inspé
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ

PROFESSEUR DES ÉCOLES

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1er degré

Année universitaire **2024-25**

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

La lecture littéraire et le sujet lecteur pour sensibiliser à la déficience visuelle

Présenté par **PORGE Florianne**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

NOIZET, Nicole, PINSPE formatrice de français

Co-directeur-trice de mémoire :

PAOLACCI, Véronique, MCF en Science du Langage

Membres du jury de soutenance

NOIZET Nicole

PAOLACCI Véronique

Soutenu le 13 / 03 / 2026

ATTESTATION DE RESPECT DES REGLES ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES DE RECHERCHE

Je soussigné.e : Florianne PORGE

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

déclare sur l'honneur :

1. que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.
   Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

   Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite**,** comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

   Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

   Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent (*"Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J)*

1. que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.

2. que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la plateforme d'archivage DANTE avant la soutenance.

Fait à Auch

le 13/02/2026

Signature de l'étudiant.e

Remerciements

Ce travail de recherche sur « La sensibilisation à la déficience visuelle par le biais de la littérature jeunesse » est la concrétisation d'un long travail de réflexion et d'échanges enrichissant. Ce mémoire de recherche a été rendu possible grâce au soutien, à l'accompagnement et à la collaboration de nombreuses personnes. Je souhaite ici exprimer ma gratitude à celles et ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce travail.

Je tiens tout d'abord à adresser mes sincères remerciements à ma directrice de mémoire, Mme.Noizet, pour son accompagnement, sa disponibilité et ses conseils précieux tout au long de ce travail de recherche, ce qui a permis d'affiner mon regard et mes résultats au vu de cette recherche.

Je souhaite également remercier ma Co-directrice de mémoire, Mme.Paolacci, pour son soutien, ses conseils et ses recommandations pertinentes afin de structurer ce mémoire.

Je remercie également M.Dedourge, enseignant, pour m'avoir accueillie dans sa classe et m'avoir permis de mettre en œuvre ma séquence, ainsi que pour ses conseils et sa confiance.

Ces remerciements se tournent également vers Mme.Tonnello, ma binôme d'alternance, pour son soutien, ses échanges professionnels et son aide tout au long de l'année.

Enfin, je remercie mes collègues de classe pour leur soutien, leurs encouragements et les moments de partage qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Sommaire :

Remerciements **3**
Introduction **6**
Partie 1 - Cadre théorique 9
1. La littérature jeunesse : des enjeux de formation personnelle 9
1.1 Définition : Scientifique et institutionnelle 9
1.2 La littérature comme jeu 10
1.3 Le sujet lecteur 12
1.4 L'empathie fictionnelle 13
2. La déficience visuelle 14
2.1 Définitions 14
2.2 L'inclusion scolaire 15
3. Action de sensibilisation 16
3.1 Approche scientifique et institutionnelle 16
3.2 Dispositif didactique littéraire 17
3.3 Le réseau littéraire 17
3.4 Lecture pas-à-pas 18
3.5 Le journal de personnage 19
4. Présentation de notre corpus 21
4.1 La musique de Rose 21
4.2 Le livre noir des couleurs 22
4.3 De quelle couleur est le vent 24
4.4 Au-delà des yeux 25
Partie 2 - Protocole de recherche 26
1. Présentation du terrain 26
1.1 Premier terrain de recherche 26
1.2 Deuxième terrain de recherche 27
2. Questions de recherche avec hypothèses de réponses 27
2.1 Première question de recherche avec hypothèse de réponse 27
2.2 Deuxième question de recherche avec hypothèse de réponse 27
2.3 Troisième question de recherche avec hypothèse de réponse 28
2.4 Notre hypothèse 28
3. Méthodologie 29
3.1 Présentation des séquences 29
3.2 Justification des supports de la séquence 32
3.3 Données recueillies 33
4. Analyse des résultats par outil 38
4.1 L'analyse du questionnaire 38
4.2 L'analyse de l'écrit court 41

4.3 L’analyse de la lecture pas-à-pas 42
4.4 L’analyse des journaux de personnage 43
4.5 L’analyse des bulles de pensée 46
4.6 L’analyse des observations 46
5. Analyse des résultats par hypothèse 48
5.1 Résultat pour la première hypothèse 48
5.2 Résultat pour la deuxième hypothèse 49
5.3 Résultat pour la troisième hypothèse 50
Conclusion **52**
Bibliographie 53
Annexe: 56
Annexe 1 : Fiche de préparation 56
Annexe 2 : Retranscription du premier terrain 59
Annexe 3 : Retranscription du deuxième terrain 65
Annexe 4 : Tableaux des analyses des journaux de personnage 69
Annexe 5 : Tableau des analyses des observations 72
Annexe 6 : Production d’élèves 79
Exemple de questionnaires 79
Exemple de journaux de personnages 85
Exemple de bulles de pensées 88

Introduction[1]

Dans une société qui aspire à être toujours plus inclusive, il est important de sensibiliser dès le plus jeune âge aux différentes formes de diversité, qu'elles soient culturelles, sociales ou physiques. Pour ce faire, la lecture littéraire peut être une réponse à la formation des jeunes élèves pour se découvrir et s'affirmer dans son rapport aux autres dans une école et une société plus inclusives. En effet, la sensibilisation des jeunes élèves aux différentes formes de diversité pourrait être favorisée par la construction d'un sujet lecteur afin de leur faire développer leur empathie fictionnelle, ce qui pourrait les amener à se questionner et à se sensibiliser à des sujets importants, comme par exemple le handicap qu'est la déficience visuelle. La littérature occupe une place essentielle dans l'éducation et le développement des jeunes élèves. Au-delà de l'apprentissage de la lecture, elle constitue un espace unique pour aborder des thématiques complexes et socialement vives et favoriser l'ouverture d'esprit. À travers ses récits et ses illustrations, elle traite de sujets variés tels que le handicap, le genre ou encore la diversité culturelle. La portée sociale du texte littéraire, grâce à sa valeur esthétique, n'est plus à démontrer, et la littérature de jeunesse présente par ses multiples formes sont autant de leviers pour sensibiliser les élèves à la lutte contre les stéréotypes et pour promouvoir la diversité. En initiant les élèves à ces récits dès la maternelle, la littérature jeunesse leur permet non seulement d'élargir leur vocabulaire, mais aussi de nourrir leur imagination, d'affiner leur conception du monde et de développer des connaissances essentielles. Un des champs de compétence du cycle 3, *Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres*,[2] illustre parfaitement l'impact de cette littérature sur les élèves : elle les aide à découvrir le monde, mais surtout à se découvrir eux-mêmes et à construire leur place au sein de la société. Notamment grâce à des valeurs présentes dans l'Enseignement Moral et Civique qui sont attendues auprès des jeunes citoyens. Les valeurs de la République sont essentielles pour prévenir un futur citoyen, pour développer son autonomie et sa liberté, dans la solidarité que permet une vie collective. Nous avons la devise qui est *Liberté, Egalité et Fraternité*, mais il y a également d'autres valeurs et concepts qui les encadrent : La Laïcité, le respect, le refus de discrimination, la solidarité, la tolérance et enfin la justice/équité. Nous voyons bien le respect d'autrui et l'apprentissage de la vie en collectivité, qui sont essentiels

[1] Certains passages de ce mémoire ont été reformulés et corrigés sur le plan orthographique à l'aide de l'intelligence artificielle (chat GPT, Open Ai, 2026), dans un souci de clarté et de lisibilité. L'analyse, la sélection des contenus et l'argumentation restent entièrement personnelles.

[2] Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol, 2016. Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres

pour vivre en société. Toutes ces valeurs de l'EMC sont essentielles pour notre thématique, afin de sensibiliser les élèves au mieux à la différence et à la vie en communauté.

Dans ce cadre, il nous a donc semblé pertinent d'avoir recours au texte littéraire qui a une valeur sociale pour sensibiliser les élèves à la différence et leur montrer qu'elle peut parfois se trouver juste à côté d'eux, plutôt qu'un texte informatif où tout est explicite. Le but est de sensibiliser les élèves grâce aux implicites d'un texte de fiction qui véhicule les valeurs morales fortes. Notre démarche vise à fournir aux élèves les outils nécessaires afin de mieux comprendre et appréhender le monde qui les entoure, et qu'ils puissent se mettre à la place d'autrui et davantage comprendre la diversité. Cependant, nous ne pouvons pas traiter tous les cas portés sur les différences ou sur le handicap, ce sujet étant trop vaste, nous avons choisi de nous concentrer sur un aspect spécifique : les élèves atteints de malvoyance ou de cécité. C'est un sujet trop peu abordé, qui est pourtant crucial pour promouvoir une meilleure compréhension des différences.

Une particularité des élèves atteints de déficience visuelle est leur intégration fréquente dans des classes ordinaires, en particulier dans l'enseignement secondaire. Pourtant, il existe peu de ressources accessibles pour guider les enseignants dans cette situation. Si un enseignant peut se retrouver déconcerté face à un élève malvoyant, qu'en est-il des autres élèves de la classe ? La déficience visuelle recouvre un large éventail de situations : tous les élèves concernés n'ont pas les mêmes besoins ni le même degré de déficience. Il est donc crucial d'apporter des connaissances adaptées aux élèves pour qu'ils puissent accueillir, soutenir et comprendre leurs camarades. Par ailleurs, ce mémoire explore également les adaptations pédagogiques possibles pour inclure ces élèves dans les apprentissages, en particulier à travers l'utilisation de la littérature jeunesse.

Cette réflexion s'inscrit dans un enjeu fondamental d'inclusion. Un élève, quel qu'il soit, reste avant tout un élève, avec des besoins similaires à ceux de ses camarades. Peu importe son handicap ou ses difficultés, il apprend, joue et grandit de la même manière que les autres. Il est essentiel de veiller à ce qu'il ne se sente jamais exclu ou réduit à son handicap. Sensibiliser les élèves à la déficience visuelle permet non seulement de leur donner les connaissances nécessaires pour comprendre les besoins spécifiques de leurs pairs, mais aussi de prévenir des situations de rejet ou d'incompréhension.

L'école inclusive comme nous la connaissons n'a pas toujours fonctionné ainsi. En effet, la notion d'inclusion a connu des changements au niveau de l'éducation nationale. Au début du XXème siècle, les individus qui étaient qualifiés de « différents », « anormaux », étaient exclus du système éducatif et relégués à des institutions spécialisées. C'est seulement à partir de la loi de 1975 qu'il est exprimé une scolarisation et une obligation éducative pour l'ensemble des élèves, ce qui indique une nouvelle priorité autour de l'intégration sociale. Cependant, cette intégration reste néanmoins dans un espace scolaire séparé. Cette notion de situation de handicap impliquant l'inclusion arrive pleinement avec la loi de 2005. Cette loi exprime « le droit de tout élève en situation de handicap à accéder à l'éducation »[3]. Néanmoins, elle reste toujours dans une idée de séparation des élèves les plus fragiles. Et ce n'est vraiment qu'en 2013, avec la loi de Refondation de l'école que la notion d'inclusion prend tout son sens. Elle réaffirme le principe d'éducabilité pour tous, il ne s'agit plus de « scolarisation » selon un handicap qui définirait la personne considérée mais de garantir « l'accès » à une éducation de « qualité » pour tout le monde, en tenant compte des difficultés de chacun. Nous voyons bien ici un changement de paradigme sur la place du handicap, qui a évolué en fonction des époques ainsi que la notion d'inclusion. L'éducation nationale met davantage en avant le handicap aujourd'hui dans la forme scolaire.

La littérature jeunesse, grâce aux nombreux sujets qu'elle aborde, joue ici un rôle préventif. Elle permet de démystifier les différences et d'éduquer les élèves au respect et à l'empathie sociale en passant par une empathie fictionnelle. Même si certains élèves ne seront jamais en classe avec un élève atteint de déficience visuelle, ces connaissances leur permettront, le cas échéant, de répondre à cette situation avec bienveillance et compréhension, évitant ainsi que ces élèves soient perçus comme « étranges » ou marginalisés. De plus, un travail autour de l'empathie fictionnelle peut être inscrit dans toutes sortes de situations et n'est pas exclusif à la thématique de la déficience visuelle.

Ce mémoire s'efforce donc de démontrer la pertinence du recours à la littérature jeunesse à des fins pédagogiques et préventives. Pour cela, nous nous posons quelques questions afin d'alimenter notre recherche. Tout d'abord, nous nous demandons quels types de récits et de

[3]RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Journal officiel de la République française.

personnages aident au développement de l'empathie des élèves envers les personnes atteintes de déficience visuelle ? Notre deuxième question porte sur les formats ou les supports adaptés de la littérature jeunesse qui permettraient une plus forte sensibilisation à la déficience auprès des élèves. Enfin, nous nous interrogerons sur la manière dont les élèves perçoivent les représentations de la déficience visuelle inscrites dans la littérature jeunesse. *Comment faire percevoir l'invisible à celui qui voit ?* Cette question, au centre de notre recherche, a induit la problématique suivante : comment la littérature jeunesse peut-elle sensibiliser les élèves de cycle 3 à la déficience visuelle ?

Afin de répondre à notre problématique, ce mémoire s'articule autour de deux grandes parties. Il s'agira, dans un premier temps, de présenter le cadre théorique qui porte sur les enjeux de formation personnelle de la littérature de jeunesse, notre thématique de recherche portée sur la déficience visuelle, l'outil d'analyse, qui est l'action de sensibilisation, les dispositifs didactiques littéraires dont nous nous servirons et enfin notre corpus. Dans un second temps, nous présenterons l'expérimentation menée en classe de cycle 3, au cours de laquelle une séquence de sensibilisation à la déficience visuelle a été mise en œuvre. Nos questions de recherche et nos hypothèses de réponse qui ont guidé notre réflexion seront présentées, ainsi que les choix méthodologiques retenus pour recueillir nos données. L'analyse des données viendra étayer les effets des dispositifs utilisés et nous donnera des réponses à nos questions. Nous terminerons par une conclusion qui apportera des éléments de réponse à la problématique posée.

Partie 1 - Cadre théorique

1. La littérature jeunesse : des enjeux de formation personnelle

1.1 Définition : Scientifique et institutionnelle

Selon le dictionnaire encyclopédique de la littérature de jeunesse,[4] celle-ci désigne l'ensemble des œuvres écrites, illustrées ou orales destinées aux élèves et aux adolescents, incluant des genres variés tels que le conte, le roman, la poésie, le théâtre, la bande dessinée ou encore l'album. Elle se caractérise par une double adresse, visant à la fois un jeune public et les médiateurs (parents, enseignants, bibliothécaires), et elle joue un rôle essentiel dans la formation de l'imaginaire, du langage et de la pensée critique des jeunes lecteurs. Du côté des

[4] PERROT, Jean (dir.). Dictionnaire encyclopédique de la littérature de jeunesse. Paris : Nathan, 1999

programmes, la littérature de jeunesse occupe une place très importante dans l'enseignement, notamment autour de la discipline du français des programmes des cycles 1, 2 et 3 de l'éducation nationale. Elle a pour objectif, en confrontant fréquemment les élèves à des œuvres, de solliciter leur imagination, leur intérêt et de développer leurs connaissances, ainsi que l'appropriation des compétences de compréhension, de lecture autonome et de la langue orale chez les élèves. Elle contribue également à l'essor de la sensibilité, à l'instauration d'un jugement et à une culture chez l'apprenant. D'après le programme de français de 2015, actualisé en 2018, 2020 et 2025, la lecture d'œuvres intégrales, ainsi que de textes patrimoniaux ou contemporains permet de se construire une identité individuelle et de s'ouvrir au monde.

Les livres jeunesse sont, en effet, porteurs de message. Deux objectifs semblent ainsi recherchés : informer et sensibiliser.[5]

La littérature jeunesse nous offre une diversité des représentations et des questionnements, en abordant différentes thématiques, notamment la question du handicap depuis le XIXè siècle. En mettant en scène des personnages en situation de handicap ou subissant des formes de marginalisation, elle éveille chez les élèves l'empathie mais aussi une réflexion sur le monde qui les entoure. Elle offre en passant par la fiction, une ouverture d'esprit et favorise une attitude de vivre ensemble. Grâce aux discussions et aux débats suscités par les textes littéraires, les élèves se familiarisent avec les valeurs fondamentales telles que le refus des préjugés, la tolérance, le respect des autres, la citoyenneté. La littérature de jeunesse porte un véritable enjeu non seulement culturel, mais aussi social. Elle aide le jeune élève à se construire, elle offre une prise de conscience sur le monde par l'acte de la lecture.

1.2 La littérature comme jeu

La littérature met en œuvre divers enjeux pour les jeunes lecteurs, elle favorise notamment le développement du sujet lecteur en passant par l'empathie fictionnelle.

Catherine Tauveron, dans son article intitulé *La lecture comme jeu, à l'école aussi : Un jeu intéractif entre texte et lecteur. INRP, IURM de Bretagne*, amène l'idée qu'il y a une relation

[5] GOUVERNET, Manon. Les représentations du handicap en littérature de jeunesse depuis la loi de 2005. 2020. Mémoire de master.

de réciprocité entre le texte et le lecteur. Cette idée est amenée au travers d'une métaphore décrivant un « jeu interactif » et plus précisément un jeu d'échecs avec des coups et des stratégies.

> *L'un (le texte) propose des coups avec lesquels l'autre (le lecteur) doit composer. Inversement, le lecteur soumet au texte des propositions d'orientation auxquelles le texte doit réagir, proposition qu'il peut refuser parce qu'elles le bousculent, propositions qui au contraire peuvent l'enrichir au-delà de ce qu'il avait anticipé.*[6]

Plus concrètement, cette didacticienne propose que les enseignants choisissent des lectures « accidentées », avec des modes de présentation comme le dévoilement progressif, lecture-puzzle, réseaux littéraires ou encore des textes sans titre ou sans illustration, ce qui viserait à créer des points d'accroche afin de lancer le « jeu intéractif » en classe et d'obliger les élèves à formuler des hypothèses. Le journal de personnage est également une modalité intéressante pour faire apparaître les hypothèses et interprétations des élèves sur l'histoire et notamment le ressenti d'un personnage lors d'un passage précis. En effet, le lecteur en fonction de sa subjectivité et de son vécu va nourrir le texte de sa compréhension et de son interprétation et l'amener à répondre à ses hypothèses en les confirmant ou réfutant. Inversement, le texte peut apporter une compréhension et une interprétation nouvelle qui vont enrichir la vision du lecteur. De plus, la dimension collective est largement mise en avant, elle joue un rôle central.

> *C'est dans la confrontation aux autres que se pense, s'affirme, se corrige ou se réoriente la lecture de chacun, que se libèrent les potentialités du texte.*[7]

Ces hypothèses que les lecteurs ont construites au travers leur lecture, peuvent être mise en lumière et n'ont de sens qu'en les discutant entre pairs et en écoutant différents points de vue, afin d'explorer ensemble la richesse polysémique du texte. Le débat et le collectif sont des atouts majeurs afin de développer l'esprit critique du jeune lecteur et sa compréhension du texte. Au sein de ce processus, le rôle clé est celui du meneur, de l'arbitre, le but est de partir d'une situation problème et de réguler le débat, afin d'amener les élèves à se questionner. En

[6] TAUVERON, Catherine. La lecture comme jeu, à l'école aussi : Un jeu interactif entre texte et lecteur. Futuroscope : INRP, IUFM de Bretagne.
[7] *Ibid*

faisant ceci, il faut délimiter rigoureusement ce qui relève de la compréhension et de l'interprétation. La compréhension est l'une des principales composantes dans l'apprentissage de la lecture. Elle peut être explicite, inférentielle ou implicite. Tauveron affirme que les différents modèles développés par Giasson[8], Bianco[9], Goigoux et Cèbe[10] convergent pour dire que la compréhension est un processus multidimensionnel qui suppose des compétences linguistiques, textuelles, référentielles mais également stratégiques ou métacognitives. L'interprétation est plutôt orientée vers un processus de création de la part du sujet lecteur, le regard de l'interprète se concentre sur tel ou tel aspect du texte pour en proposer une interprétation. Elle est extrinsèque, extérieure au texte, contrairement à la compréhension qui est intrinsèque. Cet ouvrage met au cœur de sa démarche la notion de lecture comme un « jeu interactif » entre le texte et le lecteur. Elle parle ici d'une posture attendue de l'élève qui est désormais considérée comme un sujet actif, stratégique et capable d'interprétation. Sa démarche met en lumière la subjectivité du lecteur, la polysémie des textes et l'importance du collectif pour développer son esprit critique et faire émerger la richesse interprétative du texte. Cette approche didactique amène à la littérature une dimension de questionnement du monde et de soi, et inscrit pleinement l'acte de lire dans une démarche de formation du sujet lecteur et du citoyen.

1.3 Le sujet lecteur

Comme nous le disent Manchec, C. L. Annie Rouxel et Gérard Langlade[11] dans leur ouvrage, les œuvres ne sont pas seulement là pour transmettre des connaissances ou des représentations mais elles invitent également les lecteurs à projeter leurs visions des choses, leurs goûts, leurs vécus, leurs émotions sur la compréhension du texte et des implicites. Cet ouvrage mentionne l'intérêt d'un lecteur actif dans la construction du sens des textes littéraires, mais qui peut être parfois perçu comme une limite. Il y a ici l'importance de la subjectivité du lecteur dans l'acte de lecture et de compréhension. Pour faire échos à notre sujet, les élèves vont rentrer dans une réflexion sur leur propre vécu pour le retranscrire sur ce qu'ils lisent, ce qui favorise une compréhension empathique. De plus, des lectures « ouvertes » sont conseillées afin de faire émerger des débats et discussions, qui ont pour but de faire se

[8] Giasson, J. (2011). La compréhension en lecture (3e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
[9] Bianco, S (2015). Apprendre à comprendre les textes. Paris, France : Retz.
[10] Goigoux, R., & Cèbe, S. (2009). Apprendre à lire à l'école primaire. Paris, France : Hatier.
[11] Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Actes du colloque Sujets lecteurs et enseignement de la littérature. Rennes, janvier 2004. Université Rennes 2 et IUFM de Bretagne.

questionner les élèves sur leurs représentations, sur ce qui les entoure dans le but de faire émerger une posture critique.

