



**HAL**  
open science

# La littérature de jeunesse afin de sensibiliser les élèves au handicap visuel

Lucie Bonhôte

► **To cite this version:**

Lucie Bonhôte. La littérature de jeunesse afin de sensibiliser les élèves au handicap visuel. Education. 2013. dumas-00909561

**HAL Id: dumas-00909561**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00909561>**

Submitted on 26 Nov 2013

**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.

**MEMOIRE DE MASTER 2  
MASTER EFE ESE  
ANNEE 2012-2013**

Ecole Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2  
En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

**Lucie BONHOTE**

TITRE DU MEMOIRE

**La littérature de jeunesse afin de sensibiliser les élèves au handicap visuel.**

**ENCADREMENT :**

Encadrant principal :

Véronique LARRIVE

Statut : PRAG

Affiliation : UT2-IUFM TOULOUSE

Co-encadrant :

Michel GRANDATY

Statut : Professeur des Universités

Affiliation : UT2-IUFM TOULOUSE

TRAJET RECHERCHE

LITTERATURE DE JEUNESSE

Centre Départemental : Toulouse (Avenue de Muret)

# SOMMAIRE

<b><u>Introduction</u></b>	<i>p.3</i>
<b>PARTIE 1 : REPRESENTATION ET TRAITEMENT DE LA CECITE DANS LE SYSTEME EDUCATIF</b>	<i>p.5</i>
<b>I - Aperçu historique de l'accès des déficients visuels à l'éducation du XVIIIe siècle au début du XXe siècle</b>	
1 - Apport éducatif de Valentin Haüy	<i>p.5</i>
2 - Apport social et éducatif de l'abbé Gridel	<i>p.6</i>
3 - Bourneville et les classes dites de perfectionnement	<i>p.7</i>
4 - Remarques supplémentaires sur cet accès progressif à la scolarité pour les aveugles	<i>p.7</i>
<b>II - Aperçu de l'intégration progressive des déficients visuels dans l'école au XXe siècle</b>	<i>p.8</i>
<b>III - Scolarisation des enfants handicapés aujourd'hui</b>	
1 - Rôle du service public d'éducation dans la formation scolaire des enfants en situation de handicap	<i>p.10</i>
2 - Nouveautés de la loi d'orientation de 2005	<i>p.11</i>
<b>PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE</b>	<i>p.12</i>
<b>I - Définition des termes de la problématique</b>	
1 - Sensibiliser les élèves	<i>p.12</i>
2 - Sensibiliser les élèves à la cécité par la littérature de jeunesse	<i>p.13</i>
<b>II - Appuis théoriques concernant la lecture documentaire</b>	
1 - Différence entre lecture documentaire et lecture littéraire	<i>p.15</i>
2 - Modèles théoriques	<i>p.16</i>
3 - Choix de la littérature	<i>p.18</i>
<b>PARTIE 3 : CHOIX ET ANALYSE DU CORPUS</b>	<i>p.19</i>
<b>I - Choix du corpus</b>	
1 - Corpus	
a - Constitution du corpus	<i>p.19</i>
b - Public	<i>p.20</i>

2 - Changer de regard sur le handicap	<i>p.20</i>
a - Représentation de la différence dans les albums	<i>p.21</i>
b - Représentation de l'égalité dans les albums	<i>p.22</i>
3 - Réfléchir sur le handicap	
a - Sensibiliser à la lecture braille	<i>p.23</i>
b - Réfléchir sur l'exclusion	<i>p.25</i>
<b>II - Analyse des albums</b>	
1 - Représentation « positive » du handicap	<i>p.26</i>
a - Sensibilisation contre l'exclusion	<i>p.27</i>
b - Représentation physique des non-voyants dans les albums	<i>p.27</i>
c - Représentation de la suppléance des sens	<i>p.28</i>
<b>III - Typologie des albums</b>	
1 - Place du processus d'identification dans les albums	<i>p.30</i>
2 - Statut de l'image dans les albums	
a - Effets de lumières	<i>p.32</i>
b - Effets de couleurs	<i>p.33</i>
c - Représentations de la douceur	<i>p.35</i>
3 - Statut du discours dans les albums	
a - Valeur poétique des textes	<i>p.35</i>
b - Esthétique du détour	<i>p.37</i>
<b>PARTIE 4 : CADRE DE L'EXPERIMENTATION</b>	<i>p.39</i>
<b>I - Présentation de la séquence</b>	
1 - Présentation et analyse de la séquence	<i>p.39</i>
2 - Présentation de la démarche d'observation	<i>p.42</i>
3 - Recueil des données	<i>p.43</i>
4 - Déroulement effectif du projet	<i>p.43</i>
<b>PARTIE 5 : ANALYSE DU RECUEIL DE DONNEES</b>	<i>p.45</i>
<b>I - Analyse des retranscriptions de séances</b>	<i>p.45</i>
<b>II - Analyse des productions écrites</b>	<i>p.46</i>
<b>III - Analyse de l'évolution graphique</b>	<i>p.48</i>
<b><u>Conclusion</u></b>	<i>p.52</i>
<b><u>Annexes</u></b>	
<b><u>Bibliographie</u></b>	

## Introduction

Les représentations de la cécité en littérature ont évolué au fil des siècles et se sont souvent accompagnées de considérations philosophiques. Ainsi, chez les Grecs, la littérature offrait une image de la cécité liée à la notion de raison et de sagesse. Tirésias est un personnage emblématique de L'*Odyssée* dont la cécité est davantage synonyme de sagesse que de handicap. Dans les évangiles, on voit poindre une première distinction entre les cécités physique et morale. Celui de Saint Matthieu<sup>1</sup> les aborde toutes deux<sup>2</sup> et la cécité physique fait l'objet de guérison, comme en témoigne la scène de miracle de l'évangile XX, 29-34. Au Moyen-âge, elle est caractérisée en littérature comme la marque d'un châtement divin. Jusqu'au XVIe siècle, les représentations de la cécité n'évoluent guère et Breughel dans le tableau<sup>3</sup> *La parabole des aveugles* peint des aveugles déshumanisés (annexe 1). Le XVIIe siècle marque un tournant puisque Descartes n'envisage plus la personne aveugle comme ayant un handicap mais plutôt comme quelqu'un de « clairvoyant ». On revient alors à la représentation antique de la cécité comme, voyance, accès à la vérité des choses au-delà des apparences. Cette représentation naît de recherches sur la manière dont s'élabore la perception visuelle. Si à une certaine époque ce handicap inspirait un certain malaise, les recherches scientifiques depuis Descartes ont bouleversé la perception des personnes valides à l'égard des non-voyants. Aujourd'hui, la problématique est différente et les interrogations portent surtout sur l'inclusion des déficients visuels dans la société. Comment favoriser l'accessibilité aux moyens de transports, à l'éducation et à l'emploi ? Le rapport de Gilbert Montagné<sup>4</sup> présente l'état des lieux actuel et propose des réponses concrètes à l'élaboration d'un plan d'action. Malheureusement, son bilan atteste des nombreux progrès qu'il reste à faire dans ce domaine, notamment en ce qui concerne le coût des livres en braille même si l'accessibilité aux livres pour déficients visuels tend toutefois à se démocratiser. Par exemple, à l'heure actuelle<sup>5</sup>, la médiathèque José Cabanis de Toulouse possède un fonds de 3000 ouvrages et revues en braille s'adressant aux adultes et aux enfants. Parmi ces 3000 ouvrages sont recensés 915 albums de jeunesse. Mais l'accessibilité aux livres en braille reste coûteuse. Pour exemple, le coût d'une transcription pour un livre de mathématiques de Terminale S est d'environ 2500 euros. Compte tenu de ces considérations d'ordre philosophique, sociologique et artistique, il m'a semblé intéressant, en tant que future professeure des écoles, de mener une étude dans laquelle j'ai retracé

---

<sup>1</sup> Saint Matthieu, Evangile, XX, 29-34.

<sup>2</sup> *Ibid*, XV, 1-20.

<sup>3</sup> Breughel, *La parabole des aveugles*.

<sup>4</sup> Gilbert Montagné, <http://www.gouvernement.fr> (Portail du gouvernement), 2007.

<sup>5</sup> Enquête menée le 25 novembre 2011 à la médiathèque José Cabanis de Toulouse.

la prise en compte progressive du handicap visuel dans la société et dans le milieu éducatif du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours. Cette étude correspond à la première partie du mémoire.

Par ailleurs, un des objectifs de l'enseignement de la littérature de jeunesse dans les programmes de 2008 est de contribuer à la formation de la personne et du citoyen. Or, au cours de mes recherches, je me suis rendu compte que les projets destinés à sensibiliser les élèves au handicap visuel ne prenaient pas appui sur des livres de jeunesse. Pourtant, la littérature de jeunesse a une valeur éducative : elle constitue une ouverture sur le monde et interroge les valeurs éthiques. C'est pourquoi, il m'a semblé que les livres de jeunesse seraient un médium approprié pour aborder la question du handicap visuel avec les plus jeunes. Ainsi, mes recherches ont, dans un premier temps, porté sur les représentations de la cécité dans les albums de jeunesse. Dans les années 70, les éditions du Père Castor proposaient des albums sur le thème de la cécité. On peut noter qu'à cette époque le sujet du handicap n'était guère présent dans les livres destinés aux enfants. Depuis une vingtaine d'années on constate une augmentation des parutions sur le thème du handicap visuel. Actuellement cette thématique est plus développée dans les éditions de livres de poche pour le collège. C'est pour cette raison que j'ai voulu me pencher sur les ouvrages destinés aux élèves de l'école primaire en me demandant comment la littérature de jeunesse pouvait les sensibiliser à la question de la déficience visuelle.

Dans quelle mesure la littérature de jeunesse peut-elle sensibiliser les élèves au handicap visuel ? Voici la question à laquelle je tente de répondre dans ce mémoire. Afin d'approfondir cette problématique, j'ai mis en place des séances dont l'objectif est de sensibiliser les élèves sur ce sujet à l'aide d'albums de jeunesse. J'ai donc précisé, dans une seconde partie, quels appuis théoriques m'avaient servis à justifier mon choix pour la littérature de jeunesse.

Dans une troisième partie, j'ai procédé à une analyse des livres du corpus pour dégager les diverses représentations de la cécité qui sont proposées aux enfants dans le texte ou dans les illustrations. Cette étude m'a permis de mettre en relief la manière dont le texte et l'image pouvaient sensibiliser les élèves au handicap visuel. En établissant une typologie des représentations de la cécité, j'ai alors mis au point un dispositif pédagogique que je présente en quatrième partie du mémoire et qui vise à sensibiliser les élèves au handicap visuel dans le but de voir si les albums influent sur leurs préconceptions. Afin de répondre à ma problématique de recherche, j'ai mené ma séquence dans deux écoles ce qui m'a permis de rassembler différentes productions d'élèves que j'analyse dans une dernière partie.

# **PARTIE 1 : REPRESENTATION ET TRAITEMENT DE LA CECITE DANS LE SYSTEME EDUCATIF**

Mon propos est d'établir un historique concernant la scolarisation progressive des enfants non-voyants afin de mieux comprendre les problématiques scolaires et littéraires actuelles. Je montrerai comment cet accès à l'école publique s'est accompagné de considérations techniques (matériel adapté, création d'un nouvel alphabet...).

## **I - Aperçu historique de l'accès à l'éducation des déficients visuels, du XVIIIe siècle au début du XXe siècle**

Pour cette partie, je baserai mon analyse sur l'ouvrage d'Hugues Romano<sup>6</sup> *La cécité et ses représentations* (2006).

### **1 - Apport éducatif de Valentin Haüy**

Au XVIIIe siècle, les déficients visuels ne sont pas pris en considération et on les juge d'ailleurs comme plus proches de l'animal que de l'homme. Certains jeux visent à déguiser les aveugles en « sous-hommes » ou à leur faire jouer le plus mal possible d'un instrument sur la place publique. Dans ce contexte, on comprend que l'intégration de ces personnes n'est pas d'actualité tout comme l'accès à l'éducation. Pourtant, Valentin Haüy, représentant du mouvement philanthropique, va dans une lettre datée de 1800, admettre d'une part que les déficients visuels sont avant tout des hommes, d'autre part qu'ils ont un droit d'accès, comme tout le monde, à l'éducation :

*« [...] je ferai lire les aveugles ; je placerai dans leurs mains des volumes imprimés par eux-mêmes. [...] »<sup>7</sup>*

Non seulement Valentin Haüy souhaite permettre aux enfants aveugles d'apprendre, mais il souhaite aussi qu'ils accèdent à plus d'autonomie dans la découverte d'un métier. Aussi va-t-il mettre en pratique ses conceptions entre 1784 et 1793. Il entend effectivement prouver que, dans

---

<sup>6</sup> Hugues Romano, In *La cécité et ses représentations*, éd. champ social édition, 2006.

<sup>7</sup> *Ibid.*

la mesure où on leur fournit du matériel adapté, les aveugles peuvent accéder à la culture et notamment à la lecture et que l'on peut et doit concevoir des livres spécialisés.

En 1784, il va faire évoluer François Lesueur, aveugle né voyant, dans les apprentissages fondamentaux puisqu'en quelques mois celui-ci sera capable de lire un court texte et d'écrire quelques lignes.

En 1791 l'établissement de Valentin Haüy acquiert la protection de l'Etat. Cette reconnaissance des pouvoirs politiques est essentielle pour appuyer sa démarche éducative. Elle est de plus un premier pas en faveur de la reconnaissance des déficients visuels comme hommes doués de raison et ayant le droit d'accéder au savoir. L'Etat lui attribue un local, reconnaît son rôle d'instituteur et finance également quelques élèves. Entre 1791 et 1793, son établissement obtient le statut d'école. Mais on observe ensuite une régression puisqu'en 1800, l'établissement passe de la qualification d' « école spécialisée » à celle de « fondation de bienfaisance ».

Valentin Haüy aura cependant essuyé quelques critiques puisqu'il travaillait avec des personnes qui ne sont pas aveugles de naissance.

## **2 - Apport social et éducatif de l'abbé Gridel**

Dans la seconde moitié du XIXe siècle, l'abbé Gridel crée la première école pour aveugles de province. La volonté de cet homme est d'intégrer les aveugles dans la société :

*« Le plus grand soulagement qu'on puisse faire aux aveugles, c'est de fournir un aliment à leur activité, d'occuper leur intelligence et leurs bras [...] »<sup>8</sup>*

Avant d'instruire les enfants déficients visuels, l'abbé Gridel s'attache à ce qu'ils puissent s'adapter à la vie sociale. Ainsi, il les fait travailler sur leur posture et sur le repérage dans l'espace en pratiquant des jeux comme colin-maillard. La notion de groupe et d'intégration sociale prévalent à l'instruction. Pour l'éducation des jeunes aveugles, il reprend le principe de Valentin Haüy selon lequel ce sont des professeurs aveugles qui enseignent aux jeunes élèves.

A l'aube du XXe siècle, la prise en compte des enfants déficients visuels évolue et un congrès se tient même en 1878 pour l'amélioration du sort des jeunes aveugles. L'abbé Gridel rappelle alors :

---

<sup>8</sup> Hugues Romano, In *La cécité et ses représentations*, éd. champ social édition, 2006.



