



HAL
open science

La littérature de jeunesse, un moyen de faire évoluer le concept de handicap chez l'enfant de CE1

Léa Turc

► **To cite this version:**

Léa Turc. La littérature de jeunesse, un moyen de faire évoluer le concept de handicap chez l'enfant de CE1. Education. 2020. dumas-03136335

HAL Id: dumas-03136335

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03136335>

Submitted on 9 Feb 2021

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.

Année universitaire 2019-2020

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

**La littérature de jeunesse, un moyen de
faire évoluer le concept de handicap
chez l'enfant de CE1.**

Présenté par : TURC Léa Armandine Céline

Mémoire de M2 encadré par : RAMERO Chiara

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. <i>ETAT DE L'ART</i>	1
1.1. Littérature de jeunesse ?	2
1.1.1. Quelle définition ?	2
1.1.2. L'album :	3
1.1.3. Place de la littérature de jeunesse dans l'éducation nationale et le développement de l'enfant :	4
1.2. Le handicap	6
1.2.1. Handicap, origine, évolution, législation	6
1.2.1.1. Origine du mot « handicap » T2.....	6
1.2.1.2. Une définition liée à la vision d'une société qui évolue T2.....	7
1.2.1.3. Les législations portant sur le handicap.....	7
1.2.2. Vision actuelle du handicap.....	9
1.2.3. Handicap invisible.....	10
1.3. Développement de l'enfant et rôle de l'école.....	11
1.3.1. Développement socio-affectif de l'enfant entre cinq et huit ans	12
1.3.2. Place de l'école dans le développement socio-affectif de l'enfant	12
PROBLEMATIQUE.....	13
2. <i>MÉTHODE</i>	14
2.1. Participants	14
2.2. Période et déroulement.....	15
2.3. Matériel	16
2.3.1. Albums.....	17
2.3.1.1. Mina la fourmi, d'Anne-Marie Chapouton, illustré par Crescence Bouvarel, publié par les éditions Père Castor Flammarion en 2019.	17
2.3.1.2. La petite casserole d'Anatole d'Isabelle Carrier publiée par les éditions Bilboquet en 2009.	18
2.3.2. Questionnaires	19
2.3.2.1. Premier questionnaire, nommé Q-handicap	19
2.3.2.2. Questionnaires nommés Q-Compréhension-Mina et Q-Compréhension-Anatole	20
2.4. Descriptif du déroulement des séances.....	20
2.4.1. Séance 1 : évaluation diagnostique	20
2.4.2. Séances 2 et 3 : Découverte et analyse du premier album Mina la fourmi.	21
2.4.3. Séance 4 : Deuxième recueil des conceptions sur le handicap suite à l'étude du premier album.	23
2.4.4. Séances 5 et 6 : Découverte et analyse du deuxième album, La petite casserole d'Anatole.	24
2.4.5. Séance 7 : Troisième Recueil de conceptions sur le handicap suite à l'analyse du deuxième album ...	25
2.4.6. Séance 8 : Trace écrite	25
2.4.7. Séance 9 : Recueil des conceptions finales.....	25
3. <i>RÉSULTATS</i>	26
3.1. Résultats obtenus avec le questionnaire Q-Handicap :.....	26
3.2. Résultats obtenus avec le questionnaire Q-Compréhension-Mina :.....	30
4. <i>DISCUSSION</i> :	33
4.1. Rappel du contexte :	33
4.2. Analyse des résultats et réponses possibles aux hypothèses.	33
4.2.1. Première hypothèse : l'album de jeunesse permet aux élèves de surmonter leurs représentations erronées du handicap pour en donner une définition correcte et accessible.....	33
4.2.2. Deuxième hypothèse : l'album de jeunesse donne à l'élève le statut de spectateur externe offrant un recul favorisant l'expression des ressentis et l'exposition de ses points de vue.....	35
4.3. Limites et perspectives	37
4.4. Enrichissements professionnels.....	38
CONCLUSION:	40
BIBLIOGRAPHIE.....	41
SOMMAIRE ANNEXE	43

INTRODUCTION

Dans notre société actuelle, la notion de handicap occupe une place importante. Une des préoccupations est d'intégrer pleinement les personnes en situation de handicap dans la vie citoyenne et sociale en les accompagnant. On peut voir que, malgré les textes et les fonds réservés pour cette cause, de nombreuses inégalités sont encore présentes. Le handicap est souvent perçu comme quelque chose qui fait peur et fait l'objet de nombreux stéréotypes. De plus, les personnes en situation de handicap sont fréquemment victimes de discrimination. Si ces stéréotypes sont omniprésents chez l'adulte, qu'en est-il chez les enfants ? À travers le sujet de ce mémoire, portant sur la littérature de jeunesse et le handicap, je me suis demandée quelles sont les conceptions du handicap chez les élèves de Cycle 2 et si celles-ci sont déjà stéréotypées ? La littérature de jeunesse peut-elle impacter les visions faussées portées sur le handicap ? C'est pourquoi je cherche à montrer si à travers le support adapté qu'est la littérature de jeunesse et plus précisément l'album de jeunesse, il est possible de faire évoluer les connaissances sur le handicap, notamment sur sa définition, puis sur la connaissance des handicaps dits invisibles. Ce qui du point de vue de l'enseignement revient à former l'élève comme futur citoyen d'un monde, répondant aux valeurs de liberté, d'égalité, de fraternité, de laïcité, de solidarité, d'esprit de justice, de respect et pour finir d'absence de toutes formes de discriminations. Cette étude va donc s'efforcer de mesurer et d'identifier en quoi le support de l'album de jeunesse peut contribuer à un changement dans les perceptions qu'ont les élèves de cycle 2 sur le handicap et notamment sur les handicaps dit « invisibles ».

La première partie de ce mémoire va introduire les différentes recherches déjà menées, sur lesquelles ont pris appui mon travail. Dans un premier temps je ferai l'état des connaissances portant sur la littérature de jeunesse, puis sur l'évolution de la notion de handicap. Je finirai cette partie par un point important concernant le développement de l'enfant dans son rapport à l'altérité.

La seconde partie va introduire les hypothèses formulées en lien avec la problématique. Le contexte et la séquence mise en place pour y répondre seront développés dans la troisième partie. Puis dans la partie suivante, j'exposerai les résultats obtenus. Enfin, je les analyserai et les commenterai dans une dernière partie dans le but de répondre aux hypothèses et donc à la problématique.

1. ETAT DE L'ART

Dans un premier temps je développerai ce qu'est la littérature de jeunesse, et plus particulièrement l'album. En effet il s'agit du support dont l'impact est à analyser dans cette recherche. Je parlerai de la place qui lui est accordée dans l'éducation nationale et quel rôle elle peut endosser dans le développement de l'enfant. Dans un second temps je me concentrerai sur le handicap

et la vision actuelle portée par la société sur cette notion. Elle arrive en deuxième position car c'est sur cette vision que va porter mon travail de recherche. Je me dois donc d'identifier les conceptions existantes du handicap et d'expliquer qu'elle est celle visée par la société actuelle. Pour finir, dans une dernière partie je parlerai du développement de l'enfant entre cinq et huit ans car il s'agit là de la fourchette d'âge des enfants auprès de qui sera menée la recherche de ce mémoire. Cela me permettra d'établir en quoi le handicap et la littérature de jeunesse entrent dans le développement de l'enfant.

1.1. Littérature de jeunesse ?

1.1.1. Quelle définition ?

Définir ce qu'est la littérature de jeunesse n'est pas une tâche facile, car même de nos jours sa définition reste abstraite. De nombreux auteurs ont écrit sur ce sujet, tels que C. Chelebourg, F. Marcoin, N. Prince et bien d'autres encore. Tous arrivent à une conclusion similaire : « Il est difficile de définir la littérature de jeunesse, voire impossible, [...] parce qu'elle ne ressemble à aucun autre type littéraire et qu'elle reste enchaînée dans d'insurmontables contradictions » (2010, p. 193).

Le terme de littérature de jeunesse fait son apparition à partir du 19^{ème} siècle mais il ne s'affirme que plus tard. Initialement présentée comme une littérature dite réductrice, elle est aujourd'hui considérée comme une véritable littérature riche et diversifiée, tant sur la forme (roman, textes documentaires, album, etc...) que sur le contenu (histoires d'enquêtes, de science-fiction, à visée éducative ou morale, etc...). C'est une littérature complexe qui peut se lire selon plusieurs niveaux de lecture qui dépendent de l'âge, des appétences, et du vécu du lecteur. Dans certains cas elle est conçue pour s'adresser simultanément à deux destinataires, l'enfant ne sachant pas ou peu lire et le parent qui joue le rôle de médiateur. À travers ces éléments et comme l'explique N. Prince dans son livre (2010, p. 9), on ne peut pas définir la littérature de jeunesse comme un genre littéraire car cela supposerait une unité dans sa forme et son contenu, ce qui, comme on vient de le voir, n'est pas le cas.

Contrairement au genre littéraire classique, la littérature de jeunesse a la particularité d'être définie par le public auquel elle s'adresse : la jeunesse. Cette jeunesse constitue un public divers et varié, d'âges dissemblables et ayant des attentes et des besoins différents. Par exemple, un livre à manipuler tel que *Mylène la baleine* de G. Hawksley (2000), est un livre adapté pour les nourrissons. Ce livre favorise une première approche avec l'objet-livre et ouvre une porte au développement de la motricité fine, de l'imaginaire et de la curiosité. Si l'on prend maintenant un livre tel que *La Quête d'Ewilan*, de P. Bottero (2003), c'est un texte qui a pour destinataire l'adolescent. Ce roman d'aventure fantastique favorise l'imaginaire et le développement personnel à travers des sujets et des

questions qui peuvent être rencontrés dans la vie de tous les jours (ex : l'intégration dans un groupe et acceptation de la différence).

En résumé, définir une littérature de jeunesse ne semble pas judicieux au vu de la multitude qui la compose. Cette pluralité est présente autant sur le plan de la forme (album, roman ...) et du contenu (visée morale, fantastique ...) que sur le public visé (bébé, jeune enfant, adolescent...). Si la littérature de jeunesse est difficilement définissable, il serait donc plus juste de parler des littératures de jeunesse.

Parmi ces littératures de jeunesse, un genre ressort comme étant le genre phare de ces littératures : c'est l'album.

1.1.2. L'album :

Comme le disent C. Chelebourg et F. Marcoin, « le mot "album" désigne le cahier, le carnet encore blanc que l'on va pouvoir remplir [...] » (2007, p. 55). L'album est donc initialement un support vierge qui a pour vocation d'être complété de textes et d'images. L'album de jeunesse, lui, est défini par S. Van der Linden et O. Douzou comme étant « un support d'expression dont l'unité première est la double-page, sur lequel s'inscrivent, en interaction, des images et du texte, et dont l'enchaînement de page en page est articulé. » (2013, p. 28-29). Un album de jeunesse c'est donc un support comportant du textes et des images qui interagissent et s'articulent ensemble selon différentes modalités. Tout a du sens comme le dit I. Nièvre-Chevrel, « Il y a souvent une relation sémantique entre le format et la fiction proposée. » (2009, p. 128-129). Elle ajoute que, bien que les enchaînements soient généralement de l'ordre narratif, la diversité des albums est telle que l'on peut y voir des « enchaînements thématiques, graphiques, chromatiques, analogiques, linguistiques. » (2009, p. 133) ; ce qui, de mon point de vue, est un des facteurs de la diversité rencontrée dans les albums. N. Prince ajoute que « l'originalité objectale du livre pour enfants, de son support – grand, petit, épais, à système – reste essentiellement liée à l'intervention de l'image. » (2010, p. 166) et que « l'un des principaux motifs d'adaptation et de modification du support est donc lié à la présentation de l'image. » (2010, p. 167). On voit donc bien que l'album de jeunesse est un support ayant une nouvelle exigence, l'esthétique, souvent liée à son contenu.

La cohabitation du texte et de l'image entraîne une double énonciation et donc une double lecture. I. Nièvre-Chevrel dit que « La lecture d'un album est [...] une lecture mixte qui met en rapport des informations données par le texte et des informations glanées dans l'image. La dynamique de l'album naît des écarts, de jeux discrets ou ostensibles entre ce qui se donne à lire et ce qui se donne à voir. » (2009, p. 143) et que « Dans un album abouti, tout contribue à faire sens. » (2009, p. 144).

Cette double narrativité ouvre à une multitude d'interactions possibles offrant un vaste panel d'opportunité aux artistes, ce que confirme S. Van der Linden et O. Douzou dans leur livre intitulé *L'album[s]*. On y lit « l'album tire la grande diversité de ses réalisations de son mode d'organisation libre entre texte, image et support. » (2013). Cette richesse d'opportunité n'a pas toujours été, la balance entre le texte et l'image a connu une évolution au fil du temps. Comme le dit N. Prince, initialement c'est le texte qui prédominait et les rares images avaient un rôle illustratif (2010, p. 168). Puis, selon V. Alary et N. Chabrol-Gagne, le livre a évolué « en devenant un support pédagogique et littéraire, et plus largement un livre artistique, un enjeu éditorial, un véritable lieu de création qui s'ouvre à tous les publics. ». (2012, p. 15). L'image gagne en autonomie, elle a son propre statut narratif et peut même se suffire à elle-même. Cette double narration permet aux jeunes enfants qui lisent peu ou pas, de comprendre le livre et d'entrer dans un univers imaginaire au travers des images sans avoir besoin d'un médiateur.

1.1.3. Place de la littérature de jeunesse dans l'éducation nationale et le développement de l'enfant :

La littérature de jeunesse a toujours eu une place dans l'éducation des jeunes personnes. Les éditeurs et les auteurs répondent à des attentes qui ont bien souvent été pédagogiques. Les premiers récits pour enfants étaient des textes à visée morale et formatrice (ex : le Livre pour l'enseignement de mes filles [1371], texte du chevalier de la Tour Landry). Aujourd'hui l'école donne une place à la littérature de jeunesse sous toutes ses formes. Au-delà des manuels scolaires spécifiques à l'éducation, on trouve au sein des programmes des demandes concernant d'autres formes de littérature de jeunesse tels que les contes, les mythes, les albums, les romans.

Elle est citée de nombreuses fois dans les programmes en tant que support dans diverses matières telles que dans les enseignements artistiques, les langues étrangères, l'apprentissage du français et dans l'éducation civique et morale. Elle permet grâce à de nombreux ouvrages d'« identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations. » (MENESR, 2015, p. 58 ou 60). On peut travailler sur l'« Approche du juste, de l'injuste, du bien, du mal à partir de récits (mythes, contes) » ainsi que sur l'« Approche des préjugés et des stéréotypes à partir [...] de situations imaginaires tirées de récits, de contes ou d'albums de littérature de jeunesse. » (MENESR, 2015, p. 60 ou 62).

Mais le plus important c'est que la littérature de jeunesse est devenue un sujet d'étude à part entière, et ce à travers le programme de français. Dans l'intitulé « lecture compréhension » du programme du cycle 2 on trouve les termes suivants : « La fréquentation d'œuvres complètes

(lectures offertes ou réalisées par les élèves eux-mêmes, en classe ou librement) permet de donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs... Cinq à dix œuvres sont étudiées par année scolaire du CP au CE2. Ces textes sont empruntés à la littérature de jeunesse et à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtres). Les textes et ouvrages donnés à lire aux élèves sont adaptés à leur âge, du point de vue de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à mobiliser. » (MENESR, 2015, p. 16 ou 18). L'Éducation nationale « a pour mission de faire accéder les enfants et les adolescents aux grandes œuvres de la littérature générale, qui participent à la construction d'une culture nationale commune. » (Nières-Chevrel, 2009, p. 211-212). On voit donc bien l'importance qu'a prise la littérature de jeunesse dans les programmes et la place qu'elle occupe dans la formation de l'élève. « Donner à tous une première culture littéraire, objectif toujours présent dans les programmes pour l'école, n'est donc pas un artifice mais une véritable mission éducative qui favorise la construction d'un être, produit d'une histoire personnelle, mais qui prend progressivement conscience de son appartenance communautaire. » (Perrin, 2011, p. 23)

De manière générale, la littérature de jeunesse constitue un support adapté à l'enfant. Comme le dit A. Perrin, « [la littérature de jeunesse] participe à la formation du lecteur, mais aussi du citoyen, et à la construction de la personnalité. Autant de tâches qui s'inscrivent dans la mission première de l'école » (2011, p. 12). Son contenu se veut souvent formateur, et véhicule des idées propres à la société. Il permet de construire l'individu en lui apportant une culture commune sur laquelle s'appuyer pour décrypter ce qui nous entoure et lui offre des situations d'identification favorables à son développement social et affectif. Pour sa part l'album permet de présenter deux lectures à l'enfant, celle des images et celle du texte. On multiplie les chances de compréhension et donc d'assimilation du concept visé. À mon sens, c'est un support idéal pour questionner. On peut à travers l'image demander ce que ressentent les personnages, et ainsi créer une situation d'identification où l'enfant se met à la place « de » et imagine ce que lui pourrait ressentir. C'est pourquoi il me semble être un bon support pour aborder la notion de handicap. Comme le dit C. Ramero dans son article « Parle-t-on de handicap dans les livres de jeunesse ? » issu de L'handispensable mag, de septembre 2015 : « Les livres de jeunesse constituent un exemple extraordinaire de la représentation de l'altérité qui ne représente pas une erreur face à la « normalité », mais une différence qui apporte une richesse, une possibilité, une alternative. La littérature de jeunesse, par ses métaphores et ses récits, est un des instruments capables d'aider la rencontre, en dépassant la notion de différence. [...] Grâce à la rencontre, chaque individu a la possibilité de découvrir autrui et soi-même et construire avec et grâce aux autres une partie considérable de sa propre identité, qui ne doit pas se perdre et s'abandonner aux stéréotypes, aux préjugés et aux peurs. » (2015)

Mais comment présenter le handicap ? Quelle est la vision actuelle que portent les valeurs et la République ? Il me paraît donc important de faire un point sur ce que veut dire handicap pour pouvoir accompagner les élèves dans l'élaboration de cette notion et ainsi permettre la construction de leur personnalité et de leur rapport à l'altérité.

1.2. Le handicap

Dans cette partie, je cherche à identifier quelle image du handicap la société actuelle véhicule et quelle serait celle à communiquer. Pour ce faire, je parlerai dans un premier temps de l'origine du mot handicap. Je m'appliquerai à retracer de façon succincte l'évolution de la perception du handicap afin de dresser un tableau des différentes visions sur ce sujet. Et j'aborderai la question de la législation. Dans un second temps, je tenterai de répondre à ma question : « quelle image du handicap est actuellement véhiculée ? » et « quelle est l'image, en accord avec les valeurs de la République, que l'éducation se doit de communiquer ? ». Pour finir, j'aborderai la notion de handicap invisible car il s'agit pour moi d'un point à ne pas négliger.