Cette notion de sujet lecteur est essentielle pour notre thématique pour que les élèves arrivent à percevoir et se questionner sur les différentes représentations des personnes ayant une déficience visuelle. Il en est de même pour les élèves malvoyants qui pourraient s'assimiler à un personnage avec ce handicap. Cela renforcerait leur sentiment d'appartenance et leur confiance en soi. Cette notion de sujet lecteur peut être également liée avec un écrit comme le journal de lecture où l'élève peut vraiment se mettre à la place du personnage en racontant une émotion, une situation précise. Cela favorise davantage l'empathie fictionnelle, forge un nouveau regard sur autrui, et de ce fait participe à la formation futur citoyen.

1.4 L'empathie fictionnelle

L'empathie est omniprésente dans notre vie sociale pour interagir avec nos pairs, en ayant une bonne représentation de leurs émotions et de leurs pensées. Cela nous permet au quotidien de nous projeter dans l'esprit de l'autre afin de comprendre les états mentaux des individus qui nous entourent. L'empathie fictionnelle fonctionne de la même manière, « le lecteur s'immerge mentalement dans le contexte du personnage et adopte son point de vue »[12], qui nous donne un axe pédagogique utilisable en classe avec des élèves. Le lecteur à travers sa subjectivité va faire exister le personnage et incarner sa position. En faisant cela, le lecteur comprend la situation et l'état mental du personnage, ce qui crée de l'empathie fictionnelle envers la situation du personnage mentionné.

L'empathie fictionnelle est donc la capacité du lecteur à comprendre les émotions, les pensées et les croyances des personnages.[13]

De plus, cette empathie peut être travaillée à travers le dispositif du journal de personnage comme le mentionne Véronique Larrivé. Cette modalité permet aux élèves à travers un « je » fictif, d'incarner un personnage en décrivant son état mental, ainsi il améliore sa compréhension du récit et peut se questionner en faisant une inférence à son propre vécu sur le monde qui l'entoure. Une relation entre fiction et réalité est également remarquable,

[12] LARRIVÉ, Véronique. Le journal de personnage ou l'art de se mettre « dans la peau » d'un autre. Le Français aujourd'hui, 2018, n°201(2), p. 67-76

[13] *Ibid*

puisqu'en se mettant à la place du personnage et incarnant ses états mentaux les jeunes lecteurs vont petit à petit faire un lien entre la fiction et la réalité. L'expérience vécue dans le monde possible de la fiction est déterminante pour orienter notre existence dans le monde réel. En effet, l'empathie qui est travaillée à travers les fictions et des situations de personnages concrètes comme la misère, la solitude ou encore le handicap peuvent être reflétées dans notre société et ses domaines variés, afin de comprendre davantage les situations, émotions et états mentaux des individus. Les jeunes lecteurs vont passer par une compréhension des émotions des personnages dans une histoire fictive, ce qui développe chez eux une empathie fictionnelle, avant de faire le lien avec le réel et comprendre davantage ses propres émotions mais également celles des autres. L'enjeux est de passer par l'empathie fictionnelle avant l'empathie sociale pour comprendre par nos propres moyens ce que peuvent vivre les individus de notre société.

2. La déficience visuelle

Quelques mots-clés sont à définir afin de mieux appréhender notre thématique sur la sensibilisation de la déficience visuelle. Pour commencer, nous allons définir les termes du sujet, puis les concepts qui l'entourent.

2.1 Définitions

La *Malvoyance*, selon le dictionnaire de l'académie française,[14] le terme malvoyant(e) désigne une personne qui souffre d'une altération grave des facultés visuelles. Elle englobe des troubles de plusieurs niveaux allant de la myopie ou l'astigmatisme sévère.

La *cécité* quant à elle est définie comme une privation du sens de la vue, état d'une personne aveugle. C'est un handicap visuel qui nécessite une prise en charge médicale et des aménagements dans la vie quotidienne. Elle peut être innée, c'est à dire qu'elle est présente dès la naissance ou alors acquise, c'est à dire développer au cours de la vie de l'individu.

[14] Académie française. Dictionnaire de l'Académie française (9e éd.).

La *déficience visuelle* est un terme générique qui englobe la malvoyance et la cécité. Il y a 5 catégories de déficiences visuelles, elles permettent de mesurer le taux de malvoyance et de distinguer une personne aveugle d'une personne malvoyante.

Selon le dictionnaire Larousse,[15] *le handicap* est une limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société due à une altération des capacités sensorielles, physiques, mentales, cognitives ou psychiques. D'un point de vue institutionnel, la définition du handicap est fixée par la loi de 2005

> *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*. (article L.114 du Code de l'action sociale et des famille)

Cette loi a permis une école inclusive sur le principe que c'est maintenant l'école qui s'adapte face aux besoins des élèves, et non l'inverse.

2.2 L'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire, qui est également omniprésente, est un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. De plus en plus, la question de l'éducation inclusive est abordée. Elle vise à intégrer tous les élèves, quels qu'ils soient, dans des établissements scolaires réguliers avec des pratiques pédagogiques adaptées. L'objectif de cette inclusion est de favoriser l'égalité des chances en offrant à chacun les mêmes droits face à l'éducation et l'apprentissage. De plus, cette notion d'inclusion est largement sollicitée par les programmes, notamment depuis la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Par cela, l'école inclusive est devenue un principe fondamental du système éducatif. On retrouve cette notion en lien avec la sensibilisation à la déficience visuelle dans les textes officiels du cycle 2 et 3. En EMC, nous

[15] Larousse. Dictionnaire français en ligne.

avons comme entrée de programme « Comprendre ce qu'est la différence »,[16] où les élèves vont devoir apprendre à respecter autrui, à reconnaître les droits des personnes handicapées. En Français, les programmes encouragent la lecture pour ainsi favoriser l'empathie, la compréhension de l'autre et l'ouverture à la diversité humaine. En effet, l'utilisation d'albums jeunesse mettant en scène des personnages en situations de handicap permet de traiter la question du vivre ensemble. De plus, nous pouvons mener des projets interdisciplinaires dans le cadre du parcours citoyen afin de sensibiliser les élèves.

Tous ces termes sont en corrélation et forment les aspects essentiels de notre thématique. Ils nous permettront de structurer l'analyse de l'impact de la littérature jeunesse sur la sensibilisation.

3. Action de sensibilisation

3.1 Approche scientifique et institutionnelle

Par le médium de la littérature de jeunesse, nous cherchons à faire développer chez nos élèves la notion de sensibilisation. Afin d'appréhender notre thématique d'étude portant sur la déficience visuelle, nous avons choisi de l'aborder sous l'angle de la sensibilisation, qui est notre outil d'analyse.

La sensibilisation est l'action de sensibiliser, de conscientiser, de rendre sensible, réceptif, attentif à quelque chose pour lequel on ne manifestait pas d'intérêt auparavant. Elle consiste à informer les personnes de certains sujets, risques ou enjeux, afin qu'elles puissent agir en connaissance de cause. Dans ce contexte, cela signifie de rendre les élèves réceptifs à la réalité face à la déficience visuelle, à leurs besoins, conditions, afin de favoriser la tolérance, l'inclusion et l'empathie vis-à-vis d'autrui. Il est question ici, d'apporter une compréhension souvent méconnue de la déficience visuelle aux élèves. Ainsi faire déconstruire les préjugés et faire comprendre les besoins et les vécus des personnes concernées.

[16] Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol, 2025. Ressources d'accompagnement pour l'enseignement moral et civique aux cycles 2, 3 et 4.

La volonté de sensibiliser un public, quant à elle, signifie que l'émetteur, ici l'auteur, attend du lecteur qu'il mobilise son esprit critique pour évaluer la pertinence de ce qui lui est présenté. [17]

La sensibilisation ne se limite pas à une simple transmission de savoir, mais à un engagement pour les élèves dans une démarche réflexive sur le monde qui les entoure. Ce travail autour de la sensibilisation, s'inscrit pleinement dans l'objectif de l'école inclusive. Dès lors, il paraît nécessaire d'interroger les dispositifs didactiques susceptibles de favoriser cette sensibilisation et de soutenir le développement de l'empathie chez les élèves.

3.2 Dispositif didactique littéraire

Divers dispositifs didactiques littéraires existent, ayant pour but d'apprendre aux élèves à devenir des sujets lecteurs afin d'éprouver une empathie fictionnelle qui va sensibiliser à la cécité. Cependant, nous allons nous centrer sur trois dispositifs que nous avons mis en œuvre afin de répondre à notre problématique.

3.3 Le réseau littéraire

Le réseau littéraire se caractérise par un regroupement d'œuvres liées par un élément commun afin de permettre aux élèves d'approfondir leurs compréhensions et leurs interprétations des lectures. Le réseau littéraire est un dispositif didactique puissant en littérature de jeunesse, notamment pour sensibiliser les élèves à des thématiques spécifiques, comme nous le voyons avec celle de la déficience visuelle. La lecture de nombreuses œuvres est mise en avant dans les programmes de cycle 3 afin de les comparer, de les associer et dissocier. Ces lectures se déroulant en classe, favorisent l'émergence d'une culture commune chez les élèves.

> *La lecture en réseau a été secondairement conçue comme un moyen de construire chez l'élève une culture proprement littéraire … qui joue dans la lecture le rôle de cadre cognitif d'accueil et permet de traiter l'information avec plus d'efficacité.*[18]

[17] GOUVERNET, Manon. Les représentations du handicap en littérature de jeunesse depuis la loi de 2005. 2020. Mémoire de master.
[18] Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol. Lire en réseau au cycle 3 : Culture littéraire et artistique

Le principe central dans une activité de réseaux est la « comparaison d'un texte source à des adaptations ou des réécritures […] des œuvres d'un même auteur »[19]. Ces comparaisons qui vont être faites en collectif, permettent aux élèves de développer une réflexion, leur esprit critique et d'amener une meilleure compréhension sur ces lectures. Le réseau littéraire constitue un levier puissant pour construire du sens en lecture, un moyen d'ouverture sur le monde et à l'altérité et permet aux élèves de se confronter à des représentations diverses de la réalité, de développer leur empathie fictionnelle et de réfléchir à des problématiques sociales. Ce dispositif s'inscrit pleinement dans les finalités de l'enseignement de la littérature à l'école, qui sont de former des lecteurs autonomes, cultivés et sensibles.

3.4 Lecture pas-à-pas

La lecture pas-à-pas a pour but la compréhension afin d'amener l'élève à comprendre, interpréter, et s'approprier le texte en faisant des interprétations. Elle permet cela en posant différents types de question, des questions de clarification, d'anticipation ou encore d'inférence. Ce dispositif, est une modalité de lecture collective qui permet de faire des inférences au cours de la lecture, d'établir des liens logiques et des liens de causalité, de faire des prédictions, de s'assurer de la cohérence de la représentation mentale et ainsi permet aux élèves d'entrer progressivement dans l'univers du personnage et de vivre l'histoire comme une expérience (cf. Annette Bon, 1982, Catherine Tauveron, 2002, Bishop, 1990). Ce dispositif didactique consiste à interrompre le texte en faisant des découpages au moment où il y a plusieurs possibilités dans le récit, où il y a des nœuds sémantiques. Ces arrêts dans le texte servent à questionner, échanger, anticiper ou reformuler des éléments précis dans le récit. Ce dispositif permet d'engager les élèves dans un processus actif d'interprétation progressive et d'éviter une lecture linéaire passive. Ceci favorise la réflexion et la formulation d'hypothèses chez les élèves, ce qui conduit à une meilleure compréhension du récit tout en participant à la construction de sujets lecteurs capables d'empathie fictionnelle. Par les questionnements et hypothèses que les élèves se posent au fur et à mesure, ils se font une représentation mentale de l'histoire. Cette activité rend visible le travail du lecteur qui interroge le texte au fur et à mesure pour s'en construire une représentation mentale cohérente. Trois types de questions peuvent être posées lors d'une lecture pas-à-pas. Premièrement, des questions d'anticipation, comme « Que va t'il se passer ? » où les élèves

[19] *Ibid*

vont faire des hypothèses sur la suite du récit. Nous pouvons poser des questions d'inférence, comme « pourquoi le personnage a-t-il agit de la sorte ? », où les élèves vont devoir faire des liens entre leurs références personnelles et la lecture. Dernièrement, des questions de clarification, comme « qui est tel personnage ? », où les élèves vont devoir questionner l'implicite. Ce dispositif est privilégié dans les programmes de Cycle 3 dans les stratégies de compréhension, où il sollicite les enseignants à « Alterner les questions littérales et les questions nécessitant des inférences ».[20] Ce dispositif apporte aux élèves une amélioration de leur compréhension à travers des réponses à des questions mais également des questionnements venant de leur part. La lecture pas-à-pas favorise également le développement de stratégie de compréhension.

> *L'enseignement de stratégies passe donc par l'explicitation, la prise de conscience de l'élève et la mise en œuvre délibérée des procédures à travers leur verbalisation, mais aussi la discussion, l'argumentation et le débat*. [21]

Un apprentissage coopératif dans lequel les élèves apprennent des stratégies de lecture et à discuter ensemble de leurs hypothèses, afin de nourrir leur interprétation et compréhension du texte. Ces stratégies de lecture et de compréhension rendues visibles, améliorent les performances des élèves à tous les niveaux de la scolarité et particulièrement les élèves les plus fragiles. La lecture pas-à-pas répond à un enjeu de lecture littéraire. Elle peut être associée à des dispositifs tels que le débat interprétatif ou encore le journal de personnage, afin de nourrir une lecture approfondie et partagée.

3.5 Le journal de personnage

Comme nous l'avons suggéré, le journal de personnage est une modalité pertinente pour appréhender la littérature afin de faire émerger une empathie fictionnelle, au travers de réflexions fournies par les élèves sur la compréhension et l'interprétation d'un livre. Comme nous en parle Véronique Larrivé dans son ouvrage[22], un axe pédagogique est utilisable en classe avec des élèves. Le but de cet exercice est de créer une empathie fictionnelle chez l'élève. Cette empathie se développe alors qu'on lui donne pour exercice d'écrire au nom du

[20] Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol. Les stratégies de compréhension au cycle 3 : Lecture et compréhension de l'écrit
[21] Ibid
[22] Le journal de personnage pour rejouer le jeu de la fiction. (2023) INSPÉ, Université de Toulouse,

personnage. C'est un « je » fictif que l'on emploie et qui permet à l'élève d'explorer le monde du personnage et se mettre à sa place, ainsi cela aide les « élèves lecteur dans la compréhension et l'interprétation du texte »[23]. Pour aller encore plus loin nous pouvons proposer aux élèves de répondre aux écrits du personnage avec un « je » non fictif, ce qui permettrait de confronter les sentiments que l'immersion dans l'histoire et le monde du personnage leur font ressentir avec ses connaissances et sa réalité car le lecteur se retrouve à son tour personnage. Le journal du lecteur est un outil qui permet de marquer fortement l'esprit de l'élève, dans sa compréhension du monde et d'autrui. De plus, la lecture prend une tout autre dimension, puisqu'elle pousse obligatoirement l'élève à la réflexion. Il devient donc acteur de sa lecture. C'est un exercice d'autant plus intéressant que nous ne possédons pas tous le même degré d'empathie. Nous ne serons pas touchés de la même manière par les mêmes histoires et les productions des élèves seront donc diverses et personnelles, ce qui représente un bel échantillon sur lequel nous pourrons travailler et faire avancer nos hypothèses de recherche. Finalement, c'est une activité qui est ludique, et que les élèves prendront plaisir à faire. De plus nous pouvons varier les consignes : rédiger le journal pendant la lecture, le rédiger après lecture d'un passage précis, rédiger en groupe, seul, rédiger avec le « je » fictif ou non fictif. Nous souhaitons avant tout, à travers cet outil, sensibiliser les élèves à la déficience visuelle. Faire naître en eux une empathie et des connaissances. La suite est donc de découvrir comment le ou les personnages prendront vie sous la plume des élèves. Le dispositif qu'est le journal de personnage répond donc aux injonctions des programmes du Cycle 3.

> *Sur la dimension psychoaffective et sociale de l'enseignement de la littérature, en rappelant, dans les documents d'accompagnement, ce qui fait l'intérêt de la lecture : le plaisir de s'identifier à des personnages, de vivre des aventures, de découvrir d'autres mondes ou d'autres façons de raisonner, de se sentir impliqué dans de grandes questions ou de grands débats. (Ministère de l'Éducation nationale 2016 : 2)*[24]

En tenant compte de tous ces éléments, nous pouvons établir que la littérature de jeunesse est un parfait moyen pour sensibiliser les élèves à la déficience visuelle et une ouverture à l'altérité.

---

[23] LARRIVÉ, Véronique. Empathie fictionnelle et théories fictionnelles.LARRIVÉ, Véronique. Empathie fictionnelle et théories fictionnelles.

[24] LARRIVÉ, Véronique. Le journal de personnage ou l'art de se mettre « dans la peau » d'un autre.

4. Présentation de notre corpus

Notre réseau culturel, autour du motif littéraire du rapport à l'autre, comporte des albums dont le thème principal est la déficience visuelle. La problématique de ce réseau se synthétise autour de la question suivante : « comment sensibiliser les élèves à la déficience visuelle à travers des albums de littérature jeunesse ? » Nous avons construit cette problématique en lien avec les programmes et les apprentissages du Cycle 3, notamment *Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres,* qui montrent des intérêts littéraires de « découvrir des récits d'apprentissage qui mettent en scène l'élève dans la vie familiale, les relations entre élèves, l'école ou d'autres groupes sociaux »,[25] « Comprendre la part de vérité ou de vraisemblance des fictions »[26] et « S'interroger sur la nature et les difficultés des apprentissages humains ».[27] Et comme attendus de fin de cycle, « Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture. »[28]. Ce réseau permet d'introduire le thème de la déficience visuelle chez nos élèves en abordant sur les cinq sens. Ce réseau illustre parfaitement l'impact de cette littérature sur les élèves : il les aide à découvrir le monde, mais surtout à se découvrir eux-mêmes et à construire leur place au sein de la société. À travers ce réseau littéraire, nous cherchons à développer l'empathie fictionnelle chez les élèves. Nous allons expliquer leur intérêt dans notre réseau et les obstacles qu'ils peuvent poser.

4.1 La musique de Rose

Le premier album du corpus, *La musique de Rose* de Sandrine-Marie SIMON, Didier JEAN et illustré par Elsa Oriol, va être notre lecture centrale dans notre réseau littéraire. Raconte l'histoire de deux amies dont l'une est aveugle, Rose et Juliette. Elles n'ont pas toujours la même vision du monde, puisque l'une voit avec ses yeux, et l'autre avec son cœur. Dans cette histoire, Juliette invente des mots, écrits en rose dans le texte, pour Rose afin qu'elle associe le visuel à un autre sens, comme le goût, l'odorat, l'ouïe et le toucher.

---

[25] Eduscol. Les stratégies de compréhension au cycle 3 : Lecture et compréhension de l'écrit, comprendre différents types de textes. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
[26] *Ibid*
[27] *Ibid*
[28] *Ibid*

Ma technique magique, c'est la musique ! me dit toujours Rose avec sa voix qui doucenlace . Tu dois juste fermer les yeux et laisser ton corps écouter[29]

Nous voyons bien ici que la notion des cinq sens est omniprésente, ainsi que deux représentations du monde distinctes, notamment sur le sujet de l'apparence physique à travers le sens de la vue. La vision qu'a Rose à travers son handicap qu'est la cécité, remet en question toutes les normes de beauté très caricaturées à leur âge. La notion de beauté devient tout sauf physique et permet de s'ouvrir à une approche différente. Le contraste est marqué entre celle qui voit et qui s'arrête à ce sens, et celle qui « voit » avec tout le reste de son corps et ses autres sens. Ce livre permet aux élèves de comprendre les différences à travers la cécité et peut amener à faire du lien avec l'école inclusive. D'un point de vue iconographique, la déficience visuelle est représentée par une petite fille aux yeux fermés ce qui permet de réfléchir sur l'interprétation qu'à voulu donner l'auteur à cette différence. De par cette lecture, on peut emmener les jeunes lecteurs à se questionner d'une part sur la représentation qui est faite de cette jeune fille atteinte de cécité, d'autre part, se poser des questions sur le monde qui les entoure et comment ils perçoivent des notions telles que l'apparence physique, comme il est mentionné ici.

Cependant, plusieurs obstacles peuvent ressortir de cette œuvre. Tout d'abord, le côté implicite du handicap : en effet le personnage de Rose est aveugle, mais cela n'est pas toujours dit clairement, ce qui peut poser un problème de compréhension chez certains élèves. Ensuite, le lien entre la musique et la perception du monde qui peut être parfois abstrait, peut être un obstacle de compréhension et de langage. Enfin, le côté empathique peut également poser un problème, puisque les élèves doivent se décentrer pour comprendre et se mettre à la place de cette petite fille aveugle, ce qui est un défi cognitif.