*« Le remède serait de considérer les institutions des jeunes aveugles non plus comme des asiles, hospices ou établissements de bienfaisance mais comme de véritables écoles primaires.<sup>9</sup> »*

### **3 - Bourneville et les classes dites de perfectionnement**

Bourneville, neurologue, critique la présence d'enfants déficients visuels dans les asiles d'enfants et participe à la création des classes de perfectionnement qui voient le jour en 1909. Il souhaite faire valoir le droit à l'éducation de ces enfants. Une loi composée de 15 articles est rédigée pour donner une dimension légale à ces écoles qui sont soit annexées aux écoles publiques soit autonomes ou privées. Lorsque celles-ci sont annexées, cela participe à une première démarche d'inclusion scolaire. De plus, les instituteurs qui y enseignent ont le même statut que les fonctionnaires des écoles élémentaires.

### **4 - Remarques supplémentaires sur cet accès progressif des aveugles à la scolarité**

#### La question d'un matériel adapté

La création d'un matériel spécialisé pour la scolarisation des déficients visuels a posé quelques difficultés dès les prémices de l'édition spécialisée avec Valentin Haüy. S'il a été le premier à s'apercevoir de la nécessité de concevoir des livres adaptés, il s'est pourtant heurté à des difficultés en terme de fabrication. C'est lui qui commence à imprimer des livres en relief pour que les aveugles puissent reconnaître de manière tactile l'écriture conventionnelle.

#### Le braille

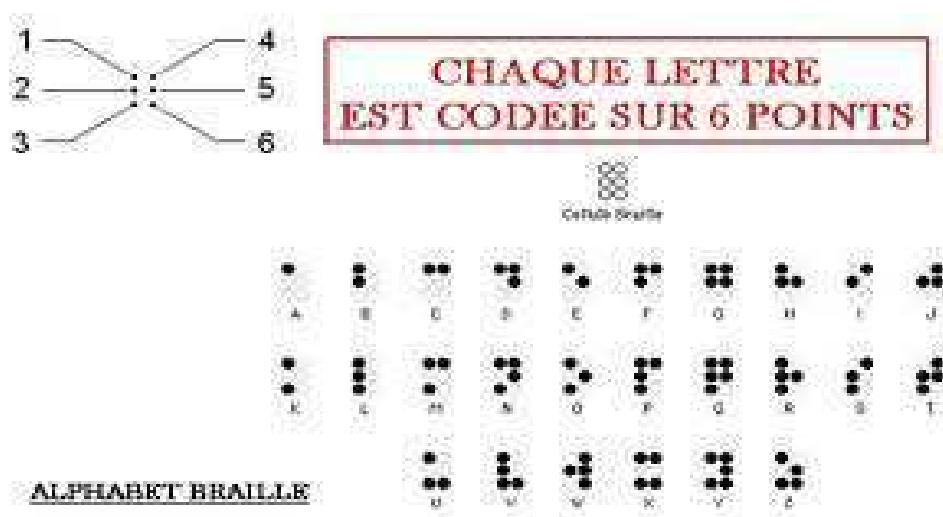
Dans un siècle où se développent les salons littéraires, comment faire pour que les déficients visuels aient accès à la littérature ? Plusieurs tentatives de création de systèmes d'écriture au profit des aveugles voient le jour avant même que Valentin Haüy ne propose l'alphabet romain en relief. Au XIVe siècle, Zain-Din al Amidi, professeur arabe aveugle, avait mis au point une méthode permettant d'identifier les lettres tout en résumant par écrit ces informations. Puis au XVIIe siècle en Europe, malgré quelques tentatives pour la création d'une écriture adressée aux aveugles, il n'y eut pas de réelle innovation.

---

<sup>9</sup> Etienne Thévenin, *Etre aveugle en Lorraine aux XIXe et XXe siècles*, Presses Universitaires de Nancy, 2002.

L'alphabet romain en relief de Valentin Haüy est donc une réussite pour que les personnes devenues aveugles puissent continuer à lire, mais son utilisation par les aveugles de naissance est impossible. Par la suite, le capitaine Barbier De la Serre crée un code qui permet de rédiger dans l'obscurité et le message est également lisible avec les doigts. Cette « écriture nocturne » n'est pas pensée en amont pour les déficients visuels mais le capitaine Barbier la propose cependant à l'Institution royale des jeunes aveugles en 1819. Ce sont les jeunes de l'Institution qui vont faire évoluer ce code basé sur la phonétique en véritable alphabet permettant la lecture. Barbier utilise l'alternance de traits et de points mais certains caractères comportent trop de points pour être bien perçus par le toucher dans l'espace de la feuille. Aussi, Louis Braille réduit-il le nombre de points maximum d'un caractère à six. Dès 1825, l'alphabet en braille est utilisable par les aveugles.

Transcription de l'alphabet :



## II - Aperçu de l'intégration progressive des déficients visuels dans l'école au XXe siècle

Dans la seconde moitié du XXe siècle, les enfants atteints d'un handicap visuel sont accueillis dans les externats médico-pédagogiques (EMP). L'éducation se veut spécialisée et à l'extérieur des classes ordinaires.

Peu à peu, la notion d'éducation des handicapés en milieu ordinaire voit le jour ce qu'affirme d'ailleurs la loi d'orientation de 1975 :

*« Les enfants et adolescents sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux »<sup>10</sup>.*

Cette loi met donc l'accent sur la spécificité éducative dont relève tel ou tel handicap. De plus, elle pose, dans son article premier, un des principes de l'intégration, à savoir :

*« À cette fin, l'action poursuivie assure, chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie. »<sup>11</sup>.*

Cette politique intégrative se prolonge comme le confirme l'organisation de projets dans les années 1980. L'intégration d'enfants handicapés a lieu dans des classes ordinaires et surtout en maternelle. La création des CLIS (Classes d'Intégration Scolaire) en 1991 marque un tournant dans cette politique d'accès à l'éducation pour les déficients visuels entre autres. Les CLIS3 accueillent un maximum de douze enfants atteints d'un handicap visuel par classe. Parallèlement, à mesure que les politiques intègrent les enfants handicapés au sein de l'école, la formation des enseignants spécialisés évolue.

Lors de la création des classes de perfectionnement en 1909 sont créés le CAEA (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Arriérés), puis en 1963 le CAEI (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants et adolescents Inadaptés) avec une option pour enseigner aux handicapés visuels : l'HV. En 1984, les enseignants option B ayant eu le CAPSAIS (certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées de l'adaptation et de l'intégration scolaire) peuvent faire l'enseignement aux jeunes aveugles. Depuis 2004, une nouvelle certification permet à des enseignants ayant l'option B d'enseigner à ces enfants : le CAPA-SH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisée, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap).

---

<sup>10</sup> Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, <http://www.legifrance.gouv.fr>.

<sup>11</sup> *Ibid.*

Mais, en février 2005 la nouvelle loi d'orientation introduit des modifications notables concernant la scolarisation des enfants handicapés.

### **III - Scolarisation des enfants handicapés aujourd'hui**

La loi du 11 février 2005 marque la volonté d'établir d'une part une égalité des droits et des chances, d'autre part la participation et la citoyenneté des handicapés. Les premiers articles de cette loi définissent le handicap et les droits de la personne handicapée comme en témoignent ces extraits de l'article 2 :

*« 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 la santé invalidant [...] Toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté »<sup>12</sup>*

#### **1 - Rôle du service public d'éducation dans la formation scolaire des enfants en situation de handicap**

Le texte définit le rôle de l'Etat et notamment du Service Public de l'éducation envers les personnes handicapées dans l'article 19 de la loi de 2005.

L'Etat doit assurer la scolarité, de la maternelle à l'université, mais aussi une formation professionnelle. Tout ceci implique donc la participation financière de l'Etat ainsi que la formation de personnels qui est définie comme suit :

*« Pour satisfaire aux obligations qui lui incombent, le Service Public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Dans ses domaines de compétences, l'Etat met en place les moyens financiers et*

---

<sup>12</sup> Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, <http://www.legifrance.gouv.fr>.

*humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés. »<sup>13</sup>*

## **2 - Nouveautés de la loi d'orientation de 2005**

Cette loi introduit de nouvelles modalités pour la scolarisation de ces enfants : la première consiste en l'obligation d'inscrire l'enfant dans l'école se situant « au plus proche de son domicile » et qui constitue son « établissement de référence ». Ainsi, la loi favorise l'accès à la scolarisation ordinaire de l'enfant handicapé près de son domicile dès que cela est possible. Néanmoins, cette loi a introduit de nouvelles instances, la MDPH et la CDA, qui décident, après demande des familles, de la scolarisation des enfants dans une école ordinaire ou dans un établissement spécialisé, comme les IES, qui prennent en charge les enfants atteints de troubles sensoriels.

Une des nouveautés vient de la création du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) qui organise la scolarité de l'enfant à l'aide des mesures d'accompagnement décidées par la Commission des droits et de l'autonomie (CDA). Pour les élèves aveugles, l'attribution d'un matériel adapté (livres en braille, ordinateur en braille) ainsi qu'une auxiliaire de vie scolaire sont nécessaires.

En guise de conclusion, on peut dire que l'intégration progressive des déficients visuels dans le milieu scolaire n'a pas été facilitée par les différents régimes politiques entre la fin du XVIIIe siècle et la fin du XIXe siècle. Entre 1795 et 1800, trois termes différents sont employés pour nommer les établissements d'accueil des jeunes handicapés. On passe, en effet, du statut d'« écoles publiques spéciales » à celui d'« hospices » puis de « fondations de bienfaisance ». Même si l'Etat s'est de plus en plus intéressé à la question de la scolarisation de ces enfants, la notion d'intégration en milieu ordinaire date seulement des années 1975.

Mais depuis février 2005, des transformations ont été introduites par la loi d'orientation :

- 1) Chaque enfant handicapé est inscrit dans un établissement de référence et bénéficie d'un projet personnel de scolarisation.
- 2) Chaque enfant possède un enseignant référent qui, avec le corps médical et social, a en charge son suivi.
- 3) Les commissions d'orientation ne sont désormais plus gérées uniquement par l'Education nationale.

---

<sup>13</sup> *Ibid.*

Cependant, malgré cette loi, le gouvernement a souhaité en 2007 que soit établi un rapport sur les difficultés rencontrées par les malvoyants en France dans le but de mieux prendre en compte leurs besoins. Ce rapport de Gilbert Montagné fait état de dysfonctionnements concernant l'éducation notamment en ce qui concerne le coût des livres en braille.

On voit que la situation des enfants handicapés par leur cécité a bien évolué dans la société. Comment faire pour que l'école aide encore ces enfants à se sentir bien parmi leurs pairs, à s'y sentir acceptés et compris ? Je vais donc essayer de voir en quoi la littérature de jeunesse peut aider les enfants valides à comprendre et à accepter le handicap de leurs camarades. Compte tenu de ces éléments d'ordre sociologique, je présente dans la partie qui suit une analyse des termes de la problématique ainsi que les appuis théoriques qui m'ont servi dans mon projet.

## **PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE**

Mon cadre théorique sera fait de deux points : d'abord la définition précise de la problématique à partir des termes qui la composent puis les appuis théoriques qui lui servent de fondement.

### **I - Définition des termes de la problématique**

Dans la mesure où je m'interroge sur la manière dont la littérature de jeunesse peut sensibiliser les élèves au handicap visuel, il s'agira dans cette partie de porter une réflexion sur les termes de cette problématique.

#### **1 - Sensibiliser les élèves**

« Sensibiliser » signifie « rendre réceptif à une cause ». Ce verbe transitif pose donc à la fois la question de la cible et de la cause à laquelle on veut la rendre sensible. Il renvoie également au substantif : « sensibilité » c'est-à-dire une aptitude à s'émouvoir. Par ailleurs, certains dictionnaires proposent pour le verbe : « sensibiliser » une définition axée autour de l'attention. « Sensibiliser » ce serait « capter, attirer l'attention ». Dans la partie 3 de ce mémoire, j'analyse la façon dont procèdent les albums de jeunesse pour capter l'attention des enfants sur le handicap visuel.

Poursuivre des objectifs de sensibilisation nécessite de s'adapter à la cible. Ceci conditionne d'ailleurs en partie la réussite de tout projet visant à sensibiliser. C'est pour cette raison que je

souhaite apporter, dans le cadre de mon mémoire, un éclaircissement sur l'emploi du terme « élève » et celui d' « enfant ». En effet, si dans mon expérimentation (partie 4) la sensibilisation a lieu dans un cadre scolaire, mon but est de sensibiliser durablement les élèves pour qu'ils le restent jusqu' en dehors de l'institution scolaire, dans des lieux où ils ne sont plus élèves mais enfants. Ainsi, le réseau d'albums que j'ai choisi est porteur de messages pour les élèves au sein de l'école mais aussi à l'extérieur de celle-ci.

Dans ou à l'extérieur de l'école, la cible de mon projet reste toujours enfantine. C'est pourquoi j'emploierai tantôt le terme d' « enfant » tantôt celui d' « élève » tout au long de mon mémoire.

Opérer une sensibilisation auprès d'un jeune public suppose aussi d'évoquer la place de l'adulte et le rôle qu'il tient. En classe, certains sujets sont plus difficiles à aborder que d'autres et lorsqu'on souhaite sensibiliser des élèves à une cause, il me semble important de prendre en considération leurs préconceptions avant d'entreprendre une sensibilisation. Dans le cadre de mon dispositif (partie n° 4), le rôle de l'enseignant est de permettre à la classe de dénouer la part implicite du texte en mettant en place des dispositifs adéquats.

Rendre réceptif à une cause, c'est permettre aux personnes que l'on souhaite sensibiliser de se sentir concernées par le sujet et impliquées. Ainsi, j'ai trouvé intéressant, dans le cadre de mon projet, de présenter le thème du handicap visuel à l'aide d'un réseau d'albums afin de permettre aux élèves de créer du sens. Il m'a semblé que les élèves auraient plus de facilité à faire des liens entre les textes grâce à cette mise en réseau que je présenterai dans la troisième partie de ce mémoire.

Lorsqu'on souhaite sensibiliser les élèves au handicap visuel il me semble que la littérature de jeunesse peut constituer un médium privilégié car elle favorise l'éducation à la citoyenneté.

## **2 - Sensibiliser les élèves à la cécité par la littérature de jeunesse**

De nos jours, la littérature de jeunesse aborde de plus en plus le thème du handicap et la dimension didactique du livre semble être récemment au centre de la création d'albums.

Comme celle adressée aux adultes, elle est porteuse de messages que souhaitent véhiculer les auteurs. Ceux qui abordent le handicap dans les albums de jeunesse sont dans une première démarche de sensibilisation. Que la volonté soit d'informer ou de toucher les enfants, l'auteur souhaite transmettre un message. Je tenterai de montrer plus tard que ce message est plus ou moins explicite et que l'image peut, parfois, remplacer le discours pour véhiculer une idée. Cependant, le fait de sensibiliser implique, de la part des auteurs, de prendre une certaine distance

face au sujet et de ne pas véhiculer, au travers du texte, des jugements de valeurs ou faire des raisonnements stéréotypés.

