

Cindy Diacquenod et Aline Veyre (Éds.)

# Cocréation de documents en langage Facile à lire et à comprendre (FALC)

Présentation de projets participatifs  
conduits en Suisse romande



**EDITION**  
SZH/CSPS

# Projet 9 – Un projet de littérature enfantine accessible aux enfants ayant une déficience intellectuelle

## 1 Introduction

Les enfants présentant une déficience intellectuelle (DI) rencontrent souvent des difficultés à accéder au sens d'un texte écrit même lorsque celui-ci est lu à voix haute par une ou un adulte (Hudson et al., 2013). En effet, ces enfants ont tendance à présenter un vocabulaire réceptif et une compréhension de l'implicite plus limités que leurs pairs au développement typique, ce qui peut faire obstacle à leur compréhension de l'écrit (Facon et al., 2002 ; Van Wingerden et al., 2014). Or, fournir à ces enfants des occasions de développer leurs compétences en compréhension de textes est essentiel, car l'accès à la littérature offre de nombreux avantages tant sur le plan scolaire, social que personnel (Browder et al., 2009). Pour favoriser un accès au sens des écrits par les enfants présentant une DI, la lecture à voix haute par autrui est souvent utilisée. Il est également encouragé d'adapter des écrits existants, par exemple en les raccourcissant ou en les simplifiant (Browder et al., 2009 ; Hudson et al., 2013).

## 2 Présentation du projet

Notre projet avait pour objectif de simplifier les textes originaux de quatre albums de littérature jeunesse adressés aux enfants âgés de six à dix ans. Ceux-ci ont été traduits en Facile à lire et à comprendre (FALC) dans le but de permettre aux enfants ayant une DI du même âge de mieux accéder au sens de ces histoires lors de moments de lecture à voix haute. [Les textes traduits en FALC des quatre albums](#) sont disponibles sur le site de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) et peuvent être téléchargés et utilisés en complément de l'album original par toute personne intéressée. Les textes simplifiés peuvent être accolés directement au texte original. Une version audio adaptée est également disponible en ligne, offrant la possibilité aux enfants d'écouter l'histoire tout en feuilletant le livre.

### 3 Présentation de la démarche participative

Les quatre albums jeunesse sélectionnés offrent une continuité au niveau des décors et des personnages, une bonne correspondance texte-image et peu de dialogues. Tous ces éléments sont nécessaires pour soutenir la compréhension des enfants présentant une DI. Les quatre albums, présentant une diversité au niveau des thèmes abordés et du genre, sont : « Le dompteur de vent » de Villiot et Prugne (2016) ; « Le tango d'Antonella » de Le Huche (2017) ; « Le prince tigre » de Jiang Hong (2005) ; et « La tresse ou le voyage de Lalita » de Colombani et Pollet (2018). Le texte original de chacun des quatre albums a été traduit par trois membres de notre équipe de recherche ayant l'habitude de côtoyer des enfants présentant une DI. Cette réécriture a été réalisée en respectant les règles de traduction pour une information facile à lire et à comprendre (Inclusion Europe, 2009 ; Ruel et al., 2011) en utilisant principalement des mots courants, en évitant les négations et en privilégiant la forme active. Une courte explication a été proposée pour certains mots de vocabulaire moins familiers. Chaque phrase comportait une seule information et suivait la précédente dans un ordre logique, temporel ou allant du général au particulier. Les textes ont été écrits en noir sur un fond blanc avec une police d'écriture sans empâtement de taille 13 ou 14 pour en faciliter la lecture par des enfants potentiellement décodeurs. Nous avons également énoncé certains implicites en mentionnant les liens de causalité, un sentiment éprouvé par un personnage ou encore des éléments explicitant une résolution de problème. Au niveau de la démarche de traduction, pour chacun des albums, une personne de l'équipe de recherche proposait une première traduction qui était ensuite révisée en fonction des suggestions d'améliorations avancées par les deux autres chercheuses.

Ensuite, nous avons recruté des adultes qui côtoyaient des enfants ayant une DI en diffusant un flyer par le biais d'associations parentales ainsi que dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants spécialisés à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud). Deux mamans et quatre enseignantes ont participé à la phase d'évaluation de l'accessibilité des albums traduits en FALC. Elles ont présenté le texte adapté d'au moins deux albums à leur enfant ou à deux de leurs élèves. Ainsi chaque ouvrage a été évalué par au moins quatre enfants ayant une DI et pouvant s'exprimer par oral. Au total huit enfants de huit à dix ans ont participé à cette phase d'évaluation. La démarche d'évaluation de chaque album consistait en une première lecture à voix haute du texte simplifié par l'adulte à l'enfant. Puis, lors d'une seconde lecture, des questions de compréhension littérales que nous avons transmises aux participantes adultes étaient posées à l'enfant après chaque passage du texte qui