4.2 Le livre noir des couleurs

Deuxièmement, nous avons choisi *Le livre noir des couleurs* de Menena Cottin et illustré par Rosana Faria. C'est un livre central pour notre thématique, puisqu'il est conçu pour que les élèves expérimentent la perception du monde par les personnes aveugles. Ce livre nous emmène à voir la représentation des couleurs, qui est quelque chose d'omniprésent

[29] Sinon, S.-M., Jean, D., & Oriol, E. (2016). La musique de Rose. Utopique

dans le quotidien d’une personne aveugle, au travers des odeurs, des bruits, des émotions ou encore des saveurs. Il utilise le braille, du texte, des illustrations en relief et en noir sur noir pour stimuler les autres sens plutôt que la vue, afin que les élèves puissent se mettre à la place de ces personnes. Ainsi, ce livre permet une immersion complète au niveau de la perception des personnages aveugles. Cette approche permet de faire comprendre aux élèves que la vue n’est pas le seul moyen de percevoir le monde, ce qui amène l’idée de sensibilisation à la déficience visuelle. Le récit est basé sur l’histoire de Thomas qui nous explique ce à quoi lui font penser, ressentir les couleurs avec des mots simples. Ces choix narratifs favoriseront l’identification des élèves qui pourront mieux identifier l’implicite, la cécité du personnage. De plus, un paragraphe est dédié à l'histoire du braille, pour faire comprendre aux élèves son apparition et l’utilisation essentielle qu'en font les personnes aveugles. Nous avons choisi ce livre, puisqu’il nous a vraiment intrigués sur la manière dont une personne aveugle peut ressentir les choses et la manière dont elle nous partage son ressenti, sa vision des choses. C’est également très intéressant de travailler sur un livre comme celui-là, puisqu’il peut amener à faire réfléchir les élèves sur une autre vision des choses et de mieux comprendre ces personnes afin d'appréhender la différence et la tolérance face à l’autre. Puis, nous trouvons intéressant le fait de parler des autres sens, ce qui peut induire de mener une activité sensorielle avec les élèves, afin de favoriser leur identification aux personnages affectés par une déficience visuelle, pour mieux appréhender le sujet. Ce livre nous emmène à voir qu’il est possible d'inclure des personnes avec une déficience visuelle dans les histoires. Il y a ici l’idée d’inclusion au travers de la littérature jeunesse et d’une expérience accessible à tous.

Cependant, plusieurs obstacles peuvent ressortir de cette œuvre. Tout d'abord, il peut y avoir un manque de matière dans le texte en braille et les illustrations en noires, ce qui peut poser problème sur la compréhension de l'œuvre et peut être inaccessible pour certains. Ensuite, les associations qui sont faites des couleurs avec les autres sens peuvent sembler abstraites et incompréhensibles sans discussion guidée. Enfin, nous remarquons une absence de trame narrative, il s’agit davantage d’une exploration sensorielle que d’un récit, ce qui peut gêner la compréhension globale.

4.3 De quelle couleur est le vent

Troisièmement, *De quelle couleur est le vent* de Anne Herbauts, est l'une des quatre œuvres que nous avons choisi d'inscrire dans notre réseau littéraire. L'autrice met ici en scène un petit géant, qui va poser une question en apparence simple, « De quelle couleur est le vent ? » et part à la recherche d'une réponse à travers celle des individus qu'il rencontre. Cependant, toutes les réponses sont différentes et propres à chacun. En effet, chaque individu va décrire le vent en fonction de sa subjectivité, les représentations jouent sur la multisensorialité, mêlant texte, image et matières à toucher, ce qui va permettre une véritable expérience de lecture sensorielle et inclusive. Nous voyons bien ici que la notion des cinq sens est omniprésente, à travers des représentations du vent par une couleur, une odeur, un goût ou encore une sensation. Ainsi que la mise en avant de la subjectivité. Mais à la fin, un très grand géant lui dit que le vent, c'est tout à la fois et lorsqu'il feuillette le livre, il sent la douceur du vent. D'un point de vue iconographique, la déficience visuelle est représentée par un petit garçon avec les yeux fermés. Ce choix de représentation peut donc laisser penser implicitement que ce petit garçon est aveugle, et que c'est pour cela qu'il cherche à connaître la couleur du vent. Cependant, nous voyons bien que celle-ci dépend de la perception de chacun et que le vent est surtout associé à une sensation. Cette œuvre est ainsi un support idéal pour développer l'empathie fictionnelle chez les jeunes lecteurs, puisqu'ils vont pourvoir se mettre à la place d'un élève non voyant. Cette œuvre à travers notre réseau, permet d'ouvrir un débat éthique et esthétique, tout en sensibilisant les élèves à d'autres manières de percevoir le monde. De par cette lecture, on peut emmener les jeunes lecteurs à se questionner d'une part sur la représentation qui est faite de ce petit garçon atteint d'une déficience visuelle, d'autre part, se poser des questions sur le monde qui les entoures et comment ils perçoivent les choses chacun à leur manière.

Cependant, plusieurs critiques peuvent ressortir de cette œuvre. Tout d'abord, la question centrale qui est « De quelle couleur est le vent » repose sur une idée poétique et abstraite, qui peut être difficile à saisir pour certains élèves. Ensuite, il y a également une lecture implicite du handicap visuel, ce qui peut poser des problèmes de compréhension. Enfin, cette œuvre fait appel à une dimension multisensorielle, ce qui n'est pas une forme classique et peut perdre le lecteur.

4.4 Au-delà des yeux

Pour finir, nous avons décidé d'ajouter le livre *Au-delà des yeux* de Sandra Giraud, afin de compléter notre réseau littéraire. Ce livre raconte l'histoire de deux amis, Marcus et Léa. Leur discussion se concentre sur l'obtention d'un jeu qui est accessible à la jeune fille aveugle. Le petit garçon va proposer des jeux comme le monopoly ou encore le foot, cependant ce sont des jeux que Léa ne peut pas pratiquer. Ils arrivent donc à se mettre d'accord sur le colin-maillard, où les deux sont sur un même pied d'égalité, puisque c'est Marcus qui va se bander les yeux. Ils vont par la suite se rejoindre dans un monde imaginaire à travers ce jeu, où Marcus va ressentir d'autres sensations et prendre conscience des différences, qu'il avait du mal à prendre en considération au début de l'histoire, comme nous l'avons vu par le choix des jeux. Cette œuvre met en lumière la manière dont une personne aveugle perçoit son environnement, non pas à travers ses yeux, mais par le biais des autres sens, qui sont l'ouïe, l'odorat, le toucher et l'intuition. Nous sommes dans une histoire où le personnage principal est une personne atteinte de déficience visuelle. Cela peut créer chez le lecteur de l'empathie fictionnelle pour cette jeune fille, en se mettant à sa place, où certains élèves peuvent s'identifier et comprendre ce que vit Léa au quotidien. De plus, la dimension sensorielle est présente puisque la lecture en braille de cette histoire est disponible. Cette œuvre constitue un support pédagogique pertinent afin d'engager les élèves dans une lecture réflexive, centrée sur la perception, la différence et l'acceptation de soi et des autres. Elle pourrait être un moyen d'appui pour débattre et nourrir une éducation à l'altérité.

Cependant, plusieurs obstacles peuvent ressortir de cette œuvre. Tout d'abord, nous avons encore une dimension implicite du handicap visuel, puisque le texte ne mentionne jamais directement la déficience visuelle, ce qui peut rendre flou la compréhension. Ensuite, une dimension poétique, abstraite et des métaphores peuvent être des obstacles au niveau lexical et interprétatif. Enfin, il y a ici une trame narrative non conventionnelle, puisqu'il y a plutôt une succession d'impressions, ce qui peut perturber les élèves habitués à des schémas narratifs linéaires.

Ainsi, en travaillant sur plusieurs œuvres, les élèves vont pouvoir comparer les expériences des différents personnages et développer une vision nuancée de la déficience visuelle.

Partie 2 - Protocole de recherche

1. Présentation du terrain

1.1 Premier terrain de recherche

Afin de collecter des données pertinentes pour notre sujet de mémoire, nous nous sommes concentrée sur les classes de cycle 3, afin d'obtenir une réflexion plus élaborée sur le sujet et des débats construits. Notre échantillon est constitué d'une classe entière avec un effectif de 21 élèves, avec 10 CM1 et 11 CM2. Lors de notre séquence il y avait une absente et un élève à besoin particulier. Cette classe est située dans une école rurale en périphérie d'une grande ville.

Tableau 1 : Niveau de connaissance des élèves sur la déficience visuelle

Connaissance sur la déficience visuelle	Faible connaissance	Connaissance moyenne	Forte connaissance
Effectif	9	6	5

Nous avons réalisé ce tableau d'après le questionnaire (cf annexe 6) que nous avons donné aux élèves lors de notre première phase, ce qui nous a permis de reproduire leurs profils. Le critère de classement est focalisé sur la connaissance de la déficience visuelle. Nous avons choisi de produire une évaluation diagnostique sur ce critère, afin d'avoir un aperçu global sur les connaissances des élèves à ce sujet. Nous avons fait le choix de regrouper les élèves en trois niveaux de connaissances sur la déficience visuelle, nous avons le niveau faible connaissance, moyenne connaissance et forte connaissance. Une fois ces trois catégories établies, nous avons regardé les différentes questions du questionnaire, notamment celle sur ce qu'une personne aveugle peut faire ou non. Si les élèves ont répondu que les personnes aveugles ne peuvent pas faire de sport, pas lire et pas être en classe, alors ils ont été mis dans la catégorie « Faible connaissance ». Si les réponses étaient pondérées, en répondant « pas trop », ils ont été mis dans la catégorie « Moyenne connaissance ». Et au contraire, si les réponses étaient « oui, très bien » ou « un peu », alors ils ont été mis dans la catégorie « Forte connaissance ». De plus, la question « qu'est ce que ça change dans la vie de quelqu'un de ne pas voir ? » a également été prise en compte, puisque c'est une question ouverte où les élèves peuvent exprimer librement leur degré de connaissance sur le sujet.

1.2 Deuxième terrain de recherche

Nous avons également un deuxième échantillon, sur une deuxième école afin de collecter des données complémentaires. Notre deuxième échantillon est constitué d'une classe entière avec un effectif de 20 élèves, avec 5 CE2, 7 CM1 et 8 CM2. Cette classe est située dans une école rurale en périphérie d'une grande ville. Un changement a été effectué sur cet échantillon et nous avons fait le choix de ne pas faire passer d'évaluation diagnostique, en ne donnant pas le questionnaire afin d'observer d'éventuelles différences. En effet, nous avons remarqué lors du recueil de données sur le premier terrain de recherche, que le fait de donner dès le début le questionnaire, tourné autour de questions sur le sujet de la déficience visuelle, dirige trop les élèves sur l'interprétation des lectures par la suite. Par ce choix, nous avons voulu observer si les élèves comprenaient avant même la première lecture, le sujet que nous allions traiter par la suite, puisque c'est ce qu'il s'est passé lors du premier recueil de données.

2. Questions de recherche avec hypothèses de réponses

2.1 Première question de recherche avec hypothèse de réponse

Notre première question de recherche est la suivante : quels types de récits et de personnages aident au développement de l'empathie des élèves envers les personnes atteintes de déficience visuelle ? L'hypothèse que nous formulons est que les récits davantage basés sur le quotidien, le réel, avec un environnement et des personnages proches des élèves, pourraient davantage faire émerger de l'empathie, puisqu'ils vont pouvoir percevoir que ces personnes vivent comme tout le monde et peuvent se mettre plus facilement à leur place. De plus, des personnages autonomes et battants pourraient offrir une perception positive de cette différence. Au contraire, des personnages qui sont dépendants et définis uniquement par leur déficience visuelle peuvent renforcer les stéréotypes.

2.2 Deuxième question de recherche avec hypothèse de réponse

Notre deuxième question de recherche est la suivante : des formats ou supports adaptés de la littérature jeunesse permettent-ils une plus forte sensibilisation à la déficience auprès des élèves ? L'hypothèse que nous formulons est que certains formats ou supports peuvent aider à une meilleure compréhension de ce que vivent les individus atteints d'une déficience visuelle. Nous pensons à des livres texturés qui sont conçus pour stimuler les sens

de l'enfant, qui peuvent être tactile, sonore, olfactif ou visuel, par exemple ceux qui intègrent des écritures en braille. Tout cela pourrait permettre une sensibilisation active en engageant directement l'élève, pour qu'il se mette à leurs places.

2.3 Troisième question de recherche avec hypothèse de réponse

Notre troisième question de recherche est la suivante : de quelle manière les élèves perçoivent-ils les représentations de la déficience visuelle inscrites dans la littérature jeunesse ? L'hypothèse que nous formulons est que nous pouvons avoir des représentations différentes face à un même sujet en fonction de critères sociaux comme le genre, l'âge, la classe sociale ou encore les expériences personnelles. De ce fait, nous trouvons intéressant de recueillir les réactions des élèves face à des livres qui mettent en avant plusieurs dimensions de la déficience visuelle. Nous pensons que les élèves perçoivent positivement et comprennent davantage lorsque les représentations de la déficience visuelle sont normalisées et ancrées dans des situations du quotidien proches des leurs. Au contraire, lorsque les représentations sont réduites au handicap et stéréotypées, les élèves seront moins enclins à comprendre et peuvent renforcer des idées erronées sur leur perception des personnes avec une déficience visuelle.

2.4 Notre hypothèse

L'hypothèse que nous formulons et qui nous amène à ces questions de recherche est que les dispositifs littéraires mis en place peuvent développer des compétences de lecteurs impliqués. Cette posture développera une empathie fictionnelle pour les personnes handicapées. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que la littérature jeunesse peut être un élément impactant sur les représentations stéréotypées. Elle permet de s'informer sur la diversité et de vaincre une représentation qui pourrait être négative. L'idée ici est d'anticiper les représentations faussées et de prévenir sur ce handicap qu'est la déficience visuelle.

Comme ces questions le mettent en lumière, nous sommes conditionnés par notre vécu et nos croyances : notre classe sociale, notre genre, notre entourage et notre âge sont parfois des éléments réducteurs pour nous-mêmes. Ces trois questions ouvertes permettent de s'immiscer dans les croyances des élèves et de les déconstruire grâce à des outils, comme cité plus haut : des récits, des personnages adaptés et finalement un format de livre innovant. De plus, elles

permettent aux élèves de réfléchir et de s'exprimer librement, contrairement à des questions fermées qui les conditionnent ou les poussent vers une réponse précise.

3. Méthodologie

3.1 Présentation des séquences

Pour ce faire, nous avons pensé une séquence rassemblant cinq séances (cf annexe 1) afin de sensibiliser les élèves à la déficience visuelle par le biais de la littérature jeunesse.

Durant notre premier recueil de données en période 5 dans une classe de CM1/CM2, nous avons débuté notre séquence avec la séance une, qui consiste à présenter de manière rapide notre recherche ainsi que la passation d'un questionnaire (cf annexe 6). Celui-ci comportait cinq questions fermées et une question ouverte, ce qui nous a aidé à visualiser les représentations initiales des élèves sur le thème de la déficience visuelle. Il leur a été demandé à la fin de ce questionnaire, de représenter par un dessin une personne ayant une déficience visuelle afin d'identifier des stéréotypes potentiels. Suite à ce questionnaire, une activité sensorielle et immersive a été mise en place afin de débuter notre thématique largement, sur les cinq sens. Les élèves sont passés par plusieurs ateliers : le toucher à travers une bandelette textuelle qui regroupe différentes sensations, un ventilateur était activé avec la diffusion d'un parfum, l'odorat avec des bandelettes à sentir les yeux bandés, des bruitages du vent pour l'ouïe, et enfin les élèves devaient se bander les yeux pour ressentir tous leurs autres sens. Une fois cette activité terminée, nous avons fini par la lecture en classe entière et dans le noir du livre *De quelle couleur est le vent*, qui a fait l'objet d'un petit texte en groupe de 3 ou 4 avec comme consigne « Comment décririez-vous le vent à une personne aveugle ? » (cf annexe 6). Suite à cela, une discussion autour de l'implicite de l'œuvre a été menée. Nous avons cherché à leur faire comprendre que le vent n'a pas de couleur, peu importe qu'on soit voyant ou non, il est représenté par nos autres sens mais pas par la vue, et que c'est une perception subjective, qui est propre à chacun.

Pour ce qui est de la deuxième séance, nous avons procédé à une activité de compréhension autour du livre *La musique de Rose,* avec comme dispositif, la lecture pas-à-pas. Une lecture progressive a été effectuée avec des arrêts durant la lecture pour poser des questions de clarification, d'anticipation ou d'inférence, afin d'amener une meilleure compréhension aux

élèves à travers leurs hypothèses de réponse, qui ont été spontanées à l'oral lors du questionnement. Les élèves n'ont pas eu le texte sous les yeux, afin de se concentrer sur la lecture et pour se questionner sur la suite du texte. Enfin, nous avons terminé par une discussion autour de l'implicite et de la compréhension du récit avec les élèves.

Lors de la troisième séance, nous avons mené un projet d'écriture basé sur la création d'un journal de personnage, avec en amont la relecture de *La musique de Rose*. La classe a été scindée en deux parties, avec l'une qui travaillait sur le personnage de Rose et l'autre qui travaillait sur le personnage de Juliette. La consigne était « Mets-toi à la place de Rose : tu écris à la première personne du singulier « je » en expliquant ce que tu ressens lorsqu'on se moque de Timothée » ou encore « mets-toi à la place de Juliette : tu écris à la première personne du singulier « je » en expliquant par quelles émotions tu es passé quand tu t'es bandé les yeux pour faire comme Rose ». L'écriture a été réalisée en individuel sur un support A5. A la fin de cette séance, nous avons offert la lecture du livre *Au-delà des yeux*, qui s'est déroulée dans le noir.

En séance quatre, nous avons continué le travail autour du journal de personnage, mais cette fois en intervertissant les groupes. Ceux qui travaillaient sur le personnage de Rose vont maintenant se mettre à travailler sur le personnage de Juliette et inversement. Ensuite, dans un temps adapté entre cette séance et la séance suivante, nous avons fait une lecture offerte dans le noir, sur *Le livre noir des couleurs*.

Nous avons fini notre séquence avec la séance cinq qui constituait la tâche finale afin de construire les apprentissages. Les élèves ont dû, par rapport à une illustration stéréotypée de la déficience visuelle, écrire dans une bulle de pensée l'émotion ressentie, en se mettant à la place du personnage en utilisant le « je » fictionnel afin d'observer les éventuelles évolutions dans leurs représentations du handicap, et plus précisément de la déficience visuelle.

Pour notre deuxième échantillon en période 1 dans une classe de CE2/CM1/CM2, nous avons effectué quelques modifications concernant notre séquence. Tout d'abord, nous avons enlevé le questionnaire de départ afin d'observer s'il y avait une différence au niveau de la suite puisque nous avons constaté que les questions que nous avons posées dans le questionnaire, dirigeaient le regard des élèves sur la compréhension des lectures suivantes. En effet, les

élèves avaient compris que nous travaillions sur les personnages aveugles, donc pour eux, tous les livres que nous avions lus traitaient de la déficience visuelle. Et nous avons donc commencé notre première séance par une présentation rapide de notre recherche ainsi qu'une amélioration des activités autour des cinq sens, c'est-à-dire que nous avons focalisé la première séance davantage sur la découverte des 5 sens. Il y avait une activité sur le sens du toucher avec des bandelettes textuelles qui regroupent différentes sensations, une activité sur le sens de l'ouïe avec l'écoute d'un enregistrement qui regroupait différents bruits qu'ils devaient retrouver. La troisième activité était autour du sens du goût avec une dégustation à l'aveugle en essayant de reconnaître les aliments. La quatrième activité était autour de l'odorat, où ils devaient sentir des bandelettes afin de retrouver les odeurs. Toutes ces activités se sont faites les yeux bandés afin qu'ils puissent un maximum ressentir leurs autres sens. Pour ces activités, ils étaient en quatre groupes de 5 élèves et ils étaient munis d'une feuille de bord afin de marquer leurs impressions, leurs réponses sur les différentes activités. A la fin de cette activité, nous avons eu une discussion sur ce qu'ils avaient appris, si l'activité leur avait plu. Et de par cette activité sensorielle, ils devaient remarquer qu'il manquait le sens de la vue, ce sur quoi nous avons travaillé par la suite.

De plus, nous avons réalisé avec cette classe une séquence en Arts plastiques (cf annexe 1) autour du livre *Le livre noir des couleurs* de Menena Cottin, illustré par Rosana Faria, afin de faire du lien autour des 5 sens pour les élèves. Cette séquence avait comme objectif de créer une production en relief avec un seul matériau. Elle s'organise autour de quatre séances et nous avons initié la production avec une discussion autour des cinq sens et la notion de relief. Lors de la première et de la deuxième séance, nous avons davantage mis l'accent sur le sens du toucher en leur faisant expérimenter différentes transformations plastiques du papier pour leur faire expérimenter différentes sensations. La troisième séance nous a permis d'intégrer le vocabulaire en lien avec notre objectif, relief, sensation, perception, opérations plastiques, etc. Puis, ils ont imaginé au brouillon le paysage qu'ils voulaient réaliser en relief. La séance quatre a permis la production de leur paysage en relief, où l'on devait percevoir le paysage seulement avec nos doigts et non avec nos yeux. Enfin, pour la séance cinq, nous avons rassemblé toutes leurs productions afin d'en faire une exposition qui pouvait être touchée par tous. Lors de cette exposition, nous avons fait verbaliser les élèves sur leurs productions plastiques, ils devaient nous dire ce qu'ils voulaient représenter, comment ils s'y sont pris et quelles sont les différentes sensations qu'ils ont mis en œuvre. Cette séquence rejoint donc

notre projet de recherche sur la sensibilisation à la déficience visuelle, puisque dans celle-ci, nous avons voulu faire prendre conscience aux élèves de la notion de sens et que tout ne passait pas par le visuel. Nous avons fait le choix de faire réaliser une production monochrome avec un seul matériau, pour que les élèves arrivent à se détacher du sens de la vue et explorer un nouveau sens, le toucher.