Les éditeurs de jeunesse opèrent de plus en plus des choix thématiques ancrés dans leur temps. Ce que remarque très bien Françoise Lagache<sup>14</sup> :

*« Depuis quelques années, l'édition pour la jeunesse développe des collections dont les intentions littéraires se situent ailleurs que dans la création littéraire proprement dite mais plutôt du côté de la formation à la citoyenneté, de la sociologie, de la philosophie ».*

Cette dimension citoyenne de la littérature de jeunesse peut être reliée aux programmes de l'Education nationale, notamment ceux de 2007 qui convergent vers cette nécessaire formation à la citoyenneté. Les apprentissages se structurent, à l'école maternelle, autour de l'item « devenir élève » et, à l'école primaire, dans le domaine de l'instruction civique. Vivre avec ses pairs et les respecter sont des attitudes essentielles qui sont développées au cours de la scolarité des élèves. Ainsi, à la fin du CE1, on attend des élèves dans le volet : « compétences sociales et civiques » qu'ils apprennent à respecter les autres. Pour le cycle suivant, en ce qui concerne le volet « instruction civique et morale », l'enseignant doit faire étudier aux élèves le « refus des discriminations de toute nature ».

Le projet éditorial de la maison d'édition *Rue du monde* fait écho à l'intention des auteurs actuels de former à la citoyenneté par la littérature de jeunesse. On retrouve cette intention littéraire dans la métaphore utilisée lors du festival 2012 de littérature de jeunesse de St-Orens-de-Gammeville : « les pieds dans le plat ». Cette image évoque un interdit qui serait adressé aux enfants, on ne leur dirait pas tout pour qu'ils ne prennent pas peur. Voilà ce à quoi veut remédier cette maison d'édition en abordant des thèmes durs comme celui de la guerre ou des sans-papiers, sans pour autant effrayer les enfants. Les auteurs qui souhaitent aborder des thèmes ardues vont donc devoir transposer ces thèmes en fonction de l'âge des enfants et dans le but de les sensibiliser.

La sensibilisation au handicap visuel rejoint la tendance actuelle de la littérature de jeunesse qui vise à former à la citoyenneté.

En définitive, en m'interrogeant sur la manière dont la littérature de jeunesse peut sensibiliser les élèves à la question de la déficience visuelle je serai amenée à porter une réflexion sur le statut du texte littéraire. Mais avant cela, il faut noter que cette problématique peut être définie de plusieurs

---

<sup>14</sup> Françoise Lagache, *La littérature de jeunesse la connaître, la comprendre, l'enseigner*, éd. Belin, 2006.



façons. Elle induit, tout d'abord, une réponse sur la manière dont les livres sont créés pour sensibiliser (ceci sera abordé dans la partie 3 du mémoire).

Elle interroge, dans un second temps, la fonction du livre et donc de l'album de jeunesse. Elle fait également écho aux conditions dans lesquelles on place le sujet pour que la sensibilisation soit efficace. Enfin, cette problématique met aussi l'accent sur le contenu de l'information.

## **II - Appuis théoriques concernant la lecture littéraire**

Dans cette partie, il s'agit d'analyser les différents supports qui permettent aux élèves d'apprendre des choses sur la cécité. Dans la mesure où le livre documentaire et l'album de jeunesse permettent un accès à la connaissance, il m'a semblé intéressant de rendre compte de leurs caractéristiques spécifiques afin de justifier mon choix pour la littérature de jeunesse.

### **1 - Différence entre lecture documentaire et lecture littéraire**

Il est communément admis que le texte documentaire permet d'acquérir des connaissances. Or il me semble que la littérature permet également d'accéder à des connaissances sur le monde même si elles s'acquièrent différemment.

Dans l'ouvrage *La lecture comme jeu* Michel Picard oppose la lecture littéraire et la lecture scientifique. Voici ce qu'il dit :

*« A cet égard, la lecture littéraire diffère fortement de la lecture scientifique ou même d'information, dont la forme idéale est le décodage d'un message linéaire univoque, enchaînant, selon des principes rigoureux, les données les plus formalisées possibles : ici, la répétition est nécessaire à une complexe maîtrise où s'associent à l'aveuglette la reconstitution d'objets symboliques, indispensables pour compenser les pertes subies, et la codification toujours nouvelle d'information mal déterminées en voie de symbolisation »*

En distinguant la lecture littéraire de la lecture documentaire, Michel Picard en définit les principes et les enjeux. Ainsi, le livre documentaire délivre un message « univoque » alors que le texte littéraire délivre des messages « symboliques » en attente d'interprétation.

Si la littérature joue avec le symbolique et l'implicite, il me semble qu'elle favorise également l'expérience subjective par le biais des émotions. C'est pourquoi je vais désormais m'interroger plus particulièrement sur la spécificité du texte littéraire.

## 2 - Modèles théoriques

En interpellant le statut du texte littéraire, j'en viens à m'interroger sur la fiction littéraire car finalement, que cherche-t-on dans la lecture d'un récit littéraire ?

Pour tenter de répondre à cette question, je prends appui sur un article paru dans le mensuel *Sciences humaines*<sup>15</sup>. L'article institue les raisons qui poussent les personnes à lire des romans. J'opère, ici, une lecture particulière de l'article en partant du principe que les albums du corpus étudié ne sont pas des romans mais restent néanmoins des fictions.

La première hypothèse est que la littérature permet comme le texte documentaire d'accéder à des connaissances liées au monde qui nous entoure. Seulement, dans ces deux cas, l'accès ne s'effectue pas de la même manière. Selon Tzvetan Todorov<sup>16</sup> la littérature « reste une source inépuisable et irremplaçable de connaissance sur le monde ».

Dans « Qu'entend-on par lecture littéraire ? »<sup>17</sup>, Annie Rouxel a retracé l'évolution des théories littéraires. Dans cet article, elle dit qu'au début, les recherches ont porté sur deux instances : l'auteur et le texte. Puis dans les années 70, les recherches ont pris en considération le rôle du lecteur. Dès lors, les théoriciens ont postulé l'existence d'un sujet-lecteur et ont analysé les postures de lecteur.

Ceci nous conduit à l'interrogation suivante : que mobilise le lecteur lorsqu'il lit un récit littéraire ? Vincent Jouve, qui a affiné les travaux théoriques de Michel Picard sur le sujet-lecteur dans l'ouvrage : *La lecture*<sup>18</sup>, remarque que le lecteur s'identifie parfois à un personnage fictif, c'est-à-dire qu'il vit par procuration, qu'il est en empathie avec ce personnage. Vincent Jouve

---

<sup>15</sup> *Sciences humaines* n°218, « La littérature, fenêtre sur le monde » [http://www.scienceshumaines.com/la-litterature-fenetre-sur-le-monde\\_fr\\_25790.html](http://www.scienceshumaines.com/la-litterature-fenetre-sur-le-monde_fr_25790.html) 2010.

<sup>16</sup> *Ibid.*

<sup>17</sup> Annie Rouxel, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » Actes de l'université d'automne - *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, site : <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>

<sup>18</sup> Vincent Jouve, *La Lecture*, éd. Hachette supérieur, 1993.

nomme cette instance lectrice le « lisant » qui est à mettre en relation avec un ouvrage du même auteur : *L'effet-Personnage*<sup>19</sup> dans lequel il établit un lien entre l'identification qu'opère le lecteur aux personnages et l'origine des émotions littéraires du lecteur.

Si l'acte d'identification fait naître des émotions chez le lecteur, il constitue aussi selon Vincent Jouve le moteur de l'intérêt littéraire comme en témoigne la phrase tirée de *L'effet-Personnage* : « C'est parce qu'un lien affectif nous unit à Lucien de Rubempré que, poursuivant la lecture des *Illusions perdues*, nous nous intéressons aux raisons-psychologiques et sociales- qui ont causé sa perte [...] Vouloir évacuer l'identification -et par conséquent l'émotionnel- de l'expérience esthétique semble dès lors voué à l'échec ».

Dans la mesure où Vincent Jouve postule qu'il existe une instance lectrice, « le lisant », qui s'identifie aux personnages et qui parfois ressent les émotions de ces derniers, alors la lecture littéraire est intrinsèquement liée à la subjectivité du lecteur. Selon Umberto Eco, l'expérience littéraire est subjective car chaque lecteur interprète à sa manière un texte, une œuvre littéraire : « chaque consommateur exerce une sensibilité personnelle »<sup>20</sup>.

Vincent Jouve en s'appuyant sur les travaux de Michel Picard a défini des instances lectrices qui constituent le lecteur. Si nous venons de voir que le « lisant » est piégé par l'illusion référentielle, je vais préciser quelles sont les différentes instances lectrices selon Vincent Jouve.

Parfois, lorsqu'on lit, le personnage devient un prétexte pour comprendre ce que nous vivons nous-mêmes : Jouve nomme cette instance le « lu »<sup>21</sup>. Mais le lecteur n'est pas uniquement pris dans l'illusion référentielle, il est aussi capable d'avoir un regard distancié par rapport au texte et de l'analyser. Lorsque le sujet lecteur essaie de comprendre la structure du texte, Vincent Jouve parle alors du « lectant jouant »<sup>22</sup> et quand il cherche à déchiffrer le sens global de l'œuvre, il parle du « lectant interprétant »<sup>23</sup>. Cette typologie des instances lectrices me servira ultérieurement pour analyser les productions d'élèves.

En tenant compte de ces éléments théoriques, je pense que la lecture littéraire constitue un médium privilégié pour sensibiliser les élèves au handicap visuel.

---

<sup>19</sup> Vincent Jouve, *L'effet personnage dans le roman*. Paris : PUF, 1992.

<sup>20</sup> Umberto Eco, *L'œuvre ouverte*, éd. Points Essais, 1965.

<sup>21</sup> Vincent Jouve, *La Lecture*, éd. Hachette supérieur, 1993.

<sup>22</sup> *Ibid.*

<sup>23</sup> *Ibid.*

### 3 - Choix de la littérature

Les auteurs de documentaires pour enfants ou d'albums de jeunesse ont toujours à l'esprit le public de lecteurs auquel ils s'adressent mais aussi aux compétences que ce lectorat va mettre en œuvre pour puiser des informations dans le texte. C'est ce qu'évoque Isabelle Nières<sup>24</sup> pour qui la littérature pour la jeunesse est toute entière une littérature adaptée, c'est-à-dire définie par son public.

Selon les compétences que l'on souhaite travailler avec les élèves et selon les objectifs poursuivis par l'enseignant le choix du support est essentiel. Pour ma part, j'ai choisi de mettre en œuvre des séances en littérature de jeunesse pour sensibiliser les élèves au handicap visuel.

Le texte documentaire est un support didactique approprié lorsqu'on cherche des réponses explicites car, comme nous l'avons vu précédemment il délivre un message univoque. En revanche, lorsqu'on souhaite sensibiliser des élèves à une cause, il me semble que le texte littéraire est plus adapté. En effet, dans la mesure où le texte littéraire joue avec l'implicite et attend une interprétation il permet d'aménager des temps d'échanges en classe. Ces temps favorisent la prise en compte du point de vue d'autrui. Or le texte documentaire ne se prête pas à ce genre d'activités car on n'interroge pas le contenu du texte scientifique. Il sert d'ailleurs parfois à vérifier les hypothèses de départ dans le cadre de la démarche scientifique.

Au vu des différences de fonctionnement entre le récit littéraire et le documentaire et compte tenu des théories sur la lecture littéraire, je présuppose que par le biais de l'identification, de l'expérience littéraire subjective et donc des émotions, les élèves seront amenés à réfléchir sur le phénomène d'exclusion, sur la lecture braille et plus largement sur la cécité.

J'é mets donc l'hypothèse suivante : la littérature de jeunesse est un médium privilégié pour sensibiliser les élèves au handicap visuel.

Tous ces éléments théoriques me conduisent à présenter les œuvres du corpus et à poser le cadre de l'expérimentation.

---

<sup>24</sup> « L'adaptation des livres pour la jeunesse. Lisibilité ou stratégie d'exclusion ? » *Le français aujourd'hui* n°68, 1964, p. 80.

## **PARTIE 3 : CHOIX ET ANALYSE DU CORPUS**

Afin d'analyser comment la littérature de jeunesse pouvait sensibiliser les élèves à la question de la déficience visuelle, j'ai pris le parti de choisir quatre albums dont je ferai ici l'analyse. Je montrerai en parallèle comment le texte et l'illustration peuvent sensibiliser les élèves au handicap. Pour ce faire, je me suis appuyée sur les ouvrages suivants : *Lire l'album* de Sophie Van Der Linden<sup>25</sup> et *La littérature de jeunesse à l'école : Pourquoi ? Comment ?* de Renée Léon<sup>26</sup>.

### **I - Choix du corpus**

Il s'agit dans cette partie de souligner les intérêts littéraires et pédagogiques des albums tout en justifiant leur mise en réseau.

#### **1 – Corpus**

J'ai fait le choix d'utiliser des albums récents qui présentent des caractéristiques littéraires et iconographiques communes.

##### **a - Constitution du corpus**

Le corpus d'étude que j'ai établi est constitué de quatre albums, publiés entre 1995 et 2011, qui abordent le thème de la cécité plus ou moins explicitement :

-*Zékéyé et Maïna* de Nathalie Dieterlé aux éditions Hachette Jeunesse, 2011

-*De quelle couleur est le vent ?* d'Anne Herbauts aux éditions Casterman, 2011

- *Le livre noir des couleurs* de Menena Cottin et Rosana Faria aux éditions Rue du monde, 2007

- *7 souris dans le noir* d'Ed Young aux éditions Milan, 2001

J'ai choisi ce corpus dans la mesure où la cécité n'est jamais évoquée telle quelle mais détournée, voire implicite. En effet, dans aucun des titres les auteurs ne mentionnent les substantifs « cécité » ou « aveugle ». Je me suis basée sur ce constat lors de la mise en place de mon expérimentation dans les écoles. Seule une des protagonistes porte la dénomination d'« aveugle » et aucun auteur

---

<sup>25</sup> S. Van Der Linden, *Lire l'album*, éd. L'atelier du poisson soluble, 2006.

<sup>26</sup> R. Léon, *La littérature de jeunesse, comment ? Pourquoi ?*, éd. Hachette, 2007.

ne représente les personnages avec une canne. Nous sommes donc bien loin des stéréotypes et on notera aussi que, dans aucun de ces ouvrages, on ne tombe dans un récit misérabiliste.

Les illustrateurs font un traitement particulier de l'image que j'analyserai en particulier à partir de la page 30. J'étudierai en particulier la manière dont le texte est complété par l'image pour voir ce qu'il nous révèle sur le traitement du handicap dans la littérature de jeunesse.

De plus, ces textes demandent à être interprétés et opposent une certaine résistance à la lecture. Je m'attacherai donc à émettre des hypothèses sur cette esthétique littéraire qui ne donne pas explicitement à voir le handicap.

La plupart des albums relèvent du récit mais ont un lien générique avec la poésie : ceci sera évoqué à partir de la page 35.

## **b - Public**

Les albums sont destinés à des enfants âgés de plus de trois ans. Pourtant certains textes me semblent difficiles d'accès pour des cycles 1 et semblent plus adaptés pour des élèves de cycle 2.

