

**UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON1 – ECOLE SUPERIEURE DU  
PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION, ACADEMIE DE LYON**



## **LITTERATURE DE JEUNESSE ET SENSIBILISATION A L'AUTISME**

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

Mention 1<sup>er</sup> degré : professorat des écoles

Par :

**FERRI Cyndelle**

**Sous la direction de Madame MERCIER Anne-Marie**

**Examineurs :**

**MERCIER Anne-Marie  
SAUJOT Guillaume**

**Année 2017-2018**

**N° d'étudiant : 11606807**

# AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS

---

Tout d'abord, nous tenons à remercier sincèrement l'ensemble de l'équipe des formateurs de l'E.S.P.E. (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) de Lyon qui a contribué à notre formation professionnelle. Nous souhaitons remercier tout particulièrement Madame Anne-Marie Mercier, en tant que Directrice de mémoire, pour son écoute, ses conseils et sa disponibilité lors de la réalisation de ce travail.

Nous adressons également nos remerciements aux enseignants qui ont bien voulu répondre au questionnaire, pour leur temps et leur contribution à notre travail.

Nous remercions aussi nos collègues de l'école où nous exerçons cette année pour leurs conseils et leur soutien.

Nos remerciements s'adressent également à Madame B. pour son intervention auprès des élèves et sa contribution à la réalisation de notre mémoire.

Nous remercions aussi nos élèves pour leur enthousiasme quotidien et leur travail ainsi que pour leur écoute et leur accueil, et sans qui ce travail de recherche n'aurait pas été possible.

Enfin, nous adressons nos remerciements à nos proches pour leur soutien, leur patience, leurs précieuses relectures et leurs précieux conseils.

# SOMMAIRE

---

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS .....	2
SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION.....	5
PARTIE 1 – L’autisme.....	8
1.1 Définition .....	8
1.1.1 Signes cliniques.....	9
1.1.1.1 Altération des interactions sociales.....	9
1.1.1.2 Altération de la communication .....	9
1.1.1.3 Altération du comportement.....	10
1.1.1.4 Troubles associés .....	10
1.1.1.5 Evolution d’apparition des signes d’autisme.....	11
1.1.2 Aspects cognitifs .....	12
1.1.2.1 Le niveau intellectuel.....	12
1.1.2.2 Le langage .....	14
1.1.2.3 Le traitement de l’information .....	15
1.1.2.4 La motricité.....	16
1.1.2.5 Aspects émotionnels et sociaux .....	16
1.1.3 Les causes de l’autisme ou facteurs de risque .....	18
1.1.4 Prévalence de l’autisme.....	20
PARTIE 2 – La littérature de jeunesse .....	21
2.1 Définition .....	21
2.2 Place dans les programmes et contribution au socle commun de connaissances, de compétences et de culture .....	21
2.3 Apports de la littérature de jeunesse pour la construction de l’enfant .....	22
2.4.1 Formation intellectuelle .....	23
2.4.2 Formation culturelle et sociale .....	24
2.4 Les différentes approches du handicap et de l’autisme dans la littérature de jeunesse.....	25
PARTIE 3 – Question de recherche, hypothèses et méthodologie.....	28
3.1 Question de recherche .....	28
3.2 Hypothèses .....	28
3.3 Méthodologie .....	29

PARTIE 4 – L’impact de la littérature de jeunesse sur la sensibilisation, les représentations et la compréhension de l’autisme de la part des élèves d’une classe .....	35
4.1 Présentation de l’expérimentation .....	35
4.2 Mise en place de l’expérimentation et recueil de données .....	36
4.2.1 Questionnaires remplis par les enseignants .....	36
4.2.2 Expérimentation effectuée en classe .....	36
4.3 Résultats obtenus .....	46
4.3.1 Questionnaires remplis par les enseignants .....	46
4.3.2 Expérimentation effectuée en classe .....	50
4.4 Interprétations des résultats et retour aux hypothèses.....	57
CONCLUSION.....	61
BIBLIOGRAPHIE .....	62
ANNEXES .....	70
Annexe 1 : questionnaire pour les enseignants.....	71
Annexe 2 : fiches de préparation de la séquence d’apprentissages « <i>Le handicap</i> » .....	76
Annexe 3 : fichier élève « <i>Le handicap</i> » .....	85
Annexe 4 : réponses obtenues aux questionnaires remplis par les enseignants.....	97
Annexe 5 : photos des affiches réalisées par les élèves .....	110
Annexe 6 : dessins des élèves issus du fichier élève .....	112
AUTORISATION DE DIFFUSION .....	120

# INTRODUCTION

---

A propos du défi que représente l'intégration des personnes porteuses de handicap dans la société et plus particulièrement à l'école, nous avons décidé d'étudier ce que peut apporter la littérature de jeunesse en classe concernant la sensibilisation et la compréhension du handicap par les élèves. Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'autisme qui nous semble être un trouble complexe et ainsi, potentiellement difficile à comprendre.

Notre sujet constitue un enjeu majeur à l'Ecole puisqu'il s'inscrit dans l'actualité. Aujourd'hui et depuis la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la scolarisation des enfants porteurs de handicap est obligatoire. (Legifrance, 2005)

Elle est devenue une priorité nationale et contribue ainsi à l'objectif d'une école plus inclusive. Les enfants en situation de handicap sont de plus en plus nombreux à être accueillis dans les écoles. Ainsi, nous pouvons observer des situations telles que des enfants porteurs du trouble autistique se trouvent être scolarisés quelques heures en fonction de leur emploi du temps en milieu scolaire ordinaire, dans des Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (U.L.I.S.). Certains passent alors plusieurs moments au sein d'une classe non spécialisée que nous dirons « ordinaire ». Tout l'enjeu est donc que ces enfants soient considérés comme des élèves à part entière, de la part de l'enseignant mais également de la part des autres élèves.

En outre, il faut rappeler que l'intégration des élèves porteurs d'autisme est bénéfique à plus d'un titre. En effet, cela apporte des avantages aux élèves porteurs du trouble autistique aussi bien qu'aux autres élèves de la classe. Tout d'abord, un parcours en milieu scolaire ordinaire permet aux enfants atteints d'autisme de progresser, de se construire et de s'épanouir aussi bien socialement que sur le plan scolaire. De plus, comme n'importe quels enfants, ils ont des besoins similaires aux autres enfants. Ils souhaitent comprendre le monde dans lequel ils vivent, apprendre, et créer du lien social. Par ailleurs, pour les autres élèves de la classe, cela permet de travailler sur le respect d'autrui et la tolérance, deux valeurs importantes prônées par la République Française et par l'institution scolaire. Cela s'inscrit dans le parcours citoyen de chaque élève. (ASPERANSA, 2018)

Ainsi, l'intégration d'un élève porteur du trouble autistique dans une classe dite « ordinaire » ne doit pas affecter l'échange entre les élèves mais devenir une expérience

enrichissante pour tous, dans la compréhension et la tolérance de la différence. Cela passe forcément par une compréhension de l'autre et donc par une compréhension du trouble autistique de la part des élèves de la classe. D'autant plus que l'intégration des enfants atteints d'autisme dans la classe ne sera bénéfique qu'à la condition qu'ils se sentent à leur place et acceptés. L'enseignant joue un rôle important pour favoriser l'intégration de ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Il va devoir expliquer le trouble autistique aux élèves afin qu'ils puissent mieux comprendre leurs camarades et être rassurés (parce que le handicap peut parfois faire peur). Comprendre le trouble de ces enfants va permettre aux autres élèves de dépasser leur appréhension pour s'ouvrir à l'autre.

De plus, s'ils sont sensibilisés à la différence et à la tolérance, les autres élèves de la classe pourront également faciliter l'intégration de leur camarade porteur du trouble autistique et éviter les situations où ils sont exclus. Notons que d'après une étude de l'OMS, « *la stigmatisation, les discriminations et le manque d'information concernant le handicap, [...], sont les facteurs qui exposent ceux-ci à un risque accru de violences* ». (Organisation Mondiale de la santé, 2018 ; Fédération Québécoise pour l'autisme, 2012, p. 3 ; Office des personnes handicapées Québec, 2012) Ainsi, la sensibilisation des élèves au handicap est un enjeu majeur à l'École pour éviter de telles situations qui s'opposent complètement aux valeurs de la République Française et de l'École.

La classe étant le reflet à la fois de la société mais également de ce qu'elle deviendra, sensibiliser les élèves à l'acceptation de l'autre et à la différence contribue à leur formation citoyenne responsable et à la construction d'une société plus respectueuse des différences. Cette sensibilisation permettra que les élèves acceptent plus facilement les comportements différents de leurs camarades autistes, ainsi que les aménagements qui leurs seront nécessaires pour leur inclusion dans la classe.

Par ailleurs, l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe va permettre de développer des compétences diverses. D'abord, il est important de préciser que la découverte de la littérature de jeunesse par les élèves et le travail qui peut en découler sont préconisés par les programmes d'enseignements de 2015. Son utilisation en classe fait partie des missions des enseignants. Ainsi, nous pouvons dire qu'une confrontation régulière et variée à des œuvres de littérature de jeunesse constitue, pour les élèves, un point d'appui important pour se construire des repères culturels. En effet, par les diverses activités que l'enseignant va mettre en place dans sa classe, les élèves vont se construire une culture sur des sujets différents. Les projets de lecture proposés doivent alors contenir des œuvres dont le choix aura été réfléchi au préalable. Cela constitue un enjeu majeur pour

la réussite des objectifs visés par l'enseignant dans la mise en place de ce travail en classe.  
(Ministère de l'Éducation Nationale, 2015 ; Sandy Cœur-Joly, 2012, p. 14-17)

# PARTIE 1 – L'autisme

---

## 1.1 Définition

La notion d'autisme a longtemps été débattue. D'après Carole Tardif et Bruno Gepner, dans leur ouvrage *L'autisme*, ce terme permet de qualifier des personnes ayant des troubles du comportement. Ce concept d'autisme renvoie à des signes cliniques précis : altération des interactions sociales, altération du langage et de la communication verbale et non verbale, et altération dans le comportement (stéréotypies, restriction des centres d'intérêts). Ces troubles sont tous observables chez les personnes diagnostiquées autistes mais ils sont plus ou moins prononcés. Ainsi, il est préférable d'utiliser la terminologie « troubles du spectre autistique » plutôt que le terme « autisme » afin d'inclure toutes ces possibilités. (Carole Tardif, Bruno Gepner, 2010, p. 17)

Dans son ouvrage *Autisme, comprendre et réagir*, Bernadette Rogé indique qu'il fut d'abord caractérisé comme une « psychose » par l'Organisation Mondiale de la Santé (O.M.S.), c'est-à-dire comme une « altération globale de la personnalité bouleversant les rapports du sujet avec la réalité » (Editions Larousse [en ligne]). L'autisme est aujourd'hui défini comme un trouble envahissant du développement, et cela depuis 1980. (Bernadette Rogé, 2008, p. 14)

L'autisme se caractérise par des anomalies qui interviennent dans le bon déroulement du développement de l'enfant de différents points de vue : cognitif, moteur, langagier et social. (*Id.*, *ibid.*)

Dans son ouvrage intitulé *Autisme. Sortir de l'impasse*, Pierre Sans précise également que le trouble du spectre autistique se caractérise par trois troubles associés : le trouble de la communication, le trouble de la socialisation et les troubles du comportement qui se traduisent notamment par un ensemble de comportements répétitifs et d'intérêts réduits. (Theo Peeters, 2014, p. 6) Par exemple, les personnes atteintes du trouble autistique ont besoin de l'immobilité de leur environnement. (Pierre Sans, 2014, p. 86-87)



### **1.1.1 Signes cliniques**

Parmi les signes cliniques de l'autisme, nous pouvons noter une altération des interactions sociales, une altération de la communication et une altération du comportement. Les différents signes d'autisme n'apparaissent pas forcément en même temps. Nous pouvons décrire les différentes étapes d'apparition de ces signes d'autisme. De plus, d'autres troubles, que nous nommerons « troubles associés », peuvent généralement être rencontrés chez les personnes atteintes d'autisme.

#### **1.1.1.1 Altération des interactions sociales**

L'altération des interactions sociales concerne les comportements non verbaux chez l'enfant atteint d'autisme. Tous les signaux de communication ne sont pas coordonnés correctement ensemble. Le regard, les mimiques faciales et les gestes ne sont pas adaptés au contexte d'interaction. Par exemple, l'enfant ne répond pas aux sollicitations par le regard qui est furtif, il ne répond pas aux sourires des adultes. L'enfant n'utilise pas non plus le geste du pointer du doigt ou alors, il l'utilise seulement pour demander quelque chose, non pas pour proposer à l'adulte une expérience commune. (Bernadette Rogé, 2008, p. 25-26)

Par conséquent, l'enfant atteint du trouble autistique va éprouver un besoin d'isolement et n'arrive pas à partager avec les autres enfants. Il n'arrive pas à construire une relation avec le groupe. Plus tard, lorsque l'enfant cherchera plus à établir un échange avec autrui, cela restera malhabile. L'échange sera simplifié avec les adultes qui s'adapteront à lui mais restera difficile avec les enfants qui se démotiveront. (*Id., ibid.*)

#### **1.1.1.2 Altération de la communication**

Dans son ouvrage *Autisme, comprendre et agir*, Bernadette Rogé indique que les enfants atteints d'autisme ont un retard dans l'acquisition du langage. La difficulté réside notamment dans le fait que ces enfants ne compensent pas ce retard par une utilisation d'autres systèmes de communication non verbale (gestes, regard). De plus, l'auteur ajoute que le langage n'est pas toujours bien compris par les enfants porteurs d'autisme. (Bernadette Rogé, 2008, p. 26-27)

Ainsi, lorsque que le langage apparaît et cela, tardivement, il comporte quelques anomalies. L'auteur propose trois altérations : « l'écholalie immédiate » (l'enfant répète immédiatement ce que l'adulte vient de dire), « l'écholalie différée » (l'enfant répète une

phrase entendue précédemment dans un contexte différent), « utilisation idiosyncrasique du langage » (l'enfant utilise ses propres mots ou ses expressions). Cela rend alors difficile la communication de l'enfant porteur d'un trouble de l'autisme avec autrui. L'auteur note également que des altérations peuvent intervenir sur « le rythme », « le volume » ou « l'intonation ». (*Id., ibid.*)

De plus, Pierre Sans, dans *Autisme. Sortir de l'impasse*, ajoute que l'altération de la communication peut se traduire parfois par une absence totale de langage verbal. (Pierre Sans, 2014, p. 86)

Enfin, Bernadette Rogé affirme que le langage, lorsqu'il est présent, n'est pas utilisé pour sa fonction sociale, c'est-à-dire pour le plaisir de créer du lien social en discutant avec autrui. Si le langage est utilisé, c'est principalement pour des conversations dont le sujet concerne l'intérêt direct de l'enfant atteint du trouble autistique. (Bernadette Rogé, 2008, p. 26-27)

### **1.1.1.3 Altération du comportement**

L'enfant atteint du trouble du spectre autistique a également une altération du comportement. Cela se traduit par des « intérêts restreints » et « des comportements répétitifs ». (Bernadette Rogé, 2008, p. 27) L'auteur de *Autisme, comprendre et agir*, propose quelques exemples de comportements notables. Les objets sur lesquels l'enfant va porter son intérêt sont souvent ceux utilisés lors de rituels ou d'activités qu'il a l'habitude de faire. Le comportement de l'enfant, notamment dans sa gestuelle, peut être répétitif (balancements, mouvements répétés d'une partie du corps). (Bernadette Rogé, 2008, p. 27-28)

Pierre Sans, dans son ouvrage *Autisme. Sortir de l'impasse* ajoute que l'enfant porteur d'autisme a besoin d'un environnement stable, fixe. Les changements sont difficilement supportés, qu'ils concernent l'environnement mobilier de l'enfant ou l'environnement humain. L'enfant atteint d'autisme supporte également mal que son corps change, notamment au moment de la puberté. (Pierre Sans, 2014, p. 87)

### **1.1.1.4 Troubles associés**

Bernadette Rogé, dans son ouvrage *Autisme, comprendre et agir*, affirme que dans le diagnostic de l'autisme, beaucoup d'enfants présentent d'autres troubles ne concernant pas directement les caractéristiques de l'autisme. (Bernadette Rogé, 2008, p. 28)

Pierre Sans, dans *Autisme. Sortir de l'impasse*, ajoute que ces troubles apparaissent chez les enfants porteurs d'autisme « dans des proportions et des fréquences très variables ». (Pierre Sans, 2014, p. 87)

Les deux auteurs s'accordent sur les troubles associés à l'autisme suivants :

- trouble du développement psychomoteur : retard dans l'acquisition des postures assise puis debout, retard dans l'interaction avec l'environnement et autrui ;
- trouble du sommeil : difficultés à s'endormir, insomnies ;
- trouble de l'alimentation : difficultés avec les changements (passage à la nourriture solide), besoin de ritualiser le moment du repas ;
- problèmes de développement moteur : difficultés dans la coordination des mouvements, troubles du tonus (« hypotonie », « hypertonie ») ; (Pierre Sans, 2014, p. 93)
- difficultés sensorielles : « réactions atténuées ou absentes » ou « réponses exagérées » aux stimuli ; (Bernadette Rogé, 2008, p. 31)
- troubles psychiatriques tels que la psychose, les signes d'anxiété, la dépression.