3.2 Justification des supports de la séquence

Nous avons fait le choix de proposer un réseau littéraire autour de notre thématique de la déficience visuelle afin de présenter un même thème abordé sous plusieurs angles, ce qui permettrait de sensibiliser le plus grand nombre possible. À travers ce réseau littéraire, nous cherchons à développer l'empathie fictionnelle chez les élèves. Au début de notre séquence nous avons fait passer un questionnaire (annexe 6) afin d'avoir les représentations initiales des élèves sur notre thème. Pour cela, nous avons décidé de mettre des questions fermées pour avoir des réponses claires ainsi que de générer des données facilement quantifiables. En plus, nous avons rajouté une question ouverte afin que les élèves s'expriment librement et montrent leurs connaissances plus largement sur cette thématique. Pour finir, les élèves devaient réaliser un dessin qui devait représenter un personnage aveugle. Comme nous avons fait passer ce questionnaire sur un seul terrain, nous avons recueilli vingt questionnaires. Après ce questionnaire, et suite à une lecture dans le noir du livre *De quelle couleur est le vent*, nous avons demandé en groupe d'écrire (cf annexe 6) selon eux de quelle couleur est le vent et nous avons récolté treize réponses. De plus, pour enrichir notre réflexion et nos données, nous avons réalisé des observations. Nous avons notamment observé (cf annexe 5) les réactions des élèves face aux différentes représentations de la déficience visuelle dans la littérature jeunesse. Ou encore durant les activités immersives centrées sur les sens des élèves, en observant leurs comportements, leurs représentations et leurs réflexions vis-à-vis de ces activités.

L'objectif est d'amener les élèves à comprendre les états mentaux des personnages et à s'impliquer dans la lecture en se mettant à la place du personnage.[30]

Pour cela, nous avons proposé une séquence pédagogique en utilisant l'outil du journal de personnage (cf annexe 6) sur la déficience visuelle afin de développer des compétences

[30] LARRIVÉ, Véronique. Le journal de personnage ou l'art de se mettre « dans la peau » d'un autre.

civiques et empathiques chez les élèves. Cet outil aide à développer cette empathie fictionnelle par le biais de l'écriture, en se mettant à la place du personnage, en étant au préalable un sujet lecteur. On a demandé aux élèves d'écrire ce qu'ils pensent que le personnage ressent, ses émotions, à un moment précis. Ce dispositif permet aux élèves de se mettre à la place du personnage et d'émettre des hypothèses sur ce que peuvent ressentir les personnages. Ce qui fait échos à l'entrée de programme « Se découvrir, se construire dans son rapport à l'autre »[31]. Les élèves ont rédigé un journal du point de vue du personnage aveugle, décrivant ce qu'il ressent, imagine ou perçoit sans la vue. Cela incite les élèves à réfléchir à des perceptions sensorielles alternatives et à développer leur empathie. Cela nous permet de comprendre ce que l'élève pense, sait et a compris du récit. Ce journal accompagne la lecture et sa compréhension. Nous avons recueilli lors de nos deux interventions trente-neuf journaux de personnage qui exploitent d'une part le point de vue du personnage principal qui est aveugle, Rose, et d'autre part le point de vue de sa meilleure amie, Juliette. Dans ce même objectif, nous avons utilisé le dispositif de lecture pas-à-pas (cf annexe 6), afin de discuter avec les élèves au fur et à mesure de la lecture, de leur bonne compréhension du récit et de l'implicite. À travers cet outil, nous avons recueilli des enregistrements dans lesquels nous pouvons écouter les élèves répondre aux questions posées et débattre sur les implicites et questionnements du texte. Pour finir, nous avons recueilli trente-six écrits (cf annexe 6) correspondant à leurs représentations finales où les élèves devaient, par rapport à une illustration stéréotypée de la déficience visuelle, écrire dans une bulle de pensée l'émotion ressentie, en se mettant à la place du personnage. Ce travail final permet d'observer les éventuelles évolutions dans leurs représentations du handicap, et plus précisément de la déficience visuelle.

3.3 Données recueillies

Les premières données que nous avons recueillies portent sur le questionnaire (cf annexe 6) que nous avons fait passer avant la séquence. Nous avons recueilli 20 questionnaires durant notre premier terrain. Nous avons fait le choix de ne pas remettre le questionnaire pour notre deuxième terrain puisque nous avons observé que ça emmenait trop les élèves à comprendre dès le début sur ce qu'on allait travailler par la suite. Ce questionnaire était tourné autour de questions sur la déficience visuelle, ce qui a provoqué une compréhension des lectures futures chez les élèves. Nous avons donc voulu observer en

[31] Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol, 2016. Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres

l'enlevant si cet effet était dû à ce questionnaire trop explicite ou à autre chose. On leur demande leur prénom, pour voir comment leurs connaissances évoluent au fur et à mesure. Il comporte trois questions fermées :

Question 1 : Est-ce que tu sais ce que veut dire « être aveugle ? »

Question 2 : Connais-tu une personne qui est aveugle ?

Question 3 : Penses-tu qu'une personne aveugle peut faire du sport ?/ Lire un livre ? Être en classe avec nous ?

Pour répondre à ces questions, les élèves avaient quatre possibilités de réponses à entourer : Oui, très bien/ Un peu/ Pas trop/ Pas du tout. Ensuite, il y a une question ouverte : A ton avis, qu'est ce que ça change dans la vie de quelqu'un de ne pas voir ? Ici les élèves pouvaient s'exprimer comme ils voulaient, en donnant leurs avis. Pour finir, le questionnaire se terminait sur une demande d'un dessin d'une personne aveugle selon eux. Ce questionnaire qui nous a permis une évaluation diagnostique sur les connaissances des élèves par rapport à la déficience visuelle, nous a fait constater qu'il y avait trois niveaux de connaissance. Le niveau de connaissance faible, où nous avons recensé neuf élèves, le niveau de connaissance moyen recense six élèves et enfin pour le niveau de connaissance fort, nous avons recensé cinq élèves. Nous avons effectué cette répartition sur le critère de la connaissance du thème en nous appuyant sur ce que répondaient les élèves aux différentes questions et ce qu'ils dessinaient, c'est-à-dire que nous avons regardé en détail, notamment la question sur ce qu'une personne aveugle est capable de faire ou non. Si les élèves répondaient que les personnes aveugles ne peuvent pas faire de sport, pas lire et pas être en classe, alors ils étaient mis dans la catégorie « Faible connaissance ». Si les réponses étaient pondérées, en répondant « pas trop », ils étaient mis dans la catégorie « Moyenne connaissance ». Et au contraire, si les réponses étaient « oui, très bien » ou « un peu », alors ils étaient mis dans la catégorie « Forte connaissance ». De plus, la réponse à la question « qu'est ce que ça change dans la vie de quelqu'un de ne pas voir ? » a également été prise en compte, puisque c'est une question ouverte où les élèves peuvent exprimer librement leur degré de connaissance sur le sujet. Afin de pouvoir analyser les élèves plus facilement par la suite, nous les avons mis dans deux catégories de réponse. Les élèves qui répondaient « Oui, très bien » ou « Un peu » ont été mis

dans la catégorie « Oui ». Ceux qui répondaient « Pas trop » ou « Pas du tout » ont été mis dans la catégorie « Non ». Enfin, à la fin de ce questionnaire, un dessin a été demandé aux élèves, 16 productions d'élèves présentaient des stéréotypes liés aux personnes atteintes de déficience visuelle, 3 productions ne présentaient aucun stéréotype et 1 production était peu détaillée.

Les deuxièmes données recueillies portent sur un écrit court en appui sur le livre *De quelle couleur est le vent ?*. Nous avons demandé aux élèves après la lecture, de se mettre en cinq groupes de quatre avec comme consigne « Comment décririez-vous le vent à une personne aveugle ? ». Nous avons recueilli quatre écrits sur notre premier terrain et quatre écrits sur notre deuxième terrain. Ce travail était anonyme, puisque nous voulions une vue globale de la connaissance des élèves sur le sujet et certains élèves étaient mal à l'aise qu'on sache ce qu'ils avaient écrit.

Tableau 2 : Réponse de l'école 1 sur l'écrit court en appui sur le livre *De quelle couleur est le vent ?*[32]

Groupe 1	Le vent est doux, léger, froid et transparent.
Groupe 2	Le vent est frais et transparent. Et il est doux. Le vent est jaune quand il y a du sable.
Groupe 3	Le vent est incolore (n'a pas de couleur).
Groupe 4	Le vent c'est doux et agréable et formidable. Le vent c'est agréable et doux c'est la couleur de la vie.
Groupe 5	Le vent peut être froid et parfois chaud. Le vent est invisible mais on le sent. Le vent est fort et faible. Mais on le voit grâce aux arbres et parfois à nos cheveux.

[32] Les fautes d'orthographe des élèves ont été corrigées.

Tableau 3 : Réponse de l'école 2 sur l'écrit court en appui sur le livre *De quelle couleur est le vent ?* [33]

Groupe 1	Il est doux, frais, mais on ne le voit pas, parfois il est chaud. Il est invisible, il est chaud et froid
Groupe 2	Le vent est transparent moi aussi je ne le voit pas.
Groupe 3	Une douce brise, transparent, rafraîchissant, chaud, sombre.
Groupe 4	Il est transparent. Il est aveugle le vent. Le vent est invisible.
Groupe 5	Le vent est transparent, turquoise, multicolore, transparent. Doux, frais, apaisant, agréable, glacial, rafraîchissant, des fois chaud, envahissant.

Les troisième données recueillies portent sur une lecture pas-à-pas (cf annexe 2 et 3) que nous avons enregistrée deux fois, une fois pour chaque terrain, en appui sur notre livre central qui est « La musique de Rose ». Cette lecture pas-à-pas comprenait trois types de questions : des questions d'anticipation, de clarification et d'inférence. Par exemple : « Quelle est la technique magique de Rose, selon vous ? » / « Qui sont les deux personnages de cette histoire ? »/ « Pourquoi Juliette invente-t-elle des mots pour Rose selon vous ? ». Les élèves répondaient aux questions en donnant leurs avis en fonction de ce qu'ils avaient compris de l'histoire, et je les ai étayés si besoin.

Les quatrièmes données recueillies portent sur un écrit individuel de journal de personnage[34] (cf annexe 4) en appui encore une fois sur notre livre central *La musique de Rose*. Les élèves devaient se mettre à la place de deux personnages, une première fois à la place du personnage de Rose qui est aveugle et une autre fois à la place du personnage de Juliette qui est sa meilleure amie, et dirent ce qu'ils ressentaient à un moment choisi. Les consignes étaient : « Mets-toi à la place de Rose : tu écris à la première personne du singulier « je » en expliquant ce que tu ressens lorsqu'on se moque de Timothée ». « Mets-toi à la place de Juliette : tu écris à la première personne du singulier « je » en expliquant par quelles émotions tu es passé

[33] Les fautes d'orthographe des élèves ont été corrigées.
[34] Voir annexe tableau 4 et 5

quand tu t'es bandé les yeux pour faire comme Rose ». Nous en avons recueilli 19 sur notre premier terrain et 20 sur notre deuxième terrain, qui compte les deux points de vue. Les journaux de personnage ont été organisés à l'aide d'une grille inspirée des travaux de Véronique Larrivée[35] sur les écrits de réception et l'empathie fictionnelle. Cette grille permet de distinguer différents types d'écrits selon le degré d'implication du sujet lecteur et la posture adoptée par l'élève face au personnage. Cette organisation permet de rendre compte de la diversité des postures de lecture et d'écriture adoptées par les élèves.

Les cinquièmes données recueillies portent sur notre tâche finale (annexe 6), où l'on demandait aux élèves à l'aide d'une image stéréotypée d'une petite fille atteinte de déficience visuelle, d'écrire dans une bulle de pensée, ce qu'elle ressentait. Ceci nous permet de mettre en relation leur connaissance du début avec le questionnaire et ce travail là, pour observer une potentielle évolution. Au total, 20 bulles de pensée ont été recueillies sur notre premier terrain et 16 sur notre deuxième terrain. Suite à cela, nous avons regroupé les élèves en deux catégories en fonction du type de ressenti exprimé. La première catégorie porte sur les ressentis émotionnels et la deuxième catégorie porte sur les ressentis corporels ou sensoriels. Pour notre premier terrain, 6 productions expriment des ressentis émotionnels tels que la joie, la tristesse ou la peur. 14 productions expriment des ressentis corporels ou sensoriels, notamment le fait de tâtonner ou de se repérer autrement. Pour notre deuxième terrain, 7 productions expriment des ressentis émotionnels et 9 productions expriment des ressentis corporels ou sensoriels.

Les sixièmes données recueillies portent sur les observations[36] (annexe 5) que nous avons faites durant les différentes lectures et les activités sensorielles, notamment sur les réactions des élèves. Nous avons élaboré une grille d'observation concernant le groupe classe afin de recueillir des données portant sur les réactions, la participation et les attitudes des élèves lors de nos séquences.

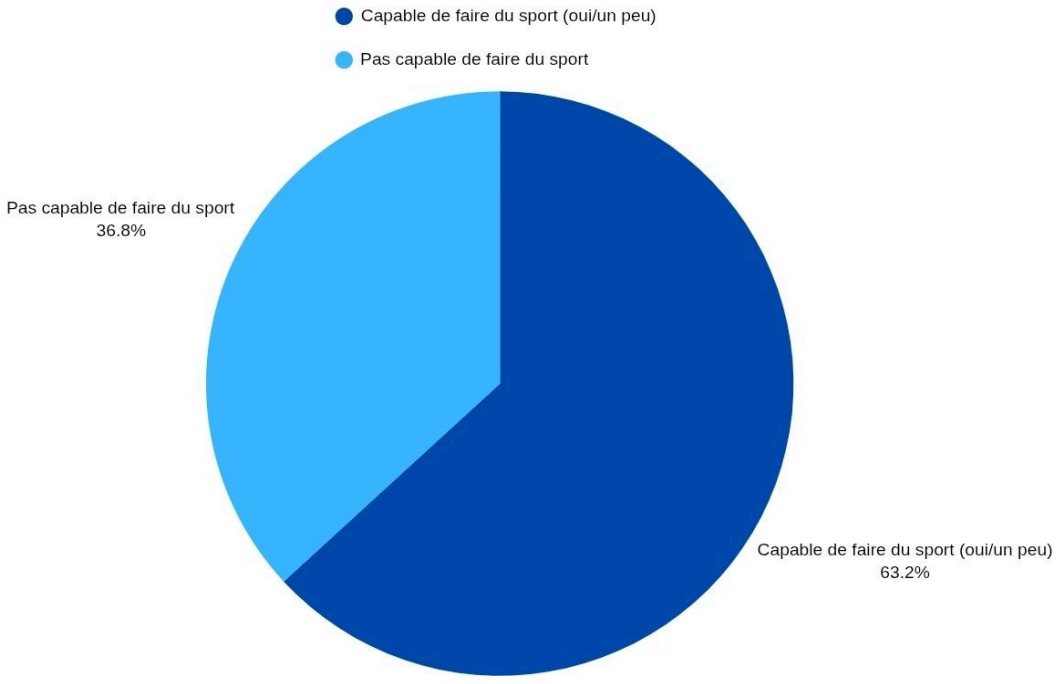
[35] LARRIVÉ, Véronique. Empathie fictionnelle et théories fictionnelles.LARRIVÉ, Véronique. Empathie fictionnelle et théories fictionnelles
[36] Voir annexe tableau 6 et 7

4. Analyse des résultats par outil

4.1 L'analyse du questionnaire

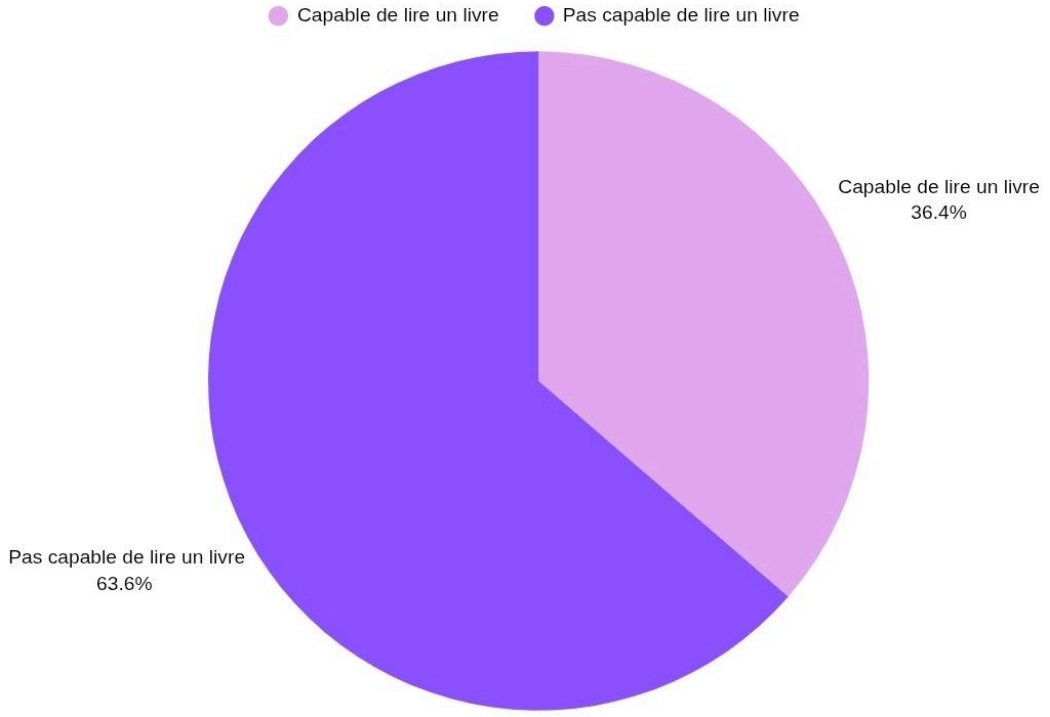
Après avoir présenté les données recueillies, nous allons passer à l'analyse de celles-ci, en allant dans l'ordre chronologique de nos séquences, en commençant par l'analyse des résultats du questionnaire. L'objectif de ce questionnaire (annexe 6) était de recueillir les représentations initiales des élèves. Par ce questionnaire et des observations, nous pourrons identifier les compétences civiques que les élèves ont au départ et ont acquises suite à notre séquence, ce qui n'est pas possible en terme général puisque ce n'est pas quantifiable. Cet outil qui a permis une évaluation diagnostique, fait émerger l'ignorance du sujet qui est la déficience visuelle, un sujet pourtant central pour aborder les notions d'inclusion et de tolérance à l'école. Un écart apparaît entre les connaissances réelles et la perception des élèves.

Tableau 8: Le sport chez les personnes souffrant de déficience visuelle d'après les élèves



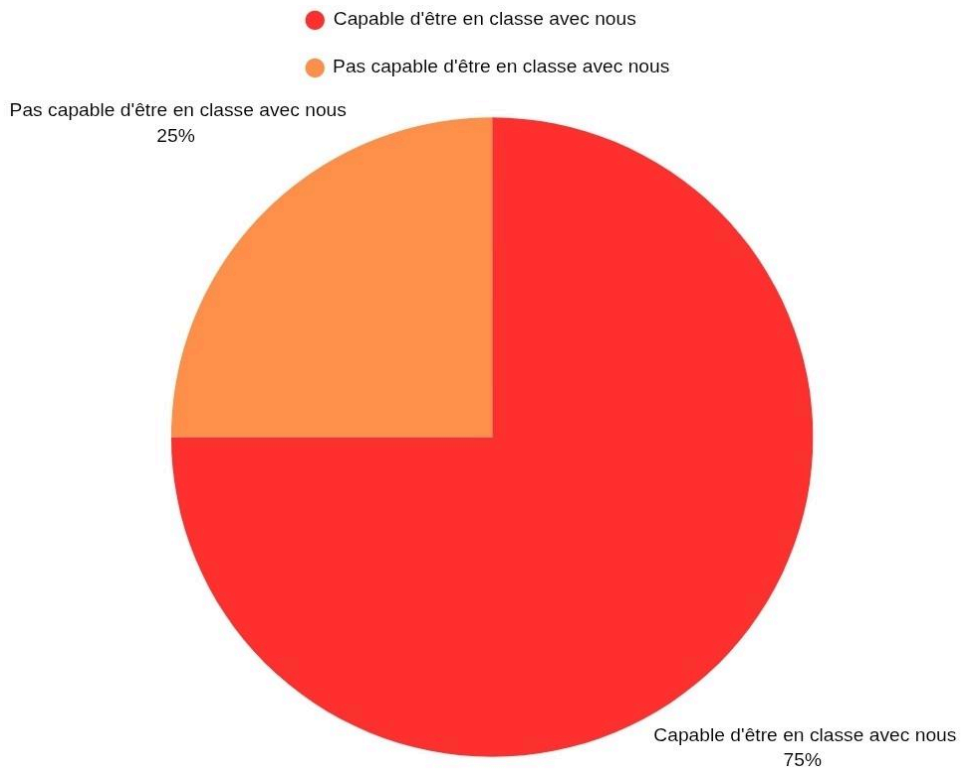
Comme le montre le graphique circulaire, à la réponse « penses-tu qu'une personne aveugle peut faire du sport, lire un livre, être en classe avec nous ? » 36,8 % des élèves pensent que les personnes aveugles ne sont pas trop ou pas du tout capables de faire du sport contre 63,2 % qui estiment que c'est possible, soit un écart de 26,4 %. En ajoutant que ces élèves ont pratiqué du cécifoot, qui est du foot adapté pour les personnes aveugles. Cette expérience peut expliquer que près de deux tiers des élèves pensent que le sport pour les personnes ayant une déficience visuelle est possible. Néanmoins, le fait qu'un tiers des élèves ne pensent pas cela possible peut surprendre. Ce résultat peut remettre en cause un manque de clarté entre la pratique du cécifoot et les personnes aveugles.