Au cycle 3, les enseignants peuvent utiliser le corpus et faire un prolongement interdisciplinaire.

Au-delà de lectures durant ces séances, ces albums peuvent effectivement être à l'origine d'un projet plus ambitieux d'éducation à la citoyenneté dans lequel un apprentissage sur le respect d'autrui occuperait une place prépondérante. De plus, des prolongations peuvent être effectuées en art visuel avec un travail sur les images en relief mais aussi à partir des travaux photographiques de Sophie Calle (Annexe 7) pour l'exposition intitulée : *Je prends soin de vous*. Toujours pour le cycle 3, une approche historique peut être faite en soulignant l'apparition du braille comme une invention technique. J'ajouterai que, pour les CM1 et CM2, la sensibilisation peut prendre en compte des éléments plus concrets concernant le handicap et peut se faire à l'aide de définitions et de réflexions sur la manière dont les déficients visuels peuvent se déplacer dans un espace comme la ville.

En conclusion, je dirai que le choix du corpus repose sur une représentation distanciée de la cécité dans les albums qui le composent. Les auteurs et illustrateurs proposent une mise à distance de la réalité du handicap : c'est ce que je nommerai « l'esthétique du détour ».

## **2 - Changer de regard sur le handicap**

En quoi le corpus peut-il être un outil de sensibilisation ?

Dans l'article<sup>27</sup> *Littérature enfantine et handicap : le rôle de la littérature de jeunesse comme outil de sensibilisation*, les auteurs voient la littérature comme un moyen de rencontrer l'altérité :

« *Il nous semble donc indispensable de sensibiliser le grand public, y compris les enfants face aux différentes formes de handicap afin de changer leur regard et de leur permettre de comprendre, d'accepter et à terme de s'ouvrir à la différence.* »<sup>28</sup>

Il me paraît intéressant de se demander comment les albums peuvent permettre de changer les préconceptions des élèves sur le handicap. Dans cette lignée, le corpus ne donne pas de représentation d'aveugle avec une canne, tant au niveau du discours que du traitement de l'image. En revanche on retrouve dans les quatre albums choisis la capacité des non-voyants à se repérer malgré leur handicap.

### **a - Représentations de la différence dans les albums**

Dans l'article *Littérature enfantine et handicap le rôle de la littérature de jeunesse comme outil de sensibilisation*, les auteurs parlent aussi de la littérature comme un moyen de s'ouvrir à la différence. Nous allons voir comment fonctionne cette ouverture à la différence dans le corpus. L'album *Zékéyé et Maïna* est l'album qui reflète le plus l'ouverture à la différence dans la mesure où les enfants qui entourent la petite aveugle sont d'abord hostiles à son handicap :

« *Mais sans Maïna, dit Modibo le costaud. La cascade, c'est loin. Maïna, il faut tout le temps l'attendre, Maïna il faut tout le temps l'aider.* ».

Cependant, le récit nous apprend que Maïna, grâce aux capacités à se repérer avec les autres sens que la vue, va sauver les enfants qui, dans un premier temps, souhaitaient l'exclure. Sur l'avant dernière double page, l'illustrateur propose une image de liesse où la présence de Maïna est mise en avant grâce à une focalisation lumineuse sur elle.

Dans l'album *De quelle couleur est le vent ?* Le handicap n'est pas envisagé comme un frein puisque les personnages de l'histoire acceptent le handicap du petit géant. Dans l'album *Le livre noir des couleurs* la différence est quasiment imperceptible dans le texte.

---

<sup>27</sup> *Littérature enfantine et handicap : le rôle de la littérature de jeunesse comme outil de sensibilisation*, Rose Eboko et Gisèle Marlière, dossier de l'ASPH, 2008.

<sup>28</sup> *Ibid.*

## **b - Représentation de l'égalité dans les albums**

En ce qui concerne le corpus, les auteurs tendent à présenter sur un plan d'égalité les enfants déficients visuels et les enfants valides, ce que l'on perçoit dans *Zékéyé et Maïna* avec l'utilisation d'une structure répétitive en début et fin de récit :

*« A qui sont ces yeux dans les fourrés ?  
A des singes hurleurs ?  
Aux chats-tigres rageurs ?  
Non, non, non, ce sont les yeux  
Des enfants du village, les enfants du village qui jouent à se cacher. »*

La structure à la fin du récit est quelque peu différente mais en ouverture et fermeture du récit ces structures répétitives mettent l'accent sur l'idée de jeu qui est une réalité pour les enfants du village, comme pour Maïna qui est aveugle.

Dans *le livre noir des couleurs*, Thomas, déficient visuel, décrit un quotidien différent de celui des enfants valides dans la mesure où, pour lui, les couleurs sont associées à des sensations autres que la vue. En revanche, c'est bel et bien le récit d'un quotidien qu'ont en commun tous les enfants comme on le voit, par exemple, dans cette évocation de la douceur maternelle :

*« Pour Thomas, la plus belle des couleurs, c'est le noir.  
Il trouve qu'il a la douceur rassurante de la soie  
Quand sa mère l'embrasse  
Et qu'elle l'enveloppe dans sa chevelure. »*

Ici, l'idée rassurante de la figure maternelle révèle un quotidien commun à tous les enfants qui dépasse le handicap. Or cette présence d'un quotidien commun aux enfants handicapés et valides apparaît en décalage avec les conceptions habituelles qui exacerbent plutôt les différences.



### 3 - Réfléchir sur le handicap

Les albums retenus permettent, me semble-t-il, d'une part, une réflexion sur la lecture, d'autre part, une réflexion sur le phénomène d'exclusion auquel ils apportent une réponse.

#### a - Sensibiliser à la lecture braille

*Le livre noir des couleurs*<sup>29</sup> propose de manière visible une réflexion sur la lecture chez les déficients visuels. Cette réflexion passe par un questionnement du discours au travers de l'écriture braille. L'organisation de la page fournit des éléments sur le mode de lecture des déficients visuels. La mise en page dissociative permet dans ce cas d'attirer les yeux des enfants sur le braille. On retrouve en effet, de chaque côté de la pliure, le texte en braille suivi de celui en français et sur la « belle page » des images sérigraphiées. Cette organisation permet, si les élèves ne comprennent pas ce que représentent ces « petits points », d'attirer leur attention sur le fait qu'ils se trouvent sur la même page que le texte en français. Cet album permet, de plus, d'expérimenter cette lecture du texte et de l'image par les doigts.

L'album *De quelle couleur est le vent ?*<sup>30</sup> induit également une réflexion sur la lecture braille mais celle-ci passe plus par l'image que par le discours. La réflexion est moins explicite que dans *Le livre noir des couleurs* où le braille est présent sur chaque page. Dans l'album d'Anne Herbauts, seul le titre comporte l'écriture braille. C'est plus précisément le mot : « *vent* » qui est écrit ainsi. Le discours donne des pistes sur la cécité du petit géant sans jamais être explicite sur le handicap. Cependant, à la fin du livre, le discours du géant soulève, pour des élèves, l'idée qu'une autre forme de lecture existe comme en témoignent les lignes suivantes :

« [...] *la couleur du vent ?*

*C'est tout à la fois.*

*Tout ce livre là. »*

« *Il prend le livre et,*

*Le pouce contre la tranche,*

*Laisse courir les pages.*

*Et le petit géant sent*

*La douceur du vent ».*

---

<sup>29</sup> M. Cottin et R. Faria, *Le livre noir des couleurs*, éd. Rue du monde, 2007.

<sup>30</sup> A. Herbauts, *De quelle couleur est le vent ?*, éd. Casterman, 2011.

L'image de la main comble ici le sens du discours. Le lecteur adulte peut, avec l'image de la main, ajouter du sens au discours du géant. La main est dessinée de telle sorte qu'elle donne l'impression de courir sur l'album. Cette impression est accentuée par la partie hors-champ comme si la main en mouvement caressait vraiment le livre. Aussi, le lecteur adulte remplace-t-il volontiers le terme « les pages » par « la main » dans le discours du géant.

En ce qui concerne les enfants, il me semble que ce qui fait le plus écho à l'idée de la lecture braille dans cet album, c'est l'image en relief de la main que l'on retrouve au recto et au verso de la même page. La mise en page dissociative nous propose aussi sur la double page le texte du géant (page de gauche) et l'image de la main en relief (page de droite). L'organisation spatiale est inversée sur la double page qui suit puisque l'image de la main a pris la place du texte (page de gauche) et le texte se retrouve, de fait, sur la page de droite. Cette image de la main est donc liée au texte puisqu'elle va jusqu'à prendre la place qui lui était dévolue.

Dans la phrase de l'extrait ci-dessus, l'emploi du verbe « sentir » n'est pas anodin dans la mesure où le petit géant ne trouve pas la réponse à sa question en lisant le livre. Sa connaissance du monde ne naît pas de la lecture d'un livre qui serait le produit de la culture mais elle naît plutôt de la manière dont il sent le monde. Il trouve la réponse à sa question en « sentant » les pages du livre comme en témoigne la phrase suivante :

*« Et le petit géant sent  
La douceur du vent ».*

Dans cet album, il me semble que le discours et l'image permettent de créer du sens sur la lecture braille même si son accès est bien moins évident pour des enfants que dans *Le livre noir des couleurs*.

Ce n'est qu'à l'aide de la médiation de l'adulte que peut avoir lieu la sensibilisation à la lecture car il me semble que si les enfants peuvent s'interroger d'eux-mêmes sur la présence du braille, ils n'en connaissent pas les enjeux. C'est donc l'adulte qui accompagnera les enfants dans l'approche du handicap afin de les sensibiliser.

## **b - Réfléchir sur l'exclusion**

L'album *Zékéyé et Maïna*<sup>31</sup> soulève la question de l'exclusion des handicapés par les personnes valides. Le discours nous montre dans un premier temps que l'exclusion proférée par Modibo au nom du groupe est spontanée et ne se base pas sur la raison. En effet, les enfants ont à peine accepté d'aller jouer à la cascade que Modibo prononce les paroles suivantes :

*« Mais sans Maïna, dit Modibo le costaud  
La cascade c'est loin.  
Maïna, il faut tout le temps l'attendre,  
Maïna il faut tout le temps l'aider. »*

Ainsi, comme on le voit, le discours de Modibo est impulsif. De plus, la formule elliptique renforce l'idée de l'exclusion puisque Modibo souhaite partir jouer mais sans la petite fille.

L'image de la double page (cf. Annexe 2-a), renforce le sens du texte puisque Maïna est isolée sur la page de droite, alors que de l'autre côté de la pliure tous les enfants sont regroupés et que Modibo est dessiné pointant du doigt la petite fille. Cette idée de désignation du doigt fait écho pour nous adultes à l'idée plus abstraite de stigmatisation du handicap. Pour des enfants, Modibo, dont la caractérisation de « costaud » accentue la dureté, est vu comme un opposant, tant par les propos tenus que par la peine qu'il cause à Maïna dont la larme sur la joue marque la douloureuse exclusion. La position recroquevillée de la petite fille et le traitement courbe de sa silhouette s'opposent aux traits droits du visage et de la main de Modibo.

Ces remarques m'amènent à tirer la conclusion suivante : l'auteure et illustratrice, en insistant sur la tristesse de Maïna, jouent sur la capacité des enfants à s'émouvoir. A l'inverse de Modibo, Zékéyé, jouant son rôle d'adjuvant, tente de revenir sur la décision impulsive de Modibo :

*« Zékéyé, lui, ne veut pas laisser Maïna.  
Il insiste, il tempête, rien n'y fait. »*

Au niveau de l'image (cf. Annexe 2-b), l'espace de la page est alors scindé en deux : Maïna, représentée sur la page de gauche, est désormais accompagnée d'un pair alors que le groupe, représenté sur la page de droite, s'éloigne. C'est d'ailleurs Modibo qui est dessiné hors-champ comme si celui qui décidait de l'exclusion n'était plus concerné par la tristesse de la petite fille.

---

<sup>31</sup> N. Dieterlé, *Zékéyé et Maïna*, éd. Hachette Jeunesse, 2011.

Je montrerai par la suite comment dans cet album l'on passe de l'exclusion de la petite déficiente visuelle à l'intégration mais je souhaite analyser à présent le phénomène d'exclusion dans l'album d'Anne Herbauts.

L'auteure du livre de jeunesse *De quelle couleur est le vent ?*<sup>32</sup> nous parle également de l'exclusion mais ceci est bien moins explicite que dans *Zékéyé et Maïna*. En effet, le petit géant « *part de bonne heure chercher le vent et sa couleur* ». Il est donc au contact de personnes, d'animaux, et, de ce fait, l'exclusion n'est pas sociale mais elle est basée sur l'incompréhension langagière. En effet, les réponses qui sont données au petit géant ne le satisfont pas c'est pourquoi il poursuit sa route jusqu'à trouver un pair, « le très grand Géant », qui sera le seul à même de répondre au petit géant. L'exclusion se fait donc ici par l'utilisation d'un langage qui semble différent, elle est synonyme d'incompréhension.

Un des traits caractéristiques des textes du corpus est d'opérer une sensibilisation en soulevant des questions qui font référence à la réalité concrète des déficients visuels. Les auteurs tentent d'émouvoir les enfants mais sollicitent aussi les connaissances de l'adulte qui viendra compléter les réponses proposées dans les récits.

Cette première partie témoigne de l'intérêt didactique des albums dans une démarche de sensibilisation au handicap visuel. Reste à interroger la manière dont les images et le discours attirent l'attention du lecteur pour transmettre un message citoyen.

## **II - Analyse des albums**

### **1 - Représentation « positive » du handicap**

Les livres du corpus donnent à voir des protagonistes qui rencontrent des difficultés liées à leur handicap. Cependant ces personnages trouvent souvent en eux-mêmes de quoi pallier les difficultés.

---

<sup>32</sup> A. Herbauts, *De quelle couleur est le vent ?*, éd. Casterman, 2011.

## **a - Sensibilisation contre l'exclusion**

Le handicap visuel a souvent été représenté comme un facteur d'isolement. En son temps, même si Charles Baudelaire<sup>33</sup> évoque au travers de la figure de l'aveugle celle du poète, il présente pourtant la cécité comme une différence qui génère l'exclusion. Cependant, il faut noter que les livres du corpus tendent à représenter l'inverse.

Dans *7 souris dans le noir*<sup>34</sup>, le fait que les sept souris aveugles forment un groupe solidaire leur permet de résoudre l'énigme liée à leur cécité, et de deviner ce qu'est la « chose étrange ». Et c'est en mutualisant leurs idées qu'elles parviennent à trouver qu'il s'agit d'un éléphant. Le fait d'être en groupe est clairement une remédiation au handicap visuel dans cet album.

Dans l'album d'Anne Herbauts<sup>35</sup>, le petit géant, malgré sa déficience, part à la rencontre d'animaux et de personnes pour trouver une réponse à sa question métaphysique. Là encore, la fin de l'histoire prouve qu'être au contact d'autrui permet de contourner les difficultés.

Dans *Zékéyé et Maïna*<sup>36</sup> la solitude due à l'exclusion est très présente dans le récit. Je dirai même que l'axe majeur du récit repose sur l'intégration progressive de Maïna, d'abord rejetée du groupe d'enfants. En partant à la recherche de ceux qui l'ont exclue, Maïna garde le lien avec les enfants du village, remédiant ainsi au conflit. Le récit nous montre donc que ce n'est pas parce que le groupe l'a exclue qu'elle ne lui apporte pas son aide précieuse. Maïna est même l'élément qui permet un dénouement heureux.

