

Delphine Dayer et Florence Wolfahrt Schillinger

Soutenir précocement l'entrée des jeunes enfants non voyants dans leurs premiers apprentissages de l'écrit

Quels leviers pour assurer leur pleine participation ?

Résumé

Cet article met en évidence le concept de littératie émergente et certaines pratiques recommandées pour la soutenir, notamment auprès de jeunes enfants non-voyants. En couplant les résultats d'une recherche menée auprès de pédagogues et les apports de la littérature scientifique, les autrices proposent de réfléchir aux conditions de soutien de la littératie émergente. Des considérations sont évoquées et des perspectives envisagées dans le domaine du développement de la conscience de l'écrit auprès du jeune enfant non-voyant mais également pour tous les enfants.

Zusammenfassung

Der Artikel befasst sich mit dem Konzept der Literacy (worunter die erste Phase der Lese- und Schreibkompetenz verstanden wird) und damit, wie diese Kompetenz insbesondere bei kleinen Kindern mit einer Sehbehinderung gefördert werden kann. Die Autorinnen verbinden die Resultate einer Umfrage bei Pädagoginnen und Pädagogen mit Beiträgen aus der wissenschaftlichen Literatur. Sie interessieren sich insbesondere für die Bedingungen, die es für die Förderung der Literacy braucht. Neben diesen Überlegungen werden auch mögliche Perspektiven aufgezeigt in Bezug auf die Entwicklung des Schriftbewusstseins bei kleinen Kindern mit und ohne Sehbehinderung.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-06-02

Conscience de l'écrit et intervention précoce

Le développement de la conscience de l'écrit peut être considéré dans un continuum entre la naissance et l'âge de 5 voire 6 ans selon les auteurs (Chen et al., 2015 ; Jalbert & Champagne, 2005 ; Thiéroult & Lavoie, 2004). Afin de favoriser cette conscience de l'écrit, le soutien du milieu est important. Comme le précise Dionne (2013), les activités régulières de lecture entre parents et enfants influencent positivement le développement du vocabulaire, la capacité de compréhension et le développement cognitif de ces derniers. Ce soutien s'avère d'autant plus nécessaire pour les enfants, qui pour des raisons intrinsèques et/ou extrinsèques, sont à risques d'un accès limité à l'écrit. En effet, un accès précoce à l'écrit

est nécessaire pour favoriser la participation sociale de l'enfant, à court et à long terme. La compréhension de la conscience de l'écrit est sous-tendue par le concept de littératie (Jalbert & Champagne, 2005). Pour Thévenaz-Christen (2011), il s'agit d'un concept évolutif et vaste qui met en évidence l'importance de l'indissociation de l'écrit et de l'oral. L'enfant doit pouvoir comprendre qu'il y a une relation entre des signes et le langage oral, ainsi que les fonctions de l'écriture et de la lecture. La sensibilisation à l'aspect sonore de la langue fait également partie du concept de littératie, par exemple en manipulant des phonèmes (Thiéroult, 2010).

En ce qui concerne les enfants avec des besoins éducatifs particuliers (BEP), la pratique de la littératie précoce peut être vue

comme préventive. En effet, son usage au préscolaire diminue les difficultés d'apprentissage de l'écrit qui peuvent être observées dès les premières années scolaires (Thériault, 2010). Des pistes pour exercer cet accès spécifiquement auprès d'enfants non-voyants dès le plus jeune âge sont également conseillées. Quelques apports théoriques à ce sujet sont présentés ci-après.

Un accès précoce à l'écrit est nécessaire pour favoriser la participation sociale de l'enfant.

La littératie émergente et son soutien

La littératie émergente ou *emergent literacy*, dite encore alphabétisation émergente selon les auteurs (Justice et al., 2007), est née dans le courant des années 70 aux États-Unis. Elle désigne autant une période qui favorise l'entrée dans l'écrit qu'une période de découvertes des liens à l'écrit. Cette période d'expérimentation peut advenir très tôt et être soutenue tant dans le milieu familial qu'en milieu d'accueil préscolaire (Fajdeti, 2011).

