

UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON 1 – ECOLE SUPERIEURE DU
PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION, ACADEMIE DE LYON



LITTERATURE DE JEUNESSE ET SURDITE :
***Comprendre le monde des sourds à travers les
albums en cycle 2.***

MEMOIRE présenté pour l'obtention du Master MEEF (Métiers de
l'Enseignement, de l'Education et de la Formation)

Mention 1^{er} degré : professorat des écoles

Par :

CHARLIER Manon

Sous la direction de Madame Anne-Marie Mercier

Examineurs :

**MERCIER Anne-Marie
GARDIE Corinne**

Année 2017-2018

N° d'étudiant : 11606658

RESUME ET MOTS CLES

La littérature de jeunesse est un outil incontournable pour aborder de grands enjeux de la société au sein d'une classe, ainsi l'inclusion et le champ du handicap sont deux thématiques actuelles qu'il convient d'étudier avec nos élèves. Dans ce mémoire, j'ai décidé de travailler sur un handicap particulier, la surdité, en lien avec des albums de littérature de jeunesse accessibles en cycle 2. Mes recherches se sont axées en première partie sur le handicap en rapport avec la scolarité, puis au sein de la littérature de jeunesse. Mon travail s'est complété par des recherches sur le monde des Sourds, puis en deuxième partie, une exposition du travail pédagogique effectué en classe qui permettront de valider mes hypothèses, ou de les réfuter. La séquence s'articule autour de lectures (sept ouvrages), de débats, d'une découverte de la langue des signes et du quotidien d'un Sourd.

Inclusion – Surdité – Quotidien – Enseignement – Littérature – Education.

SOMMAIRE

<u>AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS</u>	5
<u>INTRODUCTION</u>	6
<u>PARTIE 1 – APPORTS THEORIQUES</u>	8
<u>1. 1 Handicap et scolarité.</u>	8
<u>1.1.1 Le programme en cycle 2 et le socle commun.</u>	8
<u>1.1.2 Les textes d’inclusion.</u>	10
<u>1.1.3 Un parcours scolaire adapté.</u>	12
<u>1.2 Littérature de jeunesse et handicap.</u>	15
<u>1.2.1 La représentation du handicap.</u>	15
<u>1.2.2 Surdité et littérature adaptée.</u>	18
<u>1.3 Le monde des sourds.</u>	20
<u>1.3.1 Qu’est-ce que la surdité ?</u>	20
<u>1.3.2 Son histoire, sa culture, sa langue.</u>	22
<u>1.3.3 être sourd au quotidien.</u>	26
<u>PARTIE 2 – TRAVAIL PEDAGOGIQUE DE CLASSE.</u>	29
<u>2.1 Corpus d’étude et analyse.</u>	29
<u>2.1.1 Ouvrages pour introduire le sujet.</u>	29
<u>2.1.2 Ouvrages au cœur de notre séquence.</u>	31
<u>2.1.3 Ouvrages d’ouverture.</u>	33
<u>2.2 Mise en pratique.</u>	35
<u>2.2.1 Séquence en classe</u>	35
<u>2.2.2 Les résultats de la mise en oeuvre.</u>	40
<u>2.2.3. Validation ou refutation des hypothèses.</u>	49
<u>CONCLUSION</u>	52

<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	54
<u>WEBOGRAPHIE</u>	56
<u>ANNEXES</u>	58

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS

En lien avec l'essor de la différenciation, de l'inclusion et le développement de l'intérêt porté aux besoins de tous nos élèves, le thème de ce mémoire m'a paru être une évidence. La surdité, handicap oublié pendant de nombreuses années, se fait connaître et reconnaître au fil du temps, notamment par l'usage de la littérature de jeunesse. L'importance de l'inclusion est de taille, et il est essentiel que chaque professionnel en prenne conscience. Ce sujet, entre littérature de jeunesse et surdité, m'a passionnée et j'ai souhaité en faire le sujet de ce mémoire.

Je remercie en tout premier lieu ma professeur de Langue des Signes Française à l'Université Grenoble Alpes, madame Montigon, qui m'a fait découvrir et aimer cette langue par sa bienveillance et son humour, qui m'a donné la vocation de devenir enseignante pour les élèves sourds et malentendants. Je remercie ensuite ma directrice de mémoire, madame Mercier, pour son soutien durant ce projet et son apport théorique ayant enrichi ma culture littéraire durant ce master, et madame Gardie pour sa présence lors de ma soutenance. Je remercie enfin mon entourage pour m'avoir aidée à développer mon intérêt pour le handicap et l'inclusion, ainsi que de m'avoir accompagnée dans la rédaction de ce mémoire. Pour finir, je remercie mes élèves pour leur curiosité, leur travail et leur motivation tout au long de notre séquence.

INTRODUCTION

A l'heure des discussions autour de l'apprentissage de la lecture, la littérature de jeunesse n'a cessé d'évoluer avec la société. Les thèmes abordés sont divers et leur nombre augmente, comme celui de l'homoparentalité, la monoparentalité, la question du genre - notamment avec les fonds Aspasia de l'Université Claude Bernard-Lyon 1 - mais aussi la question du handicap. Certains auteurs précurseurs ont favorisé l'apparition de ces sujets en créant des histoires qui les mettent en scène, les législateurs ont fait voter des textes, enfin certaines décisions gouvernementales (récemment la loi du 17 mai 2013 pour le mariage pour tous) ont permis de faire évoluer la communauté.

Le professeur des écoles se doit alors de réfléchir avec ses élèves sur ces thèmes d'aujourd'hui. Mon mémoire se tourne vers une réflexion dans le champ du handicap. L'Education Nationale met un point d'honneur à aborder de plus en plus ce sujet, le terme « inclusion » faisant preuve de l'engagement qui doit être fait par l'équipe pédagogique pour instruire, éduquer et former les élèves en situation de handicap et prendre en compte les besoins de tous les élèves.

Ayant été sensibilisée par mon entourage au handicap depuis mon enfance, je m'intéresse plus particulièrement avec passion à la surdité. De plus, je souhaite me spécialiser pour enseigner auprès d'enfants sourds et malentendants. Ayant eu deux ans de formation en Langue des Signes Française (LSF) au sein de mon cursus universitaire en sciences du langage, j'ai pu côtoyer des sourds, et cet univers m'a attirée, m'a séduite. Ma professeur étant sourde, j'ai pu faire connaissance avec une véritable communauté, un autre mode de vie et une autre culture qui m'a tout de suite intéressée.

Cette année, je suis professeur des écoles stagiaire dans une école proche de l'agglomération lyonnaise, en cycle 2. Ma classe est composée de 26 élèves de CE1. Il n'y a pas d'élèves en situation de handicap et donc aucun élève dispose d'un(e) AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire). Je suis en poste les lundis et mardis au sein de l'établissement, et je partage ma classe avec la directrice de l'école. Je suis à charge de la moitié des enseignements, notamment de la lecture ce qui a confirmé ma volonté de faire mon mémoire en littérature de jeunesse.

Dans cet écrit, je souhaite donc me questionner sur la compréhension du monde des sourds par l'usage d'albums en cycle 2. Ce travail permettra d'éclairer et de sensibiliser mes élèves, et les lecteurs, sur ce sujet ainsi que d'amorcer personnellement un travail de documentation, de formation et d'information essentiel à la pratique de ma (future) spécialisation.

A partir de cette problématique, je peux formuler plusieurs hypothèses qui seront validées ou réfutées :

- Les albums vont permettre de comprendre la notion de surdité.
- Les albums vont aider les élèves à se rendre compte de la difficulté d'être sourd au quotidien dans un environnement fait de sons.
- Les adaptations techniques nécessaires pour le sourd sont énumérées au sein des ouvrages.
- Les ouvrages vont permettre de découvrir un système de communication différent utilisable par tous.
- La littérature de jeunesse fait prendre en compte aux lecteurs de la présence d'une culture et d'une communauté soude.
- Cette littérature va permettre à l'élève de prendre en compte de l'intérêt et de l'importance de l'inclusion.

Afin d'éclairer mes propos, je vais organiser mon travail en deux parties. La première partie permettra d'avoir un apport théorique afin de s'informer sur le handicap et la scolarité, le handicap dans la littérature de jeunesse, puis de comprendre le monde des sourds. La deuxième partie expliquera le travail pédagogique effectué en classe, où sera présenté mon corpus d'album puis la réalisation de ma séquence, ses résultats et la validation ou non de mes hypothèses.

PARTIE 1 – APPORTS THEORIQUES

1. 1 Handicap et scolarité.

1.1.1 Le programme en cycle 2 et le socle commun.

Mon travail se basant sur une expérimentation faite en CE1, je vais essentiellement parler du cycle 2. Dans le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, plus communément désigné comme les programmes de l'école élémentaire et du collège, sont inscrites les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). Dans ce volet, il est souligné l'importance d'apprendre ensemble, « de façon progressive et chacun à son rythme ». Il s'agit donc de « prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de certains élèves [...] qui nécessitent des aménagements pédagogiques appropriés » (Ministère de l'Education Nationale, 2015, p.6). Ces propos soulignent l'idée formulée précédemment sur l'inclusion et l'adaptation pédagogique pour tous. Les élèves acquièrent des connaissances en dehors de l'établissement, notamment dans le domaine social, physique, langagier et culturel. Ces connaissances sont donc utilisées « comme fondements des apprentissages explicites [...] au cœur des situations de prise de conscience » (Ministère de l'Education Nationale, 2015, p.7). Les élèves utilisent alors ces savoirs explicites pour évaluer leur action en cycle 2.

En français, l'accent est mis sur le langage oral et doit être travaillé dans diverses situations scolaires. Les élèves doivent être capables d'écouter pour comprendre ce qui est dit ou lu par l'adulte, participer à des échanges et savoir adopter une distance critique sur leur langage. En lecture, les enseignants doivent apprendre à leurs élèves des stratégies et des démarches pour la compréhension de textes, les activités de lecture et d'écriture, devant être faites quotidiennement. L'élève doit être capable de lire à voix haute, contrôler sa compréhension, pratiquer différentes formes de lecture et identifier des mots de manière de plus en plus aisée. La copie, la production et la révision sont les compétences travaillées pour l'écrit. Enfin, tout ceci peut s'articuler pour aider à comprendre le fonctionnement de la langue.

Quant à la notion de « handicap », elle est abordée en enseignement moral et civique. Dans ce champ, il est souligné l'importance d'une « école à la fois exigeante et bienveillante qui

favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves. Cet enseignement [...] veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves » (Ministère de l'Education Nationale, 2015, p.54). Ces propos s'étendent à toutes les discriminations qui peuvent être effectuées, et celles qui sont liées au handicap en font partie. L'enseignement moral et civique s'articule autour de différents axes, notamment autour de la sensibilité, de soi et des autres. Dans cette partie, le respect de ses pairs, l'intégrité et le respect des différences sont des points qui doivent être abordés par le professeur. Il est de même écrit en toutes lettres dans ce bulletin qu'il est essentiel d'aborder « la situation de handicap et la pratique de l'inclusion scolaire » (Ministère de l'Education Nationale, 2015, p.58) avec les élèves. Il est demandé de parler de l'acceptation des différences, ce qui suppose un lien avec le jugement, d'apprendre à penser par soi-même et avec les autres. Les sujets tels que les préjugés et les stéréotypes doivent être abordés afin de traiter la notion du handicap dans sa globalité, et cela peut être fait au sein de débats, par exemple.

Dans l'idée d'une continuité des apprentissages, ces notions sont approfondies en cycle 3 en abordant plus précisément le côté législatif.

Le Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture) se travaille en appui avec les apprentissages et les compétences des programmes. Il s'articule en différents domaines, dont le domaine « les langages pour penser et communiquer ». Nous retrouvons donc l'importance de l'utilisation de l'oral dans les apprentissages, et le rôle de la lecture avec une volonté de faire découvrir le plaisir de lire. Enfin, la littérature peut être utilisée dans tous les domaines pour amener l'élève à débattre autour de notions et « dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture » (Ministère de l'Education Nationale, 2015, p.3).

Le domaine de « la formation de la personne et du citoyen » explique que l'élève doit « mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance » (Ministère de l'Education Nationale, 2015, p.5). L'élève doit aussi prendre conscience des règles, de leur utilité, apprendre à les mettre en œuvre et doit être conscient des conséquences de ses actes, de sa responsabilité. L'élève se construit ainsi et prépare son avenir.

1.1.2 Les textes d'inclusion.

Comme expliqué auparavant, la législation a permis de faire avancer les conditions de vie et d'insertion des personnes (et élèves) en situation de handicap. Aussi, il convient de définir le terme « handicap » : selon la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, le handicap est défini comme :

« Toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » (Légifrance, 2005, article 2).

Selon cette loi, une personne en situation de handicap serait-elle une personne dite « limitée » ? Bertin revient sur cette définition, en expliquant que : « le handicap n'est ni une maladie ni un problème individuel, mais bien une situation influencée par différents facteurs, notamment des facteurs corporels et des facteurs sociaux » (2010, p. 146). Il insiste aussi sur l'idée que « une même déficience, un même problème corporel sera vécu de manière différente selon le regard que la société porte sur lui et selon la manière dont la société est organisée. » (2010, p. 146). Enfin, le terme « handicapé » est de plus en plus délaissé pour l'expression « personne en situation de handicap », afin de ne pas réduire une personne à son handicap et d'expliquer que c'est la situation/l'environnement qui crée ce handicap.

Le Petit Robert définit l'inclusion comme une « relation entre deux classes, entre deux ensembles, dont l'un est inclus dans l'autre » (Rey ; Rey-Debove, 2009, p. 1301). Cependant, bien avant le terme d'« inclusion », nous parlions d'« intégration ». Petit explique que le mot intégration « suppose qu'un élève ait déjà été exclu, l'inclusion affirme sa volonté, dès le départ, de ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire. » (2001, p. 39). Aussi, chaque élève, en situation de handicap ou non, doit se sentir inclus dans la vie de l'école et recevoir un enseignement adapté à ses besoins. Cela explique en partie pourquoi le terme « intégration » a été délaissé au profit du terme « inclusion ». La loi du 11 février 2005 explique qu'un enfant porteur d'un handicap a le droit d'être inscrit, et donc inclus, en milieu scolaire ordinaire dans l'école proche de son domicile. Elle explique aussi que cet élève a le droit à toute compensation (aide humaine, technique, matérielle...) et à toute accessibilité des

bâtiments et transports afin de faire participer chaque personne à la vie en société. (Légifrance, 2005).

Bien avant cette loi, deux textes furent fondateurs de l'inclusion scolaire, ce sont des circulaires de 1982 et 1983. Ces dernières déclarent qu'il est dorénavant possible d'apporter une « éducation appropriée » en faisant appel à des institutions spécialisées, des psychologues et des médecins. Il est aussi question d'intégration individuelle dans une classe ordinaire, ou collective dans des classes spécialisées. Des projets éducatifs individualisés peuvent être mis en œuvre (Le Cort, 2012). Ces circulaires ont depuis été abrogées et reprises dans les circulaires du 30 avril 2002, du 18 novembre 1991 et du 7 décembre 2009. Enfin, la loi d'orientation de 1975 et la loi de la Refondation de l'école de 2013 sont deux textes qui ont permis d'inclure légalement les personnes en situation de handicap à la vie en société et à l'école. En effet, ces dernières ont défini 3 droits fondamentaux pour les personnes en situation de handicap dont le droit au travail, le droit à une garantie et le droit à l'intégration scolaire et sociale. Les mots « école inclusive » ont fait leur apparition, avec une volonté de formation accrue des enseignants notamment au numérique et de nombreux postes offerts pour l'accompagnement (Vie Publique, 2005).

Pour les sourds spécifiquement, la circulaire du 3 février 2017 du Bulletin officiel du 23 février de la même année garantit la mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd. Dorénavant, les familles peuvent choisir entre une formation bilingue français/LSF ou une formation monolingue en français. Cette circulaire explique aussi les différents parcours disponibles pour ces élèves avec les modalités de scolarisation, ainsi que la formation des enseignants spécialisés notamment au niveau langagier avec un apprentissage hautement nécessaire en LSF et en LPC (Langue Parlée Complétée). Enfin, cette circulaire marque un tournant pour l'accessibilité des personnes en situation de handicap car elle est entièrement traduite en LSF, chaque partie étant accompagnée d'une vidéo où un interprète signe ce qui est écrit. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017).