Bernadette Rogé ajoute la difficulté d'acquisition de la propreté tandis que Pierre Sans ajoute l'épilepsie comme deuxième trouble le plus fréquent. (Bernadette Rogé, 2008, p. 28-33 ; Pierre Sans, 2014, p. 87-94)

### **1.1.1.5 Evolution d'apparition des signes d'autisme**

Dans son ouvrage *Autisme. Sortir de l'impasse*, Pierre Sans distingue plusieurs phases d'évolution des signes d'autisme. Nous en avons retenu trois : de la naissance à l'âge de deux ans, de l'âge de deux ans jusqu'à l'adolescence (dix ans) et enfin, durant l'adolescence. (Pierre Sans, 2014, p. 104-107)

D'abord, à partir de la naissance et jusqu'à l'âge de deux ans, les jeunes enfants atteints d'autisme ont déjà des signes d'altération des relations sociales. En effet, l'auteur cite en exemple « l'absence de sourires, l'indifférence aux sons [...] et aux stimulations visuelles, [...] des réponses parfois inhabituelles lors des contacts physiques [...] ». (Pierre Sans, 2014, p. 104-105) Les enfants montrent très tôt une préférence pour la solitude. Pierre Sans évoque ensuite le retard de langage rencontré par les enfants porteurs d'autisme. Les enfants s'expriment seulement avec des mots, ne forment pas de phrases complètes ou font des écholalies. Le retard de développement psychomoteur de l'enfant est également abordé. Les différentes postures, assise, debout puis la marche, ne sont pas accomplies au même rythme que celui des enfants non atteints du trouble autistique. (*Id., ibid.*)

En outre, à partir de deux ans et jusqu'à l'adolescence, les principaux signes d'autismes concernent un retard psychomoteur chez l'enfant, un retard de langage notable ainsi que des troubles du comportement importants. Pierre Sans donne l'exemple des comportements répétitifs que les enfants atteints d'autisme font tels que le « hand flapping » (Pierre Sans, 2014, p. 105-106) qui correspond au fait d'agiter ou de taper dans ses mains. De plus, les enfants atteints du trouble autistique vont développer des peurs importantes. Ils vont également avoir des moments de colère souvent difficiles à expliquer. (*Id., ibid.*)

Enfin, durant l'adolescence (dix ans), les troubles du comportement s'intensifient. D'après Pierre Sans, cela se traduit généralement par des crises de colère voire de la violence souvent incontrôlable. (*Id., ibid.*)

Pierre Sans ajoute que plus le diagnostic de l'autisme est effectué tôt, plus la prise en charge sera efficace. Ainsi, le repérage de ces signes est important pour le bon développement des enfants atteints du trouble du spectre autistique. Il précise également un élément essentiel pour mieux comprendre l'évolution de l'autisme : elle n'est pas régulière. Les symptômes ne se présentent pas toujours avec la même intensité, et peuvent être remplacés par d'autres. (*Id., ibid.*)

### **1.1.2 Aspects cognitifs**

#### **1.1.2.1 Le niveau intellectuel**

Laurent Mottron, au sein de son ouvrage *L'autisme : une autre intelligence* définit la déficience intellectuelle comme « l'obtention d'une performance inférieure de plus de deux écarts-types à la moyenne obtenue par la population générale, dans un ensemble de tâches représentatives des opérations cognitives du cerveau humain ». (Laurent Mottron, 2006, p.127) Ainsi, cela se traduit par une capacité à effectuer les exercices les plus simples parmi ceux présentés dans le test de Q.I. (Quotient Intellectuel) basé sur l'échelle d'intelligence de Wechsler. (*Id., ibid.*)

Bernadette Rogé, dans *Autisme, comprendre et agir*, indique que les personnes avec autisme présentent, pour la plupart, une déficience intellectuelle. En effet, cela concerne 75% d'entre-elles. (Bernadette Rogé, 2008, p.74) Cependant, Laurent Mottron, insiste sur les limites des tests proposés à ces personnes pour déterminer leur niveau intellectuel. En effet, elles apparaissent inadaptées au fonctionnement des personnes présentant un trouble du spectre autistique. D'abord, l'auteur réfute le fait que le test de Q.I. (Quotient

Intellectuel) ne s'intéresse qu'à la performance et non à la raison qui amène à réussir ou non une tâche. De plus, il remet en cause le fait que la détermination du niveau intellectuel de la personne ne se base que sur la moyenne des résultats obtenus à l'ensemble des tâches. Ainsi, les réussites à certaines tâches ne seront pas perçues à cause des échecs à d'autres tâches. Un autre aspect que l'auteur met en avant est le fait que la formulation de certaines consignes peut constituer un frein à la réussite d'une tâche. Le test ne représentera donc pas forcément les capacités de la personne testée. Enfin, Laurent Mottron met en avant qu'il existe un « effet de l'expérience antérieure à l'évaluation mesurée à un instant donné ». Cela se traduit par le fait qu'une personne ayant l'habitude d'être exposée à ce type de situation d'évaluation présentera des performances plus élevée qu'une personne n'ayant pas l'habitude d'être exposée. (Laurent Mottron, 2006, p.127-130)

Finalement, Chris Williams et Barry Wright indiquent que quatre facultés cognitives interdépendantes sont altérées chez les personnes atteintes d'autisme. Ces quatre facultés sont l'imagination, la perception du temps, la planification et la mémoire.

Tout d'abord, l'imagination est perturbée, même si elle peut se développer en grandissant. L'imagination se définit comme la capacité à penser un objet dont nos sens n'en perçoivent pas l'existence concrète. Ainsi, l'imagination fait appel à la mémoire. La perturbation de l'imagination chez les personnes ayant un trouble du spectre autistique entraîne des difficultés dans plusieurs domaines. D'abord, les personnes avec autisme ne peuvent jouer à des jeux de rôles ou des jeux symboliques, c'est-à-dire des jeux où il faut faire « semblant ». De plus, elles ont des difficultés à résoudre des problèmes quotidiens tant qu'elles ne les ont pas mémorisés. A propos des interactions sociales, les personnes atteintes d'autisme ne peuvent imaginer les émotions et les pensées d'autrui. En outre, elles comprennent difficilement les concepts abstraits comme la confiance ou l'honneur par exemple. Elles éprouvent également des difficultés à comprendre l'ironie. Enfin, les personnes avec autisme ont une pensée plus littérale, c'est-à-dire qu'elles ne vont pas comprendre les expressions plus abstraites de la vie courante. (Chris Williams et Barry Whight, 2010, p.64-67) Par exemple, à « Donner sa langue au chat. », elles vont comprendre qu'il faut réellement donner sa langue à un chat.

A propos de la perception du temps, les personnes avec autisme présentent des difficultés à s'imaginer et anticiper l'avenir. Elles vivent dans le moment présent, « dans l'ici et maintenant ». La mesure du temps est difficile à comprendre pour elles et elles éprouvent du mal à attendre un événement imminent. En effet, les personnes atteintes

d'autisme doivent imaginer l'événement dans le futur mais également évaluer le temps qui la sépare de ce prochain événement à maintenant. Or, ayant des difficultés d'imagination, cela reste un exercice complexe. Les auteurs indiquent tout de même que ces difficultés diminuent en grandissant. (Chris Williams et Barry Whight, 2010, p.67-68)

Chris Williams et Barry Wright abordent également la question de la planification. Ils indiquent que pour planifier un événement, nous devons prendre en compte le résultat attendu et les étapes qui nous permettent d'arriver à ce résultat. Les personnes atteintes d'autisme ont une grande capacité à planifier des actions, notamment lorsqu'elles ont déjà été produites une fois. Cependant, leur difficulté réside dans la planification d'actions lorsqu'elles doivent faire preuve d'imagination. Les auteurs proposent un exemple : elles dessinent les mêmes sujets avec une même représentation et présentent des difficultés à les dessiner autrement. (Chris Williams et Barry Whight, 2010, p.68)

Enfin, la question de la mémoire est traitée par les auteurs. Certains aspects de la mémoire posent des difficultés aux personnes ayant un trouble du spectre autistique tandis que d'autres sont fortement développés. La perturbation de la perception du temps et les difficultés de compréhension de langage et des liens sociaux affectent la mémoire. Cependant, les personnes avec autisme possèdent une prédominance de la mémoire visuelle. Elles retiennent plus facilement ce qu'elles voient. En outre, elles retiennent également très bien une quantité d'éléments importants sur des sujets qui les intéressent. De plus, la mémoire factuelle semble être également très développée afin de compenser l'altération des capacités d'imagination. Les personnes atteintes d'autisme se souviennent des faits pour aborder un nouvel événement et souhaiteront qu'ils se reproduisent, tandis que les personnes saines imagineront plutôt son déroulement. (Chris Williams et Barry Whight, 2010, p.69)

### **1.1.2.2 Le langage**

La capacité de communication rencontre des difficultés de développement chez les personnes présentant un trouble du spectre autistique, indiquent les auteurs de *Vivre avec le trouble du spectre de l'autisme*, Chris Williams et Barry Wright. Ces difficultés se traduisent par une acquisition du langage tardive et des capacités de compréhension et d'expression limitées. Le langage apparaît donc inadapté aux échanges sociaux et répétitifs chez les enfants atteints d'autisme. Leurs sujets de conversation sont plutôt d'ordre factuel qu'émotionnel et leur interprétation du langage est très littérale. Ils accèdent difficilement aux expressions abstraites. (Chris Williams et Barry Whight, 2010, p.71-77)

Bernadette Rogé, dans son ouvrage *Autisme, comprendre et agir*, précise que les éléments de langage qui changent de signification en fonction du contexte tels que les pronoms personnels ou les prépositions sont souvent sources de difficultés et ne sont pas toujours utilisés correctement. (Bernadette Rogé, 2008, p.75-78)

L'auteur annonce que ces difficultés de langage résultent plutôt des difficultés cognitives et sociales des personnes atteintes d'autisme qu'à une désorganisation du langage. Elle précise également que ces personnes présentent une réelle intention de communication mais qu'elles possèdent une altération de l'usage des signaux de communication sociale. (*Id., ibid.*)

### **1.1.2.3 Le traitement de l'information**

D'après Chris Williams et Barry Wright, dans leur ouvrage *Vivre avec le trouble du spectre de l'autisme*, il est établi que les personnes saines ont une capacité à voir les détails d'une information (photographie, phrase, objet, événement, langage, etc.) et de les synthétiser pour obtenir son sens. L'information est alors perçue dans sa globalité. Cette aptitude est nommée « cohérence centrale ». (Chris Williams et Barry Whight, 2010, p.43) Elle permet finalement aux personnes saines d'interpréter une situation, de s'appuyer sur le contexte d'une situation pour en comprendre une autre (par les liens effectués entre les deux situations). (Chris Williams et Barry Whight, 2010, p.54)

Les personnes atteintes d'un trouble du spectre autistique ont une difficulté à percevoir l'information dans sa globalité et à en dégager le sens. En effet, elles s'attardent sur un détail de l'information et ne l'associent pas avec son sens. Les auteurs proposent un exemple : celui d'une enseignante qui demanderait à ses élèves de sortir leurs crayons. Un enfant avec autisme ne comprendrait pas que cela sous-entend que les élèves vont écrire et pourrait être amené à sortir ses crayons en dehors de la classe. Cet enfant aurait une compréhension littérale de cette information donnée par l'enseignante et ne l'associerait pas à son sens plus globale, sous-entendu. (Chris Williams et Barry Whight, 2010, p.43) Finalement, cela se traduit par le fait que les personnes atteintes d'autisme vont préférer se focaliser sur des détails (une partie de l'image ou une perception sensorielle). (Chris Williams et Barry Whight, 2010, p.54)

Chris Williams et Barry Wright indiquent que cela a des conséquences sur le comportement des personnes avec autisme. En effet, elles vont avoir des difficultés à comprendre les pensées d'autrui, à comprendre ce qui est attendu d'elles en fonction de la situation, et à interpréter les situations et leur contexte. (*Id., ibid.*)

#### **1.1.2.4 La motricité**

Le développement psychomoteur des personnes atteintes d'un trouble du spectre autistique apparaît particulier et présente des anomalies. Ces difficultés motrices sont en lien avec le degré de sévérité de l'autisme, c'est-à-dire que plus le niveau d'autisme est élevé, plus la personne concernée aura de grandes difficultés motrices. (Bernadette Rogé, 2008, p. 87-88)

En s'appuyant sur les études réalisées par Kohen-Raz et ses collaborateurs en 1992, Bernadette Rogé affirme que les personnes atteintes d'autisme présentent des anomalies posturales, dès le plus jeune âge. Ces anomalies concernent principalement les postures simples et moins les postures complexes. (*Id., ibid.*)

De plus, l'auteur informe sur le fait que les enfants atteints d'autisme présentent une lenteur dans l'exécution des tâches de coordination manuelle. Bernadette Rogé se base alors sur une étude menée en 1998 par Smith et Bryson. Cela relèverait des difficultés d'imitation pour les enfants avec autisme. (Bernadette Rogé, 2008, p. 88)

A propos de la motricité fine et de la motricité globale, l'auteur indique que les enfants présentant un trouble du spectre autistique ont des difficultés et possèdent un niveau moteur plus faible que les enfants sains de leur âge. (*Id., ibid.*)

Enfin, toutes ces difficultés étudiées chez les personnes atteintes d'autisme ont fait émerger l'hypothèse d'une dyspraxie dans l'autisme. (*Id., ibid.*)

Enfin, l'auteur indique que ces difficultés motrices peuvent altérer le développement dans d'autres domaines et notamment celui des interactions sociales. (*Id., ibid.*)

#### **1.1.2.5 Aspects émotionnels et sociaux**

Dès le plus jeune âge, les enfants avec autisme présentent des difficultés pour répondre et interagir avec autrui. En effet, l'engagement dans l'interaction et la communication est moins présent que chez les enfants ayant un développement « ordinaire ». Le comportement des enfants atteints d'autisme ne montre pas une absence des interactions sociales mais il « manque de réciprocité et d'engagement mutuel » affirme Bernadette Rogé au sein de son ouvrage *Autisme, comprendre et agir*. (Bernadette Rogé, 2008, p. 93-94)

L'auteur ajoute que les enfants ayant un trouble du spectre autistique ne mettent pas en relation les différents aspects du comportement social. Ils n'associent pas le regard, le langage et les expressions faciales et corporelles. Pourtant, ils constituent les signaux



sociaux importants dans la construction de l'échange et pour le soutien de l'interlocuteur. (Bernadette Rogé, 2008, p. 94-95)

Les personnes présentant un autisme ont également un retard dans le développement du partage social. En effet, elles ne cherchent pas à partager un centre d'intérêt et vont utiliser le pointage d'objet seulement pour demander quelque chose. (Bernadette Rogé, 2008, p. 95)

Finalement, ces altérations dans les relations sociales sont liées aux difficultés de perception des émotions chez les personnes avec autisme.