1.2.1. Handicap, origine, évolution, législation

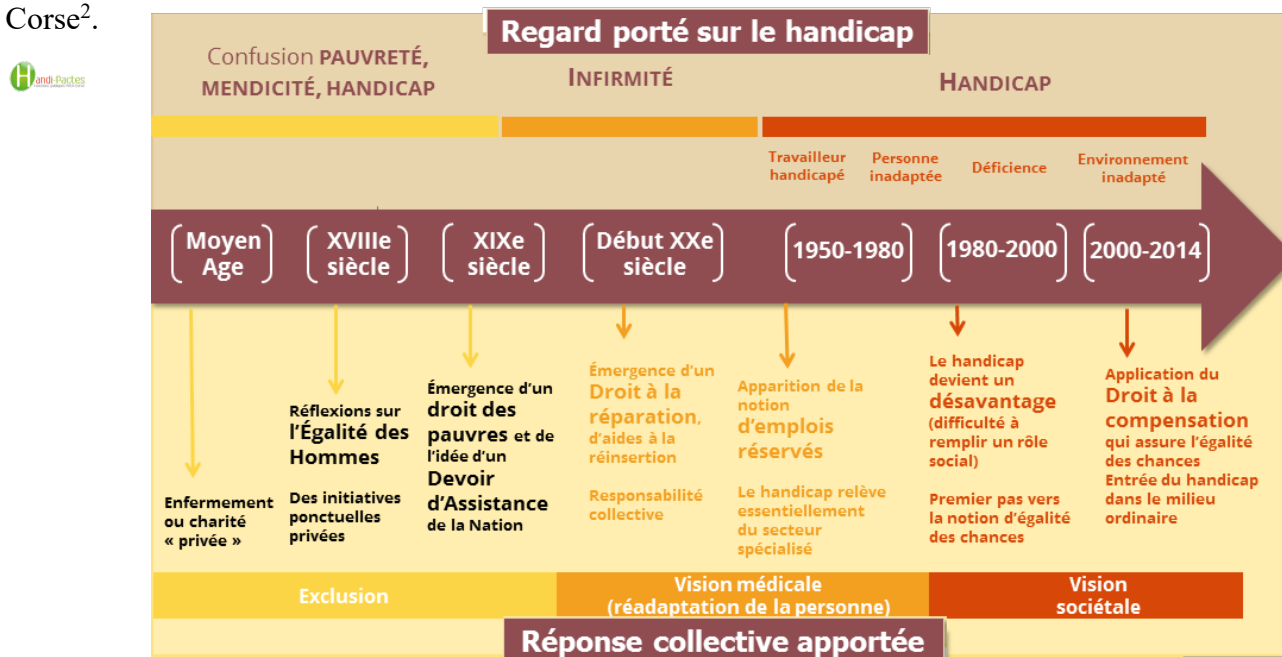
1.2.1.1. Origine du mot « handicap » T2

Il faut savoir que le handicap est une notion qui a connu une évolution de sens tout au long de l'histoire. Le terme de handicap n'est apparu qu'à partir du XIX^{ème} siècle. Il tient son origine de l'expression anglaise « Hand in cap ¹ » qui s'appliquait à un jeu d'échange d'objet basé sur la notion d'égalité des chances. Puis le terme a été utilisé dans le cadre du sport hippique pour désigner un désavantage donné aux joueurs afin, ici encore, d'égaliser les chances. On parle de courses avec handicap. Puis le terme s'est étendu à d'autres sports puis a fini, par métonymie, à être utilisé pour désigner tout désavantage imposé. Comme le dit M. Crété dans son texte Hand in cap : tous dans le même chapeau ? Le handicap ne peut-il plus être fruit du hasard ? « Il [le handicap] s'agit d'une entrave, d'une gêne, puis d'une « infériorité momentanée » en parlant d'une collectivité par rapport à une autre (années 1960). Dans le même temps, « handicap » a pris la valeur sociale de handicapé, issu de la notion sportive, il désigne une personne mise en état d'infériorité. [...] ; le terme, s'il tend à remplacer celui d'infirme, en élargit aussi le champ. Il est devenu très courant, comptant parmi les euphémismes sociaux masquant des réalités pénibles (mal-voyant...). » (2007). On peut donc comprendre que derrière ce mot se cache une évolution de la vision que porte la société sur les personnes porteuses de différence.

¹ XVI^{ème} siècle

1.2.1.2. Une définition liée à la vision d'une société qui évolue T2

Comme les propos de M. Crété le montrent, la vision sociale portée sur les personnes présentant une différence évolue. Voici, ci-dessous, une frise chronologique de l'évolution du regard porté sur le handicap, du moyen-âge à 2014, tirée du site Handi-Pactes de la fonction publique PACA-Corse².



On voit bien ici une évolution de la conception mais aussi de la prise en compte du handicap. On passe de l'exclusion à l'inclusion, avec une évolution du regard porté sur les personnes, qui passe d'une identification péjorative (in-firme, dé-bile...) à une dénomination plus inclusive et méliorative, personne en situation de handicap, qui se réfère plus à la situation qu'à l'identification même de l'individu. Actuellement on tend à voir le handicap comme étant « une situation plus qu'un état » (Rabischong, 2008).

Ce changement de vision sur le handicap s'accompagne de textes législatifs qui eux aussi ont contribué à l'évolution des pensées.

1.2.1.3. Les législations portant sur le handicap

Comme le sens et la valeur du mot handicap ont évolué, les lois en ont fait de même. Un des principaux changements s'amorce avec la déclaration de Madrid : « Non-discrimination plus action positive font l'inclusion sociale ». Cette déclaration remet au goût du jour les principes de base de la Déclaration universelle des droits de l'Homme : « tous les êtres humains naissent libres et égaux en

² <https://handipactes-paca-corse.org/histoire-du-handicap/>

dignité et en droits ». Une personne dite handicapée est avant tout un Homme. On se doit donc, comme le dit D. Calin, d'accorder à tout individu « la pleine jouissance de tous ces droits [...] : droits civiques, droits politiques, droits sociaux, droits économiques et culturels, tels qu'énoncés dans les diverses conventions internationales, dans le Traité de l'Union européenne et dans les différentes constitutions nationales. » (2014). Cette déclaration vise à changer l'approche du handicap, elle propose d'abandonner des idées préconçues pour passer à une vision plus égalitaire, en mettant l'accent sur les aptitudes et non sur les inaptitudes (au travail, par exemple). Selon C. Hamonet, cette déclaration est en faveur de la mise en place d'actions économiques et sociales, visant « la conception d'un monde pour tous ». (2010, p. 12). Un monde pour tous étant un monde où une personne en situation de handicap ne serait plus vue comme un objet de charité mais comme un citoyen consommateur autonome et détenteur de droits.

Ce qui nous amène au grand tournant apporté par la loi intitulée « loi pour l'égalité des chances et de la réussite » du 11 février 2005. C'est la première loi qui donne une définition du handicap : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » (Article L114 Loi n° 2005-102). Cet article prend en compte le nouvel élément qu'est le contexte, et l'intègre pleinement dans la définition comme étant une composante même du handicap. En effet la société actuelle met un point important en avant, si l'environnement au sens large (outils, lieu ...) est ou non adapté, une personne peut être ou non en situation de handicap. Les conséquences de l'environnement peuvent influencer sur la vie quotidienne, l'emploi, l'accès à la formation ainsi que sur le sentiment d'appartenance à la citoyenneté. Cette prise en compte de l'environnement ouvre à de nouvelles mesures de prise en charge mieux appropriées visant à réduire ou supprimer les situations handicapantes ayant pour cause un facteur environnemental. Je ne peux cependant m'empêcher de remarquer que bien que, dans les textes la vision du handicap ait changé et ait atteint une définition qui me semble égalitaire et non stigmatisante, dans les faits leur application n'est pas encore généralisée et beaucoup de stéréotypes sont ancrés dans l'esprit des gens. Ce qui fait ressortir la nécessité de parler de personne en situation de handicap et non plus de personne handicapée mettant ainsi l'accent sur l'aspect environnemental du handicap et non plus sur un attrait caractériel ou personnel d'un individu.

Les lois de 1975 à 2005 sont des lois fondamentales qui ont permis aux personnes en situation de handicap d'avoir une équité des chances en tant que citoyens. Elles sont une preuve de l'évolution

des mentalités et constituent une réelle avancée sociale en ce qui concerne le handicap. Mais elles n'ont pas mis fin aux discriminations qui malheureusement marquent encore notre société. Ce qui m'amène à parler de la vision actuelle du handicap.

1.2.2. Vision actuelle du handicap

Aujourd'hui encore le handicap reste, dans la représentation collective, une notion souvent connotée de façon négative, allant de pair avec les images stéréotypées telles que la personne en fauteuil roulant, ou atteinte d'une déficience mentale associée à la trisomie. Cette vision stéréotypée gomme les handicaps dits invisibles et la vision négative renforce l'exclusion des personnes en situation de handicap. Comme le dit C. Hamonet, « Les personnes souffrant d'une déficience physique ou mentale sont souvent handicapées, non pas à cause d'une pathologie, mais parce qu'elles se voient refuser l'accès à l'éducation, au marché de l'emploi et aux services publics. Cette exclusion les condamne à la pauvreté et les plonge dans un cercle vicieux, où la précarité constitue elle-même une cause de handicap, du fait qu'elle expose davantage ces personnes à la malnutrition, à la maladie et à des conditions de vie et de travail insalubres. » (2010, p. 14). Les textes montrent qu'il y a bien eu une prise de conscience de la part de l'état et que des moyens sont déployés. Seulement encore de nombreuses personnes sont victimes de discrimination et vivent dans la méconnaissance des lois.

La volonté de faire évoluer la vision péjorative du handicap est forte. Comme dirait P. Rabischong, « Le regard des autres doit changer dans le bon sens. C'est un privilège et non uniquement un droit d'avoir une bonne santé. Aussi se doit-on dans ce cas d'avoir, vis-à-vis de ceux qui sont touchés par une maladie invalidante, une attitude « naturelle », c'est-à-dire sans cette compassion ou ce rejet même inconscient qui fait mal. C'est la personne avec ses qualités et ses défauts qui compte beaucoup plus que son apparence qui peut faire peur ou le fauteuil roulant dans lequel elle doit vivre. La solidarité est faite de générosité et de gentillesse. ». Il ajoute qu'« un des acquis substantiels des nouvelles lois et dispositions réglementaires est de supprimer toute discrimination qui pourrait être liée à une forme de handicap. ». (2008, p. 120). Il finit son livre sur le handicap par cette belle métaphore : « L'intégration des personnes handicapées dans la société est un peu comme planter des fleurs d'espèces et de couleurs différentes dans un bac à fleurs. Elles garderont toujours leurs caractéristiques particulières, mais elles pourront toutes ensemble créer une harmonie chatoyante agréable à regarder. Il est temps que tous réalisent que le handicap sous toutes ses formes, est incontournable et qu'il faut l'accepter comme faisant partie intégrante de notre vie sociale, la notion de « société inclusive » dont on parle actuellement étant loin d'être une utopie. » (2008, p. 120-121). À travers ces ouvrages et en étant attentif dans la vie de tous les jours, on se rend bien compte que le handicap entraîne encore de nos jours un rejet / une discrimination de la part des

autres. C'est ça que l'école doit empêcher. Elle se doit de montrer l'exemple en matière d'inclusion (voir loi 2005 école inclusive). C'est en partie à l'école que les enfants vont se forger leur image du handicap et c'est pourquoi l'école se doit de véhiculer une conception du handicap en accord avec les principes de la République à savoir la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et pour finir l'absence de toutes formes de discrimination. C'est pourquoi il faut tendre à une nouvelle façon de concevoir le handicap. Par conséquent, je pense que l'école, de par son caractère formateur, se doit de transmettre cette nouvelle conception du handicap :

- Le handicap comme partie intégrante de la société, et non plus comme une anomalie.
- Le handicap comme élément induit par un contexte et non comme élément de définition d'un individu.

En somme, il ne faut plus considérer le handicap comme un critère de discrimination.

1.2.3. Handicap invisible

La notion de handicap étant maintenant définie et l'importance de communiquer une nouvelle vision établie, il me semble indispensable de faire un rapide point sur le handicap invisible. Point que je souhaite aborder dans mon travail de recherche.

On parle de handicap invisible quand l'altération, ou son origine, ne sont pas visibles au prime abord. Le fait que cette altération ne soit pas visible ne change rien au fait qu'elle impacte la qualité de vie de la personne. Ces altérations à l'origine de handicaps invisibles peuvent être des altérations :

- sensorielles : surdité, d ficiency visuelle, d ficiency tactile...
- psychiques : schizophréniques, addictions, dépressions, syndrome d'Asperger, autisme ...
- cognitives ou mentales légères : dyslexie, dyspraxie ...
- en lien avec une maladie : insuffisance respiratoire ou cardiaque , sclérose en plaques, cancer ...

Comme vu dans un article de E. Dal'Secco, tiré du site handicap.fr « les clichés ont la vie dure. On s' imagine souvent qu' une personne handicapée, c' est une personne paraplégique ou trisomique. Des handicaps, [...], qui sautent aux yeux ! En réalité, [ce n' est] que la partie émergée de l' iceberg. Il n' y a, par exemple, que 2% de personnes en fauteuil roulant, et on estime, à l' inverse, que 80% des handicaps déclarés sont invisibles. » (2015). Du fait de leurs invisibilit s cela entraine des situations de jalousie, de mépris... qui ont des répercussions sur le moral des personnes en situation de handicap. Prenons un exemple donné par E. Dal' Secco : « Une dame s' est fait rabrouer dans une longue queue aux toilettes parce qu' elle se précipitait dans celles destinées aux personnes handicapées. Or elle a ce qu' on appelle la maladie de Crohn, une maladie inflammatoire chronique du système digestif qui

engendre des douleurs abdominales et des diarrhées. Pas besoin de vous faire un dessin ! Et le plus drôle c'est que la personne qui lui a fait ce reproche était en fauteuil roulant. Comme quoi, même chez les personnes handicapées, la méconnaissance du problème est manifeste. » (2015)

Cette personne écope de ce que l'on peut appeler une « double peine ». Elle subit déjà une limitation d'activité ou une restriction de participation à la vie en société eut égard à son altération. À quoi s'ajoutent le mépris exprimé envers elle et les discriminations allant de la jalousie, vis-à-vis du présumé « privilège » qui n'est pour la personne visée qu'une compensation, une aide tentant de lui donner accès aux mêmes conditions que les autres. Ce n'est pas sans répercussion car par crainte de subir ces discriminations, des personnes en situation de handicap taisent leur handicap, voire même ne l'admettent pas comme avéré. Ce qui, entre autres, impacte leur estime de soi et conduit à l'exclusion. C'est pourquoi il est important d'aborder ces handicaps avec les enfants. Il faut les sensibiliser afin que, dans des situations comme exposées par E. Dal'Secco, ils soient en capacité de dépasser les préjugés actuels et de ne pas se fier qu'aux apparences. Aborder le handicap avec les élèves doit les conduire à dépasser les préjugés et stéréotypes, afin d'exclure le handicap des critères de discrimination. Il faut donc insister sur le fait que notre attitude doit être la même avec tout le monde, et prendre conscience qu'un excédent de compassion fait aussi mal que le rejet. Pour reprendre les termes de P. Rabischong « La solidarité est faite de générosité et de gentillesse. » (2008). Il faut aussi sensibiliser au handicap invisible afin que les élèves en aient connaissance et puissent prendre du recul et répondre de façon adaptée lors de certaines situations (ex : ne pas prendre pour du favoritisme des aménagements mis en place pour une personne car ils sont là pour qu'elle puisse accéder aux mêmes savoirs que les autres...). Rappelons-le une fois encore, les personnes en situation de handicap sont avant tout des Hommes nés libres et égaux en dignité et en droit. La vision du handicap doit elle aussi être ancrée dans les principes de la République déjà cités.

Les bases étant fixées, reste à savoir à quel moment la notion de handicap s'inscrit dans le développement de l'enfant. C'est pourquoi je me suis penchée sur le développement socio-affectif de l'enfant entre cinq et huit ans (tranche d'âge auprès de laquelle ma recherche va être menée). Je me cantonnerai aux questions portant sur la construction de l'identité et de l'altérité, car ce sont ces principes qui rentrent en compte dans l'acceptation de la différence et donc du handicap.

1.3. Développement de l'enfant et rôle de l'école

« Le développement [...] renvoie [...] à une temporalité, celui de la maturation de l'individu, mais aussi à un contexte car on sait l'importance des facteurs environnementaux. » (Brisset, 2010). D'après cette citation de C. Brisset, on peut dire que le développement est un processus de

changement à long terme selon lequel un individu se construit tout au long de sa vie, tant sur le plan moteur, que cognitif, social et affectif. Ce développement prend appui sur les contextes dans lesquels évolue l'individu.

1.3.1. Développement socio-affectif de l'enfant entre cinq et huit ans

Comme l'abordent A. Beaumartin et C. Laterrasse dans « L'enfant parmi les autres » (2004), lorsque l'enfant naît, il ne fait pas la distinction entre le monde et sa personne. Il ne se perçoit pas comme un individu (les parties de son corps qu'il voit ne lui appartiennent pas et ne sont pas reliées). Les seuls appuis à la construction de sa personne sont ses parents, avec lesquels il entretient une relation de dépendance. Par la suite l'enfant va se détacher de cette dépendance parentale et commencer à se construire par ses propres moyens. Il prend conscience de son corps et donc de son individualité. Son cercle de contact s'élargit et il se construit à travers les relations qu'il entretient avec son entourage et sa famille. Il remarque les ressemblances et les différences entre lui et les autres. C'est là que commence le développement de la personne en tant qu'individu. Par la suite l'enfant va entrer dans le système éducatif et va devoir trouver un nouvel équilibre socio-affectif au sein de la classe afin de répondre à son besoin de s'intégrer et au développement de sa singularité. Il va apprendre, à travers les contacts avec les autres enfants, à se décentrer et à construire les bases de la socialisation. Selon J. Piaget et H. Wallon l'enfant va gagner en autonomie et acquérir des compétences sociales telles que le sentiment de justice morale et les valeurs de coopération et de solidarité. « L'enfant sort de sa phase autocentrée et s'ouvre plus aux partages et aux échanges avec ses pairs. » (psyaanalyse.com, s. d.). On peut dire que l'enfant acquière comme le définissent C. Duval, P. Piolino, A. Bejanin, M. Laisney, F. Eustache et B. Desgranges « la théorie de l'esprit » soit « [la] capacité mentale d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre »(2011, p. 41 à 51).

Je peux donc noter que le développement socio-affectif de cinq à sept ans entraîne une décentralisation de l'individu donc une ouverture à autrui. L'enfant est plus enclin à accepter d'autres représentations que les siennes et à attribuer aux autres des intentions, des croyances, des désirs et des représentations mentales.

1.3.2. Place de l'école dans le développement socio-affectif de l'enfant

Pour reprendre la citation du début de partie 3, le développement renvoie « à une temporalité, celui de la maturation de l'individu, mais aussi à un contexte car on sait l'importance des facteurs environnementaux. » (Brisset, 2010). Ce qui veut dire que l'école peut jouer un rôle sur ce développement. Ce que précise A. Florin lors d'une conférence quand elle dit que le développement

apparaît comme l'interaction entre la biologie, la culture et l'éducation ainsi que les expériences personnelles. (Que savons-nous aujourd'hui du développement des enfants?, 2013). On sait que la construction de l'individu se fait via les échanges avec autrui. L'école étant un lieu de diversité, l'enfant se retrouve confronté à toutes sortes de différences telles que l'âge, le sexe, les conditions sociales et même les habitudes de vie qui sont propres à chacun. Face à cette multitude, il cherche à trouver sa place, et ce, par le biais des interactions sociales et affectives. Pour parvenir à ces interactions, l'enfant doit d'abord être en capacité de comprendre l'autre ainsi que les différents rôles qu'il peut incarner, ce qui sous-entend prendre du recul face à l'égoïsme, accepter le partage et la coopération...