Il est bien entendu évident que je n'ai pas cité tous les textes qui ont permis des avancées historiques pour les personnes en situation de handicap, mais ces derniers furent sûrement les plus importants pour une volonté d'égalité des chances et d'égalité des droits.

1.1.3 Un parcours scolaire adapté.

L'Éducation Nationale joue un rôle majeur dans l'insertion professionnelle et sociale de ses élèves à besoins éducatifs particuliers. De fait, elle a mis en place de nombreuses aides dans une mesure d'égalité et d'équité.

Afin de favoriser l'apport d'une aide, la constitution d'un dossier auprès de la MDPH (Maison Départementale des Personnes en situation de Handicap) est essentielle pour amorcer une création d'un PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation). La MDPH accueille et informe les usagers, effectue une coordination des différents intervenants et aide les personnes en situation de handicap à connaître leurs droits. Par la suite, l'équipe éducative pourra renseigner le GEVA-Sco pour la MDPH (Guide d'ÉVALUATION des besoins de compensation en matière de Scolarisation) afin d'assurer les échanges entre ces différents services. Il est obligatoire depuis l'arrêté du 6 février 2015 (Secrétariat d'Etat auprès du Ministre chargé des personnes handicapées).

Une Equipe de Suivi de la Scolarisation (ESS) est mise en place et facilite la mise en œuvre du PPS. Ce dernier définit les aménagements pédagogiques nécessaires, la qualité et la nature de ces aménagements, le recours à une aide matérielle ou humaine. L'enseignant référent de l'élève ayant un PPS réunit l'ESS afin d'assurer un suivi et de veiller à la continuité et à la cohérence du PPS. Le RASED (Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficultés), rassemblant des psychologues et des professeurs des écoles spécialisés, peut apporter un appui aux équipes notamment lors de l'élaboration du PPS.

L'élève, s'il n'est pas scolarisé dans un établissement médico-social, peut être scolarisé dans une ULIS-école, qui est une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire pour le 1^{er} degré, si les aménagements nécessaires sont plus conséquents. L'ULIS accueille des élèves ayant des troubles de différentes natures en petits effectifs (une dizaine d'élèves). L'enseignant encadrant cette unité est spécialisé et propose un enseignement adapté au vu des objectifs des différents PPS. Certaines heures, les élèves en ULIS sont en inclusion dans des classes ordinaires, cela rejoint donc entre-autre la définition donnée précédemment par le Petit Robert. Bedoin souligne aussi que pour les sourds, « côtoyer des entendants leur permettrait de favoriser la pratique du français et de mieux s'intégrer à la société entendante par la

suite ». Puis, pour les entendants, « côtoyer des sourds permettrait une plus grande acceptation de l'altérité et une certaine familiarité avec la langue des signes. L'inclusion serait alors synonyme de socialisation et d'apprentissages croisés » (Bedoin, 2018, p.84).

Pour l'enfant sourd, le Ministère de l'Education Nationale explique que la scolarisation dans un Pôle d'Enseignement pour les Jeunes Sourds (PEJS) peut être proposé. Le PEJS facilite la scolarisation des sourds, ces derniers n'étant pas isolés dans des ULIS traditionnelles. Un PPS est aussi mis en place. Au sein d'un PEJS, les élèves peuvent recevoir un enseignement bilingue ou non. Ces pôles sont ouverts aux élèves de maternelle jusqu'au lycée, chaque académie disposant d'au moins un pôle. Le PEJS peut être un établissement à part entière ou être reparti dans diverses écoles ordinaires (2017).

En classe ordinaire, l'élève en situation de handicap peut disposer d'un agent AESH contractuel (Accompagnement des Elèves en Situation de Handicap) en tant que moyen de compensation décidé par la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées). Cet AESH va l'aider individuellement, sans pour autant de substituer à l'enseignement dispensé par l'enseignant. L'AESH n'est présent que quelques heures par semaine auprès de l'élève.

Pour les élèves présentant une surdité, un codeur LPC (Langue française Parlée Complétée) peut-être présent en classe afin de faciliter la compréhension de ce qui est dit. Le codeur traduit en LPC les dires de l'enseignant et facilite l'intégration du jeune sourd. Ce système (cued speech) a été inventé par Orin Cornett dans les années 60 lorsqu'il était vice-président du l'université de Gallaudet. Leybaert explique ce qu'est la LPC (annexe 1) :

« C'est une méthode qui utilise la main en complément de la lecture labiale. La personne qui parle [...] produit en même temps une suite de *clés manuelles* pour lever les ambiguïtés des mouvements labiaux qui sont identiques. Ces clés manuelles ont deux composantes, la *forme* de la main (appelée configuration) utilisée pour coder les phonèmes consonantiques et la *position* de la main près du visage pour coder les voyelles » (2011, p.90).

Le codeur n'est, comme l'AESH, aux côtés de l'élève que quelques heures par semaine.

L'élève sourd n'ayant pas accès avec autant d'aisance qu'un élève entendant au langage parlé, au moment de l'apprentissage de la lecture et de la langue écrite, va avoir des

difficultés ce qui suppose d'avoir un enseignement adapté. L'usage des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) pourrait alors être pertinent dans l'accompagnement de ces apprentissages, voire essentiel.

Une différenciation dans une classe ordinaire est donc indispensable pour un élève sourd, et il est important de souligner que « différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun » et « adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers » appartient à la partie P3 « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013).

1.2 Littérature de jeunesse et handicap.

1.2.1 La représentation du handicap.

Nombreux sont les acteurs éducatifs à rechercher des supports pour aborder des sujets sociétaux, tel que le handicap. La littérature de jeunesse peut se prêter à cela, par sa vocation pédagogique. Nous avons vu auparavant que l'évolution de la société et les thèmes abordés en littérature de jeunesse sont étroitement liés, alors quelle est la représentation du handicap en littérature de jeunesse ?

Tout d'abord, redéfinissons ensemble cette littérature, qui n'a pas toujours été appelée de la sorte. Nières-Chevrel, dans son ouvrage, explique que certains livres par leur titre au XVIIIe siècle, désignaient à qui ces livres étaient destinés, comme par exemple le livre *Le Buffon de la Jeunesse, ou abrégé d'Histoire Naturelle, ouvrage élémentaire, à l'usage des Jeunes Gens de l'un et l'autre sexe, et des personnes qui veulent prendre des notions d'Histoire Naturelle* (1801) par Pierre Blanchard. Au XIXe siècle, la dénomination « librairie d'éducation » fait son apparition, explicitant par son nom le but des ouvrages qu'elle regroupe (pour éduquer), se faisant remplacer par « livres d'enfants ». Le terme « livre » va laisser place au terme « littérature », pour en ennoblir le terme, opposé au mot « enfantin » qui va s'y associer. L'expression « littérature enfantine » ne sera plus utilisée au cours du XXe siècle car le mot « enfantin » est devenu désuet. En effet, cette littérature ne se veut pas être destinée à des

enfants uniquement, mais aussi à des adultes qui en comprennent les enjeux (2009, chapitre 1). L'auteur finit enfin en expliquant qu'il fallait « forger une expression qui rende compte de l'écart évident entre les livres de la petite enfance et ceux qui visent les adolescents des collèges » (2009, p.14). Enfin, cette littérature est encadrée par la loi du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse. La littérature de jeunesse peut être lue par tous.

Le personnage handicapé moteur en littérature de jeunesse a souvent une image de héros. En effet, si nous prenons l'exemple récurrent d'un personnage paraplégique en fauteuil roulant, ce dernier aura une force incroyable et des qualités qui le feront rentrer dans le statut de « héros ». Le livre *Pas de panique !* de Quentin Blake en est un parfait exemple. Tous les personnages, faisant partie du même groupe d'amis, sont handicapés et ont des pouvoirs extraordinaires. Mario, par exemple, est paraplégique et dispose d'une force surhumaine. Comme cela est dit dans l'ouvrage *Les enfants dans les livres : représentations, savoirs et normes*, les personnages handicapés, dans les livres, ne souffrent pas de leur handicap ou n'en parlent pas (Schneider ; Mietkiewicz, 2013, p.105).

Nous pouvons constater, par la lecture d'ouvrages, que chaque handicap est représenté différemment en littérature de jeunesse. La déficience intellectuelle sera majoritairement caractérisée par la trisomie 21. Le personnage sera alors reconnaissable par son visage, ses yeux, il est heureux, généreux et entouré d'amis (Schneider ; Mietkiewicz, 2013, chapitre 6). Prenons comme exemple *Une petite sœur particulière* de Claude Helfft. Nelly est trisomique, nous la regardons grandir dans ce livre de la naissance jusqu'à sa vie d'adulte. Nelly a l'expression du bonheur sur son visage, est accompagnée dans toutes les étapes de sa vie par sa famille et ses amis, tous bienveillants. Nous pouvons aussi constater, dans les illustrations, qu'elle n'a pas le même visage que les autres personnages.

Schneider et Mietkiewicz affirment, pour un personnage ayant des troubles autistiques, que ce dernier est souvent violent malgré lui, qu'il n'a pas d'amis, qu'il se manifeste souvent par des cris, des hurlements, des morsures ou des coups (2013, chapitre 6). *Gabriel*, le livre d'Elisabeth Motsch, démontre légèrement le contraire. En effet, Gabriel est autiste, et ce n'est pas pour autant qu'il n'a pas d'amis. Au début de l'ouvrage, ses camarades le trouvent étrange. Gabriel se balance, réussit aux tables de multiplications mais n'arrive pas à additionner deux nombres, s'amuse avec les mots et marche étrangement. Petit à petit, ses

camarades se lient d'amitié avec lui, et participent ensemble à la création d'une pièce de théâtre. Les représentations précédemment exprimées auraient-elles tendance à changer ? Gabriel n'est ici pas violent, et réussit à se faire des amis.

Le déficient visuel, quant à lui, est représenté comme quelqu'un ayant développé ses autres sens et observant le monde différemment. Deux livres, *Le livre noir des couleurs* de Merena Cottin et Rosana Faria, et *De quelle couleur est le vent* de Anne Herbauts, content l'histoire de deux garçons aveugles autour des couleurs. Thomas, pour le premier album, associe chaque couleur à une odeur, un bruit, une émotion ou un goût. Petit géant, pour le deuxième album, se questionne sur la couleur que peut avoir le vent. Il demande alors à un chien, à un loup, à la montagne, à des abeilles... Jusqu'à obtenir une réponse d'un grand géant « c'est tout à la fois. Tout ce livre-là » en lui faisant sentir le vent en tournant les pages du livre. Nous voyons bien que les deux protagonistes compensent leur handicap en se servant de leurs autres sens.

Enfin, pour la surdité, nous pouvons observer une autre représentation :

« La surdité est la d ficiance emblématique de la représentation, qui fait écho à l'image de sourds profonds dans laquelle les divers degrés de d ficiance auditive n'existent pas [...]. Des héroïnes d ficiantes auditives vivent une vie classique de petites filles, ni plus ni moins sages, avec les mêmes obligations que les autres enfants. Si la d ficiance n'a pas une place particulière et n'affecte pas la trame narrative de certains récits, pour d'autres histoires la banalisation est ambiguë puisque la d ficiance est le sujet unique et constitutif de l'histoire [...] En revanche, la représentation sociale de fierté de la « culture sourde » [...] n'est pas perceptible chez les personnages de ces livres. » (Schneider ; Mietkiewicz, 2013, p.108)

La surdité étant un handicap invisible, cette d ficiance peut paraître sans importance dans la littérature, ou bien prendre des proportions qui en font le sujet principal de l'œuvre, selon ses auteurs. La représentation de ce handicap ne peut attendre que des évolutions, notamment en abordant la culture sourde. Les sourds ayant été pendant de nombreuses années considérés comme « limités » mentalement (une explication plus détaillée sur ce point historique sera faite plus bas), la représentation des Sourds a grandement évolué. Aujourd'hui, nous avons vu qu'un Sourd était une personne considérée comme « normale ». Les albums que je vais présenter plus loin recouper ces représentations, et vont permettre d'illustrer ces propos.

Enfin, dans le livre *Littérature, jeunesse et handicap : questions d'accès, questions de construction*, les auteurs pensent qu'il est déconseillé de représenter trop positivement les personnages en situation de handicap « parce qu'une telle image correspond peu à ce que vivent les lecteurs handicapés de ce type de livres » (Hache-Bissette ; Justin-Joseph ; André-Bataille ; Perdriault, 2009, p.143). Aussi, ils insistent sur l'importance de la présence de sentiments négatifs (tristesse, révolte, désespoir) pour développer le côté réel de l'ouvrage, et de développer les rapports positifs avec les personnes en situation de handicap par l'intermédiaire de personnages secondaires (Hache-Bissette ; Justin-Joseph ; André-Bataille ; Perdriault, 2009, partie D chapitre 3). Il nous reste à examiner l'évolution de ces représentations.

1.2.2 Surdité et littérature adaptée.

Nous avons vu dans la partie précédente la représentation de la surdité dans la littérature de jeunesse. Au sein de cette partie, nous allons nous consacrer à la littérature adaptée pour le Sourd.

L'élève sourd ayant des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écrit, dispose d'ouvrages adaptés afin de lui donner des chances de réussir, de développer son plaisir de lire ainsi que sa culture littéraire.

Didier Flory, en collaboration avec l'Education Nationale, a participé à la création d'un DVD *J'apprends à lire avec la LSF*. Ce support est entièrement utilisable en classe, et se divise en trois parties : un coin lecture, un coin travail à sa place et un coin activités au tableau. Dans le coin lecture, cette dernière est faite en LSF avec une vidéo et un son audio est aussi présent. Des questions de compréhension sont posées. Dans le coin tableau, un livre s'ouvre et il peut tourner les pages librement (volonté de se rapprocher au plus près d'un livre réaliste). Des activités sont proposées en quatre groupes : le sens global, les paragraphes, les mots et les lettres. Par exemple, les questions portées sur le sens global sont sur le texte, les images, etc. Enfin, dans le coin table de l'élève, des exercices de réinvestissement à imprimer sont proposés. Didier Flory insiste sur le fait que cette application peut être proposée pour des sourds et malentendants, mais aussi à des élèves entendants car il y a la possibilité de choisir la langue d'enseignement : le

français oral ou la LSF (Hache-Bissette ; Justin-Joseph ; André-Bataille ; Perdriault, 2009, chapitre 4 partie A). Pour finir, il est possible de trouver certains livres avec une traduction en LSF qui est proposée à côté du texte. L'apprentissage de la LSF par l'élève est donc une condition *sine qua non* pour l'apprentissage de la lecture dans ces exemples.

De plus en plus de maisons d'éditions apparaissent, développant des traductions d'albums via des vidéos, comme Incloud qui propose une application à télécharger pour pouvoir regarder les vidéos, ou les Editions Monica Companys.

Certains livres sont traduits en Langue des Signes Française, en incluant des images d'un(e) interprète autour du texte, ou d'un personnage. Cependant, ce ne sont majoritairement que des albums, abordant notamment le thème de la surdité, qui sont traduits (et non des romans par exemple), sûrement plus adaptés au public apprenant la lecture. De plus, les albums proposés ne sont pas des albums de notre culture commune de lecteur. Prenons comme exemple un album d'Anthony Browne (auteur connu par tous), l'album sur Koko le gorille ayant appris à signer, évoquant son histoire d'amitié avec un chat. Cet album évoque la surdité et, malgré quelques signes présents dans les illustrations, il n'est pas traduit. Un livre qui le serait pourrait être donc uniquement créé pour être traduit par la suite. En mon sens, c'est en cela que la littérature adaptée doit évoluer. Cependant, certaines bibliothèques proposent des ateliers de lecture d'albums, où ces derniers sont traduits par un(e) interprète en LSF. Parfois, ces traductions sont filmées et disponibles en DVD pour pouvoir être visionnées quand on le souhaite. Ces activités sont malheureusement marginales, n'étant proposées que dans les grandes villes ou la capitale.