Dans son ouvrage *Autisme, comprendre et agir*, Bernadette Rogé indique qu'elles présentent des difficultés à « lire » et comprendre les expressions faciales. Cette capacité s'améliore à l'âge adulte mais une difficulté persiste tout de même. Les personnes atteintes d'autisme vont être plus attentives à un élément précis mais peu important pour comprendre la situation sociale, et ne vont pas s'intéresser au sens global de l'expression émotionnelle. (Bernadette Rogé, 2008, p. 96-97) Dans son ouvrage intitulé *L'autisme. De la compréhension à l'intervention*, Theo Peeters ajoute que les personnes avec autisme ont des difficultés d'interprétation face à une expression faciale ou corporelle. Elles ne s'intéressent qu'au comportement. (Theo Peeters, 2014, p. 107)

A propos plus particulièrement de la notion d'attachement, Bernadette Rogé affirme qu'elle est présente chez les personnes avec autisme mais qu'elle se manifeste d'une manière différente. La difficulté réside dans le fait que les personnes atteintes d'autisme ont du mal à entrer en relation avec autrui, et notamment leurs parents, et ainsi créer des liens socioaffectifs « de qualité ». (Bernadette Rogé, 2008, p. 97-98)

Selon Bernadette Rogé, ce qui rend également complexe l'établissement de relations sociales de qualité avec les personnes atteintes d'autisme est la difficulté de compréhension de leurs émotions pour leurs interlocuteurs. En effet, elles ont un nombre plus faible de leurs expressions faciales spontanées et ces expressions sont parfois mélangées, par rapport à des enfants « ordinaires ». Ainsi, il est difficile pour un interlocuteur de distinguer et de comprendre une émotion sur le visage des personnes avec autisme. De plus, les personnes atteintes d'un trouble du spectre autistique utilisent moins de gestes expressifs traduisant ainsi des émotions par rapport aux enfants ayant un développement « ordinaire ». (Bernadette Rogé, 2008, p. 96-97)

### **1.1.3 Les causes de l'autisme ou facteurs de risque**

Aujourd'hui encore, les causes de l'autisme restent incertaines. Cependant, les chercheurs et les professionnels de santé s'accordent à dire que les causes de l'autisme seraient multiples. La Fédération Québécoise de l'Autisme expose trois raisons possibles au développement d'un trouble du spectre autistique : une raison génétique, une raison neurobiologique et une raison environnementale. (Fédération Québécoise de l'Autisme, 2017)

Commençons par l'aspect génétique comme cause de l'autisme. Sylvain Briault et Betty Hébert, au sein de l'ouvrage intitulé *A la découverte de l'Autisme. Des neurosciences à la vie en société* énoncent qu'il existe une mutation génétique transmise au sein d'une famille comme cause d'autisme. Cette mutation concerne des gènes du chromosome X. Cela explique que les garçons soient plus touchés par des cas d'autisme que les filles. En effet, s'il y a mutation d'un des deux chromosomes X chez les filles, le deuxième, qui lui est sain, le « protège », tandis que les garçons n'ont qu'un seul chromosome X. (Sylvain Briault, Betty Hébert, 2014, pp.58-63)

Les deux auteurs indiquent également qu'au moment de la fécondation et de la formation de la cellule-œuf, un remaniement de la structure chromosomique est observable. Parfois, une perte d'une partie du matériel génétique peut se produire et cela entraîne alors une perte de certains gènes. C'est l'absence de ces gènes qui entraîne ainsi l'apparition des troubles du spectre autistique. (*Id., ibid.*)

Finalement, ces études sur la génétique peuvent permettre une meilleure compréhension des origines des troubles du spectre autistique même si cela ne concerne que 20% de la population porteuse d'autisme. Ces connaissances permettent alors une recherche d'éventuels médicaments pouvant atténuer certains symptômes d'autisme. (*Id., ibid.*)

Étudions maintenant la raison neurobiologique comme cause de l'autisme. D'après Philippe Compagnon, dans l'ouvrage intitulé *A la découverte de l'Autisme. Des neurosciences à la vie en société*, le cerveau des personnes atteintes d'autisme et son développement furent longtemps considérés comme « normaux ». Cependant, des travaux ont mis en évidence, il y a quelques années, des anomalies cérébrales chez les personnes autistes : « [...] aires frontales plus volumineuses que la moyenne, neurones des aires

limbiques (mémoire et émotions) plus petits et plus nombreux, défaut de développement d'une partie du cervelet, le vermis. » (Philippe Compagnon, 2014, pp.40-41)

De plus, le cerveau des personnes atteintes d'autisme connaît un développement « anormal ». Certaines connexions neuronales devant disparaître à un certain stade de développement demeurent.

En outre, des études supplémentaires sur l'activité cérébrale des personnes autistes ont montré qu'elles avaient des « anomalies autour du sillon temporal supérieur gauche », région du cerveau qui traite le langage. (Philippe Compagnon, 2014, pp.42).

Ainsi, toutes les anomalies présentées évoquent les altérations rencontrées dans les troubles du spectre autistique et mettent au jour la raison neurobiologique comme l'une des causes principales de l'autisme.

A propos des causes environnementales de l'autisme, Pierre Sans, dans *Autisme. Sortir de l'impasse*, indique que toutes complications survenues avant et pendant la grossesse ainsi qu'à l'accouchement peuvent constituer des risques environnementaux potentiels d'autisme. En cause, les lésions cérébrales qu'elles peuvent provoquer chez le nourrisson, d'autant plus si celui-ci comporte un « terrain génétique prédisposé ». De plus, un autre risque environnemental est présenté par l'auteur. (Pierre Sans, 2014, p.137-138)

En outre, selon Philippe Compagnon, au sein de l'ouvrage *A la découverte de l'Autisme. Des neurosciences à la vie en société*, l'environnement du futur enfant joue un rôle dans le risque d'autisme. En effet, la possibilité de développer une forme d'autisme est plus élevée pour des enfants dont la mère a fumé du tabac ou a consommé de l'alcool. L'état de santé de la mère du futur enfant forme donc un risque environnemental important. En effet, cela influe sur le bon développement de l'enfant à naître. (Philippe Compagnon, 2014, p. 40)

Philippe Compagnon annonce également qu'un cas d'ictère intense, c'est-à-dire de jaunisse, chez le nourrisson peut être un risque important d'autisme. Cela peut avoir un impact sur le développement de l'enfant. (*Id., ibid.*)

Aujourd'hui, les causes de l'autisme ne sont pas encore entièrement définies et il reste des incertitudes. Finalement, d'après la Haute Autorité de Santé, les facteurs de risque les plus importants à prendre en compte sont le sexe et les antécédents de la fratrie ayant déjà un T.E.D. (Trouble Envahissant du Développement). L'autisme a plus de chance de se

déclarer chez les garçons et/ou s'il y a déjà un cas d'autisme dans la fratrie. (Haute Autorité de Santé, 2012)

#### **1.1.4 Prévalence de l'autisme**

D'après le Secrétariat d'Etat auprès du Premier ministre chargé des Personnes Handicapées, dans la *Synthèse du rapport de la HAS 2010 et recommandations 2018*, une estimation du nombre de personnes atteintes d'autisme est proposée. En effet, « 1 enfant sur 100 [présenterait] un trouble du spectre de l'autisme ». Aujourd'hui, « 700 000 personnes [seraient] diagnostiquées, dont 100 000 enfants et jeunes de moins de 20 ans ». Il est également précisé que « l'autisme est présent dans toutes les classes sociales ». (Secrétariat d'Etat auprès du Premier Ministre chargé des personnes handicapées, 2017)

Après avoir défini la notion d'autisme, il paraît important d'expliquer ce qu'est la littérature de jeunesse puisqu'elle apparaît comme un outil médiateur pour comprendre la notion de handicap auprès des élèves.

# PARTIE 2 – La littérature de jeunesse

---

## 2.1 Définition

Nathalie Prince, dans son ouvrage intitulé *La littérature de jeunesse*, indique que la littérature de jeunesse est une notion complexe. Tout d'abord, elle énonce que c'est une littérature dédiée à un public désigné « jeune ». La question qui se pose alors réside dans la définition même du « lectorat jeune ». De plus, cette dénomination n'indique ni la composition ni la forme de l'objet-même. (Nathalie Prince, 2010, p.9-13)

La littérature de jeunesse est finalement écrite pour des destinataires variés et se compose d'œuvres variées également. Cette diversité se retrouve dans les différents genres représentés dans la littérature de jeunesse (albums, romans, bandes dessinées, etc.) tant que dans les thèmes proposés. Nathalie Prince fait également la distinction entre les livres destinés à des enfants très jeunes et les livres destinés aux adolescents. Elle propose alors d'identifier non pas une littérature de jeunesse mais plusieurs littératures de jeunesse en fonction de la tranche d'âge à laquelle elles s'adressent. Seulement, ces délimitations paraissent alors arbitraires puisqu'il serait possible de délimiter encore davantage au sein d'une même tranche d'âge. (Nathalie Prince, 2010, p.14-15)

En outre, Nathalie Prince propose un autre questionnement à propos du destinataire. En effet, pour l'auteur, il existe un double destinataire. Les enfants et les médiateurs du texte. Certains ouvrages s'adressant à des enfants ne sachant pas lire, ce sont alors les adultes qui vont proposer les livres à ces enfants. Ainsi, il faut qu'ils plaisent d'abord aux médiateurs adultes avant d'être donnés aux enfants. Cela suppose donc un enjeu important concernant la « problématique de la destination ». (Nathalie Prince, 2010, p.16)

Finalement, la définition de littérature de jeunesse est complexe. Pour la comprendre, il s'agit de prendre en compte tous les paradoxes qu'elle présente. Nous retiendrons que la littérature de jeunesse se compose d'œuvres variées destinées aux très jeunes enfants jusqu'à l'adolescence et qui proposent une vision du monde complexe. Enfin, la littérature de jeunesse forme un patrimoine culturel important.

## 2.2 Place dans les programmes et contribution au socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Utiliser la littérature de jeunesse pour traiter d'un sujet tel que l'autisme avec des élèves va leur permettre de développer des compétences en lien avec les programmes d'enseignement, notamment en français et en enseignement moral et civique, (Ministère de l'Éducation Nationale, 24 décembre 2015) et avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Ministère de l'Éducation Nationale, 23 avril 2015). Les élèves vont être amenés à affiner leur pensée et leurs connaissances culturelles. Premièrement, concernant le domaine du socle commun de connaissances, de compétences et de culture intitulé « *Les langages pour penser et communiquer* », les élèves vont être amenés à « *stabiliser des connaissances pour entrer dans des échanges avec les autres (confrontation des lectures [...])* », à « *comprendre les langages des autres enseignements* », et à « *développer [leur] sensibilité par le partage des émotions* ». En effet, les élèves vont développer le vocabulaire en lien avec le handicap et l'autisme et pourront ainsi mieux s'exprimer et débattre à ce sujet. De plus, ils vont découvrir des points de vue différents par les divers ouvrages auxquels ils vont être confrontés, ce qui développe les compétences développées ci-dessus. Dans le domaine intitulé « *Les méthodes et outils pour apprendre* », les élèves vont apprendre à « *utiliser les références acquises* » pour continuer leur travail au fur et à mesure du projet mis en place et établir des liens entre les diverses lectures qu'ils vont faire. De plus, à propos du troisième domaine « *La formation de la personne et du citoyen* », les élèves vont apprendre à « *développer une opinion personnelle (débat), la confronter à celle des autres et à la réguler* ». Enfin, en rapport avec le dernier domaine « *Les représentations du monde et de l'activité humaine* », les élèves vont « *découvrir, par la lecture, des modes de vie et de pensée différents* » (*Id., ibid.* ; Eduscol, 2017). Cela va donc permettre aux élèves d'élargir leur conception du monde et leurs connaissances culturelles. Ils vont également développer des compétences citoyennes de respect d'autrui, d'écoute et d'empathie, ce qui répond aux valeurs de la République. Celles-ci devant être transmises notamment par l'institution scolaire.

## **2.3 Apports de la littérature de jeunesse pour la construction de l'enfant**

Tout d'abord, Marie-Claude Mietkiewicz et Benoît Schneider, dans leur ouvrage *Les enfants dans les livres*, rappellent que la notion d'enfance est une construction sociale qui varie suivant les époques et les cultures. (Marie-Claude Mietkiewicz et Benoît Schneider, 2013, p.8)

Par ailleurs, Dima Toncheva, dans son rapport intitulé *La représentation du handicap dans la littérature de jeunesse*, rappelle que la littérature de jeunesse est destinée aux enfants mais qu'elle est conçue par des adultes à une époque et dans une société donnée. Ainsi, ces ouvrages reflètent des représentations sociales, morales et éthiques telles que les adultes souhaitent les décrire aux enfants. (Dima Toncheva, 2014, p.2)

Ainsi, les représentations dans les livres de littérature de jeunesse sont à associer au contexte social et culturel dans lequel ils ont été produits. (*Id., ibid.*)

### **2.4.1 Formation intellectuelle**

D'après Dima Toncheva, la littérature de jeunesse participe à la construction de soi. En s'identifiant aux personnages, les enfants réfléchissent à leurs propres comportements. L'enfant peut prendre conscience de qui il est ou non, de ce qu'il souhaite devenir. Il se construit en tant qu'individu. (Dima Toncheva, 2014, p.3-4) De plus, d'après Nolwenn Lancel, dans *Le rôle de l'album dans le développement de l'enfant au travers les pratiques scolaires et familiales de lecture*, cette identification aux personnages permet « un travail sur le plan réflexif ou émotionnel et favorise une construction du jugement critique ». (Nolwenn Lancel, 2012, p.14) Charlotte Guérette et Sylvie Roberge, dans *Le roman jeunesse au cœur de l'apprentissage* indiquent également que la pensée critique des lecteurs est développée grâce à leur lecture. En effet, ils sont amenés à « évaluer et juger » ce que font les personnages, les lieux dans lesquels ils évoluent et les enchaînements des différentes parties de l'intrigue. C'est en se posant des questions sur ce qu'il se passe au sein de l'histoire et en prenant en compte tous ces aspects que le lecteur peut construire sa pensée critique. (Charlotte Guérette et Sylvie Roberge, 2005, p.146)

Nolwenn Lancel ajoute également que la lecture d'un album de littérature de jeunesse permet aux lecteurs de penser. En effet, ils sont régulièrement amenés à créer des raisonnements pour comprendre l'histoire et établir des liens entre les différents éléments qui la constituent. De plus, grâce à l'implicite laissé par les auteurs dans les ouvrages, les enfants sont amenés à effectuer des inférences. Cela permet alors aux jeunes lecteurs de travailler leurs capacités de raisonnement. (Nolwenn Lancel, 2012, p.13-14)

A propos plus précisément de la construction du langage par les ouvrages de littérature de jeunesse, les enfants sont exposés à de nouveaux mots de vocabulaire et à des structures syntaxiques correctes. Une fréquence d'exposition répétée à ces structures langagières en permet une meilleure assimilation. De plus, une lecture effectuée par un

adulte permet à l'enfant de se familiariser à des prononciations et des intonations qu'il pourra lui-même répéter par la suite. (Nolwenn Lancel, 2012, p.15)

En outre, pour les plus jeunes enfants, la confrontation avec un langage écrit permet de comprendre le principe alphabétique, c'est-à-dire que l'écrit permet de coder les sonorités de langage oral (et pas directement le sens). (*Id., ibid.*)

#### **2.4.2 Formation culturelle et sociale**

Régine Sirota, au sein du chapitre *Enfance modèle, modèle d'enfance ? La représentation au travers du rite de l'anniversaire dans la littérature enfantine* expose le fait que la littérature de jeunesse a souvent été considéré comme un outil médiateur permettant la transmission de valeurs et de normes au sein d'une époque et d'une société. (Régine Sirota, 2013, p.23-24) En s'appuyant sur l'analyse de diverses œuvres de littérature de jeunesse racontant le rituel de l'anniversaire, l'auteur affirme que ces ouvrages transmettent des modèles comportementaux et des valeurs à reproduire. (Régine Sirota, 2013, p.26)

De plus, Joëlle Turin, dans son ouvrage *Ces livres qui font grandir les enfants* ajoute que les livres sont des outils qui permettent aux enfants de grandir parce qu'ils donnent matière à réfléchir, à éprouver des émotions, à se poser des questions. Dans cette proposition de réflexion, le texte et l'image sont tous aussi importants. Après l'analyse qu'elle a effectuée sur plusieurs œuvres de littérature de jeunesse dans les divers domaines qui touchent de près l'enfance, Joëlle Turin révèle que la capacité de communication des auteurs et des illustrateurs réside dans le fait qu'ils cherchent à établir un lien complice, joueur, de confiance et de respect avec l'enfant. Les ouvrages sont proches des enfants parce qu'ils naissent de l'expérience des auteurs et illustrateurs et non d'une envie moralisatrice. Finalement, c'est par la liberté laissée aux jeunes lecteurs que le lien avec le livre se crée. A travers l'expérience du monde qu'ils retranscrivent, en prenant en compte le jeune lecteur qu'ils placent au cœur des histoires, les livres deviennent alors de réels médiateurs culturels. Ils permettent alors le développement social des enfants en leur faisant prendre conscience de l'existence d'autrui. (Joëlle Turin, 2008, p.163-164)

Dima Toncheva, au sein de son article intitulé *La représentation du handicap dans la littérature de jeunesse*, énonce que la littérature de jeunesse participe à enrichir l'expérience culturelle des enfants et les aide donc à mieux comprendre le monde qui les entoure et à mieux se sociabiliser. La littérature développe la curiosité des enfants tout en



développant leurs valeurs morales. Elle transmet les principes de la citoyenneté et les règles sociales. (Dima Toncheva, 2014, p.3-4)

## 2.4 Les différentes approches du handicap et de l'autisme dans la littérature de jeunesse

Tout d'abord, il s'agit ici de développer les différentes approches du handicap, et plus particulièrement de l'autisme, dans la littérature de jeunesse.