De plus, le développement social et affectif de l'enfant apparaît dans les domaines du socle commun des connaissances et des compétences. Le domaine 3 du socle — la formation de la personne et du citoyen — met l'accent sur l'accessibilité des valeurs morales, civiques et sociales. Il expose l'enseignement moral et civique (EMC) comme étant l'enseignement visant à faire « acquérir la capacité d'émettre un point de vue personnel, d'exprimer ses sentiments, ses opinions, d'accéder à une réflexion critique, de formuler et de justifier des jugements. [l'élève] apprend à différencier son intérêt particulier de l'intérêt général. » (Éducation Nationale, 2015, p. 8 ou 10). Ainsi, l'enseignement voulant tenir compte du développement de l'enfant se doit de veiller à la bonne intégration de chaque élève au sein de l'école ainsi qu'à l'expression de son individualité, tout en assurant un apprentissage des règles morales et civiques participant à la formation du citoyen. L'élève est en pleine construction de son rapport à l'autre et de la morale, il devient donc progressivement plus enclin à se décentrer et construit de nouveaux rapports avec l'autre. L'école, de par ses programmes et les lois du code de l'enseignement, s'inscrit dans le développement de l'enfant. Elle veille à ce que tous les élèves aient les ressources nécessaires pour leur développement dans le but de former de futurs citoyens. On peut donc avancer que c'est dans cette fourchette d'âge que l'enfant construit son rapport à l'altérité. C'est donc, semblerait-il, le moment idéal pour aborder avec les enfants la question du handicap au sein de l'école.

PROBLEMATIQUE

Après de nombreuses recherches et questionnement je pense que l'album de jeunesse, à travers sa dualité texte / image et son accessibilité à l'enfant, pourrait constituer un support idéal pour aborder le handicap. Aborder cette notion en Cycle 2 pourrait lui permettre d'enrichir et de construire l'altérité. Le sujet du handicap, et notamment des handicaps invisibles, participe à la formation morale, sociale et civique de l'enfant. Passer par le support de l'album devrait faciliter la décentration, qui peut encore être difficile en début de cycle 2 ; et permettre une identification plus forte favorisant

un travail sur le ressenti de la discrimination. De plus, c'est une préoccupation d'actualité qui interroge sur les valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société.

À travers ce mémoire je chercherai donc à répondre à la problématique suivante : en quoi le support de l'album de jeunesse peut-il contribuer à un changement dans les perceptions qu'ont les élèves de cycle 2 sur le handicap et notamment sur les handicaps dits « invisibles » ?

Pour ce faire je vais tester les hypothèses suivantes : Tout d'abord l'album de jeunesse, de par son aspect et ses particularités, permettrait aux élèves de surmonter certaines représentations erronées du handicap et de l'illustrer de manière accessible. Je chercherai donc à identifier si les stéréotypes et les conceptions initiales sont toujours présents suite à la mise en place d'une séquence autour d'albums portant sur le handicap et si les élèves sont en capacité de définir le handicap.

Ensuite, l'album de jeunesse offre une prise de recul face aux situations pouvant être rencontrées dans la vie quotidienne. Il présente une vision panoramique du monde permettant aux élèves de s'identifier et de projeter leurs pensées sans peur d'être jugés. Ce postulat induit une libération de la parole en faveur des échanges oraux. Je chercherai donc à identifier si les élèves sont en capacité d'apprécier cette mise à distance qu'offre la littérature de jeunesse en exprimant leurs émotions ressenties face au handicap et en émettant des solutions aux situations proposées.

2. MÉTHODE

Afin de répondre à la problématique et apporter une réponse aux hypothèses formulées en m'appuyant sur l'état des recherches, j'ai élaboré une séquence de huit séances. Celles-ci ont pour objectif de montrer en quoi la littérature de jeunesse a une influence pour les élèves de CE1 sur leur conception du handicap.

2.1. Participants

La situation de recherche a été menée dans une classe de cycle 2 comportant un double niveau CP-CE1. La classe est composée de vingt élèves, répartis de la façon suivante :

	Filles	Garçons	Total
CE1	5	6	11
Élèves en difficultés en lecture-compréhension	3	2	5
Élèves ayant une bonne culture littéraire	2	2	4
CP	5	4	9
Élèves suivant les enseignements de français, dont la littérature	1	1	2
Élèves ayant une bonne culture littéraire	1	1	2

Dans l'ensemble, c'est une classe hétérogène qui a un bon niveau. La classe se situe dans une petite école de milieu rural accueillant 107 élèves qui sont répartis en 5 classes. Les catégories socio-professionnelles des familles sont variées, entraînant une hétérogénéité sociale dans l'ensemble de l'école et des classes.

J'ai décidé de mener la séquence auprès des élèves de CE1 et des deux élèves de CP suivants les apprentissages de français, soit treize élèves. J'ai fait ce choix parce que ma période de stage était limitée en temps. Afin de faciliter le recueil des données j'ai donc privilégié les élèves sachant déjà lire et écrire. De manière générale le cycle 2 est une tranche d'âge idéale car selon Jean Piaget, il s'agit de la période où l'enfant a déjà construit les bases de la socialisation, des sentiments moraux et des valeurs. C'est aussi la période où il commence à acquérir le sentiment de justice morale qui va souvent être sollicitée au travers des situations faisant référence au handicap. Pour Henri Wallon, ce serait une phase où l'enfant construit les valeurs de coopération et de solidarité : « L'enfant devient capable d'attention, d'effort, de mémoire volontaire » (psychanalyse.com, s. d.). Ces capacités sont à la base de l'acceptation de la différence et de l'entraide. Ici on rejoint la « théorie de l'esprit » définie par C. Duval et al³ comme étant : « [la] capacité mentale d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre » (Duval et al., 2011, p. 41 à 51). Cette capacité sera fortement sollicitée lors des phases d'analyse des albums.

2.2. Période et déroulement

La durée et le contexte de la mise en place sont dépendants des modalités prévues par la formation du M2B2⁴. Le stage a une durée de 18 jours à raison de deux jours par semaine (lundi et mardi). Il a lieu au sein d'une classe sous la supervision d'un enseignant d'accueil. Le stage est effectué en binôme, l'autre étudiant ayant son propre sujet de mémoire. Ces modalités entraînent donc une répartition du temps de classe entre les deux stagiaires et l'enseignant ainsi qu'une adaptation à l'organisation pédagogique de la classe.

En conséquence il est prévu que la séquence soit menée sur cinq semaines, avec une séance par jour de présence en stage. La séquence se déroule en huit séances dont deux pouvant être dédoublées si besoin. Le programme ci-dessous le résume. Une neuvième séance est programmée pour tester la pérennité des apprentissages de la séquence. Elle doit se faire trois semaines après la dernière séance réalisée.

³ C. Duval, P. Piolino, A. Bejanin, M. Laisney, F. Eustache et B. Desgranges

⁴ Master 2 étudiant stagiaire non rémunéré

	Semaine		Semaine		Semaine		Semaine		Semaine		Semaine
	17/02	18/02	09/03	10/03	16/03	17/03	23/03	24/03	13/04	14/04	05/05
Séance 1 Recueil des conceptions initiales											
Séance 2 Découverte de l'album Mina la fourmi											
Séance 3 : Discussions sur l'album Mina la fourmi											
Séance 4 : Recueil des conceptions post album 1											
Séance 5 : Découverte de l'album La petite casserole d'Anatole											
Séance 6 : Discussions sur l'album La petite casserole d'Anatole											
Séance 7 : Recueil des conceptions post album 2											
Séance 8 : Trace écrite											
Séance 9 : Recueil des conceptions finales											

Séance mises en place	Séance non mises en place
-----------------------	---------------------------

En raison de l'épidémie de COVID 19, seules les trois premières séances ont pu être réalisées.

La séquence proposée s'inscrit dans le domaine d'apprentissage du français au travers de la littérature de jeunesse et dans le domaine de l'EMC (Enseignement Moral et Civique) par l'approche du handicap. Elle participe à la construction du citoyen via l'élaboration du rapport à l'altérité.

Les séances sont réalisées en atelier dirigé avec les treize élèves sélectionnés. Dans la majorité des séances, des phases de recherche individuelle et d'échange collectif sont mises en place. D'un côté, le travail de réflexion individuel est favorisé. De l'autre, c'est le développement de l'esprit critique et de dialogue qui est priorisé.

Par souci de temps, les séances s'enchaînent de manière à ce que deux albums puissent être traités. Chaque album est travaillé durant deux séances de manière à permettre aux élèves d'assimiler l'histoire et de faire des liens avec leurs connaissances.

Les séances de recueil des conceptions initiales des élèves durent entre 15 et 20 minutes et les séances d'étude d'albums entre 30 à 45 minutes. Le plan de séquence détaillé se trouve en Annexe 1.

2.3. Matériel

Afin d'analyser en quoi le support de la littérature de jeunesse permet de faire évoluer la vision du handicap chez les élèves de CE1, j'ai choisi de proposer la lecture de deux albums et de soumettre des questionnaires aux élèves dans le but de mesurer l'état de leurs conceptions sur le handicap et

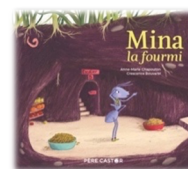
leur niveau de compréhension lors des lectures. Pour compléter les données relevées par les questionnaires, certaines séances ont fait l'objet d'enregistrements vocaux.

2.3.1. Albums

J'ai sélectionné deux albums de jeunesse abordant le handicap et la différence. L'un aborde le handicap visible à travers le personnage principal à qui il manque une patte. L'autre met en scène un enfant « traînant une casserole ». Cette image laisse place à l'interprétation et permet ainsi d'aborder les différents types de handicap. La « casserole » devient une canne d'aveugle, un visage étrange, un handicap invisible mais qui se fait quand même ressentir et que l'on interprète comme une différence qui nous gêne.

2.3.1.1. Mina la fourmi, d'Anne-Marie Chapouton, illustré par Crescence Bouvarel, publié par les éditions Père Castor Flammarion en 2019.

Cet album présente le handicap visible à travers l'histoire de Mina, une fourmi à qui il manque une patte. On la voit confrontée aux réactions des autres fourmis face à son handicap, à savoir : la peur, le dégoût, la pitié, et la méconnaissance. À cause de son handicap, elle se voit refuser toutes les opportunités et bataille pour réaliser son vœu : être comme tout le monde et exercer un métier. Au travers ces illustrations et son texte, cet album aborde de façon accessible, les questions du regard des autres, leurs croyances et leurs sentiments face au handicap. Le texte est adapté au niveau des élèves et apporte des éléments de vocabulaire du champ des sentiments qui va leur permettre de poser des mots sur leur sensation et leurs peurs. Le personnage de Mina la fourmi aide à comprendre ce que peut ressentir une personne en situation de handicap.



D'un point de vue littéraire et esthétique, l'album de Mina la fourmi reste assez classique. L'illustration occupe toute la double-page et le texte est généralement isolé sur une seule page. Cette mise en page privilégie donc l'image par rapport au texte. Les illustrations jouent un rôle important dans l'expression des sentiments. Les personnages sont expressifs et offrent une lecture de leur état d'esprit. Les doubles-pages couvrant le passage sur la reine des fourmis est intéressant à travailler. On peut y voir l'évolution des émotions qui traversent la reine constituant une palette allant de l'ignorance à la colère en passant par le dégoût. Une autre double-page est cruciale dans la compréhension de l'album ; il s'agit de celle où Mina observe le monde extérieur. On peut y voir toute sorte d'insectes s'adonnant à une activité. Leur diversité est telle que les individus ont tous un nombre de pattes différent allant de zéro à huit. C'est ce qui déclenche la prise de conscience de Mina qui est alors sûre de pouvoir travailler quel que soit son nombre de pattes. Le vocabulaire utilisé dans cet album tourne autour de deux champs principaux : les sentiments et la fourmilière. Le premier

permet d'exprimer ce que ressentent tous les personnages de l'histoire. Le deuxième est là pour placer le contexte et les différents travaux auxquels aspire Mina. La narration de l'histoire se fait tantôt par un narrateur externe et tantôt par les personnages, ce qui rend leurs sentiments encore plus explicites. Cet album comporte peu d'implicite, ce qui permet une entrée progressive dans la découverte du handicap.

2.3.1.2. La petite casserole d'Anatole d'Isabelle Carrier
publiée par les éditions Bilboquet en 2009.



Cette fois, c'est l'approche du handicap au sens large qui est abordée.

Contrairement à l'album précédent, les handicaps dits invisibles peuvent être mis en avant car le livre parle de la différence et du handicap en général. Il illustre la souffrance potentiellement engendrée par la situation de handicap ainsi que les épreuves à surmonter pour la combattre et l'accepter, voire en faire une force. Il montre que c'est un combat qui ne se mène pas seul, que l'on peut se faire aider et accompagner. L'histoire présente l'évolution de la situation d'Anatole, un enfant pas tout à fait comme les autres. On commence avec une première partie où l'on découvre le personnage, ce qu'il aime, ses qualités et le fait qu'il a une petite différence qui est représentée par un objet : une casserole. Puis, on entre dans une deuxième partie où l'on découvre ce qu'entraîne cette casserole : le regard des autres et les difficultés. On apprend comment réagit Anatole face à ses difficultés (il crie, se met en colère, frappe ses camarades...) et les conséquences qu'ont ses actes sur lui (il se fait gronder, il veut disparaître). Le caractère permanent du handicap est mis en avant. Il veut s'en débarrasser pour être comme tout le monde mais ne peut pas car il fait partie de lui. Dans la dernière partie un nouveau personnage entre en scène et va l'aider. C'est une approche permettant d'illustrer la rééducation et l'acceptation de soi. On voit que pour aider une personne il suffit bien souvent de l'accepter et de l'accompagner pour qu'elle-même puisse s'aimer.

Contrairement à l'album de Mina la fourmi, La petite casserole d'Anatole sort de l'aspect commun de l'album de jeunesse. Chaque page comporte deux saynètes mettant en scène le personnage d'Anatole. Sous chaque illustration, souvent accompagnée d'onomatopées, figure une courte phrase exposant le déroulé de l'histoire. Cet album offre le loisir de la double lecture : le texte étant simplifié, les images en disent bien plus que lui, ce qui les rend essentielles à la compréhension de l'album. De plus ce livre offre de forts liens entre les illustrations du début et de la fin du livre. On peut y voir l'évolution suivie par Anatole et faire ainsi une comparaison avant / après du personnage. De plus les illustrations regorgent de détails significatifs. La balle de ping-pong représente ce que disent les gens, leurs propos n'atteignent plus Anatole lorsqu'il se cache sous sa casserole, on voit la balle lui rebondir dessus. On peut aussi observer la gradation des dessins symbolisant l'oubli dans

lequel Anatole tombe avant que la Dame vienne l'en sortir. Le vocabulaire utilisé dans cet album fait, tout comme dans Mina la fourmi, appel aux sentiments. C'est un texte simple ne faisant apparaître qu'un narrateur extérieur à l'histoire. Il est simple spectateur et décrit les scènes de la vie quotidienne d'Anatole. Cette narration ne donnant pas de détail nous invite à être spectateur nous aussi et nous pousse à chercher des informations dans les illustrations. C'est donc un album riche dans ses illustrations et où le texte bref et simple est accessible aux élèves. Cet album de part sa structure comporte beaucoup d'implicite rendant son analyse intéressante.

2.3.2. Questionnaires

Afin de mesurer ou du moins de mettre en avant une progression ou un changement de pensée concernant le handicap, j'ai fait le choix de m'appuyer sur trois questionnaires semi-anonymes. Chaque élève est associé à une couleur qu'il rapporte sur tous ses questionnaires. Ce semi-anonymat est proposé pour limiter l'appréhension de dire le fond de sa pensée. En proposant cette méthode, certains élèves ont exprimé leur soulagement et avouent avoir moins craint d'écrire des "bêtises". L'anonymat n'est pas total car les questionnaires doivent être réalisés à plusieurs reprises dans le but de comparer les réponses obtenues chez un même élève pour identifier une évolution de pensée et établir des liens entre la compréhension des albums et la conception du handicap.

2.3.2.1. Premier questionnaire, nommé Q-handicap

Il est utilisé pour suivre l'évolution des conceptions individuelles des élèves concernant le handicap. C'est le principal support de données pour ma recherche. Il est distribué lors de la première séance pour collecter les conceptions initiales erronées ou non. Ces dernières sont la cible des séances à venir car l'objectif de la séquence est de faire acquérir aux élèves une conception sans stéréotype et complète du handicap. Le même questionnaire est donné à la fin de chaque étude d'album pour recueillir le cheminement et l'évolution potentielle de la notion de handicap auprès des enfants.

J'ai fait le choix de demander une justification pour chaque question afin de mieux comprendre les réponses et pour avoir la possibilité de recueillir les mots employés par les élèves pour parler du handicap (« c'est des personnes qui ne peuvent plus marcher parce qu'ils se sont cassés une jambe » ; « c'est quand on a une maladie » ; « le handicap c'est quand on a du mal à faire quelque chose »...). Suite à la première séance, j'ai modifié le questionnaire. En effet, dû au temps imparti (partage du temps de classe entre mon binôme de stage et les enseignements fondamentaux prévus par l'enseignante), le questionnaire que je proposais était trop dense. Afin de le rendre plus accessible pour sa deuxième utilisation j'ai donc transformé des questions en m'appuyant sur les réponses obtenues dans le test précédent. J'ai favorisé des questions sans justification et prévu du temps

supplémentaire pour répondre au questionnaire. Si le temps m'en avait laissé l'occasion, j'aurais privilégié des questionnaires oraux individuels afin d'inter-agir et d'enregistrer les réponses des élèves ; ce qui aurait complètement levé la barrière de l'écrit, mais aurait peut-être pu déranger ceux ayant "peur de dire des bêtises". Les deux versions du questionnaire sont disponibles en annexe.

2.3.2.2. Questionnaires nommés Q-Compréhension-Mina et Q-Compréhension-Anatole

Ils sont utilisés comme tests de fin de séance pour vérifier la compréhension et l'interprétation des albums étudiés. Ce sont des questionnaires proposant plusieurs réponses dont l'une d'elle est à sélectionner. Ce type de questionnaire ne fait appel qu'à la compréhension écrite et orale des élèves. Deux types de questions sont proposées : les premières font appel à la compréhension du texte tandis que les autres font appel à l'interprétation des élèves et à leurs ressentis. Ces questionnaires sont réalisés à la fin de la deuxième séance d'analyse des albums. Les réponses obtenues via ces questionnaires permettent de vérifier si l'évolution des conceptions sur le handicap est liée ou non à la lecture et à la compréhension des textes. De même, ils serviront à identifier l'avancée de la construction des valeurs en lien avec le handicap. Ces questionnaires sont disponibles en annexe.

2.4. Descriptif du déroulement des séances

Seule les trois premières séances ont pu être menées avant que les restrictions sanitaires liées au COVID-19 ne soient mises en place.

2.4.1. Séance 1 : évaluation diagnostique

La première séance est structurée autour du questionnaire de pré-test que j'ai évoqué dans la partie 2.3.2.1 Elle a pour but de recueillir les conceptions initiales des élèves par rapport au handicap et constitue le point de départ de ma recherche. Le thème du handicap est introduit rapidement à l'oral pour ne pas donner trop d'informations et ainsi ne pas influencer les conceptions initiales des élèves. Le questionnaire fil rouge de la recherche, dont la première version a été nommée « Q-Handicap », est donné à compléter individuellement. La disposition de la classe n'a pas permis un isolement des élèves afin de contenir le phénomène d'imitation. Comme expliqué précédemment, le premier questionnaire comporte des questions nécessitant une courte rédaction de la part des élèves. Afin d'alléger la tâche, les questions sont lues au fur et à mesure et reformulées au besoin, supprimant une charge cognitive permettant aux élèves de se concentrer uniquement sur leurs pensées et leurs réponses.

Cette évaluation diagnostique est essentielle, car elle permet l'identification des besoins du groupe classe, mais aussi des besoins propres à chaque élève. C'est le support pour les séances à venir car il permet de fixer les points importants à améliorer lors des analyses d'album.