En contexte familial

Le cadre familial est le moyen idéal pour soutenir et accompagner tous les enfants dans leur découverte de l'écrit, que ce soit durant toute la période préscolaire, ou lorsqu'ils deviennent des apprentis lecteurs. À ce sujet, Dionne (2007), évoque la notion de littératie « familiale ». Selon cette même auteure (2013), cette sensibilisation offre un prérequis utile pour accéder à la littératie. Ainsi, les activités régulières de lecture entre parents et enfants influencent positivement le développement du vocabulaire, la capacité de compréhension et le développement cognitif. À noter qu'il s'agit de compétences essentielles pour favoriser la réus-

site éducative et scolaire de l'enfant dès son entrée à l'école (Dionne, 2013). En outre, dans le champ de la déficience visuelle, Jalbert et Champagne (2005), observent que les parents d'enfants aveugles développent un sentiment de compétence renforcé lorsqu'ils accompagnent leur enfant dans les activités de lecture. Cette observation s'inscrit dans les approches centrées familles (ACF), prônées dans le champ de l'intervention précoce spécialisée (Espe-Sherwindt, 2008). L'ACF met en avant le principe d'*empowerment*, ce qui signifie que les interventions doivent chercher à renforcer les ressources et forces de la famille et soutenir son fonctionnement.

En contexte préscolaire et scolaire

Dans le cadre familial, mais également dans d'autres environnements éducatifs, l'instauration de la lecture dite « dialogique » peut également favoriser l'entrée dans la littératie pour le jeune enfant (Dionne, 2013). Elle implique de mettre en place des stratégies qui rehaussent le niveau d'interactions entre l'enfant et l'adulte pendant la lecture (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Elle place l'adulte, parent ou intervenant, au centre, en tant que porteur et acteur du projet de littératie émergente apporté à l'enfant. Pour ce faire, divers auteurs proposent de lire avec l'enfant en suscitant motivation et participation active, en favorisant le dialogue avec l'enfant à propos du texte lu et en lui offrant des occasions d'en vérifier sa compréhension ou de l'écouter sur le texte.

Conditions de l'entrée dans la littératie pour l'enfant non voyant

Pour l'enfant non-voyant, en plus des voies de soutiens énoncées plus haut, cet accès nécessite des habiletés motrices, cognitives,

langagières et tactiles qui peuvent être favorisées par un environnement adéquat et un accompagnement précoce (Jalbert & Champagne, 2005). En effet, pour acquérir un toucher efficace dans la découverte d'images tactiles, de l'alphabet braille ou de livres, l'enfant devra développer de multiples compétences. Certains auteurs (Hatwell, 2003 ; Jalbert & Champagne, 2005), évoquent à ce sujet, une conscience de son image corporelle, une perception et une discrimination tactile, un toucher léger, une bonne dextérité ainsi qu'une coordination bimanuelle et digitale. Il est, par ailleurs, recommandé d'inscrire l'utilisation du braille le plus naturellement possible, dans le quotidien de l'enfant non-voyant afin de l'accompagner dans sa découverte de la littératie. Cette tâche de rendre accessibles les livres tactiles, les ouvrages en braille et les supports écrits, demande à l'entourage un effort particulier d'adaptation (Jalbert & Champagne, 2005). Toutefois, bien que nécessitant des moyens spécifiques pour y parvenir, l'émergence de la littératie chez les enfants non-voyants emprunte le même chemin que celui suivi par les enfants voyants (Fajdeti, 2011 ; Hatwell, 2003).

Objectifs du mémoire de recherche

L'étude présentée dans cet article (Dayer, 2021) a permis de répondre à un double objectif. D'une part, elle a permis de mieux comprendre les pratiques actuelles de soutien à la littératie émergente des pédagogues en éducation précoce spécialisée (EPS) qui interviennent au domicile d'enfants non-voyants en Suisse romande. D'autre part, elle a abouti sur la création de tableaux de synthèses issus de son cadre théorique utiles pour le terrain, ainsi que d'un recueil d'activités destiné aux professionnelles concernées.

Méthodologie

Six pédagogues en EPS, intervenant toutes au domicile d'enfants avec une déficience visuelle en Suisse romande, ont participé à la recherche. Elles devaient suivre au moins un enfant non-voyant âgé de 0 à 5 ans depuis moins de 2 ans. Trois des pédagogues interrogées sur les six n'ont qu'une première expérience de suivi d'enfant non-voyant dans leur pratique professionnelle.