La littérature adaptée peut permettre à tous de découvrir l'univers d'un Sourd et sa culture. Des séries de livre autour de Noël, les animaux ou l'école par exemple sont proposés afin d'apprendre quelques signes sur ces thèmes. Les livres de Bénédicte Gourdon et Roger Rodriguez sont un exemple de série de livres à thème en Langue des Signes Française. Enfin, le développement de l'apprentissage de la LSF chez le nourrisson ou le bébé entendant ou sourd, afin qu'il puisse exprimer ses besoins, se démocratise et est aidé par la publication de livres pour aider à cet apprentissage.

1.3 Le monde des sourds.

1.3.1 *Qu'est-ce que la surdité ?*

Il convient de définir, quand on aborde le monde des sourds, ce que veut dire « être sourd » sous l'aspect scientifique donc anatomique, avant de pouvoir parler du versant sociologique de ce terme.

Premièrement, être sourd selon le Petit Robert, c'est être quelqu'un « qui perçoit mal les sons ou ne les perçoit pas du tout » (Rey ; Rey-Debove, 2010, p.2409). Beaussant, dans son ouvrage, explique scientifiquement comment fonctionne l'oreille afin de comprendre d'où peut provenir la surdité d'un individu :

« Un son entraîne une vibration d'air laquelle met en vibration la fine membrane qu'est le tympan. Cette vibration, captée est transmise par la chaîne des osselets, est alors transformée en impulsion électrique par l'organe de Corti situé dans la cochlée. L'impulsion électrique est acheminée par le nerf auditif jusqu'à la zone auditive du cerveau pour y être décryptée. » (2003, p.16)

Le son passe donc par 3 parties de l'oreille. La première partie est l'oreille externe qui est constituée du pavillon et du conduit auditif. La deuxième partie, l'oreille moyenne, comprend les osselets (le marteau, l'enclume et l'étrier : les trois plus petits os du corps humain) qui vibrent entre eux. Puis, le son passe par l'oreille interne où sont présents la cochlée et le nerf auditif (annexe 2).

De fait, deux types de surdité sont distinguées qui sont la surdité de transmission et la surdité de perception. Selon ce même auteur, la surdité de transmission est « une cause mécanique pouvant se porter à tout niveau de l'oreille externe ou moyenne (osselets, tympan, conduit auditif...) [...] la fonction neurologique reste intacte » (Beaussant, 2003, p.17). La surdité de perception, quant à elle, touche « l'oreille interne et la fonction neurologique de l'audition » (Beaussant, 2003, p.18). La surdité peut donc être de naissance, liée à un accident ou une maladie. Certains sourds ont une combinaison de ces deux surdités.

Ces deux types de surdité peuvent être de différents niveaux, définis par le nombre de décibels

(dB) perdus (nous pouvons le comparer traditionnellement au volume sonore). Une personne entendante capte des niveaux acoustiques compris entre 0 et 120 dB, ceux à partir de 90 dB pouvant être dangereux pour l'audition, 120 dB correspondant à des dommages qui peuvent être irréversibles. Un entendant peut entendre des fréquences comprises entre 20 Hertz (son très grave) et 20 000 Hertz (son très aigu). L'Association Coquelicot du Rhône explique que la surdité légère correspond à une perte de 20 à 40 dB. 40 dB correspond au volume sonore d'une conversation normale. La surdité moyenne correspond à une perte de 40 à 70 dB, soit une conversation vive. La perte de 70 à 90 dB (rue bruyante) est associée à une surdité sévère, et une perte supérieure à 90 dB (marteau-piqueur, réacteur d'avion) est associée à une surdité profonde. Enfin, une personne est dite malentendante lorsqu'elle est née entendante, a appris à parler et a subi une perte d'audition.

Le dépistage de la surdité peut se faire dès la naissance. En effet, selon Bedoin, ce dépistage « vise à abaisser l'âge du diagnostic afin de permettre la prise en charge de l'enfant et l'accompagnement de sa famille au plus tôt » (2018, p.69). Il est avéré par la suite que plus le dépistage est fait tôt, plus « la prise en charge de la surdité influe significativement sur les capacités langagières de l'enfant ». (2018, p. 71).

Parfois, un sourd est défini comme sourd-muet, non pas parce qu'il y a une malformation du système phonatoire, mais parce qu'il n'utilise pas sa voix pour communiquer. Or, il est nécessaire de comprendre que ce mot est désuet car le sourd communique visuellement « la plupart des sourds peuvent parler et fournissent des efforts pour y parvenir, n'ayant pas de *feedback* auditif » (Bedoin, 2018, p.51). Cependant, certains sourds décident d'avoir un suivi orthophonique afin d'apprendre à vocaliser, articuler, savoir placer sa voix en termes d'intensité ou à aider à la lecture labiale. Les orthophonistes aident aussi à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, difficultés présentes chez les sourds comme on l'a vu précédemment.

Les sourds peuvent être aussi appareillés selon leur niveau et type de surdité. Les contours d'oreille, les prothèses intra-auriculaires (petits boîtiers que l'on place dans l'oreille externe) ou les implants cochléaires (reliés au système nerveux) peuvent aider à compenser la perte d'audition des sourds et des malentendants. Cependant, aucun appareil ne permet de retrouver une audition parfaite, la compensation est partielle : en effet, « certaines familles déçues expriment un sentiment d'insatisfaction, même si elles estiment majoritairement que

l'évolution de l'audition est positive pour leur enfant » (Bedoin, 2018, p.75). Enfin, cet appareillage fait aussi débat dans la communauté sourde car « le risque est également de négliger les alternatives possibles à l'implantation telles que l'apprentissage de la langue des signes » et souvent « le développement du langage oral est jugé prioritaire au détriment de l'apprentissage de la langue des signes » (Bedoin, 2018, p.75-76).

1.3.2 Son histoire, sa culture, sa langue.

Avant toute chose, je me permets de justifier un choix terminologique concernant l'écriture du mot « sourd ». Un sourd peut être associé à la définition faite auparavant, quelqu'un qui a un trouble de l'audition, cependant un Sourd est caractérisé comme membre de la communauté sourde.

Comme toute minorité ou comme tout porteur de handicap, l'histoire des Sourds est dense et difficile. Bertin affirme que l'on peut retourner à environ 300 ans avant JC : « Aristote [...] postule de façon catégorique [...] : « Il n'est rien de l'intellect qui ne vienne d'abord des sens » [...] sans parole, pas de pensée, c'est le langage qui crée le raisonnement. » (2010, p.27). Un Sourd ne serait donc pas doté d'intelligence ? « Dans ces conditions, les Sourds sont exclus de la cité et privés de leurs droits, car perçus comme des êtres « hors langage » » (Bedoin, 2018, p.24). Bertin confirme aussi que cela montre le premier statut juridique des Sourds. Il complète en expliquant que « seuls les sourds-muets congénitaux sont totalement privés de droits civiques : le critère de la parole est donc primordial dans cette exclusion. » (2010, p.27). Dans la Rome antique, le Sourd bénéficie aussi d'un statut social, mais celui-ci n'a pas évolué « le Sourd qui est « de nature ni n'entend ni ne parle » ne bénéficie d'aucun droit, contrairement à d'autres catégories qui jouissent de leurs droits parce qu'ils sont parlants et instruits » (Bedoin, 2018, p.24). Cette tolérance sociale des Sourds n'est qu'un aperçu de ce qu'ils vécurent. Bertin donne aussi l'exemple de Jean-Marc Gaspard (Itard), pourtant médecin spécialiste au 19^e siècle, disant que « la surdité étant traitable, il vaut mieux la faire disparaître [...] la déficience de l'audition – la surdité – est considérée comme une maladie qu'il convient d'éradiquer » (2010, p.71). Cela paraît tout à fait paradoxal sachant que ce dernier est un

médecin spécialiste de la surdité, définissant ce handicap comme étant une « maladie ». Aujourd'hui, cela ne serait certainement pas admis.

Au cours du 18^e siècle, un homme d'une grande importance fit son apparition dans l'Histoire des Sourds en France. Cet homme, Charles-Michel de l'Epée, appelé communément Abbé de l'Epée fit une découverte qui l'intrigua. Charles-Michel de l'Epée, né à Versailles en 1712 et fils de l'architecte du roi Louis XIV, fit la connaissance de deux fillettes sourdes en 1750.

« Jusqu'à cette époque les sourds, incapables de parler, étaient considérés comme des débiles mentaux. [...] Ne pas parler signifiait presque être ravalé au rang d'animal. Or l'Abbé de l'Epée découvrit avec stupeur que la « conversation » de ces deux fillettes était tout à fait sensée et leurs gestes fort astucieux, démontrant ainsi que loin d'être débiles, ces deux fillettes étaient dotées d'intelligence. » (Beaussant, 2003, p.52).

L'Abbé de l'Epée transforme alors sa maison en école et apprend à une trentaine d'élèves cette communication par signes. Cette population précédemment abandonnée s'est retrouvée à avoir de plus en plus de droits, et progressivement le statut de citoyen pouvait être donné aux Sourds. De plus, « en 1784, il publie l'ouvrage intitulé *La Véritable Manière d'instruire les sourds et muets* dans lequel il fait part de sa conviction selon laquelle les gestes peuvent exprimer la pensée humaine » (Bedoin, 2018, p.29).

Cependant, en 1880, un congrès international se réunit à Milan. Les participants vont décider l'abandon de la langue des signes et renvoyer les professeurs sourds. Cet évènement fut un vrai retour en arrière et un combat s'amorça entre professeurs entendants et professeurs sourds. La tolérance sociale des Sourds, d'après Virole, « a été soumise aux variations d'attitude générale par rapport aux minorités. La fin du XIX^e siècle, où la langue des signes et les enseignants sourds ont été chassés des salles de classe, correspond à l'offensive de l'école contre le corse, le breton... » (2006, p.245). Cette tendance nationale à faire taire les autres langues et promouvoir le français comme langue nationale fut de courte durée.

En 1924, les premiers Jeux Internationaux silencieux ont lieu à Paris. Ces derniers ont pu constituer une « force face au pouvoir politique, mais aussi aux administrations de toute nature » ainsi que donner la possibilité de faire des rencontres internationales et de permettre à la langue des signes d'exister (Bertin, 2010, p.103). Dans les années 1970 apparaît le « réveil

sourd », lancé par le congrès de Washington en 1975 où les français sont impressionnés de voir que les Sourds américains peuvent accéder à des professions comme avocat, médecin ou enseignant, ce qui n'est pas envisageable en France à cette époque (Bertin, 2010, chapitre III). Depuis 1864, Washington abrite la première université destinée aux sourds et malentendants : le Gallaudet College. En 1977 ouvre l'International Visual Theater (IVT), un centre de théâtre en langue des signes, qui donne espoir aux Sourds français. Dans le film *sourds à l'image*, Emmanuelle Laborit (grande figure chez les Sourds, récompensée d'un Molière pour une de ses performances au théâtre) explique que grâce à l'IVT, tout était possible pour les Sourds. Les spectateurs découvraient la langue des signes, une langue qu'on admire et qui est stylisée pour le théâtre, qu'il était possible de s'épanouir en tant que Sourd (Lemaine, 2007). Les années 80 font émerger de nouveau la LSF en France.

Tous ces évènements ont fait émerger une vraie culture sourde :

« Ce terme désigne l'ensemble des références à l'histoire des Sourds, en tant que communauté linguistique, l'ensemble des significations symboliques véhiculées par l'usage d'une langue commune, l'ensemble des stratégies sociales et des codes sociaux utilisés de façon commune par les personnes sourdes pour vivre en société faite par et pour les entendants. C'est donc une culture de l'adaptation à la différence et productrice de lien social » (Virole, 2006, p225).

De ce point de vue, être Sourd n'est pas un handicap mais au contraire une force. Bertin complète en assurant que la culture Sourde « exprime aussi une certaine manière de percevoir le monde, de le nommer et d'interagir avec lui. La langue n'est finalement qu'une partie immergée d'un iceberg » (Bertin, 2010, p.11).

La compréhension de l'existence d'une culture dépend notamment de l'expérience personnelle que l'on a avec les Sourds et la surdité. Pour une partie de la population, être Sourd, ce n'est qu'être un déficient auditif et la LSF est une « langue-prothèse ». Virole montre que l'implant est un nouvel espoir d'arracher les Sourds au monde du silence et de les faire sortir de leur ghetto. Ces mots forts contrastent avec l'autre représentation sociale qui est faite des Sourds, qui délaisse le côté médical de la surdité au profit du côté culturel, présentée également par cet auteur : être Sourd est une fierté, la promotion des Sourds vient de leur propre lutte, qu'il y a une volonté de défendre une minorité rattachée à l'histoire des Sourds (2006, chapitre 12).

Aujourd'hui, le monde des Sourds se fait de plus en plus connaître, notamment avec la présence d'interprètes lors de certaines émissions télévisuelles, certains programmes qui permettent d'informer sur la surdité comme par exemple « l'œil et la main », « fais-moi signe » ou le magazine « art'pi ». L'apparition d'internet, de blogs, de forums et de réseaux sociaux ont permis aux Sourds de se faire connaître et de pouvoir se construire au sein de leur communauté, et aussi de s'informer. Puis, certains professionnels proposent des cours de découverte de la langue des signes, interviennent dans des classes et peuvent proposer des séances de lecture pour sensibiliser à ce handicap.

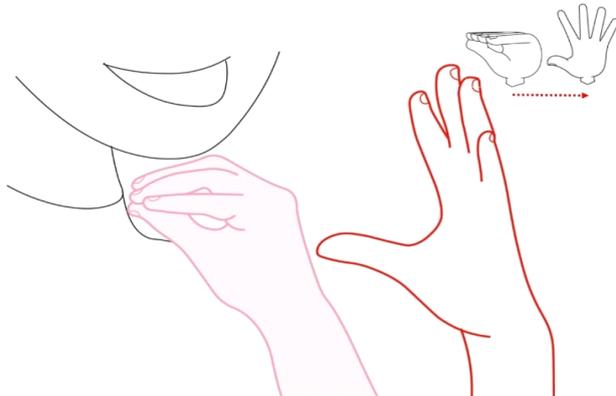
Pour ces défenseurs de la culture sourde, la LSF est leur langue naturelle. L'homme est un être de langage, et la LSF est une nécessité pour une personne sourde. La Langue des Signes Française (LSF) est une langue à part entière composée de signes. Comme toute langue, elle possède un alphabet (annexe 3) avec une position de doigts différente par lettre. Chaque pratiquant possède une main dominante (souvent la droite pour les droitiers et l'inverse pour les gauchers) qui est accompagnée d'une main non dominante quand on a besoin d'utiliser les deux mains. La LSF ne possède pas la même syntaxe que le français et c'est en cela que l'apprentissage est souvent complexe pour un entendant. En effet, une phrase en LSF est structurée sous le modèle Objet-Sujet-Verbe (OSV) alors que le français a une syntaxe en SVO. Par exemple, pour la phrase « je mange une pomme », on pourrait la traduire littéralement par « une pomme je mange » en LSF. Pour communiquer, le Sourd doit être en face de l'autre afin d'avoir une visibilité complète de ses gestes, la « zone » de signes étant un cadre partant d'au-dessus de la tête jusqu'au bas du buste. Ensuite, chaque mot n'est pas forcément constitué d'un seul signe, mais peut être une association de plusieurs signes. Ces signes, inévitablement très imagés, sont aussi liés à l'histoire française, comme par exemple le signe femme qui correspond à la lanière du chapeau porté par les dames autrefois, ou le blanc comme couleur se rapportant au col fraise (annexe 4). Bedoin montre bien cet aspect :

« La plupart des entendants sont persuadés que la langue des signes est universelle du fait de sa gestualité. Or, pour des raisons historiques, les langues des signes de chaque pays diffèrent les unes des autres comme les langues vocales. [...] La communication et l'intercompréhension entre sourds à l'étranger se trouvent néanmoins facilitées par les traits linguistiques communs et un patrimoine culturel partagé ». (2018, p.52)

De plus, la LSF possède ses propres expressions, notamment l'interjection « pi » souvent utilisée qui désigne une multitude de choses : signifie que quelque chose est typique d'une personne, correspond au « si » français d'éventualité, veut montrer quelque chose de précis... Ce « pi » a de multiples utilisations selon les régions. Enfin, la LSF est incontestablement une langue visuelle qui s'accompagne d'expressions faciales obligatoires (en comparaison, que serait le français sans ponctuation ?). Pour finir, chaque pratiquant de la LSF possède son prénom-signé (correspondant à une caractéristique de la personne, une passion, etc.), car vous en conviendrez, il est long et fastidieux de devoir épeler le nom de chaque personne que l'on cite.