2.4.2. Séances 2 et 3 : Découverte et analyse du premier album Mina la fourmi.

La première séance débute par une phase de rappel oral sur la séance précédente. C'est un point important permettant aux élèves de rentrer dans l'activité. Le fait de devoir se souvenir du travail déjà effectué les incite à se concentrer pour la séance à venir afin de la mettre en mémoire à son tour. De plus, c'est un moment important de stimulation des connaissances et des savoirs déjà abordés. Puis la découverte de l'album commence. La première et quatrième de couverture sont montrées aux élèves, qui ont pour consignes de décrire le personnage et ses émotions ainsi que le lieu où il se trouve. Une restitution est faite en groupe classe. Toujours à l'oral, les élèves formulent des hypothèses sur les sentiments, afin de dire pourquoi au début Mina a l'air triste et qu'à la fin elle est joyeuse. Les élèves sont interrogés à tour de rôle et enregistrés puis ils mettent leurs hypothèses par écrit.

Sur le temps de séance restant, l'album est lu sans sa fin dans le but de laisser une part d'ombre nécessaire au questionnement sur le handicap. De nouvelles hypothèses sont formulées et notées pour la séance suivante. Les mots de vocabulaire tel que « laide », « dégoûté », « infirme », « honte », « pitié », « rejet » et « entraide » sont définis et un retour sur les hypothèses formulées est effectué dans le but de les faire évoluer.

La séance 3 de travail sur la compréhension en détail de l'album se déroule dans une salle où les élèves sont assis en cercle. Un rappel oral sur l'histoire et le vocabulaire est réalisé sous forme de questions et les hypothèses sont de nouveau données. Puis, un travail de compréhension et d'expression orales débute. La lecture de l'album est décomposée en cinq parties. Ces temps de lecture sont réalisés par les élèves, afin qu'ils s'exercent à la lecture. Pour chaque partie du livre, les élèves sont sollicités pour répondre à des questions relatives à la compréhension et aux émotions des personnages, à leurs origines et leurs conséquences. Cela a pour but de solliciter l'esprit critique dans des échanges autour de la question du handicap en s'appuyant sur l'étude des images. C'est un temps d'écoute et d'échange durant lequel les élèves sont amenés à partager leur point de vue. Les échanges de la séance sont enregistrés de manière à identifier dans quelles mesures les élèves ont fait appel à l'album pour construire leur avis sur le handicap. Ils permettent aussi de garder une trace de l'évolution du stéréotype face à la capacité d'une personne en situation de handicap à travailler.

La première partie est formée par la première double-page. Les sentiments de tristesse et de solitude ressentis par le personnage sont mis en avant et posent la base de la situation du personnage principal. Les élèves se mettent à la place de Mina et expriment le sentiment qu'ils ressentiraient dans la même situation.

La deuxième partie s'appuie sur la double-page suivante. Elle fait émerger la problématique liée au travail et au handicap, et fait ressortir des stéréotypes courants sur le sujet comme : l'inefficacité, la fragilité d'une personne ayant un handicap par rapport aux « valides ». Ici, un débat est lancé et permet de retravailler les a priori identifiés dans le questionnaire Q-Handicap.

La troisième partie concerne les trois doubles-pages suivantes. C'est l'étude d'un comportement de rejet et de peur que l'on peut observer face au handicap. Un échange a lieu autour des sentiments qu'éprouve la reine des fourmis envers Mina ainsi que de son comportement. Les élèves se mettent à la place des différents personnages (la reine, les gardes, Mina) et expriment ce qu'ils ressentiraient dans une telle situation et ce qu'ils auraient fait à la place des personnages.

À l'inverse, dans la partie suivante le comportement de surprotection est mis en avant. Les élèves sont interrogés sur la nature des questions que posent les fourmis à Mina. Sont-elles méchantes ou bienveillantes ? Le paradoxe est alors mis en lumière et un lien est fait avec la situation précédente, dans le but de faire ressortir l'inadaptation des comportements « extrêmes ». Qu'ils soient par peur ou de protection, ils peuvent être des facteurs de mal-être pour les autres. Ils engendrent la différence et le rejet.

La dernière partie concerne la fin de l'album. Elle est lue par l'enseignant. Les hypothèses formulées sur la fin de l'histoire lors de la séance 2 sont rappelées et une discussion autour de la situation est conduite. Les élèves sont amenés à faire des ponts entre l'histoire et la vie quotidienne dans le but d'apposer les valeurs transmises par l'album dans leur construction de citoyen. La fin permet, d'une part de faire émerger le fait que nous sommes tous différents, via la double-page sur l'extérieur avec toute la diversité des insectes, et d'autre part que malgré ces différences, dont le handicap, nous sommes tous en capacité de pratiquer une activité (travail ou participation à la vie citoyenne). Durant cette étape le dénouement de l'histoire est donné et avec lui la résolution des hypothèses. La discussion permet à chacun de préciser son point de vue et de se construire un avis. L'adulte favorise la prise de recul des élèves par rapport à l'histoire et les incite à créer des liens avec leurs vécus personnels. Cette étape est importante car elle ancre les apprentissages relatifs à l'histoire dans la vie de tous les jours et permet une prise de conscience face aux difficultés que peut engendrer le handicap dans la vie quotidienne.

En fin de séance, les élèves doivent répondre au questionnaire de compréhension sur l'album. Cependant pour des raisons de partage et d'organisation de la classe, cette séance a été dédoublée et la fin reportée au lendemain. Le questionnaire Q-Compréhension-Mina est réalisé individuellement. Les questions et les choix de réponses sont lus aux élèves afin de réduire la charge cognitive liée à la lecture. Cela leur permet de se concentrer sur le choix de leurs réponses. C'est un questionnaire relatif à la compréhension de l'album. Il sert d'évaluation formative et permet de connaître l'état de compréhension individuelle des élèves. Les élèves mobilisent les apprentissages abordés à travers l'album et rendent compte de leur avis personnel. Pour l'enseignant, ce test constitue un support de contrôle et de suivi de la compréhension. C'est aussi une façon de vérifier l'efficacité ou non de la séance menée. L'analyse des résultats au questionnaire permet d'identifier les élèves ayant ou non des difficultés dans la compréhension de l'album. Ces informations sont utilisées lors de l'analyse des données pour mettre en avant l'existence hypothétique d'un lien entre la bonne ou mauvaise compréhension de l'album et l'évolution de l'image du handicap. Pour clôturer l'analyse de ce premier album, un retour sur la séance est réalisé. C'est une étape lors de laquelle les élèves doivent résumer les apprentissages en lien avec l'album avec l'aide de l'enseignant. Le vocabulaire, les questionnements soulevés lors de l'analyse et les réponses apportées sont remobilisés. Cela favorise la consolidation des nouvelles notions abordées et leur ancrage dans la mémoire des apprenants. En s'appuyant sur ce retour, les élèves élaborent des phrases de conclusion à l'oral qui sont imprimées et utilisées comme trace écrite.

Les séances restantes n'ont pas eu lieu en raison du confinement. Je vais donc exposer le déroulement prévu et les attendus visés.

2.4.3. Séance 4 : Deuxième recueil des conceptions sur le handicap suite à l'étude du premier album.

Pour la séance quatre du dispositif, un rappel sur les séances de littérature aurait dû être effectué afin de réactiver les savoirs abordés. En procédant à ce rappel, les élèves sont incités à s'appuyer sur la littérature pour répondre au questionnaire Q-Handicap modifié qui leur est donné à compléter de façon individuelle. De cette manière, je pourrai attribuer l'évolution des réponses obtenues au travail mené précédemment en littérature de jeunesse. En fonctionnant ainsi il faut tenir compte du processus de mise en mémoire des connaissances. En effet, les résultats obtenus au questionnaire indiqueront une évolution des conceptions favorisées par la mise en mémoire à court terme de la séance fraîchement abordée. Pour pouvoir affirmer que les changements observés sont durables, il est donc prévu de proposer à nouveau ce même questionnaire plus tard dans l'année.

D'un point de vue didactique, les questions sont lues au fur et à mesure de l'avancée des élèves pour éviter les biais de compréhension.

2.4.4. Séances 5 et 6 : Découverte et analyse du deuxième album, La petite casserole d'Anatole.

Pour les séances 5 et 6, il était prévu d'aborder l'album La petite casserole d'Anatole afin de mettre l'accent sur les handicaps dits invisibles. Le déroulement aurait été le suivant. Lors de la première séance, un rappel sur les séances antérieures est réalisé. L'album est présenté et un rapide échange sur la couverture a lieu, laissant place à la formulation d'hypothèses sur le contenu de l'album. Puis les huit premières doubles-pages de l'album sont lues jusqu'à « La petite casserole est là et on ne peut rien y faire. ⁵ ». À partir de cette première lecture les élèves sont questionnés sur qui est Anatole, quelles sont ses qualités et qu'est-ce que les gens trouvent bizarre chez lui ? Après ce temps d'échange, un travail de recherche dans le texte est demandé. Un tableau est distribué et par groupe de deux ou trois, les élèves le complètent en s'appuyant sur le texte. Le rendu attendu aurait été le suivant.

Inconvénients de la petite casserole	Réactions d'Anatole	Conséquences
Elle se coince un peu partout. Elle l'empêche d'avancer. Elle lui demande deux fois plus d'efforts que les autres pour y arriver.	Il se met en colère. Il crie. Il dit des gros mots. Il donne des coups.	Il se fait gronder. Il voudrait se débarrasser de sa petite casserole.

La correction est faite en oral collectif. Tout comme pour l'album de Mina la fourmi, les élèves sont questionnés sur les sentiments éprouvés et comment y remédier. Il leur est demandé de proposer des solutions au problème d'Anatole. Les propositions sont prises en note par l'enseignant pour la deuxième séance d'étude de l'album.

Cette deuxième séance débute par une phase de rappel lors de laquelle les propositions de solutions des élèves sont affichées au tableau. Puis la double-page suivante est lue pour montrer la solution trouvée par Anatole. Une analyse de cette double-page est menée de façon collective afin de mettre en avant les choix de l'auteur et leur effet sur la compréhension (La balle rebondit sur la casserole, Anatole devient de plus en plus petit...).

La discussion autour de la solution d'Anatole permet l'amorce de questions telles que : faut-il se cacher lorsque l'on a un handicap ? Faut-il oublier les personnes en situation de handicap ? Et surtout, est-ce que la solution trouvée par Anatole est une bonne idée ? Suite à cette discussion, la fin de l'album est lue, faisant apparaître le personnage de la Dame. C'est une personne qui, comme Anatole, a une petite casserole. Elle va l'aider en lui apprenant à se débrouiller avec sa casserole et à

⁵ La petite casserole d'Anatole d'Isabelle Carrier p.15

mettre en avant ses points forts. Son rôle est travaillé avec les élèves à travers une activité d'association d'images à insérer dans les colonnes « avant » et « après » d'un tableau et accompagné d'une courte phrase indiquant ce qui a changé. Au vu du déroulement de la séance trois avec la classe, j'envisage de diviser ma séance en deux temps et de clore le premier sur cette activité (Annexe 6). Dans le deuxième temps, une affiche récapitulative est réalisée autour de questions afin de lever les implicites et de clôturer l'étude de cet album. L'un des implicites phares est la casserole d'Anatole. C'est pourquoi il est important de faire échanger les élèves à ce sujet de manière à ce qu'ils associent la casserole à la grande diversité de la différence, en passant par le handicap qui peut être invisible aux yeux des autres. Afin de valider la compréhension de l'album le questionnaire Q-Compréhension-Anatole est distribué et réalisé individuellement. Il a les mêmes fonctions que le questionnaire Q-Compréhension-Mina explicité auparavant.

2.4.5. Séance 7 : Troisième Recueil de conceptions sur le handicap suite à l'analyse du deuxième album

Tout comme lors de la séance 4, un rappel sur les séances de littérature est effectué afin de réactiver les savoirs abordés. Puis le questionnaire Q-Handicap modifié est donné pour la deuxième fois à compléter de façon individuelle. Les dispositions didactiques restent les mêmes ainsi que ses fonctions. Il permet de jauger l'impact de cette deuxième analyse d'album sur l'évolution de la notion de handicap. C'est aussi une évaluation sommative qui indique à l'enseignant où en sont les élèves dans leurs apprentissages.

2.4.6. Séance 8 : Trace écrite

La séance 8 aurait été construite autour de la réalisation d'une trace écrite visant à clôturer la séquence menée autour des albums. Cette séance commence par un rappel global des connaissances tirées des études d'albums. La trace écrite passe par la réalisation de deux affiches. La première sur la question : « qu'est-ce que le handicap ? » ; et la seconde sur les comportements et les émotions face au handicap : « qu'entraînent-ils et comment y réagir ? ». Ces affiches constituent le rendu final de la sensibilisation au handicap et s'inscrivent dans la construction du citoyen. Elles sont construites avec les élèves, en s'appuyant sur des exemples tirés des albums permettant de faire des liens avec des situations de la vie courante.

2.4.7. Séance 9 : Recueil des conceptions finales

Pour clôturer la séquence de recherche, le recueil des conceptions finales aurait eu lieu plus tard dans l'année, soit 3 semaines après la séance 8. Il était prévu que le questionnaire Q-Handicap soit de nouveau rempli par les élèves de façon individuelle de sorte à vérifier si l'évolution de l'image du

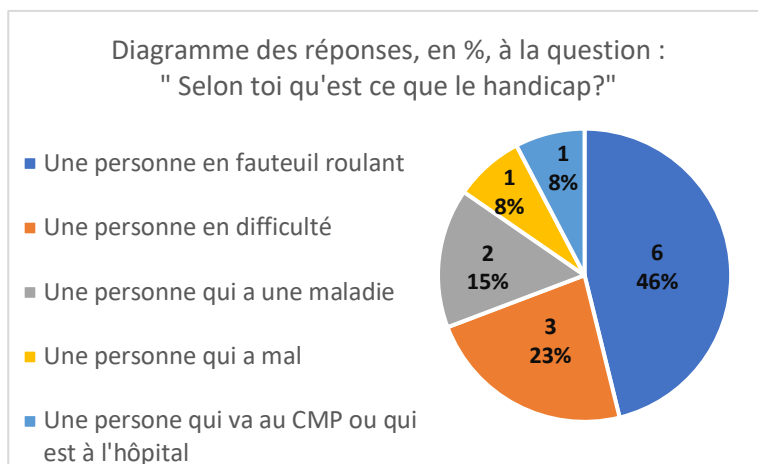
handicap est ancrée sur le long terme. En confrontant les résultats des trois questionnaires je pourrai alors affirmer si les évolutions induites par le travail sur la littérature ont été assimilées de façon durable, ou s'il ne s'agissait que de mémoire immédiate. Ainsi j'évaluerais l'impact de la littérature de jeunesse sur la conception du handicap.

3. RÉSULTATS

3.1. Résultats obtenus avec le questionnaire Q-Handicap :

Quelques freins ont été notés à savoir :

- La rédaction des justifications demande du temps aux faibles scripteurs bien qu'aucune exigence ne leur ait été imposée (pas besoin de faire des phrases).
- Il a été difficile pour certains élèves de justifier ou argumenter leurs choix.
- La disposition de la classe en îlot de cinq à six élèves a favorisé les échanges ce qui peut constituer un biais dans les réponses données.



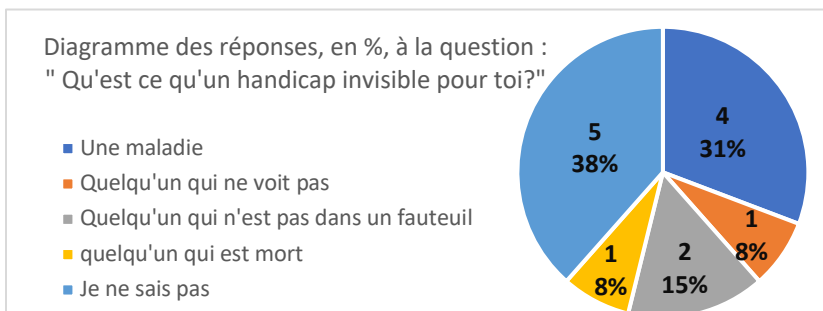
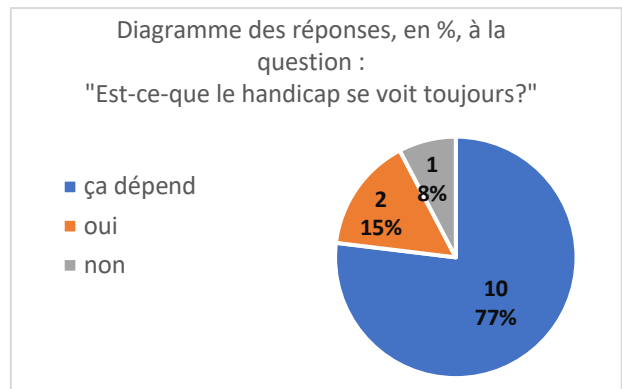
On peut voir que la notion de handicap est pour la majorité rapportée à l'image de la personne en fauteuil roulant. En effet, cette image correspond à la réponse de six élèves soit 46% du groupe. Contre seulement trois élèves, soit 23%, qui voient plutôt le handicap comme étant en lien avec une difficulté. Deux élèves (15%)

associent le handicap à une maladie et un autre appuie sa vision du handicap sur le ressenti de la douleur. Pour la réponse « une personne qui va au CMP ou qui est à l'hôpital », elle vient d'un élève qui est suivi par le CMP ⁶et qui est donc sensibilisé à cette question.

⁶ Centre Médico-Psychologique

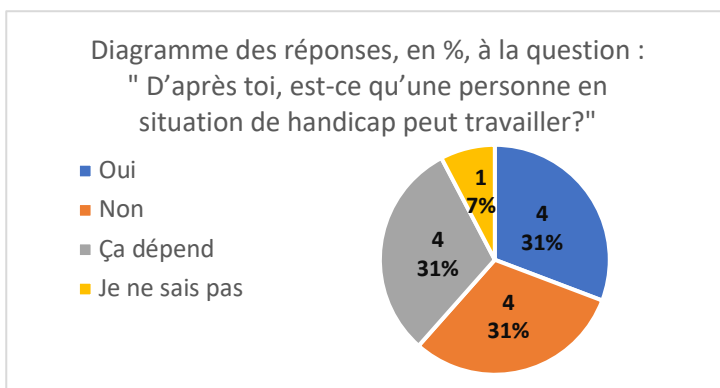
Ici, on peut voir que dix-treizième pensent que le handicap ne se voit pas toujours. On constate à travers leurs justifications que seule la moitié est en capacité de donner des exemples de handicap qui se voit et de handicap qui ne se voit pas.

Deux élèves pensent que le handicap se voit toujours. Ils citent tous deux des personnes ayant un membre absent ou une atrophie entraînant des difficultés à se déplacer.



Pour 38% des élèves, soit cinq, un handicap invisible ne leur évoque rien. Pour 31% soit quatre, il s'agirait d'une maladie. J'ai vérifié par l'oral ce que les élèves entendaient par maladie.