Tableau 9 : La lecture chez les personnes souffrant de déficience visuelle d'après les élèves



Concernant la lecture, 63,6 % des élèves ne répondent pas trop ou pas du tout que les personnes aveugles peuvent lire, contre seulement 36,4 %, soit un écart de 27,2 %. Cet écart nous montre un décalage au sein de la classe puisque plus de la moitié des élèves pense qu'une personne aveugle ne peut pas lire. C'est une connaissance que je leur ai donnée à travers le réseau littéraire et les livres en braille.

Tableau 10 : La capacité d'être en classe chez les personnes souffrant de déficience visuelle d'après les élèves



Enfin, 75 % des élèves considèrent qu'une personne aveugle peut être en classe avec eux, contre seulement 25 % qui émettent des réserves, soit un écart de 50 %. Ces résultats indiquent que la compétence du savoir vivre ensemble et l'inclusion est acquise chez ces élèves là. Ces résultats indiquent que, malgré les expériences vécues comme le cécifoot, une partie des élèves conserve des représentations parfois limitées et stéréotypées des capacités des personnes atteintes de déficience visuelle, notamment en ce qui concerne la lecture et le sport.

La question ouverte qui est « À ton avis, qu'est ce que ça change dans la vie de quelqu'un de ne pas voir ? », illustre également un écart entre la connaissance et la perception des élèves et un décalage entre les élèves eux-mêmes. En effet, nous avons des élèves qui estiment que ça ne change rien dans le quotidien d'être une personne aveugle, d'autres au contraire disent que cela rend le quotidien difficile. Par exemple, une élève écrit « Ça ne change rien au contraire, comme ça on peut les aider ».

Enfin, les dessins demandant de représenter une personne aveugle ont été produits avec beaucoup de stéréotypes liés à ces personnes là. En effet, 16 productions d'élèves présentaient des stéréotypes liés aux personnes atteintes de déficience visuelle, contre 3 productions qui n'en présentaient aucun. 16 élèves représentaient leur personnage avec une canne, des lunettes, les yeux noirs, blancs ou fermés, ou encore accompagné d'un chien.

Ces résultats confirment l'importance de la sensibilisation dès le plus jeune âge, comme le soulignent les travaux de Véronique Larrivé. Les représentations initiales des élèves témoignent d'un manque de connaissances factuelles et de la persistance de stéréotypes, soulignant ainsi les enjeux liés à l'éducation à l'empathie et au vivre-ensemble. Il y a également par là, la confirmation que la littérature de jeunesse et les activités pédagogiques sont nécessaires pour combler ces lacunes, il faut sensibiliser les élèves et modifier progressivement leurs représentations.

4.2 L'analyse de l'écrit court

Un écrit court a été réalisé à partir de l'album *De quelle couleur est le vent ?* permettant d'observer la manière dont les élèves décrivent un élément naturel à une personne aveugle. Cette activité invite les élèves à changer de point de vue, en les amenant vers une perception du monde différente de celle dont ils ont l'habitude, en décrivant le vent d'une autre manière que par la vue, cela entame un premier pas vers la découverte d'un quotidien différent. Nous observons par ces écrits que les élèves mobilisent majoritairement des sensations corporelles telles que le sens du toucher comme « doux », « froid », « chaud » ou encore « frais ». Une certaine capacité à dépasser une perception uniquement visuelle du monde est perceptible chez ces élèves-là. Toutefois, des références à des éléments visuels, tels que la couleur ou la transparence du vent continuent à être visibles dans de nombreuses productions, ce qui suggère chez ces élèves une certaine difficulté à sortir de leur vision, la vue reste un repère central dans leur manière de décrire le réel. Globalement, cette activité intervient dans nos séquences comme chez les élèves comme une première étape dans le mécanisme de sensibilisation à la déficience visuelle, en donnant à voir une réflexion sur la pluralité et la subjectivité des perceptions du monde, tout en donnant les représentations initiales des élèves.

4.3 L’analyse de la lecture pas-à-pas

La lecture pas-à-pas (annexe 2 et 3) à partir de l’album *La musique de Rose,* est un outil central du dispositif mis en place. Elle permet d'accompagner progressivement les élèves dans la compréhension du récit tout en favorisant l’émergence de questionnement, d’hypothèses et de débats interprétatifs sur notre thématique. Cette modalité de lecture offre un cadre propice à l’observation des représentations des élèves et de leur évolution tout au long de la lecture.

Durant ce temps de lecture, nous avons pu observer la rapidité des élèves à identifier les indices iconographiques associés à la déficience visuelle. Sur les deux terrains, la représentation de personnages aux yeux fermés ou gris est immédiatement interprétée comme un signe de cécité. Cette observation témoigne d’une première appropriation des codes visuels liés à la représentation du handicap dans les albums de littérature de jeunesse et d’une représentation mentale de l’histoire comme nous l'a suggéré Catherine Tauveron[37]. Cependant, la lecture pas-à-pas met également en lumière les difficultés rencontrées par les élèves face aux éléments implicites du texte. En effet, la notion de « musique » perçue par Rose constitue un obstacle récurrent à la compréhension (cf annexe 2 et 3). Les élèves interprètent celle-ci de manière concrète en disant qu’elle joue de la musique ou entend les oiseaux et ont du mal à comprendre l’expérience sensorielle qu’il y a derrière. De même, le personnage de Timothée suscite des interprétations variées (cf annexe 2 et 3), révélant la tendance des élèves à vouloir attribuer un handicap à chaque personnage atypique. La compréhension du fait que la beauté, sous entendu la vue, n’est pas centrale pour le personnage aveugle et préfère ce que la personne dégage est un point d'incompréhension et de questionnement chez certains. Des incompréhensions davantage inférentielles étaient également visibles (cf annexe 2 et 3), le fait de penser que les personnes handicapées et notamment des personnes atteintes de déficience visuelle ne peuvent pas tomber amoureuses ou encore la connaissance de deux types de cécité non maîtrisée. Ce qui révèle une certaine difficulté de la part des élèves à se mettre à la place de personnes différentes de soi, de voir et comprendre le monde différemment.

[37] Tauveron, C. La lecture comme jeu, à l’école aussi : Un jeu intéractif entre texte et lecteur. INRP, IURM de Bretagne

De par ces incompréhensions, des échanges riches entre les élèves sont notables (cf annexe 2 et 3). Les débats observés montrent que la lecture pas-à-pas favorise une véritable activité interprétative, au cours de laquelle les élèves confrontent leurs hypothèses, s'appuient sur les indices du texte et des images, et ajustent progressivement leur compréhension. Je jouais donc un rôle d'étayage, permettant aux élèves d'affiner leurs interprétations sans imposer une lecture unique du récit.

Par ailleurs, cette modalité de lecture encourage une mobilisation progressive des autres sens. Si la vue reste initialement centrale dans les discussions, les élèves évoquent de plus en plus l'ouïe, le toucher ou l'odorat pour expliquer la manière dont Rose perçoit le monde. Cette évolution témoigne d'un déplacement des représentations vers une compréhension plus incarnée et sensorielle de la déficience visuelle.

Ainsi, la lecture pas-à-pas apparaît comme un levier pertinent pour accompagner les élèves dans la compréhension fine des récits mettant en scène des personnages aveugles. Elle permet à la fois de révéler les représentations initiales, de travailler l'implicite du texte littéraire et de favoriser le développement de l'empathie, en amenant les élèves à s'interroger sur des modes de perception différents des leurs.

4.4 L'analyse des journaux de personnage

Ce dispositif de journal de personnage apparaît après quelques lectures sur notre thématique ainsi que des expériences sensorielles, afin d'ancrer les élèves dans le sujet et de leur faire vivre et questionner des expériences du quotidien que vivent les personnes atteintes de déficience visuelle. Ce travail en amont permet aux élèves de pouvoir davantage se mettre à la place du personnage aveugle à l'écrit et donc de développer une empathie fictionnelle, ce qui est central dans notre dispositif de recherche puisque ça nous donne à voir leurs réflexions, émotions et interprétations du texte. Les productions que nous avons recueillies (cf annexe 4) montrent que la majorité des élèves parvient à adopter le point de vue du personnage, que ce soit pour Rose qui est aveugle ou pour Juliette qui est la meilleure amie de Rose et voyante. Ces deux points de vue nous ont permis de voir comment les élèves pensaient à la place d'une personne aveugle dans son quotidien différent du leur, mais aussi

de voir comment les élèves pensaient à la place d'une amie d'une personne aveugle afin de percevoir comment ils voient leur relation. Selon la perspective du sujet lecteur (Langlade & Rouxel)[38], les élèves ne se contentent pas de restituer des éléments du texte, mais s'engagent dans une activité interprétative en mobilisant leur sensibilité et leur vécu.

Du point de vue du personnage de Rose de nombreux journaux mettent en avant des perceptions sensorielles autre que la vue (cf annexe 4). Les élèves évoquent fréquemment le toucher, l'ouïe ou encore les émotions ressenties lors de leurs écrits, ce qui témoigne d'une compréhension progressive de la manière dont une personne aveugle peut interpréter les choses autrement. Ici les élèves ne réduisent plus le personnage à son handicap, mais décrivent une expérience sensorielle et subjective. Cette progression de point de vue rejoint les travaux sur l'empathie fictionnelle de Véronique Larrivé[39], selon lesquels la capacité à comprendre les états mentaux d'un personnage passe par l'accès à ses émotions et ses perceptions.

Les journaux adoptant le point de vue de Juliette quant à eux relèvent d'une prise de conscience de la différence (cf annexe 4). Les élèves décrivent les émotions ressenties lorsque le personnage se bande les yeux, comme la peur, l'inquiétude ou encore la joie. Cette expérience permet aux élèves de comprendre un personnage qui veut lui aussi comprendre son amie aveugle.

Cependant, quelques limites ont été perçues, puisque quelques élèves n'ont pas su adhérer complètement à la consigne (cf annexe 4). En effet, même si une majorité d'élèves a su adhérer à la consigne en adoptant l'identité du personnage et écrire à la première personne du singulier, plusieurs productions mélangent deux postures d'écriture. Ainsi, des élèves tout en utilisant le pronom « je », ils se sont également positionnés en lecteur en donnant des justifications ou en faisant des hypothèses sur l'histoire. Ces écrits sont davantage des écrits subjectifs que d'une véritable immersion fictionnelle. Cela montre que pour certains élèves, la frontière entre le « je » personnage et le « je » lecteur reste encore floue.

[38] Manchec, C. L. (2005). Annie Rouxel & Gérard Langlade (éds.) : Le sujet lecteur.
[39] LARRIVÉ, Véronique. Empathie fictionnelle et théories fictionnelles.LARRIVÉ, Véronique. Empathie fictionnelle et théories fictionnelles.

D'autres élèves ont également écrit à la première personne du singulier mais cette fois-ci en gardant un point de vue extérieur au personnage, en faisant apparaître des interrogations ou des réflexions sur le personnage ou l'histoire (cf annexe 4). Ces écrits relèvent d'une posture métacognitive, dans laquelle l'élève s'interroge sur ce que le personnage pourrait ressentir, sans s'identifier à lui.

Par ailleurs certains élèves n'ont pas ou peu écrit en « je » et ajoutent dans leurs écrits des reformulations ou des reprises de passage du récit (cf annexe 4). Ces écrits paraphrastiques peuvent être interprétés comme une stratégie de compensation, notamment chez des élèves qui ont des difficultés à s'engager dans une écriture subjective ou à exprimer leurs émotions par écrit.

Enfin, quelques productions ont été pas ou peu développées (cf annexe 4), notamment lors du deuxième terrain. Ces écrits peuvent être expliqués par plusieurs facteurs, tels qu'un rapport fragile à l'écrit ou encore une difficulté à se représenter une situation vécue par un personnage en situation de handicap. Dans l'ensemble, ces écarts à la consigne ne doivent pas être considérés uniquement comme des échecs, mais plutôt comme des indicateurs de la diversité des postures de lecture et d'écriture ce qui confirme les travaux de Langlade et Rouxel[40] sur la pluralité des postures du sujet lecteur et montrent que l'accès à l'empathie fictionnelle est un processus progressif, qui nécessite des pratiques répétées et accompagnées. Cette analyse montre une évolution des représentations. En effet, lors du questionnaire, les élèves associent souvent la cécité à l'incapacité ou à la dépendance. Cependant, les écrits révèlent une progression de cette idée, les élèves perçoivent davantage des personnages capables d'agir et de ressentir. Enfin, le journal de personnage se montre pertinent afin d'aborder la question de l'éducation à l'altérité et à la compréhension de ce qu'il nous entoure. Ce dernier engage les élèves dans une écriture empathique afin de favoriser l'appropriation du texte, mais également le développement de compétences sociales et civiques, en lien avec les programmes du cycle 3, notamment l'entrée « Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres ».

[40] Manchec, C. L. (2005). Annie Rouxel & Gérard Langlade (éds.) : Le sujet lecteur.

4.5 L'analyse des bulles de pensée

La tâche finale consistait à demander aux élèves d'écrire, à partir d'une image stéréotypée représentant une petite fille atteinte de déficience visuelle, ce qu'elle pouvait ressentir. Les productions (cf annexe 6) ont été regroupées selon deux catégories de ressentis, les ressentis émotionnels et les ressentis corporels ou sensoriels. Les résultats montrent que sur le premier terrain, 14 productions sur 20 expriment des ressentis corporels ou sensoriels, contre 6 qui évoquent des ressentis émotionnels. Sur le deuxième terrain, 9 productions expriment des ressentis corporels ou sensoriels contre 7 qui évoquent des ressentis émotionnels. Les élèves ont majoritairement fait ressortir des ressentis sensoriels sur les deux terrains, ce qui témoigne d'une meilleure prise en compte du vécu des personnes atteintes de déficience visuelle. Ces résultats peuvent être mis en lien avec le questionnaire, et montrent une évolution des représentations. En effet, le questionnaire a fait ressortir des représentations liées à l'incapacité et sur des éléments stéréotypés. Dans les bulles de pensée, ils se sont mis à exprimer la manière de percevoir et ressentir le monde autrement. Cette évolution peut être interprétée comme un effet des dispositifs mis en place au cours de la séquence. Globalement, la tâche finale apparaît comme un outil pertinent pour évaluer l'évolution des représentations des élèves ainsi que leur capacité à se mettre à la place d'une personne atteinte de déficience visuelle.

4.6 L'analyse des observations

Les observations réalisées pendant les activités sensorielles et les différentes lectures à l'aide d'une grille montrent une très grande participation de la part des élèves sur les deux terrains (cf annexe 5). Dès la première séance, les élèves se sont montrés actifs, curieux et impliqués, ce qui suggère que les supports proposés, notamment les albums de littérature jeunesse incluant le braille et le relief et les dispositifs sensoriels, favorisent leur engagement. De plus, des comportements spontanés ont été remarqués (cf annexe 5), les élèves ferment les yeux pour mieux ressentir, comme ils font dans les albums. Ceci traduit une volonté de comprendre ce que peut vivre et ressentir une personne ayant une déficience visuelle, en se mettant sensoriellement à leur place.

Les observations ont également montré que les élèves arrivaient à identifier rapidement les indices iconographiques associés à la cécité, tels que les yeux fermés ou gris, et anticipent de plus en plus spontanément la thématique de la déficience visuelle sur les lectures (cf annexe 5). Toutefois, certaines difficultés persistent face aux éléments implicites du texte de l'album *La musique de rose*, notamment autour de la notion de « musique », ce qui donne lieu à des questionnements et des échanges collectifs. Dans l'ensemble, ces observations confirment l'intérêt d'une approche combinant littérature de jeunesse et activités sensorielles pour sensibiliser les élèves à la déficience visuelle et favoriser le développement de l'empathie.

Comme évoqué plus haut, nous avons fait le choix de ne pas remettre le questionnaire afin d'observer si les élèves trouvaient directement la thématique de notre réseau littéraire. Ce que nous avons pu constater de cela, c'est que même sans questionnaire, les élèves arrivent assez rapidement à faire le lien avec toutes les activités et donc trouver le thème. Cependant cela n'est pas un problème pour nos attendus. En plus de cette modification, les deux terrains où nous avons effectué cette séquence ont des points divergents, tout d'abord lors de notre premier terrain, nous étions en stage de deux semaines dans une école avec un MAT, ce qui aide à tenir la classe et à la garder dans une progression de travail durant les deux semaines. Le deuxième terrain est notre lieu d'alternance où nous sommes tous les lundis, cet espacement dans le temps peut perturber les élèves et ça n'aide pas à un engagement total des élèves. De plus, les moments de l'année n'étaient pas les mêmes durant les interventions. Nous étions en période 5 pour notre premier terrain et en période 1 pour le second, ce qui peut expliquer cet écart entre les deux classes, notamment au niveau des écrits.

Toutes ces modalités tournent autour du dispositif du réseau littéraire de la déficience visuelle afin d'aider les élèves à comprendre le lien entre les œuvres et à se sensibiliser à travers diverses perspectives pour toucher un plus grand nombre. Au travers ces différents outils sensoriels, les élèves ont pu tout d'abord expérimenter avec le corps les expériences sensorielles d'une personne aveugle avant de se mettre à leur place dans un écrit. Cette progressivité durant notre séquence a été bénéfique pour les élèves afin de comprendre ce que peut vivre ou ressentir une personne avec un handicap et plus précisément ayant une déficience visuelle.

5. Analyse des résultats par hypothèse

5.1 Résultat pour la première hypothèse

Nous rappelons que notre première question de recherche était : quels types de récits et de personnages aident au développement de l'empathie des élèves envers les personnes atteintes de déficience visuelle ? L'hypothèse que nous avions émise était que les albums basés sur le quotidien des élèves pouvaient davantage faire développer l'empathie fictionnelle chez les élèves. De plus des personnages qui se montrent battants et autonomes montraient aux élèves une perception positive de ce handicap, contrairement à des personnages qui seraient définis uniquement par leur déficience visuelle et présentés comme dépendants risqueraient de renforcer les stéréotypes des élèves.

L'analyse des différentes données recueillies permet de confirmer cette hypothèse. En effet, les élèves se sont montrés davantage empathiques et compréhensifs envers le personnage de Rose, contrairement à l'album *Le livre noir des couleur* par exemple. Les échanges oraux et les productions écrites montrent que les élèves perçoivent progressivement Rose non seulement comme enfant aveugle mais aussi comme une personne capable de ressentir des émotions et d'aimer. Ce qui différencie ces deux albums est tout d'abord l'histoire, dans *La musique de Rose* nous suivons une petite fille qui nous montre à voir son quotidien au travers ses ressentis, alors que le deuxième album est davantage centrée sur les expériences sensorielles et on ne suit pas vraiment un personnage au travers une histoire. Les élèves se sont davantage questionnés sur le personnage de Rose et sur ce qu'elle pourrait ressentir. De plus, ce récit faisait écho aux quotidiens des élèves en nommant l'école avec les camarades ou encore les amourettes. Mais cet effet est d'autant plus accentué par les dispositifs mis en œuvre sur cet album, notamment avec la lecture pas-à-pas (cf annexe 2 et 3). En effet, nous avons accompagné les élèves à avoir un questionnement autour de ce livre, mais les élèves se sont montrés engagés dans les activités, ce qui montre un investissement à être sensibilisé aux questions importantes. Les journaux de personnage (cf annexe 4) constituent également un indicateur de cette empathie fictionnelle. Les élèves ont produit des écrits endossant l'identité de Rose ou de Juliette et exprimant des émotions, ressenties que pourraient vivre ces personnages, tels que la joie, la colère ou encore la gêne. Ces écrits confirment les travaux de Véronique Larrivée[41] sur les écrits de réception, selon lesquels l'écriture à la première

[41] LARRIVÉ, Véronique. Empathie fictionnelle et théories fictionnelles.LARRIVÉ, Véronique. Empathie fictionnelle et théories fictionnelles.

personne du singulier permet à l'élève de saisir les émotions et les motivations des personnages, favorisant ainsi l'empathie fictionnelle.

Deuxièmement, ce qui différencie ces deux albums est la manière de représenter un personnage aveugle. Rose, bien qu'elle soit représentée les yeux fermés et gris, ne possède pas d'autre caractéristique visible, ce qui appuie davantage son côté autonome. A l'inverse Léa, elle aussi représentée les yeux fermés, a également un chien d'aveugle qui l'accompagne, ce qui montre un côté un peu plus dépendant et qui peut renforcer les idées reçues des élèves.

De ce qui est du caractère du personnage, encore une fois le personnage de Rose est montré comme une petite fille qui n'a aucun problème avec son handicap et qui nous montre seulement à voir son quotidien sous un angle que nous ne connaissons pas. Ce personnage a aidé à déconstruire certains stéréotypes que les élèves avaient sur les personnes atteintes de déficience visuelle, comme le fait qu'ils peuvent être amoureux ou encore les attributs physiques qu'elle ne portait pas (une canne, des lunettes ou un chien). Nous pouvons mettre l'album *Au delà des yeux* en parallèle puisque l'histoire tourne autour d'une difficulté à trouver un jeu entre un personnage aveugle et un voyant. Bien que ce récit a permis de montrer les difficultés que peuvent avoir les personnes aveugles au quotidien, il n'a pas amené à déconstruire les stéréotypes que les élèves avaient.

Néanmoins, quelques limites restent perceptives. Plusieurs élèves perçoivent la déficience visuelle comme un surdéveloppement des autres sens, ce qui révèle la persistance de stéréotypes. De plus, la difficulté rencontrée par les élèves à comprendre l'implicite derrière la « musique » de Rose montre que l'empathie fictionnelle ne se construit pas de manière immédiate, mais nécessite un accompagnement et des échanges répétés.

5.2 Résultat pour la deuxième hypothèse

Nous rappelons que notre deuxième question de recherche était : quels formats ou supports de la littérature jeunesse permettraient une plus forte sensibilisation à la déficience auprès des élèves ? L'hypothèse que nous avions émise était que des supports davantage axés sur des expériences sensorielles comme le braille ou encore des activités immersives peuvent

amener les élèves à être plus sensibles à la question de la déficience visuelle et les rendraient également plus engagés.