1.3.3 Être sourd au quotidien.

La société dans laquelle nous vivons est une société d'entendants, et il est difficile pour un sourd ou un malentendant de s'adapter au quotidien.



www.leplaisirdapprendre.net

Lorsqu'un enfant sourd naît dans une famille d'entendants, par exemple, il faut qu'ils soient guidés pour apprendre à vivre avec le handicap de leur enfant, car cela constitue pour eux une étape voire un frein. Ils doivent l'accepter, accepter de se faire aider, tout en évitant de surprotéger l'enfant dans un monde fait de sons. Bargues, dans son ouvrage, préconise de ne pas couper l'enfant de ce monde, de lui faire écouter de la musique pour qu'il sente les vibrations et s'habitue au rythme pour l'apprentissage du langage. L'enfant va naviguer entre différents instituts médicaux, peut se faire appareiller ou non, peut apprendre la LSF (2010, chapitre 8). Le petit sourd va devoir,

comme on l'a vu plus haut, suivre une scolarité particulière afin de multiplier ses chances de réussite.

Arrivé aux études supérieures, plusieurs problèmes resurgissent, les moyens n'étant plus les mêmes que pour l'enseignement primaire ou secondaire. L'étudiant doit croire en ses capacités à pouvoir faire le métier qu'il souhaite, et non une profession décidée par son handicap. Ensuite, à l'université, il doit pouvoir suivre dans un amphithéâtre lorsqu'un professeur parle, réussir à écrire en même temps. L'étudiant doit alors trouver un codeur pour l'aider à la lecture labiale ou un interprète en LSF, et si possible avoir la possibilité qu'un camarade l'aide à prendre des notes. Enfin, à la fin de ses études, l'adulte sourd va se confronter à la recherche d'emploi, et son insertion professionnelle sera certainement plus lente. Il est donc important de savoir que comme le confirme la loi de 2005 (en rapport avec celle de 1987), certaines entreprises sont dans l'obligation d'embaucher un certain pourcentage de personnes en situation de handicap (Légifrance, 2005, article 25). L'aide, la compréhension et l'accompagnement sont des conditions nécessaires et essentielles pour que le sourd puisse suivre un cursus universitaire et se complaire dans la profession qu'il souhaite.

Comme on l'a vu plus haut, nous sommes entourés de sons (annexe 5). Au quotidien, le logement d'un sourd doit être adapté pour compenser le handicap. Un rendez-vous avec un ergothérapeute est donc indispensable afin d'évaluer les besoins et les demandes de la personne en situation de handicap (Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Déficiants Auditifs). Plusieurs adaptations techniques peuvent être installées dans l'habitat, en voici quelques exemples : installations de signaux lumineux (flashes) pour la sonnette, le téléphone, pour se réveiller le matin ; installations de signaux vibrants ; installation de webcam et de visiophones pour communiquer avec une personne extérieure ; faire appel à une aide animalière tels que les chiens guides... Il est cependant non négligeable de souligner que ces adaptations ont un coût financier élevé malgré les aides apportées par l'Etat. Il faut que le sourd puisse être capable de payer de telles sommes pour adapter convenablement son logement. Enfin, ces dispositifs seront sûrement présents dans le logement du sourd, mais dans très peu de bâtiment ou de services publics. Peu d'établissements proposent un système lumineux lorsque l'alarme incendie s'actionne, ou d'écran permettant au sourd d'avoir une information à son aise. Par exemple dans les trains, lorsqu'un retard est annoncé, une annonce est faite vocalement uniquement, il n'y a majoritairement pas de repères visuels pour

être informé.

Pour finir, la vie en communauté et en tant qu'individu sourd dans cette société peut sociologiquement et psychologiquement être semée de doutes et d'embûches. Si j'utilise le même cas que précédemment, un enfant sourd vivant dans une famille d'entendants, ce dernier grandira sans voir d'adulte sourd directement. Emmanuelle Laborit ayant connu cette situation pensait que ce n'était pas possible de vivre, de grandir, de travailler, d'avoir une identité quand on est sourd. Elle pensait qu'elle allait disparaître (Lemaine, 2007). Dans son livre autobiographique, elle explique même qu'il a été défendu à ses parents de lui en faire rencontrer pour qu'elle s'adapte plus facilement dans une société d'entendants, qu'elle soit appareillée et qu'elle oralise au plus vite. De fait, elle se disait qu'elle était unique, qu'elle n'allait jamais grandir et qu'elle était la seule sourde au monde. Elle était différente. Elle souligne alors l'importance de faire rencontrer un adulte sourd à un enfant sourd afin de mêler au plus vite le monde du bruit et le monde du silence (Laborit, 1996, chapitres 2, 5 et 7). En plus de devoir affronter le regard des autres et apprendre à vivre avec son handicap, les différentes étapes et mouvements de la vie d'un sourd sont expliqués par Bargues dans son ouvrage. Le sourd peut s'isoler dans sa surdité et les impressions de moqueries peuvent faire ressentir des comportements agressifs car il se sent incompris. Le sourd peut se sentir inquiet, en insécurité, car il est privé des informations que les oreilles peuvent donner (un klaxon par exemple). Les oreilles donnent aussi des informations d'orientation (par l'intermédiaire de la cochlée) et de temps (2010, chapitre 3). Emmanuelle Laborit le souligne d'ailleurs en exprimant le fait qu'elle n'arrivait pas à reclasser dans l'ordre des événements de sa vie jusqu'à ce qu'elle apprenne à signer, elle n'arrivait pas à dater ces événements ni comprendre la notion de temps (1996, chapitre 2). Virole démontre que deux comportements peuvent resurgir à l'issue de tout cela. Le premier est une volonté de vouloir « être comme tout le monde » afin de faire disparaître la surdité, en retirant ses prothèses auditives et en mettant un casque sur ses oreilles par exemple. Le deuxième est tout le contraire, le sourd veut pouvoir se mouvoir en tant que sourd, en utilisant à des fins comiques la lecture labiale, en soutenant la « cause sourde », en entrant pour certains dans un conflit contre les entendants (2006, chapitre 11).

La construction de soi est donc difficile dans le quotidien d'un sourd. Une personne en situation de handicap de manière générale va passer par plusieurs étapes dans sa vie et dans

son quotidien pour développer sa personnalité et vivre pleinement dans la société. Elle va se confronter à de nombreuses difficultés et obstacles dans ce monde. Avec mes élèves, c'est cet aspect de vie au quotidien que je souhaite aborder, plus particulièrement pour une personne sourde.

PARTIE 2 – TRAVAIL PEDAGOGIQUE DE CLASSE.

2.1 Corpus d'étude et analyse.

Pour mener à bien mon projet de classe en cycle 2, j'ai sélectionné un nombre conséquent d'albums de littérature de jeunesse autour du monde des sourds. J'ai choisi de travailler à partir d'albums uniquement car je trouve le format plaisant, la relation texte-image très intéressante pour ce sujet (la LSF étant une langue visuelle), ainsi que les différentes entrées que permet cette forme littéraire (par exemple culturelle et langagière). De plus, mes élèves ayant déjà travaillé à partir de romans, de contes et de nouvelles, il est tout aussi intéressant et important de leur faire découvrir d'autres formes littéraires dans l'année. Parmi les livres choisis, deux albums sont donc utilisés en guise d'introduction à notre séquence. Trois servent à travailler sur le quotidien d'un sourd, et deux permettront aux élèves d'avoir une ouverture sur la littérature en langue des signes. Tous les ouvrages seront ensuite laissés à la disposition de mes élèves afin qu'ils puissent les relire pendant des temps d'autonomie.

2.1.1 Ouvrages pour introduire le sujet.

Le premier livre que nous avons étudié en classe est *Elmer et tante Zelda* de David McKee. Cet album raconte l'histoire d'Elmer et de son cousin Walter qui décident d'aller rendre visite à leur tante Zelda qui a déménagé. Walter s'amuse à faire des farces avec sa voix car il est ventriloque, et c'est comme cela qu'il se présente aux amis de Zelda. En se rendant chez elle, ils découvrent que Zelda est devenue malentendante en vieillissant, elle ne comprend donc plus ce que disent les deux éléphants. Cependant, ce handicap ne l'empêche pas de vivre dans un troupeau d'éléphants entendants et de s'occuper le temps d'une journée de ses neveux. Zelda décide donc de montrer son nouveau domicile à ses neveux et parle de sa jeunesse, nous nous promenons donc tout le long de l'album, entourés d'un paysage très coloré et

bienveillant. La tante utilise le langage oral pour communiquer avec ses neveux, et les discussions en deviennent humoristiques car apparaissent de nombreux quiproquos causés par l'incompréhension de ce qui est dit par la tante Zelda, par exemple « Elmer dit : « Au revoir, tante Zelda. Nous reviendrons bientôt. » « Il va tomber de l'eau ? » demande tante Zelda » (p.26). Dans ce livre, nous voyons que Walter, Elmer et les autres éléphants du troupeau acceptent la différence de leur tante.

Ce livre permet d'aborder la notion du handicap et de la différence. Elmer est un personnage inscrit dans notre culture commune. C'est un éléphant considéré comme atypique par son physique coloré et bariolé, il se sait différent car il n'est pas gris. La famille d'Elmer est aussi reconnaissable par leurs couleurs et leurs motifs présents sur leur peau. La série de livres est une aventure vers l'acceptation des différences. Dès la maternelle, on parle de ce personnage et il est intégré dans le répertoire littéraire de l'enfant dès son plus jeune âge. Je suis donc partie sur un personnage qu'ils connaissent déjà pour introduire une autre différence physique qu'ils connaissent ou non.

Le deuxième livre est *Dans mes oreilles, j'entends le monde* par Romana Romanyshyn. Cet album permet à l'enfant de répondre à certaines questions qu'il pourrait se poser concernant le son, les bruits qui l'entourent, ce qu'il se passe dans ses oreilles... En retraçant l'histoire de l'humanité, de la création de la terre au bébé dans le ventre de sa maman. Un schéma de l'oreille est proposé, un éventail d'instruments produisant tous un son différent, les différentes catégories de voix dans l'opéra, les bruits de notre corps et les bruits du quotidien. C'est donc un livre scientifique utilisant un vocabulaire spécifique, tel que l'intensité ou la fréquence, que l'élève va pouvoir s'approprier par l'intermédiaire d'images et de définitions proposées. Ce livre permet de découvrir les métiers de la musique, ce que l'oreille peut entendre, ce qu'est une langue et ce qu'est de vivre dans un monde sans sons tel que le monde des sourds. C'est aussi un ouvrage artistique car il est très graphique. Les illustrations sont fluorescentes, l'articulation texte-image demande à être regardée et lue en prenant son temps car l'album est riche et contient de nombreuses d'informations. A la fin du livre, sur certaines pages, aucun texte n'est présent car l'illustration se suffit à elle-même. Puis, des musiques sont proposées à l'écoute, pour les plus curieux.

En classe, je vais l'utiliser afin que les élèves comprennent ce qu'il se passe dans leurs oreilles. En effet, les élèves selon moi ne sauront pas ce qu'est être sourd réellement au niveau

anatomique, ni pourquoi ils le sont. Nous allons pouvoir parler notamment de ce qu'est un son (c'est une entité que l'on ne voit pas, il est donc difficile pour l'élève d'en prendre conscience physiquement), qu'il est mesurable, afin qu'ils aient un contenu scientifique. Ce livre me semble complexe pour des cycles 2, c'est pourquoi il est nécessaire d'apporter un étayage fort sur les notions importantes à retenir.

Ces livres exposent donc le sujet principal de la séquence, qui est la surdité, à travers un personnage connu de tous, Elmer, et l'apport d'un contenu théorique nécessaire afin de comprendre la suite notre travail.

2.1.2 Ouvrages au coeur de notre séquence.

Les trois albums de cette partie nous ont permis de travailler sur la vie d'un sourd au quotidien. Les deux premiers albums ont été traités ensemble car l'un est la suite de l'autre, et le troisième en complément des deux autres.

Les livres *Ma gardienne est sourde* et *Ma gardienne est sourde... puis après ?* de Noémie Forget racontent l'histoire d'Aglaé, une petite fille entendante, qui a une gardienne (baby-sitter) du nom de Mimi. Cette dernière est sourde, et possède un chien qui s'appelle Cowboy. A travers cette histoire, nous regardons comment Mimi vit au quotidien avec sa surdité et comment elle communique avec Aglaé. Le texte joue sur les sonorités en faisant des rimes et s'articule parfaitement avec les illustrations joyeuses. Le deuxième album nous montre d'autres adaptations, comme le réveil utilisé par les sourds pour se lever le matin, les signaux lumineux, l'intermédiaire d'une interprète et l'usage d'appareils auditifs. Dans ces deux livres, c'est Aglaé qui raconte l'histoire et qui donne son point de vue sur la surdité de sa baby-sitter. A la fin des deux ouvrages, une leçon en Langue des Signes Québécoise est proposée.

Dans ces livres, les élèves peuvent voir comment Mimi s'adapte, notamment en utilisant la lecture labiale, les vibrations, la langue des signes, et en ayant un chien qui peut indiquer quand quelqu'un sonne à la porte par exemple. Le premier livre n'aborde par le regard des autres, comment Mimi agit en contact avec des personnes qu'elle ne connaît pas. Cependant,

le deuxième volume montre comment Mimi agit à l'extérieur de son habitat et comment les entendants doivent réagir face à quelqu'un de sourd. Les élèves ayant probablement d'autres questions à la fin du premier livre (par exemple comment Mimi se réveille le matin), le deuxième leur permettra de trouver certaines réponses et peut-être de trouver d'autres adaptations auxquelles ils n'auraient pas pensé. Ils pourront donc faire les premières comparaisons avec leur quotidien et celui d'un sourd. Cette histoire leur permettra d'aborder rapidement le regard de l'autre, et de faire un lien avec l'histoire de Zelda, la tante d'Elmer.

Le troisième ouvrage de cette partie de notre séquence est *Youpi ! Mes parents sont sourds !* de Monica Companys et Valérie Heme-Giraud. Comédienne de formation, Monica Companys est une figure dans la littérature portant sur le thème de la surdité et de la LSF, elle a d'ailleurs fondé sa maison d'éditions sur ce sujet, et est devenue une référence. Dans son livre, elle aborde le quotidien d'une fillette, Ilona, et sa sœur Emma, qui ont des parents sourds, alors qu'elles sont entendants. Tout en utilisant l'humour, Ilona nous fait découvrir le bilinguisme, nous aide à comprendre certains mécanismes de la LSF (notamment les prénoms-signés), casse l'idée reçue sur la surdité qui serait une maladie, et nous fait voir d'autres adaptations non présentes dans les précédents albums. Nous découvrons dans cet album le regard des autres porté sur la surdité, qui n'est parfois pas bienveillant, et aborde le stéréotype de la mutité chez les sourds. Ilona nous montre aussi qu'avoir des parents sourds peut avoir des avantages, comme communiquer sous l'eau, pouvoir écouter à haut volume de la musique, pouvoir dire des secrets à sa famille...

Le petit format de cet album ne fut pas très pratique pour être travaillé et observé en classe, et la longueur de l'histoire invite à prendre son temps sur la lecture et la découverte de cet ouvrage. En effet, l'ouvrage fait environ quatre-vingt-dix pages, ce qui est très long pour un album. Je l'ai donc utilisé après les deux autres afin qu'on puisse passer rapidement sur les aspects qui ont déjà été abordés, et consacrer du temps sur le reste qui leur est inconnu. Ce livre a alors servi d'appui et a permis de compléter nos recherches. Cependant, la vie professionnelle et sociale des parents sourds n'est pas abordée, ce qui est regrettable. On pourrait donc croire qu'un sourd ne travaille pas, mais Mimi du précédent ouvrage peut nous prouver le contraire. Il faudra donc faire un lien constant entre ce qui a été lu et ce que nous découvrons dans chaque album. Comme les livres précédents, les images sont redondantes au texte, et nous apprennent de temps à autre comment dire un mot en langue des signes.

