



HAL
open science

Sensibiliser les élèves à la différence à travers la littérature jeunesse

Sélène Castellani

► **To cite this version:**

Sélène Castellani. Sensibiliser les élèves à la différence à travers la littérature jeunesse. Education. 2019. dumas-02519116

HAL Id: dumas-02519116

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02519116v1>

Submitted on 25 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

Sensibiliser les élèves à la différence à travers la littérature jeunesse

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

Sélène Castellani

Le 10 juillet 2019

En présence de la commission de soutenance composée de :

Cendrine Mercier, directrice de mémoire

Résumé : En 2019, le ministère de l'éducation et la jeunesse souhaite mettre en place une « école de la confiance », favorisant la réussite de tous les élèves et par extension, l'inclusion scolaire. Cette inclusion scolaire fait notamment référence aux différences, visibles ou non, petites ou grandes et impactant ou non le quotidien des élèves. C'est pour cela qu'il est important de sensibiliser tous les acteurs de l'éducation à ces différences, notamment les élèves pouvant être victimes de discriminations en raison de leur sexe, de leur couleur de peau ou encore de leurs origines sociales. Nous avons donc décidé d'étudier l'apport de la littérature jeunesse pour la sensibilisation à la différence auprès d'élèves de CP situé dans une école du réseau d'éducation prioritaire renforcée du Mans. Nous nous sommes rendus compte que chaque élève démarre avec sa propre idée sur une différence et que la lecture de littérature jeunesse peut être amenée à faire évoluer ces représentations initiales, bien que cela ne suffise pas.

Mots-clés : littérature jeunesse, handicap, discriminations, tolérance, sensibilisation

Resume : In 2019, the Ministry of Education and Youth wishes to set up a « school of trust », promoting the success of all pupils and, by extension, school inclusion. This inclusion refers in particular to differences, visible or not, small or large and impacting or not the daily lives of pupils. This is why it is important to raise awareness of these differences among all those involved in education, particularly pupils who may be discriminated against on the grounds of gender, colour or social origin. Therefore, we decided to study the contribution of youth literature to raising awareness of difference among CP students located in a school of reinforced priority education network in Le Mans. We realized that each pupils starts with his or her own idea of a difference and that reading youth literature can change these initial representations, although this is not enough.

Key words : youth literature, disability, discriminations, tolerance, awareness

Remerciements

Nous tenons à témoigner toute notre reconnaissance
aux différentes personnes qui nous ont aidées
dans la réalisation de ce mémoire.

Dr Cendrine Mercier

notre directrice de mémoire,
pour l'aide apportée tout au long de la rédaction de ce mémoire
et ses précieux conseils.

Madame Anne-Sophie Herbelot

la MAT (maitre d'accueil temporaire)
qui nous a accueillies dans sa classe de CP de manière bienveillante
et qui nous a grandement conseillées pour la réalisation des séances.

Les douze élèves de CP

qui nous ont permis de réaliser cette étude
et qui ont fait preuve d'un intérêt et d'une implication
primordiaux à la réalisation de ce mémoire.

Les parents des élèves de CP

pour nous avoir permis de filmer leurs enfants
et récupérer tout document nécessaire pour cette étude.

Plan du mémoire

SOMMAIRE

1. Introduction.....	4
2. La différence et la littérature jeunesse	6
2.1. La différence à l'école	6
2.2. La littérature jeunesse dans les programmes	10
2.3. La différence dans la littérature jeunesse	11
3. Problématique et hypothèses.....	13
4. Méthodologie	16
4.1. Sujets d'étude	16
4.2. Disposition et protocole.....	17
4.3. Choix des albums étudiés	20
5. Résultats.....	23
5.1. Première séance : les représentations initiales.....	23
5.2. Deuxième séance : <i>Un petit frère pas comme les autres</i>	28
5.3. Troisième séance : <i>L'accident de Marika</i>	32
5.4. Quatrième séance : <i>Les difficultés de Zoé</i>	38
5.5. Cinquième séance : synthèse	43
6. Discussion	44
6.1. Les représentations initiales.....	44
6.2. Utilisation des supports	45
6.3. Impact de la place du PE	47
7. Conclusion	48
Bibliographie.....	50
Annexes.....	51

1. Introduction

Selon le dictionnaire Larousse, la différence se définit comme « *un caractère ou un ensemble de caractères qui distingue un être d'un autre* ». Ainsi, toujours selon le dictionnaire Larousse, la discrimination est l'acte « *de traiter différemment quelqu'un ou un groupe par rapport au reste de la collectivité ou par rapport à une autre personne* ». La différence dans le milieu scolaire peut se traduire de plusieurs façons et concerner un aspect physique, social, ethnique ou autre (orientation sexuelle, croyances, état de santé, etc.). L'école est un reflet de notre société et toutes ces différences et les discriminations qui peuvent en résulter sont également fortement présentes au sein de notre société. Or, ces discriminations sont contraires aux principes d'égalité et de laïcité qui correspondent aux valeurs de la République qui doivent être enseignées. L'école doit être un lieu où se fait l'apprentissage du « vivre-ensemble » fondé sur la raison, la formation au dialogue et la liberté. Elle a donc pour principale mission de contribuer à la formation de citoyens libres, égaux et fraternels d'après les valeurs républicaines.

A ce titre, la lutte contre toutes formes de discrimination doit faire partie des priorités dans l'enseignement scolaire, d'autant plus lorsque les actes de discriminations relatifs à l'orientation sexuelle ou aux croyances religieuses sont de plus en plus visibles dans notre actualité. En effet, selon une étude du ministère de l'intérieur¹, le nombre de faits à caractère antisémite, par exemple, a augmenté d'environ 74% en 2018 par rapport aux deux années précédentes. C'est notamment pour ces raisons que notre gouvernement a mis en place durant ces dernières années des plans d'action contre certaines de ces discriminations. Ainsi, nous pouvons citer une partie du *Plan national de lutte contre le racisme et l'antisémitisme (2018-2020)* publié en mars 2018, qui prône la création d'une équipe nationale de réaction pilotée par le ministère de l'éducation nationale qui proposera des « *interventions dans les établissements, des soutiens aux équipes pédagogiques, la mobilisation de partenariats associatifs ou mémoriels* », etc. Ainsi, ces mesures prévoient un renforcement de l'ensemble des personnels de l'éducation à la prévention et à la gestion des faits et propos à caractères raciste et antisémite dans le milieu scolaire. Nous pouvons également citer le *Plan de mobilisation contre la haine et les discriminations anti-LGBT* datant de décembre 2016 qui a fait suite à l'attentat homophobe d'Orlando. Dans ce plan, l'un des axes concerne la prévention et la lutte contre les LGBT phobies à l'école (et enseignement supérieur) : « *l'école a pour mission d'offrir un cadre protecteur aux élèves afin*

¹ Communiqué *Lutte contre la haine, la discrimination, le racisme et l'antisémitisme* du Ministère de l'intérieur du 12 février 2019

qu'ils puissent apprendre en toute sérénité et réussir ». Ainsi, depuis la rentrée scolaire 2015, l'enseignement moral et civique aborde la lutte contre les LGBT phobies. Comme pour le plan de mars 2018 évoqué précédemment, la formation du personnel éducatif à la prévention et la lutte contre les LGBT phobies est mentionnée.

Au cours de nos stages, nous avons pu observer des moments de lecture, parfois avec des livres imposés par l'enseignant, parfois choisis par les élèves. D'après nos observations, ces moments nous ont paru favoriser les échanges entre les élèves concernant le thème des histoires, ce qu'ils en pensaient ou ce qu'ils en comprenaient et ils comparaient également beaucoup avec leurs expériences personnelles. Ils ont également eu l'occasion, lors de ces moments, de discuter des sujets variés et parfois propre à l'EMC. En effet, ils ont eu l'occasion de partager leurs idées et leurs ressentis sur des sujets comme la mort, le racisme, et d'autres différences des personnages, les sentiments des héros, leurs problèmes et de la façon dont eux, élèves, auraient agi à la place de ces personnages.

De plus, durant ces stages, nous avons pu remarquer que certains élèves semblaient être mis de côté par un groupe d'élèves, bien souvent à cause d'une différence relevant du thème de ce mémoire. Un élève parlant peu voire pas du tout français car récemment arrivé de l'étranger, ou bien un élève jugé trop turbulent par ses camarades, autant de différences qui étaient alors des motifs de moqueries, de rejet. Certains de ces problèmes ont pu être abordés à travers une lecture et ainsi chaque élève a pu développer son opinion sur un thème en se basant sur le personnage du livre ou sur sa propre expérience, et parfois en liant ces deux aspects.

Après toutes ces observations, il nous a paru alors intéressant d'étudier ce que la littérature jeunesse pouvait apporter à ces élèves et de quelles façons ainsi que la place de la différence dans cette littérature.

Il s'agira donc dans la suite de ce mémoire, d'analyser les différences dans le milieu scolaire, la place de la littérature jeunesse dans les programmes ainsi que la manière dont y sont présentées les différences qu'elles soient physiques, morales ou sociales.

2. La différence et la littérature jeunesse

2.1. La différence à l'école

La différence peut être caractérisée de différentes façons et être plus ou moins prononcée en fonction du lieu ou encore de l'époque.

Pour commencer, nous parlerons de la différence de genre, la différence entre les sexes dans le milieu scolaire au cours des dernières années. En effet, lorsque les écoles primaires, secondaires et supérieures se sont développées au 19^{ème} siècle, au commencement, la scolarité des garçons et celle des filles étaient très disparates. La scolarité des filles et des garçons était assurée par l'Église avant que ce ne soit l'Etat qui soit jugé plus apte à former les citoyens d'une France en perpétuel changement. Il s'agissait à ce moment-là de s'affranchir de l'Ancien Régime en formant les élèves en de futurs citoyens révolutionnaires. Cependant, même lorsque l'Etat s'est investi dans l'enseignement de ses jeunes citoyens, seuls les garçons ont été placés dans des écoles publiques et non plus congréganistes. Il a fallu attendre la loi du 10 avril 1867 de Victor Duruy pour que l'enseignement des filles ne soit plus assuré uniquement par l'Eglise mais aussi géré par l'Etat. Les débats sur la scolarisation des filles dans les écoles publiques ont duré longtemps et ont freiné l'avancée de la scolarisation des filles. Il aura fallu plusieurs décennies avant que les filles ne soient intégrées à l'enseignement public primaire, secondaire puis dans les écoles normales supérieures de filles.

Malgré ces avancées, l'enseignement des filles sera très différent de celui des garçons. Les cursus et programmes sont très différents et ne sont pas aussi poussés pour les filles que pour les garçons. Le contenu de l'enseignement secondaire des filles se rapprochait ainsi davantage de ce qui se faisait dans les écoles primaires pour garçons. Il faudra attendre le décret de 1925 pour que l'enseignement féminin soit le même que l'enseignement masculin en école primaire et secondaire. Avant cela, les seules bachelières étaient les femmes qui passaient les épreuves des garçons en candidats libres.

La différence entre les sexes à l'école ne s'arrête pas seulement au contenu des programmes ou à l'accès aux écoles publiques mais passe également par la ségrégation des sexes. Pendant longtemps, les établissements étaient réservés pour les filles ou pour les garçons, les sexes n'étaient pas mélangés. Il faudra attendre les années 1960 pour que la mixité se développe dans

les écoles primaires, secondaires et normales supérieures notamment grâce à la circulaire du 3 juillet 1957. A noter que celle-ci favorise la mixité scolaire pour des raisons économiques.

En effet, cette époque est marquée par l'explosion démographique d'après-guerre et par la forte progression de la scolarisation. Ainsi, il y a un intérêt pour les communes à fusionner les établissements de filles et de garçons pour rationaliser l'utilisation des installations scolaires et des professeurs.

De plus, la circulaire du 17 juin 1969 délègue aux recteurs le pouvoir de décision en matière de mixité, nommée alors « germination » et ajoute qu'« *il apparaît aujourd'hui, du fait de l'évolution des conceptions sociales, que, dans la plupart des cas, les familles ne s'alarment plus de voir admettre garçons et filles sur les mêmes bancs d'école. Sauf rare exception, la germination ne semble guère rencontrer non plus d'opposition dans les assemblées élues et le personnel enseignant.* ». La fusion des établissements semblent alors être acceptée par la population bien que cela ne soit obligatoire.

Enfin, la loi Haby du 11 juillet 1975 et ses décrets d'application du 28 décembre 1976 rendent la mixité obligatoire à tous les niveaux de l'enseignement : « *Les classes maternelles et primaires sont mixtes ; les collèges sont ouverts indifféremment aux élèves des deux sexes ; tout enseignement et toute spécialité professionnelle d'un lycée, sous réserve des dispositions du code du travail, sont accessibles aux élèves des deux sexes.* ». Il ne faut cependant pas oublier que la mixité scolaire n'a jamais été réfléchie, préméditée. Au 19^{ème} siècle, cette mixité était alors impensable mais elle est aujourd'hui complètement acceptée. Il faudra cependant attendre la loi d'orientation du 10 juillet 1989 pour que la mission de l'école au service de l'égalité entre hommes et femmes soit inscrite dans la loi, et celle du 23 avril 2005 pour que l'égalité soit associée au principe de mixité, promue d'abord par les circulaires et décrets cités plus haut. Le code de l'éducation confie ainsi aux écoles, collèges, lycées et établissements d'enseignement supérieur pour mission de « *favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation* ».

Ces lois sont alors complétées par celle du 9 juillet 2010, relative aux violences faites spécifiquement aux femmes, aux violences au sein des couples et aux incidences sur les enfants.

Ici, le code de l'éducation intègre la mission de dispenser, à tous les niveaux de la scolarité, « *une information consacrée à l'égalité entre les hommes et les femmes, à la lutte contre les préjugés sexistes et à la lutte contre les violences faites aux femmes et les violences commises*

au sein du couple. ». Ainsi, l'acceptation des deux sexes et la sensibilisation au sexisme et inégalités sexuelles apparaissent dans les programmes scolaires.

A noter également les discriminations de genre qui peuvent être faites directement par les enseignants et enseignantes. Certaines enquêtes² montrent que les enseignants traitent différemment les garçons et les filles tout en étant convaincus d'être équitables. Ils ont en effet intégré des conceptions et des stéréotypes entre masculin et féminin. Certains comportements nous semblent alors plus naturels venant de filles ou de garçons.

Les différences comme la couleur de peau, les religions, les origines ethniques et sociales sont également présentes dans la scolarité. Durant le 20^{ème} siècle, des vagues d'immigration sont observées notamment pendant les périodes de guerre. Ainsi, les générations d'enfants issues d'immigrés ont d'importantes difficultés dans l'accès à l'éducation entre autres (accès au travail, habitation, etc.).

Le racisme, la peur de la différence et de l'autre sont souvent liés à l'histoire³ et principalement aux périodes de guerre. Antisémitisme, racisme ou encore homophobie étaient en effet fortement présents durant la seconde guerre mondiale avec la ségrégation de ces différentes populations. Il faut également prendre en compte les périodes de colonisation où là encore, des personnes étrangères arrivaient en France à l'époque.

Il est donc important d'intégrer le respect et l'acceptation de personnes étrangères et/ou issues d'origines étrangères dans les programmes scolaires. Chaque personne est unique. On ne doit pas avoir peur de l'autre car il devient alors difficile de vivre en communauté.

Encore aujourd'hui, il arrive que des élèves subissent une inégalité de traitement et une disqualification scolaire relatives à leur statut ethnique et social ou encore à leur religion.

L'école laïque n'a, après tout, été mise en place que parce que l'Etat souhaitait s'affranchir de l'Eglise et de l'Ancien Régime. Ainsi, les autres religions n'ont été prises en compte que bien après, la laïcité permettant d'éviter des formes de discriminations entre élèves et enseignants.

Les programmes montrent donc aujourd'hui différents thèmes abordant l'histoire de l'immigration, des colonies, du racisme et bien d'autres différences engendrant des

² Réseau nationale de lutte contre les discriminations à l'école

³ Revue *Hommes & Libertés*, n°172 de décembre 2015

discriminations encore aujourd'hui. On retrouvera par exemple le parcours citoyen abordant la lutte contre toutes formes de discriminations avec en particulier la lutte et la prévention contre le racisme et l'antisémitisme et la culture de l'égalité des sexes et du respect mutuel et le principe de laïcité, pour le premier degré.

On parle également de différence lorsque l'on parle de handicaps ou de maladies. En effet, chaque enfant doit être scolarisé, peu importe son origine sociale, ethnique, son sexe ou ses contraintes motrices et/ou intellectuelles. De plus, certains handicaps sont visibles et donc sont facilement repérés par des élèves. Il faut donc penser aux façons d'intégrer ces enfants en situation de handicap notamment socialement et cela passe aussi par la vision qu'en auront les autres élèves.

Depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées, le service public d'éducation doit veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction. C'est donc à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à la scolarité des élèves en situation de handicap. Cet environnement ne fait pas seulement référence à l'environnement matériel mais aussi à l'environnement social. D'où l'importance de sensibiliser les élèves à ces différences.

Suite à cette loi, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a plus que doublé depuis 2006. Les circulaires de l'Education nationale sont précises quant à l'accueil de l'élève handicapé dans ces établissements : « *La scolarisation de tous les enfants et adolescents, quelles que soient les déficiences ou maladies qui perturbent leur développement ou entravent leur autonomie est un droit fondamental* »⁴. On a alors vu apparaître (aujourd'hui toujours) des [dispositifs](#) de scolarisations, des parcours de formation individualisés, des aménagements personnalisés en fonction des besoins et d'autres mesures participant à l'inclusion scolaire⁵.

