien, nous comprenons qu'elle est issue d'une histoire familiale complexe et difficile.</p> <p>Cependant, des livres pour enfants étaient à disposition.</p> <p>Pas de souvenirs d'école ni des histoires qu'on aurait pu lui raconter.</p>	<p><i>Moi, déjà, mes parents, ils se sont pas occupés de moi alors c'était pas pour me lire des histoires...</i></p> <p><i>C'était un livre avec des lapins... je sais pas si vous voyez... Heidi, bon, après y'avait les Disney, y'a des années que ça existe ça...</i></p>
Famille F	<p>Florence ne se souvient pas des histoires racontées quand elle était plus jeune. Il y avait beaucoup de livres jeunesse chez elle.</p> <p>Elle se souvient aussi qu'on lui racontait des histoires, plutôt des contes à l'école, dans des livres.</p>	<p><i>Je sais qu'il y avait Charlotte aux fraises mais les autres...</i></p>
Famille G	<p>Gwenaëlle ne se souvient pas si on lui racontait des histoires quand elle était jeune à la maison.</p> <p>En revanche, elle reconnaît que la maîtresse lui racontait des histoires à l'école.</p> <p>Les livres étaient présents à la maison.</p>	

Famille H	<p>Hélène nous confie qu'elle ne bénéficiait pas d'histoire à la maison et qu'il n'y avait pas de livre pour les enfants.</p> <p>Quant à Hervé, il nous dit qu'il en a entendues avec ses parents et surtout avec sa grande sœur.</p> <p>À l'IME, leur établissement spécialisé à tous les deux, ils ne pensent pas avoir entendu de lectures partagées.</p>	<p><i>A cette époque-là, ça existait pas les petites histoires...</i></p> <p><i>C'était surtout du scolaire mais on faisait des activités et ça c'était bien : de la couture, de la cuisine, de la danse...</i></p>
Famille I	<p>Isabelle nous parle des lectures partagées qu'elle a reçues dans son enfance.</p> <p>Les livres jeunesse étaient présents à la maison.</p> <p>À l'IME, elle n'a pas le souvenir des histoires racontées</p>	<p><i>Oui, je me rappelle des histoires quand j'étais petite : c'était des chaperon rouge, les trois petits cochons... oui, c'était dans des livres. J'étais fille unique et j'avais pas besoin de me batailler avec les autres.</i></p> <p><i>J'y suis rentrée tard vers treize ans alors y'avait pas d'histoire avec des livres. C'est là, grâce à l'IME que j'ai appris l'entretien des locaux.</i></p>
Famille J	<p>Juliette se souvient des lectures qu'elle a partagées avec sa mère.</p> <p>Les livres pour les enfants étaient présents.</p> <p>À l'école, un système d'emprunt était effectué et elle pouvait ramener des albums chez elle.</p>	<p><i>Oui, y'a Blanche-neige, Bambi...</i></p> <p><i>J'aimais bien Blanche-neige.</i></p> <p><i>À l'IME, ils racontaient des histoires mais je me rappelle pas des titres.</i></p>

Le nombre de livres en leur possession

	Possédez-vous des livres pour les enfants ? Combien ? Lesquels ?	Extrait de l'entretien/Commentaires
Famille A	Oui. Une dizaine.	<i>Bah oui, il en a pas mal. Là, on a récupéré des livres Tchoupi. Il a tout ce qu'il faut. Et puis, il en a d'autres, des Disney, mais j'attends qu'il soit un peu plus grand. []. Si, on en a d'autres, mais malheureusement, il l'a déchiré.</i>
Famille B	Oui. Pas loin de vingt.	<i>Généralement, c'est des Ours brun, des Tchoupi, des petits loups, des livres avec un peu de sonore, les comptines... la bibliothèque est pas loin aussi donc... on y a déjà été plusieurs fois, tiens, ça fait longtemps qu'on n'y a pas été. Une fois par mois, à peu près.</i>
Famille C	Célia possède quatre à cinq livres.	Ce sont uniquement des livres donnés (secours populaire ou SAP) et adaptés à l'âge de Célia.
Famille D	Une quinzaine	<i>Elle doit en avoir quatre ou cinq pour aller dans le bain et puis, les autres entre cinq et dix, je dirais.</i>
Famille E	Une vingtaine	<i>C'est pas facile à dire. Je vais vous les amener et vous allez dire. En plus, y'en a que je garde au placard pour plus tard, quand elle sera grande.</i>
Famille F	Deux livres	Offerts par la banque (deux exemplaires semblables pour les jumelles)
Famille G	Une bonne cinquantaine mais peu pour l'enfant concerné.	<i>Parce que y'a des Disney, aussi des boucles d'or, des trucs comme ça, des contes et un peu de tout. Sur les animaux. Pour Gino, faut que je trouve, pour son âge. Déjà qu'il les déchire pas avant... des livres spécial pour lui, faut que j'en trouve. Ah bah si, il a un livre de bain ... avec les chiffres... et un en tissu.</i>
Famille H	Une bonne vingtaine	<i>Dans sa chambre, y'en a plein... il a toute une collection de oui-oui, c'était à son frère, y'a 22 ans et pas abimés... des Astérix, des marsupilami, des Lou et des livres du Mac Do.</i>