Claire Delbard, dans son article intitulé *La représentation du handicap dans la littérature de jeunesse : un moteur d'espoir* s'est intéressée aux ouvrages des éditions du Père Castor de 1980 à 1990, et constate que le handicap est présenté non pas comme une différence mais plutôt comme une particularité du personnage. L'auteur propose comme exemple *Les enfants aux yeux éteints* de Lida Durdikova. Au sein de cet ouvrage, l'histoire d'enfants aveugles et de leur accompagnatrice, Claire, est racontée à travers ses propres yeux. Claire Delbard nous apprend alors que ces enfants en situation de handicap sont présentés comme des enfants ordinaires avec une caractéristique supplémentaire : la cécité visuelle. Nous découvrons que la narratrice cherche à comprendre ces enfants, leurs émotions et leurs ressentis, tout en les respectant. (Claire Delbard, 2009, p. 162-163)

De plus, Claire Delbard fait la liste des valeurs que cette rencontre avec le personnage permet : l'empathie et le respect de l'autre, l'ouverture d'esprit, le dépassement de soi ou encore la lutte contre les difficultés. Pour cela, l'auteur affirme qu'il ne faut pas que le lecteur se trouve face à une situation dramatique où le héros porterait le handicap. Selon elle, il suffit de déplacer les problématiques sur d'autres personnages que le personnage principal pour pallier cette dramatisation. Si nous reprenons l'exemple proposé par Claire Delbard *Les enfants aux yeux éteints* de Lida Durdikova, c'est bien grâce au personnage principal appelé Claire et le sentiment d'empathie qu'elle développe envers les enfants aveugles que les lecteurs peuvent comprendre et découvrir la vie des enfants en situation de handicap. Et c'est bien grâce à cette mise à distance que le lecteur peut développer les valeurs morales sur lesquelles est construit ce type de texte. (*Id., ibid.*)

Les propos d'Aurélie Tournaire viennent confirmer ceux de Claire Delbard. En effet, Aurélie Tournaire, dans son mémoire intitulé *La littérature de jeunesse et le handicap. Depuis 2005, quelle est l'image du handicap véhiculée par la littérature de jeunesse ?*, a étudié les représentations du handicap dans la littérature de jeunesse. Elle s'est appuyée sur un corpus d'œuvres éditées entre 2005 et 2011 appartenant à des genres

littéraires différents (roman, album). Elle affirme que la littérature de jeunesse évoquant le handicap permet une rencontre avec des personnages qui possèdent des valeurs morales importantes. Ces personnages développent des qualités qui leur permettent de dépasser leur handicap. C'est alors que le handicap n'est plus vu d'une manière négative puisque les héros de ces œuvres sont valorisés pour les valeurs qu'ils véhiculent. Ils font preuve de courage et d'adaptation et développent des capacités non déployées par le reste de la population. Aurélie Tournaire nous apprend que malgré la diversité des œuvres rencontrées, la description d'une situation de handicap permet de véhiculer des valeurs morales telles que l'empathie, le respect de l'autre et l'acceptation de l'autre. Ceci est rendu possible par la présentation de situations susceptibles d'être vécues par des enfants. En se sentant concernés, ils peuvent alors s'ouvrir à l'univers des personnages. (Aurélie Tournaire, 2012, p. 75-76)

Par ailleurs, Aurélie Tournaire, au sein de son écrit, présente un travail mené avec un groupe d'enfants âgés de 5 à 6 ans (10 enfants dont 5 filles et 5 garçons) sur la sensibilisation au handicap et plus particulièrement à la cécité visuelle, à l'aide d'ouvrages de littérature de jeunesse. Elle a utilisé *Voir* de François David et *Le livre noir des couleurs* de Cottin Menena. Elle a donc proposé trois activités aux enfants : une activité de motricité avec les yeux fermés, une seconde activité où les enfants doivent associer une couleur à un sentiment, un goût, un bruit, etc., puis une troisième activité qui consiste en la lecture des deux livres et un retour sur les deux précédentes activités à l'aide de ces deux ouvrages. Finalement, après l'analyse des résultats obtenus (réponses des enfants), l'auteur conclut :

« Les jeunes lecteurs apprennent dans leur lecture quelques vérités qui leur permettront de mieux comprendre le handicap et pour aller plus loin, la vie. Ils découvrent que le handicap peut être bénéfique aussi bien pour les autres que pour le personnage atteint d'une déficience. Cela facilitera l'inclusion d'un enfant en situation de handicap dans une classe car l'expérience, à travers les œuvres de jeunesse, est déjà connue ». (Aurélie Tournaire, 2012, p. 77).

Laurence Joselin, dans son article *L'école des filles et des garçons en situation de handicap dans la littérature de jeunesse*, indique que les albums montrant des élèves en situation de handicap à l'école sont réalistes. En effet, ils mettent en avant les pédagogies mises en place au sein des classes pour ces élèves aux besoins particuliers. (Laurence Joselin, 2017, p.24) Ainsi, la lecture de ces albums aux autres élèves de la classe pourra favoriser une meilleure intégration de l'élève en situation de handicap puisque les autres élèves de la classe comprendront davantage les dispositifs d'aide mis en œuvre pour ce

nouvel élève. Ils accepteront plus facilement la différenciation pédagogique effectuée par l'enseignant puisqu'ils en comprendront l'objectif.

Plus précisément à propos de la représentation de l'autisme dans la littérature de jeunesse, Laurence Joselin, dans son article *Représentations plurielles des héros en situation de handicap dans la littérature de jeunesse*, indique que le personnage atteint d'autisme est souvent présenté comme un enfant violent malgré lui. Cette représentation qui s'appuie sur la manifestation de certains troubles (troubles dans les relations sociales, troubles du langage) accentue la violence (cris, coups, crises de colère) du personnage en situation de handicap, voire à faire de cela une particularité du syndrome autistique. Or, les troubles du spectre autistique ne se définissent pas seulement par ces comportements ; et les professionnels et les proches des personnes atteintes d'autisme déplorent cette vision de l'autisme. (Laurence Joselin, 2013, p.106-107) Sachant cela, il s'agit de porter une attention particulière sur le choix des histoires proposées aux enfants afin de ne pas créer ou accentuer des représentations stéréotypées des enfants présentant un trouble du spectre autistique.

Après l'étude de ces travaux, nous pouvons dire qu'ils donnent du sens à notre propre travail et à nos questionnements. Même si nous nous concentrons seulement à l'étude de la sensibilisation à l'autisme grâce à la littérature de jeunesse, ces études nous donnent une première approche à prendre en compte ; d'abord, concernant la représentation du handicap de manière générale dans la littérature de jeunesse, puis, à propos de l'impact de la littérature de jeunesse pour la sensibilisation des enfants face au handicap.

# PARTIE 3 – Question de recherche, hypothèses et méthodologie

---

## 3.1 Question de recherche

L'intégration des enfants porteurs du trouble autistique est un enjeu majeur pour l'Ecole et elle ne peut s'effectuer qu'avec une compréhension et une acceptation de l'élève à besoins éducatifs particuliers de la part des autres élèves de la classe d'accueil.

Toutefois, il paraît intéressant de réfléchir à l'utilisation d'un outil médiateur pour favoriser la sensibilisation des élèves à l'autisme. La littérature de jeunesse étant une ressource souvent utilisée en classe pour aider aux apprentissages et à la diffusion des valeurs de l'Ecole et de la République, il paraît important de se focaliser sur la contribution qu'elle peut apporter à l'intégration des élèves porteurs d'autisme au sein de classes dites « ordinaires ». D'autant plus que la littérature de jeunesse offre des possibilités pédagogiques : elle joue un rôle dans la formation intellectuelle mais également dans la formation sociale et humaine des élèves.

Ainsi, nous nous sommes demandés **en quoi la littérature de jeunesse peut contribuer à la sensibilisation et à la compréhension des élèves porteurs du trouble autistique par les élèves d'une classe dite « ordinaire ».**

## 3.2 Hypothèses

Ce questionnement nous amène à formuler différentes hypothèses.

D'abord, la littérature de jeunesse peut offrir un moyen adapté aux enfants pour leur faire comprendre le fonctionnement cognitif des enfants porteurs d'autisme et ainsi, être plus tolérants et faire des efforts pour mieux communiquer avec eux.

De plus, la littérature de jeunesse, notamment à travers les albums, permet de mettre en œuvre un processus d'identification des élèves aux personnages. Par ce mécanisme, nous souhaitons que les élèves effectuent une réflexion sur leur propre comportement et sur leurs propres actes ainsi que sur les agissements d'autrui et sur les valeurs de la société. Cela est possible car ce questionnement passe d'abord par une réflexion sur les comportements des

personnages et, par élargissement, sur les élèves eux-mêmes. Ils peuvent ainsi se questionner sur leurs propres interactions avec leurs pairs. Les élèves, grâce à la littérature de jeunesse, prennent alors conscience de la société et de ses règles, prennent du recul sur ce qui les entoure. (CNDP ; Lancel Nolwenn, 2012, p. 13-17)

En outre, les ouvrages de littérature de jeunesse constituent des outils pour apporter des réponses aux questionnements des élèves et aident à la mise en mots du trouble autistique. La littérature de jeunesse offre une multiplicité de genres et de sujets sur différents thèmes. Elle concourt ainsi à décrire et à expliquer le handicap, entre autres l'autisme. (Lancel Nolwenn, 2012, p. 13-17)

Par ailleurs, nous pourrions travailler sur la mise en réseau d'œuvres traitant du même thème : le handicap et plus particulièrement, l'autisme. Cela nous paraît être une méthode efficace pour développer la culture des élèves à ce sujet. Les textes présentés peuvent alors se compléter et permettre aux élèves de se construire une connaissance du thème abordé. Par l'étude de ces œuvres et par leur comparaison, ils vont découvrir l'autisme sous divers aspects. (Lancel Nolwenn, 2012, p. 29)

Ainsi, proposer une histoire sur le trouble autistique nous paraît être un bon outil pour sensibiliser et préparer la classe à accueillir un élève atteint de ce trouble.

### 3.3 Méthodologie

Afin de vérifier les hypothèses précédentes, il semble nécessaire de travailler à l'aide de deux axes.

D'abord, il nous paraît intéressant de recueillir des témoignages de médiateurs de la littérature de jeunesse, tels que les enseignants, à l'aide d'un questionnaire (annexe 1 : questionnaire pour les enseignants, p.73). Cela nous permettra alors d'étudier sa place en classe et son impact en ce qui concerne la diffusion des valeurs de l'Ecole et la compréhension de l'autisme. Les échanges avec les enseignants permettront également de situer leurs attentes face à cette utilisation de la littérature de jeunesse et les objectifs visés.

Puis, une part importante de notre travail sera consacrée à l'étude des enjeux de la littérature de jeunesse traitant de l'autisme à propos de la compréhension de ce trouble par les enfants. Cela pourra s'effectuer lors de la mise en pratique d'une séquence d'apprentissage sur le handicap et plus particulièrement sur l'autisme dans notre classe (annexe 2 : fiches de préparation de la séquence d'apprentissages « *Le handicap* », p.78). Nous pourrions alors noter les réactions des élèves et analyser leurs propos. A travers ces

témoignages des enfants, nous pourrions réellement étudier l'impact que la littérature de jeunesse peut avoir sur les représentations qu'ils ont de l'autisme.

Le choix des œuvres de littérature de jeunesse à étudier en classe a été pensé de manière que les connaissances apportées soient progressives. D'abord, il s'agit d'aborder le handicap puis l'autisme. Les ouvrages choisis se complètent et présentent des situations quotidiennes, familiales et dans le contexte de l'école. Les relations questionnées sont celles d'une fratrie ou entre camarades d'une même classe. Ainsi, les enfants pourront s'identifier aux personnages plus facilement. De plus, les connaissances apportées sur l'autisme permettent de définir ce trouble de manière complète : aspect social et émotionnel, aspect cognitif. Des images concrètes sont proposées aux élèves pour les aider à mieux comprendre. Enfin, des situations sont présentées où des aménagements sont proposés en classe pour les enfants atteints d'autisme. Cela permet d'aborder la question de l'équité avec les élèves et ainsi, les préparer éventuellement à accueillir un élève porteur du trouble autistique.

En outre, notre corpus est constitué principalement d'albums, de contes et de documentaires. Ce choix s'est imposé afin de faciliter le déroulement des activités avec les élèves. Les œuvres choisies offrent à ceux qui ont des difficultés en lecture un accès au texte rapide et simple. Ils pourront mener un travail en autonomie plus facilement.

Ainsi, le premier ouvrage de littérature de jeunesse présenté aux élèves est un album qui s'intitule *La petite casserole d'Anatole* » d'Isabelle Carrier. Cet ouvrage permet d'introduire la notion de handicap avec les élèves à travers l'histoire d'Anatole trainant une casserole qui l'empêche d'avancer correctement. Il permet de travailler sur le respect de la différence et sur la tolérance tout en utilisant un vocabulaire simple. A travers les illustrations en rapport de redondance avec le texte, la représentation du handicap semble claire tout en mettant en avant les difficultés que peut rencontrer une personne en situation de handicap. La seule difficulté de compréhension réside dans la métaphore de la casserole pour représenter le handicap que les élèves devront surmonter pour accéder au sens de l'ouvrage. Finalement, l'album permet une sensibilisation aux difficultés de l'autre et appelle les élèves au respect et à la compréhension d'autrui.

Le deuxième ouvrage proposé aux élèves est un documentaire écrit par Stéphanie Ledu et intitulé *Le handicap*. A l'aide d'un vocabulaire simple, cet ouvrage permet de donner une définition complète du handicap. En effet, il aborde les différents types de handicap, les contraintes liées à l'environnement que peuvent rencontrer les personnes en situation de handicap, les aménagements qui leur sont proposés, les différents

professionnels qui peuvent intervenir auprès de ces personnes ainsi que les comportements parfois irrespectueux d'autrui et leurs conséquences. Les images étant en rapport de redondance avec le texte, elles participent à une meilleure compréhension de celui-ci. L'intérêt de cet ouvrage est d'aider les élèves à comprendre ce qu'est le handicap à l'aide de cas concrets illustrés. Ainsi, il véhicule plusieurs valeurs telles que le respect de la différence, la tolérance et l'équité.

Le troisième ouvrage présenté aux élèves s'intitule *La clé des Songes* et est écrit par Régine Joséphine. C'est un conte qui aborde la notion d'autisme dans un cadre familial. Les élèves peuvent alors découvrir comment les liens se tissent au sein de la famille avec le personnage principal atteint d'autisme. Ils s'aperçoivent également que la réaction (la peur) de certaines personnes extérieures à la famille peut blesser les proches de l'héroïne. Les difficultés de communication sont l'un des principaux aspects de l'autisme abordé dans ce livre. Les images étant en rapport de redondance avec le texte, elles peuvent aider à la compréhension. Seulement, ce qui freine cette bonne compréhension est le vocabulaire parfois inconnu des élèves (« clameurs » ou « oppressé »). De plus, les élèves doivent effectuer le lien entre le pays des songes présenté qui correspond finalement à l'autisme de l'héroïne. La remédiation intéressante du livre pour pallier ces difficultés de compréhension est l'explication concrète du trouble du spectre autistique à la fin de l'ouvrage. Ainsi, les élèves comprennent mieux les réactions du personnage porteur d'autisme et font des liens avec ces apports de connaissances. Finalement, les élèves développent un sentiment d'empathie, apprennent à accepter la différence et à s'ouvrir aux autres, tout en découvrant quelques particularités de l'autisme.

A propos de l'album intitulé *Paul-la-Toupie* de Geneviève Laurencin et Michel Boucher, il nous permet d'aborder l'autisme également dans le cercle familial. A travers les yeux d'un petit frère, les élèves vont être confrontés aux relations au sein d'une fratrie avec un enfant atteint d'autisme. Les élèves peuvent alors comprendre certaines particularités des enfants ayant un trouble du spectre autistique à travers cet ouvrage, notamment l'intérêt restreint ou les difficultés de communication verbale. Cela apporte une précision de ce qu'est l'autisme et une meilleure compréhension de ce trouble de la part des élèves. L'illustration accentue cette compréhension notamment par le fait que Paul, l'enfant porteur d'autisme, est représenté sur un fond quadrillé en opposition avec le reste de l'image. Un autre avantage est que l'histoire peut permettre aux élèves un processus d'identification puisqu'elle traite l'autisme à travers les yeux d'un enfant.