L'étude a pris le format d'une démarche qualitative de type descriptif et compréhensif. Les données ont été récoltées à travers un guide d'entretien semi-directif construit à partir d'apports de la littérature et de questionnements du terrain. Le codage des verbatims, issus des six entretiens, a permis de mettre en évidence des catégories émergentes à travers une analyse inductive.

L'émergence de la littératie chez les enfants non-voyants emprunte le même chemin que celui suivi par les enfants voyants.

Résultats principaux

Deux catégories de résultats ont été mises en évidence dans la recherche et décrites comme favorisant l'entrée dans la littératie pour les jeunes enfants non-voyants. La première renvoie aux compétences qu'il est nécessaire d'identifier et de développer pour ces enfants à travers des approches spécifiques. Les compétences cognitives (langage, accès aux symboles, orientation spatiale, notion du nombre), les compétences motrices (coordination bimanuelle), les compétences sensorielles (développement du toucher) et le développement tonico-postural ont été identifiés par ces professionnelles. La seconde catégorie considère les soutiens favorisant le développement de ces compétences dans le

contexte familial. Trois résultats en lien avec cette seconde catégorie sont présentés ici.

Soutiens à la famille

Les pédagogues disent accompagner les parents au sujet de l'identification de la pertinence du matériel choisi en lien avec les spécificités de l'enfant. Elles sont attentives à guider ces derniers dans la manière de proposer les activités à leur enfant afin de lui permettre de s'approprier au mieux les objets de son environnement quotidien. Elles informent également des lieux ressources dans lesquels le parent peut trouver, entre autres, des informations et du matériel spécifique à la littératie.

Choix et accès au matériel de littératie émergente à domicile

Cinq pédagogues évoquent la nécessité de se questionner au sujet du matériel fourni, sur les occasions offertes et sur la temporalité adéquate pour le présenter. Elles s'interrogent toutes sur les caractéristiques du matériel proposé pour que l'enfant puisse comprendre, donner du sens et faire des liens, de l'objet du quotidien à sa représentation mentale. Il ressort des discours que, d'une part, ce matériel peut venir de l'environnement familial et que, d'autre part, il peut être fabriqué par la pédagogue elle-même pour répondre aux besoins de l'enfant. Enfin, quatre d'entre elles disent apporter du matériel spécifique, en particulier des livres « adaptés » prêtés ou donnés aux familles en lien avec l'âge de l'enfant.

Formation – expérience des professionnelles

Malgré le nombre restreint d'enfants aveugles actuellement suivis, un besoin de formation ressort dans les discours des professionnelles nouvellement actives sur le terrain.

Discussion

En fonction des objectifs conduits dans cette étude et des résultats obtenus, plusieurs constats peuvent être établis. Premièrement, nous pouvons identifier que l'ensemble des pédagogues relèvent l'importance de l'accès aux objets dans le milieu de vie de l'enfant et d'adaptations visant à soutenir leurs représentations mentales (accès au symbole). Elles sensibilisent également les parents sur l'importance de « contextualiser » les activités proposées (Jalbert & Champagne, 2005). Cet aspect fait écho à la notion de « contextualisation » qui permet à l'enfant, dès son plus jeune âge, de donner un sens aux activités (Linders, 2010). En effet, pour cet auteur, partir d'objets ou d'activités provenant de l'environnement de l'enfant en permet l'expérimentation. Il conseille d'adapter l'environnement pour offrir à l'enfant du vocabulaire utile dans son quotidien et pouvant être expérimenté de manière tactile. Ainsi, l'enfant se représente et comprend dans un premier temps ce qui l'entoure, pour ensuite généraliser, catégoriser et arriver à la notion de concept, essentiel pour entrer dans la littératie. Ces observations peuvent également se rapprocher des approches axées sur les routines du quotidien et des opportunités de généralisation des apprentissages qui en découlent (Trivette & Dunst, 2007).