Famille I	Six livres	<i>Oui, il a des livres. Et là, il va en avoir plus parce que tonton et tata, ils lui ont payé un abonnement chez Popi, donc... tous les mois, on va recevoir le premier livre qui va arriver... c'est pendant un an.</i> Isabelle me montre les livres. Parmi eux se trouvent, des petites histoires offertes par son amie : Spot, la famille Lapinou, et quelques livres promotionnels.
Famille J	Une vingtaine.	<i>Oui, il a beaucoup de livres à la maison et à l'école. Il en ramène de l'école.</i>

Le choix varié des ouvrages à la maison

	La variété (d'après le discours ou la présentation des livres de la maison)	Extrait de l'entretien
Famille A	Présentation d'un livre cartonné avec des photos d'animaux.	<i>Là, c'est ma sœur qui m'a donné les Tchoupi, les livres de ses enfants... On met aussi de la musique pour lui sur une petite enceinte avec la musique de Tchoupi.</i> Les achats se font en vide-greniers ou plus rarement en grande surface.
Famille B	Livres à toucher. Livres cartonnés avec histoires. Livres à fenêtres ou à trous. Tchoupi. P'tit Loup. Choix varié et adapté à l'âge de l'enfant.	<i>Pour Betty, y'a tout ce qu'il faut. Des Tchoupi, petit loup, et pour le choix, c'est celui qui vient, on regarde les âges si c'est adapté. On regarde aussi si y'a plus ou moins de texte. Le mieux, pour son âge c'est pas beaucoup de texte et beaucoup d'images plutôt colorées, un peu comme les Tchoupi là...</i> <i>On nous en offre aussi pour l'occasion de Noël mais ça peut être pour son anniversaire, tout ça.</i> <i>On les achète à l'espace culturel de Leclerc ou à Cultura. Parce que c'est varié et y'a vraiment du choix. Ça dépend du coup de cœur aussi.</i>
Famille C	Choix varié et adapté à l'âge de l'enfant (albums cartonnés, livres à fenêtres, livres à toucher).	
Famille D	Les parents me ramènent la collection de livres de Dorine et parmi eux, je trouve des histoires du soir, des livres à toucher, des Disney, un livre de comptines, un imagier.	Certains ont été offert, d'autres achetés en grandes surfaces (sur le coup de cœur)

Famille E	Choix varié et adapté à l'âge de l'enfant.	<i>Elle a des Petits livres cartonnés et plastifiés. Livres à trous et à toucher. P'tit loup et des Picoti, c'est un lot de livres que j'ai pris à la bourse aux jouets et le Secours populaire m'en a donné aussi. Et puis, ma sœur, elle m'a donné les Picoti. Mes préférés c'est quand y'a juste le nom et les images ; oui, un imagier, comme vous dites. J'aime bien les livres avec tout ce qui est apprentissage aussi et le livre des odeurs.</i>
Famille F	Un unique livre à toucher. Il n'y a pour ainsi dire pas de livre à la maison.	<i>Le livre du SAP, il est tout déchiré... on l'a mis à la poubelle...</i>
Famille G	Le fait de parler des livres jeunesse pour son petit garçon a provoqué chez Gwenaëlle l'envie de fouiller ses cartons pour lui trouver des livres cartonnés (qu'il ne déchirera pas) ou d'en acheter pour lui au moment de Noël. Nous apprenons au fil de l'entretien que les livres ne sont pas mis à disposition de l'enfant et qu'ils restent souvent dans un placard.	<i>Quand on m'offre des livres, ça reste dans le placard. J'ai peur qu'il déchire son cadeau.</i>
Famille H	Les livres présentés lors de l'entretien ne correspondent pas à l'âge de Hugo. Cet enfant est atteint d'un TDI et commence tout juste la lecture seul. Il possède uniquement des BD trop compliquée pour son niveau de lecture et son niveau de compréhension.	Pas de livres offerts.
Famille I	Isaac possède quelques livres adaptés pour son âge mais pas d'une grande variété. Un abonnement à Popi est en cours.	<i>Ce qui me plaît, c'est quand les images elles sont rigolotes.</i>
Famille J	Jules possède une boîte à histoires, quelques livres adaptés à son âge. Cependant compte tenu de ses difficultés (TDI et difficultés d'attention), une partie des livres possédés ne peut être comprise.	<i>Il a des Pat'patrouille, des Walt Disney, et puis c'est tout... En général, c'est Jules qui choisit avec moi. On les commande sur internet. Ça peut arriver que je les achète au Leclerc. Je choisis aussi selon les images sont jolies ou l'histoire jolie. Des belles histoires. C'est monsieur qui lui a offert au moment où il a eu des difficultés au sommeil. Alors, on a essayé et ça marche très bien. Et puis, il l'aime bien et quand on lui met pas, il nous rappelle à l'ordre.</i>