Les illustrations sont simples et le physique de tous les personnages caractéristique par leur visage au nez proéminent.

2.1.3 Ouvrages d'ouverture.

Nos deux derniers livres vont permettre aux élèves d'enrichir leurs connaissances sur la surdité en découvrant un livre traduit en langue des signes, ainsi que des comptines visibles sur un cédérom.

Dans les bois... Une histoire en Langue des Signes Française de Bénédicte Fabert raconte l'histoire d'une famille de moutons qui décide d'aller faire une promenade dans la nature. Ils préparent donc de quoi se sustenter, et partent de la maison. Quand ils furent fatigués, ils décidèrent de s'arrêter en route pour grignoter. Le tonnerre gronde, la famille part et laisse leur fille Solaine, qui est sourde, seule, ne s'étant pas rendue compte que tout le monde était parti. Un loup vient voir ce petit mouton, et essaye de lui faire peur, mais en vain. Une amitié se lie entre Solaine et le loup. Les deux personnages retrouvent la famille, et leur amitié n'est au premier abord pas acceptée. En effet, Solaine est un mouton, et traditionnellement le loup mange les moutons dans les contes. La petite fille-mouton essaye donc de le faire accepter par la famille en leur signifiant qu'il est diff rent et qu'ils ne craignent rien. Ils décident de laisser une chance au loup en l'invitant chez eux et, à la fin de l'histoire, la famille juge le loup digne de confiance.

Cet album, des Editions Monica Companys, est structuré de la même manière tout le long de l'histoire : la page de gauche contient le texte sur fond vert et feuillu, avec quelques traductions de mots en langue des signes (une image d'un lapin signe le mot), et la page de droite contient les illustrations. Les premières pages de l'ouvrage présentent les personnages avec leur prénom-signé, et la dernière page contient un glossaire de mots signés. Le fil rouge de l'histoire est une question posée tout le long de l'histoire qui est « où est le loup ? » qui a souvent une image effrayante, probablement pour insister sur l'image stéréotypée du loup. Les moutons ont une texture différente de laine pour chacun et c'est en cela qu'ils se détachent du fond. Le fond est majoritairement jaune pour la maison, et vert pour la forêt.

Les arbres nous font penser au signe « arbre », leur tronc et les branches étant faits avec un bras et une main. Ce livre aborde donc les stéréotypes et les différences, le loup et le mouton pouvant être une métaphore des sourds et des entendants. L'auteur, à la première page, conclut en expliquant que l'écriture permet « d'offrir aux enfants des signes qu'ils pourront utiliser au quotidien ainsi que quelques indices pour rentrer en contact avec les Sourds et, pourquoi pas, aller plus loin dans cette rencontre » (p.1).

Le dernier ouvrage est un recueil de comptines, de Rémi Guichard et Coralline Pottiez .

Douze petits chants sont proposés, issus de notre culture commune, tel que « Jean Petit qui danse », « Ah les crocos ! » ou « Une souris verte ». Chaque double page contient une comptine écrite, une image d'illustration et quelques signes. Le texte est écrit en couleur et le refrain est inscrit dans une couleur différente. Deux interprètes sont donc présents dans le livre afin de présenter ces mots signés. Un cd-rom est disponible dans le livre afin de voir les interprètes signer toutes les comptines : l'un chante la comptine, l'autre signe. Les élèves peuvent alors se rendre compte que le chanteur chante à un rythme plus lent lorsque la comptine est très rapide, afin que l'interprète puisse suivre ce qui est dit. Au fur et à mesure, les élèves peuvent retenir quelques signes du fait de leur redondance, par exemple le mot « crocodile » qui revient plusieurs fois dans la comptine et qui est donc signé autant de fois. Les élèves peuvent aussi se rendre compte de l'expressivité que nécessite la langue des signes, de voir le placement du corps, la motricité et la vitesse des mains.

Tous ces livres nous montrent bien que la représentation de la surdité, expliquée plus haut, comme « normalité » ou comme sujet majeur de l'ouvrage est vraie. En effet, si tante Zelda apparaît être comme quelqu'un vivant « comme tout le monde », les deux albums de Noémie Forget et celui de Monica Companys se focalisent sur la surdité, le thème de ces ouvrages.

2.2 Mise en pratique.

2.2.1 Séquence en classe

Ma séquence est composée de huit séances, effectuées durant la période de mars à avril pendant nos heures de lecture habituelles. Enchaînant ma séquence sur une nouvelle période,

mes tables seront en îlot de quatre élèves, afin que la séquence soit construite autour de l'échange et que notre séance en langue des signes soit facilitée (en effet, il est plus simple de communiquer avec quelqu'un qui est en face de soi, qu'avec quelqu'un qui est à côté). Je lirai les livres à mes élèves en lecture offerte, mes élèves étant habitués à cette pratique depuis le début de l'année, et n'ayant qu'un exemplaire de chaque livre à la fois.

La trame générale de la séquence figure en annexe (annexe 0), chaque séance est détaillée dans ce qui suit :

La première séance s'organise autour de la lecture de l'album *Elmer et tante Zelda*. Je présenterai le livre aux élèves, une lecture de la quatrième de couverture sera faite et des hypothèses sur l'histoire seront recueillies. Puis, on poursuivra avec une lecture offerte du livre. A la fin de cette lecture, les élèves poseront des questions si des incompréhensions persistent, notamment par rapport aux nombreux quiproquos présents tout le long de l'histoire. Enfin, on se demandera autour d'un débat comment nous réagissons chaque jour devant quelqu'un qui est en situation de handicap, ou lorsque l'on juge quelqu'un de différent. En parallèle, nous ferons des liens avec la réaction d'Elmer et de Walter face à la surdité de leur tante et notre réaction au quotidien. A la fin du débat, j'annoncerai donc que le thème de notre séquence sera sur un handicap particulier, celui de tante Zelda qui est la surdité.

La deuxième séance permettra aux élèves de comprendre ce qu'il se passe dans leurs oreilles, en découvrant quelle est l'anatomie interne de l'oreille, et d'où peut provenir la surdité, par la lecture du livre *Dans mes oreilles, j'entends le monde*. Pendant la lecture de cet ouvrage, les élèves pourront aussi apprendre que l'oreille peut entendre jusqu'à un certain nombre de décibels, découvrir certains métiers de la musique, et appréhender l'alphabet en langue des signes française. Je demanderai donc au début de la séance comment ils imaginent ce qu'est un son (une vibration), comment il est perçu dans leurs oreilles, et comment ils se représentent l'intérieur de leurs oreilles. Après la lecture du livre, nous verrons si les élèves ont changé leurs représentations, et s'ils ont appris de nouvelles choses. Je leur demanderai en rapport avec notre thème, la surdité, ce qu'ils ont retenu et ce qu'ils ont découvert. Je pourrai enfin leur proposer de s'imaginer vivre dans un monde sans sons et comment ils réagiraient.

La troisième et la quatrième séance, nous travaillerons autour des albums *Ma gardienne est sourde* et *Ma gardienne est sourde... puis après ?*. Après avoir rappelé le thème de notre

séquence, je leur annoncerai que l'on travaillera sur le quotidien d'un sourd, pour voir si des différences apparaissent comparé à notre quotidien et si la surdité est une difficulté pour vivre chaque jour. Je leur proposerai donc de faire une affiche, afin de noter les adaptations nécessaires, pour établir une liste et permettre de constater visuellement toutes les différences entre le quotidien d'un sourd et celui d'un entendant. A la fin de la lecture du premier livre, nous écrirons sur l'affiche, et de même pour le second. Ce sont les élèves qui devront relever les adaptations, et je les noterai sur la feuille qui sera accrochée au tableau, en se mettant d'accord tous ensemble des mots que nous utilisons et des catégories d'adaptations mises en place.

Après avoir fini la lecture des deux précédents ouvrages, je présenterai, lors de la prochaine séance, le titre du prochain livre : *Youpi ! Mes parents sont sourds !* et je leur demanderai comment ils réagiraient s'ils avaient des parents sourds. Après ce temps d'échanges, nous commencerons la lecture du livre qui sera continuée ultérieurement, le livre comportant beaucoup de pages. En effet, afin de ne pas perdre l'attention des élèves, je pense préférable de faire deux séances d'une longueur modérée qu'une séance très longue. La lecture du livre nous permettra de compléter et de finaliser notre affiche, de valider certaines adaptations que nous aurions pu trouver, et d'en rajouter si nécessaire. La longueur de la liste nous permettra de nous rendre compte de la difficulté d'être sourd tous les jours, mais que des solutions existent. Cet album nous montrera comment vivent deux filles entendantes avec des parents sourds, et qu'il est possible de grandir et de s'épanouir au sein de cette famille.

La séance six sera une séance de découverte autour de la langue des signes française. Tout d'abord, un échauffement des mains et des poignets sera nécessaire afin de rendre leurs articulations plus souples (n'étant pas habituées à signer). Nous ferons un échauffement général du corps, en tournant légèrement et tranquillement la tête de gauche à droite puis de haut en bas, puis nous lèverons les bras en l'air pour étirer, une épaule puis l'autre, nous pourrions bailler. Tous ces exercices nous permettront de nous préparer physiquement mais aussi cognitivement à l'activité. Enfin, nous ferons des tours avec nos poignets, nous pianoterons avec nos doigts, nous lèverons un doigt puis l'autre. Nous serons alors prêts à faire l'alphabet en langue des signes. Une feuille sera distribuée, et nous ferons chaque lettre tous ensemble, afin de valider les placements de doigts et l'usage des mains. Aussi, nous aurons une explication concernant la main principale et la main secondaire, afin que tous

puissent signer avec leur bonne main. Après avoir parouru l'alphabet, je demanderai à mes élèves de signer le prénom des camarades de leur ilot, et s'ils le veulent, ils pourront passer pour montrer aux autres comment ils signent leur propre prénom. Ensuite, je distribuerai un papier à chaque groupe contenant un mot et son image qu'ils devront trouver en langue des signes. Par exemple, je distribuerai le mot chat et une image d'un chat, voir visuellement la représentation de ce mot pouvant les aider à trouver le signe au départ. Il y aura donc les mots chat, arbre, maison, chien, homme et femme à trouver. Chaque groupe passera devant les autres afin de montrer ce qu'ils imaginent être le signe. On validera alors ou non leurs hypothèses.

La séance sept permettra aux élèves de découvrir la littérature de jeunesse traduite en langue des signes française, afin qu'ils puissent voir que certains livres sont adaptés pour les sourds, notamment pour leur apprendre à lire. Le premier livre que nous allons lire est *Dans les bois... Une histoire en Langue des Signes Française*. Nous essayerons par la suite de faire ensemble quelques signes proposés dans le livre, et de voir que nous en avons appris quelques-uns lors de la séance précédente, afin de faire du lien entre nos séances. Nous essayerons de comprendre pourquoi la famille mouton ne veut pas accepter le loup, et de comparer cette situation avec quelqu'un en situation de handicap.

Après la lecture de ce livre, nous pourrons regarder le livre *Mes comptines en Langue des Signes*, et regarder à l'aide du cédérom certaines comptines qu'ils connaissent. A la suite de ce visionnage, je leur demanderai s'ils ont aimé ce qu'ils ont vu ou non, s'ils ont retenu certains signes redondants, et leur avis sur la langue des signes (s'ils sont surpris par la rapidité, l'expression du visage, etc.)

La dernière séance nous permettra de faire un retour sur notre travail, autour d'un débat, afin de voir si leurs représentations et leurs manières de penser ont changé. Je leur demanderai alors comment ils réagiraient maintenant s'ils rencontraient quelqu'un de sourd ou si quelqu'un de leur famille était sourd, s'il était facile de vivre sourd au quotidien dans un monde de sons, s'ils ont aimé travailler sur ce sujet, s'ils ont appris des choses ou ont été surpris par d'autres et enfin, s'ils souhaitent en savoir plus ou non (comme apprendre la LSF). Je leur demanderai aussi si leur manière de voir le handicap est différente à la fin de cette séquence, en comparant avec les représentations qu'ils avaient au début de notre travail. Pour

finir je leur demanderai ce qu'ils ont retenu de cette séquence, et si des faits les ont marqués lors de notre travail.

Cette séquence s'annonce riche et complexe, et nous allons voir au sein de la prochaine partie comment elle s'est déroulée au sein de la classe afin de valider ou non les hypothèses émises en introduction.

2.2.2 Les résultats de la mise en oeuvre.

Lors de la première séance, les élèves ont été enchantés de travailler sur un personnage qu'ils connaissaient déjà. De nombreux élèves ont levé la main pour me dire qu'ils souhaitaient expliquer aux autres quelle était la particularité d'Elmer. Une élève a donc dit qu'Elmer était un éléphant différent parce qu'il avait plein de couleurs et qu'il était malheureux. En revanche, ils ne savaient pas qui était tante Zelda et ce questionnement a été l'élément déclencheur pour commencer la lecture du livre. La lecture s'est passée en silence et les élèves ont été attentifs. À la fin de l'histoire, les élèves m'ont dit qu'ils ont trouvé cette histoire drôle. Je leur ai donc demandé pourquoi et, à ma grande surprise, les élèves avaient compris les quiproquos de l'histoire car, en leur demandant de se justifier, un élève m'a dit qu'il trouvait drôle la tante Zelda. En effet, elle ne comprenait pas ce que ses neveux lui disaient. Les autres élèves ont acquiescé.

Je leur ai alors répondu que dans le livre cette situation était drôle, mais je leur ai demandé si en réalité, eux aussi rieraient si quelqu'un autour d'eux ne comprenait jamais ce qui était dit. Ils ont de fait répondu qu'au bout d'un moment cela les ennuerait car ils ne pourraient pas discuter convenablement avec cette personne. J'ai donc enchaîné sur le débat « comment réagissons-nous chaque jour devant quelqu'un qui est en situation de handicap ou que l'on juge différent ». Voici un extrait de la conversation :

1	Fille A	Moi je me sens mal quand quelqu'un est pas normal.
2	Enseignante	Pourquoi tu te sens mal ?
3	Fille A	Bah parce que parfois ça me rend triste.

4	Garçon A	Oui ça fait de la peine.
5	Enseignante	Et pourquoi cela vous rend tristes ? Pourquoi avez-vous de la peine ?
6	Fille A	Parce qu'elle est pas comme nous et c'est triste pour elle.
7	Garçon B	Ouais parfois ils sont bizarres.
8	Fille B	Oui et aussi parce qu'elle peut pas faire les mêmes choses que nous.
9	Enseignante	Ok alors vous avez dit plusieurs choses intéressantes là. J'ai entendu « ils sont bizarres », et « elle ne peut pas faire les mêmes choses que nous ». D'abord, pourquoi ils sont bizarres ? Garçon B, c'est toi qui a dit ça.
10	Garçon B	Ils font des têtes bizarres les handicapés et moi ça me fait rire.
11	Enseignante	Tu sais s'ils font des « têtes bizarres » comme tu dis c'est pas forcément fait exprès, parfois ils ne peuvent pas se contrôler, ou....
12	Fille C	Bah oui s'il est handicapé.
13	Enseignante	Et donc j'ai entendu qu'ils ne peuvent pas faire les mêmes choses que nous, c'est toi Fille B qui a dit ça je crois ?
14	Fille B	Oui ils peuvent pas faire les mêmes choses que nous.
15	Enseignante	Mais pourquoi tu as dit ça ? Aurais-tu un exemple ?
16	Fille B	Bah par exemple quelqu'un en fauteuil ne peut pas jouer au foot.
17	Enseignante	Moi je pense qu'ils le peuvent. Les jeux olympiques pour les personnes en situation de handicap existent même, c'est les jeux paralympiques. C'est un sport qui peut être adapté pour jouer avec

		des fauteuils, je ne sais pas comment, peut être en tapant le ballon avec leur fauteuil, mais c'est possible !
--	--	--

En cherchant ensemble sur internet, nous avons confirmé que cela était possible. Les élèves ont participé avec intérêt à ce débat et se sont senti concernés. La gestion de groupe a cependant été difficile notamment car des élèves ne respectaient pas le tour de parole et intervenaient sans lever le doigt. Cela a donc permis de refaire un point sur les règles d'échanges. Notre débat s'est ensuite orienté sur l'exclusion :

1	Enseignante	Pourquoi ces personnes-là on les exclut ? Pourquoi on ne les accepte pas vraiment comme amis ?
2	Fille C	Bah ils sont comme nous mais ils ont quelque chose pas comme nous du coup les enfants ça les embête.
3	Fille A	Il y a quelque chose qui est pas pareil que nous, il a des petits problèmes, il a des petites difficultés donc c'est pour ça qu'on l'exclut.
4	Enseignante	D'accord, merci, mais je voulais savoir : pourquoi quelqu'un qui est en fauteuil roulant, par exemple, on l'exclut ?
5	Fille D	Bah parce que ça nous énerve, il est différent et si par exemple on l'invite au restaurant les autres vont nous regarder bizarrement.
6	Enseignante	Ah donc c'est le regard des autres qui dérange c'est ça ?
7	Fille D	Oui.
8	Enseignante	Garçon A tu voulais dire quelque chose tout à l'heure non ?
9	Garçon A	Oui moi je dis juste que ça se fait pas de se moquer du physique des gens.
10	Enseignante	Ah je suis entièrement d'accord avec toi !