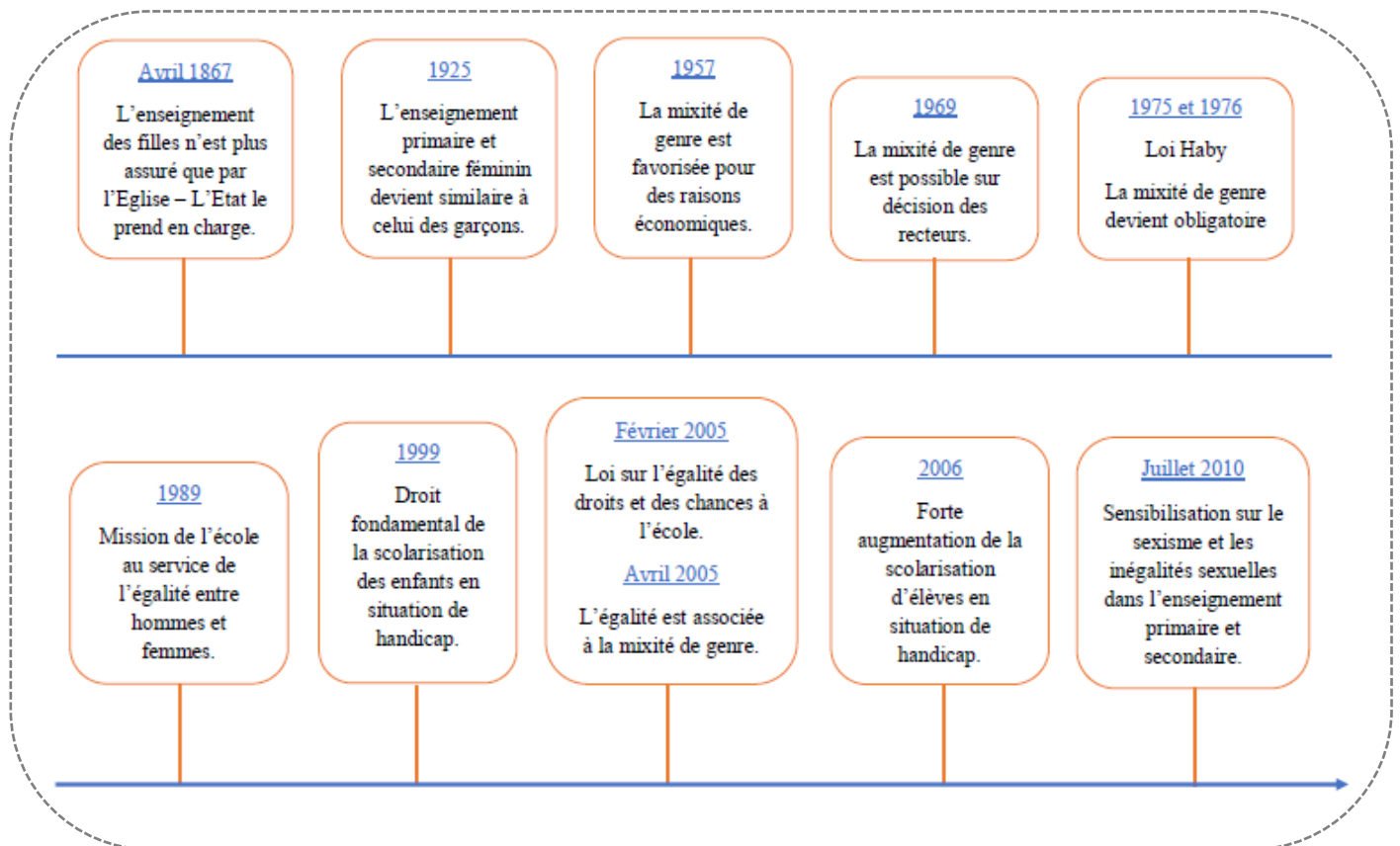
L'instruction ministérielle est alors claire concernant la scolarisation des ces enfants : « *Chaque école, chaque collège, chaque lycée a vocation à accueillir, sans discrimination, les enfants et adolescents handicapés dont la famille demande l'intégration scolaire. Il ne sera dérogé à cette règle générale que si, après une étude détaillée de la situation, des difficultés*

⁴ Circulaire n°99-187 du 19/11/1999

⁵ <https://www.education.gouv.fr/cid138621/-ensemble-pour-une-ecole-inclusive-les-premieres-annonces-a-l-assemblee-nationale.html>

importantes rendent objectivement cette intégration impossible ou trop exigeante pour l'élève. Des solutions alternatives doivent alors impérativement être imposées dans le cadre des commissions de l'intégration spéciale : orientation vers le secteur médico-social, recours au Centre national d'enseignement par correspondance, assistance pédagogique à domicile ».

Frise chronologique synthétisant les grandes dates concernant la différence à l'école :



2.2. La littérature jeunesse dans les programmes

Dès 2002, les instructions officielles introduisent la littérature dans les programmes avec environ quatre heures de littérature par semaine. Le [bulletin officiel](#)⁶ de l'éducation nationale n°5 du 12 avril 2007 préconise pour le cycle 1 des parcours de lecture organisés permettant de construire une première culture littéraire. Il précise également que des débats sur l'interprétation des textes peuvent aider à la compréhension, débats que nous serons amenés à mettre en place

⁶ https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2007/hs5/hs5_maternelle.pdf

dans le cadre de cette étude. Pour le cycle 2, il est clairement spécifié que l'élève doit être au contact de la littérature jeunesse pour affiner sa compréhension de textes complexes.

On retrouve alors les termes de culture littéraire pour le cycle 1, de littérature de jeunesse pour le cycle 2 et de lecture littéraire pour le cycle 3. Ceci montre bien l'importance de la littérature jeunesse accordée par les programmes. En effet, des listes de références sont élaborées par des commissions composées en partie par des spécialistes de littérature jeunesse⁷. La littérature doit apprendre aux élèves à développer leur imagination, à enrichir leur vocabulaire, à leur faire découvrir des œuvres du patrimoine, et à comprendre le monde qui les entoure. Les élèves doivent ainsi raconter, relier des informations, formuler des attentes de lecture, émettre des hypothèses de lecture, éléments qui vont également être présents lors de cette étude. La littérature n'est pas qu'un simple support pour apprendre à lire, elle a son importance dans la construction de soi, dans la compréhension de l'autre et de la société.

2.3. La différence dans la littérature jeunesse

Les livres reflètent de plus en plus notre société, les changements qui y apparaissent. Ainsi, ils permettent aux enfants de se familiariser, voire de mieux appréhender leur propre vécu ou celui de leur entourage (handicap, couleur de peau, sexe, famille recomposée, handicap, maladie, etc.).

De nombreuses histoires mettent en scène un héros présentant une différence qui peut être un handicap physique, moteur, une différence physique (corpulence, couleur de peau, ou même de cheveux). Généralement, ces héros sont victimes des discriminations que l'on veut dénoncer et parviennent à s'en sortir grâce à leurs compétences et leur débrouillardise, comme dans *Hans-mon-Hérisson* des frères Grimm, par exemple. Il arrive que les héros soient les bourreaux, soient ceux qui discriminent et rejettent l'autre à cause de sa différence. Bien souvent, dans ce cas, le héros se rend compte à la fin de la méchanceté de son geste et parvient à accepter l'autre tel qu'il est.

Il est donc intéressant de travailler ces divers albums avec des élèves qui peuvent eux-mêmes être victimes, témoins ou responsables de ces différentes discriminations afin d'amener victimes, témoins et responsables à prendre conscience que ces actes sont discriminatoires.

⁷ <http://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-reference.html>

Des livres traitent de racisme grâce à des personnages d'animaux comme dans *L'école est en feu* de Mario Ramos qui met en scène un jeune loup vivant parmi des cochons. Celui-ci vit seul avec sa grand-mère illettrée dans la pauvreté et qui se fait accuser d'avoir mis le feu à l'école car il en est l'unique loup. Ce livre traite de la précarité, de la pauvreté de certaines populations immigrées et du racisme dont elles sont victimes. Elles sont aussi, souvent, les parfaits coupables des problèmes qui arrivent.

Ma couleur de Catherine Leblanc met en scène Fathi, un enfant métis qui s'interroge sur sa couleur de peau. Est-il blanc ? Est-il noir ? On lui dit qu'il est couleur de crotte, couleur chocolat, couleur café au lait, couleur du coca, etc. Ses parents se séparent à un moment de l'histoire, ainsi les blancs sont d'un côté et les noirs de l'autre, et Fathi cherche sa place. On y évoque la différence, l'acceptation de l'autre.

Dans *Ixchel, enfant de la lune* de Elsa Hugues, au Mexique, Ixchel est un enfant maya, qui le jour de ses 9 ans, part à la ville pour aller à l'école. Elle y sera confrontée à l'incompréhension et au racisme, et c'est grâce à ses connaissances ancestrales qu'elle finira par se faire accepter et démontrera que les différences sociales et culturelles peuvent constituer une richesse plutôt qu'un handicap.

D'autres livres traiteront de handicap tels que la cécité, l'autisme, les enfants en fauteuil roulant ou bien encore traiteront des différences entre filles-garçons et des stéréotypes de genre comme « les filles aiment le rose », « les garçons ne font pas de danse et jouent au foot » et bien d'autres.

Bon nombre de ces albums (voir [annexe 1](#)) mettent en scène des personnages enfants, desquels les élèves peuvent se rapprocher et voir un écho de leur environnement réel. Il sera donc plus facile de discuter de ces cas dans des contextes plus concrets par la suite pour les amener à réfléchir sur la façon dont eux-mêmes traitent les différences.

3. Problématique et hypothèses

De par ses lectures, l'enfant va être amené à comprendre le monde qui l'entoure et à comparer ce qu'il lit, ce qu'il comprend et ses représentations initiales. Ainsi, ses lectures vont l'amener à modifier, compléter ces représentations pour se construire et construire ses relations avec les personnes qui l'entourent. Ce que l'enfant va être amené à lire va, dans un sens, influencer sa vision du monde sur les différents composants de ce monde et de sa vie.

La littérature peut donc permettre aux élèves de revoir leurs représentations initiales sur plusieurs thèmes importants. Il pourra donc être intéressant de voir comment les albums qui seront utilisés à travers cette étude permettent aux élèves de remettre en question leurs propres représentations sur des sujets variés ainsi que de modifier celles-ci. Ainsi, travailler sur les différences physiques, sociales ou encore morales en utilisant la littérature comme support pourra favoriser les échanges entre les élèves et la formulation d'idées personnelles ou collectives, c'est-à-dire partagées par un plus grand groupe.

De plus, la représentation des différences dans la scolarité étant en permanente évolution, que ce soit au niveau des lois ou des comportements sociaux observés, il semble intéressant de s'interroger sur comment utiliser la littérature jeunesse pour sensibiliser les élèves à ces différences.

Les objectifs seront d'amener les élèves à réfléchir sur ce qu'est être différent et ce que cela implique pour la personne dite différente et aussi éventuellement pour son entourage. Ils vont être amenés à réfléchir sur pourquoi les personnages étudiés sont différents, pourquoi ils subissent des discriminations à cause de ces différences et ce qu'ils ressentent vis-à-vis de leurs histoires.

Nous travaillerons alors sur l'acceptation de l'autre, des différences des autres mais aussi de soi étant donné qu'eux-mêmes peuvent être à la fois témoins, victimes et bourreaux. Il faudra toutefois faire en sorte que chacun puisse s'exprimer autrement que par la parole. En effet, le dispositif choisi qui sera explicité plus loin favorise principalement les échanges verbaux sur la base du volontariat des élèves. Proposer d'autres moyens d'expression comme le dessin, l'écrit, s'enregistrer seul peut aider les élèves à s'exprimer, que ce soit les petits-parleurs ou les élèves en difficulté dans l'utilisation de la langue française. Cependant, cela freine les échanges et

donc les confrontations entre les élèves. Une phase d'échanges à l'oral est donc primordiale pour permettre une évolution des représentations.

Nous nous sommes demandés dans un premier temps à quel niveau nous allions appliquer notre recherche afin que nos résultats soient les plus pertinents possibles. Le choix du niveau nous paraît important, car de par les stages déjà menés auparavant, il est ressorti que dès le CE1 les élèves semblent déjà avoir des opinions jugées valides concernant les différences et sont très tolérants.

Nous espérons donc qu'avec des CP, les résultats seront plus contrastés entre la première séance et la dernière. Il serait bon de pouvoir constater de façon très claire que les élèves acquièrent la notion de respect mutuel et de tolérance et comprennent au fil de nos séances que les différences ne doivent idéalement pas engendrer des discriminations et des rejets.

Il est à noter que des élèves de grande-section, de CP, de CE1 et CE2 et de CM1 ont pu être observés durant les deux années de formation que nous avons suivies mais uniquement une fois par niveau sur de courtes périodes (deux semaines en continu). A notre sens et d'après nos quelques observations, des élèves âgés de plus de 7 ans semblent déjà avoir eu l'occasion de discuter en profondeur de thèmes sujets à discrimination.

Il s'agissait donc également de se demander si les élèves avaient déjà des idées sur les différences et quelles étaient leurs représentations. Pouvions-nous d'emblée proposer un thème comme l'homophobie par exemple, sans expliquer au préalable ce qu'était être différent. Nous avons donc dû faire une recherche préliminaire sur les représentations initiales générales concernant les différences à l'école et dans la société selon les élèves.

L'un des enjeux va être de faire attention à ne pas créer des discriminations là où il n'y en avait pas. En effet, si ces élèves sont d'ores et déjà tolérants entre eux, leur faire remarquer que les différences qu'ils peuvent montrer font l'objet de discriminations pourraient potentiellement engendrer des problèmes par la suite. De plus, certains éléments inclus dans les différences (origines ethniques, croyances religieuses, difficultés scolaires dues à des déficiences intellectuelles, etc.) ne sont pas considérés comme étant des différences ou peuvent être simplement encore inconnus pour des élèves de CP. L'important est donc de ne pas pousser ces élèves à considérer un élément comme une différence impliquant un rejet par exemple si dans

leurs premières représentations ces différences n'étaient pas considérées comme telles car déjà acquises comme une normalité de leur quotidien.

A travers nos recherches développées dans la première partie de ce mémoire, nous nous sommes demandés comment nous pouvions aborder des sujets comme le handicap, le racisme, l'homophobie ou encore l'inégalité de genre avec des élèves d'école primaire.

Ce sont des thèmes qui font désormais partie de l'enseignement scolaire et il est donc important de réussir à les étudier avec des élèves en bas âge sans créer d'inégalités ou sans stigmatiser. C'est pourquoi nous répondrons à la problématique suivante :

De quelles façons pouvons-nous sensibiliser les élèves à la différence grâce à la littérature jeunesse ?

Nous avons donc formulé les hypothèses suivantes à la suite de notre problématique :

- Les élèves ont conscience de ce qui est différent.
- La lecture d'albums de jeunesse favorise les échanges, les confrontations d'opinions.
- Ces albums permettent une meilleure compréhension des thèmes jugés sensibles pour des élèves de CP.
- Les illustrations favorisent également la compréhension des histoires.
- La discussion autour de ces albums permet une remise en question concernant leurs représentations.
- Ces discussions permettent d'étendre la tolérance des élèves.

4. Méthodologie

4.1. Sujets d'étude

Les recherches se dérouleront dans une classe de CP, située en REP+ (Réseau d'Education Prioritaire renforcé⁸) dans laquelle le temps enseignant est organisé différemment pour répondre à la prise en charge des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés. La classe est disposée en U, les élèves ayant une bonne vision du tableau et de leurs camarades. Un espace regroupement est à disposition pour des activités nécessitant des échanges longs entre les élèves (débat philosophique, par exemple), disposant d'un petit tableau blanc. Etant donné la mesure de dédoublement des classes de CP et CE1 depuis la rentrée 2017, la classe de CP dans laquelle nous étions est composée de 12 élèves : 7 filles et 5 garçons âgés de 6 ans en moyenne. Ce dédoublement a pour principal objectif de favoriser la réussite des élèves dans l'apprentissage des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter et respecter autrui). Il permet également la personnalisation des pratiques d'enseignement ainsi que l'amélioration du climat scolaire dans les classes, entre autres.

Il est à noter que d'après les dernières études⁹ effectuées par le ministère de l'éducation, cette mesure a permis une meilleure concentration des élèves qui sont alors plus attentifs et efficaces dans leur travail et présentent ainsi moins de difficultés de comportement notamment.

Le fait d'être en REP+ est intéressant car dans ces écoles, les origines sociales et ethniques des familles sont diversifiées ce qui permettra sans doute de traiter le thème de la différence de couleur de peau et d'origine en se basant beaucoup plus sur le ressenti des élèves. Cela pourrait permettre des échanges plus fournis et pertinents. De plus, il est probable que les élèves ou leurs familles aient pu être témoins ou victimes de discriminations liées à leur couleur de peau ou à leurs origines. Ceci pourra être utilisé dans le but de cette étude, notamment pour comprendre plus facilement comment sont traités les personnages dans les histoires qui seront étudiées.

Tous les élèves ont des origines étrangères et ont un environnement familial où la langue française n'est pas la plus parlée à la maison. De ce fait, certains élèves ont encore des difficultés à s'exprimer à l'oral et n'osent donc pas forcément prendre la parole aussi souvent que d'autres.

⁸ <https://www.education.gouv.fr/cid187/1-education-prioritaire.html>

⁹ <https://www.education.gouv.fr/cid138289/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-renforcee-premiere-evaluation.html>

De plus, un élève est arrivé en cours d'année, début janvier de l'étranger et par conséquent ne connaissait pas très bien ses camarades au moment de l'étude en février. Ainsi, cet élève participait également peu à l'oral et avait tendance à se mettre en retrait seul ou avec un de ses camarades, que ce soit parce qu'il n'était pas à l'aise dans le fait de s'exprimer devant les autres élèves ou parce qu'il ne maîtrisait pas la langue française aussi bien que ses camarades. Ce camarade est arrivé en France l'année dernière en milieu de grande section. Il a donc lui-aussi des difficultés notables à s'exprimer à l'oral bien qu'il n'ait aucune réticence à essayer et à parler devant les autres, au contraire du premier élève. De plus, ce second élève a des problèmes notables de comportement, n'ayant pas encore acquis un comportement propre à celui d'élève : grimpe sur sa table, ne lève pas la main pour prendre la parole, parfois ne reste pas à sa place et s'avance près du tableau ou de l'enseignante.

Dans l'ensemble, le reste de la classe s'exprime de façon compréhensible à l'oral et ose parler devant les autres. Cependant, les échanges sont assez compliqués entre eux car ils n'arrivent pas toujours à s'écouter et rebondir sur ce que disent les autres, restant trop focalisés sur leur personne.

4.2. Disposition et protocole

Etant donné que le stage dans cette classe ne dure que deux semaines, la période d'application du protocole de recherche est courte et cela exigera des restrictions sur le nombre d'albums qui seront traités.

Dans un premier temps, nous recueillerons les représentations initiales des élèves sur la différence de manière générale. Etant donné que les recherches ne se déroulent que sur deux semaines, il a été convenu que nous travaillerons avec eux un thème spécifique, à savoir le handicap. En effet, la notion d'égalité des sexes avait déjà été abordée dans le cours de l'année par d'autres collègues, la question de racisme bien qu'intéressante semblait moins pertinente à traiter sachant que les élèves possèdent déjà une tolérance observable dans cette classe. Ainsi, avec les conseils de l'enseignante, notre choix s'est porté sur le handicap pour les quelques séances d'application. La présence d'un dispositif ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) dans l'école vient appuyer notre choix, car les élèves de l'école sont amenés à fréquenter des élèves en situation de handicap. De plus, dans une des classes de CE1, les élèves travaillaient avec un élève autiste. Les élèves de la classe que nous étudions nous en ont parlé

durant les premiers jours avec eux. Cela nous a donc paru intéressant de voir s'ils se rendaient compte de la différence de cet élève, s'ils étaient capables de la nommer et de la décrire, avec leurs propres mots.

Dans l'idéal d'un temps plus long, plusieurs albums de jeunesse seraient lus avec les élèves, albums traitant des différences sous plusieurs formes. Le temps d'étude d'un thème serait défini en fonction de la nécessité d'aborder le thème en question dans la classe. Pour obtenir des résultats optimaux, un temps moyen de 4 séances de 30 à 45 minutes maximum par thème serait idéal. Les séances ne doivent pas être trop longues afin de garder les élèves intéressés et actifs. De plus, trois séances pour discuter d'un thème nous semble correcte puisque qu'une première séance est consacrée à la collecte des représentations initiales tandis que les trois autres seraient axées sur la découverte, la compréhension et la discussion d'un album de jeunesse court.

Bien évidemment, chaque thème nécessitera un temps plus ou moins long par rapport aux autres. Par exemple, le thème du handicap englobe plusieurs maladies et handicaps différents tous autant complexes les uns que les autres que ce soit à comprendre ou à identifier, d'autant plus pour des élèves de 6 ans. Tandis que la notion de racisme peut nécessiter moins de supports pour découvrir et étudier ce thème avec ces élèves. L'égalité des genres pourrait également s'appuyer sur moins d'albums pour amener les élèves à découvrir et comprendre la notion. Ainsi, le nombre de séances et le nombre de livres et albums étudiés sont variables en fonction des représentations initiales des élèves et de leurs capacités, collective et individuelle, à comprendre un thème et forger leur opinion.

La toute première séance sera donc consacrée aux représentations initiales des élèves sur ce qu'est être différent. Les idées des élèves pourront être notées sur une affiche afin de faire une comparaison entre le début et la fin de l'année et ainsi observer une éventuelle évolution. Une affiche par thème pourra être faite également pour permettre de détailler plus amplement ledit thème et compléter au fur et à mesure des lectures et de leurs idées personnelles (discussions potentiellement engendrées en dehors du temps de classe par exemple).

Pour chaque thème, nous commencerons par lire et étudier un album par séance. Le premier livre lu servira de découverte et à poser les premières idées des élèves. Pour chaque livre, après la lecture sera consacré un temps de compréhension littérale où l'enseignant s'assurera que l'histoire a été comprise des élèves (qui, quoi, où, quand).