Les différences de pratiques.

	Lecture de l'album	Observations de l'enfant / Remarques
<p>Famille A Lecture effectuée par Anita pour Abel (14 mois)</p>	<p>Anita se met assise à table et Abel est sur ses genoux. Elle est intimidée, sa voix est hésitante et l'expérience semble lui être difficile (la peur du regard de l'autre et son jugement sont des émotions très fortes parfois pour les parents TDI).</p> <p>La lecture est effectuée sans ton et sans aucune interaction avec Abel. Elle ne pointe ni les images, ni le texte pour soutenir l'attention de son petit garçon.</p>	<p>C'est une première pour Abel. Il n'a jamais bénéficié d'une lecture d'histoire. Il prend le livre des mains d'Anita et le manipule. Il le fait tomber par terre ; sa mère le relève à plusieurs reprises pour continuer le récit. Mais Abel le met à la bouche et Anita le réprimande. Abel finira par s'en aller des genoux de sa mère et ne souhaitera pas revenir malgré les encouragements de sa maman.</p> <p>Remarque : le malaise d'Anita n'aide pas à attirer Abel vers l'histoire. Et, par ricochet, le comportement d'Abel décourage rapidement Anita dans la lecture. Après trois pages de lecture, nous arrêtons là l'expérience en rassurant les parents et en valorisant l'exploration nécessaire du livre pour Abel avant d'être en position d'écoute, si courte soit-elle.</p> <p>À souligner : il revient d'une petite hospitalisation et le moment n'était pas propice pour cette expérience.</p>
<p>Famille B Lecture effectuée par Béatrice et Bruno pour Betty (2 ans)</p>	<p>La lecture de l'album <i>Occupé</i> a été effectuée par les deux parents, à deux voix. Béatrice lit l'histoire tandis que Bruno fait quelques commentaires pour sa fille (durant le récit, les références à <i>loup y es-tu</i> et <i>au petit chaperon rouge</i> seront soulignées). Ils sont tous les trois installés à table, Betty est sur les genoux de sa maman, avec le livre face à elle.</p> <p>La lecture est mécanique et la voix est monocorde. Béatrice s'arrêtera au « je sors », croyant que l'histoire était terminée et Bruno continuera de lire les deux dernières pages (avec plus d'assurance et un ton vif).</p> <p>La famille applaudit à la fin de l'histoire avec des « bravo » et des exclamations joyeuses.</p>	<p>Betty semble habituée à écouter des histoires. Dès que les parents l'appellent en montrant le livre, elle accourt avec intérêt et grimpe sur les genoux de sa maman. Grâce à Bruno, les interactions avec Betty sont nombreuses, suscitant toute son attention sur l'image (le pointage est effectué par tous). Des explications de Béatrice vont également venir enrichir la compréhension de Betty (<i>tu vois, c'est embêtant, y'a quelqu'un aux toilettes !</i>).</p> <p>Betty sera souriante, attentive et prononcera quelques exclamations et mots (jargon enfantin) dont un nous était compréhensible : <i>pipi</i> (ce mot n'avait jusque-là, pas été encore prononcé et montre bien combien Betty avait compris l'histoire, du moins sa thématique).</p> <p>Remarque : dès la découverte de l'album, Bruno s'extasie sur le nom de l'auteur car il en a attendu parler et souhaitait acheter un album de Matthieu Maudet pour Betty.</p> <p>La lecture à deux voix a été vraiment intéressante. Même si Béatrice a plus de mal dans la lecture que Bruno, c'est elle, néanmoins qui raconte l'histoire. Bruno vient en soutien, dans les interactions, les apartés et impulse une dynamique.</p>