11	Garçon B	On peut être petit, comme Garçon C, mais on peut être intelligent !
12	Enseignante	Ca c'est sûr, c'est vrai ce que tu dis.
13	Garçon C	Oui il y a des petits qui sont très intelligents et des grands qui ne sont pas intelligents.
14	Enseignante	Oui, ou l'inverse même ! Notre physique ne veut rien dire de nous, ni notre handicap ! Donc, au final, est-ce que c'est juste d'exclure ?
15	Fille C	Non, c'est pas juste.

Le reste de la classe a été d'accord avec cette dernière intervention, et notre débat fut clos. A la fin de la séance, j'ai annoncé le thème de notre travail en rapport avec le handicap, la surdité, et beaucoup d'élèves avaient l'air content de travailler sur ce sujet.

À la deuxième séance, les élèves ont été intrigués par l'effet coloré du livre *Dans mes oreilles, j'entends le monde*. Je leur ai dit que ce livre leur permettra d'avoir des connaissances sur ce qu'il se passe dans leurs oreilles. Je leur ai donc fait rappeler le thème de notre nouvelle séquence, et je leur ai demandé s'ils savaient ce qu'était la surdité. Une élève a répondu que la surdité était comme la tante Zelda, c'est-à-dire que l'on ne comprenait pas ce que quelqu'un pouvait dire. Un autre élève a renchéri en disant que c'est lorsque l'on n'entendait pas. J'ai alors répondu en expliquant qu'une personne qui n'entendait pas était ce que l'on appelait un sourd, et que cela constituait un handicap. La lecture du livre a permis à mes élèves de soulever plusieurs questions sur les notions qui étaient abordées, notamment sur les décibels, avec ce que l'on pouvait entendre ou non. Ils ont aussi aimé découvrir comment étaient faites leurs oreilles, et ont été surpris qu'il y ait autant de composants. Ce livre ayant éveillé leur curiosité, les élèves ont été heureux de savoir qu'il serait à leur disposition. A la fin de la séquence, ils m'ont avoué qu'ils ne savaient pas vraiment si la surdité était un handicap ou non, car ils associaient le handicap à quelqu'un qui était en fauteuil roulant uniquement. En leur proposant de s'imaginer vivre dans un monde sans sons, ils ont alors dit que pour eux cela serait impossible car il y a tout le temps du bruit. Pour certains élèves, vivre dans un monde sans sons serait reposant mais lorsque je leur ai dit que vivre dans ce monde pouvait dire ne

rien entendre jusqu'à la fin de leur vie, ils ont répondu que cela les rendrait triste de ne pas pouvoir écouter de la musique ou de ne pas pouvoir parler avec leurs copains. Je leur ai donc expliqué que nous vivons dans un monde de sons, que la société est faite comme cela, et que ce monde n'était pas adapté pour les sourds. C'est en cela que consiste un handicap : lorsque l'environnement où l'on vit nous pose un problème. Les élèves ont exposé certaines situations pour comprendre ce que je venais d'expliquer. A la fin de la séance, ils ont été intrigués par la page sur l'alphabet en langue des signes et ont été heureux de savoir que nous allons l'étudier ensemble lors d'une prochaine séance.

Les deux séances suivantes autour des livres de Noémie Forget ont été riches en apprentissages. Les élèves ont été surpris de toutes les adaptations nécessaires pour qu'un sourd puisse vivre au quotidien. Tout d'abord, ils n'ont pas compris à quoi ces adaptations pouvaient servir. Pour eux, la surdité était encore quelque chose qu'ils n'avaient pas bien comprise ou du moins pas bien assimilée. Je leur ai donc demandé de se projeter dans leur quotidien, par exemple lorsque quelqu'un sonne à la porte. Nous, en tant qu'entendants, nous pouvons entendre la sonnerie mais un sourd a besoin d'un signal visuel et donc lumineux pour savoir si quelqu'un est à la porte. Le lien avec leur quotidien et leur manière de vivre a été nécessaire à chaque moment afin qu'ils puissent se rendre compte du monde de sons dans lequel ils vivent, et ils ont réussi à faire des liens avec les problèmes que pouvait créer leur environnement pour les sourds. Les élèves ont apprécié pouvoir faire une affiche (annexe 6) autour de ce sujet afin d'avoir un souvenir sur notre séquence et de se rendre compte des difficultés qu'un sourd peut avoir pour vivre au quotidien. Ils travaillent régulièrement sur affiche et sont habitués à ce dispositif de travail, mais il leur a été difficile de trouver les bons mots et le bon vocabulaire pour véhiculer une idée, mon étayage a donc été obligatoire. Dans les livres, les élèves ont bien assimilé le fait que la langue des signes peut servir à communiquer avec quelqu'un ainsi que la lecture labiale.

Cette dernière affirmation fut cependant invalidée lors de la séance autour du livre *Youpi ! Mes parents sont sourds !*. En effet, pendant le débat, certains élèves ont dit qu'il serait impossible pour eux de communiquer avec leurs parents s'ils étaient sourds. Ils ont partagé leurs craintes de ne pas pouvoir échanger avec leur famille, notamment autour de leurs besoins : « et si j'ai faim, comment je fais pour le dire à mes parents ? » ou bien « si je suis fatiguée, mes parents ne pourraient pas le savoir ». De fait, je leur ai rappelé l'usage de la

langue des signes. Une élève m'a alors dit qu'elle ne parlait pas la langue des signes ; je lui ai répondu que cette langue s'apprenait, comme eux ont appris le français. Ils ont été dubitatifs en entendant ma réponse et ont eu du mal à imaginer qu'une langue gestuelle puisse s'apprendre. La langue des signes serait alors quelque chose pour eux qui n'est pas « inné » (comme ils semblaient le penser pour le français) mais qu'il est difficile d'apprendre. Le concept de langue pourrait les influencer dans leurs représentations, s'ils arrivaient à imaginer qu'une langue pourrait être uniquement orale.

La séance autour de la langue des signes a été accueillie avec joie par mes élèves. Ils se sont bien prêtés à l'exercice sur l'alphabet mais l'ont trouvé difficile au niveau de la motricité fine (annexe 7). De nombreux élèves, habituellement peu participatifs, ont souhaité passer au tableau signer leur prénom et ceux de deux des camarades de leurs îlots. Lors de l'exercice où ils devaient trouver le signe de certains mots, j'ai pu remarquer que les élèves signaient en se déplaçant lorsqu'ils n'avaient plus de place devant eux et qu'ils faisaient ce qui pourrait s'apparenter à du mime et non de la langue des signes. Il a donc été nécessaire de leur montrer la différence entre les deux, en leur donnant des exemples. J'ai donc imité une danseuse, et j'ai fait le signe « danse ». Pour le mime, je bouge dans l'espace, j'utilise tout mon corps, alors que lorsque je signe je reste stable sur mes appuis en n'utilisant que mes mains. Je leur ai donc demandé de trouver d'autres mots, afin de voir s'ils avaient compris la différence entre le mime et la LSF, et les résultats ont été positifs. Les élèves n'utilisaient plus leurs jambes et ne bougeaient plus dans l'espace.

La septième séance commença par une interrogation intéressante d'un élève lorsque j'ai présenté les ouvrages, qui était « mais pourquoi on traduit des livres en LSF ? Ils ne savent pas lire ? ». N'ayant pas anticipé cette question, je leur ai proposé de vivre l'expérience de la lecture en étant sourd. Ils ont alors pris notre livre de lecture du moment, et ont commencé à lire à voix haute en se bouchant les oreilles. J'ai utilisé la lumière pour les avertir de la fin des exercices, en éteignant et en rallumant. De nombreuses réactions sont apparues, et ils ont dit qu'il n'était pas facile de lire sans entendre ce qu'on lit (même s'ils entendaient un fond sonore qui réside toujours en collant ses mains sur ses oreilles). Je leur ai donc expliqué que les sourds avaient des difficultés pour apprendre à lire justement parce qu'ils ne s'entendaient pas lire, ils n'entendaient pas les différents sons, et c'est en cela que la traduction en LSF peut être une aide lorsque l'on apprend à lire. Nous avons lu le livre *Dans les bois... Une histoire en Langue*

des Signes Française et nous avons essayé de reproduire les signes illustrés dans le livre. Les élèves ayant quelques souvenirs de notre débat autour de l'exclusion, des réactions ne se sont pas fait attendre concernant l'exclusion faite du loup par les moutons. Cependant, ils ont souligné l'effort qui a été fait par ces derniers pour inclure le loup à la fin de l'histoire.

Nous avons observé ensemble le prochain ouvrage de comptines, et nous avons regardé quelques chants du cédérom à l'aide du vidéoprojecteur. Les élèves ont été ravis de voir une traduction en LSF de comptines qu'ils connaissaient, et ont été surpris de la rapidité pour signer. Enfin, mes élèves ont été étonnés de voir autant d'expressions du visage venant de l'interprète, je leur ai donc signifié qu'il était important d'être expressif pour exprimer un sentiment ou poser des questions par exemple, afin que l'autre locuteur puisse comprendre correctement ce qui est signé.

Le débat de la dernière séance a duré une vingtaine de minutes, les élèves ont respecté les règles d'échanges et les tours de parole. Les élèves ont pu donner leur avis sur le travail effectué en classe :

1	Enseignante	Qu'est-ce que vous avez pensé de travailler sur les sourds, la surdité ? Est-ce que vous avez aimé, pas aimé, avez-vous appris quelque chose ?
2	Fille A	C'était très intéressant, on a appris des choses, on a appris l'alphabet et on a vu comment était leur vie.
3	Enseignante	Merci Fille A. Fille B qu'en penses-tu toi ?
4	Fille B	Moi j'ai bien aimé parce que on a fait la langue des signes et parce que ça devait être dur d'être sourd, entendre rien, et j'ai bien aimé parce qu'on a appris des choses.
5	Enseignante	Très bien, merci Fille B pour ton intervention. Fille E ?
6	Fille E	Pareil que fille B, et au moins si on croise un sourd et bien on a appris l'alphabet, on a fait nos prénoms.

7	Fille C	Moi j'ai bien aimé le livre traduit en langue des signes, avec le mouton et le loup.
8	Fille F	Et moi j'ai bien aimé aussi, et voir que c'est difficile d'être sourd.
9	Enseignante	Et qu'avez-vous pensé des autres livres ? Vous avez appris des choses dans ces livres aussi ?
10	Fille A	Oui on a appris beaucoup de choses, on a vu comment ils se débrouillaient avec leur surdité.
11	Enseignante	Oui, très bien, merci Fille A. Et si on vous demandait ce qu'était la surdité, qu'est-ce que vous répondrez ?
12	Fille B	Moi je réponds que c'est pas toujours facile d'être sourd, pour savoir que quelqu'un sonne à la porte, puisqu'ils sont sourds c'est des lumières qui clignotent, pour entendre la radio ils mettent le son à fond pour sentir les vibrations.
13	Fille C	Bah déjà un sourd c'est quelqu'un qui entend pas, et si une maman est sourde c'est pas obligé que l'enfant soit sourd, et si on va au cinéma faut bien demander les sous-titres.
14	Enseignante	Très bien, merci. Est-ce que quelque chose vous a choqué, vous a marqué au sein de cette séquence ?
15	Fille G	Moi ça m'a surpris de travailler sur les sourds.
16	Fille C	Moi c'est quand on a vu qu'il y avait trois rétroviseurs dans la voiture !
17	Fille D	Moi ce qui m'a choqué c'est quand on fait du bruit alors que les parents entendent pas, ou quand on ferme les yeux quand ils parlent.
18	Fille C	Oui ça doit être énervant !

Par la suite du débat, j'ai pu me rendre compte que certaines interrogations persistaient, ainsi que des incompréhensions :

1	Enseignante	Et si un jour vous apprenez que vos parents sont sourds, ou que votre frère ou sœur est sourd, comment vous réagiriez, avec tout ce qu'on a appris ?
2	Fille H	Moi je serais un peu triste car j'aurais peur de ne pas tout comprendre ce qu'ils disent.
3	Enseignante	Et du coup tu apprendrais la langue des signes pour les comprendre ?
4	Fille H	Oui.
5	Fille A	Moi je serais surpris si ma sœur était sourde, mais je pourrais apprendre des choses en langue des signes pour discuter avec elle, mais je serais étonnée de ne pas avoir une sœur comme les autres.
6	Enseignante	Ah c'est intéressant ce que tu viens de dire, « comme les autres », du coup ta sœur serait différente ?
7	Fille A	Oui car elle est sourde, elle pourrait pas communiquer, elle pourra pas parler.
8	Enseignante	Mais la langue des signes ça ne sert pas à communiquer ? Ce n'est pas si compliqué que ça d'apprendre la langue des signes, on a vu.
9	Garçon A	Moi je me demandais si un sourd va à l'école comment il ferait ?

Après cette interrogation, nous avons passé un moment à comprendre qu'un sourd pouvait aller à l'école et comment il pourrait comprendre l'enseignant. Nous sommes revenus sur le sujet de la conversation, si un sourd pouvait parler ou non, et certains élèves n'avaient pas compris qu'un sourd n'était pas forcément muet. Les autres élèves les ont aidés à comprendre

qu'un sourd pouvait parler, mais que c'était difficile pour lui car il ne pouvait pas s'entendre. Le débat s'est terminé sur ce dernier sujet.

2.2.3. Validation ou refutation des hypothèses.

Nous allons voir désormais si les hypothèses formulées en introduction sont validées ou réfutées, à la vue du travail qui a été fait en classe. Il est important de souligner que les réponses sont grandement influencées par le corpus qui a été choisi, elles sont donc à prendre avec prudence, et non comme des vérités universelles. Il faut aussi rappeler que chaque classe est différente, et que le travail effectué dans ma classe de CE1 aurait pu se dérouler d'une autre manière avec d'autres élèves, dans une autre école, et que cela pourrait modifier les réponses qui vont suivre.

La première hypothèse était la suivante : les albums vont permettre de comprendre la notion de surdité. Si l'on pouvait constater qu'au début de la séquence les élèves ne savaient pas en quoi constituait ce handicap, cela n'est plus le cas à la fin de notre travail après la lecture et le travail autour de nos ouvrages. Au sein du dernier débat, nous avons pu voir que les élèves expliquent que la surdité est le fait de ne pas entendre. Cependant, leur définition de la surdité s'arrête à cette caractéristique sensorielle. Si nous cherchons à aller au bout de la définition, la surdité est un handicap, et aucun élève n'a utilisé ce terme, ni aucun des ouvrages étudiés. Les élèves en avaient sûrement conscience, mais il aurait été préférable que ce terme jaillisse de leurs propos afin d'en avoir une preuve explicite au sein de nos échanges, pour nous permettre de valider entièrement l'hypothèse. Même si je l'ai utilisé durant nos échanges, il n'a pas été repris par un élève. L'hypothèse est donc en partie réfutée.