venait de lui être lu. Sur les 17 lectures d'albums réalisées, les enfants ont en moyenne répondu correctement à 88 % des questions qui leur étaient posées (variant entre 56 % et 100 %), ce qui laisse supposer qu'une grande partie des textes traduits était accessible à cette population d'enfants. Notre équipe de recherche a ensuite examiné l'ensemble des réponses erronées récoltées. Lorsqu'une réponse incorrecte donnée par un enfant laissait supposer une incompréhension liée au texte qui lui avait été lu, celui-ci était modifié. Lorsqu'il était difficile d'établir un lien entre une réponse erronée donnée par l'enfant et le texte ou lorsque l'enfant n'avait pas donné de réponse, aucune modification n'était apportée au texte. Ainsi, sept modifications ont été proposées pour l'ensemble des textes. Les modifications consistaient à remplacer un mot mal compris par un mot plus accessible, à déplacer une partie de texte pour la faire coïncider avec une illustration afin d'améliorer la correspondance texte-image ou encore à ajouter une phrase pour expliciter un concept ou une idée. À titre d'exemples, le mot « villageois » a été remplacé par le mot « homme » et le concept « faire penser à » a été explicité en évoquant les notions de « ressemblance » et de « souvenir ».

#### **4 Conclusion**

Ce projet est le fruit d'une riche collaboration entre de nombreuses personnes tout au long des différentes étapes de sa réalisation. En ce qui concerne la démarche de traduction des albums, les membres de notre équipe de recherche ont dû se familiariser avec les règles de traduction en FALC et de nombreux échanges ont été nécessaires afin d'obtenir une traduction de qualité. En ce qui concerne la démarche d'évaluation de ces traductions, les participantes adultes ont répondu à un questionnaire permettant d'identifier si les traductions en FALC étaient, selon elles, profitables pour les enfants ayant une DI. Il en ressort que la grande majorité des enfants ont montré de l'intérêt pour les albums. En effet, elles et ils écoutaient avec attention l'histoire qui leur était lue, s'intéressaient aux illustrations et/ou réagissaient aux contenus entendus. Les participantes adultes ont considéré que la traduction en FALC favorisait l'intérêt des enfants pour les textes lus et leur compréhension de ceux-ci. Toutefois, il n'a pas été facile de trouver des parents d'enfants ayant une DI qui étaient intéressés à participer à notre projet et cela malgré le fait que nous en avons fait une bonne promotion. Le projet ayant eu lieu en pleine crise sanitaire, il est hautement probable que cette situation ait compliqué leur recrutement. Notre projet s'est déroulé sur un peu plus de dix mois. Une manière de mieux optimiser la réalisation pourrait être d'impliquer les professionnelles et professionnels en

formation en enseignement spécialisé dans la démarche de traduction et d'évaluation des albums avec leurs élèves. Cela permettrait de sensibiliser les futures enseignantes et enseignants spécialisés à l'importance de l'accessibilité de la littérature enfantine et à l'exploitation du langage simplifié dans leur contexte professionnel, tout en mettant à disposition du public un plus grand nombre d'albums accessibles. Pour susciter également l'intérêt de plus de parents, les structures d'enseignement spécialisé pourraient promouvoir leur participation à un tel projet en collaboration avec le corps enseignant. Dans une perspective visant à favoriser l'implication des enfants ayant une DI dans ce type de projet, il serait pertinent de leur proposer de choisir les albums à traduire en fonction de leurs intérêts.

La traduction en FALC de ces quatre albums de littérature a favorisé leur accessibilité aux enfants ayant une DI. Pour aller plus loin, il serait intéressant d'utiliser ces albums dans le cadre de dispositifs de lecture interactive pour qu'ils soient davantage une source d'apprentissage et de progrès chez l'enfant. Ce type de dispositif favorise les interactions entre une lectrice ou un lecteur habile en lecture qui lirait un texte à voix haute et un ou plusieurs enfants encore non-lecteurs. Il a pour effet d'offrir aux enfants des occasions de se familiariser avec l'écrit et ses conventions, d'améliorer leurs compétences en littératie émergente tout comme de développer leur vocabulaire et leur compréhension de textes (Gross Toews et al., 2021 ; Hudson & Test, 2011 ; Justice & Kaderavek, 2002). De nombreuses pratiques probantes peuvent être intégrées à ces dispositifs pour soutenir la compréhension. C'est notamment le cas des systèmes d'étagages gradués qui apportent le niveau de soutien nécessaire à l'enfant (Hudson et al., 2013). Ainsi, la relecture d'un passage contenant la réponse à une question de compréhension peut être proposée si l'enfant ne peut la donner directement suite à une première écoute du texte. Si ce soutien ne suffit pas, un nouvel étagage peut lui être fourni en lui relisant uniquement la phrase contenant la réponse. D'autres pratiques telles qu'un enseignement des mots-clés du questionnement (p. ex., qui, quand, où) (Hudson & Browder, 2014) ou l'utilisation d'organiseurs graphiques permettant de classer les informations lues (Mims et al., 2012) peuvent être des ressources intéressantes. La création de supports didactiques propres à chacun des quatre albums traduits en FALC ainsi que de courtes capsules vidéos décrivant l'utilisation des stratégies d'enseignement seraient une manière de soutenir le corps enseignant et les parents dans leur lecture interactive. Notre équipe de recherche explore actuellement ces pistes d'intervention.