<p>Famille C Lecture effectuée par Claire pour Célia (15 mois)</p>	<p>Claire remarque tout de suite <i>le petit chaperon rouge</i> après avoir lu le titre de l'histoire. Elle lit l'histoire avec le ton, d'une voix douce, chuchotant, avec des variations et attire l'attention de sa petite fille. Des rajouts comme « ohlala » ou « ho » viennent ajouter de la relation entre l'histoire et Célia qui semble très attentive. Quelques interactions vont apporter des précisions à la compréhension de l'histoire (montre les petits cochons, devine que c'est le loup, fait le parallèle entre les couches de Célia et le passage aux toilettes...).</p>	<p>Célia est concentrée et écoute l'histoire jusqu'au bout. Elle fait des petits bruits de gorge, montrant qu'elle est bien là, avec sa maman et l'histoire (un encouragement à poursuivre ?). Elle pointe les images en imitation en miroir avec sa maman. Fatiguée, Célia prendra le livre (qu'elle tient comme une lectrice) à la fin de l'histoire pour signifier que cela était terminé.</p> <p>Les parents remarqueront la grande capacité d'attention de leur petite Célia et rajouteront en fin d'entretien : <i>Il faut parler aux enfants, avec du vrai vocabulaire aux enfants et avec des vrais mots pour qu'ils écoutent et raconter des histoires pour les faire grandir.</i></p>
<p>Famille D Lecture effectuée par Denis pour Dorine (15 mois)</p>	<p>C'est Denis qui se propose pour l'expérience de lecture. Il est assis en face de Dorine qui vient de prendre son goûter dans sa chaise haute. Il n'est pas très à l'aise, nous le sentons, pour cet exercice. Sa lecture est mécanique, sans ton, hachurée et laborieuse. Les mots sont parfois déformé : <i>prise</i> pour <i>pressé</i>, par exemple. Il est cependant en interaction avec sa fille et fait quelques remarques en apportant quelques précisions pour que Dorine puisse mieux comprendre. Il pointe les images pour attirer son attention.</p>	<p>Durant tout le récit de l'histoire, Dorine veut jouer avec son père et le provoque en poussant des cris joyeux pour attirer son attention. Cette attention n'est pas dirigée vers le livre ; objet qui ne semble pas la séduire et marquer son intérêt.</p> <p>Pour cacher sa gêne, il ira jusqu'à faire le pitre tout en disant : <i>Et là, y'a marqué ouf ! [] toc, toc, toc</i> (il frappera de grands coups sur la table) <i>Et là, c'est le p'tit loup qui veut aller aux toilettes. et qui va manger le p'tit zoiseau !</i> Il ne comprendra pas la fin de l'histoire (Dalila interviendra et remettra la bonne fin de l'histoire) car il dira : <i>Et à la fin, c'est le p'tit loup qui mangera les p'tits cochons !</i></p>

<p>Famille E Lecture effectuée par Elise pour Eva (1 an)</p>	<p>Elise s'installe au sol sur le tapis de jeux d'Eva. Celle-ci la rejoint et s'installe entre ses jambes. Elle la sollicite avec des questions sur la page de couverture et a reconnu de suite <i>le petit chaperon rouge</i>. Elle déforme sa voix pour en faire les voix des personnages. Elle questionne sa fille et répond pour elle (Eva n'a pas encore le langage suffisant pour répondre). Sa lecture est fluide, tonique et le ton est bien marqué. Elle rajoute des onomatopées pour plus de suspens. Elle déclarera à la fin qu'elle était soulagée que le texte soit court. Elle a aimé l'histoire.</p>	<p>Nous sentons qu'Eva est habituée à l'écoute d'histoires. Elle est attentive et écoute jusqu'à la fin du récit. Elle est souriante et va même jusqu'à rire des voix transformées par sa mère. Des petits cris de joie ponctuent tout le récit. C'est un vrai moment de complicité mère-fille que nous voyons avec des interactions appropriées et au bon moment dans l'histoire. Elise a reconnu le grand méchant loup et le petit chaperon rouge ; elle connaissait ce conte. Après la lecture, Eva manipulera le livre, tournera quelques pages, toujours assise sur son tapis.</p>
<p>Famille F Lecture effectuée par Florence pour ses deux filles (27 mois)</p>	<p>Florence a accepté de lire l'histoire à ses filles (je lui montre avant pour qu'elle s'en inspire). Sur le canapé, les filles s'installent quand je vais les chercher (elles étaient dans une autre pièce). Maman est au milieu. La lecture est compliquée : le ton est monocorde et le déchiffrage n'est pas toujours correct. Elle fournira cependant des petites explications sur le fait d'aller aux toilettes et d'attendre son tour.</p>	<p>Fanny sortira du canapé pour se mettre devant sa maman <i>Tu vois, elle est pas intéressée... elle s'en va...</i> je lui dis de continuer sa lecture car il me semble qu'elle écoute, même de loin. Flora fera quelques sons (des mots ?) avec une intention envers l'adulte. À la fin de l'histoire, les filles se sont emparées du livre, et Flora pointera avec son doigt quelques images en émettant quelques sons.</p>