## **b - Représentation physique des non-voyants dans les albums**

Dans *Zékéyé et Maïna*, c'est Maïna, la jeune aveugle qui « guidera » les enfants perdus du village. Elle les guidera sans canne, et ce sont ses pieds qui : « reconnaîtront le chemin aussi bien le jour que la nuit ». Nathalie Dieterlé ne représente pas la petite aveugle aidée d'une canne, en revanche cette dernière se laisse guider par ses autres sens, c'est en tous cas ce qui est explicitement dit dans le texte :

---

<sup>33</sup> C. Baudelaire, *Les aveugles*, Les Fleurs du mal, éd. Les classiques de poche, 1972.

<sup>34</sup> E. Young, *7 souris dans le noir*, éd. Milan, 2001.

<sup>35</sup> A. Herbauts, *De quelle couleur est le vent*, éd. Casterman, 2011.

<sup>36</sup> N. Dieterlé, *Zékéyé et Maïna*, éd. Hachette Jeunesse, 2011.

« Elle a l'ouïe si fine qu'elle entend au loin Dékédéké l'oiseau de pluie. Dékédéké chante à l'entrée du village. Dékédéké la guidera et, d'arbre en arbre, elle ramènera les enfants ».

Les bruits tout comme le chant de l'oiseau guident la petite fille.

Dans l'album *De quelle couleur est le vent ?*, Anne Herbauts ne représente pas le « petit géant » avec une canne mais fait un traitement particulier des chaussures de l'enfant. Comme pour l'album précédent, on voit qu'un traitement autour des pieds est effectué. Ce traitement est encore plus évident dans l'album d'Anne Herbauts. Dès la première de couverture, l'illustratrice attire le lecteur sur les pieds de l'enfant, ces derniers étant en effet détachés du fond de l'image. Pour accentuer la focalisation sur les pieds, elle ne représente pas les jambes du petit géant. Le détachement du tronc et des pieds révèle l'importance de ces derniers dans le repérage spatial puisque l'enfant est représenté les yeux fermés. L'illustratrice va même jusqu'à ne représenter sur certaines doubles pages que les pieds du protagoniste comme s'il se définissait par cette partie-là de son corps.

Dans les autres albums du corpus, nous n'avons pas non plus de représentation de canne. Dans l'album *7 souris dans le noir*, la capacité à se repérer se fait par le toucher, et elle n'est pas du tout évoquée dans *Le livre noir des couleurs*. Les auteurs et illustrateurs ignorent donc le repérage par la canne et lui préfèrent un repérage sensoriel direct par le corps (par les pieds ou le toucher).

### **c - Représentation de la suppléance des sens**

Dans tous les albums, même si les protagonistes sont aveugles, leurs autres sens sont plus développés que la normale. Tous les textes du corpus y font référence de manière explicite ou implicite. Dans le livre : *Littérature de jeunesse et handicap : questions d'accès, questions de construction*<sup>37</sup>, les auteurs montrent qu'une des caractéristiques de la représentation des héros déficients visuels vient de l'évocation de la suppléance sensorielle. Dans l'ouvrage il est dit que « la suppléance sensorielle confère aux personnages en situation de handicap des qualités inaccessibles aux protagonistes valides », mais dans les albums, à mon sens, il s'agit plus de donner à voir les remédiations mises en place par les aveugles que de les montrer en position de supériorité par rapport aux valides.

---

<sup>37</sup> Hache-Bissette, F. Justin-Joseph, E. Bataille, CH. et Perdriault, M. *Littérature, jeunesse et handicap : questions d'accès, question de construction*, éd. de L'INS HEA, 2009.

Dans *7 souris dans le noir*, les souris émettent des hypothèses sur la nature de la « chose étrange » en utilisant le sens du toucher. On peut au travers de cette image voir une référence à l'importance réelle du toucher chez les déficients visuels.

Dans les trois autres albums, je soulignerai l'emploi récurrent des termes faisant référence aux sens. Le plus employé est le verbe « sentir ». On le retrouve dans chacun des albums et il y a trois occurrences dans *Le Livre noir des couleurs*. Les verbes « toucher », « écouter » et « entendre », ainsi que les substantifs auxquels ils renvoient, sont fréquemment employés. Dans l'album *Le livre noir des couleurs*, Thomas pallie sa déficience visuelle en développant son écoute et ses autres sens :

*« Thomas aime toutes les couleurs, parce qu'il les entend, les touche, les savoure, les sent et les ressent. »*

Cet album est celui où l'on trouve le lexique le plus varié concernant les verbes de perception et les termes faisant référence à des perceptions autres que visuelles.

Dans l'album *Zékéyé et Maïna*, l'utilisation du substantif « ouïe » dans une formule au superlatif confère à Maïna un statut à part, comme si elle possédait un don :

*« Elle a l'ouïe si fine qu'elle entend au loin Dékédéké l'oiseau de pluie »*

Ses sens sont très développés comparés à la moyenne :

*« Maïna ne voit pas, mais elle sait toucher, sentir et écouter mieux que personne »*

Comme en témoigne l'utilisation du superlatif, l'auteur insiste, sur le fait qu'être handicapé n'est pas « avoir quelque chose en moins » mais au contraire avoir des capacités supplémentaires. Dans l'album *De quelle couleur est le vent ?*, la suppléance des sens est prise en charge par l'illustration. Sur l'image de la première double page (cf. Annexe 2-c), le petit géant marche d'un pas plutôt décidé.

L'enfant est représenté les mains dans les poches ce qui donne l'impression qu'il a de l'assurance alors que l'on représente le plus souvent les aveugles avec une démarche hésitante, voire une canne à la main, comme signalé précédemment. De plus, la partie de l'image hors champ tend à montrer que le petit aveugle ne craint pas d'aller vers l'extérieur.

Contrairement à ce que laisse penser le livre *Littérature de jeunesse et handicap : questions d'accès, questions de construction*, il s'agit donc de faire prendre conscience aux enfants qu'il existe des solutions au handicap et que les personnages atteints de cécité cherchent ces solutions en eux-mêmes.

### **III - Typologie des albums**

Mon propos dans cette partie sera de voir quels sont les points communs du point de vue des techniques narratives, textuelles et iconographiques des albums du corpus pour aborder le thème de la cécité.

#### **1 - Place du processus d'identification dans les albums**

##### Des albums qui favorisent l'identification

Pour pouvoir sensibiliser les enfants au handicap visuel, j'ai mis en relief la tendance des livres choisis à faire référence à des situations familières pour ne pas créer un fossé entre le vécu que serait celui d'un non-valide et celui d'un valide. Ceci favorise pour le lecteur, et donc pour les élèves, la possibilité de s'identifier aux personnages des albums. La posture de lecteur de l'élève est alors, si l'on se réfère aux travaux de V. Jouve<sup>38</sup>, celle d'un « lisant ». J'ajouterai qu'un des enjeux pour les auteurs des albums proposés est d'écrire des histoires dans lesquelles les enfants se retrouvent afin que les élèves, par le biais du processus d'identification et donc par le biais des émotions, entament une réflexion sur la cécité.

Les auteurs mettent en scène des enfants ou des animaux anthropomorphisés par un procédé de mise en abyme. Pour que les enfants portent de l'intérêt à une réalité qui leur est parfois étrangère, il est donc nécessaire que l'on parle d'éléments à partir desquels ils vont créer du sens. C'est d'ailleurs une des spécificités du texte littéraire que de créer une analogie entre la fiction et le réel pour favoriser l'identification, comme le souligne Annie Rouxel<sup>39</sup> qui évoque alors le terme d' « illusion référentielle » employé par les critiques littéraires.

---

<sup>38</sup> Jouve, V. (1993) *La Lecture*, éd. Hachette supérieur.

<sup>39</sup> Rouxel, A., « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » *Actes de l'université d'automne - La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, site : <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>



Les textes du corpus favorisent à divers niveaux la capacité pour le lecteur d'être en empathie avec les personnages des albums puisque trois des quatre textes mettent en scène des enfants. De plus, les auteurs créent des conditions favorables à l'identification des jeunes lecteurs aux personnages dans la mesure où même si les petits héros sont des déficients visuels, ils ne sont ni représentés avec une canne, ni accompagnés d'un chien-guide.

La question du petit géant dans l'album d'Anne Herbauts<sup>40</sup> pourrait effectivement être celle de n'importe quel enfant. De cette manière, le récit trouve un point d'ancrage dans le monde de l'enfant quel qu'il soit. C'est ce rapprochement qui va permettre aux élèves de ne pas se sentir trop éloignés du récit. Parce qu'ils vont s'identifier au petit géant, les enfants vont être curieux de savoir pourquoi celui-ci a les yeux toujours fermés.

Dans *Zékéyé et Maïna*, parce que cette dernière a envie de jouer comme tous les enfants et qu'un de ses pairs ne souhaite pas jouer avec elle, la petite fille éprouve une tristesse qui fait écho au vécu de n'importe quel enfant. Par identification, les élèves vont être réceptifs au devenir de la petite aveugle et au phénomène d'exclusion.

#### Point de vue et identification aux héros

L'empathie des élèves avec certains personnages repose, me semble-t-il, sur des procédés techniques et notamment sur les procédés narratologiques. L'analyse du point de vue adopté par le narrateur de l'album *Zékéyé et Maïna* permet de voir comment il favorise l'identification des enfants au personnage de Maïna. Dans cet album, le narrateur sait tout ce que ressent la petite fille. L'emploi de la focalisation interne favorise l'empathie envers Maïna puisque le lecteur sait ce que ressent le personnage. Il y a donc bel et bien de la part des auteurs une stratégie d'écriture qui conduit les enfants à une lecture empathique.

## **2 - Statut de l'image dans les albums**

L'image tient une place prépondérante dans les albums puisqu'elle permet d'aller au-delà du texte ou de donner des informations que le lecteur n'a pas dans le discours. L'image fait donc partie des moyens de sensibilisation et mérite donc d'être analysée.

---

<sup>40</sup> A. Herbauts, *De quelle couleur est le vent ?*, éd. Casterman, 2011.

Les albums du corpus convergent dans l'utilisation des couleurs et des aspects. L'œil du lecteur est attiré de double page en double page par les effets de complémentarité. Deux albums<sup>41</sup> proposent une première de couverture colorée alors que les deux autres<sup>42</sup> proposent une première de couverture plus sobre où le blanc s'oppose au noir. Dans ces deux albums, dont la couverture est bicolore, il est intéressant de voir que les titres sont eux très colorés.

### a - Effets de lumières

La représentation de la lumière dans l'espace de la double page permet, dans les albums, d'attirer l'œil sur les yeux des enfants déficients visuels, en opérant une focalisation sur cet événement, auquel on souhaite sensibiliser les enfants. Dans l'album d'Anne Herbauts, le visage du petit géant est sans cesse exposé à la lumière et toute la luminosité semble converger vers ses yeux. De plus, le contraste entre sa chevelure noire et sa peau blanche accentue cet effet qui est complété par la couleur rouge de ses joues. Il reste alors un bandeau clair entre les cheveux et les joues. L'enfant a toujours les yeux clos et le fait que la lumière converge vers son visage attire nécessairement les yeux des enfants.



Dans *Zékéyé et Maïna* aussi la lumière est, la plupart du temps, dirigée vers le visage de la jeune aveugle et donc vers ses yeux. Le contraste est d'autant plus fort que, dans cet album, la petite fille a les yeux ouverts mais sa pupille est claire. J'ajouterai que la couleur marron du visage de la petite fille s'oppose à ses yeux blancs, les mettant de ce fait en relief. Il en va de même dans la partie de récit qui se déroule la nuit. La lumière est distribuée au niveau des yeux de la petite sur la page de gauche, alors que de l'autre côté de la pliure, la lumière converge vers l'arbre.

---

<sup>41</sup> *Zékéyé et Maïna* et *De quelle couleur est le vent ?*, éd. Casterman, 2011.

<sup>42</sup> *7souris dans le noir* Milan, 2001 et *Le livre noir des couleurs*, éd. Rue du monde, 2007.



Dans l'album *7 souris dans le noir*, il n'y a pas de traitement particulier de la lumière vers les yeux des souris mais comme celles-ci sont très colorées et leurs pupilles blanches, l'attention du lecteur est également attirée vers elles.

### b - Effets de couleurs

Les illustrateurs jouent aussi sur les couleurs, et sur l'effet que cela produit chez le lecteur. Pour analyser les albums, je m'appuierai sur un schéma du livre *Méditation sur un cheval de bois et autres essais sur la théorie de l'art*<sup>43</sup>. Le schéma ci-dessous est le produit des expériences réalisées par Charles. E. Osgood. Il a cependant été simplifié dans une représentation en deux dimensions et non en trois comme c'était le cas à l'origine.

Schéma simplifié de Charles. E. Osgood<sup>44</sup> :

	<b>Sensations</b>	<b>Vue</b>	<b>Audition</b>
<u>Amical</u>	Léger Chaud Gai	Rouge Brillant	Aigu Fort Rapide
<u>Hostile</u>	Triste Froid Lourd	Sombre Bleu	Lent Doux Bas

Les expériences de Charles. E. Osgood tendent à montrer que l'homme établit une équivalence entre certaines sensations et certaines appréciations émotives.

<sup>43</sup> E. H. Gombrich, *Méditations sur un cheval de bois et autres essais de théorie sur l'art*, éd. Phaidon, 2003.

<sup>44</sup> E. H. Gombrich, *Méditations sur un cheval de bois et autres essais de théorie sur l'art*, éd. Phaidon, 2003. C'est E. H. Gombrich qui propose une simplification du schéma d'Osgood.

Il montre aussi que les couleurs sont connotées émotionnellement. On peut en déduire que le choix des couleurs en peinture ou dans les illustrations n'est pas anodin. Il me semble que les illustrateurs d'albums de jeunesse sont très attentifs à cela, d'autant que l'enfant entretient un rapport privilégié à l'image avant qu'il ne devienne un lecteur autonome.

Ce schéma simplifié par E. H. Gombrich prend en compte trois sensations. Pour ma part, je ne garderai pour analyser les albums que le rapport entre la vue (les images de l'album) et les sensations que ces dernières procurent (intention littéraire pour la sensibilisation).

La première remarque que je peux faire est que trois des quatre albums alternent les effets visuels, soit de double page en double page, soit dans l'espace d'une seule et même page. En effet, dans l'album d'Anne Herbauts et dans celui de Nathalie Dieterlé, les couleurs chaudes de certaines doubles pages contrastent avec les couleurs froides des pages suivantes. Ce constat posé, on peut se demander en quoi cela peut asseoir une meilleure sensibilisation. Ce traitement va de pair avec celui du récit. Comme on l'a vu dans la diégèse, les auteurs ne donnent pas uniquement à voir les difficultés liées au handicap, ils montrent aussi dans leurs albums quelles remédiations sont mises en place par les déficients visuels. Il en va de même pour le traitement de l'image. Mis à part dans *Le livre noir des couleurs*, il me semble que les illustrateurs ne donnent pas à voir un monde monochrome même si, dans cet album, le contraste visuel naît du contraste des aspects, mais j'y reviendrai. Les illustrateurs souhaitent donc montrer un monde haut en couleur, où les protagonistes évoluent soit en milieu hostile, soit en milieu favorable ou amical. Pour exemple dans *Zékéyé et Maïna*, les moments de jeux sont représentés par des couleurs vives. En revanche, le monde de la forêt qui est une menace pour les enfants, avec le lion et les divers prédateurs, est représenté par des couleurs plus sombres ou alors claires mais avec un effet menaçant. C'est le cas du violet où le bleu et le rouge se complètent, mais qui rend le ciel étrange et menaçant.