L'analyse des données recueillies permet de valider largement cette hypothèse. Comme on a pu le voir tout au long de nos séquences, les élèves se sont montrés curieux et investis à l'idée de toucher du braille ou du relief dans les albums *Le livres noir des couleurs*, *Au delà des yeux* ou encore *De quelle couleur est le vent*, favorisant une entrée concrète dans l'expérience vécue par une personne aveugle. À partir de ces supports textuels, des questions ont émergé et des réponses à leurs représentations sont apparues. En effet, lors des questionnaires (cf annexe 6), 63,6 % des élèves pensaient les personnes atteintes de déficience visuelle incapables de lire un livre. Nous avons constaté des élèves davantage engagés lorsque les supports étaient variés et interactifs. Certains élèves ont spontanément fermé les yeux pour mieux ressentir les textures ou les sons, traduisant encore une fois une volonté de comprendre en se mettant à la place du personnage. De plus, l'activité sensorielle de découverte a également connu un fort succès, les élèves étaient investis et enrôlés dans l'activité. Des questions sont même apparues, comme, pourquoi le sens de la vue est absent ? Ce qui a mis les élèves en attente pour la suite des activités. Ces nombreux gestes nous indiquent que les dispositifs immersifs encouragent une forme de simulation corporelle, qui participe au développement de l'empathie. De plus, les productions écrites confirment également l'impact positif de ces supports. Les journaux de personnage (cf annexe 4) et les bulles de pensée (cf annexe 6), ont montré qu'une majorité d'élèves mobilise des ressentis corporels et sensoriels tels que le toucher ou bien l'ouïe, plutôt que des descriptions uniquement émotionnelles. Cela nous montre que les élèves prennent davantage en compte la manière dont une personne aveugle perçoit son environnement, ce qui témoigne d'une sensibilisation plus forte et d'une représentation moins stéréotypée. Ce fort engagement et investissement de la part des élèves leur a permis de réussir à observer un autre quotidien que le leur, sous un angle différent. Tout cela a donc permis une forte sensibilisation à la question de la déficience visuelle, en réussissant à se mettre à la place des personnages et de ressentir leurs états mentaux.

5.3 Résultat pour la troisième hypothèse

Nous rappelons que notre troisième question de recherche était : de quelle manière les élèves perçoivent-ils les représentations de la déficience visuelle inscrites dans la littérature jeunesse ? L'hypothèse que nous avions émise était que des récits ancrés dans la vie

quotidienne et normalisés aidaient les élèves à percevoir positivement les personnes ayant une déficience visuelle, ainsi qu'à une meilleure compréhension. Mais qu'au contraire, des récits stéréotypés et réduisant leurs personnages au handicap, amèneraient les élèves à renforcer leurs idées erronées sur leur perception des personnes ayant une déficience visuelle, ainsi qu'une moins bonne compréhension de l'histoire.

L'analyse des données recueillies permet de confirmer partiellement cette hypothèse. En effet, l'analyse met à nouveau en évidence que lorsque les histoires étaient davantage portées sur le quotidien des élèves et qui montraient la déficience visuelle comme un autre perception de la vie, non pas comme une faiblesse, alors les élèves se sont montrés intéressés et percevaient le personnage de Rose par exemple comme une petite fille normale, qui avait tout simplement des expériences sensorielles différentes. En comparaison, nous pouvons parler du livre *Au delà des yeux*, qui au contraire montre une petite fille qui a des difficultés notamment à trouver un jeu. De plus, dans cette histoire on nous montre un chien d'aveugle, ce qui peut amener les élèves à confirmer leurs stéréotypes du début, en disant que le quotidien d'une personne aveugle est difficile et qu'ils ont tous des chiens pour se déplacer par exemple. Plusieurs données révèlent encore la persistance de représentations stéréotypées chez certains élèves. Des élèves pensent que les personnes aveugles sont incapables d'aimer sans appui sur des critères visuels, comme nous avons pu le voir lors de la lecture pas-à-pas (cf annexe 2 et 3) de *La musique de Rose*, mais aussi l'incapacité à mener une vie normale. Ces réactions traduisent une représentation encore centrée sur le handicap.

Concernant la compréhension des récits, des difficultés ont été perçues, notamment autour de la notion de « musique » de Rose. Un implicite important qui fragilise la compréhension globale du récit. Néanmoins, avec un étayage de ma part, les élèves ont tout de même réussi à percevoir l'implicite et à comprendre le texte. Cependant, nous n'avons pas remarqué de différence notable au niveau de la compréhension en rapport avec le type du récit où les personnages sont ancrés dans la réalité et normalisés, c'est pourquoi nous ne pouvons pas complètement confirmer notre hypothèse. Pourtant, Véronique Larrivée nous dit que lorsque les élèves arrivent à mieux comprendre les agissements et les états mentaux des personnages fictifs, une meilleure compréhension du texte est visible.

Néanmoins, les écrits montrent une évolution des représentations (cf annexe 6). Une majorité des élèves exprime des ressentis émotionnels ou sensoriels, ce qui montre une tentative de compréhension de l'expérience vécue par une personne atteinte de déficience visuelle. Ces résultats rejoignent les travaux de Langlade et Rouxel[42] sur l'activité fictionnelle du lecteur, selon lesquels l'élève construit du sens à partir de ses propres représentations, lesquelles peuvent évoluer au contact de récits littéraires variés et accompagnés.

Conclusion

Ce travail de recherche s'inscrit dans une démarche qualitative visant à interroger le rôle de la littérature de jeunesse dans la sensibilisation des élèves à la déficience visuelle. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur l'étude de plusieurs albums et la mise en place de dispositifs variés, réseau littéraire, lecture pas-à-pas, activités sensorielles, productions écrites, journal de personnage mais aussi d'observations. À travers ces dispositifs placés de manière progressive dans nos séquences, nous avons analysé l'évolution des représentations et des attitudes des élèves face à ce handicap. Les résultats montrent que des récits ancrés dans le quotidien, mettant en scène des personnages atteints de déficience visuelle autonomes et valorisés, ainsi que des supports favorisant l'expérience sensorielle, contribuent au développement de l'empathie fictionnelle et à une perception plus positive de ce handicap. Ainsi ces dispositifs contribuent à une éducation à l'altérité. Comme l'analyse le met en évidence, la littérature de jeunesse est un moyen très efficace pour informer et comprendre la diversité à travers la compréhension d'autre point de vue. C'est pourquoi, il est important de commencer dès le plus jeune âge cette forme de sensibilisation, afin de donner à voir aux élèves qu'il y a d'autres façons de voir le monde et de vivre, tout en écartant toutes les idées reçues. Ainsi, notre problématique : comment *la littérature jeunesse peut-elle sensibiliser les élèves à la déficience visuelle ?* trouve une réponse dans notre mise en œuvre. Toutefois, cette étude reste limitée par son caractère qualitatif et par la taille restreinte de l'échantillon observé. Ces résultats peuvent ne pas refléter la réalité des choses et gagneraient à être confirmés par une recherche menée sur un échantillon plus large et diversifié. Des perspectives de recherches futures pourraient également explorer l'impact de ces dispositifs sur le long terme ou comparer la sensibilisation à différents types de handicaps, afin d'enrichir les pratiques inclusives à l'école.

[42] Manchec, C. L. (2005). Annie Rouxel & Gérard Langlade (éds.) : Le sujet lecteur.

Bibliographie

Textes ministériels/ programmes

Eduscol. Les stratégies de compréhension au cycle 3 : Lecture et compréhension de l'écrit, comprendre différents types de textes. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. https://eduscol.education.fr/document/16315/download

Eduscol. Lire en réseau au cycle 3 : Culture littéraire et artistique. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. https://eduscol.education.fr/document/16441/download

Eduscol, Sélection d'ouvrage pour une culture littéraire au Cycle 3, Culture Littéraire et artistique download

Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol, 2016. *Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres*.

Ministère de l'éducation Accompagnement des élèves à la pratique de la lecture | Ministère de l'Education Nationale

Ministère de l'Éducation nationale, 2021. *Accompagnement des élèves à la pratique de la lecture*. https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo44/MENE2133905N.htm

Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol, 2024. *Lectures à l'école : des listes de référence*. https://eduscol.education.fr/114/lectures-l-ecole-des-listes-de-reference

Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol, 2025. *Ressources d'accompagnement pour l'enseignement moral et civique aux cycles 2, 3 et 4*. https://eduscol.education.fr/2708/enseignement-moral-et-civique-cycles-2-3-et-4

Textes théoriques :

Académie française. Dictionnaire de l'Académie française (9e éd.). https://www.dictionnaire-academie.fr

Lewi-Dumont, N. (2016). *Enseigner à des élèves aveugles ou malvoyants*. Futuroscope : Canopé éditions.

Perrot, J. (Dir.). (1999). Dictionnaire encyclopédique de la littérature de jeunesse. Nathan.

République française. (2005). Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Journal officiel de la République française.
https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647

Ouvrages pédagogiques et didactiques :

Bianco, M. (2016). Du langage oral à la compréhension de l'écrit. Presses universitaires de Grenoble. https://doi.org/10.3917/pug.bianc.2016.01.

Bon, A. (1982). Le lecteur et la lecture littéraire. Hatier.

Giasson, J. (2011). La compréhension en lecture (3e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2009). Apprendre à lire à l'école primaire. Paris, France : Hatier.

Articles scientifiques :

Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom, 6(x), Ix-xi. https://www.scribd.com/document/392774275/mirrors-windows-and-sliding-glass-doors-1

Butlen, M., & Dubois-Marcoin, D. (2005). Présentation : La littérature de jeunesse, repères, enjeux et pratiques. Le Français aujourd'hui, 149(2), 3-6. https://doi.org/10.3917/lfa.149.0003

Jouve, V. (2020). Quand les personnages vibrent en nous. Sciences Humaines, 321(1), 6-6. https://doi.org/10.3917/sh.321.0006.

Larrivé, V. (2017). Empathie fictionnelle et théories fictionnelles. Dans Diptyque, 34(1).

Larrivé, V. (2018). Le journal de personnage ou l'art de se mettre « dans la peau » d'un autre. Le Français aujourd'hui, 201(2), 67-76 https://doi.org/10.3917/lfa.201.0067

Larrivé, V. (2023). *Le journal de personnage pour rejouer le jeu de la fiction*. INSPÉ, Université de Toulouse, LLA CREATIS (EA 4152). https://www.researchgate.net/publication/374875647

Louichon, B., & Sauvaire, M. (2018). Le tournant éthique en didactique de la littérature. *Repères*, *58*, 7-13. https://doi.org/10.4000/reperes.1652

Manchec, C. L. (2005). Annie Rouxel & Gérard Langlade (éds.) : Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Actes du colloque Sujets lecteurs et enseignement de la littérature. Rennes, janvier 2004. Université Rennes 2 et IUFM de Bretagne,
2004.*Repères*,*32*(1),201-203.www.persee.fr/doc/reper_11571330_2005_num_32_1_2695_t13_0201_0000_1

Savary, A. (2018). Séance d'enseignement : « Lecture pas-à-pas ». Centre Alain Savary - ENS de Lyon. https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/thematiques/LECTURE-ECRITURE/pp-comprehension/scenarios-de-formation/copy2_of_letude-de-la-langue-au-service-de-la-comprehension-scenario-de-formation

Tauveron, C. La lecture comme jeu, à l'école aussi : Un jeu intéractif entre texte et lecteur. INRP, IURM de Bretagne.

Mémoires Master MEEF :

Bonhôte, L. (2013). La littérature de jeunesse afin de sensibiliser les élèves au handicap visuel. Education, dumas-00909561https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00909561

Castellani, S. (2019). Sensibiliser les élèves à la déficience à travers la littérature jeunesse. dumas-02519116 https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02519116

Gouvernet, M. (2020). Les représentations du handicap en littérature de jeunesse depuis la loi de 2005. dumas-03162423 https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03162423

Albums jeunesses :

Cottin, M ; illustration Faria, R. (2007). *Le livre noir des couleurs.* Paris : Rue du monde, 2007.

Giraud, S. (2020). *Au-delà des yeux*. Éditions Pourpenser.

Herbauts, A. (2011). *De quelle couleur est le vent ?* Casterman.

Sinon, S.-M., Jean, D., & Oriol, E. (2016). *La musique de Rose.* Utopique

Sitographie :

Tilman, F. (2005) Information- sensibilisation - conscientisation, Quelle communication pour l'émancipation ? [en ligne]. [consulté en avril 2020] Disponible sur : http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=117:information-sensibilisation-conscientisation-quelle-communication-pour-lemancination-&catid=54:analyses

Annexe:

Annexe 1 : Fiche de préparation
Séquence Français (Réseau)

Niveau : CM1/ CM2
Période : 5

Objectif de séquence : Sensibiliser les élèves à la déficience visuelle par le biais de la littérature de jeunesse, en développant l'empathie fictionnelle, leur capacité à interpréter des textes implicites et à mobiliser les différents langages pour exprimer des émotions et des points de vue.

Compétences :

- Lire, comprendre et interpréter des textes littéraires variés
- Adopter un point de vue fictif (écriture « je ») pour produire un texte d'imagination cohérent
- Participer à des échanges oraux, formuler une interprétation, exprimer son ressenti et écouter celui des autres
- Mobiliser la lecture comme vecteur d'ouverture sur le monde, sur soi et sur les autres

Séance 1 : 1h

-Objectif : - Présentation de notre recherche, questionnaire contenant 5 questions et un dessin
- Activité sensorielle/immersive (le toucher, l'ouïe, l'odorat et la vue)
- Lecture *De quelle couleur est le vent* dans le noir
- Mise en goupe (3-4) pour réaliser un écrit

-Consigne : « Comment décririez-vous le vent à une personne aveugle ? »

Séance 2 : 1h

-Objectif : - Lecture *La musique de Rose*, pour une activité de compréhension : lecture pas à pas
- Discussion de l'implicite du texte en classe entière

-Consigne : « A chaque arrêt dans le texte, vous aurez une question et vous devrez y répondre à l'oral, pour en discuter ensuite avec tout le monde. »

Séance 3 : 50 mins

-Objectif : - Relecture *La musique de Rose*, pour faire une activité de : Journal de personnage

- Diviser la classe en 2 parties : L'une travaille sur Rose et l'autre sur Juliette, en individuel et sur un support A5.

- S'il reste encore du temps : lecture offerte dans le noir ou les yeux bandés en fonction de l'organisation, sur *Au delà des yeux*

-Consigne : « Vous allez écrire une page du journal de personnage, soit de Rose soit de Juliette. Utilisez la première personne du singulier « je » et essayez de vous mettre dans sa peau : « Vous feriez quoi dans cette situation à la place de ? »

Séance 4 : 50 mins

-Objectif : - Continuer l'activité autour du journal de personnage en intervertissant les groupes : ceux qui travaillaient sur Rose le font maintenant sur Juliette et inversement

- S'il reste encore du temps : lecture offerte dans le noir ou les yeux bandés en fonction de l'organisation, sur *Le livre noir des couleurs*, accompagnée d'un dessin représentant le personnage principale

-Consigne : - « Vous allez écrire une page du journal de personnage, soit de Rose soit de Juliette. Utilisez la première personne du singulier « je » et essayez de vous mettre dans sa peau : « Vous feriez quoi dans cette situation à la place de ? »

- « En appui sur la lecture offerte, vous allez représenter par un dessin le personnage principal, d'après vous »

Séance 5 : Tâche final, 50 mins

-Objectif : - Les élèves devront par rapport à une illustration stéréotypée de la déficience visuelle, écrire dans une bulle de pensée l'émotion ressentie, en se mettant à la place du personnage.

-Consigne : - « Vous allez écrire dans les bulles de pensée du personnage ce qu'il ressent. En utilisant la première personne du singulier « je ». »

Temps de lecture : lecture offerte des livres : *Au delà des yeux et Le livre noir des couleurs*.

Fiche de préparation : Séquence Arts Plastiques

Niveau : CE2/CM1/CM2

Période : 1

Objectif de séquence : Créer une production en relief avec un seul matériau

Entrée de programme :

- Matérialité de la production plastique et sensibilité aux constituants plastiques
- Représentation du monde
- Exposition

Compétences :

- Expérimenter, produire, créer
- Mettre en oeuvre un projet
- S'exprimer, analyser sa pratique

Séance 1/ 2 : 45 mins/ 30 mins

-Objectif : Introduire le toucher, leur faire expérimenter les transformations plastiques pour faire différentes sensations

-Incitation : « Le toucher pour représenter ! »

-Consigne : Transformer le papier pour avoir différentes sensations au toucher

-Contrainte : support papier blanc, ciseaux, colle, aucun dessin, individuel et 30mins

Séance 3: 45 mins

-Objectif : Imprégnation du vocabulaire en lien avec notre objectif + imagination de leur paysage

>Incitation : « Le toucher pour percevoir une représentation »

>Consigne : « Il faut représenter un paysage en relief sur une feuille blanche, mais qu'on ne voit pas, qu'on sent seulement avec nos doigts »

>Contrainte : support papier blanc, crayon à papier, individuel et 30mins Tissage (parle vocabulaire et revenir sur ce qui a été dit)

Séance 4 : 45 mins

-Objectif : Finalisation du brouillon + introduction de l'assemblage pour reproduire un paysage perceptible seulement au toucher + Différenciation entre opération plastique et les sensations

-Incitation : « Le toucher pour percevoir une représentation »

-Consigne : Transformer le papier pour avoir différentes sensations au toucher

-Contrainte : Feuille blanche support ne pas la couper, colle, ciseaux, aucun dessin, individuel, 30 mins

Séance 5 : 45 mins (Exposition/ évaluation)

-Objectif : Faire verbaliser les élèves sur leurs productions: ce qu'ils voulaient représenter, comment ils ont fait et les ressentis + découverte de référence

-Incitation : « Le toucher pour percevoir une représentation »

Annexe 2 : Retranscription du premier terrain[43]

Extrait 1:

MOI : « Pourquoi Juliette invente-t-elle des mots pour Rose selon vous ? »

E1 : « Parce que Rose est aveugle, pour lui dire à quoi ressemble le monde. »

MOI : « Tu penses ? Et qu'est ce qui te fais dire ça ? »

E1 : « Parce que sinon, pourquoi Rose ne devinerait pas à quoi ça ressemble ? »

MOI : « Peut-être que c'est un jeu entre elles, je ne sais pas, E2 ? »

E2 : « Parce qu'elle a dit que c'étaient ses yeux. »

MOI : « Mmm. »

E2 : « Et que, je pense qu'elle regarde et qu'elle lui explique comment c'est, à quoi ça ressemble. »

MOI : « Ah oui, parce qu'il y a marqué vert piquant et orange sucré, ce ne sont pas des couleurs ça. Oui. »

[43] Les fautes d'orthographe des élèves ont été corrigées.

E3 : « Moi je pense que Rose est aveugle parce que sur la couverture on la voit avec les yeux fermés. »

MOI : « Ah oui, ça peut-être un indice. Oui tu voulais dire ? »

E2 : « Bah c'est que sur les deux images qu'elle a les yeux fermés. »

MOI : « Oui c'est vrai. »

E2 : « D'ailleurs on ne voit jamais ses yeux. »

Extrait 2 :

MOI : « Vous pensez que c'est quoi la technique magique de Rose ? »

E1 : « C'est d'être aveugle. »

E4 : « Comme il a dit, elle est malvoyante ducoup elle, tout ce qu'elle entend, elle entend plus précisément parce que c'est la seule chose qui lui permet de voir le monde. »

MOI : « D'entendre. »

E2 : « Euh en fait, euh, quand on est aveugle ou quand on est sourd on développe les autres sens. »

MOI : « Oui, très bien. »

E2 : « Plus plus, les autres sens qu'une personne normale. »

MOI: « Qu'une personne qui voit. »

E2 : « Oui. »

Extrait 3 :

MOI : « Pourquoi pensez-vous que Juliette n'y arrive pas ? »

E5 : « Parce qu'elle voit bien euh Juliette. »

MOI : « Ducoup elle n'y arrive pas ? »

E5 : « Elle y arrive pas parce que du coup, elle a la vue, ducoup c'est moins développé que Rose. »

MOI : « Qu'est ce qui est moins développé ? »

TOUS : « Les autres sens. »

MOI : « Pourquoi ? »

E6 : « Car elle voit bien elle. »

Extrait 4 :

MOI : « Pourquoi pensez-vous que Juliette est surprise que Rose aime bien Timothée ? »

E7: « Parce que peut-être que, qu'elle ne le voit pas ou peut-être qu'il n'est pas très joli. »

MOI : « Pas très joli ? E8 ? »

E8 : « Peut-être que Juliette l'aime aussi. »

MOI : « Ah oui c'est une idée aussi, vous en pensez quoi les autres ? »

E3 : « Comme Rose ne peut pas le voir, voir Timothée, Juliette est surprise. »

MOI : « Pourquoi elle est surprise du coup ? »

E3 : « Bah de de d'entendre que Rose aime Timothée. »

MOI : « Eh pourquoi ? »

E3 : « Bah parce que Rose est aveugle. »

E4 : « Non. »

MOI : « E4. »

E4 : « Euh, Juliette trouve que peut-être que Timothée est pas beau. »

Extrait 5 :

E3: « C'est pas, ça doit pas être le meilleur de la classe, ni rien. »

MOI : « Tu penses ? »

E3 : « Parce qu'ils disent qu'ils se moquent de lui, ou euh, euh, il doit y avoir un truc, qui fait que … il est peut-être sourd ou… »

MOI : « Donc si il est sourd, les autres ne l'aimeraient pas ? »

E3 : « Mmm. »

E5 : « Peut-être parce que c'est le meilleur de la classe et euh. »

MOI : « Donc à l'inverse de ce que dit E3 ? »

E5 : « Il est pas sportif et tout ça. »

MOI : « Donc oui, c'est peut-être pour ça aussi que Juliette ne l'aime pas car il n'est pas sportif. »

E10 : « Et c'est peut-être pour ça que Timothée n'est pas triste, enfin il est sourd ducoup, il entend pas ce que les autres ils disent. »

MOI : « Mmm, et que Rose se sent bien avec lui. »

E3: « Oui, parce qu'ils ont un handicap commun. »

(...)