<p>Famille G Lecture effectuée par Gwénaëlle pour Gino (1 an)</p>	<p>Je lui ai montré le livre avant de le proposer en lecture partagée afin qu'elle puisse le parcourir et se rendre compte de sa difficulté (texte court, colorés, grosses lettres...) et de l'histoire. Elle constate qu'elle connaît <i>le petit chaperon rouge</i>. Elle semble réticente à vouloir la raconter à son petit garçon.</p> <p>La lecture partagée avec Gino est racontée avec le ton, plutôt vivant. Elle tourne les pages et invite Gino à les tourner avec elle. L'histoire ne va pas jusqu'à la fin car Gino semble fatigué (nous sommes en fin de matinée). Je les félicite, tous les deux pour leur participation.</p>	<p><i>Il va pas rester...</i></p> <p>Gino est attentif et rigole quand sa maman rigole. Il reste sur ses genoux et se met à bailler plusieurs fois avant de descendre au sol.</p>
<p>Famille H Lecture effectuée par Hugo (8 ans) devant ses parents</p>	<p>Pour ne pas mettre mal à l'aise les parents, nous demandons à Hugo de lire le livre à ses parents. Il s'exécute sans difficulté devant la fierté de ses parents. Il a eu besoin de petits coups de main parfois sur le ton, sur le déchiffrage des mots. Il fait des commentaires pendant le récit et prend conscience de trouver <i>le petit chaperon rouge, le loup et les petits cochons</i>.</p>	<p><i>Vous allez voir, Sophie, il a progressé...</i></p> <p><i>Ah oui, le chaperon rouge qui mange le loup ! (rires des parents)</i></p>
<p>Famille I Lecture effectuée par Isabelle pour Isaac (13 mois)</p>	<p>Je laisse le temps nécessaire à Isabelle pour découvrir le livre. Elle fait des commentaires, plaisante sur le contenu de l'histoire avant d'accepter de le lire à Isaac. Elle installe son petit garçon sur ses genoux, à table. Sa lecture est ponctuée de remarques adressées à Isaac. Elle est rapide, sans ton. Elle tourne les pages malgré l'insistance de l'enfant à vouloir les tourner.</p>	<p><i>Ils vont faire dans leur culotte s'ils attendent trop longtemps... on dirait comme dans le chaperon rouge... Ils ont eu peur tiens... il est rigolo, celui-là...</i></p> <p>Isaac ne semble pas à l'aise et ne porte pas intérêt à l'histoire. Il veut manipuler le livre et l'explorer seul. Il grogne. J'incite la maman à lui laisser entre les mains et à ne pas insister. Nous terminons sur les bruits des animaux et notamment celui des petits cochons avec une comptine.</p>

<p>Famille J Lecture effectuée par Juliette pour Jules (6 ans)</p>	<p>Juliette attire son garçon sur ses genoux pour lui lire l'histoire. Sa lecture est fluide même si elle ne met pas le ton, qui est monocorde. La lecture est assez rapide. Elle tourne les pages et pointe les images. Juliette rit franchement à la fin de l'histoire</p> <p>Le temps de l'histoire se termine sur un moment d'exploration seul du livre par Jules. Juliette trouve le livre sympa et drôle. Elle précise qu'il est court à raconter et que c'est facile à lire.</p>	<p>Jules est intéressé. Il fait des commentaires et pose des questions auxquelles sa maman répond.</p> <p>Jules pointe les images avec sa mère et répond : <i>pipi !</i></p> <p>Jules l'imité en miroir et dit : <i>il est où le loup ?</i> Maman donne des explications.</p> <p>Jules, après l'exploration du livre et ses petits commentaires sur l'histoire, remet le livre dans mon sac. Il demande à aller aux toilettes et quand sa mère l'emmène, il refuse et choisit de prendre son goûter.</p>
--	---	--