Si l'on reprend une des acceptions du terme « sensibiliser » qui est celle « d'attirer l'attention », alors elle prend tout son sens lorsqu'on regarde du côté de l'illustration. En effet, le traitement de la lumière et des couleurs dans les livres du corpus amplifie l'attention portée à la déficience visuelle.

### **c - Représentations de la douceur**

L'image du petit géant est traitée de façon à évoquer une certaine douceur. Cette douceur est induite dans un premier temps par le fait qu'il est toujours représenté les yeux clos. Il me semble qu'à partir de l'image de la première de couverture, les enfants peuvent penser que le petit géant rêve. On constate que l'image du petit aveugle est associée à celle de la douceur. Cette impression est accentuée par le dessin des sourcils et des cils en traits fins qui contrastent avec l'aplat de couleur rouge au niveau des joues. La finesse est donc mise en relief et donne l'impression d'une douceur tout à fait particulière, d'autant plus visible qu'on la compare aux traits des personnages du village. Anne Herbauts les représente par leurs contours. La douceur du petit géant est également représentée lors de sa rencontre avec l'oiseau. L'illustratrice ajoute des ailes à l'enfant qui, les bras en arrière, donne la sensation de vouloir s'envoler. Cette image fait penser à un ange, ce qui accentue l'impression de douceur déjà apportée au petit aveugle.

Pour sensibiliser les enfants au handicap visuel, l'illustratrice passe donc par la douceur, également évoquée dans *Le livre noir des couleurs* par la représentation imagée des plumes du poussin et de la chevelure de la mère de Thomas. Par ailleurs, la douceur fait écho à l'emploi d'une prose poétique dans deux des albums.

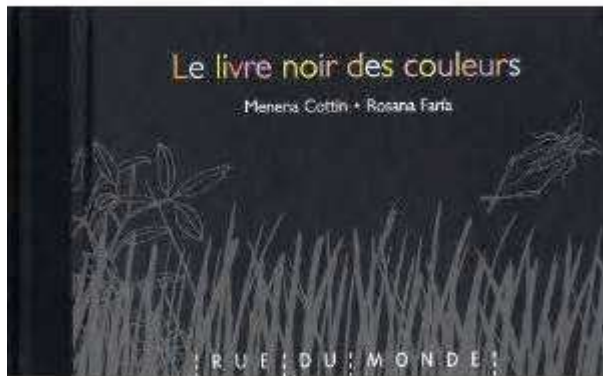
### **3 - Statut du discours dans les albums**

Afin de tirer parti des qualités littéraires des albums de jeunesse au cours des séances, j'ai analysé le discours dans les albums. Ceci m'a permis de mener au mieux la sensibilisation auprès des élèves.

#### **a - Valeur poétique des textes**

##### Une prose poétique

Concernant *Le livre noir de couleurs* et *De quelle couleur est le vent ?* je parlerai de prose poétique dans la mesure où les auteurs jouent avec les sonorités, avec les rimes, avec les métaphores et les comparaisons. Comme le montre l'emploi de l'oxymore : *Le livre noir des couleurs*, l'album de Menena Cottin et Rosana Faria propose, dès le titre, un langage poétique :



De plus, l'auteur utilise des rimes internes. Page 5 le substantif : « pieds » fait écho à « mauvais ». A la page 13 c'est le mot : « odeur » qui fait écho à celui de : « peur ». Sur la dernière double page : « entend » renvoie à la sonorité de : « ressent ». Page 3 et 4 on a également une allitération en : [r].

Dans l'album d'Anne Herbauts, sur les 22 doubles pages de l'album, 12 comportent des rimes. Page 3, il s'agit même d'une rime croisée :

*« Petit géant  
part de bonne heure  
chercher le vent  
et sa couleur.*

### L'utilisation des figures de style dans les textes

Dans les albums, que l'enfant aveugle ou les souris tentent de définir le monde ou que ce soit les personnes valides qui tentent de définir le monde pour l'enfant aveugle, on remarque que les personnages ont recours à l'utilisation de la comparaison.

Les protagonistes qui sont déficients visuels vont parler de leurs sensations tactiles mais aussi gustatives, olfactives et auditives pour décrire ce qu'ils ressentent du monde. C'est le cas de Thomas dans *Le livre noir des couleurs* pour qui les couleurs ne peuvent être des couleurs. Les couleurs sont alors associées à des sensations par un phénomène que l'on appelle « synesthésie ». L'emploi de ces comparaisons permet à l'auteur de retranscrire ce rapport entre le réel de l'aveugle et celui des personnes valides sans le dénaturer. Voici la première comparaison :

« D'après Thomas, la couleur jaune a le goût de la moutarde, mais elle est douce comme les plumes d'un poussin ».

Grâce à cette comparaison l'auteur soulève un questionnement chez le jeune lecteur ou du moins attise sa curiosité. Pourquoi Thomas dit-il que le jaune est doux comme un poussin ?

Dans l'album d'Anne Herbauts, c'est le personnage de l'éléphant, c'est-à-dire un voyant, qui utilise la comparaison pour donner une définition du monde à l'enfant aveugle. L'éléphant répond ainsi à la question de l'enfant :

« Rond, froid, gris et doux comme un caillou »

On remarque ici que les termes qui caractérisent l'éléphant sont majoritairement des termes renvoyant à des sensations visuelles.

Dans ces albums, avec l'utilisation d'un langage poétique, on sensibilise donc les enfants à l'utilisation d'un langage qui se sert des métaphores pour décrire le monde aux non-voyants.

## **b - Esthétique du détour**

Je qualifierai d'esthétique du détour l'esthétique mise en œuvre dans les albums choisis. Autant dans le fond que dans la forme, auteurs et illustrateurs contournent le sujet du handicap visuel, ou du moins ils prennent le parti de n'en dessiner que les contours. Le terme « aveugle » est employé dans un seul des livres. Comme je l'ai dit précédemment, les protagonistes non-voyants ne sont pas représentés avec une canne ou un chien, même si cette image est précieuse au lecteur pour qu'il comprenne leur condition d'aveugles. J'ajouterai que dans *Le livre noir des couleurs*, Thomas n'est pas représenté par le dessin. Ce qui figure sur les pages situées à droite de la pliure, ce sont les sensations associées à la représentation mentale qu'il se fait de telle ou telle couleur. Le détour, dans ce cas précis, permet de ne pas représenter le protagoniste pour que l'illustration ne soit pas celle d'un enfant aveugle.

Dans *7 souris dans le noir*, l'auteur crée une mise à distance du handicap par l'emploi des souris. De plus, E.Young joue sur la double idée de la cécité. En effet le thème de la cécité est mis au service de la recherche de la vérité. Il me semble qu'on peut parler d'un « aveuglement » qui n'est plus physique mais mental : l'illustrateur propose des souris aux pupilles blanches mais le texte mentionne, de plus, que les souris sont dans le noir.

En conclusion, cet album évoque la cécité par l'image et par l'emploi du substantif « noir » sans jamais en donner le terme. La cécité des souris est en fait un aveuglement moral.

### Un recours à l'imaginaire

Pour ne pas tomber dans un récit documentaire ou qui tendrait à donner des définitions concrètes de la cécité, les auteurs ont recours à l'imaginaire.

Dans l'album d'Anne Herbauts, le petit est un géant. En plongeant les enfants dans un monde imaginaire, l'auteur éloigne le récit de la réalité du handicap. Le handicap est seulement évoqué par l'image puisque le petit géant a les yeux clos.

Dans *Zékéyé et Maïna*, le monde réel est vite relayé par l'imaginaire. En effet, au village, les superstitions prévalent sur la raison. Les parents ne trouvent d'ailleurs pas de solution à la disparition des enfants du village. Ce sont les enfants qui agissent pour répondre à ce problème. S'ajoute à cela le dessin de la forêt qui ressemble plus à une jungle remplie de bêtes.

Ces livres ont en commun d'être des outils didactiques qui permettent une sensibilisation ou du moins une première prise de conscience.

Si le corpus donne l'impression de contourner la représentation graphique du handicap, il s'agit en réalité de mettre une distance pour que les enfants puissent s'identifier aux personnages. D'après l'illustratrice et auteure, Béatrice Poncelet dans l'article<sup>45</sup> : « A bâtons très, très rompus... », il est nécessaire que l'auteur pose une distanciation, qui est à ces yeux primordiale, afin que l'enfant puisse s'approprier l'histoire. A ce sujet, elle écrit : « Si je ne laisse pas une part seulement suggérée, comment pourra-t-il inventer en glissant dans sa vie ce qui est laissé vacant ? Si je dis tout et que je montre les personnages entiers, que l'écriture est trop précise, trop définie, cela restera une histoire qui ne deviendra jamais la sienne. ».

L'effet de distanciation est une « expression employée par Brecht pour désigner l'effet par lequel l'acteur se dissocie de son personnage, afin d'obtenir du public une attitude critique »<sup>46</sup>. Si cette formule fut employée dans le domaine de la dramaturgie, on voit comment par réappropriation du concept dans le cadre de la littérature de jeunesse, la distanciation peut favoriser chez les enfants une réflexion sur le thème du handicap.

---

<sup>45</sup> Béatrice Poncelet, *Lettre de l'enfance et de l'adolescence* 2005 p. 57 à 62 eres1.

<sup>46</sup> <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/distanciation/44025>.



Au regard de cela, il semble que les auteurs des albums dont je fais l'analyse ont allégé la représentation du handicap au niveau graphique pour que les enfants puissent s'approprier l'histoire.

En définitive, le groupement de textes autour du handicap visuel que j'ai établi vise à soulever un questionnement chez les élèves, car c'est à partir de ce questionnement qu'il sera possible de modifier leurs préconceptions, s'ils en ont. Dès lors que la lecture soulève des interrogations, l'enseignant répond aux questions des enfants pour qu'ils accèdent à une première compréhension de la cécité.

Afin de sensibiliser un jeune public à la déficience visuelle, il ne faut pas que le livre devienne une accumulation de connaissances sur le handicap. C'est pourquoi j'ai sélectionné des albums de jeunesse et non des documentaires. Par ailleurs, j'ai souligné que les jeunes enfants ont besoin de se rattacher à des éléments qui font écho à leur propre expérience. Aussi comme on l'a déjà vu, les livres dont le but est de sensibiliser les enfants au handicap, comme ceux de notre corpus, représentent-ils le quotidien comme étant proche de ce que vivent les enfants valides.

## **PARTIE 4 : CADRE DE L'EXPERIMENTATION**

Afin de vérifier dans quelle mesure le corpus que j'ai choisi peut sensibiliser les élèves au handicap visuel, j'ai mis en place un dispositif qui s'organise autour de trois séances d'enseignement.

### **I - Présentation de la séquence**

L'objectif du dispositif initial consistait à voir si, à partir d'une acculturation littéraire, les conceptions des élèves sur la cécité évoluaient ou non. Pour ce faire, j'ai souhaité intervenir dans deux écoles pour, d'une part, établir des comparaisons, et, d'autre part, avoir assez d'éléments d'expérimentation pour en tirer les conclusions.

#### **1 - Présentation et analyse de la séquence**

Voici le projet tel qu'il peut être mené en classe. Les fiches de préparation des séances 1, 2 et 3 se trouvent en annexe n°3.

### **En amont de la séance 1 : lecture offerte de l'album *Sept souris dans le noir*. (annexe3)**

Il est préférable que cet album soit lu en premier car le thème principal est la recherche de la vérité. Dans ce livre, la cécité est mise au service de cette recherche de la vérité. Il me semble qu'on peut parler d'un « aveuglement » qui n'est pas physique mais mental. Pourtant, l'illustrateur propose des souris aux pupilles blanches et l'auteur mentionne, de plus, que les souris sont dans le noir. Il paraît intéressant de commencer par ce texte pour ne pas influencer les élèves dans les séances 1, 2 et 3.

### **Séance 1 : Travail sur l'album *De quelle couleur est le vent ?* (annexe3)**

L'objectif de cette séance est de sensibiliser les élèves sur les modes de déplacement des personnes aveugles.

#### **Analyse de la fiche de préparation de la séance 1**

Les première et seconde phases de la séance consistent du point de vue des élèves à émettre des hypothèses. Cette activité est, selon M. J. Bouchard<sup>47</sup>, un des quatre objectifs de la lecture d'images. Les phases n° 1 et n° 2 de cette séance permettent « d'anticiper sur ce qu'on ne voit pas ou ne connaît pas, sur le sens de l'histoire ». De plus, dans la seconde phase la question : « Que fait le personnage ? » permet aux élèves une lecture en dénotation alors que la question suivante leur permet d'interpréter les indices perçus (connotation). A ce même moment de la séance, l'arrêt sur l'illustration constitue un temps nécessaire à l'appropriation du texte qui, selon Annie Rouxel<sup>48</sup>, est une des caractéristiques de la lecture littéraire « le temps d'arrêt et d'échanges en classe participe de ce temps ralenti nécessaire à l'appropriation du texte ».

En guise de conclusion, cette première séance permet aux élèves de déchiffrer le sens global de l'œuvre et de mobiliser l'instance lectrice que Vincent Jouve nomme : « le lecteur interprétant ».

### **Séance 2 : Travail sur l'album *Le livre noir des couleurs* (annexe 3)**

L'objectif spécifique à cette séance est de sensibiliser les élèves au fait que les personnes aveugles lisent d'une manière différente et qu'elles possèdent un alphabet qui leur est propre.

---

<sup>47</sup> M. J. Bouchard, « lectures d'images, lectures d'écrits », in *Apprendre à lire*, Hachette-éducation, 1991.

<sup>48</sup> Rouxel, A. « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>

## **Analyse de la fiche de préparation de la séance 2**

Si l'on se réfère au dictionnaire le Robert le terme « lecture » désigne l'« action matérielle de lire » et celle de : « déchiffrer ce qui est écrit ». Cette acception du mot « lecture » au sens de « déchiffrement » est intéressante puisque la personne déficiente visuelle déchiffre grâce au toucher un langage composé d'un alphabet qui lui est propre : le braille.

Au regard de cela, on peut dégager deux postures de lecteur : celle d'un voyant et celle d'un non-voyant. La cécité est donc intrinsèquement liée à la question du langage mais aussi des autres sens, notamment du toucher. Il m'a donc semblé important de mettre en place un dispositif qui vise à faire réfléchir les élèves sur la manière dont ils lisent et dont les personnes non-voyantes lisent.