Deuxièmement, les résultats de la présente recherche, avec le croisement d'apports issus de la littérature, mettent en évidence que les conditions offertes pour soutenir l'entrée dans la littératie, par les environnements éducatifs, tant à domicile que dans les lieux d'intervention précoce spécialisés ou non (collectivités de la petite enfance, classes de début de l'école primaire), pourraient être encore approfondies. Ces considérations rejoignent les constats de Chen et

Dote-Kwan (2015), pour qui les données sur les soutiens et les caractéristiques des environnements pour favoriser la littératie émergente doivent être encouragées par des recherches supplémentaires, permettant de les considérer comme des pratiques optimales et documentées scientifiquement.

Troisièmement, nous constatons que l'entrée dans la conscience de l'écrit chez les enfants non-voyants, nécessite des connaissances préalables pour que le professionnel soit en mesure de proposer des activités planifiées et dirigées répondant à cet objectif. Cet accompagnement doit être favorisé par des pédagogues en EPS formé-e-s et sensibilisé-e-s à ces sujets. Justice et al. (2007), font référence à trois considérations importantes lors des prestations d'intervention de littératie émergente fondées sur des preuves dans le champ de la déficience visuelle. Il s'agit des cibles du traitement (accès au code et à son sens), des techniques spécifiques (approches cliniques pour traiter les cibles du traitement) et des contextes de traitement (endroit où l'intervention est fournie). Ainsi, bien que les pratiques évoquées dans la recherche de Dayer (2021) se retrouvent dans les trois catégories citées par ces auteurs, il ressort des besoins identifiés par le terrain l'utilité de préciser, d'enrichir et de systématiser celles-ci. Comment les professionnelles hiérarchisent-elles les soutiens et comment les conscientisent-elles en vue de cette préparation à l'entrée dans l'écrit qu'elles sont menées à développer ? Ces questions rejoignent également la dimension de la formation et de l'expérience qui ressort des discours de plusieurs des professionnelles interrogées.

Conclusion

La mise à disposition, tant pour les parents que les professionnel-le-s, de ressources

méthodologiques visant à soutenir le développement de la littératie émergente applicables dans différents environnements, semblerait utile. Ce propos rejoint, pour partie, les considérations de Pletcher et Youngreen (2013) sur la nécessité de pratiques qui favorisent la formation initiale et continue en matière de déficience visuelle et qui soutiennent qualitativement les équipes. Exposer l'enfant à des livres, suivre des routines régulières, instaurer une lecture dialogique, partager fréquemment des activités de littératie (conscience phonologique et de l'écrit) sont des pratiques à valoriser tant auprès des parents d'enfants non-voyants que voyants.

À cet usage, Dayer (2021) propose une synthèse de la pratique de la littératie dans les environnements éducatifs précoces. Le tableau présenté ici (Tableau 1) met le focus sur les moyens et sur les interactions soutenant cette pratique.

La pratique de la littératie ouvre la porte au plaisir, au partage et à la connaissance. Comme illustré dans le tableau 1, le rôle de l'adulte est essentiel afin de servir de médiateur en accompagnant l'enfant dans sa découverte. Accroître les moyens d'y accéder par le développement et le maintien de compétences visant à favoriser cet usage reste un défi important à relever par les pédagogues en EPS et les équipes qui entourent l'enfant non-voyant et leurs familles. En outre, nous postulons que la qualité du partenariat entre professionnel-le-s et familles dans leurs interventions auprès de l'enfant à BEP joue un rôle prépondérant dans le développement de sa conscience de l'écrit.

La valeur de l'accompagnement en littératie pour les enfants qui ont besoin de davantage d'opportunités au sein d'environnements éducatifs variés reste un sujet d'attention. Finalement, il en va de la

	Quoi?	Comment?	Pourquoi?
Les moyens	Instaurer des routines	Des temps, des lieux identiques	Permettre à l'enfant l'anticipation
	Discuter, de la structure, des émotions, de l'écrit	En relisant les mêmes histoires, axer sur un thème lors de la relecture	Augmenter le vocabulaire, la réflexion, le travail autour des émotions
	Susciter la découverte des goûts de l'enfant	Lire des textes de genre varié	Augmenter l'intérêt de l'enfant pour les activités de littératie
Les interactions	Mettre en place une lecture dialogique	Avec des questions, des aides, des relances	Augmenter le niveau d'interactions entre l'enfant et l'adulte
	Favoriser des interactions de qualités, agréables et chaleureuses	En étant attentif aux intérêts de l'enfant, aux besoins de l'enfant (des séances pas trop longues)	Augmenter l'intérêt de l'enfant pour les activités de littératie Favoriser des moments communs de partage agréables
		En jouant avec les voix des personnages	Approfondir et enrichir les commentaires de l'enfant en lien avec l'histoire