## **À propos des autrices**

### **Anne-Laure Linder**

Anne-Laure Linder a un Master en enseignement spécialisé et enseigne à mi-temps dans une institution spécialisée. Dans le cadre de son enseignement, elle propose à ses élèves des séquences de lecture interactive durant lesquelles elle exploite des albums traduits en FALC. Elle travaille également en tant que collaboratrice scientifique à la HEP Vaud et s'intéresse actuellement à l'enseignement de la lecture aux élèves qui présentent une déficience intellectuelle et des besoins complexes en communication.

Contact : [anne-laure.linder@hepl.ch](mailto:anne-laure.linder@hepl.ch)

### **Catherine Martinet**

Catherine Martinet est titulaire d'un doctorat en psychologie cognitive. Professeure ordinaire à la HEP Vaud, elle s'intéresse aux processus cognitifs en jeu dans l'acquisition de la langue écrite ainsi qu'aux difficultés que peuvent rencontrer de nombreux élèves en lecture, orthographe et copie. Elle est coautrice de différents outils didactiques : Scriptum (Martinet, Cèbe & Pelgrims, 2016), PhonoDEL (Monney, Martinet, De Chambrier & Rouèche, 2016) et Décodi qui est une méthode d'enseignement de la lecture développée pour apprendre à lire aux élèves ayant une déficience intellectuelle (De Chambrier, Sermier-Dessemontet & Martinet, 2021).

Contact : [catherine.martinet@hepl.ch](mailto:catherine.martinet@hepl.ch)

### **Megan Geyer**

Megan Geyer est collaboratrice scientifique à la HEP Vaud, et travaille actuellement sur l'enseignement de la lecture adressé aux enfants qui présentent une déficience intellectuelle et des besoins complexes en communication. Elle a plusieurs années d'expérience dans le milieu du handicap, notamment en foyer résidentiel pour adultes avec des handicaps intellectuels, de l'autisme et/ou déficiences visuelles et a obtenu son Master en sciences de l'éducation à l'Université de Genève en 2022.

Contact : [megan.geyer@hepl.ch](mailto:megan.geyer@hepl.ch)

## Rachel Sermier Dessemontet

Rachel Sermier Dessemontet est titulaire d'un doctorat en Pédagogie Spécialisée de l'Université de Fribourg. Elle travaille comme Professeure ordinaire à la HEP Vaud où elle est impliquée dans la formation des enseignantes et enseignants spécialisés. Elle y mène depuis plus d'une dizaine d'années des recherches sur l'enseignement-apprentissage de la lecture et des mathématiques aux élèves ayant une déficience intellectuelle avec ou sans trouble du spectre de l'autisme.

Contact : [rachel.sermier@hepl.ch](mailto:rachel.sermier@hepl.ch)