En outre, une autre œuvre de littérature de jeunesse abordée en classe est intitulée *Lolo. L'autisme* et est écrite par Brigitte Marleau. Cet album raconte le parcours de Laurent, un petit garçon ayant un trouble du spectre autistique à la garderie. Cet ouvrage permet de préciser la notion d'autisme. En effet, les difficultés de langage, le besoin de rituels, les mouvements stéréotypés ainsi que l'hypersensibilité des personnes atteintes d'autisme sont abordés. En réponse à ces difficultés, l'album propose également des aménagements possibles pour aider le petit garçon à évoluer au mieux au sein de la garderie. Les images étant en rapport de redondance avec le texte permettent aux élèves de mieux visualiser les comportements de Laurent et les aides qui lui sont proposées. Un atout de cet ouvrage consiste en la présentation positive de l'enfant avec autisme. Certes, il connaît des difficultés mais ses qualités sont également mises en avant. L'autisme n'est alors plus présenté comme une différence mais comme une particularité du personnage. De plus, un autre avantage de cet album est que la situation présentée peut s'apparenter à une situation de classe. C'est un livre qui permet d'aborder le lien entre les camarades de classe et la différenciation entre les élèves. Ainsi, une mise en mots de ces situations devient plus facile. Les élèves sont également amenés à réfléchir sur des valeurs telles que l'équité, le respect et l'acceptation de la différence.

La sixième œuvre de littérature de jeunesse proposée aux élèves s'intitule *Epsilon, un enfant extra-ordinaire*. Elle est écrite par Lydie Laurent et illustrée par Véronique Cellier. Ce documentaire aborde l'autisme sous différents aspects. L'auteur et l'illustratrice nous invitent à nous mettre à la place d'Epsilon. L'autisme est décrit du point de vue de l'enfant et de ce qu'il ressent. Les difficultés de compréhension du langage oral, l'hypersensibilité des sens (odorat, audition, le goût, le toucher), les difficultés de lecture des émotions, les gestes stéréotypés, les centres d'intérêts particuliers sont abordés. Les illustrations sont produites de manière à impliquer le lecteur dans l'expérience d'Epsilon. Elles aident ainsi à la bonne compréhension du documentaire. L'ouvrage permet ainsi de préciser les connaissances des élèves sur le trouble autistique et de faire le lien avec les ouvrages déjà étudiés. Finalement, les élèves sont amenés à faire preuve d'empathie et à se décentrer pour se mettre à la place d'Epsilon afin de mieux comprendre son trouble. Ils sont appelés au respect d'autrui.

Enfin, le dernier ouvrage étudié en classe s'intitule *Moi, Ivan crocodile*. C'est un album écrit par René Gouichoux et illustré par Julia Neuhaus. L'histoire retranscrit le parcours en classe d'Ivan, enfant présentant un trouble du spectre autistique. Le personnage est confronté aux difficultés d'intégration dans une classe ordinaire puisque ses camarades



se moquent de lui. Cet ouvrage permet plus spécifiquement de faire réfléchir les élèves sur la façon de se comporter avec un camarade atteint d'autisme. Les élèves sont amenés à comprendre l'impact que de tels agissements peuvent avoir sur Ivan. La difficulté principale de compréhension pour les élèves est qu'il faut comprendre que l'autisme d'Ivan est représenté par le fait qu'il pense être un crocodile. De plus, les images peuvent également causer des difficultés de compréhension. En effet, elles sont produites à partir de collages et parfois, elles ne représentent pas les enfants et le lieu de l'école de manière concrète. Il s'agit de faire une « lecture » plus abstraite pour les comprendre en tenant compte de la forme globale de l'image, de son sens. S'ajoute à cela le fait que les illustrations représentent parfois l'imagination d'Ivan, d'autres fois, la « réalité » de l'histoire. Finalement, cet album permet aux élèves de réfléchir sur une situation qui peut être connue, une situation d'école. Ils sont amenés à s'interroger sur les relations entre camarades et leurs conséquences. Ainsi, c'est le respect des autres qui est mis en avant ici.

Afin de compléter les notions apportées par les ouvrages de littérature de jeunesse, deux vidéos sont présentées aux élèves. D'abord, ils sont amenés à visionner *Mon petit frère de la lune* de Frédéric Philibert. L'histoire étant racontée à travers les yeux d'une sœur d'un enfant atteint d'autisme, elle permet d'aborder les relations au sein d'une fratrie. Cette ressource permet également de découvrir différentes caractéristiques de l'autisme : le point de vue émotionnel et social, puis cognitif. La vidéo apporte des exemples de comportements et d'attitudes concrètes ce qui permet une meilleure compréhension de la part des élèves. Finalement, ils sont amenés à mieux comprendre ce trouble pour mieux l'accepter.

La seconde vidéo proposée aux élèves s'intitule *Le nouveau – Vinz et Lou*. Elle est issue du site Tralalere.com. Cette ressource n'aborde pas spécifiquement le trouble autistique mais seulement une situation de classe où un élève en situation de handicap et ayant besoin d'une aide supplémentaire est intégré. Les différentes réactions des élèves sont abordées. Les élèves sont donc amenés à réfléchir sur ces comportements. De plus, la vidéo propose la mise en place d'une A.V.S. (Assistant de Vie Scolaire), ce qui permet aux élèves de découvrir ce dispositif d'aide humaine. Ainsi, ils sont amenés à comprendre les raisons de la mise en place de tels aménagements et d'une différenciation pédagogique. Les élèves développent alors le respect de la différence et la valeur de l'équité.

Par ailleurs, il est important de préciser que la sensibilisation au handicap et plus particulièrement à l'autisme constitue un enjeu majeur tout au long de la scolarité. Le fait

que des élèves accueillent un camarade porteur du trouble autistique dans leur classe est une possibilité présente à tous les niveaux. Ainsi, notre étude s'adresse à tous les cycles de l'école primaire, même si le choix des ouvrages et les activités présentées seront différents suivant l'âge des élèves. Nous serons donc obligés de nous limiter à une certaine tranche d'âge, pour rester dans le cadre d'un mémoire de Master M.E.E.F. (Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation). Nous étudierons seulement le cycle 2. En effet, le cycle des apprentissages fondamentaux comprend des enfants qui sont très différents entre eux. Ils ont grandi dans des contextes scolaires et familiaux différents, ce qui influence les apprentissages. L'enjeu est alors d'organiser l'enseignement avec des reprises permanentes sur les connaissances en cours d'acquisition. De plus, lors du cycle 2, l'accès aux valeurs de l'Ecole se fait à l'aide de situations concrètes et de confrontations à diverses œuvres. (Ministère de l'Education Nationale, 24 décembre 2015)

# PARTIE 4 – L’impact de la littérature de jeunesse sur la sensibilisation, les représentations et la compréhension de l’autisme de la part des élèves d’une classe

---

## 4.1 Présentation de l’expérimentation

Dans le but d’observer ce que nous avons étudié en détail dans notre mémoire, une phase d’expérimentation en classe a été mise en place. Il s’agissait de valider ou non nos hypothèses.

Cette expérimentation a pour objectif de vérifier directement auprès des élèves l’impact de la littérature de jeunesse sur leur sensibilisation face à l’autisme et si, après quelques lectures d’ouvrages sur le trouble autistique, ils en comprennent un peu plus les particularités.

Cette expérimentation se divise en plusieurs phases et se veut progressive pour aborder la notion d’autisme avec les élèves. En effet, c’est une notion nouvelle et qui peut être difficile à comprendre pour des enfants âgés de sept à huit ans. Ainsi, nous avons réfléchi à une séquence d’apprentissage qui aborde d’abord la notion de *handicap*, pour enfin terminer avec la notion d’*autisme*. Notons, tout de même, qu’afin de construire ces deux notions, nous avons chaque fois utilisé la littérature de jeunesse comme outil médiateur des apprentissages.

Ainsi, notre expérimentation commence d’abord par deux séances dédiées à l’étude du handicap de manière générale. Les objectifs de ces séances sont que les élèves définissent cette notion et qu’ils en connaissent les différents types (visuel, auditif, physique et mental). Enfin, la séquence d’apprentissage proposée se termine par cinq séances sur l’autisme. Les élèves sont amenés à comprendre ce handicap et à en connaître

les spécificités. Ils doivent également réfléchir à des solutions pour améliorer la vie de classe dans le cas où un élève atteint du trouble autistique serait accueilli dans la classe. Enfin, la séquence d'apprentissage se termine par la visite d'une mère d'un enfant atteint d'autisme afin que les élèves puissent échanger sur son parcours scolaire, son histoire, avec ses réussites et ses difficultés. Le travail effectué tout au long de la séquence est présenté afin d'avoir le retour d'une personne concernée. L'objectif est de rendre ces apprentissages plus concrets pour les élèves.

Pour terminer, il est important de noter que le travail des élèves et sa trace écrite seront recueillis dans un « fichier élève » spécialement construit pour ce projet (annexe 3 : fichier élève « *Le handicap* », p.87).

## 4.2 Mise en place de l'expérimentation et recueil de données

### 4.2.1 Questionnaires remplis par les enseignants

Nous avons fait parvenir des questionnaires à onze collègues enseignant de la P.S. (Petite Section) au C.M.2 (Cours Moyen 2) afin qu'ils puissent les remplir en s'appuyant sur leur expérience professionnelle (annexe 4 : réponses obtenues aux questionnaires remplis par les enseignants, p.99). L'analyse des réponses obtenues est effectuée plus loin.

### 4.2.2 Expérimentation effectuée en classe

Maintenant, à propos de l'expérimentation effectuée en classe, il est important de rappeler que les réponses des élèves ont été inscrites dans un fichier élève au fur et à mesure du travail mené afin qu'ils puissent garder une trace écrite de leur travail.

Nous avons commencé la séquence d'apprentissages avec la première séance intitulé *Le handicap (1)*. L'objectif était de faire comprendre aux élèves ce qu'est le handicap à l'aide d'une première lecture de *La petite casserole d'Anatole* d'Isabelle Carrier. A la suite de cette lecture, les élèves ont été amenés à répondre à des questions de compréhension recueillis dans le tableau ci-dessous.

<b>Questions de compréhension</b>	<b>Réponses apportées par les élèves</b>
Anatole est différent des autres. Explique pourquoi ?	<b>Elève A.</b> « Il a une casserole qui se coince partout. » <b>Elève B.</b> « Il s'énerve. » <b>Elève C.</b> « Il a besoin d'affection. »

Pourquoi les gens ne voient-ils pas les qualités d'Anatole ?	<b>Elève A.</b> « Parce qu'ils voient que sa casserole. »
Anatole doit faire beaucoup plus d'efforts que les autres pour arriver à faire ce qu'il veut. Explique pourquoi.	<b>Elève A.</b> « Sa casserole le gêne parce qu'elle se coince toujours. »
Enfin, comment Anatole arrive-t-il à se débrouiller avec sa petite casserole ?	<b>Elève A.</b> « Il a croisé quelqu'un de gentil qui l'a aidé à se servir de sa casserole. »
Que représente la petite casserole d'Anatole ?	<p><b>Elève A.</b> « Son doudou. »</p> <p><b>Enseignant.</b> « Son doudou ? Mais sa casserole le gêne, ton doudou, il te gêne toi ? »</p> <p><b>Elève B.</b> « Son ami. »</p> <p><b>Enseignant.</b> « Tu es sûr ? »</p> <p><b>Elève C.</b> « Un sort. »</p> <p><b>Elève D.</b> « Une maladie. »</p> <p><b>Elève E.</b> « Un « tic ». »</p> <p><b>Elève F.</b> « Il est attaché à la casserole. »</p> <p><b>Enseignant.</b> « Oui, il ne peut pas s'en défaire et elle le gêne. Qu'est-ce que ça pourrait être ? »</p> <p><b>Elève G.</b> « Son handicap. »</p>

Ensuite, les élèves ont été amenés à expliquer ce qu'est le handicap. Ils ont dû construire une première définition. Pour cela, ils se sont appuyés sur leurs propres représentations et ce qu'ils savaient déjà à ce sujet, ainsi que de la lecture effectuée précédemment. Ainsi, pour expliquer ce qu'est le handicap, les élèves ont écrit dans leur fichier élève : « C'est quand on a un accident. C'est quelque chose qui nous gêne tout le temps. On se retrouve seul quand on est handicapé, on est rejeté. A cause de ses difficultés, quelqu'un d'handicapé peut être en colère. »

Par groupe, les élèves sont ensuite amenés à modifier leur ancienne définition pour en écrire une plus complète :

« Pour nous, le handicap c'est un problème qu'une personne peut avoir et qui peut l'empêcher de bouger comme nous ou de penser comme nous. Un handicap peut arriver dès la naissance ou lors d'un accident. Une personne handicapée n'est pas méchante, elle est souvent mal comprise. »

Cette première séance a finalement été menée durant deux séances avec les élèves, le travail proposé étant trop dense par rapport à la durée prévue pour l'effectuer.

La deuxième séance prévue, intitulée *Le handicap (2)*, consiste d'abord en une deuxième lecture, *Le handicap* de Stéphanie Ledu. Ce documentaire a fait comprendre aux élèves que : « Le handicap, c'est quelque chose de difficile pour les personnes handicapées. Certaines personnes se moquent des personnes handicapées et disent des choses méchantes parce qu'elles ont peur : cela fait de la peine aux personnes handicapées. » Nous avons ensuite proposé des questions de compréhension aux élèves afin de les aider à développer leur réflexion.

<b>Questions de compréhension</b>	<b>Réponses apportées par les élèves</b>
Quels handicaps découvres-tu dans ce documentaire ?	<p><b>Elève A.</b> « Etre sourd. »</p> <p><b>Elève B.</b> « Etre aveugle. »</p> <p><b>Elève C.</b> « Etre muet. »</p> <p><b>Elève D.</b> « Pas pouvoir marcher et être en fauteuil roulant. »</p> <p><b>Elève E.</b> « Pas pouvoir apprendre comme les autres. »</p> <p><b>Enseignant.</b> « Oui, donc il existe deux types de handicap : le handicap mental et le handicap physique. Qu'est-ce que vous mettriez dans le handicap physique ? »</p> <p><b>Elève F.</b> « Etre sourd, être muet, être aveugle et être en fauteuil. »</p> <p><b>Enseignant.</b> « Et dans le handicap mental ? »</p> <p><b>Elève G.</b> « Pas apprendre comme les autres. »</p>
Qu'est-ce qui est mis en place pour les	<p><b>Elève A.</b> « Les chiens d'aveugle. »</p> <p><b>Elève B.</b> « Des personnes qui aident. »</p>

personnes handicapées ?	<p><b>Enseignant.</b> « Oui, on les appelle des A.V.S., ce sont des assistants de vie scolaire. »</p> <p><b>Elève C.</b> « Des places de parkings qui sont réservées. »</p> <p><b>Elève D.</b> « Elles sont en bleu. »</p>
Pourquoi devons-nous les aider ?	<p><b>Elève A.</b> « Parce qu'ils arriveront pas à faire ce qu'ils ont envie de faire. »</p> <p><b>Elève B.</b> « Parce qu'ils ont des difficultés pour se déplacer. »</p> <p><b>Enseignant.</b> « Tous ? »</p> <p><b>Elève B.</b> « Non, ceux qui sont en fauteuils roulants. »</p>

A la suite de ce questionnement, les élèves sont par groupe et essayent de compléter la définition du handicap trouvée lors de la séance précédente. Ils en débattent ensuite pour se mettre d'accord : « Les personnes handicapées rencontrent plusieurs difficultés (pour faire ce qu'elles aiment, pour se déplacer). Il existe plusieurs types de handicap : handicap physique (être aveugle, être en fauteuil roulant, être muet) et le handicap mental (difficulté pour apprendre). »

Afin de continuer le travail sur le handicap, les élèves ont dû chercher la définition que propose le dictionnaire afin de la comparer à celle qu'ils ont proposée plus tôt. Finalement, ils ne trouvent qu'une définition d'une personne handicapée. Cette définition ne parle que du handicap moteur. Les élèves sont d'abord d'accord avec la définition et parlent des personnes en situation de handicap qui font partie de leur famille. Puis, certains élèves finissent par dire qu'ils ne sont pas tout à fait d'accord avec la définition proposée puisqu'elle n'est pas complète. Selon eux, il manque des explications sur le handicap mental. Ils s'appuient notamment sur le cas d'un de leur camarade de la classe de C.P. (Cours Préparatoire). En effet, un élève atteint d'autisme est scolarisé. L'enseignant complète alors la définition du dictionnaire en expliquant que l'élève de C.P. a un trouble au niveau du cerveau : « On peut aussi avoir un handicap mental, c'est-à-dire qui nous empêche de penser comme tout le monde ou de ressentir les choses comme tout le monde. On peut avoir un handicap qui change notre vision du monde. » Les élèves finissent par proposer une nouvelle définition du handicap : « C'est quelque chose de gênant pour la personne concernée. Le handicap peut intervenir dès la naissance ou après un accident. Nous savons qu'il existe plusieurs types de handicap : handicap mental, handicap physique. ». Les élèves énoncent également les différents types de handicap qu'ils ont découverts dans l'ouvrage : « le handicap physique (c'est quand on ne peut pas bouger), le

handicap mental (c'est dans la tête), être sourd (c'est quand on entend pas), être aveugle (c'est quand on voit pas). » L'enseignant introduit alors les mots « handicap visuel » et « handicap auditif ».