Tableau 1 : La pratique de la littératie dans les environnements éducatifs précoces. Synthèse personnelle (Dayer, 2021) à partir de Dionne (2007, 2013) et de Zevenbergen et Whitehurst (2002).

promotion d'un accès à la culture de l'écrit permettant une participation sociale et une qualité de vie enrichie pour chaque enfant, quelles que soient ses particularités.

Références

- Chen, D., & Dote-Kwan J. (2015). Promoting emergent literacy skills in toddlers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(5), 542-550. <https://doi.org/10.1177%2F0145482X1811200512>
- Dayer, D. (2021). *L'émergence de la littératie chez les enfants non-voyants : Pratiques actuelles des pédagogues en éducation*

précoce spécialisée [Mémoire de maîtrise en éducation précoce spécialisée, Haute École Pédagogique du canton de Vaud et Université de Genève]. <https://patrinum.ch/record/294283?ln=fr>

- Dionne, A. M. (2013). *Le plaisir de lire avec son enfant: un enjeu déterminant pour une pratique de littératie familiale aux multiples facettes*. https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_3_Dionne.pdf
- Dionne, A. M. (2007). La littératie familiale: un déterminant de la réussite scolaire de l'enfant. In M-J. Berger & A. Desrochers (Eds.), *L'évaluation de la littératie* (pp. 63-80). Presses de l'Université d'Ottawa.

- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: Collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x>
- Fajdeti, A. (2011). Pre-reading of visually impaired children: Visual and tactile real-life experience. In M. Anca (Ed.), *Evaluarea și intervenția psihopedagogică. Perspective integrative, studii de psihopedagogie speciale* (pp. 1-15). Editura Presa Universitară.
- Hatwell, Y. (2003). *Psychologie cognitive de la cécité précoce*. Dunod.
- Jalbert, Y., & Champagne, P. (2005). *Le développement de la conscience de l'écrit chez l'enfant aveugle âgé de 0 à 5 ans. Recension des écrits*. <http://www.inlb.qc.ca/wp-content/uploads/2015/01/DeveloppementConscienceEcritChezEenfantAveugle.pdf>
- Justice, L., Sofka, A., & Mc Ginty, A. (2007). Targets, Techniques, and Treatment Contexts in Emergent Literacy Intervention. *Seminars In Speech And Language*, 28(1), 14-24. <https://doi.org/10.1055/s-2007-967926>
- Linders, C. (2010). *Le langage flottant. Les Doigts Qui Rêvent*.
- Pletcher, L. C., & Youngreen, N. O. (2013). *The early intervention workbook: Essential practices for quality services*. Brookes Publishing.
- Thériault, J., & Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture: une responsabilité familiale et communautaire*. Éditions Logiques.
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit: Interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle de quatre ans en milieux défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), p.371-392. <https://doi.org/10.7202/1003568ar>
- Thévenaz-Christen, T. (2011). *La littératie, un concept?* https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/Editorial_2011_1_FR.pdf
- Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *CELL Reviews : Center for Early Literacy Learning*, 1(2), 1-12.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: parents and teachers* (pp. 177-200). Routledge.

Liens utiles

Catalogue les doigts qui rêvent : <https://ldqr.org/catalogue/>
 Institut de recherche et de documentation pédagogique : <https://www.irdp.ch/institut/ludotheque-bibliotheque-tactile-adaptee-3148.html>



Delphine Dayer
 Pédagogue en EPS
 Centre Pédagogique pour Handicapés
 de la Vue (CPHV)
delphine.dayer@cphv.ch



Florence Wolfahrt Schillinger
 Chargée d'enseignement
 UER Pédagogie spécialisée – HEP Vaud
florence.wolfahrt-schillinger@hepl.ch