Pendant la lecture par l'enseignante d'un album, nous nous arrêterons à un moment clé de l'histoire. Le plus souvent, c'est un moment où le héros ou le personnage présentant la différence doit faire un choix ou est le sujet sur lequel porte un choix décisif ou important. Ce moment est représentatif de la discrimination ou de l'acceptation dont fait l'objet le personnage différent puisqu'il s'agit bien souvent d'un moment où le personnage doit se remettre en question (qu'il soit auteur de la discrimination ou victime).

Ce sera aux élèves de réfléchir sur ce que doit faire le personnage et pourquoi. Ils devront émettre des hypothèses et se justifier et ils se baseront sûrement sur leur propre façon d'agir dans de telles circonstances. Une fois que chaque élève aura donné son opinion, la lecture reprendra et ils découvriront alors comment se termine l'histoire. De nouveau, les élèves pourront réagir sur ces choix, ce qu'ils en pensent, émettre des hypothèses, auraient-ils fait pareil, comment auraient-ils réagi à la place du personnage dit différent ou à la place de l'entourage du personnage. Pour la classe de CP avec laquelle nous travaillons, ces moments sont faits à l'oral, étant donné qu'ils ne sont pas encore capables d'écrire des textes construits (écrit en cours d'acquisition). De plus, il ne nous est pas possible, dans le temps imparti, de faire un recueil individuel. Il s'agit ici de s'interroger sur les raisons et la légitimité des choix des différents personnages après comparaison entre leurs hypothèses et le déroulé réel des histoires, de se projeter dans le rôle du personnage principal.

Le but est de faire réfléchir les élèves sur les différences visibles ou non, explicites ou non, qui peuvent être présentes à l'école et dans la société, sur la façon de réagir à la découverte de ces différences et également comment traiter ces personnes dites différentes physiquement et/ou intellectuellement.

Il y aura donc 5 séances, la première consacrée au recueil des représentations sur la différence de manière générale, et les trois suivantes sur l'étude et la compréhension d'une histoire par séance. La dernière sera consacrée à une synthèse de ce qui a été vu sur le handicap, avec si possible le recueil d'éléments pouvant compléter l'affiche sur les différences.

Les débats seront filmés avec une caméra empruntée à l'ESPE avec l'accord écrit des parents des 12 élèves. Les élèves étant 12 et ayant déjà travaillé les règles d'un débat, il n'y aura pas de bâton de parole ou un équivalent car ce n'est pas dans leurs habitudes. Le but étant de récolter les représentations des élèves dans un premier temps et de voir s'il y a des changements dans leurs discours, leur parole ne doit pas être freinée et les échanges doivent pouvoir fuser entre eux. Les débats dureront idéalement 30 à 45 minutes, en fonction de l'implication des

élèves dans le sujet abordé. Ils seront placés dans le coin regroupement où ils ont l'habitude de faire des débats philo. De plus, cette disposition différente de celle habituelle pour tout autre travail (ils ne sont pas assis à leur table) pourrait leur permettre de se sentir plus à l'aise pour prendre la parole, ou favoriser leur capacité d'écoute mutuelle. Ils sont dans une position d'écoute, sans document ou crayons dans leurs mains qui pourraient les déconcentrer.

4.3. Choix des albums étudiés

Comme dit précédemment, du fait du cours temps sur lequel portera l'étude, un seul thème sera étudié avec les élèves, à savoir le handicap. Il y aura 4 séances, dont 3 dédiées à lecture d'albums.

Ainsi, la première lecture est consacrée à un album jeunesse pour enfants de 6 à 7 ans intitulé *Un petit frère pas comme les autres*, de Marie-Hélène Delval. Ce livre traite de la trisomie à travers des personnages animaux : des lapins. Le narrateur est un des personnages, la sœur du personnage présentant la trisomie. Elle décrit ainsi son quotidien avec son petit-frère atteint d'une maladie, qui est citée à mi-chemin de l'histoire. Ainsi, le terme trisomie apparaît dans l'histoire. Ce petit-frère trisomique est encore très jeune, probablement 4 ou 5 ans, et est victime de moquerie de la part de personnages légèrement plus âgés (l'âge de sa sœur, environ 8 ans). Cette histoire met donc un personnage principal ne présentant pas de différence vis-à-vis de la société mais lié à celui présentant la différence. Nous avons donc accès ici à une vision extérieure de celle du personnage atteint de la maladie. La jeune sœur, Lili-lapin, décrit le comportement de son frère à la maison, en présence d'autres enfants ainsi que le comportement de ses parents. Ce sont d'ailleurs ces derniers qui expliquent ce que le jeune lapin a comme maladie. Dans un premier temps, la mère explique qu'ils ne peuvent rien faire pour arranger la situation et aider son petit-frère (turbulent, comportements inappropriés à la maison, n'utilise pas de mots et n'émet que des sons, etc.). Puis, au fil de l'histoire, Lili-lapin en vient à croire que son frère peut apprendre et s'améliorer, qu'il n'est pas stupide comme semble le penser leur entourage. Chose qu'elle s'efforce de faire et réussit à la fin puisque son frère sait s'exprimer avec des mots et formuler des phrases construites et parvient à évoluer parmi d'autres enfants. L'histoire est également disponible en support numérique sous forme de vidéo.

Le second album étudié est un album destiné à des enfants de 7 à 8 ans de Stefan Boonen, *L'accident de Marika*. Il traite du handicap moteur à travers des personnages humains cette fois. La jeune Marika est désormais handicapée moteur suite à un accident de la route et doit se déplacer en fauteuil roulant. Le narrateur est son petit frère, qui raconte son quotidien avec la nouvelle caractéristique de sa sœur. Il nous apprend la cause du handicap de sa sœur. L'histoire n'est pas centrée sur le handicap comme pour le premier album. En effet, le narrateur nous parle de sa peur de retourner à l'école après les vacances d'été et à partir de là, parle également de la peur de sa sœur. Il y a donc une comparaison entre les causes de leurs peurs. On suit donc la rentrée de ce frère et sa sœur, et la manière dont cela se passe pour elle vis-à-vis de son handicap. En effet, c'est son premier jour d'école après son accident et donc son handicap. L'histoire nous offre donc un aperçu à nouveau extérieur de la situation d'un enfant en situation de handicap. N'ayant pas accès directement aux pensées de Marika qui est en fauteuil roulant, le lecteur doit déduire de ses paroles, des descriptions des scènes par son frère et éventuellement des illustrations ce qu'elle peut bien ressentir concernant son handicap. Elle parvient à accepter celui-ci et les élèves qui l'entourent, qui lui posent et se posent de nombreuses questions, en viennent à considérer ce handicap comme faisant partie de la normalité, de leur nouveau quotidien, voire même d'un « *super-pouvoir* », comme le dit un personnage qui estime qu'elle peut aller désormais plus vite qu'eux.

Le troisième et dernier album étudié est intitulé *Les difficultés de Zoé* de Marie-Claude Fortin et Lou Beauchesne avec la participation, à destination d'enfants de 7 à 8 ans. Il met en scène une jeune fille, dont la sœur, Zoé, est atteinte de déficience intellectuelle. Au début de l'histoire, son handicap n'est pas identifié par sa famille qui est donc dans l'incompréhension et perd patience rapidement. Après la rencontre avec une psychologue scolaire, le handicap est clairement nommé par celle-ci et reformulé par les parents pour aider la sœur de Zoé à comprendre pourquoi sa sœur agit ainsi et pourquoi elle semble si décalée par rapport aux apprentissages, à travers une analogie avec le fonctionnement d'un ordinateur (comparaison des circuits électriques de la machine avec ceux qui s'effectuent dans le cerveau humain). Après cette rencontre avec une psychologue, les parents décident d'inscrire Zoé dans une école spécialisée dans le but que celle-ci puisse avancer à son rythme, car elle n'évolue pas au même rythme que les enfants de sa classe actuelle. L'histoire se termine avec Zoé qui s'épanouit dans sa nouvelle école et sa mère qui désormais est heureuse et non plus désemparée vis-à-vis de sa fille. Dans cette histoire, le narrateur est externe mais les sentiments des personnages ne sont

pas clairement décrits et restent implicites à travers des gestes et comportements (la mère qui verse une larme chaque fois que Zoé semble agir bizarrement).

Etant donné que ces trois albums ne sont pas tous destinés à des enfants de CP, il est important de prendre connaissance des histoires au préalable des séances. En effet, il peut être nécessaire de modifier et moduler le texte afin de s'assurer que celui-ci soit à la portée des élèves. Il faut également prendre connaissance des histoires pour anticiper les éventuelles questions de compréhension (explication de certains mots de vocabulaire) et également pour préparer des questions de compréhension littérale puis fine. Il est en effet important de s'assurer que les élèves ont compris l'histoire dans sa globalité afin de pouvoir étudier le thème du handicap qui nécessite d'aller plus en profondeur dans la compréhension des histoires. De plus, ces questions permettront de relancer les échanges si les élèves viennent à court d'idées que ce soit par manque de compréhension ou de concentration. Certaines histoires pouvant être longues ou complexes, il est possible que les élèves perdent de l'intérêt au cours de la lecture et ne parviennent donc pas à comprendre de quoi le livre parle.

Les illustrations des livres peuvent être montrées ou non. Elles peuvent aider à la compréhension de l'histoire ainsi qu'à la compréhension d'un vocabulaire nouveau (association du geste à son terme). Il faut toutefois garder à l'esprit que ces illustrations peuvent également influencer les élèves et ainsi freiner leurs imaginations et donc les discussions qui suivront.

Ainsi, le premier album a été lu sans montrer les illustrations car l'histoire était courte et relativement simple à comprendre. Concernant le second et troisième album, les illustrations ont été montrées au fil de la lecture. Pour le second album, cela a servi lors du moment d'arrêt de la lecture pour que les élèves réfléchissent sur ce qu'était la différence abordée dans le livre. Dans le troisième album, c'était principalement pour aider à la compréhension car même après reformulation du texte, l'histoire restait assez complexe pour des enfants de 6 ans, surtout en fin de journée un vendredi où la concentration est réduite.

5. Résultats

Dans cette partie, nous exposerons les différentes réponses données aux questions au cours des différentes séances. Ces réponses nous permettront d'essayer de comprendre la façon dont les élèves se reportent aux livres étudiés et la manière dont ils s'en servent afin de parvenir à comprendre la notion étudiée.

5.1. Première séance : les représentations initiales

Lors de cette séance, les élèves devaient tenter de répondre à la question suivante : *C'est quoi être différent ?* Ainsi, nous pouvions dresser une liste non exhaustive de ce qu'ils pensaient être différent et pourquoi. Ils devaient utiliser uniquement leurs connaissances personnelles, aucun support visuel n'a été utilisé et aucun livre de littérature jeunesse n'a été lu durant cette séance.

Dans un premier temps, les élèves n'ont parlé que de différences physiques ou en rapport avec les propriétés matérielles comme le montrent ces quelques réponses en début de séance :

- *Flavie : pas la même tête que les autres*
- *Anaïs : on a pas les mêmes chaussures*
- *Valentine : pas les mêmes cheveux*
- *Ahmed : pas le même t-shirt*
- *Killian : pas la même voiture*
- *Romain : pas la même couleur des yeux*
- *Hugo : on a pas les mêmes chambres*
- *Killian : pas les mêmes lunettes*
- *Ahmed : pas les mêmes cartables*
- *Elèves : on a pas les mêmes copains*

A travers toutes ces premières réponses, les élèves utilisent chaque fois les mots « pas le même », ce qui nous permet de comprendre que pour eux la différence c'est ne pas avoir, dire, penser la même chose qu'une personne ou un groupe de personne. Il y a donc déjà une

connaissance, une première idée de la définition du mot « différence », à savoir « *un ensemble de caractère qui distingue une chose d'une autre* », comme définit dans notre introduction.

En plus de ces réponses, certains élèves font référence à des différences qui ne sont pas visibles ou qui font l'objet de discriminations :

- Léa : *quand on n'est pas du même pays*
- Valentine : *on pense ... on pense pas les mêmes choses*
- Valentine : *euh y'a des peaux... y'a des peaux qui sont... qui sont marrons et y'a des peaux aussi qui sont beiges*

Ils font donc référence à des éléments qui ne sont pas visibles, mais qui sont propres à eux-mêmes, car les élèves de cette classe sont tous d'origines étrangères, pour certains récemment arrivés en France, sont noirs ou métis et sont pour la majorité de croyance musulmane, autant d'éléments faisant partie d'une minorité dans notre pays. Ils arrivent donc au fur et à mesure à réfléchir à des différences qui sont en général sujettes à des discriminations.

Suite à cette courte phase où nous tentons de répertorier les différences connues des élèves, l'enseignante dirige la discussion sur le handicap car ce thème, qui sera travaillé dans les futures séances, n'est pas du tout abordé par les élèves. Ceux-ci évoquent ensuite les personnes handicapées devant utiliser des béquilles ou des fauteuils roulants pour se déplacer.

- PE : [...] *Est-ce que vous avez déjà rencontré des personnes qui ne pouvaient pas marcher ?*

[...]

- Valentine : *comme mon papi*
- PE : *ton papi ne peut pas marcher ? (Valentine fait non de la tête) Il se déplace comment ton papi alors ?*
- Valentine : *bah il est handicapé*

Ici, Valentine fait référence à sa sphère personnelle, à son environnement familial en parlant de son grand-père qui est dans l'incapacité de marcher sans aide. Lorsqu'elle nous répond qu'il est handicapé quand nous lui demandons comment il se déplace, cela montre qu'elle associe cette incapacité de marcher à un handicap qui lui semble évident (« bah ») et qu'elle a entendu ce terme au sein de sa famille.

- *PE : ah donc ton papi est handicapé. Qu'est-ce que ça veut dire handicapé ? (Pause) Qui sait ce que ça veut dire, levez la main. Qui peut essayer de nous expliquer ? (note handicap au tableau)*

- *Valentine : c'est quelqu'un qui a besoin d'aide*

A nouveau, cette élève nous montre qu'elle semble comprendre ce qu'implique un handicap, en définissant une personne handicapée comme quelqu'un qui a besoin d'aide. C'est également la seule qui s'exprime rapidement sur ce sujet et semble à l'aise en l'expliquant. Les autres élèves ne nous ont pas semblés se sentir capables de donner une définition, de pouvoir l'expliquer.

- *PE : qui a besoin d'aide ? De n'importe quelle aide ? Par exemple, je ne sais pas faire cuire les pommes de terre, j'ai besoin qu'on m'aide pour ça, est ce que ça veut dire que je suis quelqu'un qui a un handicap ?*

- *Elèves : non*

- *PE : alors est-ce que vous pouvez être plus précis ?*

- *Anaïs : c'est quelqu'un qui a un fauteuil roulant*

- *PE : c'est quelqu'un qui a un fauteuil roulant. D'accord. Est-ce que toutes les personnes qui ont un handicap ont forcément un fauteuil roulant ?*

- *Elèves : non*

- *Une élève : ils ont aussi des béquilles*

- *PE : donc ça peut être des béquilles, des fauteuils roulants. Alors s'ils ont besoin de ça c'est qu'ils ont besoin d'aide pour quoi ? Pour faire quoi ?*

- *Elèves : pour marcher*

- *Anaïs : tout seuls, ils peuvent pas marcher*

Les élèves parviennent à dire que le handicap ne se résume pas à une personne ayant besoin d'aide. Bien qu'ils soient d'accord sur le fait que c'est en partie une caractéristique mais que cela ne suffit pas, ils ne réussissent pas à recentrer leur définition, certainement par manque de vocabulaire (ils ne sont qu'en classe de CP), et restent focaliser sur le handicap moteur concernant la capacité à marcher seul. Ils repartent donc de l'exemple donné par Valentine et

son grand-père qui ne peut pas marcher, en trouvant toutefois seuls les outils permettant d'aider à marcher comme les béquilles ou les fauteuils roulant.

Nous arrivons par la suite à dresser une courte liste des quelques handicaps que les élèves connaissent pour arriver à une sorte de définition du handicap d'après leurs propres mots et exemples.

- *Valentine : y'en a qui voient pas bien, qui voient flou*
- *PE : vous savez comment on appelle des personnes qui voient pas très bien ? (pause) Des malvoyants. Et quand, on voit plus du tout ?*
- *Elèves : on met des lunettes*
- *PE : quand tu vois plus rien du tout, même les lunettes ça fait rien comment on appelle ça ?*
- *Valentine : les voyants*
- *PE : les voyants c'est nous, on voit. Les malvoyants, c'est ceux qui voient moins bien. Et ceux qui voient plus du tout ?*
- *Léa : malades ? agles ?*
- *PE : des personnes aveugles oui (le note).*

Certains élèves ont déjà entendu le nom de certains handicaps, comme les personnes aveugles ou les malvoyants. Ils savent qu'une personne aveugle est une personne qui ne voit plus, ils font donc bien le lien entre le terme « aveugle » et l'organe touchée (ici, les yeux). Ils sont également capables de donner d'autres outils permettant de corriger ce qu'ils pensent être un handicap lorsqu'ils évoquent les lunettes pour corriger la vue. Ils ne font donc pas encore la différence entre les différents degrés de handicaps concernant la vue par exemple, considérant que cela peut être forcément corrigé lorsque l'on voit « flou ».

- *PE : alors d'autres maladies. (pause) Vous m'avez parlé des personnes qui sont aveugles, qui ne voient plus, comment on appelle les personnes qui n'entendent plus rien ?*
- *Elèves : sourd !*

Nous avons ensuite dû les aiguiller pour trouver d'autres handicaps car ils n'avaient pas d'autres idées. La surdité est un handicap qui ne se voit pas du tout, même les outils pouvant

aider à améliorer l'ouïe ne sont pas facilement repérables. Les élèves n'ont sans doute pas ou peu entendu ou croisé ce type de handicap, ne pouvant faire référence qu'à des handicaps qui sont très visibles ou faisant partie de leur expérience personnelle, comme le fait de voir des personnes se déplacer en fauteuil roulant ou portant des lunettes ou encore se déplaçant avec des cannes d'aveugles.

- *Valentine : le handicap c'est quand on a plus de bras, qu'on voit plus, qu'on... (pause)*

- *PE : Anaïs, tu complètes ?*

- *Anaïs : qu'on peut plus marcher, on a perdu une jambe, qu'on entend rien*

[...]

- *PE : et pour le handicap, on a dit que ça peut être quand on a besoin d'aide parce qu'on peut pas marcher, qu'on est en béquilles ou fauteuil roulant, qu'on a perdu un membre, qu'on ne peut pas voir, ou entendre, qu'on ne peut pas parler par exemple. C'est ça ?*

- *Elèves : oui*

Pour synthétiser ce qui avait été dit, nous avons dû aider les élèves, car la plupart des handicaps et maladies évoquées étaient peu voire pas du tout connues des élèves. Cela reste donc une définition encore vague, et certainement pas encore comprise et donc retenue par ces derniers.

Lors de cette séance, à part quelques exceptions, les interventions des élèves sont plutôt courtes, composées de phrases simples où le sujet n'est pas précisé, de phrases nominales et font l'objet de répétitions de ce que l'enseignante a dit. Ils sont donc encore très en retrait et ne sont pas appropriés les différences qui ont été abordées, nouvelles ou non pour eux. Ils n'ont sans doute pas suffisamment confiance en eux pour le moment pour formuler des réponses plus longues, plus construites.

Concernant la participation, 10 élèves sur 11 présents ce jour-là ont pris la parole individuellement même si pour quelques rares d'entre eux cela se résume à des interventions monosyllabiques. Ils ont donc participé au moins une fois, faisant montre d'un intérêt pour le sujet abordé et d'une envie de participer, même si cela reste encore très minime pour certains.