MOI : « Peut-être qu'il n'a rien aussi. »

E5 : « Peut-être qu'il a rien. »

MOI : « Peut-être que Rose aime juste avoir sa présence parce qu'il est gentil. Vous pensez pas ? »

E5 : « Bah si. »

Extrait 6 :

MOI : « Pourquoi vous pensez qu'elle fait comme Rose ? »

E10 : « Euh bah, euh pour qu'elles soient pareilles. »

MOI : « Elle essaye de se mettre à sa place ? »

E10 : « Oui. »

MOI : « Très bien, et pourquoi elle veut se mettre à sa place ? »

E10 : « Euh pour essayer de comprendre ce qu'elle ressent. »

MOI : « Oui, très bien. Oui. »

E11 : « Peut-être pour la soutenir, sachant qu'elle est aveugle. »

MOI : « Comment ? »

E11 : « En se bandant les yeux, comme ça elle ne voit pas, elle non plus et. »

MOI : « Pour faire comme elle, pour faire comme Rose ? »

E11 : « Oui. »

MOI : « Très bien, E7 ? »

E7 : « Parce que tout à l'heure elle à dit qu'elle n'y arrivait pas, ducoup elle s'est bandé les yeux comme Rose. »

MOI : « Et la elle a dit, tout à l'heure, juste avant, elle a dit qu'elle avait entendu la musique pour la première fois. »

E3 : « Peut-être qu'elle essaye de faire jeu égal. »

MOI : « Pourquoi ? »

E3 : « Pour euh, pour voir un peu ce que ça fait, comment elle fait pour faire les choses. »

MOI : « Très bien, et c'est là où elle a réussi à, à ressentir la musique ? Et vous avez compris ce qu'était la musique ? Oui ? »

E8 : « C'est les oiseaux qui chantent. »

MOI : « Donc pour toi, elle a, elle arrive plus à écouter les oiseaux ? »

E8 : « Oui elle a dit au début elle avait dit qu'elle arrivait pas trop à écouter les oiseaux. »

E10 : « Oui parce qu'elle les voit mais ne les entend pas. »

MOI : « Elle ne les entend pas trop, E3. »

E3 : « Elle se focalise, euh, en fermant les yeux, elle se focalise sur les bruits qu'il y a autour d'elle, elle ne peut pas penser à autre chose, à, à quelque chose qu'elle voit. Elle pense, elle se focalise que sur euh. »

MOI : « Sur ses autres sens. »

E3 : « Oui. »

MOI : « Parce que la elle dit, je sens, je touche, j'écoute et je laisse la petite musique. »

E7 : « Et y'a pas je vois. »

MOI : « Non il n'y a pas je vois, c'est pour ça qu'elle met son, son bandeau sur les yeux.»

Extrait 7 :

MOI : « Vous en retenez quoi de cette histoire ? Oui. »

E11 : « Que même quand on est aveugle, on peut avoir, heu vivre quand même beaucoup de choses, entendre le bruit des oiseaux. »

MOI : « Très bien. »

E4 : « Que on peut avoir même des sentiments. »

MOI : « Qu'on peut avoir des sentiments en étant aveugle. Tu le pensais pas avant ? »

E4 : « Euh si. »

MOI : « Non mais tu as le droit. Tu en penses quoi toi ? »

(...)

E3 : « Ce qui faut retenir c'est que, quand on est aveugle, ou sourd, ou quoi, ça ne veut pas dire qu'on ne peut pas vivre normalement. »

(...)

MOI : « Et par rapport à la musique, vous pensez toujours que c'est une passion commune entre Timothée et Rose ? »

TOUS : « Mmm non. »

MOI : « Non, vous pensez quoi maintenant ? »

E4 : « C'est juste sa voix qu'elle aimait bien. »

MOI : « Sa voix, oui peut-être. »

E10 : « Peut-être juste avec la voix de Timothée, elle a imaginé une personne qui lui plaisait. »

MOI : « Parce qu'elle s'en fiche de, d'à quoi il ressemble physiquement, c'est ça ? »

E10 : « Oui. »

MOI : « Elle a dit qu'elle s'en fichait de comment il était physiquement et ce qui importait, c'était quoi au final ? »

E3 : « Euh c'était sa voix et euh la musique. »

MOI: « Donc, c'est quoi la musique ? Tu as une idée toi ? »

E4 : « Euh oui, ça peut être le chant des oiseaux. »

MOI : « Mais par rapport à Timothée ? »

E4 : « Euh je sais pas, c'est quand il parle. »

MOI : « C'est quand il parle par exemple, oui. Vous n'avez pas d'autres idées, peut-être que juste, on a dit qu'elle n'était pas attirée par son physique et qu'elle préférait son mental, tout le reste en fait, parce qu'il était gentil. Ça peut être ça. Vous ne pensez pas. »

TOUS : « Ah si, oui. »

Annexe 3 : Retranscription du deuxième terrain[44]

Extrait 1:

MOI : « Pourquoi Juliette invente-elle des mots pour Rose selon vous ? »

E1 : « Pour plaire à Rose. »

MOI : « Pour plaire à Rose, c'est une hypothèse. Oui. »

[44] Les fautes d'orthographe des élèves ont été corrigées.

E2 : « Pour décrire la nature. »

MOI : « Et pourquoi elle aurait besoin de décrire la nature selon toi ? »

E2 : « Ah parce que Rose elle est aveugle, tout simplement. »

MOI : « Peut-être. »

E3 : « Oui parce qu'elle ferme les yeux. »

Extrait 2:

MOI : « Quelle est la technique magique de Rose selon vous ? »

E3 : « Bah en fait elle est aveugle, mais elle entend les oiseaux, elle sait ce qu'il se passe, juste en entendant la, par contre, elle pourrait marcher tout droit, juste en entendant les oiseaux. »

MOI : « Mm, elle entend oui. Oui ? »

E4 : « Je pense qu'elle est aveugle, du coup comme elle ne se sert pas de ses yeux, elle se sert plus de ses autres sens, du coup bah, elle a une bonne ouïe. »

MOI : « Oui, si elle ne se sert pas du sens de la vue, ses autres sens sont plus développés. »

E4 : « Comme le toucher. »

MOI : « Exactement. »

(...)

E2 : « Elle est aveugle, comme elle est aveugle, elle ne se sert pas de ses yeux depuis toujours, du coup elle s'est jamais servie de ses yeux, du coup bah ça fait des années et des années qu'elle utilise autre chose. Alors que Juliette vient à peine de commencer, bah du coup ses autres sens, ils sont toujours en pleine, en pleine activité. Bah la vue est toujours en pleine activité puisqu'elle s'habitue pas à, euh, fermer les yeux, ne pas se servir de sa capacité euh. »

MOI : « Du coup les autres sens de Juliette sont moins développés que Rose. »

E2 : « Oui. »

Extrait 3:

MOI : « Pourquoi pensez-vous que Juliette est surprise que Rose aime Timothée ? Oui. »

E5 : « Euh parce qu'elle est aveugle et elle est surprise qu'elle ait reconnu. »

MOI : « Oui, peut-être. Tu voulais dire quoi E6 ? »

E6 : « Moi je dirais qu'elle est surprise parce que comme euh, euh, comme, on ne sait pas encore mais peut-être que si Rose elle est aveugle et que, et que elle est amoureuse de timothée, bah c'est surprenant, parce que comme elle ne le voit pas, comment elle pourrait le trouver joli ou être amoureux ? »

MOI : « Bah oui, comment elle pourrait ? tu penses qu'elle le trouve joli si elle le voit pas ? »

E6 : « Bah non. »

E7 : « Elle sent son odeur. »

MOI : « Peut-être, elle sent son odeur, et il y a d'autres sens. »

(...)

E8 : « Peut-être que c'est quelqu'un qui lui a dit qu'il était beau. »

MOI : « Peut-être, mais si toi on te dit euh, prénom est belle, est-ce que tu vas commencer à l'aimer ? »

E8 : « Bah je sais pas. »

(...)

E9 : « Ah je sais, je pense savoir pourquoi elle est surprise. »

MOI : « Oui. »

E9 : « Parce que, vu qu'elle a un handi, comme elle a un handicap, et du coup elle croyait que les handicapés ne pouvaient pas avoir d'amoureux. »

MOI : « Peut-être aussi. »

Extrait 4:

MOI : « Pourquoi Rose aime Timothée ? »

E2 : « Parce qu'il a une belle voix et qu'il ne dit pas de méchanceté. »

MOI : « Oui. »

(...)

E10 : « Parce que elle ne voit pas, et elle trouve que son charme il est beau. »

MOI : « Oui et pourquoi les autres ne l'aiment pas ? »

E5 : « Parce que c'est un intello. »

MOI : « Peut-être. »

E4: « Ah je sais, parce qu' il est aveugle, il est pas comme tout le monde. »

MOI : « Mmm c'est une hypothèse, oui E1. »

E1 : « Euh, parce que, euh parce que les autres ils se moquent parce qu'il est amoureux d'un handicapé, sauf qu'il faut jamais se moquer des handicapés. »

MOI : « Oui, pourquoi pas. »

E2 : « Peut-être, comme il est aveugle et que ils aiment pas qu'il soit aveugle ou parce que bah, ils n'aiment pas les gens qui sont euh différents d'eux, bah y ou peut-être parce qu'il est très moche. »

MOI : « Peut-être oui, moi je pense pareil, les autres se moquent parce que peut-être qu'ils ne le trouvent pas très beau et que Rose elle, elle ressent sa musique, elle ressent son charme comme a dit E10, mais elle ne le voit pas, mais en soit, on a le droit d'aimer des personnes qui ne sont pas forcément belles pour tout le monde, la beauté c'est subjectif. »

<u>Extrait 5:</u>

MOI : « Pourquoi Juliette fait comme Rose ? »

E11 : « Pour ressentir. »

MOI : « Oui pour ressentir, oui. »

E12 : « Parce qu'elle aimerait avoir les mêmes sens que Rose. »

MOI : « Oui, et qu'est ce qu'elle fait pour avoir les mêmes sens que Rose ? »

E12 : « Elle se bande les yeux. »

MOI : « Elle se bande les yeux et E2 qu'est ce que tu m'as dit tout à l'heure, elle a les yeux dans le noir donc. »

E2 : « Elle développe plus ses autres sens parce que quand la vue lui manque, elle se sert plus des autres. »

Annexe 4 : Tableaux des analyses des journaux de personnage

Tableau 4 : Classement des Journaux de personnage du premier terrain[45]

Types d'écrits	Caractéristiques observables	Présence	Exemple
1. Ecrits subjectifs de simulation fictionnelle	-Ecriture à la première personne (« je ») et adopte l'identité du personnage -Expression des émotions/ressentis -Evocation des pensées ou motivations du personnage -Projection dans la situation du personnage	17	« je ne vois pas comparé à elle » « Quand je me suis bandée les yeux j'ai ressenti de la tristesse » « je n'aime pas qu'on se moque de lui »
2. Ecrits subjectifs du lecteur	-Ecriture à la première personne (« je ») -L'élève donne son avis de lecteur	6	« je crois que Timothée est sourd » « Les élèves se moquent de Timothée

[45] Les fautes d'orthographe des élèves ont été corrigées.

	-Justification d'un choix ou d'une action -Anticipation ou hypothèse sur le récit		parce qu' il aime un fille aveugle et pour eux c'est bizarre » « personne a le droit de se moquer d'une autre personne »
3. Ecrits métacognitifs	-Ecriture à la première personne (« je ») -Interrogation sur l'identification au personnage -Mise à distance du personnage		
4. Écrits descriptifs/ paraphrastiques	-Écriture neutre (pas ou peu de « je ») -Reformulation ou résumé du texte -Copie ou reprise de passage du récit	4	« Quand ils se moquent de Timothée mes oreilles pleurent » « j'entends sa voix mélodélice » « J'ai senti la musique monter en moi » « quand je veux vraiment savoir je me mets les yeux dans le noir »
5. Absence d'écrit	-Journal non rempli -Ecrit très incomplet ou hors consigne		

Tableau 5 : Classement des Journaux de personnage du deuxième terrain[46]

Types d'écrits	Caractéristiques observables	Présence	Exemple
1. Ecrits subjectifs de simulation fictionnelle	-Ecriture à la première personne (« je ») et adopte l'identité du personnage -Expression des émotions/ressentis -Evocation des pensées ou motivations du personnage -Projection dans la situation du personnage	12	« j'ai senti le vent frais frotter mes cheveux » « J'aurais voulu le défendre car je l'aime » « Quand j'ai mis le bandeau, j'ai tout de suite compris » « Timothée est tellement gentil avec moi »
2. Ecrits subjectifs du lecteur	-Ecriture à la première personne (« je ») -L'élève donne son avis de lecteur -Justification d'un choix ou d'une action -Anticipation ou hypothèse sur le récit	3	« Je ressens de la tristesse » « Je ressens de la colère »
3. Ecrits métacognitifs	-Ecriture à la première personne (« je ») -Interrogation sur l'identification au personnage -Mise à distance du	2	« Je pense que je me sentirais mal à l'aise » « je pense que ça ferait bizarre de ne plus utiliser mes yeux

[46] Les fautes d'orthographe des élèves ont été corrigées.

	personnage		» « Je ne pourrai plus voir mes parents, je serai triste et malheureux »
4. Écrits descriptifs/ paraphrastiques	-Écriture neutre (pas ou peu de « je ») -Reformulation ou résumé du texte -Copie ou reprise de passage du récit	2	« j'ai l'impression que Juliette n'aime pas Timothée » « Tout le monde se moque de Timothée car il avait les yeux gris ou parce qu'il avait une amoureuse »
5. Absence d'écrit	-Journal non rempli -Ecrit très incomplet ou hors consigne	3	« Ça fait bizarre, c'est dur » « J'ai faim, j'ai pas d'idée, je m'ennuie, je n'arrive pas à me mettre à la place de Rose » « Je me sens fatigué car j'ai mal dormi »

Annexe 5 : Tableau des analyses des observations

Tableau 6 : Grille d'observation des lectures sur le premier terrain

Séance 1 : Activité sensorielle + lecture ***De quelle couleur est le vent ?***	Observations
Participation globale	Les élèves sont actifs, répondent aux

	questions.
Réactions dominantes	Les élèves sont intrigués par l'absence du sens de la vue.
Références aux sens	-Les élèves ont compris qu'il manquait le sens de la vue. -Ils ont réussi à nommer tous les sens.
Attitudes face au support	-Les élèves étaient engagés et intrigués. -Ils manipulent les supports.
Échanges entre élèves	-Les élèves s'écoutent entre eux et réagissent à ce que dit leur camarade.
Séance 2 : Lecture pas-à-pas *La musique de Rose*	
Participation globale	Les élèves sont investis et répondent aux questions en se posant des questions aussi sur l'histoire.
Réactions dominantes	-Les élèves ont compris qu'un personnage qui est représenté avec les yeux fermés ou gris est aveugle -Les élèves ont eu du mal à comprendre l'implicite de ce que veut dire la « musique » de Rose et sur le personnage de Timothée.
Références aux sens	-Les élèves me parlent beaucoup de la vue, mais aussi des autres sens qui sont plus développés comme l'ouïe, l'odorat.
Attitudes face au support	-Les élèves ont vite remarqué qu'on allait parler d'un personnage aveugle dès la couverture.

	-Les élèves réagissent aux yeux fermés et gris de Rose.
Échanges entre élèves	-Les élèves débattent et se répondent entre eux, des fois sans mon aide.
Séance 3 : Lecture offerte *Au-delà des yeux*	
Participation globale	-Les élèves se questionnent face à l'histoire et répondent aux questions
Réactions dominantes	-Les élèves ont compris l'adaptation du jeu d'un personnage qui voit à une personne aveugle. -Les élèves n'avaient pas tout de suite compris que les personnages avaient inventé un monde imaginaire.
Références aux sens	-Le toucher est beaucoup présent -Les sensations comme la peur ou l'imaginaire a été évoqué
Attitudes face au support	-Les élèves étaient intrigués par le braille
Échanges entre élèves	-Un débat s'est installé pour savoir si les personnages rêvaient ou si c'était leur imagination.
Séance 4 : Lecture offerte *Le livre noir des couleurs*	
Participation globale	-Les élèves répondent aux questions de façon pertinente et sont intéressés.
Réactions dominantes	-Les élèves ont beaucoup aimé toucher les

	reliefs et la braille du livre. -Un élève ferme les yeux pour mieux sentir donc je rebondis dessus et les autres font pareil par la suite. -Les élèves étaient étonnés que le braille ne serve pas qu'à la lecture.
Références aux sens	-Il y a beaucoup de références liées au toucher -Les élèves réinvestissent le vocabulaire déjà vu sur les 5 sens. -Les élèves ont fait le lien entre ce livre où les couleurs sont décrites par les autres sens, avec *La musique de Rose*. -L'odorat, le goût, l'ouïe.
Attitudes face au support	-Réaction du texte en braille, les élèves ne connaissaient pas tout et ils étaient intrigués. -Les élèves étaient davantage impliqués dans l'histoire car je leur faisait toucher les reliefs du livre.
Échanges entre élèves	-Les élèves se répondent, se questionnent entre eux. -Il y a un débat

Tableau 7 : Grille d'observation des lectures sur le deuxième terrain

Séance 1 : Activité sensorielle + lecture *De quelle couleur est le vent ?*	Observations
Participation globale	-Les élèves participent beaucoup.
Réactions dominantes	-Au début, les élèves restaient centrés sur la

	thématique des couleurs. -Avec un peu d'étayage, les élèves ont compris qu'on parlait d'un personnage aveugle. -Les élèves ont découvert le braille et ils avaient plein de questions.
Références aux sens	-Les élèves ont réussi à nommer tous les sens. -Ils ont vite compris qu'il manquait le sens de la vue.
Attitudes face au support	-Les élèves étaient très pris dans l'activité. -Ils écoutent, sentent, touchent
Échanges entre élèves	-Les élèves se questionnent entre eux pour trouver les différents sens dans chaque activité.
Séance 2 : Lecture pas-à-pas *La musique de Rose*	
Participation globale	-Les élèves participent beaucoup.
Réactions dominantes	-Les élèves se questionnent sur : pour l'activité sensorielle, il n'y avait pas la vue et dans les lectures il n'y a que des personnages aveugles. -Les élèves ont compris que les personnages représentés avec les yeux fermés ou gris sont très souvent aveugles. -Les élèves ont eu du mal à comprendre l'implicite de ce que veut dire la « musique » de Rose et sur le personnage de Timothée.

Références aux sens	-Les élèves me parlent beaucoup de la vue, mais aussi des autres sens qui sont plus développés comme l'ouïe, l'odorat.
Attitudes face au support	-Les élèves réagissent aux yeux fermés et gris de Rose.
Échanges entre élèves	-Les élèves débattent sur les éléments de l'histoire sur lesquels ils n'ont pas le même point de vue.
Séance 3 : Lecture offerte *Au-delà des yeux*	
Participation globale	-Les élèves participent beaucoup.
Réactions dominantes	-La première remarque était pour me dire que le personnage était aveugle. -Ils ont compris que les personnages avec les yeux fermés sont très souvent aveugles. -Les élèves ont vite compris que c'était un monde imaginaire. -Les élèves ont fait le lien avec ce qu'on fait en Arts Plastiques (du relief)
Références aux sens	-« Le petit garçon s'est bandé les yeux pour se mettre à sa place et ne pas voir » -Le sens du toucher avec le braille. -Les élèves voulaient toucher le braille et étaient intrigués.
Attitudes face au support	-Les élèves ont touché le braille avec les yeux fermés.
Échanges entre élèves	-Les élèves se répondent et se questionnent entre eux, sans mon aide.

Séance 4 : Lecture offerte *Le livre noir des couleurs*	
Participation globale	-Les élèves participent beaucoup.
Réactions dominantes	-La première réaction c'est pour me dire que ça parle d'un personnage aveugle. -Les élèves font le lien avec ce qu'on fait en Arts Plastiques et avec la lecture « La musique de Rose » -Les élèves ne savaient pas qu'il y avait deux types de cécité (de naissance ou au cour de sa vie)
Références aux sens	-« Le personnage ne voit pas les couleurs et il dit un autre sens pour décrire la couleur comme dans la musique de Rose »
Attitudes face au support	-Les élèves aiment toucher le relief et le braille du livre
Échanges entre élèves	-Les élèves débattent entre eux.

Annexe 6 : Production d'élèves

Exemple de questionnaires

Nom : ...Urquiez..... **Classe** : CM1 / CM2

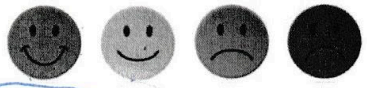
Prénom : ...Suena.....

Âge : ...10... ans

Question 1 : Quels métiers font vos parents ?

femme de ménage, aide aux personne âgé.

Question 2 : Est-ce que tu sais ce que veut dire "être aveugle"



Oui, très bien/ Un peu/ Pas trop/ Pas du tout

Question 3 : Connais-tu une personne qui est aveugle ?



Oui, très bien/ Un peu/ Pas trop/ Pas du tout

Question 4 : Penses-tu qu'une personne aveugle peut ...

Faire du sport ?



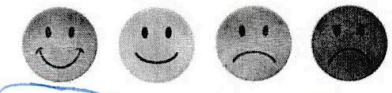
Oui, très bien/ Un peu/ Pas trop/ Pas du tout

Lire un livre ?