La seconde hypothèse s'articulait autour de l'aide apportée par les albums pour que les élèves se rendent compte de la difficulté d'être sourd au quotidien, dans un environnement fait de sons. Cette hypothèse est incontestablement validée. En effet, les élèves ont pu prendre

conscience du monde de sons dans lequel ils vivaient par l'intermédiaire des albums utilisés en introduction et ceux lus au cœur de notre séquence. Ces derniers ont permis aux élèves de prendre conscience de la difficulté d'être sourd chaque jour. D'abord, les quiproquos présents lors du premier ouvrage sont une ouverture à la validation de cette hypothèse, puisqu'une première difficulté de compréhension est présentée. Ensuite, le nombre d'adaptations et de contraintes présentées au sein des ouvrages *Ma gardienne est sourde*, *Ma gardienne est sourde.. puis après ?* ainsi que *Youpi ! Mes parents sont sourds !* ont démontré les réelles difficultés présentes, par la nécessité d'adapter son logement, la communication avec autrui et le rapport aux autres. Aussi, lors du dernier débat de notre séquence, les élèves ont majoritairement exprimé cette idée de difficulté : « ça devait être dur d'être sourd », exprime une élève.

La validation de la troisième hypothèse fait sens avec ce qui a été dit précédemment. En effet, les adaptations techniques nécessaires pour le sourd sont énumérées au sein des ouvrages. Cette énumération a aidé à valider l'hypothèse précédente, et a aidé les élèves à comprendre explicitement l'utilité de ces adaptations. Une critique peut cependant être émise concernant l'exposition des différentes adaptations, qui est donc faite sous forme d'énumération. Les albums peuvent être perçus comme une liste d'informations sans liens entre elles, sans réelle histoire comme fil rouge. Les situations ont cependant été conductrices pour l'exposition des adaptations, comme la présence d'une baby-sitter sourde ou de parents sourds.

La quatrième hypothèse formulée en introduction, selon laquelle les ouvrages devaient permettre de découvrir un système de communication différent utilisable par tous, ne peut pas être validée en majorité. Comme la première hypothèse, un critère manque pour que cette dernière le soit, qui est le « par tous ». Premièrement, les albums n'ont pas abordé, selon moi avec assez de profondeur, l'utilisation de la langue des signes. Les personnages au sein des ouvrages l'utilisent, mais les élèves ne se sont pas sentis concernés par l'usage de ce système de communication, et cela constitue mon deuxième point. En effet, les élèves ont compris que la langue des signes française était un système de communication, mais éprouvent la difficulté d'un éventuel apprentissage de cette langue qui est selon eux non naturelle malgré notre séance effectuée autour de la LSF. Pour mes élèves, la langue des signes française ne serait utilisable que par la communauté sourde, entre eux, et il leur serait difficile de l'utiliser pour communiquer avec un sourd. Un apport supplémentaire, non

véhiculé par les livres, a donc été nécessaire pour changer leurs représentations. C'est en cela que l'hypothèse ne peut pas être validée en partie, ni entièrement réfutée.

La littérature de jeunesse fait prendre en compte aux lecteurs de la présence d'une culture et d'une communauté sourde était notre cinquième hypothèse. Comme souligné dans la partie autour de la représentation du handicap dans la littérature de jeunesse, les ouvrages n'ont pas permis de faire découvrir cet aspect du monde des sourds aux élèves. Les personnages sourds semblaient être seuls dans les histoires lues, ils n'étaient pas en contact avec d'autres personnes sourdes que celles de leur famille. La présence d'une communauté n'est donc pas abordée. Enfin, les personnages essayant de s'adapter au monde des entendants ne semblaient pas avoir une culture différente. Cette hypothèse est donc réfutée.

Pour finir, nous abordons la dernière hypothèse qui est que cette littérature va permettre à l'élève de prendre en compte l'intérêt et l'importance de l'inclusion. Au sein du premier débat, nous avons abordé le terme d'exclusion, et que cet acte n'est pas souvent juste ni justifié. Les élèves en ont pris conscience, mais qu'en est-il de l'inclusion ? Même si l'inclusion fut abordée au sein du livre *Dans les bois... Une histoire en Langue des Signes Française* avec la métaphore du mouton et du loup, ce thème n'a pas été assez abordé dans les autres ouvrages ni au sein de nos débats. En effet, la question de l'inclusion ne se posait pas avec la tante Zelda, puisqu'elle faisait partie de son troupeau. Ensuite, le regard des autres est présent lors d'une seule double page pour les ouvrages de Noémie Forget, et de même pour le livre *Youpi ! Mes parents sont sourds !* de Monica Companys et Valérie Heme-Giraud, ce qui n'est pas suffisant pour que les élèves en prennent conscience, au vu du nombre d'informations véhiculées par les ouvrages. En mon sens, c'est la lacune majeure présente dans ces ouvrages. L'hypothèse est donc réfutée.

Au total, nous avons deux hypothèses validées, deux hypothèses réfutées et deux hypothèses en partie validées. L'utilisation d'autres ouvrages peut donc être utile afin d'essayer de valider de nouvelles hypothèses, ou non.

CONCLUSION

J'ai souhaité, au sein de ce mémoire, que mes élèves de cycle 2 prennent conscience du monde des sourds par l'usage d'albums de littérature de jeunesse. Nous avons vu que certaines hypothèses ont tout de même été validées, ou du moins en partie, à l'issue de ce travail. Les élèves ont pris conscience de la vie d'une personne en situation de handicap au quotidien, notamment lorsque l'on est sourd, et ont eu connaissance de certaines notions de leur monde (usage de la langue des signes par exemple).

Pour que les élèves aient pleinement pris conscience du monde des sourds, il aurait fallu selon moi étaler ce travail sur une période plus étendue. L'usage d'autres supports, notamment de romans ou des TICE (montrer une scène de théâtre en LSF par exemple), pourraient dans ce cas être judicieux. L'album étant un récit bref, l'usage d'une lecture plus longue pourrait aider l'élève à entrer réellement dans l'histoire, en prenant en compte le code culturel et affectif de l'œuvre. Cependant, il ne faut pas négliger l'apport important qui a été fait par l'album, qui a été inducteur de débats et riche par ses illustrations.

Les recherches effectuées dans mon mémoire ont permis de me faire prendre conscience de plusieurs points. Premièrement, un travail important doit être fait par l'Education Nationale pour l'inclusion. En effet, il faudrait développer de plus en plus de classes spécialisées dans un maximum d'écoles afin que tous les élèves soient confrontés au handicap dès le plus jeune âge. L'Education Nationale doit aussi aider à l'adaptation de ses locaux pour pouvoir accueillir ses élèves dans des conditions qui permettent une bonne ambiance de travail. Deuxièmement, la littérature de jeunesse doit continuer d'offrir des livres abordant le thème du handicap, et notamment développer celui de la surdité, afin d'obtenir un corpus qui nous permettrait de travailler plus en profondeur sur le monde des sourds. Troisièmement, grâce à ce travail mené en classe, j'ai pu assister à de vrais changements de représentations venant de mes élèves, d'une ouverture à une réflexion sur la question du handicap, et d'un éveil de leur curiosité sur ce sujet : que je ne peux que m'en féliciter.

J'ai apprécié de travailler sur ce thème qui me tenait à c eur, malgré certaines difficultés rencontrées, au niveau méthodologique et au niveau de la délimitation du sujet. Lors de cette

séquence, les élèves ont toujours été source de questionnements, et ont été intéressés par notre travail. Souvent, pendant des temps d'autonomie, les élèves ressortent l'alphabet en langue des signes et s'exercent avec leurs camarades. Si je devais refaire cette séquence, je pense limiter mon corpus et approfondir notre travail sur chaque album, en proposant une lecture parallèle d'un roman (dans ce cas, mon sujet porterait sur la littérature de jeunesse en général et non exclusivement sur les albums). Je passerai sûrement plus de temps sur les débats et essaierais de faire participer les élèves plus timides qui ont certainement beaucoup de choses à partager.

Dans ma pratique future, je pense aborder le champ du handicap dans n'importe quel cycle où j'exercerai. Il est selon moi inévitable d'aborder ce sujet, notamment avec les plus jeunes. Ce mémoire m'a confortée dans ma volonté de me spécialiser auprès des enfants sourds et malentendants, il ne me reste plus qu'à persévérer dans cette voie et améliorer ma pratique en langue des signes afin d'être prête à exercer dans les meilleures conditions en toutes circonstances.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages de littérature de jeunesse

- COMPANYS, Monica ; HEME-GIRAUD, Valérie. *Youpi ! Mes parents sont sourds !* Villevêque : Editions Monica Companys, 2012, 91 p.
- COTTIN, Menena ; ROSANA, Faria. *Le livre noir des couleurs.* Paris : Rue du monde, 2007, 26 p.
- FABERT, Bénédicte. *Dans les bois... Une histoire en Langue des Signes Française.* Villevêque : Editions Monica Companys, 2009, 42 p.
- FORGET, Noémie. *Ma gardienne est sourde.* Montréal : Editions Québec Amérique, 2008, 31 p.
- FORGET, Noémie, *Ma gardienne est sourde... puis après ?* Montréal : Editions Québec Amérique, 2011, 31 p.
- GUICHARD, Rémi ; POTTIEZ, Coralline (dir.). *Mes comptines en Langue des Signes.* Paris : Formulette, 27 p.
- HELFT, Claude. *Une petite sœur particulière.* S.L : Actes Sud, 2000, 63 p.
- HERBAUTS, Anne. *De quelle couleur est le vent ?* Paris : Casterman, 2011, 48 p.
- MCKEE, David. *Elmer et tante Zelda.* Paris : l'école des loisirs, 2008, 26 p.
- MOTSCH, Elisabeth. *Gabriel.* Paris : l'école des loisirs, 2006, 62 p.

Etudes

- BARGUES, Marie-Lise. *Mal entendre au quotidien.* Paris : Editions Odile Jacob, 1992, 186 p.
- BEAUSSANT, Martine. *La scolarité d'un enfant sourd.* Paris : l'Harmattan, 2003, 80 p.
- BEDOIN, Diane. *Sociologie du monde des sourds.* Paris : Editions La Découverte, 2018, 128 p.

- BERTIN, Fabrice. *Les sourds : une minorité invisible*. Condé-sur-Noireau : Editions Autrement, 2010, 182 p.
- HACHE-BISSETTE, Françoise ; JUSTIN-JOSEPH, Evelyne ; ANDRE-BATAILLE, Christine ; PERDRIAULT, Marguerite. *Littérature, jeunesse et handicap : questions d'accès, questions de construction*. Suresnes : Editions de l'INS HEA, 2009, 175 p.
- LABORIT, Emmanuelle. *Le cri de la mouette*. Paris : Robert Laffont, 1996, 217 p.
- LEMAINE. *Sourds à l'image : la langue des signes n'est plus interdite* [CD-ROM]. Paris : CNRS, 2007, 54'.
- LEYBAERT, Jacqueline (dir.). *La Langue Française Parlée Complétée (LPC) : fondements et perspectives*. Marseille : Solal, 2011, 270 p.
- NIERES-CHEVREL, Isabelle. *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse, 2009, 238 p.
- REY-DEBOVE, Josette ; REY, Alain (dir.). Inclusion dans *Le nouveau Petit Robert 2010 de la langue française*. Paris : Editions Le Robert, 2009, 2837 p.
- REY-DEBOVE, Josette ; REY, Alain (dir.). Sourd dans *Le nouveau Petit Robert 2010 de la langue française*. Paris : Editions Le Robert, 2009, 2837 p.
- ROMANYSHYN, Romana. *Dans mes oreilles, j'entends le monde*. Paris : Rue du monde, 2017, 59 p.
- SCHNEIDER, Benoît ; MIETKIEWICZ, Marie-Claude. *Les enfants dans les livres : représentations, savoirs, normes*. Toulouse : Editions Eres, 2013, 252 p.
- VIROLE, Benoît. *Psychologie de la surdité* [3^e édition]. Bruxelles : De Boeck, 2006, 524 p.

WEBOGRAPHIE

- ASSOCIATION COQUELICOT. *La surdité de l'enfant : classification* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.coquelicot.asso.fr/surdite/degre.php> (consulté le 4/04/2018).

- LE CORT, Camille. Le projet à travers des textes officiels de l'Education nationale. *Spécificités* [en ligne]. 2012/1, n°5, p.175-190. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-specificites-2012-1-page-175.htm> (consulté le 4/04/2018)

- LEGIFRANCE. *Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>
[HYPERLINK](#)
"<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>"& [HYPERLINK](#)
"<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>"[categorieLien=id](#) (consulté le 20/02/2018)

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* [en ligne]. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 (consulté le 5/04/2018).

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015. Socle commun de connaissances, de compétence et de culture* [en ligne]. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf (consulté le 19/02/2018)

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)* [en ligne]. Disponible sur :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf (consulté le 19/02/2018)

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Bulletin officiel n°8 du 23 février 2017. Enseignement spécialisé : mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd* [en ligne]. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344 (consulté le 04/04/2018)

- PETIT, Christian. De l'intégration scolaire. *VST – Vie Sociale et Traitements* [en ligne]. 2001/1, n°69, p. 35-39. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2001-1-page-35.htm> (consulté le 19/02/2018)

- SECRETARIAT D'ETAT AUPRES DU PREMIER MINISTRE CHARGE DES PERSONNES HANDICAPEES. *Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH)* [en ligne]. Disponible sur : <http://handicap.gouv.fr/les-aides-et-les-prestations/maison-departementale-du-handicap/article/maison-departementale-des-personnes-handicapees-mdph> (consulté le 26/02/2018)

- Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Déficiants Auditifs (UNAPEDA). *Prestation de Compensation du Handicap pour les personnes adultes sourdes ou malentendantes* [en ligne]. Disponible sur : http://www.unapeda.asso.fr/article.php3?id_article=336 (consulté le 6/04/18)

- VIE PUBLIQUE. *La politique du handicap* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-handicap/handicap-ecole> (consulté le 4/04/2018)

ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

Annexe 0 - Trame de la séquence

Annexe 1 - Les clés du code LPC : configuration de doigts et position de la main.	58
Annexe 2 - Schéma de l'oreille.	59
Annexe 3 - Alphabet en langue des signes française (LSF).	59
Annexe 5 - Les signes « blanc » et « femme » en LSF.	59
Annexe 4 - Des sons et situations de communication au quotidien.	59
Annexe 6 - Affiche autour de notre travail sur le quotidien d'une personne sourde.	59
Annexe 7 - Séance six autour de la découverte de la Langue des Signes Française.	59

Annexe 0

Trame générale de la séquence :

<u>Niveau</u> : CE1	Découvrir le monde des sourds par	<u>Discipline</u> :
<u>Durée</u> : 5h45	l'intermédiaire de leur quotidien.	Français, EMC
<u>Compétences du socle commun</u> :		
- Domaine 1 : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.		
- Domaine 3 : Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres.		
- Domaine 3 : Réflexion et discernement.		
<u>Compétences du programme</u> :		
- Ecouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte.		
- Dire pour être entendu et compris.		
- Participer à des échanges dans des situations diversifiées.		
- Comprendre un texte.		
- Travail sur les règles de communication.		
- Le respect des différences, interconnaissance, tolérance.		
- Les préjugés ou les stéréotypes.		
Séance 1	<u>Objectif</u> : Découvrir un handicap : la surdité.	