L'enseignante représente environ 48% de la prise de parole tandis que les interventions des élèves représentent 52%, dont 33% d'interventions individuelles, c'est-à-dire où un seul élève parle.

Interventions de la séance 1	
PE	66
Elèves	26
Marie	1
Soizic	2
Lenny	0
Flavie	2
Anaïs	7
Ahmed	4
Léa	10
Romain	1
Hugo	3
Valentine	13
Killian	2
Total intervention individuelles	45
Total interventions	137

Tableau 1: Récapitulatif de la prise de parole de la séance 1

5.2. Deuxième séance : Un petit frère pas comme les autres

Cette seconde séance débute avec un rappel de la séance précédente. Les élèves ont dû se remémorer ce qui avait été dit sur les différences et plus particulièrement sur les handicaps. Après avoir rappelé les consignes lors d'une lecture, notamment avec la méthode narramus¹⁰, et les règles d'un débat, nous lisons le premier livre. Nous demandons ensuite aux élèves de nous dire de quoi le livre parle. Ils repèrent dans un premier temps le personnage principal, Lili-Lapin, ainsi que son petit-frère. Ils font référence à de nombreux passages de l'histoire pour illustrer leurs propos. Il y a toutefois quelques difficultés à repérer le personnage différent.

¹⁰ Sylvie Cèbe & Roland Goigoux

- *Soizic : c'est doudou-lapin*
- *PE : alors c'est qui doudou-lapin ?*
- *Flavie : c'est le petit frère à Lili*

Les élèves ont retenu le nom et les liens unissant les personnages les plus importants dans l'histoire.

- *Valentine : doudou-lapin il peut presque parler*

Valentine repère l'une des difficultés rencontrées par l'un des personnages : la difficulté de parler. Cependant, comme le montre les interventions qui suivent, les élèves ne repèrent pas tous que c'est Doudou-lapin le personnage différent. Ils nous parlent de Lili-lapin, sûrement parce que c'est elle le personnage principal de l'histoire que nous racontons. Doudou-lapin étant l'un des personnages secondaires et ayant beaucoup d'informations sur ce que pense et ressent Lili-lapin, il est normal qu'ils aient envie de parler d'elle en premier.

- *PE : Doudou-lapin il peut presque parler, d'accord. Qui était le personnage différent dans l'histoire que je vous ai racontée ?*
- *Elèves : c'est doudou*
- *Marie : c'est Lili*
- *PE : c'est la grande sœur Lili-lapin qui est différente ?*
- *Elèves : non*
- *PE : alors, c'est qui le personnage différent si c'est pas Lili-lapin ?*
- *Lenny : il sait pas parler*
- *PE : alors, qui est le personnage différent ?*
- *Lenny : doudou-lapin*

Ensuite, lorsqu'il s'agit de trouver quelle est la différence de Doudou-lapin, les élèves ont très bien repérer ses difficultés à s'exprimer. A nouveau, Valentine répond de façon plus détaillée à nos questions en reformulant des passages de l'histoire qui expliquent que Doudou-lapin est victime de moqueries parce qu'il ne parle pas aussi bien qu'un autre enfant plus supposément du même âge. Sa réponse est longue est complexe et elle parvient à utiliser de

nombreux mots complexifiant celle-ci (« parce que »). De plus, elle utilise des mots qui soulignent bien l'aspect étrange de cette situation, expliquant que contrairement à Doudou-lapin, l'autre enfant « *sait déjà dire plein de mots* » exposant ainsi l'idée que Doudou-lapin devrait être comme lui.

- *PE : Doudou-lapin. Alors pourquoi est-ce qu'il est différent des autres lapins ?*
- *Romain : parce qu'en fait euh... (pause)*
- *Valentine : Doudou-lapin il est différent **parce que** tous les autres ils se moquent de lui **parce que**... Doudou-lapin il parle **presque** pas il fait des bruits alors que... L'autre enfant il **sait déjà** dire plein de mots*

Les élèves repèrent correctement les liens entre les différents personnages mentionnés et font référence à des moments précis de l'histoire. Nous demandons également aux élèves de se mettre à la place de l'enfant différent, Doudou-lapin :

- *PE : [...] Comment vous auriez réagi, vous, à la place de Doudou-lapin ? Qu'est-ce que ça vous aurait fait ressentir ?*
- *Soizic : triste*
- *PE : triste. Est-ce que tout le monde aurait été triste ? Est-ce que vous auriez été tristes comme Soizic ?*
- *Elèves : nan*
- *Anaïs : moi j'aurais été en colère*
- *PE : d'accord, donc y'en a qui auraient été tristes, d'autres qui auraient été en colère*

Nous voyons bien ici que les élèves parviennent à se mettre à la place de Doudou-lapin, en réfléchissant à ce qu'ils ressentiraient s'ils étaient eux-mêmes dans sa situation.

- *Hugo : j'aurais dit à maman*
- *PE : ah, y'en a aussi qui seraient aller le dire à leurs parents. Est-ce que vous auriez ressenti d'autres choses à la place de Doudou-lapin ?*
- *Lenny : moi je serais peur*
- *Killian : moi colère aussi*

Toutefois, les élèves se contentent de dire ce qu'ils ressentiraient sans expliquer directement pourquoi ils se sentiraient comme ça. Nous n'avons pas amené les élèves à s'exprimer plus en détails sur leurs émotions. Nous pouvons seulement supposer qu'ils se sentiraient en colère ou tristes parce qu'ils seraient moqués par d'autres enfants, comme le subit Doudou-lapin dans l'histoire, les élèves ayant parfaitement repéré ce moment de l'histoire et ce que ressent le personnage.

Les élèves reformulent l'histoire que nous venons de leur lire et nous intervenons pour les aider à préciser leurs propos, pour compléter l'histoire ainsi qu'en les dirigeants vers les sentiments des personnages. Nous devons également leur donner le nom de la maladie qui est dite une unique fois par la mère de l'enfant dans l'histoire, afin de mettre les mots exacts sur le thème abordé.

Une fois le terme exact apporté, les élèves devaient synthétiser ce qu'ils avaient retenu de cette maladie, grâce à l'histoire de Doudou-lapin. Ils n'ont toutefois pas formulé de phrases complexes, privilégiant des réponses simples comme « oui » ou « non », dues aux questions fermées qui étaient posées. Il n'y a pas eu de retour sur le moment où nous leur avons montré des photos d'enfants atteints de trisomie 21.

Lors de cette séance, les réponses monosyllabiques ont été nombreuses, représentant plus de la moitié des interventions en groupes (notées « Elèves » dans les retranscriptions). Les réponses individuelles sont toutefois plus complexes, les élèves cherchant à argumenter plus leurs propos. La participation est de 10 élèves sur 12 présents, Lenny ayant beaucoup participé malgré son absence lors de la première séance et Léa n'ayant pas du tout participé contrairement à la séance 1. Les 9 autres élèves ayant participé sont les mêmes que la séance précédente, un élève n'ayant toujours pas pris la parole sauf lors d'interventions spontanées en petits groupes.

L'enseignante représente environ 47% de la prise de parole ce qui est très proche de la séance 1. Les interventions des élèves représentent 53% ce qui est également quasiment identique à la séance 1, avec toutefois beaucoup plus de réponses monosyllabiques lors de ces interventions. Parmi ces 53%, 27% correspondent aux interventions individuelles ce qui est légèrement inférieur par rapport à la première séance, et indique également une prise de parole individuelle moins importante par rapport aux prises de parole groupées.

Interventions de la séance 2	
PE	89
Elèves	50
Marie	6
Soizic	4
Lenny	10
Flavie	6
Anaïs	3
Ahmed	1
Léa	0
Romain	7
Hugo	6
Valentine	7
Killian	1
Total intervention individuelles	51
Total interventions	190

Tableau 2 : Récapitulatif de la prise de parole de la séance 2

5.3. Troisième séance : L'accident de Marika

Cette troisième séance démarre avec un rappel sur la séance 2 où nous amenons les élèves à se souvenir de la trisomie 21, et du handicap, thème général qui est abordé. Après le rappel des règles usuelles, nous lisons l'album avec un premier arrêt à un moment que nous estimons important : le fauteuil de Marika est visible mais il n'a pas encore été dit qu'elle était handicapée.

- *PE : pourquoi c'est un jour spécial pour Marika ? Qu'est-ce que vous voyez sous la table ?*
- *Léa : un fauteuil roulant*
- *Elèves : elle a un fauteuil roulant*
- *PE : est-ce que tout le monde voit où est le fauteuil roulant ?*
- *Elèves : oui*
- *PE : c'est le fauteuil roulant de qui ?*

- *Elèves : Marika*
- *PE : et Marika c'est qui ?*
- *Elèves : la grande-sœur*
- *PE : oui Marika c'est la grande-sœur et elle est en fauteuil roulant.*

Les élèves ont tout de suite repéré le fauteuil roulant repérant de ce fait la différence de Marika et le handicap abordé par l'histoire. Ils ont également relevé le lien familial entre le narrateur et personnage principal et le personnage différent, ce qui est encore frais dans leur esprit puisque c'est ce qui vient tout juste d'être lu.

Nous reprenons alors la lecture jusqu'à la fin de l'histoire. A nouveau, nous demandons aux élèves de quoi ça parle et nous travaillons sur la compréhension du texte. Ils parviennent à identifier sans difficulté le personnage différent et le handicap que celui-ci présente.

- *PE : alors je vous écoute, de quoi ça parle ?*
- *Lenny : de Malika*
- *Valentine : Marika elle est malade*
- *Hugo : mais non elle est pas malade*
- *PE : donc ça parle de Marika. Et il se passe quoi avec Marika ?*
- *Lenny : il a mal à la pied*
- *Valentine : que Marika elle a eu un accident*

Ils ont donc compris que Marika est en fauteuil suite à un accident et que celui-ci a endommagé ses jambes et qu'elle ne pouvait plus marcher. Ils se reprennent également entre eux, notamment lorsque Valentine dit que Marika est malade et qu'Hugo la reprend, montrant ainsi qu'il a compris que ce handicap précis n'est pas dû à une maladie. Valentine est celle qui finit par dire que son handicap fait suite à un accident.

Nous poussons également les élèves à réfléchir sur les sentiments que ressent ce personnage en particulier, et ce qu'ils ressentiraient si c'était eux qui étaient à la place de Marika. Ils expliquent les raisons pour lesquelles le personnage se sent triste, ou en colère, ou heureux selon eux et également les raisons pour lesquelles eux-mêmes seraient dans tel état d'esprit à sa place.

- *PE : avec un fauteuil roulant. Elle est triste Marika ?*
- *Elèves : non*

- *PE : elle est tout le temps contente alors ?*
- *Elèves : non*
- *PE : alors elle est quoi Marika ?*
- *Elèves : elle est un petit peu triste*
- *PE : pourquoi elle est triste ?*
- *Soizic : parce que elle a... elle peut pas marcher*

Nous devons tout de même beaucoup diriger la discussion, les élèves n'allant pas plus loin dans leurs réponses sans nos interventions. Nous les poussons donc à expliquer pourquoi Marika se sent triste selon eux.

- *PE : Est-ce qu'elle est contente de retourner à l'école ?*
- *Elèves : non // oui*
- *PE : alors qui pense que non ? (quelques élèves lèvent la main) Anaïs, pourquoi tu penses que non ?*
- *Anaïs : parce que... parce que dans la vo... dans la voiture elle a pr... elle a pleuré*

Ici, nous voyons bien que les élèves arrivent à justifier leurs propos : Marika est triste car elle a pleuré dans la voiture. Ils ont su reprendre les passages de l'histoire qui leur permettent d'expliquer ce que ressent le personnage.

- *PE : pourquoi est-ce qu'elle a pleuré dans la voiture ?*
- *Hugo : les autres vont la moquer*
- *PE : elle pense que ses amis vont se moquer d'elle. Pourquoi elle pense que ses amis vont se moquer d'elle ?*
- *Flavie : parce qu'ils font comme ça avec elle (montre du doigt)*
- *PE : ça veut dire quoi comme ça ?*
- *Elèves : montrer du doigt*
- *PE : parce qu'elle a peur de se faire montrer du doigt par ses amis ?*
- *Elèves : oui*
- *Valentine : mais ils l'ont pas montré du doigt ses amis. Ses amis ils lui ont fait « coucou »*

Ils parviennent à expliquer pourquoi Marika a pleuré, pourquoi elle a peur de retourner à l'école en utilisant le texte. Ils arrivent également à expliciter des passages plutôt explicites du texte, puisqu'il n'est pas dit mots pour mots que Marika a peur que ses camarades la montrent du doigt. Cela montre qu'ils ont compris ce que pourrait penser Marika mais aussi qu'ils arrivent déjà à se mettre à sa place.

- *PE : [...] Si vous vous aviez été à la place de Marika, est-ce que vous vous auriez eu peur de retourner à l'école ?*
- *Elèves : nan*
- *PE : qui est-ce qui aurait eu peur ? Léa est-ce que tu peux expliquer pourquoi t'aurais eu peur toi ?*
- *Léa : moi, parce que aussi... si ils m'entouraient là et « hahahahaha » (imite des rires) et après moi, j'irais le dire*

L'élève mime ici ce dont elle aurait peur et n'arrive pas à mettre les mots qu'il faut comme « se moquer ». Elle reprend aussi les éléments de la toute première histoire, dans laquelle les enfants se moquaient en riant de Doudou-lapin, elle arrive donc à se remémorer ce qui avait été dit à la dernière séance.

- *Romain : parce que peut-être j'aurais peur parce que peut-être que j'aurais plus d'amis*
- *PE : toi t'aurais peur parce que peut-être tu aurais plus d'amis. Et tu penses que t'aurais plus d'amis parce que quoi ?*
- *Romain : parce que il a un fauteuil roulant*
- *PE : tu penses que parce que tu as un fauteuil roulant, tu risquerais de plus avoir d'amis ? C'est ça qui te ferait peur ?*
- *Romain : oui*

Romain explique qu'il aurait peur de ne plus avoir d'amis, mais lorsque nous lui demandons la raison qui pousserait ses amis à ne plus l'être, il parle à la troisième personne. Il ne se met donc plus à la place du personnage différent, repartant sur ce que ressent ledit personnage. Cela montre tout de même qu'il comprend que cela pourrait pousser certaines personnes à se moquer et s'éloigner.

- PE : OK. A qui d'autre ça ferait peur, comme Marika, d'aller à l'école ?
- Lenny : moi
- PE : pourquoi ça te ferait peur ?
- Lenny : parce que... parce que moi je veux aller à l'école. J'ai dit à ma maman je veux pas aller à l'école
- PE : mais si tu étais à la place de Marika, dans un fauteuil roulant, est-ce que toi ça te ferait peur d'aller à l'école en fauteuil roulant ?
- Lenny : euh oui
- PE : oui ? Pourquoi ?
- Lenny : parce que... parce que... parce que gens ils vont **moquer** à moi après, après ils **rient**, après tout le monde ils rient à moi après, après **j'a pas copains**

A nouveau, l'idée d'être moqué et de ne plus avoir d'amis revient, reprenant la toute première histoire lue. Les élèves semblent donc s'appuyer sur la première histoire mais cela peut aussi venir de leur propre peur, la moquerie étant très présente à cet âge-là.

Pour souligner les sentiments qu'ils ressentiraient à la place de Marika, les élèves s'appuient beaucoup sur ce qui est vu dans l'histoire et ce que font les autres enfants vis-à-vis de Marika et sa situation. Certains arrivent toutefois à expliquer leurs sentiments de peur sur un aspect plus personnel, comme le fait de ne plus avoir d'amis à cause de l'accident.

Nous amenons également les élèves à réfléchir sur des choses qui ne sont pas clairement dites dans l'histoire, qui ne sont pas explicites. En effet, les élèves formulent des hypothèses sur ce qu'a pu dire le papa de Marika dans la voiture lorsque celle-ci s'est mise à pleurer au moment d'aller à l'école. Ils réfléchissent alors sur les mots qui pourraient être utilisés pour que Marika se sente mieux quant à son retour en classe en fauteuil roulant. Ils ont compris que le personnage avait besoin d'être rassuré et réconforté.

- PE : qu'est-ce qu'il dit Alexis de sa grande sœur ? (pause) D'après-vous pourquoi elle est plus triste ?
- Valentine : parce que y'a son papa qui a dit euh... quelque chose dans son oreille
- PE : d'après vous il lui a dit quoi dans son oreille ? Quel genre de mots ?
- Elèves : des mots qui **réconfortent**
- PE : des mots qui réconfortent, des mots qui la rassurent pour plus qu'elle ait peur.

Encore une fois, les élèves doivent réfléchir sur ce qu'implique ce handicap en s'appuyant sur l'histoire lue ou leurs propres idées afin de déterminer si être handicapé est quelque chose de grave. La séance se termine en faisant le parallèle avec la maladie de Doudou-lapin, qui elle est de naissance et non pas due à un accident.

A nouveau, les réponses courtes ont été plus nombreuses qu'à la séance 1, avec plus de phrases simples que de phrases complexes. La participation est de 11 élèves sur 12 présents, Lenny ayant une fois de plus beaucoup participé. Cependant, un élève, le même durant toutes les séances, n'a toujours pas parlé de façon individuelle, intervenant tout de même pendant les prises de parole groupées.

L'enseignante représente toujours environ 47% de la prise de parole, pourcentage constant durant ces trois séances. Les interventions des élèves représentent 53% ce qui est également quasiment identique aux précédentes séances. Parmi ces 53%, 30% correspondent aux interventions individuelles ce qui a augmenté par rapport à la deuxième séance, et tend à rejoindre une prise de parole individuelle proche de la séance 1.

Interventions de la séance 3	
PE	73
Elèves	36
Marie	2
Soizic	3
Lenny	11
Flavie	1
Anaïs	2
Ahmed	2
Léa	5
Romain	7
Hugo	5
Valentine	7
Killian	1
Total intervention individuelles	46
Total interventions	155

Tableau 3 : Récapitulatif de la prise de parole de la séance 3

5.4. Quatrième séance : Les difficultés de Zoé

Après avoir rappelé les règles habituelles lors de séances comme celles-ci afin de se remémorer le sujet abordé : le handicap, nous commençons par lire une nouvelle histoire sur les déficiences intellectuelles. Avant la lecture, nous demandons aux élèves de se concentrer sur les personnages et ce qu'ils ressentent. L'histoire est lue en une seule fois, et les élèves doivent alors nous dire de quoi parle l'histoire :

- PE : *alors de quoi parle l'histoire ? On réfléchit. De qui parle l'histoire ?*
- Romain : *euh... Zoé (pause) **au début** elle faisait n'importe quoi et elle comprenait rien*

Les élèves identifient le personnage dont l'histoire parle sans comprendre dans un premier temps que c'est cet enfant qui est différent mais parlent toutefois de ce qui semblent poser problème pour elle ou son entourage : « *elle fait n'importe quoi* ». Il y a tout de même l'idée du changement du comportement de Zoé puisque Romain dit que c'est ce que le personnage fait au début.

- PE : *d'accord, Zoé au début elle faisait n'importe, elle ne comprenait rien. Qui d'autre à des trucs à dire ? Qu'est-ce que vous avez compris de l'histoire ? (pause) Rien du tout ? Vous savez pas de quoi ça parle ?*
- Elèves : *si*
- PE : *alors, de quoi parlait l'histoire ?*
- Valentine : *avant elle faisait des bêtises maintenant quand elle est à l'école, elle est allée dans un... Elle faisait des choses pas bien*
- PE : *comment ça se passait dans sa première école au début de l'histoire ? Est-ce que ça se passait bien ?*
- Elèves : *nan*
- PE : *pourquoi ?*
- Elèves : *elle comprenait rien*
- PE : *c'est dans la première ou la deuxième école qu'elle comprenait rien ?*
- Elèves : *la première*
- PE : *pourquoi elle ne comprenait rien ?*

- *Lenny : dans la... première elle est pas contente et après, après dans l'après elle sourit*

Les élèves ne formulent pas de réponses longues et complexes et se contentent de répondre très brièvement aux questions que nous posons. Ils semblent toutefois avoir compris de quoi l'histoire parle même s'ils ont l'air réticent à participer.