De plus, les albums d'A. Herbauts et de M. Cottin et R. Faria présentent des images en relief. Ces livres se rapprochent donc en partie des albums tactiles en braille mais ils ne vont pas aussi loin dans la mise en relief. La présence d'images sérigraphiées et en léger relief, dans ces albums permet un réel questionnement sur la manière dont les aveugles « lisent » les images.

Par ailleurs, la comparaison de livres en braille et de livres tactiles a permis de travailler sur une approche physique des livres, convoquant ainsi l'instance que Michel Picard nomme le « liseur »<sup>49</sup>. J'analyserai, dans la quatrième partie du mémoire, les remarques qu'ont faites les élèves lors de cette « confrontation » aux livres en braille (retranscription en annexe 4-a).

## **Séance 3 Travail sur l'album *Zékéyé et Maïna* (annexe 3)**

L'objectif principal de cette séance était de sensibiliser les élèves au fonctionnement du braille.

### **Remarque**

Le texte de *Zékéyé et Maïna* favorise une lecture subjective car il convoque certaines valeurs éthiques telles que l'entraide et le courage. En interpellant des valeurs morales, le texte donne la possibilité aux élèves de réfléchir sur telle ou telle attitude à adopter.

---

<sup>49</sup> M.Picard, *La lecture comme jeu*, 1986.

## **Séance 4 : prolongement en expression corporelle**

L'objectif de ces exercices est de développer la compréhension de ce qu'est la réalité de la cécité. Dans un premier temps on prévoit d'effectuer un travail en binôme. Les élèves ont les yeux bandés tour à tour. Ils doivent guider et aider l'autre à se déplacer dans un espace comprenant des obstacles. Il s'agit alors pour les élèves d'être capables de faire confiance à un pair et de percevoir les difficultés engendrées par l'absence d'un de nos sens.

Dans un second temps, je prévois de mettre en place une activité où les élèves doivent tenter de deviner des objets les yeux bandés. Ceci leur donne l'occasion de mobiliser d'autres sens que la vue pour se représenter le monde qui les entoure. Par ailleurs, il est probable qu'ils établissent des images mentales pour se faire une idée de l'objet.

Tout le travail de cette séance repose sur un temps de verbalisation à propos de leurs ressentis. On peut demander si les exercices leur ont paru difficiles et si oui, pourquoi.

### **I-2 Présentation de la démarche d'observation**

Observation (séance 1)	L'observation porte sur les réponses des enfants concernant le commentaire de l'illustration de la première de couverture. Les élèves penseront-ils que l'enfant est aveugle ?
Observation (séance 2)	L'observation porte sur les réflexions des élèves lors de la comparaison entre des livres comportant du braille et des livres « classiques ».
Observations (séance 3)	L'observation porte sur les productions écrites des élèves : quel pourcentage d'élève a employé les termes « aveugle », « noir » et « voir » dans l'invention du titre de l'album ? L'observation porte également sur les évolutions graphiques entre les dessins faits en amont des séances et ceux faits après.

### **3 - Recueil des données**

Pour répondre à la problématique de recherche, j'ai créé des séances de littérature de jeunesse autour des œuvres que j'avais choisies et je les ai mises en œuvre dans deux classes différentes afin d'obtenir assez de données pour l'analyse.

Le premier stage s'est déroulé dans l'école Falcucci (école située en zone d'éducation prioritaire dans une classe de CE1), le second à l'école sainte Thérèse (école privée sous contrat avec l'Etat dans une classe de CE2). Pour ces deux stages que j'ai effectués au mois de juin 2012, j'ai rassemblé des réponses d'élèves mais aussi des dessins. En fonction des disponibilités du matériel de la SCAV, j'ai pu enregistrer certaines séances dont j'analyse les retranscriptions (Annexe n° 4).

### **4 - Déroulement effectif du projet**

Pour vérifier qu'il y avait ou non une progression concernant les conceptions des élèves au sujet de la cécité, je pensais demander aux enseignants de leur distribuer une feuille avec la consigne suivante : « Dessine une personne aveugle ».

A la fin de la dernière séance, je pensais demander la même tâche aux élèves afin de mesurer s'il y avait eu une évolution. Néanmoins, je n'ai pas pu respecter ce dispositif dans les deux écoles pour des raisons matérielles. J'apporte donc, à présent, quelques précisions concernant le déroulement effectif des séances.

#### **Ecole 1**

A l'école Falcucci, j'avais demandé à l'enseignant de fournir, avant les séances de littérature de jeunesse, une feuille blanche aux élèves en leur demandant la tâche suivante : « Dessinez une personne aveugle ». Les onze dessins (Annexe n° 5) que j'ai ainsi récoltés ont été effectués plus d'un mois avant la première séance. A la fin des séances, je leur ai donc demandé la même tâche avec la même consigne. Les dessins recueillis à la dernière séance me permettront de voir l'évolution graphique des représentations des élèves.

En complément des dessins, j'ai relevé un écrit à l'issue de la séquence : il s'agissait pour les élèves d'inventer un titre pour l'album *Zékéyé et Maina*. L'objectif était ici de voir quel lexique était employé et plus particulièrement de voir si les élèves employaient les termes « yeux », « non-voyant » et « aveugle ».

## Ecole 2

Dans l'école sainte Thérèse je n'ai pas eu la possibilité de mettre en place exactement le même dispositif. Ainsi, n'ayant pas rencontré l'enseignante avant le premier jour du stage, j'ai interrogé la moitié du groupe classe à l'oral, à l'aide de l'enregistreur en leur demandant de me dire, avec leurs mots, ce qu'était une personne aveugle. Voici les réponses des élèves :

E1 : <i>c'est une personne qui ne voit pas</i>
E2 : <i>c'est quelqu'un qui a les yeux ouverts ou fermés</i>
E3 : <i>c'est quelqu'un qui attend qu'il n'y ait plus de bruits de voitures pour traverser</i>
E4 : <i>c'est une personne qui ne voit pas</i>
E5 : <i>quelqu'un qui ne voit plus</i>
E6 : <i>quelqu'un qui a une canne</i>
E7 : <i>une personne qui ne voit pas</i>
E8 : <i>quelqu'un qui ne peut pas voir</i>
E9 : <i>quelqu'un qui ne sait pas où aller</i>
E10 : <i>une personne qui.....ne voit pas</i>
E11 : <i>c'est une personne qui ferme les yeux tout le temps</i>
E12 : <i>c'est une personne qui a une canne</i>
E13 : <i>c'est une personne qui ne voit pas</i>

Six élèves attribuent la cécité au fait de ne pas avoir la capacité de voir. Par extension pour un élève être aveugle revient à ne pas savoir où aller. Pour l'élève n° 7, la cécité ne semble pas être liée à un handicap de naissance mais plutôt à la perte de vision. Enfin, trois élèves (E3, E6 et E12) ont une représentation de ce que peut être la cécité au quotidien.

Par souci de rigueur, je ne peux pas comparer l'évolution des réponses de ces élèves car j'aurais dû les interroger, à la fin des séances de littérature de jeunesse, chose qui n'a pas été effectuée. Néanmoins, ceci m'a permis de savoir quelles étaient les connaissances des élèves sur le handicap visuel avant d'effectuer les séances en littérature de jeunesse.

## **PARTIE 5 : ANALYSE DU RECUEIL DE DONNEES**

### **I - Analyse des retranscriptions de séances (annexe n° 4)**

Je vais maintenant analyser des réponses d'élèves dans les retranscriptions des séances 2 et 3 dans l'école 1 (Annexe n°4).

Les réponses des élèves sont retranscrites avec la syntaxe employée par les élèves.

Pour faciliter la lecture de l'annexe n°4, j'ai souligné les échanges que j'analyse dans cette partie. De plus, j'ai noté en gras dans l'annexe quelques observations concernant les prises de parole des élèves.

#### **Analyse de la séance 2 (annexe 4-a)**

A la fin de la lecture de l'album *Le livre noir des couleurs*, lorsque j'ai demandé : « qu'avez-vous compris de l'histoire ? », un élève a répondu que le personnage était aveugle. De plus, il a fourni plusieurs éléments qui le lui faisaient penser. Il a effectivement fait le lien entre le sens du toucher et la couleur noire. Or le texte ne mentionne pas explicitement que le personnage de l'histoire est aveugle et l'illustratrice a fait le choix de ne pas le représenter ; c'est pourquoi il me semble que cette réponse peut être envisagée comme un effet possible de la mise en réseau.

Durant la phase de comparaison entre les albums en braille et les albums « classiques », les élèves se sont interrogés sur la présence du braille dont je n'avais pas volontairement expliqué l'utilité. L'élève 1 a fait la réflexion suivante: « Les points c'est des lettres je vois un 4 ». On voit avec cette remarque qu'il a tenté de mettre en relation le braille avec notre alphabet.

Lors de la mise en commun, j'ai demandé aux élèves s'ils pouvaient me dire à quoi servaient les « petits points » (à ce moment là de la séance, je n'avais pas encore introduit le terme : braille). Sans dire qu'il s'agissait de livres pour non-voyants, un élève a remarqué : « c'est s'ils sont aveugles et qu'on touche les points ».

Lorsque j'ai demandé aux élèves s'ils avaient vu des livres comme ceux que j'avais amenés, l'élève 8 a dit : « L'autre jour au magasin j'ai vu il y avait écrit des petits points et j'ai rien compris ».

Ici, l'élève sent que le braille sert à la compréhension. Il ajoute peu de temps après : « Ben eux avec les points ils vont comprendre comment ça se fait et nous on comprend pas. »

Après avoir expliqué aux élèves ce qu'était le braille, l'élève 8 a manifesté de la curiosité en demandant : « Comment ils arrivent à écrire ? ». Ceci est intéressant car l'enfant déduit que si le mode de lecture est différent celui de l'écriture l'est aussi.

### **Analyse de la séance (annexe 4-b)**

Dans cette séance, la réponse de l'élève 8 à la page 12 de la retranscription témoigne du lien qu'il établit entre la manière d'écrire en arabe et celle d'écrire en braille.

## **II - Analyse des productions écrites (Annexe n°6)**

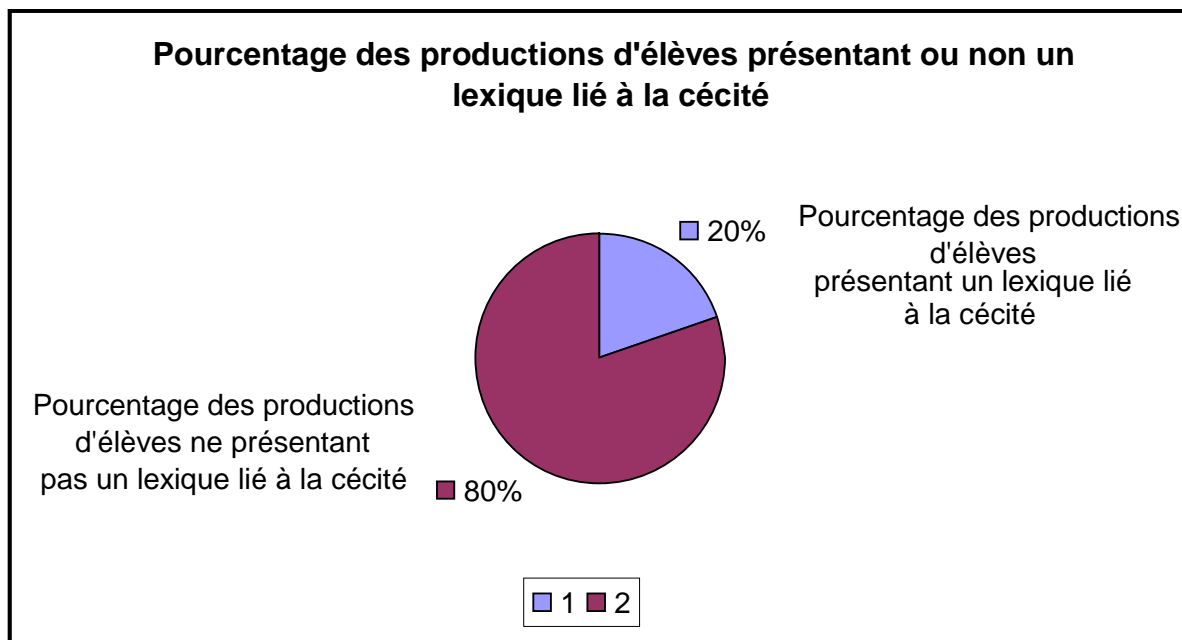
Après avoir effectué les séances en littérature de jeunesse, j'ai demandé aux élèves d'inventer un titre pour le dernier album lu pour lequel j'avais pris soin de cacher le titre (Il s'agit de *Zékéyé et Maïna*). Avec ce dispositif, je souhaitais voir si les enfants réutiliseraient le lexique de la cécité qui avait été employé pendant les séances et noté sur une affiche. Au-delà de l'observation du champ lexical de la cécité dans les productions d'élèves, j'ai également regardé l'environnement des mots liés à la vue.

Pour l'un d'entre eux, l'attribut « aveugle » est placé à côté du mot « héros » et l'enfant retient donc un discours à l'opposé du misérabilisme. Concernant les productions, seule une partie d'entre elles comporte un lexique lié à la cécité.

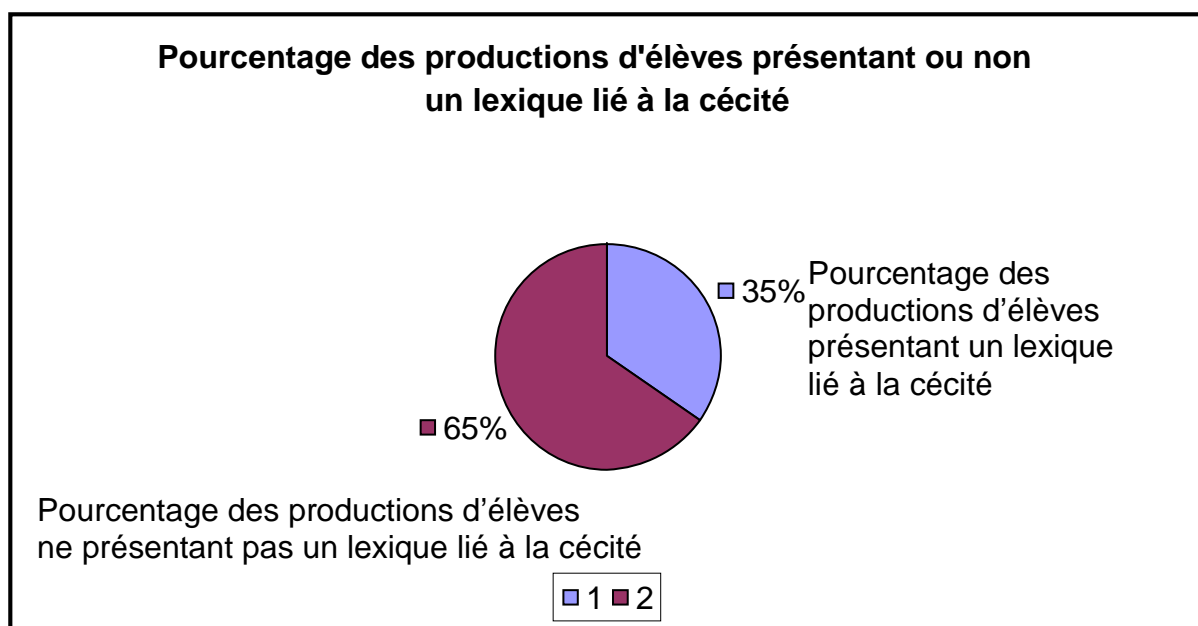
Voici ci-après le pourcentage d'élèves où apparaît le champ lexical.