Oui, très bien/ Un peu/ Pas trop/ Pas du tout

Être en classe avec nous ?



Oui, très bien/ Un peu/ Pas trop/ Pas du tout

Question 6 : A ton avis, qu'est-ce que ça change dans la vie de quelqu'un de ne pas voir ?

Tu peux écrire ce que tu penses :

La manière de lire et écrire et aussi la manière de faire du sport.

Dessine moi une personne aveugle selon toi



Nom : ..Naomie.....

Prénom : ..Bechet.....

Âge : ..11... ans

Classe : CM1 / CM2

Question 1 : Quels métiers font vos parents ?

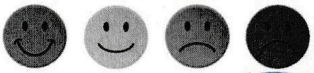
.....

Question 2 : Est-ce que tu sais ce que veut dire "être aveugle"



Oui, très bien/ Un peu/ Pas trop/ Pas du tout

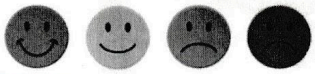
Question 3 : Connais-tu une personne qui est aveugle ?



Oui, très bien/ Un peu/ Pas trop/ Pas du tout

Question 4 : Penses-tu qu'une personne aveugle peut ...

Faire du sport ?



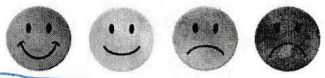
Oui, très bien/ Un peu/ Pas trop/ Pas du tout

Lire un livre ?



Oui, très bien/ Un peu/ Pas trop/ Pas du tout

Être en classe avec nous ?



Oui, très bien/ Un peu/ Pas trop/ Pas du tout

Question 6 : A ton avis, qu'est-ce que ça change dans la vie de quelqu'un de ne pas voir ?

Tu peux écrire ce que tu penses :

Si on ne peut pas voir donc ça doit être un grave handicap.

Dessine moi une personne aveugle selon toi



Nom : ~~Elian~~ Burgot y concepcion **Classe** : CM1 / CM2

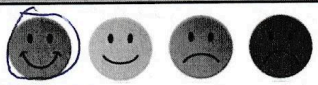
Prénom : Elian

Âge : 10 ans

Question 1 : Quels métiers font vos parents ?

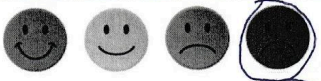
Ma mére ~~tra~~ est cuisinière.

Question 2 : Est-ce que tu sais ce que veut dire "être aveugle"



Oui, très bien/ Un peu/ Pas trop/ Pas du tout

Question 3 : Connais-tu une personne qui est aveugle ?



Oui, très bien/ Un peu/ Pas trop/ Pas du tout

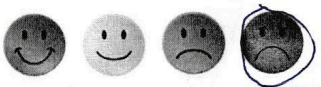
Question 4 : Penses-tu qu'une personne aveugle peut …

Faire du sport ?



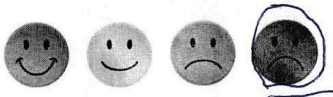
Oui, très bien/ Un peu/ Pas trop/ Pas du tout

Lire un livre ?



Oui, très bien/ Un peu/ Pas trop/ Pas du tout

Être en classe avec nous ?



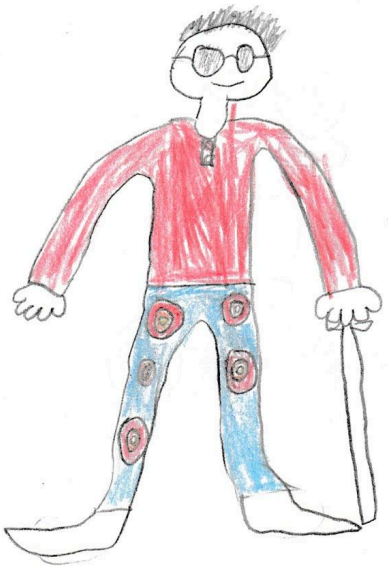
Oui, très bien/ Un peu/ Pas trop/ Pas du tout

Question 6 : A ton avis, qu'est-ce que ça change dans la vie de quelqu'un de ne pas voir ?

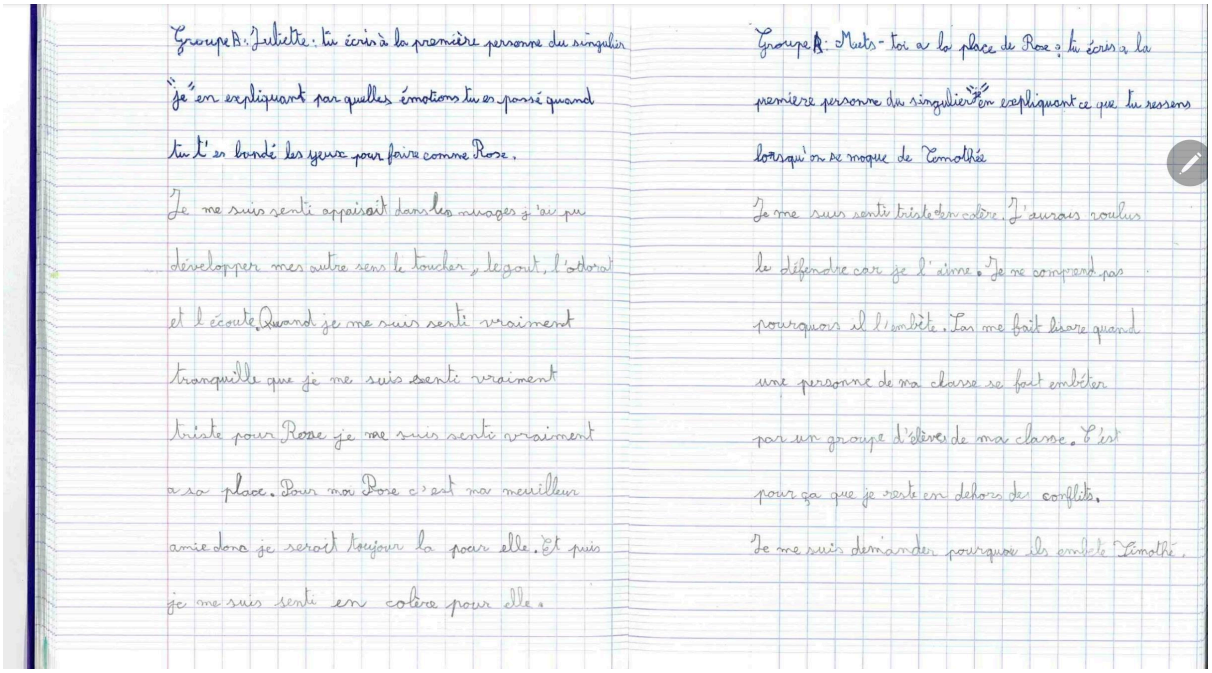
Tu peux écrire ce que tu penses :

Que une personne aveugle ne peut pas faire de sport, lire, voir la télévision et encore plus mais il va avoir des autres sentiments.

Dessine moi une personne aveugle selon toi



Exemple de journaux de personnages

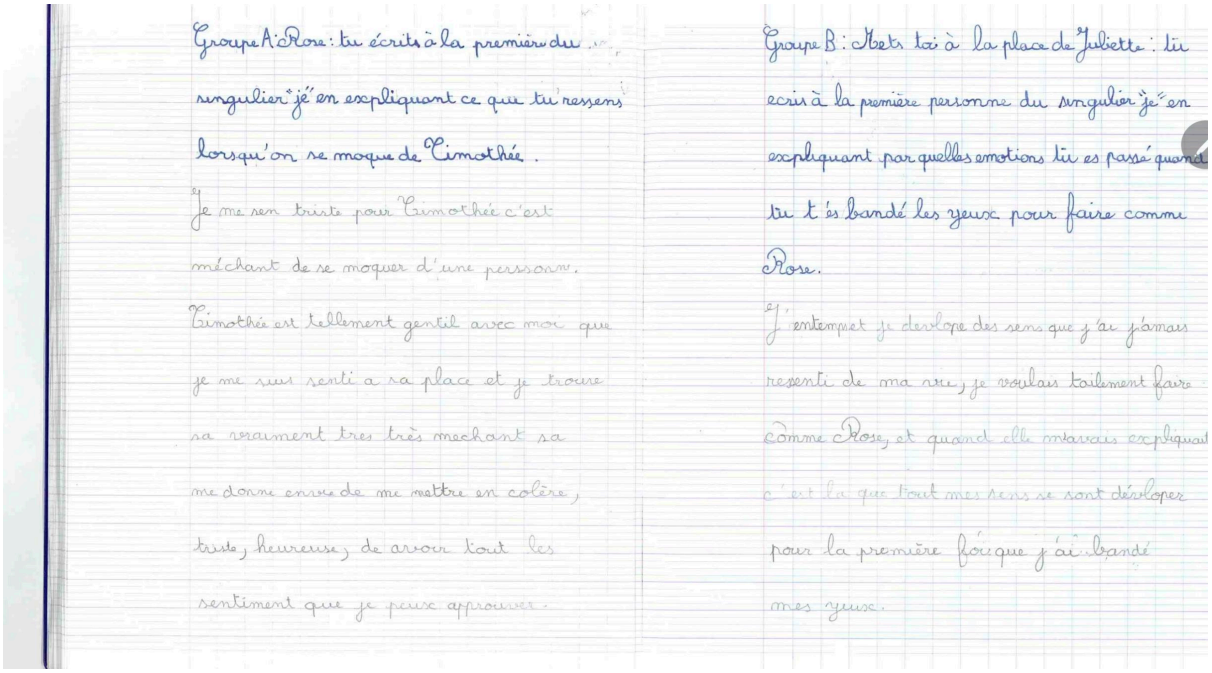


Groupe B : Juliette : tu écris à la première personne du singulier "je" en expliquant par quelles émotions tu es passé quand tu t'es bandé les yeux pour faire comme Rose.

Je me suis senti apaisait dans les nuages j'ai pu développer mes autre sens le toucher, le goût, l'odorat et l'écoute. Quand je me suis senti vraiment tranquille que je me suis senti vraiment triste pour Rose je me suis senti vraiment a sa place. Pour moi Rose c'est ma meilleur amie donc je serait toujour la pour elle. Et puis je me suis senti en colère pour elle.

Groupe A : Mets-toi a la place de Rose ; tu écris a la première personne du singulier "je" en expliquant ce que tu ressens lorsqu'on se moque de Timothée

Je me suis senti triste en colère. J'aurais voulus le défendre car je l'aime. Je ne comprend pas pourquoi il l'embête. Ça me fait bizare quand une personne de ma classe se fait embêter par un groupe d'élève de ma classe. C'est pour ça que je reste en dehors des conflits. Je me suis demander pourquoi ils embête Timothé.



Groupe A : Rose : tu écrits à la première du singulier "je" en expliquant ce que tu ressens lorsqu'on se moque de Timothée.

Je me sen triste pour Timothée c'est méchant de se moquer d'une personne. Timothée est tellement gentil avec moi que je me suis senti a sa place et je trouve sa vraiment tres très mechant sa me donne envie de me mettre en colère, triste, heureuse, de avoir tout les sentiment que je peux approuver.

Groupe B : Mets toi à la place de Juliette : tu écris à la première personne du singulier "je" en expliquant par quelles emotions tu es passé quand tu t'és bandé les yeux pour faire comme Rose.

J'entemps je develope des sens que j'ai j'amais ressenti de ma vie, je voulais tailement faire comme Rose, et quand elle m'avais expliquai c'est là que tout mes sens se sont développer pour la première fois que j'ai bandé mes yeux.

Groupe B : Juliette : tu ecris a la première personne du singulier "je" en expliquant par quelles émotion tu es quand tu tes bandé les yeux pour fair comme rose. je me sens fatiget car j'ais du mal a dormir.

Groupe B : Rose : tu ecris a la première personne du singulier "je" en expliquand se que tu a resenti lorsqu'on se moque de Timothée.

Je me suis senti triste parce que je l'aime.

Je suis choquet que ma meilleur amie Critique Timotée juste parce qu'il n'est pas de son gout. Dacors Timotée n'est pas muscler, il n'est pas sportift mais se n'est pas crave. Mais je l'aime à cause de sa voit mélodieuse. Je me sent en colère que Juliette le raptisice. Cela me blaisse qu'on le rabaise en lui disant des critiques si ça se trouve il est sourd ou mal entendant. Ça me blaisse beaucoup, énormémant.

2

Quand je me suis bandée les yeux j'ai ressentie se que Rose resenté, j'ai trouver ça jentil pour Rose qui est aveugle. Et puis j'entendais la mussique que Rose entendais depuis lontemps. Maintenant je suis comme Rose, je ne voit plus rien. On pouvais s'imaginer un monde dans nôtre imagination. Et je suis heureuse parce que je suis comme Rose et ça me fait plésire se qu'on peux imaginer ensemble moi et Rose.

3

Je trouve ça blessant qu'ont se moque de Timothée. Peut-être qu'il est sourd et donc qu'il ne peut même pas entendre les gens qui lui est destiné. Elle devrait être dur d'être sourd. C'est dur pour moi, car je l'aime. Je ne voit pas comment ne rient faire du tout. Peut-être qu'il est dernier de la classe, mais je l'aime.

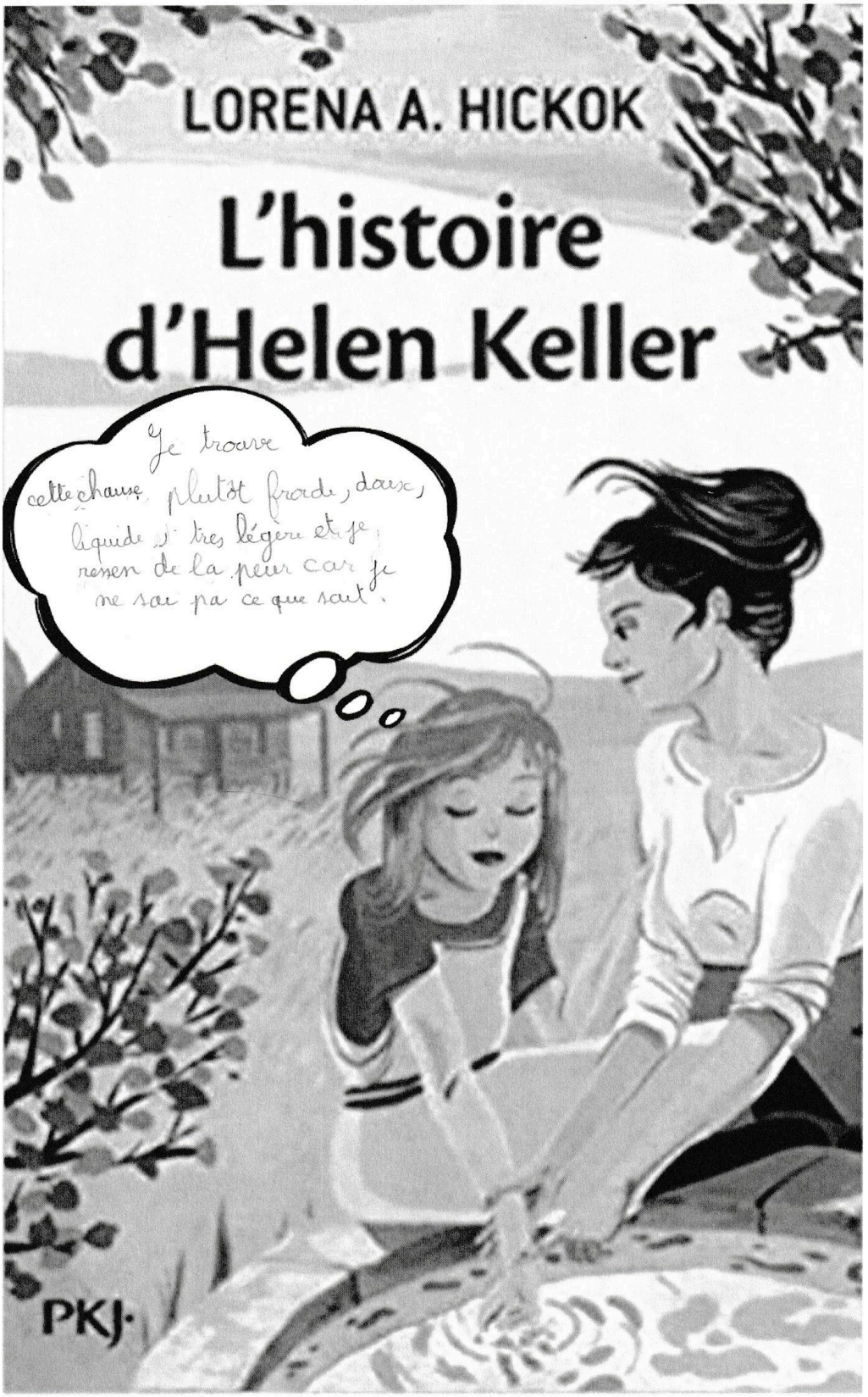
2

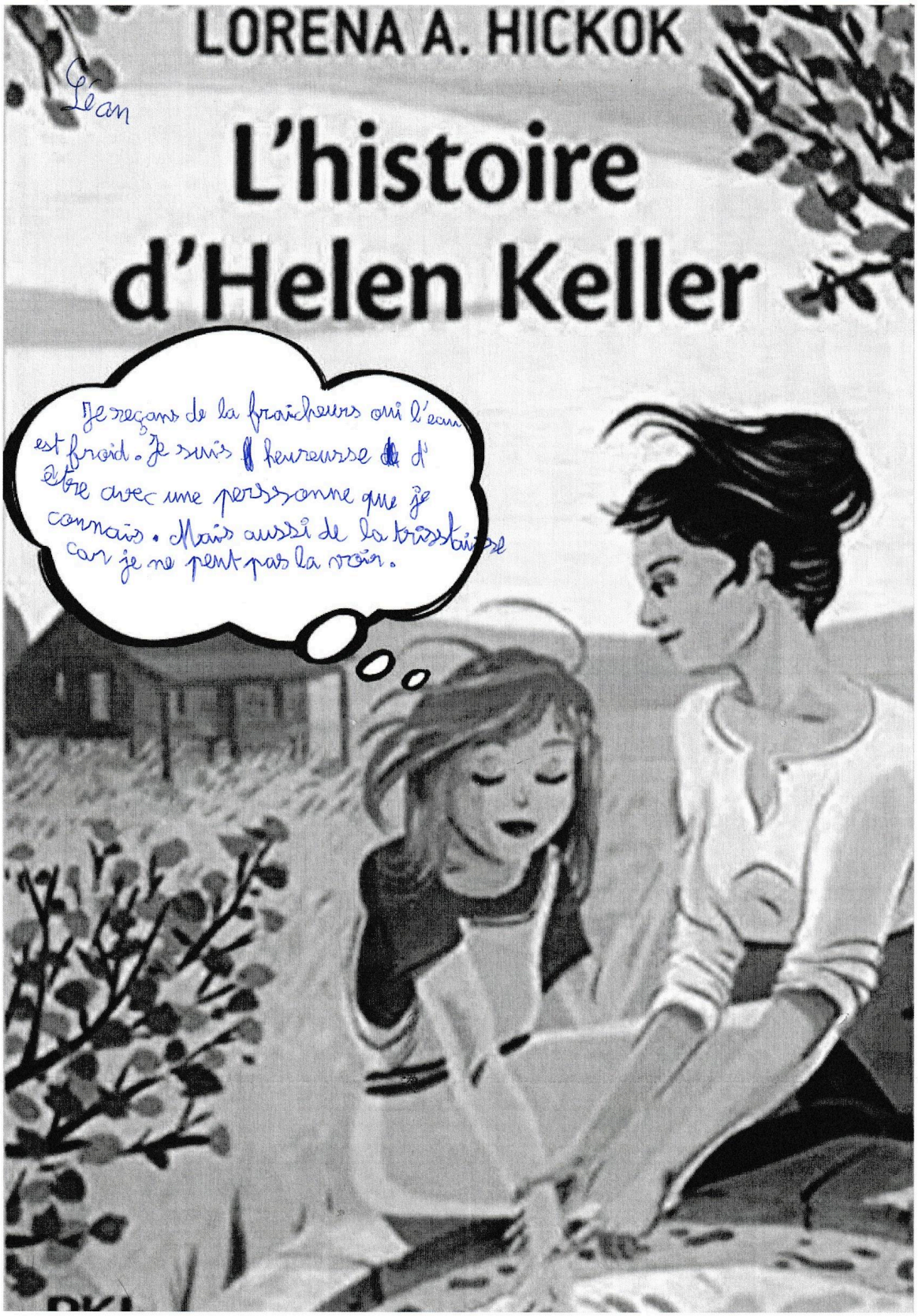
Je trouve ça très très dur d'être aveugle comme Rose. Je ne comprends toujours pas pourquoi elle aime Timothée. Ça fait tout qui y parre d'être aveugle. J'ai bien aimer quand je me suis bander les yeux. J'étais enfin restant la fameuse musique de Rose. C'était incroyable. J'ai adorait. Et puis quand j'ai enlever le bandeau, c'était magique. Je revoyer à nouveau. J'ai recentis de la joie car c'était marrant de voir et de ne plus voir.

3

Exemple de bulles de pensées




LORENA A. HICKOK
L'histoire d'Helen Keller
Je trouve cette chaise plutôt froide, dure, liquide ; très légère et je ressen de la peur car je ne sai pa ce que sait.
PKJ.


LORENA A. HICKOK
Léan
L'histoire d'Helen Keller
Je ressens de la fraicheurs car l'eau est froid. Je suis heureusse d'être avec une personne que je connais. Mais aussi de la tristesse car je ne peut pas la voir.


LORENA A. HICKOK
L'histoire d'Helen Keller
Je ressens ressens de la joie de toucher de l'eau et le sens l'apaisement monter en moi.