Cette deuxième séance a également été menée durant deux séances avec les élèves.

A la suite de ces deux premières séances sur le handicap, les élèves ont travaillé plus précisément sur l'autisme. Les deux premières séances, *L'autisme (1)* et *L'autisme (2)*, ont le même format. Elles ont été conduites à la suite, le même jour. Ces deux séances découvertes sur l'autisme consistent en des ateliers autour de trois ouvrages de littérature de jeunesse et une vidéo. La vidéo a d'abord été visionnée collectivement. Ce choix a finalement été effectué afin que les élèves restent concentrés par la suite sur les ouvrages à lire.

Afin d'aider les élèves à mieux comprendre la vidéo et à rester attentifs, nous avons décomposé son visionnage en trois parties. D'abord, jusqu'à 1 minute et 57 secondes, mes élèves ont compris ce qui suit.

**Enseignant.** « Qu'avez-vous compris ? »

**Elève A.** « Le petit frère bouge pas, parle pas, il rigole pas, il n'aime pas qu'on lui coupe les cheveux parce qu'il faut attendre qu'il dorme. »

**Elève B.** « C'est pas drôle car c'est un handicap. »

**Elève C.** « Quand il était petit, il pleurait beaucoup et mangeait beaucoup. »

**Elève D.** « Le petit frère n'aime pas quand on passe l'aspirateur, quand on passe sous les tunnels, quand il y a des invités, il aime pas les bruits et les chants d'anniversaire. »

Ensuite, le visionnage de la vidéo s'est poursuivi jusqu'à 3 minutes et 11 secondes. Voici ce que les élèves ont retenu.

**Enseignant.** « Et maintenant, qu'avez-vous compris ? »

**Elève A.** « Le petit frère fait des gestes bizarres, il bat des ailes avec ses bras. Les gens ont peur et ils croient que c'est une maladie qui s'attrapent mais c'est pas vrai c'est un handicap. »

**Elève B.** « Le petit frère il regarde tout le temps le ciel, il aime bien les bijoux mais il les touche juste du bout du doigt. »

**Elève C.** « Il a vu beaucoup de docteurs spécialistes. »

**Elève D.** « Il ne joue avec personne. »

Enfin, nous avons visionné la vidéo jusqu'à 5 minutes et 11 secondes. Les élèves ont compris ce qui suit.



**Enseignant.** « Pouvez-vous me dire ce que vous avez compris de ce passage ? »

**Elève A.** « La petite sœur a inventé une langue avec le petit frère, comme ça, ils peuvent jouer ensemble. »

**Elève B.** « Le petit frère aime monter les escaliers mais pas les descendre. »

**Elève C.** « Il aime ce qui brille et regarde ce qui est rond comme la lune et les bouches d'égout. C'est pour ça qu'il s'appelle le petit frère de la lune. »

Finalement, les élèves concluent :

**Elève A.** « Les personnes autistes aiment pas changer leurs habitudes. »

**Elève B.** « Ce n'est pas drôle, il faut les respecter. »

**Elève C.** « Sa sœur rêve d'être une fée pour s'amuser avec son frère. »

**Elève D.** « Le personnage aime pas les bruits, ni les changements ». »

**Elève E.** « Il rigole pas même si on essaie de le faire rire. »

**Elève F.** « Il parle pas et il exprime pas ses émotions comme nous. »

Une fois la vidéo visionnée en entier, les élèves ont été répartis en trois groupes afin de travailler en atelier à l'aide des ouvrages de littérature de jeunesse. Une fois la lecture de ces livres effectuée, les élèves ont discuté de ce qu'ils ont compris de l'autisme collectivement. A propos de *La clé des songes*, de Régine Joséphine, l'histoire a été difficile à comprendre dans l'ensemble. Cette lecture fait appel à l'imaginaire des élèves et propose du vocabulaire inconnu des élèves. Ce qui a permis de les éclairer est le paragraphe de la fin qui explique ce qu'est l'autisme en utilisant l'exemple de l'héroïne. Les élèves ont donc compris :

**Elève A.** « Le personnage principal est atteint d'autisme. »

**Elève B.** « Elle ne peut pas rire. »

**Elève C.** « Elle ne peut pas exprimer ses sentiments comme nous. »

**Elève D.** « Sa sœur joue avec elle dans ses rêves. »

**Elève E.** « Elle crie quand on s'approche d'elle. »

**Elève F.** « Les gens ont peur d'elle parce qu'elle crie. »

Finalement, à l'aide de cet ouvrage, les élèves ont retenu de l'autisme que :

**Elève A.** « Les personnes autistes sont des gens qui ne parlent pas comme nous. »

**Elève B.** « Ils expriment pas leurs émotions comme nous. »

**Elève C.** « Même s'ils ne sont pas comme nous, il faut quand même les respecter parce que c'est des humains. »

Les élèves remplissent ensuite le fichier élève : « Nous avons appris que les personnes atteintes d'autisme ne parlent pas beaucoup, elles ont du mal à exprimer leurs émotions et

elles n'aiment pas changer leurs habitudes. Les personnes atteintes d'autisme doivent voir beaucoup de médecins et de spécialistes. »

Le deuxième ouvrage étudié par les élèves est *Paul-la-Toupie* de Geneviève Laurencin. A l'aide de cet ouvrage, les élèves ont retenu plusieurs idées :

**Elève A.** « Thomas offre un cadeau à Paul son frère pour son anniversaire. »

**Elève B.** « Paul veut jouer qu'avec sa toupie. »

**Elève C.** « Il est autiste, il veut pas changer ses habitudes comme le petit frère de la lune dans la vidéo. »

Les élèves notent ensuite dans le fichier élève : « Nous avons appris que les personnes atteintes d'autisme comme Paul n'aiment pas changer leurs habitudes. »

Le dernier ouvrage étudié par les élèves pour cette séance en atelier s'intitule *Lolo l'autisme* de Brigitte Marleau. Ce que les élèves ont retenu :

**Elève A.** « Un camarade est devenu ami avec Lolo et lui a appris des choses. »

**Elève B.** « Lolo, il crie, il aime pas jouer avec les autres, il préfère être tout seul, il exprime ses émotions autrement en faisant des gestes différents. »

**Elève C.** « Il ne parle pas donc pour parler avec lui on peut utiliser des photos ou des images. »

**Elève D.** « Lolo mange toujours la même chose, il n'aime pas le reste. »

**Elève E.** « Pour moins crier, Lolo a besoin d'avoir les mêmes habitudes. »

Les élèves remplissent ensuite le fichier élève avec la trace écrite qu'ils construisent collectivement : « Nous avons appris que les personnes atteintes d'autisme préfèrent être seules. Elles expriment leurs émotions autrement, avec des gestes différents. Comme elles ne parlent pas, pour communiquer avec elles, nous pouvons utiliser des photos ou des images. Pour moins crier, elles ont besoin d'avoir les mêmes habitudes. Les personnes atteintes d'autisme préfèrent manger toujours la même chose. »

A la fin de cette séance, les élèves sont amenés à synthétiser les nouvelles connaissances acquises en essayant d'expliquer ce qu'ils ont compris de l'autisme. Ils remplissent le fichier élève : « Pour nous, les personnes atteintes d'autisme ont des difficultés à exprimer leurs émotions comme nous et font parfois des gestes différents de nous. Elles n'aiment pas que leurs habitudes changent. Souvent, elles préfèrent rester seules. »

A la suite de ce travail, les élèves ont suivi une troisième séance sur l'autisme, *L'autisme (3)*. Ils vont découvrir trois nouvelles ressources (deux ouvrages et une vidéo) sur l'autisme. L'objectif est alors de comprendre davantage ce trouble. Dans un premier temps, la lecture du livre *Epsilon, un enfant extra-ordinaire* de Lydie Laurent est effectuée. Les élèves ont retenu :

**Elève A.** « Il [Epsilon] aime jouer à apprendre les drapeaux mais si nous on aime pas, il faut lui dire ce qu'on aime. »

**Elève B.** « Quand on mélange les aliments, ça lui donne envie de vomir. Ses sensations sont différentes. »

**Elève C.** « Il comprend pas les expressions imaginaires comme « donner sa langue au chat », il croit qu'on lui la coupe vraiment sa langue. »

**Elève D.** « Il a une peau sensible, ça lui fait mal (les étiquettes, ça lui fait mal comme des aiguilles, par exemple). Il aime pas quand on le touche et il se sent agressé comme ça lui fait mal. Il se met en colère très fort. »

**Elève E.** « Quand il est fatigué, ses chaussettes lui font mal et il a du mal à marcher. »

**Elève F.** « Les sons sont très forts pour lui donc il faut chuchoter, parler doucement. »

**Elève G.** « S'il regarde notre visage, il va voir d'abord nos sourcils, nos dents, des petites choses puis après le visage tout entier. Il prend plus de temps que nous pour nous reconnaître. »

**Elève H.** « Quand il s'ennuie, il fait tout le temps la même chose et il a plus envie de s'arrêter. Nous, on croit qu'il veut pas jouer avec nous mais il faut juste aller le chercher. »

**Enseignant.** « Oui, il fait des comportements répétitifs. On appelle cela des comportements stéréotypés. »

Les élèves complètent ensuite le fichier élève : « L'autisme est un handicap. », « [Les caractéristiques d'un enfant autiste :] il est plus sensible que nous (il entend plus fort, il a la peau plus sensible, le goût des aliments se mélangent, etc.). Il ne comprend pas les expressions imaginaires. Il voit les détails en premier puis l'ensemble. Il a des comportements stéréotypés. »

Ensuite, les élèves visionnent la vidéo *Le nouveau – Vinz et Lou* issue du site Tralalere.com. Ils répondent aux questions de compréhension collectivement.

<b>Questions de compréhension</b>	<b>Réponses apportées par les élèves</b>
-----------------------------------	------------------------------------------

Qui est le nouveau ?	« C'est un garçon qui a besoin d'aide parce qu'il ne sait pas écrire. Il a un handicap. »
Quelle aide est apportée à cet élève ? Pourquoi ?	« Il a l'aide d'un A.V.S.. C'est un assistant de vie scolaire. »
Comment réagissent les autres élèves ? Qu'en penses-tu ?	« Ils se moquent de lui parce qu'il a de l'aide. D'autres élèves acceptent et comprennent. Ce n'est pas gentil et ce n'est pas bien de se moquer. C'est méchant alors que l'élève handicapé ne lui a rien fait. Il l'a même aidé. Les moqueries blessent l'élève qui est atteint d'un handicap. Ça peut le rendre malheureux. Les mots peuvent blesser comme si on tapait. »

Par la suite, les élèves étudient l'ouvrage *Moi, Ivan crocodile !* de René Gouichoux. Collectivement, ils répondent aux questions de compréhension.

<b>Questions de compréhension</b>	<b>Réponses apportées par les élèves</b>
Qui est Ivan ? Pourquoi pense-t-il qu'il est un crocodile ?	« C'est un enfant. Il pense qu'il est crocodile car il est autiste. »
Comment réagissent les autres élèves avec Ivan ?	« Les autres élèves réagissent mal. Ils se moquent, ils l'insultent. Ils lui font des signes comme s'il était fou. »
Que penses-tu de ces comportements ?	« Les autres élèves sont méchants parce qu'ils se moquent de lui. Les moqueries peuvent blesser Ivan ou le mettre en colère. »

Après avoir étudié ces trois ressources, les élèves sont amenés à réfléchir à d'éventuelles solutions à mettre en place dans la classe pour accueillir un élève atteint d'autisme. Les élèves doivent prendre en compte les caractéristiques des enfants atteints d'autisme qu'ils ont découvert à l'aide des ressources utilisées tout au long de la séquence. Ils ont proposé plusieurs idées :

**Elève A.** « Il faudra l'aider pour faire les choses comme nous et l'encourager pour qu'il soit à l'aise. »

**Elève B.** « Il faudra nous présenter pour qu'il s'habitue à la classe. »

**Elève C.** « Quand il progressera, on pourra jouer à des jeux comme dans les ateliers (jeu du memory) avec lui et on pourra l'aider. »

**Elève D.** « On pourra jouer avec lui dans la cour de récréation. »

**Elève E.** « Quand il aura appris à travailler et qu'il aura l'habitude, il sera heureux et il aura des copains pour jouer avec lui. »

**Elève F.** « On peut jouer à ses jeux et s'intéresser à ses jeux et lui présenter aussi nos jeux. Il sera content et il sera pas en colère. »

**Elève G.** « Il faudra l'accueillir comme il le mérite. On peut l'accueillir comme il se doit, en restant gentil avec lui et en l'écoutant. »

**Elève H.** « Il faudrait le surveiller pour pas que d'autres gens se moquent de lui et qu'il soit en colère. »

**Elève I.** « On peut l'aider à travailler comme ça il sera content. »

**Elève J.** « Quand on aura terminé notre travail, on pourrait discuter pour savoir plus de choses sur lui. »

**Elève K.** « On devrait pas se moquer comme dans l'histoire pour pas le blesser. »

**Elève L.** « On peut lui apprendre des choses. »

**Elève M.** « On pourra discuter et lui demander ce qu'il faisait dans son autre école pour apprendre à se connaître. »

**Elève N.** « Il aurait pas besoin d'A.V.S. [Assistant de Vie Scolaire], nous on s'occuperait de lui. »

**Elève O.** « On pourrait l'aider à apprendre à parler en lui expliquant correctement et en parlant calmement. Et pour qu'il comprenne mieux, on pourrait utiliser des images. »

**Elève P.** « On pourrait l'aider en le laissant tranquille quand il préfère rester seul. »

**Elève Q.** « On pourrait faire tous les matins des rituels comme ça, il aura les mêmes habitudes ».

Les propositions des élèves sont notées. Collectivement, ils doivent se mettre d'accord sur celles qu'ils souhaitent réellement garder pour une éventuelle mise en œuvre. Les solutions retenues sont synthétisées et écrites dans le fichier élève : « Nous souhaitons mettre en place des rituels pour qu'il ait les mêmes habitudes. Nous pourrions également l'accueillir comme il se doit, avec joie, soin et en l'écoutant. Nous souhaiterions l'aider à bien apprendre à parler et à comprendre les consignes, en lui proposant des images pour

communiquer. Nous pourrions lui proposer des jeux et le laisser tranquille quand il en a besoin. »

La séance *L'autisme (4)* a ensuite été menée en classe. Les élèves ont dû se remémorer le travail effectué tout au long de la séance et concevoir des affiches synthétisant toutes les informations retenues. Ils pouvaient s'appuyer sur le fichier élève qu'ils ont complété au fur et à mesure des séances. Finalement, les élèves se sont souvenus facilement de ce qui avait été travaillé auparavant. Ils ont cité les exemples qui les ont aidés à se souvenir des caractéristiques des enfants atteints d'autisme : « Il n'aime pas qu'on lui coupe les cheveux, comme pour le petit frère de la lune. », « Il n'aime pas mélanger la nourriture. ». Ils ont ensuite construit les affiches à l'aide des traces écrites du fichier élève et des images que l'enseignant leur a imprimées. Leur travail a été exposé dans le couloir, devant la classe (annexe 5 : photos des affiches réalisées par les élèves, p.112).