## Références

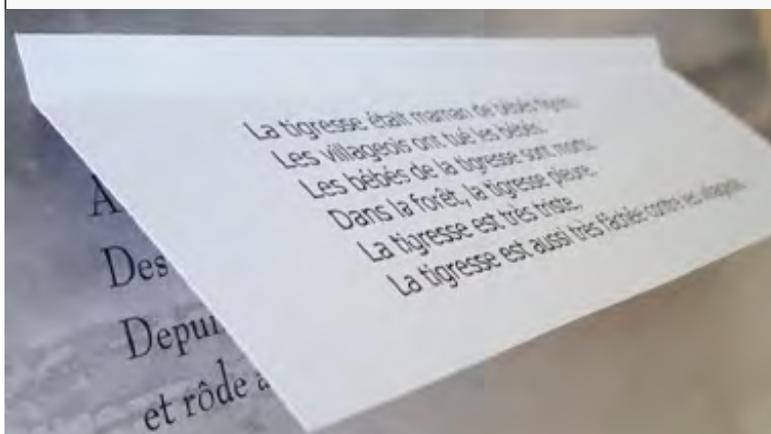
- Browder, D., Gibbs, S., Ahlgrim-Dezell, L., Courtade, G. R., Mraz, M., & Flowers, C. (2009). Literacy for students with severe developmental disabilities: What should we teach and what should we hope to achieve? *Remedial and Special Education, 30*(5), 269-282. <https://doi.org/10.1177/0741932508315054>
- Colombani, L., & Pollet, C. (2018). *La tresse ou le voyage de Lalita*. Grasset Jeunesse.
- De Chambrier, A.-F., Sermier Dessemontet, R., & Martinet, C. (2021). *Décodi. Méthode pour enseigner la lecture aux élèves avec déficience intellectuelle*. Retz.
- Facon, B., Facon-Bollengier, T., & Grubar, J.-C. (2002). Chronological age, receptive vocabulary, and syntax comprehension in children and adolescents with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 107*(2), 91-98. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107<0091:carvas>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0091:carvas>2.0.CO;2)
- Gross Toews, S., McQueston, J., & Kurth, J. (2021). Evaluation of the evidence base for shared reading to support literacy skill development for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 46*(2), 77-93. <https://doi.org/10.1177/1540796921100853>
- Hudson, M., & Browder, D. (2014). Improving listening comprehension responses for students with moderate intellectual disability during literacy class. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 39*(1), 11-29. <https://doi.org/10.1177/1540796914534634>
- Hudson, M., Browder, D., & Wakeman, S. (2013). Helping students with moderate and severe intellectual disability access grade-level text. *Teaching Exceptional Children, 45*(3), 14-23. <https://doi.org/10.1177/004005991304500302>

- Hudson, M., & Test, D. (2011). Evaluating the evidence base of shared story reading to promote literacy for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 34-45. <https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.34>
- Jiang Hong, C. (2005). *Le prince tigre*. École des loisirs.
- Justice, L., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13. <https://doi.org/10.1177/004005990203400401>
- Le Huche, M. (2017). *Le tango d'Antonella*. Sarbacane.
- Martinet, C., Cèbe, S., & Pelgrims, G. (2020). *Scriptum : apprendre à écrire : copier et orthographier*. Retz.
- Mims, P., Hudson, M., & Browder, D. (2012). Using read-alouds of grade-level biographies and systematic prompting to promote comprehension for students with moderate and severe developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 67-80. <https://doi.org/10.1177/108835761244685>
- Monney, F., Martinet, C., de Chambrier, A.-F., Rouèche, A., & Jaccard, N. (2016). *PhonoDEL : activités pour développer la conscience phonologique 1P-2P en lien avec le moyen Des Albums pour dire, écrire, lire*. Édition cantonale.
- Ruel, J., Kassi, B., Moreau, A. C., & Mbida-Mballa, S. L. (2011). *Guide de rédaction pour une information accessible : critères de lisibilité, d'intelligibilité et de langage simplifié pour soutenir la rédaction de documents destinés aux personnes ayant des compétences réduites en littératie*. Pavillon du parc.
- Inclusion Europe. (2009). *L'information pour tous : règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre* (traduit par l'Unapei). <https://www.unapei.org/publication/linformation-pour-tous-regles-europeennes-pour-une-information-facile-a-lire-et-a-comprendre/>
- Van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive and linguistic predictors of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35(11), 3139-3147. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.054>
- Villiot, B., & Prugne, T. (2016). *Le dompteur de vent*. Gautier-Languereau.

## Annexes

### Annexe A : Aperçu du livrable en FALC

Toute personne désireuse d'utiliser les albums originaux avec les textes adaptés doit se les procurer en librairie. Chacun des feuillets avec les textes traduits en FALC se colle ensuite par-dessus le texte original et peut être soulevé pour le consulter.



### Annexe B : Extraits de l'album « Le dompteur de vent »

Le cerf-volant vole toujours dans le ciel.  
Les bambous du cerf-volant font de petits bruits bizarres.  
Les gens entendent les petits bruits.  
Les gens se souviennent du vieux chinois.  
Le vieux chinois avait fabriqué un magnifique cerf-volant.

### **Annexe C : Extraits de l'album « Le tango d'Antonella »**

Beaucoup d'oiseaux viennent dans les arbres.  
Les oiseaux chantent.  
Antonella aime entendre les oiseaux.  
Quand les oiseaux chantent, Antonella danse.  
Antonella adore danser.

### **Annexe D : Extraits de l'album « Le prince tigre »**

Le roi veut attaquer la tigresse avec son armée.  
Il parle avec Lao Lao.  
Lao Lao est une vieille dame.  
Elle peut dire l'avenir.  
L'avenir, c'est ce qui va arriver plus tard.

### **Annexe E : Extraits de l'album « La tresse ou le voyage de Lalita »**

Le temple se trouve en haut d'une montagne.  
Il faut monter un grand escalier pour arriver au temple.  
Les marches sont très hautes.  
Lalita se fatigue très vite.  
Smita prend Lalita sur son dos.  
Smita et Lalita continuent à monter.