Ils identifient également très bien les sentiments et les actions de ce personnage. Ils parviennent à déceler les difficultés de Zoé, en comprenant que dans sa première école elle n'était pas heureuse qu'elle ne comprenait pas ce qui se passait en classe, avec une majorité d'élèves qui ont su faire la différence entre ne rien connaître et ne pas comprendre ce qu'on lui demandait.

- *PE : alors pourquoi elle aimait pas la première école ? Pourquoi ça se passait mal ?*
- *Hugo : parce qu'ils faisaient des trucs durs*
- *PE : pour tout le monde c'était dur ?*
- *Elèves : non*
- *Hugo : seulement pour Zoé*
- *PE : ouais, pour Zoé c'était dur dans la première école. Pourquoi c'était dur ?*
- *Lenny : parce qu'elle **connaissait rien***
- *PE : c'est parce qu'elle savait rien ?*
- *Elèves : non // si !*
- *Marie : parce que **elle savait pas quoi faire***

Cependant, le nom du handicap de Zoé n'a pas su être repéré et les moments de l'histoire qui soulignaient celui-ci ne semblent pas avoir été retenus par les élèves comme pour les précédentes histoires. C'est nous qui aiguillons voire dirigeons complètement les élèves sur le nom du handicap ainsi que sur les passages de l'histoire qui nous expliquent ce que c'est et comment cela est pris en charge par l'entourage de Zoé. Toutefois, Lenny est parvenu à faire le lien entre la comparaison du handicap et le fonctionnement d'un ordinateur utilisé dans le livre.

- *PE : parce qu'elle ne savait pas quoi faire, elle ne comprenait pas ce qu'on lui demandait de faire. (pause) C'était quoi son handicap dans l'histoire ? Est-ce que vous vous souvenez des mots que le papa et la maman ont utilisés ?*

- *Elèves : non*
- *PE : où est-ce qu'on l'a emmenée Zoé ? Ils sont allés voir qui ?*
- *Lenny : le docteur*
- *PE : un docteur ? (pause) Ils sont allés voir qui ?*
- *Flavie : ils sont parlés à la maitresse*
- *PE : oui la maman de Zoé a parlé avec la maitresse. Et la maitresse qu'est-ce qu'elle lui a dit ?*
- *Lenny : elle, elle a dit ton fille, ton, ton fille il comprend rien du tout*
- *PE : elle lui a dit que sa fille comprenait rien du tout ? Anaïs ?*
- *Anaïs : le truc de la, de la maman, c'est de la difficulté*

Les élèves ont su reparler du passage où la maitresse de Zoé explique à sa mère qu'elle ne s'en sort pas dans les apprentissages. Il y a également la première idée de docteur, pour désigner la psychologue, mais cela peut aussi être signe que les élèves pensent qu'elle est malade, puisque nous parlons de handicap. En effet, le passage de l'histoire où les personnages vont voir une psychologue n'a pas été retenu par les élèves et a été longue à venir dans la discussion.

- *PE : vous vous souvenez de son métier ? A la dame qui lui a fait passer des tests ? (pause – montre l'illustration concernée) La dame c'est une psy....*
- *Elèves : psychologue*
- *PE : merci, la dame c'est une psychologue. Pourquoi ils sont allés voir la psychologue de l'école ?*
- *Lenny : parce que elle comprend rien du tout*
- *PE : et qu'est-ce qu'elle pouvait faire la psychologue à l'école ?*
- *Marie : la soigner*
- *PE : la soigner ?*
- *Elèves : non*
- *Anaïs : voir ce qui se passait*
- *PE : voir ce qu'il se passait. Et pourquoi ils voulaient savoir ce qu'il se passait ? (pause) Pour dire « Bon bah voilà elle comprend rien et puis tant pis ».*

- *Elèves : non*
- *Marie : parce que la papa et la maman ils savaient pas qu'est-ce qu'elle avait*
- *PE : oui, ils ne savaient pas ce qu'elle avait. Donc la psychologue leur a dit quoi ?*
- *Romain : que c'est une maladie*

Lorsque nous avons amené les élèves à discuter autour de ce moment de l'histoire, ils ont su nous dire pourquoi les personnages étaient finalement allés voir une psychologue qui pouvait les aider à comprendre leur fille. Les élèves évoquent également l'idée qu'ils vont voir la psychologue pour soigner Zoé, d'où le docteur que les élèves ont évoqué plus tôt. Pour eux, Zoé est malade et c'est pour cela que cela se passe mal dans sa première école et cette psychologue peut la soigner.

Une enfant atteinte de trisomie est présente à la fin de l'histoire mais les élèves n'ont pas relevé ce mot qu'ils avaient découvert à la première séance. Nous avons dû relire le passage concerné, puis le groupe de mots précis pour que les élèves réagissent et fassent le lien avec la nouvelle école de Zoé, spécialisée pour l'accueil d'enfants en situation de handicap.

- *PE : qu'est-ce qu'elle avait ? Vous vous souvenez pas ? (relit le passage du livre)*
- *Elèves : Martine !*
- *PE : elle a quoi Martine ?*
- *Elèves : des cheveux*
- *PE : ça vous a pas rappelé un truc ce que je vous ai lu ? « Martine, une jeune trisomique »*
- *Elèves : trisomie !*
- *PE : on a dit que c'est quoi la trisomie ?*
- *Elèves : une maladie*
- *PE : une maladie et on avait dit que c'était un ...*
- *Romain : trisomie 21*
- *Elèves : un handicap*
- *PE : donc Zoé monte une camionnette avec une enfant qui a la trisomie et deux autres enfants mais on sait pas trop ce qu'ils ont. D'après vous, l'éducateur spécialisé est là pour aider qui ?*

- Marie : les trisomies
- PE : que les trisomiques ?
- Léa : nan, et les handicapés

Nous avons donc dû à nouveau beaucoup diriger la discussion pour amener les élèves sur les passages importants de l’histoire, ceux qu’ils devaient retenir et analyser. Ils ont finalement compris que cette nouvelle école était faite exprès pour des enfants comme Zoé, ayant des besoins particuliers.

Concernant les interventions, les réponses courtes ont été moins nombreuses que précédemment. La participation est de 8 élèves sur 12 présents avec une très forte participation de Marie avec 19 interventions et aucune intervention individuelle de la part du même élève depuis le début de cette séquence.

L’enseignante suit la même constante des 47% de prise de parole, de même que les interventions des élèves représentant 53% à nouveau, dont 33% correspondant aux interventions individuelles. Nous retrouvons alors le même taux de participations individuelles qu’à la toute première séance.

Interventions de la séance 4	
PE	78
Elèves	32
Marie	19
Soizic	0
Lenny	8
Flavie	4
Anaïs	6
Ahmed	0
Léa	2
Romain	9
Hugo	4
Valentine	3
Killian	0
Total intervention individuelles	55
Total interventions	165

Tableau 4 : Récapitulatif de la prise de parole de la séance 4

5.5. Cinquième séance : synthèse

Lors de cette séance, nous avons demandé aux élèves de trier des photos avec pour consigne de garder et coller celles qui concernent un handicap selon eux. Ces photos représentaient des éléments dont les élèves ont parlé pendant la première séance et reprenaient donc des idées qu'ils avaient eues ainsi que les handicaps vus pendant les lectures : avoir mal, marcher avec des béquilles, être en fauteuil roulant, avoir une jambe en moins, la trisomie 21, sourd, aveugle, muet, différence de taille entre un enfant et un adulte, la couleur de la peau, être malade (avoir de la fièvre), se bagarrer, être une fille ou un garçon.

Dans l'ensemble, les élèves ont su correctement trier les images mises à leur disposition en faisant appel à leur mémoire. En effet, 6 élèves sur 11 présents ce jour-là ont fait un sans-faute, 4 élèves ont fait une ou deux erreurs en y intégrant la couleur de peau ou encore l'image sur l'enfant malade et un élève a collé presque toutes les photos (voir [annexe 6](#)).

6. Discussion

6.1. Les représentations initiales

Comme dit précédemment, les élèves se focalisent dans un premier temps sur les différences physiques ou matérielles et donc des différences qui n'engendrent pas toutes des discriminations. Ceci laisse penser que les élèves n'ont pas conscience que certaines différences engendrent des discriminations, un rejet vis-à-vis des normes d'un groupe, ou qu'ils ont déjà une forte tolérance et ne considèrent pas ces éléments comme différents, faisant donc partie de la norme de la société. Il est également possible, étant donné l'âge et la probable faible expérience des élèves, qu'ils ne comprennent pas que nous faisons référence aux différences engendrant des discriminations.

Cependant, les élèves ont déjà quelques connaissances relatives à ce thème puisqu'ils connaissent, pour la plupart, le terme de handicap et ce que celui-ci peut englober, comme les handicaps moteurs qui sont facilement observables : une personne marchant avec des béquilles ou se déplaçant en fauteuil roulant. Malgré la prise en compte par l'école des personnes en situation de handicap avec des aménagements spécifiques telles que les rampes ou les ascenseurs et la présence d'une classe ULIS dans l'école, les élèves de cette classe de CP ont des idées encore très vagues, peu précises des différents handicaps qui peuvent exister. En effet, dans cette classe, qu'ils savent pour élèves à besoins particuliers, sont présents des élèves en fauteuil roulant, certes, mais aussi atteint d'autisme ou de déficience intellectuelle. Cependant, lorsque nous discutons de handicap avec eux, ils pensent plus aux handicaps visibles (fauteuil roulant, béquilles) et nous devons beaucoup les aider en dirigeant la conversation sur d'autres handicaps à l'aide de mimes par exemple. Bien qu'ils fassent du lien avec leur propre vie, comme l'élève qui parle de son grand-père handicapé, ils sont encore très centrés sur eux-mêmes, pensant d'abord à leur milieu familial, plutôt que de penser à certains de leurs camarades d'école qui sont atteints de handicaps divers.

De plus, les élèves ne semblent pas considérer leurs camarades handicapés ou certaines différences comme la couleur de peau par exemple, pouvant être sujets de moqueries ou de discrimination et ne font pas état de cas de ce genre dans leur expérience scolaire à l'heure actuelle.

En somme, les élèves ont conscience que le handicap existe et ils savent globalement ce que c'est mais ils ne savent pas le définir de façon précise, probablement par manque de vocabulaire, puisque les sujets sont encore jeunes, ou par manque de connaissances, d'expériences.

Ainsi, les élèves savent ce que signifie être différent mais ne font pas le lien avec les différences provoquant des discriminations, des rejets, des ségrégations et ne sont donc sûrement pas encore capables de repérer ces comportements dans leur vie à l'école.

6.2. Utilisation des supports

Concernant les albums utilisés, nous avons pu constater d'importantes différences vis-à-vis de la compréhension du handicap abordé. En effet, la trisomie ainsi que le fait de se déplacer en fauteuil roulant semblent avoir été plutôt bien compris des élèves, contrairement à la déficience intellectuelle du personnage de la dernière histoire.

Concernant le premier album, sur la trisomie 21, les élèves ont repéré les caractéristiques de ce handicap évoquées dans cette histoire. L'album leur a permis de comprendre en quoi consistaient certains aspects de cette maladie et que celle-ci ne signifie pas que le malade doit être mis à l'écart, moqué, car il reste comme les autres. Toutefois, comme évoqué dans le cadre théorique, que les personnages soient des animaux ne semble pas avoir beaucoup aidé les élèves à mieux comprendre l'histoire en s'identifiant à ces derniers. En effet, au début de la discussion, lorsqu'il a fallu parler des personnages, ils sont dans un premier temps restés concentrés par le fait que les personnages soient des lapins sans parler tout de suite du fait qu'ils soient aussi des enfants allant à l'école. Or, la mise en scène d'enfants, même personnifiés par des animaux, doit permettre de faciliter l'identification aux personnages, à leurs sentiments et ainsi favoriser l'interprétation et la compréhension de l'histoire. Cependant, chaque histoire mettant en scène des enfants, cela n'a pas toujours suffi à aider les élèves à mieux comprendre ou à prendre la parole pour échanger avec les autres.

Pour le second album, les illustrations ont beaucoup aidé les élèves à comprendre l'histoire puisque celles-ci montraient clairement Marika et son fauteuil roulant ou encore les expressions des émotions sur les visages des personnages. Les illustrations que nous montrions ont permis aussi de garder l'attention des élèves puisque ceux-ci restaient concentrés sur l'histoire que ce soit par la lecture que nous en faisons ou le regard qu'ils portaient aux illustrations.

Cependant, les illustrations ne suffisent pas toujours, en plus d'une lecture fidèle, à ce que les élèves comprennent l'histoire ou réussissent à repérer le handicap dont il est fait mention. En effet, pour le dernier album, le handicap abordé était trop complexe pour les élèves, l'histoire était particulièrement longue par rapport aux deux autres livres vus et les élèves étaient donc moins concentrés. Les élèves n'ont donc pas su relever toutes les informations et ne semblent pas avoir retenu ce qu'impliquait une déficience intellectuelle.

Bien que les histoires aient été étudiées en amont afin d'adapter le texte, cela n'a pas suffi pour tous les handicaps abordés. Certains passages n'étaient pas à la portée des élèves que ce soient à cause du vocabulaire ou de leur longueur. Il faut aussi mettre en avant le fait que toutes les histoires, que ce soient celles que nous avons lues avec les élèves ou que nous avons trouvées, ne mettent pas en avant des personnages victimes de discriminations ou responsables de celles-ci. Pour les histoires lues, seul le premier album met en avant un enfant victime de moqueries quant à son handicap. Nos recherches pour la première partie de ce mémoire ne sont donc pas confirmées par les supports qui ont pu être mis à notre disposition. Toutefois, les élèves ont su repérer ce qui pouvait poser problème aux personnages dans les histoires, particulièrement pour *L'accident de Marika*, même si dans ce livre, Marika n'est pas directement et explicitement victime de discrimination en rapport avec son handicap.

De plus, les élèves n'ont pas tous retenu les thèmes étudiés au début de la séquence, ne sachant pas nous redéfinir la trisomie 21 après plusieurs jours. De toute évidence, l'étude d'un album est beaucoup trop rapide et nécessiterait sans doute un temps plus long pour s'assurer la mémorisation par les élèves.

A noter également que bien que la littérature jeunesse semble favoriser la compréhension d'un handicap dans la plupart des cas, il faut retravailler le texte et réfléchir à l'intérêt de montrer les illustrations. En effet, la méthode narramus que les élèves de cette classe ont l'habitude d'utiliser peut favoriser la compréhension d'une histoire, si celle-ci n'a pas d'illustrations, à condition que le texte soit à la portée des élèves. Ceci est facilement observable avec le troisième album pour lequel, malgré les illustrations ainsi que l'utilisation de cette méthode, les élèves n'ont pas eu l'opportunité de comprendre complètement le handicap mentionné.

6.3. Impact de la place du PE

D'après les programmes, les débats sur l'interprétation des textes aident à la compréhension. Le rôle de l'enseignant est important lors de ces débats. En effet, nous avons remarqué que les interventions du PE étaient constantes au fil des séances. Toutefois, les débats doivent permettre aux élèves de confronter leurs idées afin de faire évoluer leurs représentations. Ainsi, l'enseignant doit plutôt être en retrait lors de ces séances. Nos interventions fréquentes peuvent signifier que les élèves n'ont pas assez confiance pour prendre la parole, malgré l'utilisation de littérature jeunesse. Celles-ci peuvent également signifier que nous ne parvenons pas à lâcher-prise, voulant trop contrôler ces moments d'échanges pour éviter les débordements. Cette possibilité semble la plus probable étant donné que notre présence dans cette classe a été très courte, pouvant expliquer notre volonté de garder le contrôle. N'ayant pas eu suffisamment de temps pour s'assurer que les élèves nous considéraient tout autant légitime en tant que PE que leur enseignante et ainsi nous assurer une confiance mutuelle et une ambiance propice au travail en toutes circonstances, nous avons eu tendance à diriger ces séances, laissant peu de place aux élèves.

Les échanges, les confrontations qui devaient ainsi résulter des lectures et des opinions personnelles des élèves n'ont pas du tout été visibles étant donné notre présence trop importante et notre volonté de garder un contrôle et un calme constant. Les élèves ont toutefois réussi à s'exprimer et à faire part de ce qu'ils pensaient de chaque situation, bien que ceci se soit plutôt déroulé comme un dialogue entre nous et un élève au lieu d'échanges entre élèves.

Ainsi, nous pouvons supposer que notre manière de mener ces séances n'a pas permis aux élèves d'assez s'exprimer et a donc freiné la compréhension plus fine des handicaps abordés.

Notons également que lors de la première séance, nous avons dirigé le listing des différences selon les élèves, n'inscrivant au tableau que les différences que nous jugeons importantes, qui engendrent des discriminations. Ainsi, lorsque les élèves faisaient mention de la différence vestimentaire par exemple, avec les chaussures, nous n'avons pas noté cette idée. Il aurait pu être intéressant de noter toutes les idées des élèves, étudiant chacune d'entre elle sur un temps beaucoup plus que notre étude de deux semaines. Cela aurait permis d'observer s'il y avait eu une réelle évolution dans leurs représentations en faisant un comparatif entre la première séance, et la dernière séance, rendant les productions plus explicites pour les élèves eux-mêmes.

7. Conclusion

Suite à cette étude, nous pouvons affirmer que l'utilisation unique de littérature jeunesse ne permet pas une compréhension et donc une sensibilisation aux différences. En effet, certaines différences relevant de différences physiques ne sont pas toujours parfaitement décrites dans la littérature jeunesse, qui a tendance à utiliser des animaux comme personnages. Bien que ceux-ci soient humanisés et reflètent la société humaine, les modifications morphologiques dues à la trisomie 21 ne sont pas visibles sur le lapin de l'histoire *Un petit frère pas comme les autres*, par exemple. Ces livres de littérature jeunesse doivent donc être complétés par d'autres types de supports afin de s'assurer que tous les éléments relatifs à une différence soient explicites pour des élèves de CP. La diversité des supports pouvant servir pour ces thèmes permettraient également aux élèves d'avoir un plus grand répertoire de référence pour parler de ces sujets. Des photos, des vidéos, des histoires relevant de faits réels par exemple, peuvent permettre aux élèves de se rendre compte de la réalité des problèmes liés à ces différences (discriminations, difficultés à vivre ses différences). A ce titre, nous pouvons utiliser des supports pédagogiques tels que *Les petits citoyens* ou encore *Vinz et Lou* qui pourraient permettre de compléter ces lectures.

De plus, l'étude de chaque histoire avant de la présenter aux élèves est primordiale. En effet, nous avons pu constater que certains textes n'étaient pas adaptés à tout âge et devaient faire l'objet d'un remodelage de notre part afin de s'assurer que les élèves de CP de cette étude puissent les comprendre. Ainsi, certains passages peuvent être supprimés ou reformulés pour faciliter la compréhension de l'histoire et du thème abordé. Nous avons également pu constater, comme nous nous y attendions, que l'étude nécessiterait une durée bien plus longue que deux semaines afin de pouvoir travailler le plus de différences possibles. Nous avons constaté que l'étude d'une histoire était bien trop courte, sur une séance de 30 minutes. Etudier l'histoire sur plusieurs séances en fonction de sa longueur et sa complexité faciliterait la compréhension de l'histoire. En outre, l'étude de plusieurs livres portant sur le même thème favoriserait également cette compréhension. Utiliser plusieurs livres portant sur le thème de la déficience intellectuelle, par exemple, aurait sans doute permis aux élèves de mieux comprendre ce handicap et de ce fait réussir à l'expliquer plus simplement.