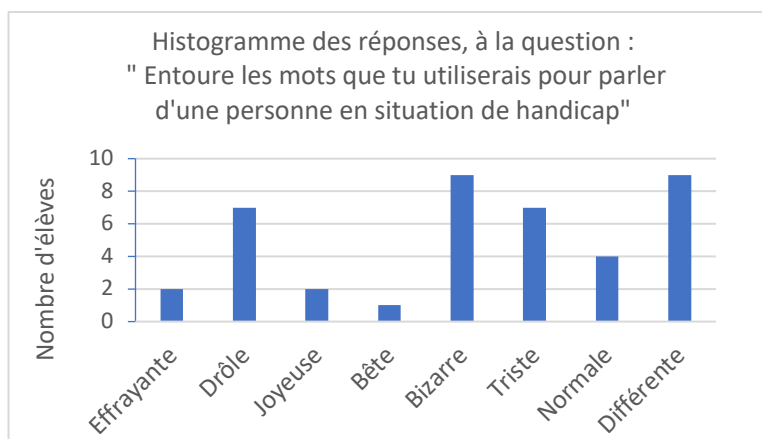
Pour eux, c'est « quelque chose qui ne se voit pas comme un problème dans le corps, par exemple au cœur ou à la tête ». Pour un élève un handicap invisible est un handicap qui rend aveugle une personne soit « quelqu'un qui ne voit plus ». Pour deux autres, le parallèle est fait entre le visible et l'invisible, le visible étant les personnes en fauteuil roulant donc l'invisible serait les personnes qui ne sont pas en fauteuil roulant. Un des élèves a associé le handicap invisible comme étant le nom donné à une personne décédée.



Ici, les choix sont divisés. Un seul élève n'a pas donné son avis sur la question. Le reste du groupe est réparti équitablement dans les trois réponses possibles. On a donc quatre élèves qui pensent qu'une personne en situation de handicap ne peut pas travailler. Deux argumentent en disant qu'être en fauteuil

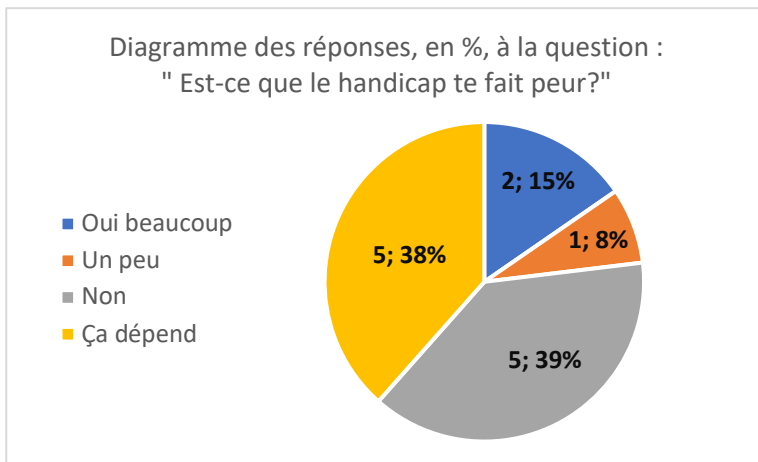
ne permet pas d'aller au travail, un autre avance le facteur de la fatigue et le dernier dit que travailler serait trop difficile pour l'individu. Quatre autres élèves pensent qu'une personne en situation de handicap peut toujours travailler et qu'il suffit de trouver un travail adapté et de l'aider. Trois élèves sur quatre soumettent une réduction du temps de travail et le dernier propose un travail de bureau où la personne n'a pas à se déplacer et reste dans son fauteuil roulant. Les quatre élèves restants ont

choisi de répondre « ça dépend ». Deux d'entre eux justifient en expliquant que certains métiers ne pourront pas être faits par des personnes en situation de handicap; « une personne qui est en fauteuil ne peut pas travailler dans la construction des maisons parce qu'elle ne pourra pas monter sur les échafaudages ». Un autre dit que si l'on ne met pas en place une aide, les personnes en situation de handicap ne pourront pas travailler. Le dernier élève n'a pas su justifier sa réponse.



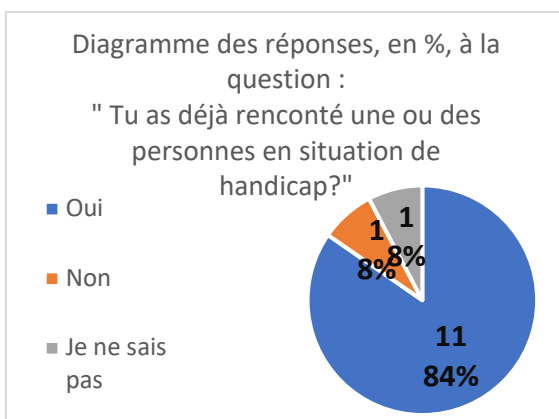
On peut voir que deux adjectifs ressortent en tête, avec neuf élèves sur treize qui les ont sélectionnés, à savoir « différente » et « bizarre ». Le choix de l'adjectif « différente » est justifié pour quatre des neuf élèves par l'absence d'un membre chez la personne en situation de handicap. Un élève fait

référence aux différences physiques telles que « des yeux déformés ». Deux autres indiquent des capacités qui sont différentes telles que « lire, écrire et compter ». Les deux restants n'ont pas justifié leur choix. Pour l'adjectif « bizarre », sept expliquent leurs choix en citant un comportement qui sort de leur normalité par exemple « quelqu'un qui fait des bruits bizarres » ou encore quelqu'un qui marche d'une façon particulière. Les deux derniers ont pris comme exemple un élève de l'école qui présente des troubles du comportement et des apprentissages (je ne les connais pas avec précision). Ce même élève que je vais nommer X, a orienté le choix de sept élèves sur treize qui ont sélectionné l'adjectif « drôle » en justifiant que « X est très drôle et me fait souvent rire ». Pour ce qui est de l'adjectif « triste », il a été choisi sept fois et la justification est pour cinq des élèves le fait que la personne en situation de handicap ne peut plus ou pas faire quelque chose ; par exemple du sport ou un instrument de musique et que de ce fait ils sont tristes. Les deux restants ont reporté l'adjectif à ce qu'eux ressentent lorsqu'ils voient une personne en situation de handicap. L'adjectif « normale » a été utilisé à quatre reprises et n'est justifié que par trois élèves qui expliquent qu'« un enfant même s'il lui manque une jambe, il reste un enfant comme moi » ou « une personne qui est en situation de handicap peut continuer à faire des choses normalement comme chanter ou voir ses amis ». L'emploi de « joyeuse » choisi par deux élèves rejoint la justification de l'adjectif « drôle » en lien avec l'élève X. Deux élèves ont choisi l'adjectif « effrayant » et l'ont justifié en expliquant que parfois les personnes en situation de handicap leur font peur. Un seul élève a sélectionné le mot « bête » et l'explique en disant que certaines personnes en situation de handicap n'arrivent pas à faire des choses qu'il trouve simple comme « écrire son prénom ou jouer au ballon ».



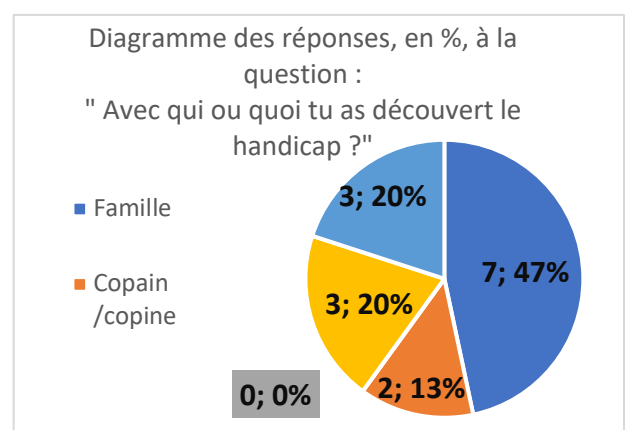
Cinq élèves sur treize affirment que le handicap ne leur fait pas peur sans justifier leur réponse. Cinq autres élèves ont choisi « ça dépend » et indiquent que certaines personnes en situation de handicap leur font peur alors que d'autres non. Deux élèves avancent avoir très peur du handicap. Ils expliquent avoir peur de tomber

malade ou de finir dans un fauteuil roulant et de ne plus pouvoir vivre comme avant. « Si je suis handicapé je serai triste parce que je ne pourrai plus aller à la piscine ou faire un foot avec mes copains et ça me fait peur ». Un seul élève a choisi « un peu » et le justifie en disant qu'il connaît une personne qui est en situation de handicap et qu'elle est gentille, mais que lui ça le rend triste et du coup il a un peu peur.

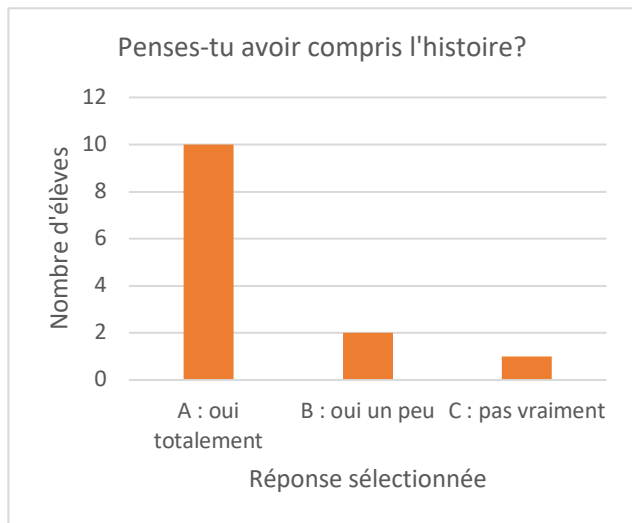


On peut voir que la majorité des élèves, soit onze sur treize, pense avoir déjà rencontré une personne en situation de handicap. Un élève dit n'en avoir jamais rencontré, or au sein de l'école, comme dit précédemment, il y a un élève atteint de troubles du comportement et des apprentissages. Et le dernier élève répond « je ne sais pas », mais n'a pas expliqué son choix.

La majorité des élèves, soit sept sur treize, a déjà abordé la question du handicap avec sa famille. Trois ont lu des livres et trois autres ont vu des vidéos sur le sujet. Deux élèves en ont seulement discuté entre eux. Aucun élève n'a visiblement traité la question du handicap à l'école.



3.2. Résultats obtenus avec le questionnaire Q-Compréhension-Mina :



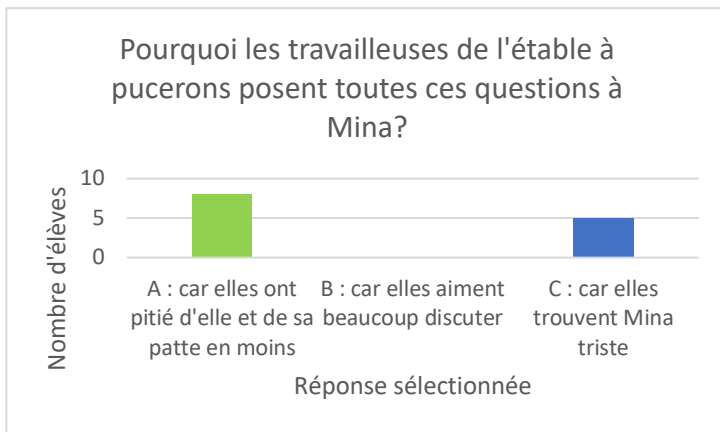
Au vu des résultats obtenus au questionnaire présenté en annexe 7, on voit que la majorité des élèves pense avoir bien compris l'album. Seul un, que je vais nommer élève C, dit ne pas avoir vraiment compris l'histoire, ce qui s'avère être en partie vraie au vu de ses réponses aux questions concernant la fin de l'album. Deux élèves ne sont pas sûrs d'eux, or leurs réponses sont toutes correctes. Les dix élèves restants sont sûrs de leurs

compréhensions, on peut cependant voir dans le tableau ci-dessous quelques erreurs dans leurs réponses aux questions.

Tableau répertoriant les réponses aux questions relatives à la compréhension de l'album :

	Réussite	Erreur et élève(s) concernés
Question 2	13	0
Question 4	12	1 Élève A
Question 5	12	1 Élève A
Question 6	11	2 Élève B et C
Question 7	13	
Question 9	8	5 élèves dont l'élève A
Question 10	7	6 élèves dont 5 qui ont répondu que Mina est en colère. Parmi ces 5, il y a les élèves A et C. 1 élève D a répondu que Mina était contente que l'on s'intéresse à elle.
Question 11	6 réponse A 6 réponse B	1 Élève A

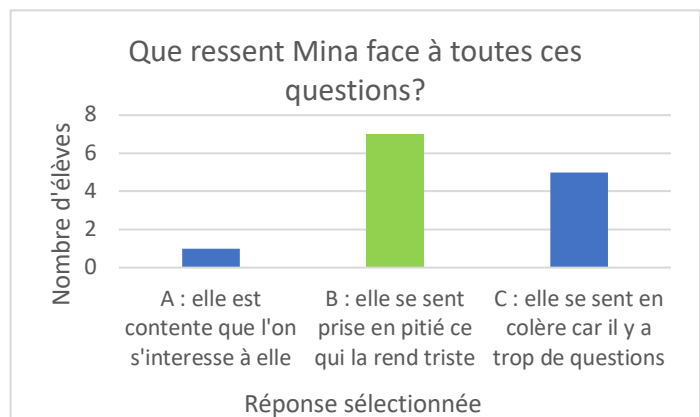
Comme le montre le tableau, la situation de handicap de Mina, abordée dans la question 2, a été identifiée par tous les élèves ainsi que la raison pour laquelle elle ne peut pas faire comme les autres (question 4). Un seul élève s'est trompé et a donné une réponse erronée. Il s'agit d'un élève en difficulté que je vais nommer A, pour qui le format du questionnaire proposé n'était pas adapté. Bien que l'étudiante en mémoire avec moi ait été à ses côtés pour lui rendre accessible la tâche, le support a posé problème. Il était prévu de revoir le support utilisé avec cet élève pour la suite de la séquence. La question quatre n'a pas posé de problème, seul l'élève A s'est trompé. La fin de l'album semble être moins bien comprise par les élèves.



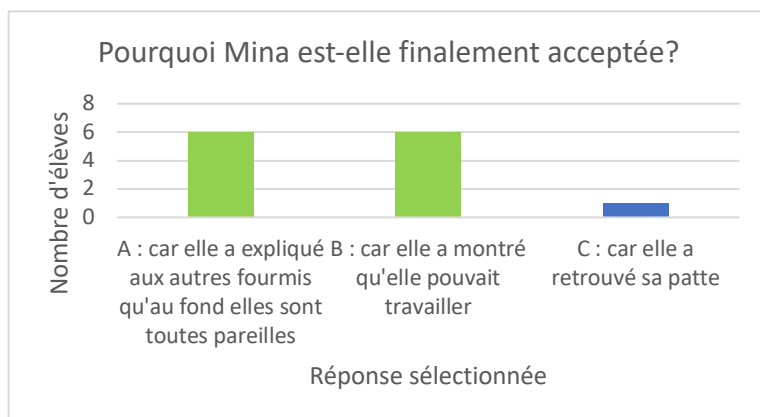
Dans la question neuf qui est : « Pourquoi les travailleuses de l'étable à pucerons posent toutes ces questions à Mina? » pour cinq élèves dont l'élève A, la réponse est que Mina est triste. Or dans l'histoire les fourmis travailleuses questionnent Mina car elles ont pitié de sa condition. Ce sont ces

questionnements qui rendent Mina triste. On peut donc supposer que cette réponse est due à un amalgame entre ce que pense les travailleuses et ce que ressent Mina.

Pour la question dix, on comptabilise six erreurs. Cinq élèves ont répondu que Mina est en colère. Dans l'histoire, la fourmi se sent prise en pitié et ressent de la tristesse. Le sentiment de colère a cependant été abordé lors des échanges oraux. Plusieurs élèves ont exprimé ressentir de la colère s'ils avaient été à la place de Mina. Il se peut donc



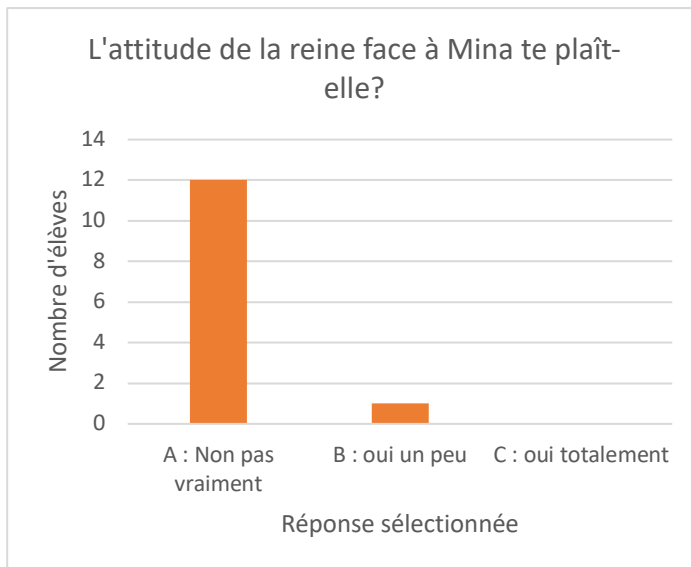
que ces erreurs soient dues à l'analogie réalisée entre l'histoire et ce que ressentent les élèves en se mettant à la place du personnage. À cette même question l'élève D a répondu que Mina était heureuse que l'on s'intéresse à elle. Je pense qu'il s'agit du même phénomène observé pour la colère puisque l'élève D a, durant les échanges, exprimé le fait d'apprécier qu'on s'intéresse à lui et qu'on lui pose plein de questions.



La question onze « Pourquoi Mina est-elle finalement acceptée? » deux réponses étaient acceptées. L'une d'elle reprenait les termes utilisés dans l'histoire (A) et l'autre relevait plutôt de l'interprétation (B). Le nombre d'élèves s'équilibre entre ces deux réponses, avec six de chaque côté. La majorité des élèves

ayant choisi la réponse relevant de l'interprétation sont ceux ayant une bonne culture littéraire (5/6). Seul l'élève A a fait une erreur et a choisi la réponse C.

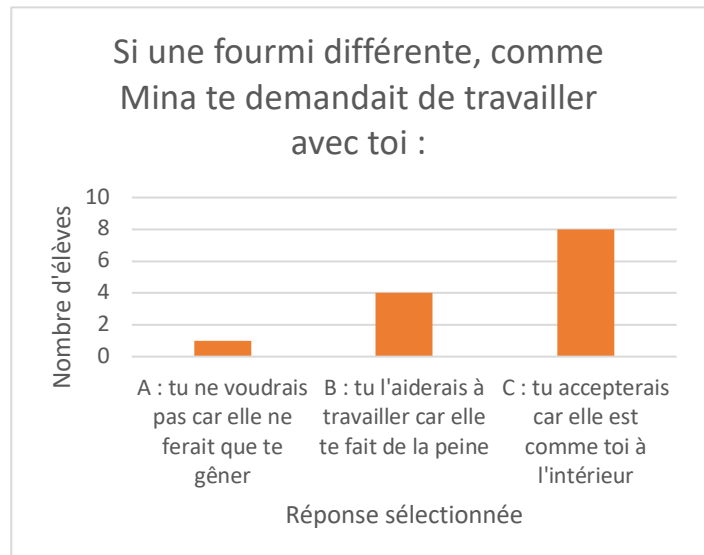
Pour ce qui est des questions faisant appel aux ressentis des élèves voici les résultats obtenus :



Douze élèves sur treize n'apprécient pas le comportement de la reine. Lors des échanges menés avant de réaliser le questionnaire les élèves ont analysé le comportement et l'expression de la reine (texte + illustration). Il en est ressorti que la reine est impolie et méchante envers Mina. Tous se sont mis à la place de Mina et ont témoigné de la peine que la reine leur aurait causé et dénoncé son comportement. Un élève E a poussé son analyse plus loin. En

s'appuyant sur les images, il a mis en évidence le sentiment qu'éprouve la reine et l'a identifié comment étant de la peur. Il a de ce fait exprimé une certaine compréhension face au refus de la reine en expliquant qu'il est difficile d'accepter auprès de soi quelqu'un qui nous fait peur. C'est ce même élève qui a répondu « oui un peu » à la question « L'attitude de la reine face à Mina te plaît-elle ? ».