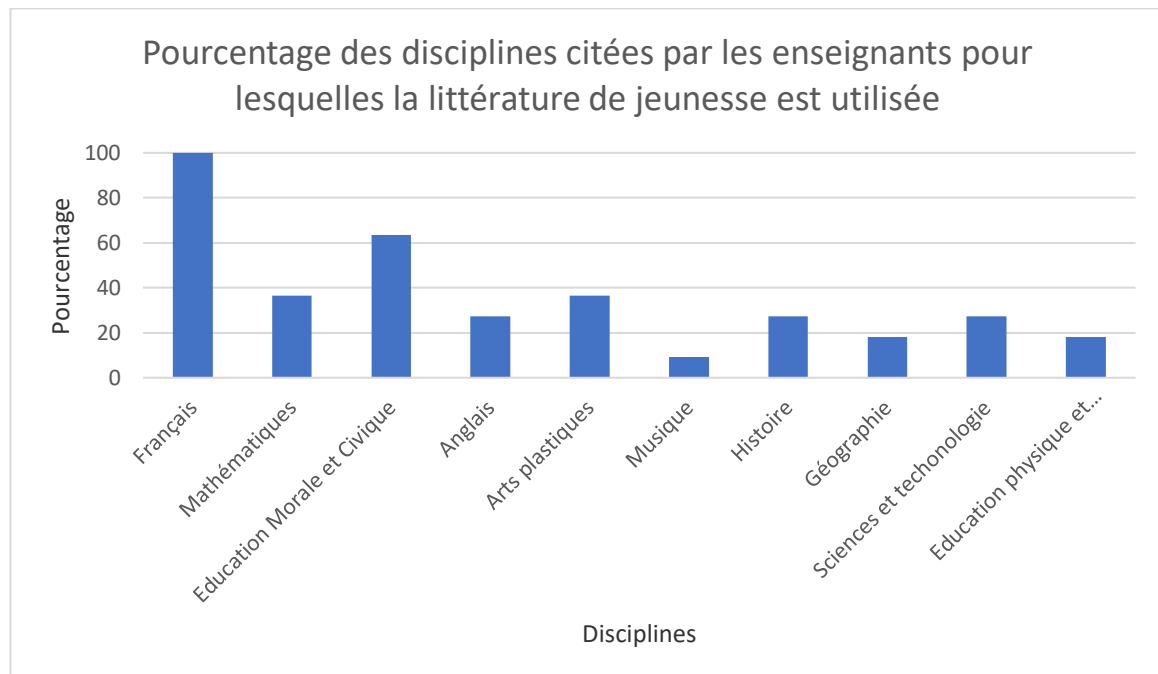
Pour conclure le travail mené tout au long de la séquence d'apprentissages, les élèves ont effectué la séance *L'autisme (5)*. Ils ont été amenés à parfaire leurs connaissances sur le trouble autistique ainsi qu'à débattre sur les solutions envisageables ou non pour accueillir un élève porteur de ce trouble avec une intervenante. Celle-ci étant à la présidence d'une association dont le but est d'aider les personnes porteuses d'un trouble du spectre autistique. Cette intervenante, que nous nommerons Madame B., est également touchée par ce trouble puisqu'elle a un fils atteint d'autisme. Les élèves ont ainsi pu expliquer leur travail et poser des questions, notamment en s'appuyant sur leurs traces écrites (fichier élève, affiches). Madame B. a pu leur présenter l'ouvrage qu'elle a écrit comportant une photo de son fils. Les élèves se sont ainsi rendu compte que l'autisme ne voit pas physiquement par rapport à d'autres handicaps. A l'issue de cette rencontre, les élèves ont été amenés à remplir le fichier élève en répondant aux questions posées. Ils ont alors pu exprimer le moment qui les a le plus marqué ainsi que ce qu'ils ont pensé retenir de ce travail. Enfin, ils ont dessiné leur moment préféré.

## **4.3 Résultats obtenus**

### ***4.3.1 Questionnaires remplis par les enseignants***

Tout d’abord, s’agissant du questionnaire rempli par les enseignants, tous les niveaux de l’école primaire sont représentés. Nous avons recueilli le témoignage d’enseignants en école maternelle et en école élémentaire, nous avons également reçu le témoignage d’une enseignante spécialisée. Leur ancienneté étant diversifiée : des enseignants débutants et expérimentés ont été interrogés. De plus, les écoles des enseignants interrogés se trouvent dans différents secteurs : R.E.P. (Réseau d’Education Prioritaire), R.E.P. + (Réseau d’Education Prioritaire Renforcée), zone difficile et zone « ordinaire ».

A propos de l’utilisation de la littérature de jeunesse, tous l’utilisent dans leur enseignement. Les disciplines pour lesquelles la littérature de jeunesse est utilisée par les enseignants, sont représentées à l’aide du graphique ci-dessous.



Les enseignants les plus expérimentés utilisent la littérature de jeunesse de manière plus variée que les enseignants débutants. En effet, au sein des réponses aux questionnaires recueillies, les enseignants ayant plus d’ancienneté utilisent la littérature de jeunesse dans davantage de disciplines telles que les mathématiques, les arts plastiques, la musique, l’histoire et la géographie et les sciences. Les enseignants débutants l’utilisent davantage en anglais. En revanche, l’éducation morale et civique et le français sont des disciplines où la littérature de jeunesse est utilisée par la majorité des enseignants interrogés, sans distinction d’ancienneté.

Dans l’ensemble, les enseignants ont plusieurs attentes face à cette utilisation de la littérature de jeunesse. D’abord, beaucoup cherchent à construire un patrimoine culturel et

une culture commune à l'aide des ouvrages présentés aux élèves : « [...] Entendre la culture des élèves. [...] ». La littérature de jeunesse permet également de développer des compétences particulières liées à une discipline : apport langagier (vocabulaire), compréhension de l'écrit, lecture à voix haute, illustrer des problématiques en enseignement moral et civique. Elle permet aussi de travailler la littérature de jeunesse elle-même. En outre, la littérature de jeunesse est utilisée pour développer l'imagination des élèves, le plaisir de lire, la motivation pour apprendre et l'apprentissage en autonomie : « [...] Ce que l'on apprend nous permet de mieux comprendre et apprécier le livre. J'essaie d'amener les élèves à se rendre compte que les livres sont aussi un moyen d'apprendre (de manière autonome). ». Enfin, la littérature de jeunesse est un moyen pour amener les élèves à réfléchir et à développer leur réflexion : « C'est un support de travail pour permettre aux élèves de s'exprimer, de réfléchir, de s'ouvrir aux pensées, aux réflexions des autres, de développer leur imaginaire, de travailler sur le langage oral. ».

De plus, selon les enseignants interrogés, la littérature de jeunesse joue différents rôles dans les séances proposées aux élèves : introduction d'une notion (« Découverte d'une notion. »), recherche d'informations supplémentaires et explication d'une notion difficile (« [...] explication d'une notion difficile, recherche d'informations [...] »), réinvestissement d'une notion (« [...] pour réinvestir des notions [...] »), ou encore, pour l'apprentissage de la lecture (« [...] pour apprendre à lire (techniques de compréhension) [...] » ; « [...] Entraînement à la lecture silencieuse ou à haute voix. »).

Ainsi, les enseignants interrogés s'accordent à dire que la littérature de jeunesse est un outil adapté pour sensibiliser les élèves à des notions difficiles à comprendre et à leur mise en mots. De plus, ils prônent le fait que la littérature de jeunesse est un moyen pertinent pour amener les élèves à avoir une réflexion sur leurs propres comportements. Certains enseignants proposent le processus d'identification aux personnages (« [...] ils peuvent s'identifier aux personnages et prendre le message, la morale pour eux. »), tandis que d'autres énoncent les débats possibles à la suite d'une lecture (« Oui les albums peuvent être le point de départ de mini débat sur des thèmes proches des enfants. »). D'autres témoignages présentent l'analyse des comportements des personnages : « Oui par l'analyse et la confrontation des comportements des actants et celles des élèves. De plus, les conséquences de certains comportements sont accessibles mais à distance psychologique des élèves. » ; « [...] En s'interrogeant sur les choix d'un personnage [...]. En parlant, en écoutant les autres, en partageant ses expériences et ses idées. Lorsque l'on parle d'un



personnage de livre, les élèves peuvent tout dire sans craindre de blesser le personnage. [...] ».

Par ailleurs, à propos de la mise en réseau, les enseignants interrogés avancent qu'elle permet de découvrir diverses manières de penser le monde et d'obtenir davantage de connaissances sur un sujet particulier (« Différentes références, des résolutions possibles de plusieurs manières. Davantage de connaissances sur un même thème avec des exemples et des situations diverses. L'élève peut donc s'approprier une chose en retenant la façon la plus « parlante » pour lui. »). La mise en réseau favorise l'analyse de situations et de comportements : « [...] une analyse des différents points de vue et comportements possibles. Une analyse du traitement des auteurs et illustrateurs. ».

Enfin, à propos de l'utilisation de la littérature de jeunesse pour aborder la notion d'autisme, les enseignants ayant donné leur témoignage l'utiliseraient de diverses manières. D'abord, comme moyen de découverte de la notion (« [...] En découverte : comprendre ce que c'est et l'expliquer dans un langage adapté [...] »), puis comme inducteur de débats ou de productions d'écrits pour réfléchir à cette notion (« [...] Après lecture, les élèves pourraient produire des écrits à partir de débats [...]. »). La majorité des enseignants indique les valeurs que ces ouvrages permettent de véhiculer : tolérance, acceptation de la différence, égalité et équité, respect d'autrui (« [...] Il me semble que la réflexion porterait ainsi sur les valeurs de l'école et de la société inclusive, sur l'accueil de l'autre, sur les notions de d'égalité, d'équité et de justice. [...] »). Enfin, la plupart des enseignants interrogés propose une approche progressive de la notion à l'aide de la littérature de jeunesse. Une sensibilisation à la différence serait d'abord proposée aux élèves, puis la notion de handicap serait abordée et enfin, la notion d'autisme serait présentée (« [...] En commençant par la différence, puis le handicap et enfin l'autisme pour que les élèves soient sensibilisés progressivement en s'éloignant potentiellement petit à petit de ce qu'ils connaissent. [...] »). Les professionnels de l'éducation proposent d'utiliser plusieurs ouvrages pour aborder la notion d'autisme avec les élèves puisqu'elle apparaît complexe à comprendre (« [...] Pour un tel projet, j'utiliserai plusieurs livres car l'autisme implique une très grande diversité de comportements [...] »). Plus précisément, les enseignants les plus expérimentés accentuent l'utilisation de la littérature de jeunesse pour étudier une notion telle que l'autisme dans l'objectif de développer les valeurs de l'École chez les élèves. Ils notent également que le choix des œuvres est important et qu'il doit être fait avec réflexion : « [...] Dans un premier temps, je ne focaliserais pas sur un type de handicap particulier mais sur une approche de la différence avec un album type *La petite casserole*

*d'Anatole* [d'Isabelle Carrier]. Il me semble que la réflexion porterait ainsi sur les valeurs de l'école et de la société inclusive, sur l'accueil de l'autre, sur les notions d'égalité, d'équité et de justice. De même, le handicap ne serait pas présenté, comme il l'est trop souvent, que sous une perspective déficitaire et compassionnelle. ». En revanche, les enseignants débutants cherchent davantage une découverte de la notion et un inducteur de débats à travers l'utilisation de la littérature de jeunesse : « [...] Après lecture, les élèves pourraient produire des écrits à partir de débats : une personne handicapée a-t-elle moins de possibilités que moi ? Puis-je jouer avec une personne handicapée ? ».

#### **4.3.2 Expérimentation effectuée en classe**

A propos de l'expérimentation mise en place en classe, nous pouvons dire que les élèves ont acquis plusieurs connaissances sur la notion de handicap puis sur la notion d'autisme. Nous avons choisi de synthétiser ces apports de connaissances dans un tableau.

<b>Ouvrages étudiés</b>	<b>Connaissances apportées</b>
<i>La petite casserole d'Anatole</i> , Isabelle Carrier	A l'aide de cet ouvrage, les élèves ont compris que les personnes en situation de handicap sont confrontées à des difficultés quotidiennes et sont souvent incomprises. Elles peuvent être rejetées et ainsi ressentir de la colère ou de la tristesse.
<i>Le handicap</i> , Stéphanie Ledu	A l'issue de l'étude de ce livre, les élèves ont également appris que les personnes en situation de handicap rencontrent des difficultés quotidiennes. Ils ont également découvert qu'il existe plusieurs types de handicap : handicap physique, handicap mental, handicap visuel et handicap auditif. Les élèves ont aussi été sensibilisés aux aménagements proposés pour aider les personnes en situation de handicap : place de parking réservée, chiens d'aveugle, etc. Ils ont également compris que le handicap pouvait se produire après un accident ou dès la naissance.  Enfin, les élèves ont admis que les personnes en situation de handicap souffrent parfois du comportement d'autrui, lorsqu'elles sont rejetées : « Certaines personnes se moquent des personnes handicapées et disent des choses méchantes

	parce qu'elles ont peur : cela fait de la peine aux personnes handicapées. ».
--	-------------------------------------------------------------------------------

Au vu des résultats obtenus, nous pouvons dire que l'objectif des deux premières séances sur la notion de handicap est rempli. En effet, les élèves ont été amenés à comprendre ce qu'est le handicap et connaître les différents types de handicap qui existent.

Après avoir étudié la notion de handicap, les élèves ont travaillé sur la notion d'autisme. Les résultats obtenus à l'issue de l'étude des œuvres de littérature de jeunesse et des vidéos présentées aux élèves sont répartis au sein du tableau ci-dessous.

Ouvrages étudiés	Connaissances apportées
<i>Mon petit frère de la lune,</i> Frédéric Philibert	<p>A la suite de la lecture de cet ouvrage de littérature de jeunesse, les élèves ont compris que les enfants atteints d'autisme ont besoin d'avoir un environnement stable et des rituels. Ils ont également appris que les enfants présentant un trouble du spectre autistique sont plus sensibles que nous, notamment au niveau de l'audition.</p> <p>De plus, les élèves ont admis que les enfants atteints d'autisme présentent des difficultés émotionnelles. Ils n'expriment pas leurs émotions de la même manière que nous et ne comprennent pas facilement celles d'autrui : « Il parle pas et il exprime pas ses émotions comme nous. », « Il rigole pas même si on essaie de le faire rire. ».</p>
<i>La clé des songes,</i> Régine Joséphine	<p>Les élèves ont également appris que les enfants ayant un trouble autistique ont des difficultés langagières : « Les personnes autistes sont des gens qui ne parlent pas comme nous. ».</p> <p>Ils ont compris que ces enfants présentaient des difficultés à exprimer leurs émotions : « Ils expriment pas leurs émotions comme nous. ».</p> <p>Les élèves ont admis que les enfants atteints d'autisme avaient besoin d'un environnement stable : « elles n'aiment pas changer leurs habitudes ». Ce sont des enfants qui voient beaucoup de médecins et de spécialistes : « Les personnes</p>

	atteintes d'autisme doivent voir beaucoup de médecins et de spécialistes. ».
<i>Paul-la-Toupie,</i> Geneviève Laurencin	A l'aide de cet ouvrage, les élèves ont admis une nouvelle fois le besoin de stabilité de l'environnement pour les enfants atteints d'autisme : « Il est autiste, il veut pas changer ses habitudes comme le petit frère de la lune dans la vidéo. ».
<i>Lolo l'autisme,</i> Brigitte Marleau	<p>Les élèves ont une nouvelle fois compris que les enfants ayant un trouble autistique présentent des difficultés émotionnelles : « Lolo, il crie, il aime pas jouer avec les autres, il préfère être tout seul, il exprime ses émotions autrement en faisant des gestes différents. ».</p> <p>Ils ont également admis que ces enfants avaient besoin que leur environnement ne change pas : « Pour moins crier, Lolo a besoin d'avoir les mêmes habitudes. ».</p> <p>De plus, les élèves ont appris que les enfants présentant un trouble du spectre autistique peuvent faire des gestes stéréotypés : « Pour nous, les personnes atteintes d'autisme ont des difficultés à exprimer leurs émotions comme nous et font parfois des gestes différents de nous. ».</p> <p>Les élèves ont découvert des aménagements possibles à mettre en place en classe pour aider les enfants atteints d'autisme, notamment pour pallier les difficultés langagières : « Il ne parle pas donc pour parler avec lui on peut utiliser des photos ou des images. ».</p>
<i>Epsilon, un enfant extra-ordinaire,</i> Lydie Laurent	<p>A la suite de la lecture de cet ouvrage, les élèves ont complété leurs connaissances sur la notion d'autisme.</p> <p>Ils ont une nouvelle fois admis leurs difficultés langagières, notamment à propos de leur incompréhension des expressions abstraites : « Il comprend pas les expressions imaginaires comme « donner sa langue au chat », il croit qu'on lui la coupe vraiment sa langue. ».</p> <p>Ils ont de nouveau compris que leurs comportements pouvaient être stéréotypés : « Quand il s'ennuie, il fait tout le temps la</p>

	<p>même chose et il a plus envie de s'arrêter. Nous, on croit qu'il veut pas jouer avec nous mais il faut juste aller le chercher. »</p> <p>Enfin, les élèves ont appris que les enfants présentant un trouble du spectre autistique sont plus sensibles que nous, notamment concernant le goût et le toucher : « Quand on mélange les aliments, ça lui donne envie de vomir. Ses sensations sont différentes. », « Il a une peau sensible, ça lui fait mal (les étiquettes, ça lui fait mal comme des aiguilles, par exemple). Il aime pas quand on le touche et il se sent agresser comme ça lui fait mal. Il se met en colère très fort. »</p>
<p><i>Le nouveau – Vinz et Lou</i>, Tralalere.com</p>	<p>A l'issue de l'étude de cette ressource, les élèves ont été sensibilisés à une aide supplémentaire pouvant être mise en place pour des élèves présentant des difficultés. Ils ont compris le rôle d'un A.V.S. (Assistant de Vie Scolaire) : « Il a l'aide d'un A.V.S.. C'est un assistant de vie scolaire. ».</p> <p>Ils ont également été amenés à réfléchir au comportement des camarades de l'élève en difficulté : « Ils se moquent de lui parce qu'il a de l'aide. D'autres élèves acceptent et comprennent. Ce n'est pas gentil et ce n'est pas bien de se moquer. C'est méchant alors que l'élève handicapé ne lui a rien fait. Il l'a même aidé. Les moqueries blessent l'élève qui est atteint d'un handicap. Ça peut le rendre malheureux. Les mots peuvent blesser comme si on tapait. »</p>
<p><i>Moi, Ivan crocodile !</i>, René Gouichoux</p>	<p>A l'aide de cet ouvrage, les élèves ont été de nouveau amenés à réfléchir aux comportements des camarades d'un élève atteint d'autisme. Ils ont pu comprendre les conséquences de tels comportements pour cet enfant : « Les autres élèves sont méchants parce qu'ils se moquent de lui. Les moqueries peuvent blesser Ivan ou le mettre en colère. »</p>

Lors des séances étudiant la notion d'autisme, l'objectif était d'amener les élèves à comprendre ce qu'est l'autisme et ses caractéristiques. Les élèves étant capables de décrire les particularités du trouble du spectre autistique, il semble que cet objectif ait été rempli.