Lors de nos recherches, nous avons pu voir que ces livres traitant des différences avaient tendance à organiser l'histoire de sorte à ce que le personnage principal soit confronté à certains

moments clefs, le poussant à faire des choix importants. Cependant, les livres que nous avons choisis et que nous avons pu rencontrer pendant notre étude ne contenaient que très peu ce genre de passages, sans doute en raison de l'âge que nous visons. Les histoires choisies permettaient toutefois des arrêts intéressants pour l'analyse par les élèves des sentiments des personnages mais nous n'avons pas su les repérer en amont. Nous nous sommes rendus compte de ces passages qu'après visionnage de nos séances, soulignant ainsi l'importance du temps accordé pour la préparation de la lecture de ces histoires qui a donc été trop rapide dans notre cas. Ainsi, pour le livre *Les difficultés de Zoé*, par exemple, à de nombreuses reprises, le dernier paragraphe d'une page faisait référence à « *une larme [qui] coule sur [la] joue* » de la mère de Zoé, représentant la tristesse de celle-ci qui ne comprend pas pourquoi sa fille a ces difficultés. Cette larme représentant la tristesse de l'incompréhension est mise en parallèle avec les exacts mêmes mots qui cette fois représente des larmes de joie, la mère comprenant enfin sa fille et la voyant enfin s'épanouir.

Ces livres ne font donc pas état de moments clefs où les personnages sont confrontés à des discriminations explicites, et font plutôt état de problèmes de façon plus implicite rendant d'autant plus important l'étude plus longue de chacun de ses livres. La lecture et l'étude rapide de chaque histoire n'ont pas permis aux élèves de se les approprier et d'élargir ou de forger des connaissances sur les différents handicaps et les discriminations qui peuvent apparaître.

Les livres à notre disposition pour cette étude étaient à destination d'enfants dans le but précis de faire réfléchir sur les différences et peut-être est-ce l'une des raisons pour lesquelles les élèves ne sont pas parvenus à mieux comprendre les discriminations et la tolérance.

Au terme de cette étude, il nous semble important de souligner que l'utilisation de la littérature jeunesse seule pour sensibiliser des élèves de CP à la différence ne suffit pas. Celle-ci doit être complétée par d'autres supports permettant une compréhension et l'acquisition de connaissances plus complètes, plus abouties sur les thèmes, permettant réellement aux élèves de faire évoluer leurs représentations.

Il serait intéressant d'adapter cette étude à des élèves plus âgés, afin de faire un parallèle sur les représentations initiales, leurs évolutions mais aussi la capacité de ces derniers à s'exprimer sur des sujets jugés sensibles.

Bibliographie

- ❖ Bishop, M.-F., Cèbe, S. & Piquée, C. L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques. In : *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, ENS Lyon, 2015.
- ❖ Gaudreau, Jean. Handicap et sentiment d'abandon dans trois contes de fées : Le petit Poucet, Haensel et Gretel, Jean-mon-Hérissou. In : *Enfance*, tome 43, n°4, 1990. pp. 395-404
- ❖ Goffman, Erving. Stigmate. Les usages sociaux des handicaps (1963). Traduit de l'anglais par Alain KIHM, coll. *Le Sens commun*, Editions de Minuit, 1075.
- ❖ Goigoux, Roland & Cèbe, Sylvie. *Lectorino et Lectorinette : apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris, Retz, 2018.
- ❖ Gryson-Dejehensart, MC. L'enfant agressé et le conte créatif. In : *9. Conte créatif pour les grands et petits traumatismes de la vie*. Dunod, 2013. pp. 207-228
- ❖ Josselin, Laurence. Les représentations des personnages ayant une déficience motrice dans la littérature jeunesse : étude comparative exploratoire France/Italie. Etude du laboratoire PRIS, Rouen, 2006
- ❖ Josselin, Laurence. Les enfants dans les livres. Représentations, savoirs, normes. In : *6. Représentations plurielles des héros en situation de handicap dans la littérature jeunesse*. ERES, 2013. pp. 103-115
- ❖ Moreau, M. L'enfant handicapé à travers la littérature enfantine. In : *Des livres dont le héros est un enfant handicapé*. 1989
- ❖ Olivares, Ximena. Approche du corps vécu de l'enfant I.M.C par le conte merveilleux. In : *Bulletin de la Société française du Rorschach et des méthodes projectives*, n°34, 1990. La représentation de soi. pp. 97-110
- ❖ Toncheva, Dima & Lemiere, Catherine. La représentation du handicap dans la littérature de jeunesse. Etude 2014 de l'ASPH : <http://www.asph.be/Documents/analyses-etudes-2014/2014-ETUDE-02-representation-handicap-contes-de-fees.pdf>

Annexes

Annexe 1 : Tableau synthétique non exhaustif de livres de littérature jeunesse sur des différences

Titres et auteur·e·s	Thème·s abordé·s	Public visé	Genre·s
<i>L'école est en feu</i> , Mario Ramos	Racisme, pauvreté	4-6 ans	Album
<i>Jean de la Lune</i> , Tomi Ungerer	Racisme	4-6 ans	Album
<i>Azalée et les cellules révoltées : la leucémie</i> , Brigitte Marleau	Leucémie	7-8 ans	Album
<i>Hans-Mon-Hérisson</i> , Grimm	Différence physique	9-11 ans	Conte
<i>Julie Silence</i> , Pierre Coran	Surdité	4-6 ans	Album
<i>Clément 21</i> , Morgane David	Trisomie 21	6-7 ans	Album et conte
<i>Menu fille ou menu garçon ?</i> , Thiery Lenain	Stéréotype de genre	A partir de 7 ans	Roman
<i>Le manège de Petit Pierre</i> , Michel Piquemal	Handicap	7-8 ans	Roman
<i>Regarde en haut !</i> , Jung Jin-Ho	Handicap moteur	4-6 ans	Album
<i>Simple</i> , Marie-Aude Murail	Retard mental	A partir de 12 ans	Roman
<i>Le jour où j'ai raté le bus</i> , Jean-Luc Luciani	Handicap	9-11 ans	Roman
<i>Un petit frère pas comme les autres</i> , Marie-Hélène Delval	Trisomie 21	6-7 ans	Roman

<i>On n'est pas si différents,</i> Claire Cantais	Handicap	A partir de 4 ans	Album
<i>Pibi mon étrange ami,</i> Jin-Heon Song	Autisme	6-7 ans	Roman
<i>Les difficultés de Zoé,</i> Marie-Claude Fortin	Déficience intellectuelle	7-8 ans	Album et conte
<i>L'accident de Marika,</i> Stefan Boonen	Handicap moteur	7-8 ans	Album

Annexe 2 : Retranscription de la première séance

Après un rappel des règles lors de débats et discussions, nous commençons par le recueil des représentations initiales. Pour cette retranscription et les suivantes, « PE » indique que c'est nous qui parlons, « élèves » indique que ce sont plusieurs élèves collectivement qui parlent, le nom des élèves a été modifié pour respecter l'anonymat.

- PE : Alors aujourd'hui je vais vous poser une question. Donc vous allez prendre un petit temps pour réfléchir (*mime la réflexion en montrant sa tête*) et ensuite vous allez me dire à quoi ça vous fait penser. Ma question c'est : pour vous, c'est quoi être différent ?

(*Pause*) Donc on réfléchit dans sa tête. Yassin tu réfléchis aussi, c'est quoi être différent.

On réfléchit, on réfléchit. (*Longue pause*) Tout le monde réfléchit, tout le monde doit donner au moins une réponse.

- PE : Marie, ça te fait penser à quoi toi ?

- Marie : ça veut dire que... être pas pareil que les autres

- Elèves : Oui

- PE : Donc être différent ça veut dire ne pas être pareil que les autres

- Flavie : pas la même tête que les autres

- PE : pas la même tête que les autres. Donc on est différent quand on n'a pas la même tête, pourquoi pas. (*Note au tableau*)

- Anaïs : on a pas les mêmes chaussures

- PE : pas les mêmes chaussures, OK.

- Valentine : pas les mêmes cheveux

- PE : pas les mêmes cheveux d'accord. Donc c'est quoi tout ça, ce que vous me décrivez ?
- Anaïs : le corps
- PE : le corps, ok donc on n'a pas le même corps. Donc quand on est différent, c'est qu'on n'a pas le même corps. D'accord, donc c'est quelque chose qui se voit en dehors. Est-ce que vous pensez à d'autres choses, d'autres idées qui vous viennent en tête ?
- Ahmed : pas le même t-shirt
- PE : d'accord, c'est toujours quelque chose qui se voit sur nous
- Léa : quand on n'est pas du même pays
- PE : pas du même pays, d'accord, le pays qui est différent (*le note*). D'autres choses ?
- Killian : pas la même voiture
- PE : pas la même voiture, donc on ne possède pas les mêmes choses
- Romain : pas la même couleur des yeux
- PE : pas la même couleur des yeux, donc y'a une histoire de couleur (*le note*). Qu'est ce qui peut être différent aussi ?
- Flavie : pas la même chaussure
- PE : on a déjà parlé des vêtements. On n'a pas les mêmes t-shirts, les mêmes pantalons etc., donc les vêtements sont différents. D'autres idées maintenant ?
- Hugo : on a pas les mêmes chambres
- PE : on n'a pas les mêmes chambres, donc on ne possède pas les mêmes choses. Vous savez ce que ça veut dire posséder ? c'est comme avoir les mêmes choses
- Valentine : on pense ... on pense pas les mêmes choses
- PE : on pense pas les mêmes choses. Vous savez comment on appelle ça ?
- Elèves : nan
- PE : vous avez déjà parler de croire avec la maitresse, ça vous rappelle quelque chose « croire » ? Quand on croit à des choses, on pense à des choses, c'est les croyances.
- Ahmed : pas la même classe
- PE : pas la même classe c'est vrai. Quoi d'autre qui peut être différent chez des personnes ?
- Ahmed : on est la classe CP
- Soizic : la... la truc qui est comme nôtre... là dans la main... on a un... pouce. On écrit quelque chose... de l'encre avec et... On prend une feuille

- et... et on met le pouce, le pouce, et on fait quelque chose comme une... trace... qu'on a sur le pouce mais c'est pas la même
- PE : ce qu'on a sur le doigt c'est ça que tu me parles ?
 - Soizic : oui
 - PE : quand tu fais une empreinte avec ton doigt, c'est pas la même chose selon les personnes, c'est vrai. Ce que vous avez sur les doigts c'est différent chez tout le monde. Donc c'est encore le corps qui est différent, tu as raison. Si on se met de la peinture sur les doigts et qu'on fait des traces avec on peut voir que ça dessine pas la même chose. D'autres idées ?
 - Valentine : on a pas la même peau
 - PE : on n'a pas la même peau, qu'est-ce que tu veux dire par là ? Qu'est-ce qui est différent entre les peaux ?
 - Valentine : euh y'a des peaux... y'a des peaux qui sont... qui sont marrons et y'a des peaux aussi qui sont beiges
 - PE : donc nos couleurs de nos peaux sont différentes (*le note*), donc on avait parlé de la couleur des yeux et y'a aussi la couleur de la peau. Valentine nous a dit qu'il y a des peaux marrons, des peaux beiges donc c'est bien différent entre les personnes.
 - Killian : pas les mêmes lunettes
 - Ahmed : pas les mêmes cartables
 - PE : donc ça ce sont des choses que l'on porte, que l'on possède. Est-ce que vous connaissez, vous, des personnes qui sont différentes, qui ont des différences dont on n'a pas encore parlé ? Réfléchissez à ce que vous connaissez, ce que vous avez vu, si vous avez déjà rencontré des enfants, des adultes, à l'école ou dans la rue qui sont différents.
 - Léa : y'a une dame... dans ma... dans la rue que j'ai croisée en dehors de l'école, c'est la maman de ma copine
 - PE : d'accord, pourquoi tu nous en parles de cette personne ? C'était quoi sa différence pour toi ?
 - Léa : elle était méchante
 - PE : d'accord, donc ça peut être une différence dans la manière dont les gens nous parlent. On peut les trouver gentils ou les trouver méchants. D'accord pourquoi pas, quoi d'autre ?
 - Elèves : on a pas les mêmes copains
(*Longue pause*)
 - PE : Alors on répète un peu les mêmes choses. Alors, ce qu'on va faire

(*pause*). Dans l'école, est ce que vous connaissez des enfants qui sont dans une classe spécialisée ? De quoi je peux bien vous parler ?

- Léa : des classes différentes. Les CM1, les CM2, les CE2, ...
- PE : d'accord, c'est quoi la différence avec eux ?
- Léa : bah y'en a ils sont plus grands que nous et ... et d'autres qui sont plus petits
- PE : d'accord donc y'a aussi la différence de la taille, si on est grand ou petit (*le note*). Vous connaissez d'autres classes de l'école qui sont pas les classes de CP, CM1, CE1 ?

(*Pause*) Est-ce que vous avez déjà rencontré des personnes qui ne pouvaient pas marcher ?

- Elèves : qui peuvent pas marcher ?
- PE : des enfants ou des adultes, que vous avez pu voir à l'école ou dans la rue, qui ne pouvaient pas marcher.
- Valentine : comme mon papi
- PE : ton papi ne peut pas marcher ? (*Valentine fait non de la tête*) Il se déplace comment ton papi alors ?
- Valentine : bah il est handicapé
- PE : ah donc ton papi est handicapé. Qu'est-ce que ça veut dire handicapé

? (*Pause*) Qui sait ce que ça veut dire, levez la main. Qui peut essayer de nous expliquer ? (*note handicap au tableau*)

- Valentine : c'est quelqu'un qui a besoin d'aide
- PE : qui a besoin d'aide ? De n'importe quelle aide ? Par exemple, je ne sais pas faire cuire les pommes de terre, j'ai besoin qu'on m'aide pour ça, est ce que ça veut dire que je suis quelqu'un qui a un handicap ?
- Elèves : non
- PE : alors est-ce que vous pouvez être plus précis ?
- Anaïs : c'est quelqu'un' qui a un fauteuil roulant
- PE : c'est quelqu'un qui a un fauteuil roulant. D'accord. Est-ce que toutes les personnes qui ont un handicap ont forcément un fauteuil roulant ?
- Elèves : non
- Une élève : ils ont aussi des béquilles
- PE : donc ça peut être des béquilles, des fauteuils roulants. Alors s'ils ont besoin de ça c'est qu'ils ont besoin d'aide pour quoi ? Pour faire quoi ?
- Elèves : pour marcher
- Anaïs : tout seuls, ils peuvent pas marcher

- PE : donc c'est pour les aider à marcher car ils ne peuvent pas le faire seuls. D'autres idées ?
- Hugo : il s'est coupé le bras
- PE : oui c'est vrai, des personnes ont qu'un seul bras par exemple, parce qu'il a été coupé peut-être. Donc ça peut être un doigt en moins ou un bras en moins, ou une jambe en moins. Donc, quand une personne a perdu un membre, ils ont un handicap.
- Valentine : un pied en moins, peuvent plus marcher
- PE : oui voilà, un pied en moins, donc ça les empêche de faire quelque chose qu'on peut faire normalement, quand on a les deux, comme marcher. Est-ce que vous pensez à d'autres choses.
- Léa : parfois les handicapés, ils ont les bouches euh... les bouches qui sont déformées, de travers et aussi... bah aussi ils... ils ont euh... ils parlent pas bien parce qu'ils ont les bouches de travers
- PE : donc tu m'as dit ils ont la bouche déformée, est-ce que tu sais comment on appelle ça ?
- Léa : euh ... non (*pause*) déplacé ?
- PE : ce sont des malformations, ça veut dire que c'est déformé par exemple
- Léa : et aussi ils parlent pas bien
- PE : donc ce sont des handicaps qui font que les personnes ont du mal à parler, ont plus de mal que nous, qui ont aussi du mal à se faire comprendre. Est-ce que vous connaissez d'autres handicaps ?
- Valentine : y'en a qui voient pas bien, qui voient flou
- PE : vous savez comment on appelle des personnes qui voient pas très bien ? (*pause*) Des malvoyants. Et quand, on voit plus du tout ?
- Elèves : on met des lunettes
- PE : quand tu vois plus rien du tout, même les lunettes ça fait rien comment on appelle ça ?
- Valentine : les voyants
- PE : les voyants c'est nous, on voit. Les malvoyants, c'est ceux qui voient moins bien. Et ceux qui voient plus du tout ?
- Léa : malades ? agles ?
- PE : des personnes aveugles oui (*le note*). Ce sont des personnes qui ne voient plus du tout. La maladie, ça s'appelle la cécité quand on devient aveugle.
- Elèves : la cécité

- PE : donc vous m'avez parlé de maladies, vous en connaissez d'autres ?
- Léa : la varicelle
- PE : est-ce que la varicelle c'est un handicap ?
- Elèves : nan
- PE : alors d'autres maladies. (*pause*) Vous m'avez parlé des personnes qui sont aveugles, qui ne voient plus, comment on appelle les personnes qui n'entendent plus rien ?
- Elèves : sourd !
- PE : bien, c'est un autre handicap être sourd (*le note*). Est-ce que vous connaissez d'autres maladies, d'autres handicaps ?
- Un élève : à la neige on peut glisser et se faire mal
- PE : est-ce que se faire mal c'est un handicap ?
- Elèves : non
- PE : est-ce que tous les handicaps se voient ?
- Elèves : non
- PE : alors vous me dites non, est-ce que vous avez des exemples ?
- Valentine : y'en a qui voient pas la personne qui est... face
- PE : alors ça, on a dit c'est être aveugle. Est-ce qu'on voit forcément que quelqu'un est handicapé ?
- Elèves : nan
- PE : alors, est-ce que vous avez des exemples ?
- Anaïs : une personne qu'elle est aveugle ... elle ouvre ses yeux quand même
- PE : alors Anaïs nous dit qu'une personne aveugle ouvre ses yeux. Est-ce qu'on voit qu'elle est aveugle ?
- Elèves : nan
- PE : donc, c'est un handicap qui ne se voit pas. Vous en connaissez d'autres ?
- Anaïs : ceux qui... sourds
- PE : oui, ceux qui sont sourds on le voit pas, on peut pas savoir si la personne entend juste en la regardant. (*pause*) Est-ce que vous avez d'autres idées ?
- Elèves : nan.
- PE : plus du tout ? Y'a plus rien qui vous vient en tête ?
- Elèves : nan
- PE : D'accord. Alors est ce que quelqu'un peut nous expliquer ce que c'est un handicap, avec tout ce qu'on a dit ?

- Elèves : Oui
- PE : on lève la main là. On réfléchit dans sa tête à ce qu'on va dire. *(pause)* Valentine, on t'écoute.
- Valentine : le handicap c'est quand on a plus de bras, qu'on voit plus, qu'on... *(pause)*
- PE : Anaïs, tu complètes ?
- Anaïs : qu'on peut plus marcher, on a perdu une jambe, qu'on entend rien
- PE : quand E nous a parlé des personnes qui avaient du mal à parler vous vous souvenez du mot compliqué ? *(pause)* Mal....
- Un élève : malformé ?
- PE : malformation, oui.
- Ahmed : qui parle pas
- PE : alors, les personnes qui parlent pas du tout comment on appelle ça ? *(pause)* Quand on ne peut plus parler parce que dans notre gorge, ce qui nous permet de produire les sons ne fonctionne plus, comme ça s'appelle ?
(Longue pause)
- PE : on appelle ça des personnes muettes. Quand on est muet c'est qu'on ne peut plus parler.
- Elèves : muette
- PE : Donc, vous m'avez dit être différent ça peut être notre taille, notre couleur de peau, là d'où l'on vient, ce que l'on croit ou pas, si on a un handicap.
- Elèves : oui
- PE : et pour le handicap, on a dit que ça peut être quand on a besoin d'aide parce qu'on peut pas marcher, qu'on est en béquilles ou fauteuil roulant, qu'on a perdu un membre, qu'on ne peut pas voir, ou entendre, qu'on ne peut pas parler par exemple. C'est ça ?
- Elèves : oui
- PE : alors, demain, on va reparler du handicap. Je vous lirai une histoire sur un handicap, que l'on va découvrir ensemble. Il faudra bien écouter l'histoire que je vous lirai et trouver le handicap, la différence dont l'histoire parlera. *(pause)* On fait quoi demain alors ?
- Hugo : lire une histoire sur ...
- Valentine : on va parler du handicap
- PE : voilà on va lire une histoire sur un handicap et on en parlera ensemble.