À la question douze, l'élève E est resté cohérent dans son cheminement. Il a répondu qu'il n'accepterait pas une personne comme Mina pour travailler avec lui car elle ne ferait que le gêner. Je lui ai demandé de m'expliquer son choix de réponse ; il a répondu qu'il n'arriverait pas travailler avec une personne qui lui fait peur. Quatre élèves, dont les élève A et D, ont répondu qu'ils aideraient cette fourmi car elle leur fait de la peine. Les huit élèves



restants ont répondu qu'ils accepteraient car cette fourmi est comme eux à l'intérieur. Cette dernière réponse reprenait les mots de fin de l'album ce qui atteste la bonne mémorisation de ce dernier. Il aurait été nécessaire de demander à ces huit élèves d'explicitier la phrase afin de s'assurer que le fond était compris.

4. DISCUSSION :

4.1. Rappel du contexte :

La séquence proposée vise à faire acquérir aux élèves des connaissances relevant du savoir et savoir-être sur la notion de handicap. Ils devront en fin de séance être capables d'expliquer ce qu'est le handicap et donner un exemple de handicap invisible. Ils seront en capacité de définir les termes de discrimination et de tolérance. On cherche aussi à travailler sur l'esprit critique et l'esprit d'analyse afin de former des citoyens de demain réfléchis et capables d'exprimer leurs opinions. C'est un point important dans la construction des rapports à l'autre s'inscrivant dans l'acceptation et le respect des autres ainsi que de la différence. Ces apprentissages s'appuient sur l'étude de deux albums de jeunesse, Mina la fourmi et La petite casserole d'Anatole. À travers cette séquence on cherche à identifier en quoi la littérature de jeunesse contribue à l'évolution de la vision du handicap chez les élèves de CE1. Pour répondre à cette question, deux hypothèses ont été formulées. La première étant que l'album de jeunesse permettrait aux élèves de surmonter certaines représentations erronées du handicap et de l'illustrer de manière accessible. La seconde est que l'album de jeunesse offre une prise de recul face aux situations pouvant être rencontrées dans la vie quotidienne et permet aux élèves de s'identifier et de projeter leurs pensées sans peur d'être jugés.

L'étude n'ayant pas été menée dans sa totalité je ne pourrai pas répondre à ces hypothèses. Cependant je vais analyser les quelques résultats obtenus et exposer les conclusions qui auraient pu être tirées si la séquence avait pu être terminée.

4.2. Analyse des résultats et réponses possibles aux hypothèses.

4.2.1. Première hypothèse : l'album de jeunesse permet aux élèves de surmonter leurs représentations erronées du handicap pour en donner une définition correcte et accessible.

À travers l'analyse des résultats je devais identifier si les stéréotypes et les conceptions initiales relevés lors du premier questionnaire Q-Handicap étaient toujours présents ou avaient évolué suite à la mise en place de la séquence autour des albums portant sur le handicap et si les élèves étaient en capacité de définir ce qu'est le handicap.

D'après les résultats présentés dans la partie 3.1, on peut voir qu'initialement le handicap n'est pas défini de la même façon par tous les élèves. La représentation la plus fréquente est celle de la personne en fauteuil roulant. Ce stéréotype aurait dû être modifié avec l'étude des albums de Mina la fourmi et de La petite casserole d'Anatole. À la suite de ce travail, les élèves auraient dû être en

mesure de définir le handicap comme étant une altération physique (qui peut se voir ou non) ou mentale. Ils auraient été capables de donner des exemples tels qu'une personne à qui il manque un membre, une personne sourde ou une personne autiste. Si la majorité des élèves, ayant initialement répondu que le handicap est une personne en fauteuil roulant, avait changé de réponse et désigné le handicap comme étant une altération physique, mentale ou comme étant une différence, j'aurais pu dire que l'hypothèse préalable était valide, affirmant que l'étude des albums a eu une influence sur la définition du handicap. Les élèves seraient sortis de leur vision stéréotypée du handicap et un des objectifs de la séquence aurait été atteint. En revanche si les réponses à la question n'avaient pas évolué de façon significative, je n'aurais pas pu identifier d'effet avéré de la littérature de jeunesse sur la définition du handicap.

Au vu des séances menées, je peux dire que l'étude de l'album de Mina la fourmi a poussé les élèves à se questionner plus largement sur leurs représentations du handicap. Les élèves définissant le handicap comme étant des personnes en fauteuil roulant ont, au cours de discussions en dehors de la séance, élargi leur représentation initiale en y ajoutant toutes les personnes présentant une altérité physique visible. Il est donc probable qu'en réalisant l'ensemble de la séquence, ces élèves seraient arrivés à la définition attendue du handicap.

En ce qui concerne le travail sur les stéréotypes, lors du premier questionnaire Q-Handicap à la question « D'après toi, est-ce qu'une personne en situation de handicap peut travailler? », quatre élèves répondent négativement et justifient cela par l'incapacité à se déplacer ou la fatigabilité de la personne. Le deuxième argument relève d'un stéréotype qui a largement été abordé à travers l'album de Mina la fourmi. Les élèves ont été confrontés à la question de l'accessibilité au travail pour les personnes en situation de handicap et j'ai pu remarquer certains points. Tout d'abord les élèves ont tout de suite sympathisé avec le personnage et éprouvé un sentiment d'injustice envers sa situation. En revanche, lorsque l'on élargit l'idée, je me suis rendue compte que, pour les élèves, le personnage de Mina n'était pas perçu comme en situation de handicap car elle possédait d'autres pattes. De plus il me semble intéressant de noter que lors de la première phase d'analyse portant sur la couverture de l'album, les élèves n'ont pas remarqué qu'il manquait une patte à Mina. En revanche, le foulard qu'elle porte a attiré leur attention, car une fourmi ne porte pas de vêtement. Leurs projections dans la vie courante ont donc nécessité une discussion plus poussée leur permettant de généraliser l'idée même de handicap. À la fin de la séance tous les élèves étaient d'accord pour dire qu'une personne en situation de handicap pouvait travailler si les conditions lui étaient adaptées. Cependant, je ne peux pas dire si le stéréotype de « la personne en situation de handicap étant plus lente » et « ne pouvant pas travailler » a été totalement supprimé dans l'esprit des élèves. Selon les nouvelles réponses

recueillies lors des questionnaires Q-handicap restant, j'aurais pu attester de cette évolution. Avec l'étude de l'album La petite casserole d'Anatole, d'autres stéréotypes auraient pu être identifiés et travaillés comme par exemple : quand on a un handicap on ne peut pas se faire des amis et s'intégrer. Tout comme pour l'étude de l'album Mina la fourmi, les stéréotypes portés par les élèves auraient été questionnés dans le but de les dépasser.

Cette étude, bien que ne pouvant pas être généralisable, m'a permis de voir que le support de la littérature de jeunesse aide à faire émerger les stéréotypes sur le handicap véhiculés par les élèves. C'est aussi un support qui de par son sujet leur a permis de s'interroger sur la définition du handicap. À travers les échanges qu'il a engendré il a fait évoluer les conceptions initiales des élèves, tout au moins sur un laps de temps court.

4.2.2. Deuxième hypothèse : l'album de jeunesse donne à l'élève le statut de spectateur externe offrant un recul favorisant l'expression des ressentis et l'exposition de ses points de vue.

À travers l'analyse des résultats je devais identifier si l'album avait permis aux élèves d'exprimer leurs ressentis et leurs émotions vis-à-vis de ce que vivent les personnages. Mais aussi si ce support avait été favorable à la formulation de solutions pouvant répondre aux problèmes posés par les situations de handicap présentées.

Tout d'abord, j'ai pu observer lors des séances menées sur l'album de Mina la fourmi, que les élèves avaient tous envie de participer aux échanges oraux afin de pouvoir exprimer leurs ressentis et leurs points de vue sur l'histoire. Dès les premiers échanges, les élèves se sont mis à la place de Mina et ont exprimé les sentiments personnels qu'ils auraient ressentis dans une telle situation. N'étant que treize élèves, tous ont pu partager leur opinion. Puis, lors du retour final ayant eu lieu lors de la deuxième séance, les élèves sont allés jusqu'à demander des exemples de personnes en situation de handicap exerçant des métiers spécifiques. Cela montre à quel point l'étude de l'album de jeunesse a permis aux élèves d'extérioriser et d'échanger autour du handicap, les poussant même à s'interroger sur des situations concrètes. Suite à la séance les élèves ont, pour la plupart (9/13), continué à échanger sur le sujet en sortant en récréation. Je constate que la lecture que nous avons réalisée constitue un socle commun servant d'appui aux discussions des élèves.

Une nuance est toute fois à apporter. Lors de l'analyse des réponses à la dernière question du questionnaire Q-Compréhension-Mina, j'ai pu me rendre compte que le travail sur la pitié et la peine n'a pas eu l'effet escompté. Les élèves disent vouloir aider la fourmi différente car cette dernière leur fait de la peine. Or, à travers la double-page sur les fourmis de l'étable à pucerons, nous avons mis

en avant le coté néfaste que peut avoir la pitié. Il serait alors nécessaire d'approfondir ces notions et leurs conséquences lors de l'étude de l'album sur Anatole. Suite à cet approfondissement, pour vérifier si la notion a cette fois été acquise, j'aurais reposé une question similaire à celle du questionnaire de Mina.

Un point important, observé lors de l'analyse portant sur la couverture de l'album, est à soulever. Bien que l'absence d'une patte de Mina ai été mis en avant, j'ai pu relever, dans le travail d'écriture demandant d'expliquer pourquoi Mina semble triste sur l'avant de l'album puis heureuse au dos, que de nombreux élèves (5 sur 13) continuaient de faire abstraction de l'altération physique de Mina et reportaient le sentiment de tristesse identifié à la perte d'un ami et au sentiment de solitude (sans identifier sa cause). Ces observations me poussent à dire que la situation de peur d'être seul ou de perdre un ami, pouvant être vécue dans la vie quotidienne, est apparue aux élèves de façon plus évidente que la situation de handicap présentée sur la couverture. Il serait donc intéressant de mener un travail sur les thèmes de la solitude et de la perte de quelqu'un, pour permettre à ces élèves de pallier leur peur. Ce sont des sujets qui peuvent être abordés lors de séances d'Enseignement Morale et Civique (EMC) et qui peuvent aider les élèves à se construire.

En ce qui concerne la formulation de solutions pouvant répondre aux problèmes posés par les situations de handicap présentées, je peux dire que les élèves se sont montrés investis dans la tâche. Tous ont trouvé des solutions ou ont approuvé celles de leurs camarades en justifiant leur efficacité dans la situation identifiée. Le travail sur la double-page montrant l'extérieur, riche en différences, a favorisé la formulation de propos tels que : « Même si on a un handicap on peut toujours trouver quelque chose à faire qui nous convient », et « même avec un bras Mina peut travailler. Moi j'ai déjà vu quelqu'un à qui il manque un bras travailler, il avait un faux bras à la place. ». Les questionnaires auraient permis de vérifier si les élèves avaient réussi à intégrer ces solutions et à se les approprier pour les transposer dans des situations réelles. Je ne me serais pas attendue à ce que les solutions proposées dans les albums soient ressorties à l'identique mais j'aurais espéré que les élèves se les approprient, qu'ils identifient des options qui leur sont propres et qu'ils les réinvestissent et les transposent. Je pense qu'un recul supplémentaire aurait été nécessaire afin de mesurer l'impact dans un contexte extérieur à la classe, impliquant une collaboration plus poussée avec les familles et les services extra-scolaires (cantine, périscolaire).

Deux éléments viennent nuancer les résultats portant sur cette hypothèse. Premièrement, force est d'observer que les élèves de cette classe sont pour la plupart extravertis et n'ont pas peur de prendre la parole (neuf sur treize). Il est donc difficile de mesurer l'impact réel qu'a le support de l'album dans la libération de la parole. J'ai cependant pu noter qu'il a été plus facile pour les quatre

élèves restants de prendre la parole, dans la mesure où leurs réponses et leur pensée pouvaient s'appuyer sur les illustrations et les textes. Cette observation n'est cependant pas suffisante quantitativement pour en tirer une conclusion. Et deuxièmement, je ne peux pas affirmer que des élèves ayant travaillé sur un support autre que l'album n'auraient pas, eux aussi, exprimé sans difficulté les sentiments ressentis en se mettant à la place d'une personne en situation de handicap. De ce fait, l'étude n'aurait pas suffi pour corréler l'effet observé au support de l'album. Pour combler ce manque, il aurait été nécessaire de mener une séquence similaire en prenant un autre support que l'album de jeunesse et identifier les mêmes éléments que précédemment afin de comparer quel support favorise le mieux la prise de parole.

Je ne peux donc pas certifier la validité de cette hypothèse. Cependant je peux noter qu'au sein de cette classe, l'album de Mina la fourmi, grâce à ses illustrations et son texte explicite, a permis aux élèves du groupe les plus réticents à s'exprimer à l'oral, à partager leur point de vue et leurs ressentis sans être confrontés à des difficultés.

4.3. Limites et perspectives

Tout d'abord, il est important de préciser que les résultats obtenus durant cette étude ne sont pas complets car elle n'a pas pu être menée à terme. Il ne s'agit donc là que d'une ébauche qu'il conviendrait de reproduire dans sa totalité, ce qui constitue une limite certaine à cette étude.

La deuxième limite relève du fait que l'expérimentation a été menée au près d'une seule classe ayant un nombre d'élèves inférieur à la moyenne nationale des classes. Ce qui veut dire que les conditions de mise en place de la séquence ne sont pas représentatives des conditions de la majorité des classes de CE1. De plus, le faible effectif de la population sujet à l'étude est trop restreint, compromettant la généralisation des résultats. Pour valider les hypothèses et étendre les résultats à l'ensemble de la population, il aurait été nécessaire de mener la séquence auprès de plusieurs classes de CE1 afin d'établir une constante dans les observations.

D'autre part, il m'est impossible de déterminer l'impact réel de la littérature sur les apprentissages des élèves. Même s'il est évident que la séquence a joué un rôle dans l'évolution des conceptions, on ne peut pas affirmer que les résultats obtenus n'ont pas été influencés par d'autres paramètres tels que les discussions entre élèves en dehors de la classe ou dans le cadre familial. Ces paramètres sont des facteurs externes non totalement maîtrisés. Il faut donc en tenir compte dans l'analyse des résultats. Pour essayer d'identifier ces interactions externes, j'ai ajouté au sein de mon questionnaire Q-Handicap une question demandant aux élèves d'indiquer si le sujet du handicap a été abordé en dehors de l'école. Cette solution comporte toutefois une limite ; certains élèves répondent

non pas ce qu'ils pensent mais ce qu'ils supposent être la réponse attendue par l'enseignant. Pour pallier ce phénomène, j'ai fait en sorte de rendre les questionnaires anonymes afin de libérer la parole et lever la peur d'être jugé mais je ne peux pas être sûre que cela lève le problème sur toutes les questions.

De plus, je ne peux pas avancer que les changements observés sur le thème du handicap n'auraient pas pu se faire sans le travail mené en littérature de jeunesse. Comme dit dans la partie précédente au 2.2 ; il aurait été intéressant de mener une séquence similaire, mais reposant sur un autre support que l'album, afin de comparer l'impact des supports. On pourrait ainsi déterminer quel support semble être le plus propice à l'expression des ressentis et des émotions, tout en favorisant l'émergence de solutions face à des problèmes relevant de situation de handicap.

Pour ce qui est des données récoltées à l'oral, elles laissent place à la subjectivité de l'enseignant qui peut modifier non intentionnellement les dires des élèves en les reformulant. Lors des échanges oraux enregistrés, j'ai donc essayé de faire reformuler par les élèves eux-mêmes pour éclaircir leurs propos afin de ne pas biaiser les résultats.

Si j'avais de nouveau l'occasion de mener cette recherche, j'y apporterais quelques changements. Pour commencer je reverrais l'agencement des séances. Pour des raisons de temps et d'organisation, les séances sur les albums ont été condensées et enchaînées. De ce fait les élèves n'avaient pas le temps de s'approprier les apprentissages. Laisser plus de temps entre les séances aurait donc permis cette maturation des connaissances et enrichi la phase de retour qui aurait pallier les incompréhensions et les oublis persistants. Ce changement me paraît d'autant plus évident que le sujet a intéressé les élèves. Ils avaient beaucoup de questions et présentaient des difficultés à retourner aux autres apprentissages de la journée. De plus, il aurait été plus favorable de prévoir l'analyse des albums sur trois séances pour permettre un travail plus poussé sur les possibilités d'interprétation qu'offre l'album. Je favoriserais le recueil de données par la voie orale offrant une plus grande facilité d'expression aux enfants de CE1 qui se restreignent à l'écrit. C'est aussi une alternative qui permet de pallier les difficultés des plus fragiles à l'écrit. D'un point de vue pédagogique, j'accompagnerais la séquence d'autres lectures afin de constituer un corpus sur le thème de handicap. Cela permettrait d'élargir les ressources des élèves en leur constituant une base de données commune favorisant leurs échanges sur le thème du handicap.

4.4. Enrichissements professionnels

Le travail mené lors de ce mémoire m'a fait gagner en clarté dans ma pratique pédagogique. J'ai pu développer des connaissances sur la manière d'employer la littérature de jeunesse dans le

cadre de la formation du citoyen. La mise en place de la séquence m'a montré l'importance des échanges oraux sur des sujets complexes tels que le handicap, dans la construction de l'esprit critique et de l'opinion. J'ai pu m'employer à réaliser une séquence autour d'un album de jeunesse, me permettant de proposer des situations accessibles aux élèves illustrant des problèmes de la société actuelle (le handicap). C'est un support fortement sollicité en école maternelle mais qui le devient moins lors du cycle 2. Or cette séquence m'a fait prendre conscience qu'au-delà d'un support de travail visant à faire acquérir des connaissances, la littérature de jeunesse a un certain impact sur les interactions entre les élèves. En passant par l'aspect fictif, il libère la parole et permet la construction d'une base commune pour les échanges. À mon sens, la construction de l'opinion et de l'esprit critique passe par des échanges et de ce fait la littérature de jeunesse prend alors tout son sens dans cette séquence.

Face à la vision du handicap et aux stéréotypes véhiculés par la société, je me suis souvent questionnée sur la manière de rendre la normalité aux personnes en situation de handicap. Le sujet de mon mémoire étant la littérature de jeunesse et le handicap, il a représenté pour moi l'opportunité de répondre à certaines de mes questions. Pouvoir mener une étude dans une classe auprès d'élèves venant de milieux variés m'a permis de me rendre compte que ces stéréotypes sont présents dès le plus jeune âge et qu'ils sont bien souvent liés à la méconnaissance. Le développement de l'enfant, la construction de sa personnalité, de son esprit critique et de son bien-être sont pour moi des préoccupations majeures. Cela représente la clé vers l'acceptation de la différence au sens large. Pouvoir rechercher en quoi le support de la littérature de jeunesse peut favoriser le développement de l'enfant dans sa conception du handicap a donc été très enrichissant. Tout en testant les effets du support de la littérature, j'ai pu accompagner les élèves dans le développement de leur esprit critique et dans la construction d'une certaine image du handicap. Cela m'a aussi fait prendre du recul sur la place de l'école dans la formation citoyenne des élèves. L'école est certes un lieu de partage et d'échange favorables au développement de l'esprit critique et à la formation de l'opinion, mais il ne faut pas négliger la part des familles et de l'environnement. Lorsque l'on aborde une notion telle que le handicap, il se peut que les familles aient un discours différent que celui porté par l'école. L'enfant de CE1 pourra être impacté par ce qui est fait à l'école, mais de là à aller à l'encontre de l'avis des siens ?... Ce qui m'a amenée au constat suivant : suite à la formulation de la peur d'être seul ou de perdre un ami, formulation ressortie lors de l'analyse de la couverture de l'album *Mina la fourmi*, je me suis questionnée sur l'étude du handicap en CE1. Ne serait-il pas plus judicieux d'aborder la question de la solitude et le sentiment de perte qui sont des sujets qui inquiètent et questionnent d'avantage les enfants de cette tranche d'âge que le handicap ? Ce dernier thème pourrait être abordé

plus tard dans la scolarité de l'élève, qui aura gagné en maturité et sera alors plus apte à se forger une opinion dissociée de celle de sa famille.