45 minutes	Lecture du livre <i>Elmer et tante Zelda</i> , et débat sur le regard porté sur la différence.
Séance 2 45 minutes	<u>Objectif</u> : Découvrir ce qu'il se passe dans nos oreilles et le monde du son. Recueil de représentations, lecture du livre <i>Dans mes oreilles, j'entends le monde</i> .
Séance 3 30 minutes	<u>Objectif</u> : Savoir comment vit un sourd au quotidien. Lecture du livre <i>Ma gardienne est sourde</i> , élaboration d'une affiche sur les adaptations.
Séance 4 30 minutes	<u>Objectif</u> : Découvrir d'autres adaptations pour compenser la surdité d'un individu. Lecture du livre <i>Ma gardienne est sourde... puis après ?</i> et continuer l'affiche.
Séance 5 (renouvelée) 45 minutes	<u>Objectif</u> : Percevoir la surdité dans le cadre familial et se rendre compte d'autres adaptations. Lecture du livre <i>Youpi ! Mes parents sont sourds !</i> et finitions de notre affiche collective.
Séance 6 30 minutes	<u>Objectif</u> : Découvrir et pratiquer une nouvelle langue : la Langue des Signes Française. Apprentissage de l'alphabet, de la position du corps et petits jeux autour des signes.
Séance 7 45 minutes	<u>Objectif</u> : Aborder des livres de littérature de jeunesse traduits en langue des signes française. Lecture et visionnage des livres <i>Dans les bois... Une histoire en Langue des Signes Française</i> et <i>Mes comptines en Langue des Signes</i> , recueil d'avis sur ce qu'ils ont vu, et échanges sur les supports.
Séance 8 30 minutes	<u>Objectif</u> : Faire un retour sur la séquence. Organisation d'un débat autour de notre travail : les représentations des élèves ont-elles changé ?

Configurations manuelles pour les consonnes

N1 p (par) d (doux) s (fouie)	N2 k (car) v (vrai) z (zeu)	N3 s (sel) r (rat)	N4 b (bar) n (non) ɲ (nu)
N5 t (toi) f (fé) ʃ (chi)	N6 l (la) ʒ (vigne) w (oui)	N7 g (gare)	N8 j (jolie) ɥ (camping)

Positions pour les voyelles

Côté ɛ (eau) o (eau) œ (leur) ɑ (ra)	Bouche i (ma) ɛ (on) œ (leur) ɑ (ra)	Menton ɛ (ma) u (ma) ɔ (for)	Pommette ɛ (ma) o (ma) œ (leur)	Cou ɑ (un) ɛ (un) œ (leur)
--	--	---------------------------------------	--	-------------------------------------

(*) également utilisée pour coder toute voyelle non précédée d'une consonne.
 (**) également utilisée pour coder toute consonne non suivie d'une voyelle ou suivie d'un schwa.

Figure 1. Configurations digitales et positions manuelles en Langue française Parlée Complétée. (Attina, 2005).

Configurations manuelles pour les consonnes

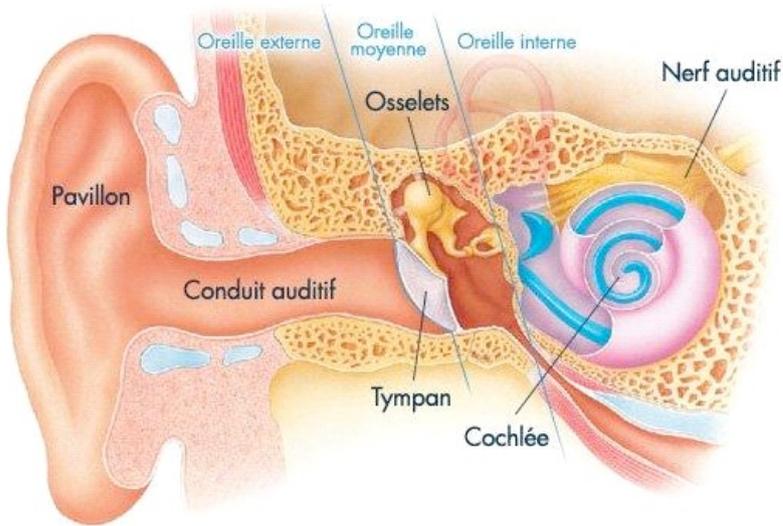
N1 p (par) d (doux) s (fouie)	N2 k (car) v (vrai) z (zeu)	N3 s (sel) r (rat)	N4 b (bar) n (non) ɲ (nu)
N5 t (toi) f (fé) ʃ (chi)	N6 l (la) ʒ (vigne) w (oui)	N7 g (gare)	N8 j (jolie) ɥ (camping)

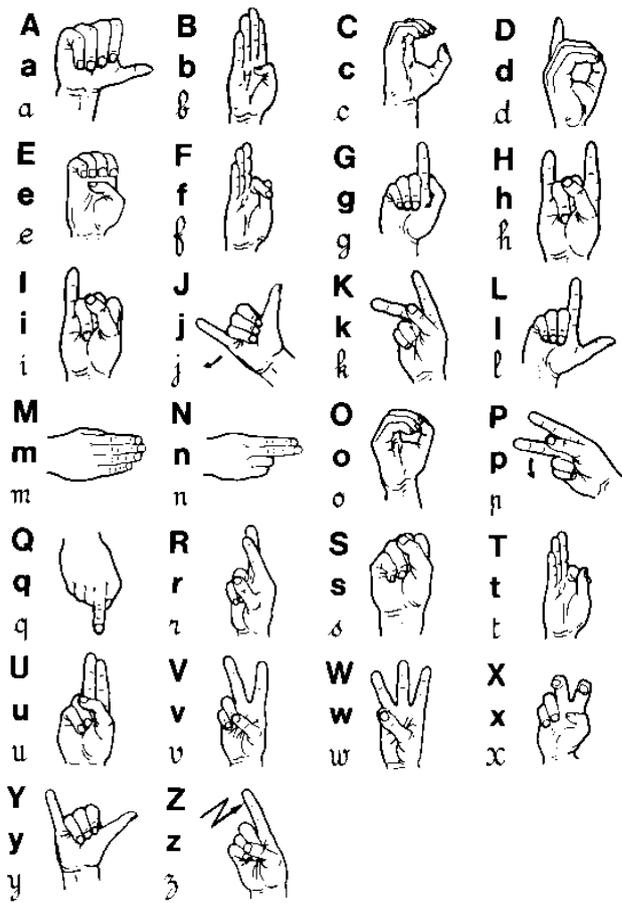
Positions pour les voyelles

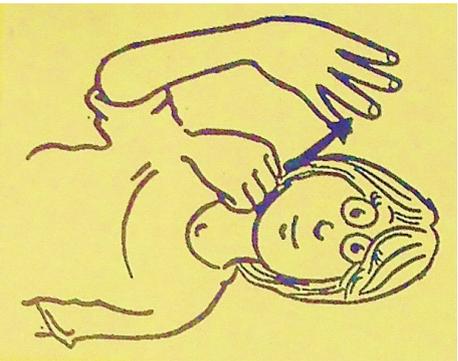
Côté ɛ (eau) o (eau) œ (leur) ɑ (ra)	Bouche i (ma) ɛ (on) œ (leur) ɑ (ra)	Menton ɛ (ma) u (ma) ɔ (for)	Pommette ɛ (ma) o (ma) œ (leur)	Cou ɑ (un) ɛ (un) œ (leur)
--	--	---------------------------------------	--	-------------------------------------

(*) également utilisée pour coder toute voyelle non précédée d'une consonne.
 (**) également utilisée pour coder toute consonne non suivie d'une voyelle ou suivie d'un schwa.

Figure 1. Configurations digitales et positions manuelles en Langue française Parlée Complétée. (Attina, 2005).

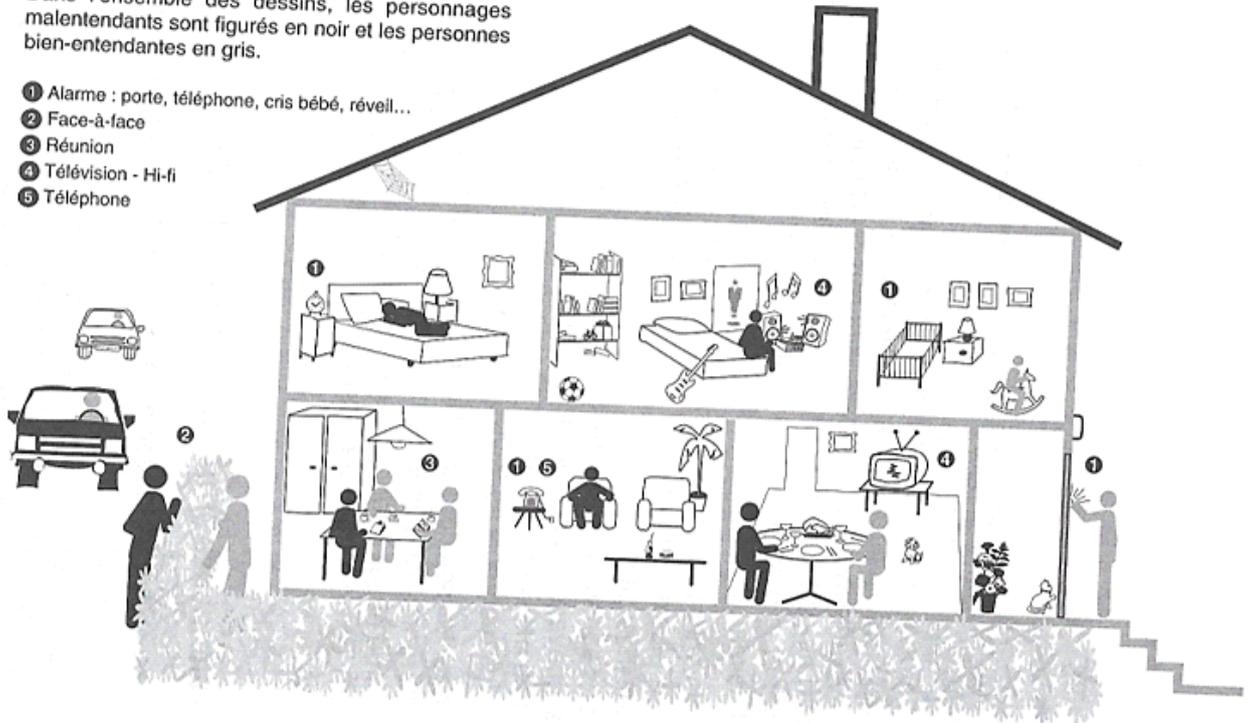






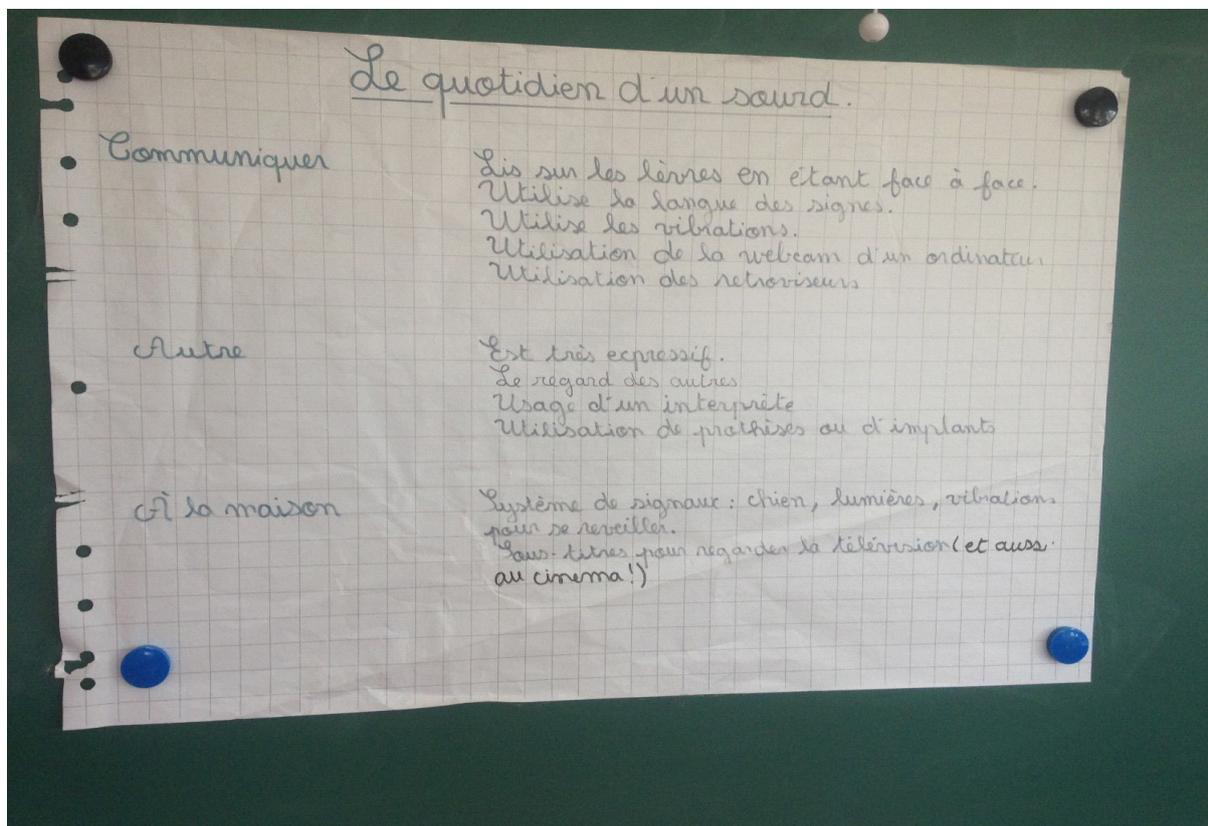
Dans l'ensemble des dessins, les personnages malentendants sont figurés en noir et les personnes bien-entendantes en gris.

- ① Alarme : porte, téléphone, cris bébé, réveil...
- ② Face-à-face
- ③ Réunion
- ④ Télévision - Hi-fi
- ⑤ Téléphone



BLANC

FEMME





Autorisation de diffusion

Je, soussignée : Charlier Manon

- Agissant en l'absence de toute contrainte et en sachant qu'en dehors de l'obligation de déposer mon travail, je bénéficie de la liberté de permettre ou non sa diffusion, autorise sans limitation de temps à diffuser les travaux pour le mémoire ou l'écrit professionnel que j'ai effectué pour le Master MEEF mention premier degré, dans les conditions suivantes :

Consultation sur place en bibliothèque oui ~~non~~

Diffusion en texte intégral sur le réseau Internet oui ~~non~~

Étant entendu que les éventuelles restrictions de diffusion de mon travail ne s'étendent pas à leur signalement dans les catalogues des bibliothèques accessibles sur place ou par réseaux.

La présente autorisation de diffusion vaut également pour la reproduction limitée aux seules fins des diffusions ainsi définies.

Je renonce à toute rémunération pour les diffusions et reproductions effectuées dans les conditions précisées ci-dessus.

Bon pour accord,

Signature de l'auteur À..... , le.....

Manon Charlier (Auteur)

LITTERATURE DE JEUNESSE ET SURDITE :

Comprendre le monde des sourds à travers les albums en cycle 2.

62 Pages

Chapitre 1 : 21 pages - Chapitre 2 : 23 pages

Mémoire de MEEF 1^{er} degré - **Université Claude Bernard Lyon1 - ESPE**
- Université de Lyon 2017-2018

RESUME

La littérature de jeunesse est un outil incontournable pour aborder de grands enjeux de la société au sein d'une classe, ainsi l'inclusion et le champ du handicap sont deux thématiques actuelles qu'il convient d'étudier avec nos élèves. Dans ce mémoire, j'ai décidé de travailler sur un handicap particulier, la surdité, en lien avec des albums de littérature de jeunesse accessibles en cycle 2. Mes recherches se sont axées en première partie sur le handicap en rapport avec la scolarité, puis au sein de la littérature de jeunesse. Mon travail s'est complété par une recherche sur le monde des Sourds, puis en deuxième partie, une exposition du travail pédagogique effectué en classe qui devait permettre de valider mes hypothèses, ou de les réfuter. La séquence s'articule autour de lectures (sept ouvrages), de débats, d'une découverte de la langue des signes et du quotidien d'un Sourd.

MOTS-CLES

Inclusion – Surdité – Quotidien – Enseignement – Littérature – Education

DIRECTRICE DE RECHERCHE

Anne-Marie Mercier

MEMBRES DU JURY

Anne-Marie Mercier

Corinne Gardie

DATE DE SOUTENANCE

Le mercredi 6 juin 2018