Annexe 3 : Retranscription de la deuxième séance

- PE : est-ce que quelqu'un peut me rappeler ce qu'on a fait hier, ensemble ? (*pause*) On était ici, dans le coin regroupement qu'est-ce qu'on a fait ? (*pause*) Qui peut l'expliquer à Lenny qui n'était pas là hier. (*Pause*) Anaïs ?
- Anaïs : on avait parlé du handicap
- PE : on avait parlé des handicaps. On avait parlé de quoi d'autre ?
- Lenny : de quoi ?
- PE : on avait parlé des handicaps. Qui c'est qui peut expliquer ce qu'on avait dit sur les handicaps ?
- Romain : ils avaient pas de pieds
- PE : ça pouvait être parce qu'ils avaient pas de pieds. Qu'est-ce que ça pouvait être d'autre ?
- Hugo : que les bouches elles étaient pas droites, elles étaient déformées
- PE : on avait dit que les bouches étaient déformées. Qu'est-ce qu'il y avait d'autre ?
- Flavie : ils pouvaient plus marcher
- PE : oui, ils peuvent plus marcher. Est-ce que vous vous souvenez ce qu'on avait dit d'autre au tout début ? Avant de parler du handicap. (*Longue pause*) C'était quoi la question que je vous avais posée au début ? (*Longue pause*) Vous vous souvenez plus de la question ?
- Elèves : non
- PE : Je vous avais demandé c'était quoi pour vous être différent. Vous vous en souvenez ?
- Elèves : ah oui
- PE : alors on avait dit quoi d'autre à part le handicap qui pouvait être différent ?
- Marie : les cheveux
- PE : on avait parlé des différences des cheveux
- Romain : la couleur des yeux
- PE : oui, la couleur des yeux. La couleur de quoi d'autre on avait dit ?
- Hugo : la couleur de la peau
- PE : oui, la couleur de la peau. On avait dit d'autres choses ?
- Valentine : la couleur des sourcils
- PE : la couleur des sourcils, d'accord. Donc la couleur de peau, du corps. On avait parlé d'autres choses. (*Longue pause*)
- Elèves : le handicap
- PE : oui donc avait fini par parler du handicap. Donc on avait discuté

- autour du handicap. On avait parlé des personnes qui ne pouvaient plus marcher, donc elles font comment pour se déplacer ?
- Hugo : elles prennent des béquilles
 - Marie : y'a les fauteuils roulants
 - PE : oui, les béquille, les fauteuils roulants. On avait dit quoi d'autre ? *(cache ses oreilles, ses yeux)*
 - Lenny : écouter, les yeux
 - Romain : qu'on voyait pas bien
 - PE : des personnes qui ne voyaient pas bien ou qui voyaient *(cache ses yeux et fait non de la tête)*
 - Elèves : flou
 - Flavie : plus rien du tout
 - PE : plus rien du tout. Comment on avait appelé ça ?
 - Elèves : aveugles
 - PE : ouais, les personnes aveugles. Donc c'est des personnes qui ne peuvent plus voir du tout, même si elles ont les yeux ouverts, elles ne voient rien. *(cache ses oreilles)* Là, c'était comment qu'on avait appelé ça ? *(pause)* Quand on n'entend plus rien ?
 - Elèves : sourd
 - PE : ouais, donc sourd. Et vous vous souvenez quand les personnes elles peuvent plus du tout parler ?
 - Elèves : euh... non
 - PE : c'est la toute dernière chose qu'on a vue. *(pause)* Ce sont des personnes qui sont muettes.
- Rappel des règles de discussion par les élèves.*
- PE : donc, là aujourd'hui je vous avais dit qu'on allait lire un livre, une histoire. Qu'est-ce qu'on fait quand on écoute une histoire ?
 - Lenny : comme... comme voir une télévision
 - PE : oui, on ouvre sa tête, on y met bien tous les mots et on essaye de se faire un ... ?
 - Elèves : film
 - PE : un film, comme à la télé. OK ? Tout est bon ?
 - Elèves : oui
 - PE : alors je vais vous lire l'histoire et faudra me dire ce que vous comprenez de l'histoire. Donc, normalement je n'entends plus personne.
- (Lecture de l'album en entier)*

- PE : Alors, qui peut me dire de quoi ça parle ? (*pause*) On réfléchit à ce qu'on va dire. De quoi ça parle ?
- Soizic : c'est doudou-lapin
- PE : alors c'est qui doudou-lapin ?
- Flavie : c'est le petit frère à Lili
- PE : oui, Doudou-lapin est le frère de Lili-lapin. Ce sont des ... ?
- Elèves : des lapins
- PE : ce sont des lapins, des ... ? (*pause*) Des enfants. Ok, ça parle de quoi d'autre ?
- Valentine : doudou-lapin il peut presque parler
- PE : Doudou-lapin il peut presque parler, d'accord. Qui était le personnage différent dans l'histoire que je vous ai racontée ?
- Elèves : c'est doudou
- Marie : c'est Lili
- PE : c'est la grande sœur Lili-lapin qui est différente ?
- Elèves : non
- PE : alors, c'est qui le personnage différent si c'est pas Lili-lapin ?
- Lenny : il sait pas parler
- PE : alors, qui est le personnage différent ?
- Lenny : doudou-lapin
- PE : Doudou-lapin. Alors pourquoi est-ce qu'il est différent des autres lapins ?
- Romain : parce qu'en fait euh... (*pause*)
- Valentine : Doudou-lapin il est différent parce que tous les autres ils se moquent de lui parce que... Doudou-lapin il parle presque pas il fait des bruits alors que... L'autre enfant il sait déjà dire plein de mots
- PE : alors Valentine nous dit que doudou-lapin est différent parce qu'il ne parle presque pas alors que le petit frère de son ami sait déjà dire beaucoup de mots. Est-ce qu'il y avait d'autres choses qui étaient différentes chez Doudou-lapin ?
- Marie : il renverse la soupe
- PE : il renverse son bol de soupe par terre. Qu'est-ce qu'il fait d'autre ?
- Hugo : il fait pipi sur le tapis
- PE : il fait pipi sur le tapis. Qu'est-ce qu'il faisait d'autre ?
- Anaïs : il bave
- Soizic : Doudou-lapin il est content. Il joue.
- PE : Doudou-lapin est content oui. Et comment ils le traitent les autres enfants ?

- Elèves : ils sont méchants
- Ahmed : ils font des bêtises
- PE : Ils font des bêtises ? Qu'est-ce qu'ils font exactement ?
- Romain : ils le disent que c'est un boudin. Qui sait pas parler
- PE : ils disent que c'est un boudin parce qu'il sait pas parler. Est-ce que c'est gentil ?
- Elèves : non
- PE : et comment il réagit Doudou-lapin ?
- Lenny : il a... il a rigolé
- PE : Doudou-lapin il rigole. Et pourquoi il rigole ?
- Lenny : parce qu'il sait pas parler
- PE : parce qu'il ne sait pas parler ?
- Romain : parce que il sait pas ce que ça veut dire
- PE : parce qu'il sait pas ce que ça veut dire, il ne comprend pas que les autres se moquent de lui, donc lui ça le fait rire parce qu'il adore la chanson. Comment vous auriez réagi, vous, à la place de Doudou-lapin ? Qu'est-ce que ça vous aurait fait ressentir ?
- Soizic : triste
- PE : triste. Est-ce que tout le monde aurait été triste ? Est-ce que vous auriez été tristes comme Soizic ?
- Elèves : nan
- Anaïs : moi j'aurais été en colère
- PE : d'accord, donc y'en a qui auraient été tristes, d'autres qui auraient été en colère
- Hugo : j'aurais dit à maman
- PE : ah, y'en a aussi qui seraient aller le dire à leurs parents. Est-ce que vous auriez ressenti d'autres choses à la place de Doudou-lapin ?
- Lenny : moi je serais peur
- Killian : moi colère aussi
- PE : Ok. Et Lili-lapin qu'est-ce qu'elle fait avec Doudou-lapin ? Comment est-ce qu'elle est avec Doudou-lapin ? *(pause)* Est-ce qu'elle aussi elle se moque de lui ?
- Elèves : non
- PE : elle fait quoi avec lui, Lili-lapin ?
- Valentine : Lili-lapin elle s'énerve... euh mais après elle lui fait des câlins mais c'est un bébé. Et elle lui dit « pourquoi tu veux pas apprendre à parler » et après elle, elle dit qu'il peut parler alors elle... *(pause)*
- PE : alors elle essaye de faire quoi Lili-lapin ? Elle essaye de lui ... ?

- Elèves : apprendre à parler
- PE : elle essaye de lui apprendre à parler comme les autres. Est-ce qu'il y arrive ?
- Elèves : non
- PE : alors comment ils font avec Doudou-lapin ? Est-ce que Doudou-lapin il arrive jamais à parler ?
- Elèves : nan
- PE : est-ce qu'il reste un bébé tout le temps ?
- Elèves : non
- Romain : elle est partie voir des gens qui... qui vont faire apprendre à parler
- PE : ils sont partis voir des gens qui vont lui apprendre à parler. Est-ce qu'il a réussi à apprendre
- Lenny : nan !
- Elèves : oui
- Lenny : un petit peu
- Flavie : un petit peu
- PE : Alors, on réfléchit, est-ce qu'il arrive à apprendre quelque chose ?

(Nous devons écarter un élève du groupe car il se déconcentre et commence à s'agiter. Il ne veut pas retourner à sa place pour se calmer comme demandé donc nous

l'amenons nous-mêmes en laissant les élèves réfléchir sur la question précédente)

- PE : alors, Marie on t'écoute
- Marie : ils vont dans les bois
- PE : pourquoi ils sont allés dans la forêt ?
- Hugo : Doudou-lapin il est énervé
- PE : c'est Doudou-lapin qui est énervé ?
- Elèves : non c'est Lili
- PE : c'est Lili-lapin qui est énervée. Pourquoi elle est énervée ?
- Valentine : parce que sont frère il comprend rien
- Soizic : c'est, il est petit bébé
- PE : est-ce que c'est encore un bébé ?
- Elèves : non
- PE : pourquoi c'est pas un bébé ?
- Flavie : il est grand
- PE : alors pourquoi Lili dit qu'il est comme un bébé ?
- Valentine : parce qu'il parle pas bien, il fait comme les bébés
- PE : parce qu'il parle comme un bébé oui. Et donc à la fin de l'histoire, est-ce qu'il arrive à parler ? Est-ce qu'il a appris des choses ?
- Elèves : oui

- PE : et qu'est-ce qu'il va faire à la fin après ?
- Marie : il a... il a compris après la chanson
- PE : il a réussi à comprendre ce que lui disaient les autres. (*pause*) Est-ce que vous vous souvenez du nom de la maladie ? La maman l'a dit à un moment donné. Comment elle a appelé cette maladie, ce handicap ? (*longue pause*) A un moment, maman lapin explique à Lili-lapin que Doudou-lapin c'est pas un enfant comme les autres et qu'il sera jamais comme les autres parce que quand il est né il a eu une maladie. C'était quoi le nom de la maladie ? (*pause*) Vous vous souvenez pas ?
- Elèves : non
- PE : la trisomie.
- Elèves : trisomie
- PE : est-ce que c'est vrai ce qu'elle a dit maman-lapin quand elle a dit qu'il serait comme les autres
- Elèves : non
- PE : est-ce qu'à la fin il est comme les autres ?
- Elèves : oui
- PE : pourquoi ?
- Valentine : parce qu'il arrive à parler
- PE : parce qu'il arrive à parler comme les autres. Alors est-ce que quand on est handicapé, quand on a un handicap, on reste différent tout le temps ?
- Elèves : nan
- PE : est-ce qu'on est comme les autres enfants quand on est un enfant avec un handicap ?
- Elèves : non
- PE : non ? On peut pas apprendre ? On peut pas lire, on peut pas parler, ...
- Elèves : si
- PE : Doudou-lapin, il y arrive à la fin ou pas ?
- Elèves : oui
- PE : ok. C'était quoi le nom de la maladie ?
- Elèves : la triso... trisom... trisomie
- PE : la trisomie (*le note*). C'est la trisomie 21. Vous connaissiez cette maladie avant ?
- Elèves : nan
- PE : alors il se passe quoi pour les gens qui ont la trisomie 21 ?
- Elèves : il peut pas grandir
- PE : il pourra jamais grandir ? En taille ? Donc il va rester petit toute sa vie.

- Elèves : nan
- PE : est-ce qu'il va grandir ?
- Elèves : oui
- PE : est-ce qu'il pourra jamais parler ?
- Elèves : si
- PE : comment ils ont fait pour qu'il apprenne à parler ?
- Elèves : l'est parti apprendre à parler
- PE : est-ce que c'est facile pour lui d'apprendre à parler ?
- Elèves : non
- Flavie : il a réussi à lever les oreilles, à parler
- PE : oui il a réussi à lever les oreilles, à parler. Alors en fait, quand on a la trisomie 21 c'est plus difficile pour apprendre, c'est plus compliqué. Mais est-ce que c'est possible ? Est-ce qu'ils peuvent apprendre ?
- Elèves : oui
- PE : ils peuvent apprendre à parler, à ... ?
- Elèves : à bouger les oreilles, à marcher, à lever les yeux
- PE : est-ce qu'ils peuvent sauter ?
- Elèves : oui
- PE : est-ce qu'ils peuvent marcher ?
- Elèves : oui
- PE : est-ce qu'ils peuvent danser ?
- Elèves : oui
- PE : est-ce qu'ils peuvent aller à l'école ?
- Elèves : oui
- PE : est-ce qu'ils sont très très différents de nous ?
- Elèves : nan
- PE : est-ce qu'ils sont différents de vous ?
- Elèves : nan
- Elèves : on va à l'école nous aussi
- PE : les enfants qui ont cette maladie, mis à part le fait qu'ils ont plus de mal à apprendre à parler, à marcher que nous, ils ont aussi des différences physiques. Ça se voit aussi sur leur corps. Parce que la maladie qu'ils ont, la ...
- Elèves : trisomie
- PE : la trisomie 21, ça fait que des fois leur visage, leur corps il grandit pas comme nous. On va vous montrer des photos pour voir ça ensemble.

Annexe 4 : Retranscription de la troisième séance

- PE : vendredi dernier, on était dans le coin regroupement et on a parlé de quelque chose ? Qu'est-ce que c'était ? (*longue pause*) Est-ce que ça, ça vous rappelle quelque chose ? (*montre le livre Un petit frère pas comme les autres*)
- Soizic : on a lu une histoire
- PE : on a lu une histoire. L'histoire parlait de quoi ?
- Valentine : y'avait Doudou-lapin et sa sœur. Elle en a marre et il arrivait pas à parler
- PE : alors y'avait Doudou-lapin et sa sœur, Lili-lapin. Sa sœur en avait marre parce qu'il n'arrivait pas à parler. Pourquoi est-ce qu'il n'arrivait pas à parler ? Est-ce que vous vous souvenez ?
- Romain : y'avait une maladie
- PE : il avait une maladie. Est-ce que vous vous souvenez du nom de la maladie ?
- Elèves : un handicap
- PE : c'était un handicap en effet. On avait dit qu'il avait eu une maladie quand il né. Vous vous souvenez du nom de la maladie ?
- Elèves : non
- PE : la tri...
- Elèves : zomie
- PE : la trisomie. Aujourd'hui on va parler d'autre chose.
(Rappel des règles d'écoute : faire un film dans sa tête, se taire, écouter)
- PE : l'histoire que je vais vous raconter, il faut bien que vous vous concentriez sur les personnages et ce qu'ils ressentent. Est-ce que vous êtes prêts ?
- Elèves : Oui
(Lecture de l'album – premier arrêt : « C'est un jour spécial pour Marika. Tu comprendras si tu regardes sous la table. »)
- PE : pourquoi c'est un jour spécial pour Marika ? Qu'est-ce que vous voyez sous la table ?
- Léa : un fauteuil roulant
- Elèves : elle a un fauteuil roulant
- PE : est-ce que tout le monde voit où est le fauteuil roulant ?
- Elèves : oui
- PE : c'est le fauteuil roulant de qui ?
- Elèves : Marika
- PE : et Marika c'est qui ?
- Elèves : la grande-sœur

- PE : oui Marika c'est la grande-sœur et elle est en fauteuil roulant.

(Reprise de la lecture jusqu'à la fin)

- PE : alors je vous écoute, de quoi ça parle ?

- Lenny : de Malika

- Valentine : Marika elle est malade

- Hugo : mais non elle est pas malade

- PE : donc ça parle de Marika. Et il se passe quoi avec Marika ?

- Lenny : il a mal à la pied

- Valentine : que Marika elle a eu un accident

- PE : qu'est-ce que ça fait qu'elle a eu un accident Marika ? Qu'est-ce qu'il s'est passé ? Il s'est rien passé ? *(pause)* Elle a eu son accident et puis voilà.

- Elèves : nan

- PE : alors qu'est-ce qu'il s'est passé quand elle a eu son accident ?

- Marie : elle est partie à l'hôpital

- PE : elle est partie à l'hôpital. Et qu'est-ce qu'ils ont appris à l'hôpital ? Est-ce qu'elle allait bien Marika ?

- Elèves : nan

- PE : pourquoi elle allait pas bien d'après vous ?

- Hugo : parce que elle peut plus marcher

- PE : elle ne peut plus marcher. Elle se déplace comment alors si elle ne peut plus marcher ?

- Elèves : bah avec son fauteuil

- PE : avec un fauteuil roulant. Elle est triste Marika ?

- Elèves : non

- PE : elle est tout le temps contente alors ?

- Elèves : non

- PE : alors elle est quoi Marika ?

- Elèves : elle est un petit peu triste

- PE : pourquoi elle est triste ?

- Soizic : parce que elle a... elle peut pas marcher

- PE : elle est triste parce qu'elle ne peut plus marcher. Est-ce que vous vous souvenez du petit mot que j'ai utilisé pour dire que ses jambes elle ne pouvait plus les utiliser ? *(pause)* Paralysé. Qu'est-ce que ça peut vouloir dire paralysé d'après vous ?

- Romain : ça veut dire qu'elle peut plus marcher ?