## ECOLE 1



## ECOLE 2



A y regarder de plus près (annexe n°6-a), nous pouvons constater que le vocabulaire employé est lié à la vue au sens strict et non au handicap visuel. En effet, le terme « aveugle » revient dans trois productions sur trois pour la première école et dans 8/9 pour la seconde. Si le vocabulaire a été entendu et écrit sur une affiche pendant les séances, nous pouvons constater qu'à l'écrit seuls les termes « aveugle » et « yeux » sont choisis par les enfants.

Nous pouvons conclure en disant que le vocabulaire faisant référence au handicap visuel reste un vocabulaire passif et disponible mais qu'il n'est pas réutilisé dans les productions d'élèves.

Qu'est-ce qui peut être à l'origine de cela ?

D'une part la demande de titre a été faite de suite après la lecture de *Zékéyé et Maina*, seul album où le mot « aveugle » est employé et où celui des « yeux » est repris plusieurs fois. La mémoire à court terme a peut-être favorisé l'emploi de ces termes. De plus, l'histoire ne présente pas la protagoniste avec une canne ou un chien-guide : il était donc difficile pour les élèves de réemployer ce lexique-là. Afin de mieux appréhender dans quelle mesure la littérature de jeunesse pouvait sensibiliser les élèves au handicap visuel, il aurait été préférable de demander aux élèves d'inventer une histoire dans laquelle il y aurait eu un personnage aveugle. Les enfants auraient eu la possibilité de « réinvestir » leurs connaissances sur le handicap visuel.

### **III - Analyse de l'évolution graphique (Annexe n°5)**

Le dispositif mis en place dans l'école 1 me permet d'établir une comparaison entre les dessins effectués par les élèves, avant que je n'intervienne en littérature de jeunesse, et ceux effectués après les séances. Dans l'analyse des dessins, j'ai analysé la représentation de l'organe de la vue au plan anatomique. D'après René Baldy<sup>50</sup> les yeux sont figurés dès l'âge de quatre ans par plus de 80% des enfants. Néanmoins, la spécification graphique n'intervient, pour les yeux, qu'à partir de sept ans, âge des élèves de l'école 1. Selon l'utilisation des feutres ou des crayons les dessins ne sont pas assez précis pour conclure sur l'absence ou la présence de pupilles chez les bonhommes. L'analyse suivante reste donc une interprétation et il aurait fallu enregistrer tous les élèves en demandant de préciser à l'oral comment ils avaient dessiné les yeux de leurs bonhommes.

Je n'ai analysé que les dessins des élèves présents à la fois avant les séances de littérature de jeunesse et après celles-ci car l'objectif était de voir l'évolution graphique, chose impossible à faire avec un seul dessin.

Les dessins dont je fais, ici, l'analyse sont en annexe n°5.

---

<sup>50</sup> R. Baldy, *Dessine-moi un bonhomme*, éd In press, 2002, p64,65.

Elèves	Avant les séances	Après les séances
<b>Elève 1</b>	<p><u>Constats</u> : Le personnage a des lunettes noires.</p> <p><u>Analyse</u> : On peut en déduire que l'enfant se fait une première idée de la cécité.</p>	<p><u>Constats</u> : Le personnage a les yeux clos et sourit.</p> <p><u>Analyse</u> : L'élève ne représente plus la personne aveugle avec des lunettes noires. Ceci peut être un des effets des séances menées en littérature de jeunesse puisque les protagonistes ne sont pas représentés avec cet attribut. De plus, on remarque que l'enfant a une vision « positive » de la cécité puisque son personnage sourit. Enfin, l'élève représente son personnage les yeux fermés comme le « petit géant » dans l'album d'A. Herbauts.</p>
<b>Elève 2</b>	<p><u>Constats</u> : Le dessin des yeux du personnage est figuratif<sup>51</sup>. Il n'a pas de pupille et semble pleurer.</p>	<p><u>Constats</u> : Les yeux du personnage comportent des pupilles blanches. Il est représenté avec une canne.</p>
<b>Elève 3</b>	<p><u>Constats</u> : Le personnage est sans pupille avec une canne.</p> <p><u>Analyse</u> : Cet enfant a déjà une représentation de ce qu'est la cécité au quotidien puisqu'il représente un personnage qui se déplace à l'aide d'une canne.</p>	<p><u>Constats</u> : Le personnage a des pupilles noires. Il est représenté avec un chien-guide. Ici on constate que l'enfant a changé le médium permettant à la personne aveugle de se déplacer.</p> <p><u>Analyse</u> : Le personnage est souriant. Il me semble que cette vision « positive » du handicap est un effet des séances de littérature car les auteurs des albums ne tiennent pas des discours misérabilistes.</p>

<sup>51</sup> R. Baldy, *Dessine-moi un bonhomme*, éd. In press, 2002, p. 64,65.

Elèves	Avant les séances	Après les séances
<b>Elève 4</b>	<u>Constats</u> : Pour ce dessin d'élève, le personnage semble avoir les yeux clos.	<u>Constats</u> : Le personnage a toujours les yeux clos et possède une canne. L'enfant représente donc, après les séances de littérature, un bonhomme avec un élément d'aide à la locomotion.  <u>Analyse</u> : Comme pour l'élève précédent, le personnage est souriant et serein. Ceci est un effet des albums qui permettent de changer le regard des élèves sur le handicap.
<b>Elève 5</b>	<u>Constats</u> : Deux bonhommes sont représentés. L'un a des yeux avec des pupilles mais pleure, l'autre est sans pupilles.	<u>Constats</u> Le personnage a deux cannes et trois chiens-guide.  <u>Analyse</u> : On peut présupposer, dans ce cas, que les séances de littératures ont permis d'engranger certaines connaissances sur le monde.
<b>Elève 6</b>	<u>Constats</u> : Le personnage est sans pupille.	<u>Constats</u> : Le personnage est sans pupille et l'élève écrit d'ailleurs qu'il n'a ni pupille ni yeux et qu'il est aveugle.  <u>Analyse</u> : On constate ici, une relation de cause à effet : pour l'enfant, si le personnage n'a ni pupille ni yeux, il est aveugle.
<b>Elève 7</b>	<u>Constats</u> : Le bonhomme ne comporte qu'un seul œil qui pleure. Il possède également une canne.  <u>Analyse</u> : L'enfant a donc une première idée de ce qu'est la cécité au quotidien.	<u>Constats</u> : Le bonhomme a désormais des pupilles mais il pleure toujours et l'élève précise d'ailleurs à côté du dessin que le personnage est triste. L'enfant attribue également la cécité à la moquerie.  <u>Analyse</u> : Le dessin a été effectué juste après la lecture de l'album <i>Zékéyé et Maïna</i> , album dans lequel certains enfants se moquent de la petite non-voyante. L'enfant semble réemployer l'idée d'exclusion présente dans cet album.
<b>Elève 8</b>	<u>Constats</u> : L'élève a représenté trois personnages dont deux portent des lunettes et un ne possède pas de pupilles.	<u>Constats</u> : Le personnage n'a pas de pupille et on voit apparaître deux éléments graphiques : des cannes.

Elèves	Avant les séances	Après les séances
<b>Elève 9</b>	<p><u>Constats</u> : Deux personnages sont représentés dont un qui porte des lunettes noires qui masquent ses yeux ouverts.</p> <p><u>Analyse</u> : Le personnage d'à côté pourrait être interprété comme un guide pour la personne aveugle, dessinée avec une canne, puisqu'il lui tient la main.</p>	<p><u>Constats</u> : Les yeux du bonhomme sont figuratifs et les pupilles sont blanches. Le personnage est désormais seul et possède toujours une canne.</p> <p><u>Analyse</u> : Les lunettes ont disparu du dessin, ce que l'on pourrait attribuer aux illustrations des albums qui ne présentent pas les personnages non-voyants ainsi.</p>
<b>Elève10</b>	<p><u>Constats</u> : Le bonhomme est représenté avec un œil noir et un œil avec la pupille. Il possède une canne.</p>	<p><u>Constats</u> : Le bonhomme possède toujours une canne. Les yeux sont représentés de manière figurative<sup>52</sup> et il est difficile de savoir si l'élève a dessiné des pupilles blanches ou si le personnage est une personne voyante.</p>
<b>Elève11</b>	<p><u>Constats</u> : Le personnage n'a pas de pupille et pleure.</p>	<p><u>Constats</u> : Le personnage a les yeux noirs et possède désormais un chien-guide et une canne.</p> <p><u>Analyse</u> : On peut donc présupposer que le vocabulaire vu au cours des séances est réinvesti, ici, au niveau graphique.</p>

Finalement, on peut considérer que certains dessins faits à la fin de la séquence de littérature reflètent les idées principales des albums. Dans les productions n° 1, 3, 4 et 9, on remarque que les élèves ont retenu une vision « positive » du handicap que l'on peut mesurer au sourire des bonhommes. Il est également intéressant de constater que dans les productions n°1 et 4 les bonhommes sont symbolisés avec des yeux clos comme cela est le cas dans l'album d'A. Herbauts.

D'autres dessins (n°5, 8 et 11) sont indirectement l'effet des albums de jeunesse puisqu'ils comportent des éléments graphiques (chien-guide et canne) qui ne figurent pas dans les livres mais dont on a parlé au cours de la séquence. Néanmoins, on peut soulever ici l'intérêt des albums qui ont permis aux élèves de se poser des questions sur le quotidien des personnes non-voyantes.

<sup>52</sup> R. Baldy, *Dessine-moi un bonhomme*, éd In press, 2002, p64,65.

## Conclusion

L'école publique a pour objectif de former les élèves à la citoyenneté quels que soient les dispositifs qu'elle met en œuvre pour y parvenir. Il est évident que la littérature de jeunesse n'est pas le seul support qui permette une éducation à la tolérance mais elle est un moyen efficace pour que les élèves soient sensibilisés aux problèmes rencontrés par les handicapés et qu'ils adoptent un comportement citoyen.

Au travers de mes différentes recherches, j'ai pu constater que la majeure partie des écrits sur le thème de la cécité concernait soit la lecture en braille soit les livres tactiles eux-mêmes<sup>53</sup>. S'il existe des sites qui développent leurs animations autour du handicap, on dénombre en réalité peu de textes sur la sensibilisation au handicap visuel par la littérature de jeunesse. Quant à la recherche, il me semble qu'aucun article en France ne traite explicitement de cela bien que cela se soit fait pour des albums étrangers<sup>54</sup>. Pourtant, les programmes de 2008 préconisent d'avoir recours à la littérature de jeunesse pour former les enfants à la citoyenneté. C'est pour ces raisons que j'ai réalisé mes recherches dans le but de mesurer comment la littérature de jeunesse pouvait sensibiliser les élèves au handicap visuel à l'école.

Choisir la littérature de jeunesse comme moyen de former à la citoyenneté, c'est se pencher sur les possibilités qu'elle offre. Au cours de mon travail, j'ai souligné certains enjeux : la littérature constitue une ouverture sur le monde qui permet d'acquérir des connaissances, elle permet d'interroger des valeurs morales et favorise donc une lecture subjective. De plus, il me semble que lorsque les textes donnent la possibilité à l'enfant de s'identifier, la lecture devient alors un moyen de se construire en tant que personne mais également en tant que citoyen. Compte tenu de cela, j'ai retenu des albums qui favorisent une lecture identificatrice afin de sensibiliser les élèves au handicap visuel. Ces ouvrages sont adaptés pour des dispositifs de sensibilisation dans la mesure où le contenu fictionnel permet l'identification. Ainsi, l'enfant ne perçoit pas le handicap comme une réalité à part.

Une des limites de ce corpus tient au fait que peu d'éléments concrets sont donnés à propos des non-voyants. Les albums permettent de soulever des interrogations chez les enfants sans y répondre explicitement. Néanmoins, ceci constitue un point positif du support puisque je recherchais justement un discours implicite pour favoriser la prise de conscience des élèves. Mais

---

<sup>53</sup> Sophie Curtil, *Un territoire à explorer*, larevuedeslivrespourenfants numéro 216, Avril 2004.

<sup>54</sup> Hache-Bissette, F. Justin-Joseph, E. Bataille, Ch. et Perdriaux, M. (2009). *Littérature, jeunesse et handicap : questions d'accès, questions de construction*. Editions de l'INS HEA.

cet élément impose aussi au professeur des écoles de répondre aux questions des élèves pour que la sensibilisation ait plus d'impact.

Lorsque j'ai créé le dispositif pédagogique, j'ai tiré parti des qualités littéraires et iconographiques des albums afin que la sensibilisation soit une réussite. Mon objectif de départ était de voir dans quelle mesure la littérature de jeunesse pouvait sensibiliser les élèves au handicap visuel. Ma séquence a fonctionné puisque certains élèves ont réinvesti les connaissances acquises dans les productions écrites comme dans les dessins. Cependant, il ne s'agit pas d'une majorité et il aurait fallu affiner le dispositif pour que les résultats soient plus précis. Les contraintes temporelles et matérielles ont, en quelque sorte, faussé la précision des résultats. De plus, pour obtenir des résultats plus significatifs le projet aurait dû être réalisé dans une dizaine d'écoles.

Finalement, selon les productions relevées, on constate une évolution des conceptions des élèves de l'ordre de 30%, allant jusqu'à presque 40% pour les dessins. Ces pourcentages donnent une première idée de l'intérêt du dispositif dans le cadre d'une sensibilisation. Par ailleurs, on peut également mesurer l'intérêt du projet par rapport à l'attitude des élèves durant les séances. Au cours de celles que j'ai menées, les élèves se sont posé de nombreuses questions. Or c'est ce à quoi je voulais parvenir avec ces séances en littérature de jeunesse. En ce sens, je peux dire que la sensibilisation a été une réussite.

La littérature de jeunesse semble donner la possibilité aux élèves d'adopter de nouveaux points de vue concernant le handicap. Je souhaitais également qu'un intervenant non-voyant vienne lire une histoire aux élèves. Ce dispositif existe dans l'académie de Toulouse et me semble être une rencontre humainement riche. Malheureusement, je n'ai pas eu l'opportunité de mener ce projet dans le cadre de mes recherches.

Il me semble également que le travail que j'ai mené dans deux écoles pourrait aussi être adapté à d'autres types de handicaps. On trouve d'ailleurs de plus en plus de réseaux d'albums sur le handicap dans les sites des différentes académies et des bibliothèques municipales.

La littérature a, dès ses débuts, posé la question des relations humaines. Dans la mesure où elle permet au lecteur de vivre par procuration, elle est étroitement liée à la question de l'identité. Au-delà de l'identité singulière, elle ménage également un accès à la compréhension de l'autre. C'est pourquoi les échanges en classe constituent à mon sens des temps de rencontre essentiels pour développer une « culture littéraire commune » et pour que les élèves prennent en compte le point de vue des autres.

Car finalement, il me semble que la littérature permet la rencontre de l'altérité.