J'aurais toutefois aimé finaliser la séquence pour me rendre compte de l'évolution des stéréotypes et m'assurer qu'ils ne réapparaissent pas au fil du temps.

CONCLUSION:

Cette étude n'ayant pas été terminée, j'ai plusieurs questions qui restent sans réponses. Dans cette optique, si l'occasion se présentait, j'aimerais reconduire cette étude afin de finaliser l'expérimentation.

Dans les quelques séances qui ont été menées, j'ai pu observer un changement dans la construction de la notion de handicap et des sentiments ressentis à son égard. Je pense que cette séquence aurait eu un impact sur la construction de la relation à l'altérité en général et au handicap. L'album de Mina la fourmi a su, de manière individuelle et pédagogique, susciter l'intérêt des élèves et les questionner sur leurs représentations du handicap. Si ces questionnements et ces prises de conscience s'inscrivent de façon durable chez les élèves alors l'intégration des personnes en situation de handicap et le rapport entretenu avec elles deviendraient une normalité pour eux.

En ce qui concerne la plus-value du support de la littérature de jeunesse, je ne peux pas considérer cette étude comme étant réellement une étude de recherche parce que ni les chiffres ni le temps ne permettent de le faire. Je garde donc à l'esprit que nous sommes pétris de convictions qui ne sont pas toujours vérifiées. Il faut donc être en capacité de prendre du recul pour mesurer l'efficacité d'une pratique ou d'un support dans les apprentissages des élèves (ici l'album). Mais à mon niveau, je peux affirmer que face au matraquage d'émotions auquel nous sommes exposés tous les jours, l'album de jeunesse favorise une approche rassurante. Il propose à l'enfant des images accessibles de la vie quotidienne, portant sur des thèmes qui questionnent ou qui font peur, et permet une mise à distance que l'on ne peut pas toujours avoir avec le réel. S'engager dans le débat semble plus facile et l'album sert de support aux échanges entre les enfants.

J'ai pu observer que tous les élèves n'ont pas le même niveau de maturité. Par leur prisme individuel, ils ne perçoivent pas les mêmes problématiques et ne font pas preuve de la même sensibilité. Cette observation me semble être un départ intéressant à approfondir dans le cadre d'une étude plus poussée.

BIBLIOGRAPHIE

Alary, V. & Chabrol-Gagne, N. (2012). *L'album : Le parti pris des images*. Presses universitaires Blaise Pascal.

Beaumat, A. & Laterrasse, C. (2004). *L'enfant parmi les autres: se construire dans le lien social*. Milan.

Brisset, C. (2010). Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle, *Carrefours de l'éducation*, 30, pp.57-90.

Calin, D. (2014). Déclaration de Madrid « Non-discrimination plus action positive font l'inclusion sociale », *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé*.

Repéré à http://dcalin.fr/internet/declaration_madrid.html le 06/12/2019

Chelebourg, C. & Marcoin, F. (2007). *La littérature de jeunesse*. Armand Colin.

Crété, M. (2007). Hand in cap : tous dans le même chapeau : Le handicap ne peut-il plus être fruit du hasard ?, *Journal français de psychiatrie*, 31(4), pp.11-13.

Dal'Secco, E. (2015). Handicap invisible, ça fait mal!

Repéré à <https://informations.handicap.fr/a-chronique-croizon-handicap-invisible-7714.php> le 06/12/2019

Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F. & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge, *Revue de neuropsychologie*, volume 3(1), pp. 41-51.

Florin, A. (2013). Que savons-nous aujourd'hui du développement des enfants ? Diapo 5 de la conférence donnée à Meythet.

Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/IMG/pdf/Agnes_Florin_Anneey_23janv2013.pdf le 08/01/2020

Hamonet, C. (2010). *Les personnes en situation de handicap*. Paris cedex 14 : Presses universitaires de France.

LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id> le 08/01/2020

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2015). Programme scolaire cycle 2,3 et 4.

Repéré à <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/t-l-charger-les-programmes-48461.pdf> le 08/01/2020

Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. France : Didier Jeunesse.

Perrin, A. (2011). *Quelle place pour la littérature à l'école?* Retz.

Prince, N. (2010). *La littérature de jeunesse*. Armand Colin.

Rabischong, P. (2008). *Le handicap : Que sais-je? n° 3638*. Presses universitaires de France.

Ramero, C. (2015). Littérature et handicap : les représentations des handicaps dans la littérature de jeunesse, *L'handispensable mag de septembre 2015*.

Van der Linden, S. & Douzou, O. (2013). *Album [s]*. Éditions De Facto/Actes Sud Junior.

Psychaanalyse.com (s.d). Les Stades selon Freud Piaget et Wallon.

Repéré à [http://www.psychaanalyse.com/pdf/LES%20STADES%20FREUD%20-%20PIAGET%20-%20WALLON%20\(7%20pages%20-%2049%20Ko\).pdf](http://www.psychaanalyse.com/pdf/LES%20STADES%20FREUD%20-%20PIAGET%20-%20WALLON%20(7%20pages%20-%2049%20Ko).pdf)

le 08/01/2020

SOMMAIRE ANNEXE

ANNEXE 1 : PLAN DE SEQUENCE.....	44
ANNEXE 2 : Q-HANDICAP INITIAL	47
ANNEXE 3 : Q-HANDICAP REVUE APRES LA SEANCE 1.....	48
ANNEXE 4 : Q-COMPREHENSION-MINA	49
ANNEXE 5 : Q-COMPREHENSION-ANATOLE	50
ANNEXE 6 : ACTIVITE D'ASSOCIATION D'IMAGES A INSERER DANS LES COLONNES « AVANT » ET « APRES »	51
ANNEXE 7 : RESULTATS AU QUESTIONNAIRE Q-COMPREHENSION-MINA.....	52

Annexe 1 : Plan de séquence

Plan de séquence	
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de comprendre qu'il n'y a pas de norme, mais des différences - Définir le handicap et le handicap invisible - Identifier les stéréotypes pour les prévenir et les éviter - Être capable de reconnaître, d'accepter et de respecter les différences, en particulier le handicap - Comprendre et gérer les émotions ressenties face au handicap - Développer son esprit critique et argumenter ses idées 	
<p>Séance 1</p> <p style="text-align: center;">Évaluation diagnostique Recueil des conceptions initiales</p>	
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exprimer son point de vue et faire état de ses connaissances actuelles sur le thème du handicap 	<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire et répondre à un énoncé de type questionnaire.
<p>Introduction du thème</p> <p>Présentation et réalisation du questionnaire (recueil des conceptions initiales)</p> <p>Retour sur la séance</p>	
<p>Séance 2</p> <p>Découverte et analyse du premier album Mina la fourmi partie 1</p>	
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de comprendre ce que peut engendrer une situation de handicap (isolement, rejet) - Être capable de s'exprimer sur les effets que cela provoque (tristesse colère) - Trouver des solutions pour résoudre une situation mettant en jeu le handicap 	<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyser une image - Comprendre un texte oral - Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations tirées d'un texte littéraire portant sur le handicap - Faire des hypothèses - Savoir s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié
<p>Rappel sur la séance 1</p> <p>Présentation de l'album Mina la fourmi</p> <p>Travail sur la couverture de l'album + rédaction d'hypothèses sur le contenu de l'album (début-fin)</p> <p>Lecture de l'album sans la fin + point de vocabulaire (laide-dégoûté-infirme-honte-pitié-rejet-entraide) et question sur l'album</p> <p>Retour sur les hypothèses formulées</p> <p>Formulation de nouvelles hypothèses sur le dénouement</p> <p>Retour sur la séance</p>	
<p>Séance 3</p> <p>Découverte et analyse du premier album Mina la fourmi partie 2</p>	
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les stéréotypes sur le handicap afin de les prévenir et de les éviter - Être capable de s'exprimer sur les effets qu'ils induisent (tristesse colère) - Trouver des solutions pour résoudre une situation mettant en jeu le handicap - Faire émerger le principe de tolérance (respect des différences) et d'égalité 	<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations tirées d'un texte littéraire portant sur le handicap - Faire des liens entre la lecture et son vécu personnel - Échanger, débattre: écouter et prendre en compte ce qui a été dit, questionner, exprimer une courte argumentation ou justifier un point de vue et un choix personnels - Faire preuve d'empathie
<p>Rappel sur les séances précédentes (album + vocabulaire)</p> <p>Analyse détaillée de l'album en 5 tableaux (lecture réalisée par les élèves)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Situation initiale de Mina → tristesse et solitude ayant pour cause son altération physique. 2- Chez les ouvrières → débat autour du stéréotype : l'inefficacité, la fragilité d'une personne ayant un handicap par rapport aux « valides » 3- Chez la reine des fourmis → analyse des illustrations ; émotions de la reine + débat 4- Dans l'étable à pucerons → discussion autour de l'inadaptation des comportements « extrêmes », facteurs de mal-être pour les autres <p>Avant de passer au 5^{ème} tableau, rappel des hypothèses sur le dénouement faites en séance 2, puis lecture de la fin de l'album par le PE</p> <ol style="list-style-type: none"> 5- Déroulement → analyse de la double-page montrant l'extérieur + discussion sur la fin du livre. Retour sur les hypothèses 	

Discussion débat → prise de recul par rapport à l'histoire et création de liens avec la vie réelle + conclusions sur les stéréotypes identifiés dans l'album
Retour sur la séance

Séance 3 bis
Découverte et analyse du premier album Mina la fourmi partie 3 Questionnaire Q-Compréhension-Mina

<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exprimer son point de vue et faire état de sa compréhension de l'album - Définir le handicap et identifier les stéréotypes afin de les prévenir et de les éviter 	<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire et répondre à un énoncé de type questionnaire - Mobiliser ses connaissances et ses acquis
--	--

Rappel sur les séances précédentes (album + vocabulaire)
Présentation + réalisation du questionnaire Q-Compréhension-Mina
Retour sur le questionnaire
Retour sur l'ensemble des séances sur l'album pour l'élaboration de la trace écrite → vocabulaire + questionnement soulevé par l'album et réponses identifiées + première définition de handicap

Séance 4
Deuxième recueil de conception sur le handicap Questionnaire Q-Handicap

<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exprimer son point de vue et faire état de ses connaissances actuelles sur le thème du handicap 	<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire et répondre à un énoncé de type questionnaire
--	---

Rappel sur les séances précédentes dont album + vocabulaire
Présentation et réalisation du questionnaire Q-Handicap modifier
Retour sur le questionnaire

Séance 5
Découverte et analyse du premier album La petite casserole d'Anatole partie 1

<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de comprendre ce que peut engendrer une situation de handicap (isolement, rejet) - Être capable de s'exprimer sur les effets que cela provoque (colère isolement) - Trouver des solutions pour résoudre une situation mettant en jeu le handicap - Prendre conscience qu'une personne en situation de handicap a des qualités - Faire émerger la notion de handicap invisible 	<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un texte oral - Faire des hypothèses - Retrouver des informations dans un texte et faire du lien entre elles - Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations tirées d'un texte littéraire portant sur le handicap - Échanger, débattre: écouter et prendre en compte ce qui a été dit, questionner, exprimer une courte argumentation ou justifier un point de vue et un choix personnels - Faire preuve d'empathie
---	--



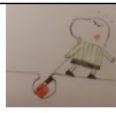



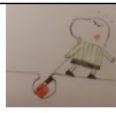



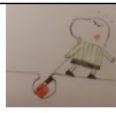

Rappel sur les séances antérieures
Présentation de l'album La petite casserole d'Anatole
Travail sur la couverture de l'album + formulation d'hypothèses orales sur le contenu
Lecture des 8 premières double-pages de l'album sans la fin
Retour sur les hypothèses formulées

Activité d'analyse sur le personnage d'Anatole
Correction au tableau + échange (propositions de solutions pour aider Anatole)
Retour sur la séance

Inconvénients de la petite casserole	Réactions d'Anatole	Conséquences
Elle se coince un peu partout.	Il se met en colère.	Il se fait gronder.
Elle l'empêche d'avancer.	Il crie.	Il voudrait se débarrasser de sa petite casserole.
Elle lui demande deux fois plus d'efforts que les autres pour y arriver.	Il dit des gros mots. Il donne des coups.	

Séance 6
Découverte et analyse du premier album La petite casserole d'Anatole partie 2

<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre que la différence peut être une richesse - Comprendre que les raisons d'une moquerie ne sont souvent pas justifiées - Chercher collectivement des manières de réagir aux moqueries 	<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un texte oral - Établir des liens entre des images en respectant la chronologie de l'histoire - Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations tirées d'un texte littéraire portant sur le handicap
--	--

– Comprendre que le handicap peut être un combat qui ne se mène pas seul, que l’on peut se faire aider et accompagner	– Échanger, débattre: écouter et prendre en compte ce qui a été dit, questionner, exprimer une courte argumentation ou justifier un point de vue et un choix personnels									
<p>Rappel sur les séances antérieures et des propositions de solutions pour aider Anatole Lecture par le PE des 8 premières double-pages et de la 9^{ème} où l’album donne la solution trouvée par Anatole. Échange + analyse sur la double-page</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faut-il se cacher lorsque l’on a un handicap ? - Faut-il oublier les personnes en situation de handicap ? - Est-ce que la solution trouvée par Anatole est une bonne idée ? <p>Lecture de la fin de l’album + échange autour du personnage de la Dame Activité d’analyse sur l’évolution d’Anatole Correction au tableau + échange Retour sur la séance</p>										
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Avant</th> <th>Après</th> <th>Ce qui a changé</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Avant	Après	Ce qui a changé						
Avant	Après	Ce qui a changé								
										
										

Séance 6 bis	Questionnaire Q-Compréhension-Mina
Découverte et analyse du premier album La petite casserole d’Anatole partie 3	

Objectifs : – Exprimer son point de vue et faire état de sa compréhension de l’album – Définir le handicap invisible	Compétences : – Lire et répondre à un énoncé de type questionnaire – Mobiliser ses connaissances et ses acquis pour réaliser une trace écrite
<p>Rappel sur les séances précédentes dont personnage de Anatole + Dame Élaboration de la trace écrite → vocabulaire + questionnement soulevé par l’album et réponses identifiées + nouvelle définition de handicap ; réalisation d’une affiche autour de l’album pour lever les implicites Présentation + réalisation du questionnaire Q-Compréhension-Anatole Retour sur le questionnaire et la séance</p>	

Séance 7	Questionnaire Q-Handicap
Troisième recueil de conception sur le handicap	

Objectifs : – Exprimer son point de vue et faire état de ses connaissances actuelles sur le thème du handicap	Compétences : – Lire et répondre à un énoncé de type questionnaire
<p>Rappel sur les séances précédentes (album + vocabulaire) Présentation et réalisation du questionnaire Q-Handicap modifié Retour sur le questionnaire</p>	

Séance 8
Trace écrite

Objectifs : – Résumer et présenter les connaissances sur le handicap (définition, stéréotypes à combattre et comment, vocabulaire des sentiments et des valeurs)	Compétences : – Mobiliser ses connaissances pour construire une affiche de prévention et d’information
<p>Rappel sur les séances précédentes (albums + vocabulaire) Réalisation de la trace écrite sous forme de deux affiches « qu’est-ce que le handicap ? » « les comportements et les émotions face au handicap : qu’entraînent-ils et comment y réagir ? » Retour sur la séance</p>	

Séance 9	Questionnaire Q-Handicap
Recueil des conceptions finales	

Objectifs : – Exprimer son point de vue et faire état de ses connaissances actuelles sur le thème du handicap	Compétences : – Lire et répondre à un énoncé de type questionnaire
<p>Présentation et réalisation du questionnaire Q-Handicap modifié Retour sur le questionnaire</p>	

Annexe 2 : Q-Handicap initial

Questionnaire sur le handicap

1. Selon toi, qu'est-ce que le handicap ?

.....

2. Est-ce que le handicap se voit toujours ? (entoure ta réponse)

Oui	Non	Ça dépend
-----	-----	-----------

Pourquoi ? Explique ton choix.

.....

3. Donne un ou des exemples de ce qu'est-ce qu'un handicap invisible pour toi.

.....

4. D'après toi, est-ce qu'une personne en situation de handicap peut travailler? (entoure ta réponse)

Oui	Non	Ça dépend	Je ne sais pas
-----	-----	-----------	----------------

Pourquoi ?

.....

5. Entoure les mots que tu emploierais pour parler d'une personne en situation de handicap.

- Effrayante • Drôle • Joyeuse • Bête
- Bizarre • Triste • Normale • Différente

.....

6. Est-ce que le handicap te fait peur ?

Oui beaucoup	Un peu	Non	Ça dépend
--------------	--------	-----	-----------

Pourquoi ?

.....

7. Tu as déjà rencontré une ou des personnes en situation de handicap ?

Oui	Non	Je ne sais pas
-----	-----	----------------

8. Grâce à quoi ou à qui tu as pris connaissance du handicap ?

En discutant avec ma famille	En discutant avec les autres enfants de l'école	Avec les maîtres et maîtresses de l'école	En lisant des livres	J'ai vu des vidéos.
------------------------------	---	---	----------------------	---------------------

9. Veux-tu dire d'autres choses sur le handicap ?

.....

10. Tu as des questions ?

.....

Annexe 3 : Q-Handicap revue après la séance 1

Questionnaire sur le handicap

1. Selon toi, qu'est-ce que le handicap ?

Une différence	Une maladie	Une situation qui met en difficulté	Une personne en fauteuil roulant
----------------	-------------	-------------------------------------	----------------------------------

2. Est-ce que le handicap se voit toujours ? (entoure ta réponse)

Oui	Non	Ça dépend
-----	-----	-----------

3. Donne un exemple de handicap que l'on pourrait appeler handicap invisible.

.....

4. D'après toi, est-ce qu'une personne en situation de handicap peut travailler?

Oui	Non	Ça dépend
-----	-----	-----------

Pourquoi ?

.....

5. Entoure les mots que tu emploierais pour parler d'une personne en situation de handicap.

- Effrayante • Drôle • Joyeuse • Bête
- Bizarre • Triste • Normale • Différente

.....

6. Est-ce que le handicap te fait peur ?

Oui beaucoup	Un peu	Non	Ça dépend
--------------	--------	-----	-----------

Pourquoi ?

.....

7. Tu as déjà rencontré une ou des personnes en situation de handicap ?

Oui	Non	Je ne sais pas
-----	-----	----------------

8. Est-ce que tu as parlé du handicap en dehors de l'école récemment ?

Oui avec ma famille	oui avec d'autres enfants	Oui avec d'autre personne	Non
---------------------	---------------------------	---------------------------	-----

9. Tu as des questions ?

.....

Annexe 4 : Q-Compréhension-Mina

Questionnaire sur Mina la fourmi : Entoure ta réponse pour chaque question.