- PE : si j'ai mon pied dans un plâtre parce que je me suis cassée la cheville, je peux plus marcher. Mais ça ne veut pas dire que ma jambe est

- paralysée, je peux encore la plier et la bouger. Est-ce que vous avez une petite idée de ça veut dire quoi paralysé ? (*Longue pause*) ça veut dire que ses jambes si elles sont paralysées ça veut dire que même si elle le veut très très fort ses jambes elles ne bougeront pas, jamais.
- Elèves : plus du tout, elle pourra pas bouger ?
 - PE : elle peut plus du tout, du tout, du tout, bouger ses jambes
 - Lenny : quoi ?!
 - PE : c'est pour ça qu'on dit qu'elle a les jambes paralysées. Est-ce qu'elle est contente de retourner à l'école ?
 - Elèves : non // oui
 - PE : alors qui pense que non ? (*quelques élèves lèvent la main*) Anaïs, pourquoi tu penses que non ?
 - Anaïs : parce que... parce que dans la vo... dans la voiture elle a pr... elle a pleuré
 - PE : pourquoi est-ce qu'elle a pleuré dans la voiture ?
 - Hugo : les autres vont la moquer
 - PE : elle pense que ses amis vont se moquer d'elle. Pourquoi elle pense que ses amis vont se moquer d'elle ?
 - Flavie : parce qu'ils font comme ça avec elle (*montre du doigt*)
 - PE : ça veut dire quoi comme ça ?
 - Elèves : montrer du doigt
 - PE : parce qu'elle a peur de se faire montrer du doigt par ses amis ?
 - Elèves : oui
 - Valentine : mais ils l'ont pas montré du doigt ses amis. Ses amis ils lui ont fait « coucou »
 - PE : c'est vrai que ses amis lui ont dit bonjour quand elle est arrivée à l'école. Pourquoi est-ce qu'elle avait peur que ses amis se moquent d'elle quand elle est retournée à l'école ?
 - Hugo : parce qu'elle avait un fauteuil roulant
 - PE : parce qu'elle avait un fauteuil roulant. Alors d'après vous, pourquoi elle aurait peur qu'on se moque d'elle juste parce qu'elle a un fauteuil roulant ? Pourquoi est-ce qu'on se moquerait d'une personne en fauteuil roulant ?
 - Lenny : nan
 - PE : c'est bien de se moquer des personnes en fauteuil roulant ?
 - Elèves : nan
 - PE : pourquoi c'est pas bien de se moquer des gens en fauteuil roulant ?

- Lenny ; parce que c'est pas bien
- Léa : parce que ça se fait pas
- PE : pourquoi ça se fait pas ?
- Léa : parce que... parce que... parce que... quand même elle a eu un accident et peut-être que...quand même se moquer
- Valentine : que aussi si y'a, y'en avait un autre qui s'est... si c'était eux si ils avaient un accident qui avaient un fauteuil roulant elle aussi elle aurait aimé se moquer d'eux
- PE : tu penses que si c'est eux qui avaient été dans un fauteuil roulant elle aurait bien aimé se moquer d'eux ?
- (pas de réponse de Valentine)*
- PE : est-ce que c'est bien de se moquer des gens ?
- Elèves : nan
- PE : pourquoi c'est pas bien de se moquer des gens ?
- Lenny : parce que c'est pas bien
- PE : bah oui mais pourquoi ?
- Ahmed : parce que ça fait mal
- PE : ça fait mal à qui ?
- Ahmed : les autres
- Léa : au cœur
- PE : ça fait mal au cœur
- Soizic : faire pleurer
- PE : oui peut-être que ça peut faire pleurer la personne dont on se moque, elle va être très triste, ça lui fait mal au cœur. Si vous vous aviez été à la place de Marika, est-ce que vous vous auriez eu peur de retourner à l'école ?
- Elèves : nan
- PE : qui est-ce qui aurait eu peur ? Léa est-ce que tu peux expliquer pourquoi t'aurais eu peur toi ?
- Léa : moi, parce que aussi... si ils m'entouraient là et « hahahahaha » (*imite des rires*) et après moi, j'irais le dire
- Romain : parce que peut-être j'aurais peur parce que peut-être que j'aurais plus d'amis
- PE : toi t'aurais peur parce que peut-être tu aurais plus d'amis. Et tu penses que t'aurais plus d'amis parce que quoi ?
- Romain : parce que il a un fauteuil roulant
- PE : tu penses que parce que tu as un fauteuil roulant, tu risquerais de plus avoir d'amis ? C'est ça qui te ferait peur ?
- Romain : oui

- PE : OK. A qui d'autre ça ferait peur, comme Marika, d'aller à l'école ?
- Lenny : moi
- PE : pourquoi ça te ferait peur ?
- Lenny : parce que... parce que moi je veux aller à l'école. J'ai dit à ma maman je veux pas aller à l'école
- PE : mais si tu étais à la place de Marika, dans un fauteuil roulant, est-ce que toi ça te ferait peur d'aller à l'école en fauteuil roulant ?
- Lenny : euh oui
- PE : oui ? Pourquoi ?
- Lenny : parce que... parce que... parce que gens ils vont moquer à moi après, après ils rient, après tout le monde ils rient à moi après, après j'a pas copains
- PE : donc toi aussi t'aurais peur parce que t'as peur de pas avoir de copains et que les gens se moquent de toi. *(pause)* Est-ce que Marika quand elle est allée à l'école elle a eu peur toute la journée ?
- Elèves : nan
- PE : qu'est-ce qu'il dit Alexis de sa grande sœur ? *(pause)* D'après-vous pourquoi elle est plus triste ?
- Valentine : parce que y'a son papa qui a dit euh... quelque chose dans son oreille
- PE : d'après vous il lui a dit quoi dans son oreille ? Quel genre de mots ?
- Elèves : des mots qui réconfortent
- PE : des mots qui réconfortent, des mots qui la rassurent pour plus qu'elle ait peur. Est-ce que c'est grave si elle est en fauteuil roulant Marika ?
- Elèves : oui
- PE : pourquoi c'est grave ?
- Anaïs : parce qu'elle a mal et c'est dangereux
- PE : parce qu'elle a eu mal mais est-ce que c'est dangereux d'être en fauteuil roulant ?
- Elèves : non
- PE : donc non, ce n'est pas dangereux d'être en fauteuil roulant. Et est-ce qu'elle ne peut rien faire avec son fauteuil roulant ?
- Elèves : si
- Hugo : elle peut aller super rapide
- Killian : elle avance
- PE : elle peut avancer, elle peut aller super vite. Alexis nous dit qu'elle est super rapide. Et est-ce que c'est facile d'être en fauteuil roulant ?

- Elèves : nan
- PE : pourquoi non ?
- Marie : parce que si elle... si elle va trop vite après elle peut se cogner quelque part
- PE : si elle va trop vite elle peut se cogner quelque part, oui peut-être que c'est dangereux finalement. Est-ce que c'est une mauvaise chose d'être en fauteuil roulant ?
- Elèves : oui
- PE : pourquoi oui ?
- Romain : parce que peut-être si elle voulait prendre un petit truc elle pouvait pas se lever
- PE : Ah c'est intéressant. Comme elle est dans un fauteuil roulant, si elle veut prendre un truc qui est en haut elle peut pas se lever
- Valentine : mais elle peut demander à quelqu'un
- PE : elle peut demander à quelqu'un c'est vrai. Et si elle veut monter des escaliers ?
- Elèves : elle peut pas
- PE : elle fait comment ?
- Romain : euh bah elle porte la fille
- PE : quelqu'un peut la porter. Est-ce qu'il y a d'autres solutions ?
- Elèves : nan
- PE : pas du tout ? (*pause*) Et si par exemple, la personne qui est en fauteuil roulant y'a personne qui peut la porter, elle peut pas monter les escaliers donc elle va pas à l'école ?
- Elèves : si
- PE : est-ce qu'il y'a pas des choses qui sont mises en place dans les écoles pour aider les personnes en fauteuil roulant ?
- Elèves : des ascenseurs
- PE : oui des ascenseurs. Est-ce que vous avez d'autres idées ? (*pause*) Est-ce qu'on a toujours des escaliers ?
- Elèves : non, des ascenseurs
- PE : autre chose que les ascenseurs. Des rampes, des sortes d'escaliers tout plats. Ça vous dit rien ?
- Elèves : non
- PE : vous sortirez par là tout à l'heure, vous en avez dans l'école. Et pourquoi elle avait un fauteuil roulant Marika ?
- Elèves : parce qu'elle a eu un accident
- PE : et Doudou-lapin c'était un accident sa différence ?
- Elèves : non, c'était une maladie
- PE : donc on peut avoir un handicap soit à cause d'un accident, soit à cause

de maladie, qu'on peut avoir à la naissance.

Les élèves passent ensuite à une autre activité où ils doivent dessiner ou écrire

afin de compléter la phrase « *Le handicap c'est ...* ».

Annexe 5 : Retranscription de la quatrième séance

- PE : alors hier je vous ai lu un livre, on a parlé de choses, après on a fait des dessins. Alors de quoi on a parlé, sur quoi vous avez dessiné ?
- Valentine : on avait lu un livre sur une fille. Elle avait fait un accident et son frère il a eu une guitare et il lui avait chanté
- PE : est-ce que tout le monde se souvient de ça ?
- Elèves : oui
- PE : alors pourquoi on avait parlé d'elle ?
- Lenny : moi je... moi, moi, moi, moi je sais. La fille il pleure dans la l'école il voulait pas partir dans la l'école après il est pas parti à le l'école après il a parti après il a souri
- PE : alors pourquoi elle ne voulait pas aller à l'école la fille dans l'histoire ?
- Romain : parce que en fait elle a eu peur que les gens ils se moquent de elle
- PE : et pourquoi ils se seraient moqués d'elle ?
- Marie : parce qu'elle était en fauteuil roulant
- PE : parce qu'elle était en fauteuil roulant. Vous vous souvenez de ça tout le monde ?
- Elèves : oui
- PE : comment on appelle ça quand les personnes sont en fauteuil roulant, qu'elles ne peuvent plus marcher, qui ont des maladies comme Doudou-lapin ?
- Marie : c'est le handicap
- PE : le handicap, d'accord ? Donc aujourd'hui ce qu'on va faire c'est qu'on va lire une autre histoire, et vous allez me dire sur quoi quand on aura lu l'histoire.
(Rappel des règles d'écoute)
- PE : donc là vous allez encore une fois vous intéressez aux personnages et sur ce qu'ils ressentent. Est-ce que vous êtes prêts ?

- Elèves : oui
- *(Lecture de l'album en entier)*
- PE : alors de quoi parle l'histoire ? On réfléchit. De qui parle l'histoire ?
- Romain : euh... Zoé *(pause)* au début elle faisait n'importe quoi et elle comprenait rien
- PE : d'accord, Zoé au début elle faisait n'importe, elle ne comprenait rien. Qui d'autre à des trucs à dire ? Qu'est-ce que vous avez compris de l'histoire ? *(pause)* Rien du tout ? Vous savez pas de quoi ça parle ?
- Elèves : si
- PE : alors, de quoi parlait l'histoire ?
- Valentine : avant elle faisait des bêtises maintenant quand elle est à l'école, elle est allée dans un... Elle faisait des choses pas bien
- PE : comment ça se passait dans sa première école au début de l'histoire ? Est-ce que ça se passait bien ?
- Elèves : nan
- PE : pourquoi ?
- Elèves : elle comprenait rien
- PE : c'est dans la première ou la deuxième école qu'elle comprenait rien ?
- Elèves : la première
- PE : pourquoi elle ne comprenait rien ?
- Lenny : dans la... première elle est pas contente et après, après dans l'après elle sourit
- PE : alors pourquoi elle contente dans sa deuxième école ?
- Lenny : parce qu'elle... il chantait tout le monde
- Valentine : parce que ça lui plaît
- PE : pourquoi ça lui a mieux plu que la première école ?
- Marie : parce que la première école elle aimait pas
- PE : alors pourquoi elle aimait pas la première école ? Pourquoi ça se passait mal ?
- Hugo : parce qu'ils faisaient des trucs durs
- PE : pour tout le monde c'était dur ?
- Elèves : non
- Hugo : seulement pour Zoé
- PE : ouais, pour Zoé c'était dur dans la première école. Pourquoi c'était dur ?
- Lenny : parce qu'elle connaissait rien
- PE : c'est parce qu'elle savait rien ?
- Elèves : non // si !

- Marie : parce que elle savait pas quoi faire
- PE : parce qu'elle ne savait pas quoi faire, elle ne comprenait pas ce qu'on lui demandait de faire. (*pause*) C'était quoi son handicap dans l'histoire ? Est-ce que vous vous souvenez des mots que le papa et la maman ont utilisés ?
- Elèves : non
- PE : où est-ce qu'on l'a emmenée Zoé ? Ils sont allés voir qui ?
- Lenny : le docteur
- PE : un docteur ? (*pause*) Ils sont allés voir qui ?
- Flavie : ils sont parlés à la maitresse
- PE : oui la maman de Zoé a parlé avec la maitresse. Et la maitresse qu'est-ce qu'elle lui a dit ?
- Lenny : elle, elle a dit ton fille, ton, ton fille il comprend rien du tout
- PE : elle lui a dit que sa fille comprenait rien du tout ? Anaïs ?
- Anaïs : le truc de là, de la maman, c'est de la difficulté
- PE : oui elle a de la difficulté, elle a donné un mot qui était long. Mais qui ils sont allés voir pour savoir ce qu'elle avait Zoé ?
- Elèves : un dentiste
- PE : on va voir un dentiste quand on comprend pas ce qu'on fait à l'école ?
- Elèves : non
- PE : c'est pour quoi le dentiste ?
- Elèves : pour les dents
- PE : comment elle s'appelait la dame qu'ils sont allés voir ? C'était quoi son métier ?
- Elèves : le taxi / le dentiste
- PE : vous vous souvenez de son métier ? A la dame qui lui a fait passer des tests ? (*pause – montre l'illustration concernée*) La dame c'est une psy....
- Elèves : psychologue
- PE : merci, la dame c'est une psychologue. Pourquoi ils sont allés voir la psychologue de l'école ?
- Lenny : parce que elle comprend rien du tout
- PE : et qu'est-ce qu'elle pouvait faire la psychologue à l'école ?
- Marie : la soigner
- PE : la soigner ?
- Elèves : non
- Anaïs : voir ce qui se passait
- PE : voir ce qu'il se passait. Et pourquoi ils voulaient savoir ce qu'il se passait ? (*pause*) Pour dire « Bon

- bah voilà elle comprend rien et puis tant pis ».
- Elèves : non
 - Marie : parce que la papa et la maman ils savaient pas qu'est-ce qu'elle avait
 - PE : oui, ils ne savaient pas ce qu'elle avait. Donc la psychologue leur a dit quoi ?
 - Romain : que c'est une maladie
 - PE : c'était quoi le nom de la maladie ?
 - Romain : difficulté ?
 - Lenny : après la papa il a dit il a dit c'est comme un norteur
 - PE : oui, quand il a expliqué avec l'ordinateur c'était pour expliquer la maladie avec les chemins qui se connectaient pas. (*pause*) La maladie c'est une déficience intellectuelle légère
 - Elèves : déficience intellectuelle légère
 - PE : alors qu'est-ce que ça peut vouloir dire, avec l'histoire que je vous ai lue ?
 - Marie : ça veut dire que... qu'elle va comprendre
 - PE : qu'elle va bientôt comprendre ? (*pause*) Comment vous comprenez ces mots « déficience intellectuelle » ? (*longue pause*)
Qu'est-ce qui lui arrive à Zoé au début de l'histoire ? Vous me l'avez dit tout à l'heure ?
 - Flavie : qu'elle comprenait pas
 - PE : donc une déficience intellectuelle c'est quand on a des difficultés à apprendre, à comprendre, ... Est-ce que ça veut dire qu'on peut pas du tout apprendre ?
 - Elèves : nan
 - PE : ça veut dire quoi alors ?
 - Romain : ça veut dire ce que tu viens de dire
 - PE : (*rit*) ça veut dire ce que je viens de dire. Ça veut dire que c'est plus difficile de comprendre mais qu'on peut. On peut apprendre, on peut réfléchir, on peut grandir même si on a une déficience intellectuelle
 - Marie : mais c'est plus difficile
 - PE : mais c'est plus difficile. Comment elle était Zoé au début ? Qu'est-ce qu'elle ressentait ?
 - Marie : elle comprend des trucs un peu... mais elle était triste
 - PE : elle savait pas quoi faire, elle était triste, on a dit qu'elle était perdue. Et à la fin de l'histoire, est-ce

- qu'elle est toujours triste ? Est-ce qu'elle sait toujours pas quoi faire ?
- Elèves : non
 - Romain : elle comprenait mieux, quand elle a vu la dame
 - PE : dans sa deuxième école ? Ça se passait mal dans sa deuxième école ?
 - Elèves : nan, ça était mieux
 - PE : pourquoi ça se passait mieux dans sa deuxième école ?
 - Anaïs : parce qu'elle comprenait
 - PE : elle comprenait mieux. Et pourquoi elle comprenait mieux dans la deuxième école et pas dans la première ?
 - Hugo : parce qu'ils faisaient des trucs faciles
 - Marie : nan, parce que dans la première école elle était allée quelque part d'autres et les autres ils ont expliqué mais elle, elle a pas entendue
 - PE : Hugo pense que c'est plus facile dans la deuxième école. Qui est-ce qu'elle a dans sa deuxième école ? Elle a une seule maitresse ?
 - Elèves : nan
 - Flavie : trois
 - PE : elle en avait 3 ?
 - Marie : la maitresse
 - PE : elle avait une maitresse, et un autre monsieur, vous vous souvenez qui c'était ?
 - Hugo : un directeur ?
 - PE : ça finissait en -teur mais c'est pas un directeur. Un éducateur spécialisé.
 - Elèves : éducateur spécialisé
 - PE : c'est quoi un éducateur spécialisé ? Qu'est-ce que ça fait un éducateur spécialisé ?
 - Marie : c'est...
 - PE : il est là pour faire quoi dans la classe ? Pour nettoyer les tables ?
 - Elèves : nan
 - Marie : pour surveiller
 - PE : pour surveiller ? Donc il regarde ?
 - Anaïs : pour aider
 - PE : pour aider qui ?
 - Anaïs : les enfants
 - PE : alors pourquoi y'a un éducateur spécialisé dans la deuxième école ?
 - Flavie : pour aider les enfants
 - PE : c'est quoi tous les enfants ? Vous vous souvenez c'était qui dans la camionnette orange ?
 - Marie : dans la camionnette orange y'avait... c'était des enfants

- PE : c'était qui ses copains dans la camionnette à Zoé ?
- Anaïs : une petite fille, un doudou
- PE : y'avait une petite fille qui serrait son doudou
- Marie : et un garçon
- PE : un garçon avec ses lunettes
- Marie : une autre fille
- PE : c'était qui la première petite fille dans la camionnette ?
- Marie : Manon ?
- PE : qu'est-ce qu'elle avait ? Vous vous souvenez pas ? (*relit le passage du livre*)
- Elèves : Martine !
- PE : elle a quoi Martine ?
- Elèves : des cheveux
- PE : ça vous a pas rappelé un truc ce que je vous ai lu ? « Martine, une jeune trisomique »
- Elèves : trisomie !
- PE : on a dit que c'est quoi la trisomie ?
- Elèves : une maladie
- PE : une maladie et on avait dit que c'était un ...
- Romain : trisomie 21
- Elèves : un handicap
- PE : donc Zoé monte une camionnette avec une enfant qui a la trisomie et deux autres enfants mais on sait pas trop ce qu'ils ont. D'après vous, l'éducateur spécialisé est là pour aider qui ?
- Marie : les trisomies
- PE : que les trisomiques ?
- Léa : nan, et les handicapés
- PE : et les personnes qui ont des handicaps. Parce qu'on avait dit que pour certaines personnes, c'était plus difficile de ...
- Romain : pour travailler
- PE : pour travailler, pour apprendre, pour marcher, pour parler. Zoé à la fin on vous dit qu'elle contente, pourquoi ?
- Romain : parce qu'elle récite l'alphabet
- PE : parce qu'elle récite l'alphabet elle est contente tu penses ?
- Marie : parce qu'elle a appris
- PE : parce qu'elle a réussi à apprendre. Et le mot important c'était ?
- Elèves : la trisomie 21
- PE : à son rythme. Elle a appris à son rythme. Donc la déficience intellectuelle, on a dit que c'était

quand les personnes avaient du mal à

...

- Elèves : apprendre
- PE : à apprendre, donc c'était plus difficile pour eux donc ils ont besoin d'un ...
- Elèves : é.. écateur
- Léa : un éducateur

- PE : un éducateur quoi ?
- Elèves : éducateur spécialisé
- PE : très bien. Lundi je reviens, et on reverra ça ensemble, sur ce que ça veut dire être différent et ce qu'on a appris sur le handicap et ce que ça veut dire pour vous.

Annexe 6 : Quelques productions de la synthèse de la cinquième séance