	A	B	C
Penses-tu avoir compris l'histoire ?	oui totalement	oui un peu	pas vraiment
Quel est le souci de Mina ?	Elle se trouve laide	Il lui manque une patte	Elle ne se sent pas bien dans la fourmilière
Choisis les termes qui, pour toi, résument le mieux le texte	Différence / rejet	Amitié / entraide	Différence / entraide
Mina ne peut pas faire comme les autres car :	Le travail est trop dur elle ne peut pas y arriver.	Elle pense ne pas y arriver à cause de sa patte en moins	Les autres pensent qu'elle ne peut pas y arriver à cause de sa patte en moins.
Pourquoi les ouvrières refusent l'aide de Mina ?	Car elle est trop petite et va se fatiguer.	Car les ouvrières ne l'aiment pas	Car elle a une patte en moins et va les gêner
Pourquoi Mina ne peut-elle pas travailler pour la reine ?	Car sa patte en moins fait peur à la reine et l'empêche de pondre.	Car il lui faut toutes ses pattes pour ce travail	Car la reine ne pond plus il n'y a donc plus de travail
Comment la reine des fourmis a réagi face à Mina ?	Avec mépris et dégoût	Avec gentillesse et douceur	Avec peur et tristesse
L'attitude de la reine face à Mina te plaît-elle ?	Oui totalement.	Oui un peu.	Non pas vraiment.
Pourquoi les travailleuses de l'étable à pucerons posent toutes ces questions à Mina ?	Car elles ont pitié d'elle et de sa patte en moins.	Car elles aiment beaucoup discuter.	Car elles trouvent Mina triste.
Que ressent Mina face à toutes ces questions ?	Elle est contente que l'on s'intéresse à elle.	Elle se sent prise en pitié ce qui la rend triste.	Elle se sent en colère car il y a trop de questions.
Pourquoi Mina est-elle finalement acceptée ?	Car elle a expliqué aux autres fourmis qu'au fond elles sont toutes pareilles.	Car elle a montré qu'elle pouvait travailler.	Car elle a retrouvé sa patte
Si une fourmi différente, comme Mina te demande de travailler avec toi :	Tu ne voudrais pas car elle ne ferait que te gêner.	Tu l'aiderais à travailler car elle te fait de la peine	Tu accepterais car elle est comme toi à l'intérieur

Annexe 5 : Q-Compréhension-Anatole

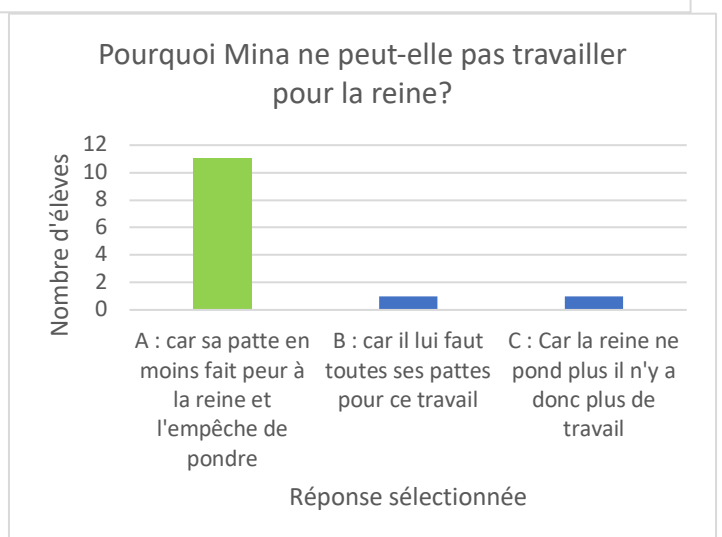
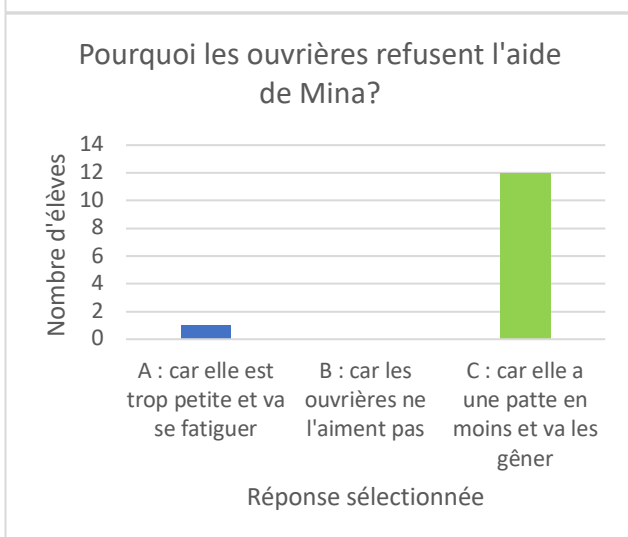
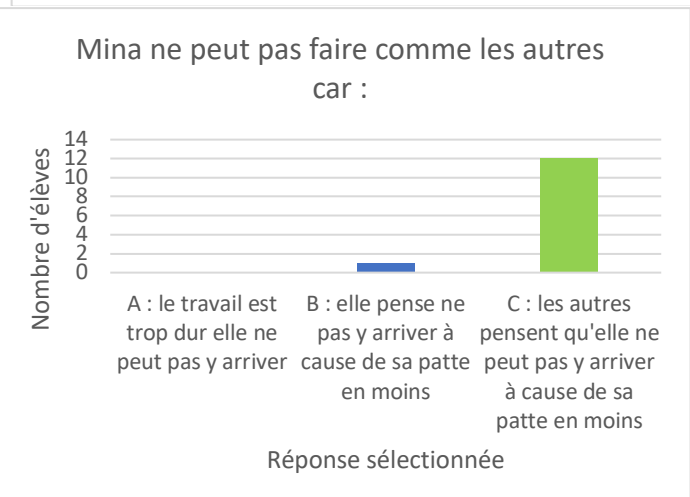
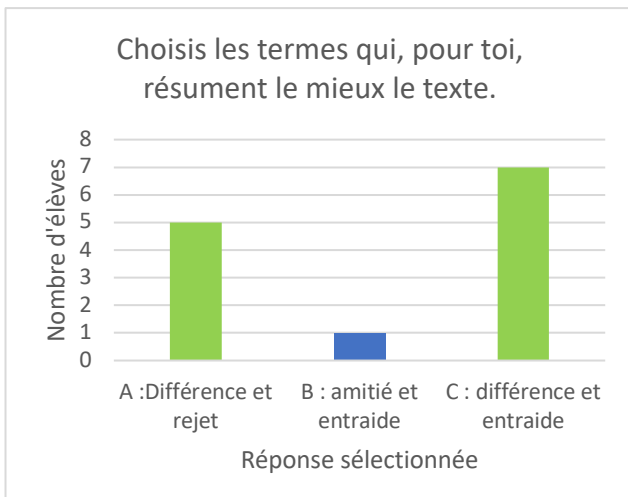
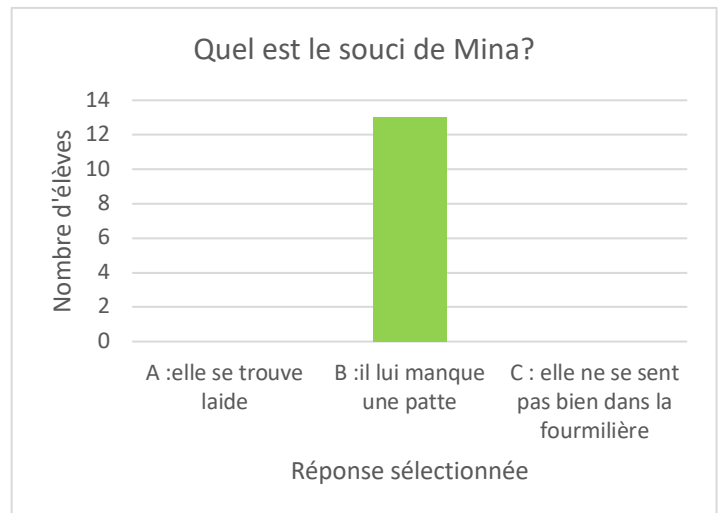
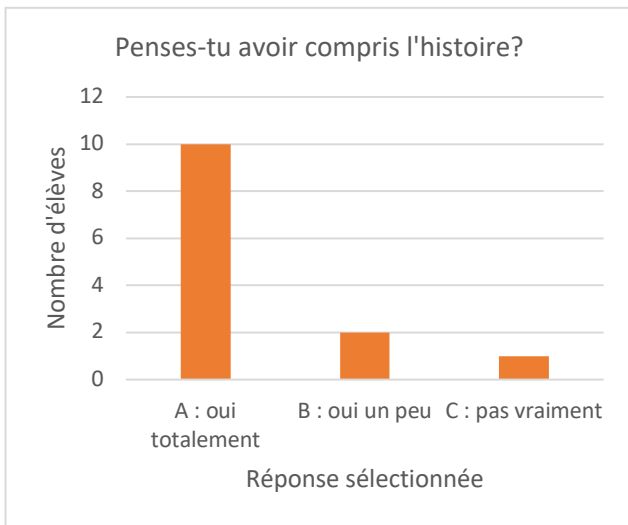
	A	B	C
Penses-tu avoir compris l'histoire ?	Oui	Pas en entier	Non
Qui est le personnage principal ?	Une petite fille qui s'appelle Annie	Un petit garçon qui s'appelle Anatole	Une famille qui a une casserole
Pourquoi Anatole n'est pas tout à fait comme les autres ?	Il traîne derrière lui un jouet	Il traîne toujours derrière lui une petite casserole	Il est tout blanc
Qu'aime faire Anatole	Il adore écouter de la musique, il aime peindre et il est attentif aux autres.	Il adore écouter des histoires, il aime peindre et il est gentil avec les chats.	Il adore écouter de la musique, il aime jouer au foot et il est attentif aux autres.
Pourquoi les autres voient-ils plus sa petite casserole que ses qualités ?	Ils trouvent la casserole jolie, voire même rigolote	Ils trouvent Anatole bizarre, voire même inquiétant	Ils trouvent Anatole gentil, voire même attachant
Pourquoi Anatole doit-il faire deux fois plus d'effort que les autres pour y arriver ?	Car sa petite casserole fait peur aux autres	Car il a des difficultés à l'école	Car sa petite casserole lui complique la vie
Qu'est-ce qu'Anatole voudrait faire avec sa casserole ?	La transformer en casquette	Se cacher dessous	S'en débarrasser
Pour toi, est-ce que se cacher sous la casserole est une bonne idée ?	Oui comme ça il ne se fait plus embêter	Oui comme ça on ne voit plus qu'il a une casserole	Non, parce que tout le monde va l'oublier
Pourquoi Anatole décide de se cacher ?	Il veut se faire oublier	Il pense que comme ça ce serait plus simple	Il trouve ça marrant
Comment Anatole arrive à se débrouiller avec sa casserole ?	Une dame lui vient en aide et il réussit à la détacher.	Une dame lui vient en aide et lui fait un sac pour la ranger.	Ces amis l'aident et lui portent sa casserole lorsqu'ils jouent ensemble.
À la fin Anatole a-t-il toujours sa casserole ?	Non	Oui, mais elle est plus petite	Oui
D'après toi que représente la casserole d'Anatole ?	Une casserole	Une différence	Un handicap
Si un enfant traînant une casserole comme Anatole voulait jouer avec toi qu'est-ce que tu ferais ?	Je ne voudrais pas, car il est bizarre	Je voudrais bien parce que jouer tout seul c'est pas drôle	Je voudrais bien parce que cette casserole ne me dérange pas

Annexe 6 : activité d'association d'images à insérer dans les colonnes « avant » et « après »

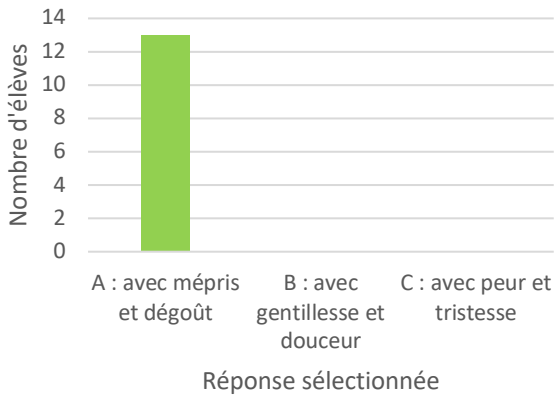
Avant	Après	Ce qui a changé
	<p>Que c'est beau!</p> 	
		
<p>Attendez-moi!</p> 	<p>J'arrive!</p> 	
		
<p>Poc!</p> 	<p>Poc! Pic!</p> 	
		
<p>Euh... Calin!</p> <p>Hi, hi! Comme il est chou!</p> 		

Annexe 7 : Résultats au questionnaire Q-Compréhension-Mina

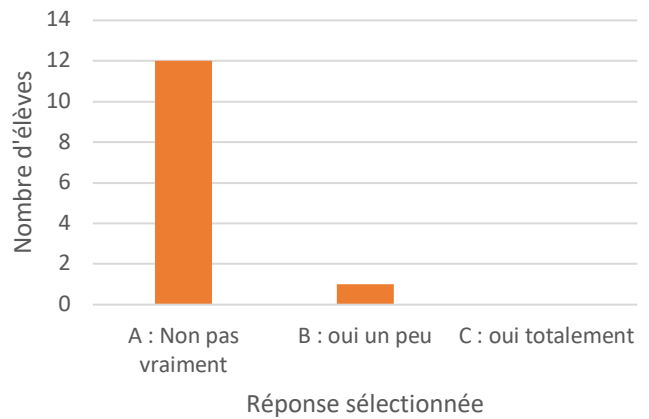
Les résultats en **vert** sont ceux témoignant d'une bonne compréhension de l'album tandis que ceux en **bleu** sont erronés. Les graphiques en **orange** sont relatifs à des questions d'interprétations personnelles il n'y a donc pas de réponse attendue.



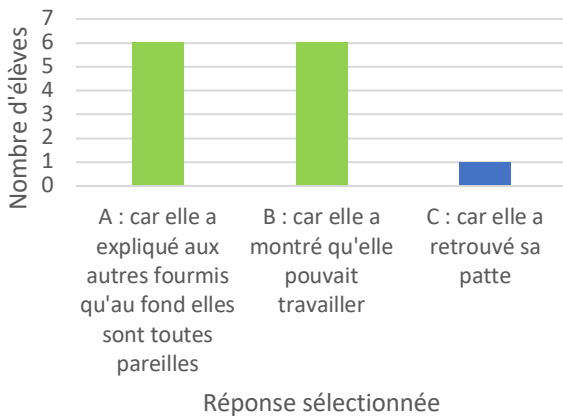
Comment la reine réagit face à Mina?



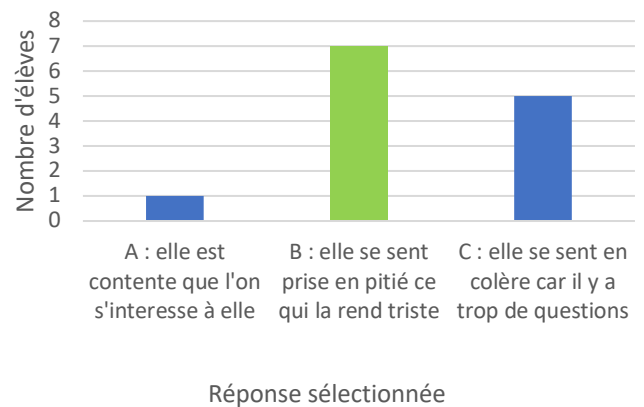
L'attitude de la reine face à Mina te plaît-elle?



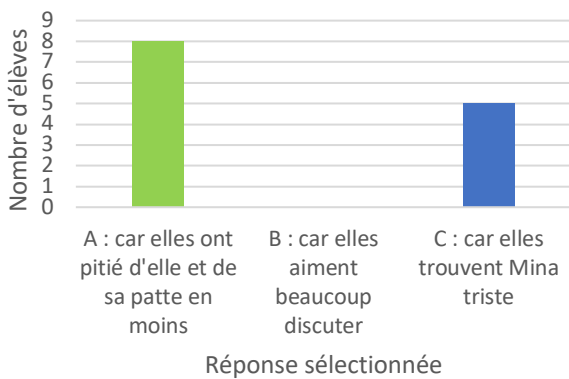
Pourquoi Mina est-elle finalement acceptée?



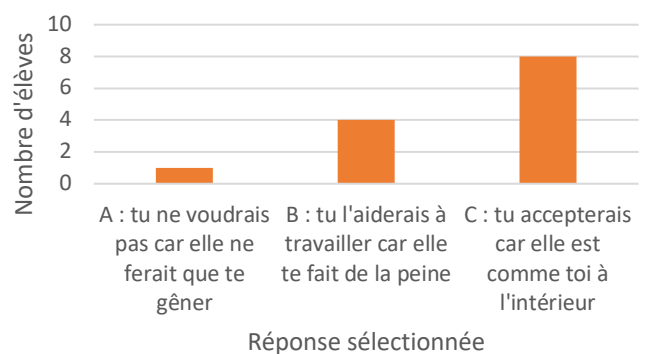
Que ressent Mina face à toutes ces questions?



Pourquoi les travailleuses de l'étable à pucerons posent toutes ces questions à Mina?



Si une fourmi différente, comme Mina te demandait de travailler avec toi :



Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : La littérature de jeunesse, un moyen de faire évoluer le concept de handicap chez l'enfant de CE1

Auteur : TURC Léa Armandine Céline

Résumé :

Ce mémoire est mené auprès de treize CE1. Sa finalité est d'identifier en quoi l'album de jeunesse peut contribuer à l'évolution et à la construction de la notion de handicap. Le support de l'étude est une séquence élaborée autour de deux albums de littérature de jeunesse abordant des stéréotypes communs sur le handicap et permettant l'identification de solutions pour sortir de ces fausses idées. D'un point de vue pédagogique cette séquence participe à la formation du citoyen en construisant le rapport à l'altérité via le handicap. Pour recueillir les données nécessaires à l'étude, la séquence s'appuie sur des questionnaires visant à collecter les conceptions sur le handicap et la compréhension des albums. L'étude n'a pas pu être menée à son terme en raison des dispositions sanitaires prises contre la pandémie du COVID-19. Seules trois séances ont été réalisées. Le manque de résultats ne permet pas de répondre à la problématique, mais ils mettent en avant certaines observations. Une évolution dans la définition du handicap s'est développée grâce aux échanges menés lors de l'étude d'un album. La véracité et la durabilité de cette évolution n'ont pas pu être démontrées, mais l'étude menée à son terme pourrait donner des résultats intéressants.

Mots clés : Littérature de jeunesse, Handicap, EMC, Échanges, Stéréotypes, Handicap invisible, Cycle 2 (CE1), Album, Altérité

Summary :

This memoir is being conducted at thirteen 2nd grade class students. Its goal is to identify how the youth album can contribute to the evolution and construction of the notion of handicap. The support of the study is a sequence developed around two children's literature books dealing with common stereotypes on disability and allowing the identification of solutions to go beyond of those wrong ideas. From a pedagogical point of view, this sequence participates in the training of the citizen by constructing the relationship to otherness through disability. To collect the required data for the study, the sequence relies on questionnaires aimed at collecting conceptions on handicap and the understanding of the albums. The study couldn't be completed because of the health measures taken against the COVID-19 pandemic. Only three sessions were conducted. The lack of results doesn't address the issue but highlights some observations. An evolution in the definition of disability has been developed thanks to the exchanges made during the study of an album. The truthfulness and durability of this evolution couldn't be demonstrated but if the study is finalised it could give some interesting results.

Keywords : Children's literature, Handicap, MCE, Exchange, Stereotypes, invisible disability, 2nd grade class, Album, Otherness.