A la suite de l'étude de ces œuvres, les élèves ont dû proposer des solutions d'aide à mettre en place dans la classe afin d'accueillir éventuellement un camarade porteur de trouble autistique. Les élèves ont ainsi proposé : « Nous souhaitons mettre en place des rituels pour qu'il ait les mêmes habitudes. Nous pourrions également l'accueillir comme il se doit, avec joie, soin et en l'écoutant. Nous souhaiterions l'aider à bien apprendre à parler et à comprendre les consignes, en lui proposant des images pour communiquer. Nous pourrions lui proposer des jeux et le laisser tranquille quand il en a besoin. »

Nous pouvons affirmer que les élèves prennent en compte les difficultés des élèves atteints d'autisme. Ils ont proposé des solutions qui prennent en compte ses caractéristiques. Ils prennent en compte ses éventuels besoins et les respectent.

L'objectif de ce travail étant de proposer des solutions pour améliorer la vie en collectivité dans le cas où un élève atteint d'autisme devait venir en classe, tout en prenant en compte les caractéristiques étudiées, nous pouvons dire que les élèves ont mené cet objectif à bien.

Afin de synthétiser les savoirs acquis durant la séquence et de les résumer en une affiche claire et soignée, les élèves ont été amenés à construire un affichage sur le travail effectué. Les élèves ont été capables de se souvenir de ce qui a été étudié durant la séquence d'apprentissages et ont donné des exemples issus des œuvres étudiées en classe : « Il n'aime pas qu'on lui coupe les cheveux, comme pour le petit frère de la lune. ».

A l'issue de cette séquence d'apprentissage, les élèves ont été amenés à présenter leur travail à Madame B., présidente d'une association dont l'objectif est d'aider les personnes porteuses d'un trouble du spectre de l'autisme et leur famille, et mère d'un enfant atteint d'autisme. Les élèves ont d'abord exposé leur travail. Pour cela, ils se sont appuyés sur les ouvrages étudiés en classe pour appuyer leurs propos : « [...] comme Paul-la-Toupie. » ou « [...] comme Lolo l'autisme. » ou encore « [...] comme Anatole et sa petite casserole. ». Ensuite, les élèves ont pu poser des questions à Madame B. :

**Elève A.** « L'autisme, ça vient dès la naissance ? »

**Madame B.** « Oui, on naît autiste, on ne le devient pas. »

*(Après le récit de l'intervenante sur les difficultés de son fils avec ses camarades durant sa scolarité.)* **Elève B.** « Pourquoi Baptiste dit pas à la maîtresse qu'il se fait embêter ? »

**Madame B.** « Baptiste ne sait pas comment faire. »

**Elève C.** « On se moque pas, c'est pas bien. »

**Madame B.** « Est-ce que ça vous fait peur ? » (*Certains élèves répondent « oui », d'autres « non ».*) « On a le droit d'avoir peur et c'est normal. Mais il faut en parler. »

(*Après avoir parlé du besoin de rituel alimentaire de Baptiste.*) **Elève D.** « C'est le médecin qui dit ce qu'il faut faire pour aider Baptiste ? »

**Madame B.** « Oui, et nous, ses parents. »

**Elève E.** « Il arrive à prendre l'habitude ? »

**Madame B.** « Oui, mais avec du temps. »

**Elève F.** « Il parle ? »

**Madame B.** « Oui, mais il a parlé tard. Certains enfants atteints d'autisme utilisent la langue des signes. »

**Elève G.** « Et pour les anniversaires, il aime bien ? »

**Madame B.** « Vous, quand vous soufflez vos bougies, votre famille applaudit. Pour Baptiste, il ne fallait jamais applaudir, il n'aime pas ça du tout. Il ne comprend pas pourquoi on fait ça. Il a des difficultés à comprendre les émotions. Il a dû prendre des cours pour apprendre à bien se comporter. »

**Elève H.** « Et tu lui offrais des cadeaux ? »

**Madame B.** « Oui, mais toujours les mêmes. Quand il était petit, c'était tout le temps des petites voitures. Il a besoin de rituels, ça le rassure. »

Madame B. a ensuite expliqué aux élèves que Baptiste avait changé de passion. Aujourd'hui, ce n'est plus les petites voitures mais les jeux vidéo. A propos de la scolarité de son fils, elle a également expliqué qu'il est aujourd'hui au lycée et qu'il n'a plus besoin d'un A.V.S. (Assistant de Vie Scolaire). Enfin, Madame B. a raconté aux élèves que Baptiste avait appris à lire à 3 ans.

A l'issue de ce moment de questions et d'explications, Madame B. a montré une photo de Baptiste aux élèves de la classe : « On dirait pas qu'il est autiste ». Tous étaient étonnés de voir qu'il n'avait pas de particularité physique liée à son handicap.

Enfin, Madame B. a insisté avec les élèves sur le vocabulaire à employer lorsque les élèves souhaitent parler des personnes porteuses d'un handicap ou d'autisme. Elle a souhaité que les élèves utilisent plutôt les termes « personnes différentes ».

Pour terminer ce travail, les élèves ont été amenés à remplir une dernière fois le fichier élève. Ils ont ainsi répondu aux questions posées afin de s'exprimer sur ce qui les a le plus marqués, sur ce qu'ils ont pensé retenir et sur ce qu'ils ont préféré.

Questions du fichier élève	Réponses apportées par les élèves
<p>Ecris ici le moment de cette rencontre qui t'a le plus marqué. Pourquoi ?</p>	<p><b>Elève A.</b> « J'ai bien aimé quand elle nous a expliqué que son enfant ne voulait pas changer ses habitudes. »</p> <p><b>Elève B.</b> « J'ai compris que Baptiste ne veut pas changer ses habitudes. J'ai aussi compris que Baptiste n'avait plus besoin d'A.V.S. [Assistant de Vie Scolaire]. »</p> <p><b>Elève C.</b> « Je retiendrais ces mots « un enfant différent » parce que ça peut blesser la personne si on dit « handicapé ». Maintenant, je comprends ce qu'ils ressentent. »</p> <p><b>Elève D.</b> « [Madame B.], nous a expliqué que son fils était différent. »</p> <p><b>Elève E.</b> « [Madame B.], nous a appris des mots que je retiendrais, ce sont les mots « un enfant différent ». »</p> <p><b>Elève F.</b> « C'est quand elle a parlé de son fils. Et j'ai pu apprendre des choses sur lui, ça m'a appris à le connaître. »</p> <p><b>Elève G.</b> « Le moment qui m'a le plus marqué, c'est quand [Madame B.] a dit que Baptiste a appris à lire à trois ans. »</p> <p><b>Elève H.</b> « Sur la photo, on dirait pas que Baptiste est un enfant différent. Et que Baptiste savait lire à trois ans. »</p> <p><b>Elève I.</b> « J'ai appris qu'un enfant différent peut apprendre tout seul, comme lire ou écrire. »</p>
<p>Que retiendras-tu de ce travail et de cet échange ?</p>	<p><b>Elève A.</b> « Qu'une personne atteinte d'autisme a une passion. »</p> <p><b>Elève B.</b> « Je retiendrai qu'à trois ans, Baptiste a appris à lire et qu'il ne faut pas dire « handicapé » mais « enfant » ou « personne différent(e) ». »</p> <p><b>Elève C.</b> « Que Baptiste est différent et il ne faut pas se moquer, il ne change pas ses habitudes. »</p> <p><b>Elève D.</b> « Je retiendrai qu'il faut dire « enfant différent ». »</p> <p><b>Elève E.</b> « Quand les étiquettes piquent car ils ont la peau fragile. »</p> <p><b>Elève F.</b> « Je retiendrai qu'il ne reconnaît pas les émotions. »</p>



	<p><b>Elève G.</b> « Je retiendrai qu'il ne faut pas embêter les enfants différents. »</p> <p><b>Elève H.</b> « De ce travail je retiendrai que [Madame B.] a parlé sur la différence. »</p> <p><b>Elève I.</b> « Je retiendrai que les personnes différentes n'aiment pas les nouveaux aliments. »</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Plus précisément, à propos des dessins du moment préféré des élèves réalisés en fin de séance (annexe 6 : dessins des élèves issus du fichier élève, p.114), certains d'entre eux montrent Madame B. en train d'expliquer que son fils est porteur d'un trouble du spectre de l'autisme. D'autres dessins représentent le livre de Madame B. contenant la photo de Baptiste. Enfin, d'autres dessins montrent les termes que Madame B. a souhaité transmettre aux élèves « enfant différent ».

Ainsi, les élèves ont retenu les caractéristiques de l'autisme ainsi que les informations apportées par Madame B. lors de la rencontre. Ces informations sont liées au vocabulaire à employer ainsi qu'à la vie de Baptiste (liées à sa scolarité, à ses habitudes). Enfin, les élèves ont énoncé les conséquences des moqueries sur les personnes en situation de handicap.

## 4.4 Interprétations des résultats et retour aux hypothèses

Les réponses apportées par les enseignants interrogés et les résultats obtenus lors de l'expérimentation mise en place en classe nous montrent que les élèves ont acquis des connaissances sur la notion de handicap et sur la notion d'autisme. Ils ont également développé plusieurs valeurs.

Tout d'abord, à propos de la notion de handicap, nous pouvons affirmer que la prise de recul des élèves par rapport à la définition proposée dans le dictionnaire démontre que l'apport en connaissance des ouvrages de littérature de jeunesse est efficace. En s'appuyant sur ce qu'ils ont découvert dans ces livres, les élèves ont pu compléter la définition de la notion de handicap pour proposer leur propre définition.

De plus, les propos d'élèves suivants « Des places de parkings qui sont réservées. », « Elles sont en bleu. », quand nous leur demandons quels aménagements sont mis en place pour aider les personnes en situation de handicap, montrent que les exemples concrets et les illustrations proposées par les ouvrages aident à la compréhension.

Par ailleurs, les élèves ont développé un sentiment d'empathie envers les personnes en situation de handicap. Les propos suivants « Certaines personnes se moquent des personnes handicapées et disent des choses méchantes parce qu'elles ont peur : cela fait de la peine aux personnes handicapées. » démontrent que les élèves se mettent à la place des personnes victimes des moqueries et constatent les conséquences de tels agissements. De plus, ils sont amenés à développer un sentiment de respect envers ces personnes à besoins particuliers et d'acceptation pour les aménagements d'aide qui sont proposés, grâce à une meilleure connaissance.

Ensuite, à propos de la notion d'autisme, la littérature de jeunesse apparaît être un médiateur de connaissance efficace puisque les élèves ont retenu les particularités des enfants atteints d'autisme. Les élèves ont appris les difficultés de langage et d'expressions (« Les personnes autistes sont des gens qui ne parlent pas comme nous. »), les difficultés à exprimer les émotions (« Ils expriment pas leurs émotions comme nous. »), le besoin d'un environnement stable (« Les personnes autistes aiment pas changer leurs habitudes. ») et l'hyper-sensibilité (« Le personnage aime pas les bruits, ni les changements »). Pour constituer les affiches synthétisant les connaissances acquises durant la séquence d'apprentissages, les élèves se sont appuyés sur des exemples concrets issus des divers ouvrages étudiés. Ainsi, à propos de l'hypothèse de départ, nous pouvons dire que les ouvrages de littérature de jeunesse constituent des outils fiables et adaptés pour apporter des réponses aux questionnements des élèves. Ils permettent la mise en mots du trouble de l'autisme à l'aide des divers genres étudiés. Les élèves ont compris le fonctionnement cognitif des enfants atteints d'autisme ainsi que le fonctionnement émotionnel et social. Ils ont ainsi pu être tolérants et effectuer des efforts pour mieux communiquer avec eux, notamment en proposant des solutions adaptées pour l'accueil d'un camarade porteur du trouble autistique.

En outre, les élèves ont effectué des liens entre les ouvrages étudiés : « Il est autiste, il veut pas changer ses habitudes comme le petit frère de la lune dans la vidéo. » en parlant du personnage issu de l'ouvrage *Paul-la-Toupie*, de Geneviève Laurencin. Au fur et à mesure des séances, les élèves ont repris ce qu'ils ont découvert dans les ouvrages précédents et ont affiné leurs propos. D'abord, ils sont restés très factuels (« Le petit frère bouge pas, parle pas, il rigole pas, il n'aime pas qu'on lui coupe les cheveux parce qu'il faut attendre qu'il dorme. »), puis, ils ont proposé directement une analyse (« Lolo, il crie, il aime pas jouer avec les autres, il préfère être tout seul, il exprime ses émotions autrement

en faisant des gestes différents. »). De plus, les élèves ont fini par parler en termes de besoin : « Pour moins crier, Lolo a besoin d'avoir les mêmes habitudes. ». Cela montre une réelle compréhension du trouble ainsi que du respect pour ses différences. Le handicap est ainsi vu comme une particularité qui fait que l'enfant a des besoins particuliers. L'enfant porteur du trouble autistique n'est pas vu comme une personne différente. Ainsi, la mise en réseau d'œuvres traitant du même thème (ici, l'autisme) s'est montrée être une méthode efficace pour développer la culture des élèves à ce sujet. Les ressources proposées se complètent et ont permis aux élèves de construire une connaissance précise de l'autisme. Ils ont découvert l'autisme sous divers aspects : aspect cognitif, aspect émotionnel et social. Puis, ils ont abordé l'autisme dans différents milieux : au sein de la sphère familiale et au sein d'une classe. Les enseignants interrogés affirment également que la mise en réseau d'ouvrages de littérature de jeunesse se trouve être un outil efficace pour découvrir divers points de vue et pour obtenir davantage de connaissances sur ce sujet.

Par ailleurs, les élèves ont été amenés à avoir une réflexion sur leur propre comportement : « Quand il s'ennuie, il fait tout le temps la même chose et il a plus envie de s'arrêter. Nous, on croit qu'il veut pas jouer avec nous mais il faut juste aller le chercher. ». Les élèves ont également réfléchi aux comportements d'autrui : « Les autres élèves sont méchants parce qu'ils se moquent de lui. Les moqueries peuvent blesser Ivan ou le mettre en colère. ». Les élèves ont compris ce qu'est l'autisme, ils s'impliquent et ils imaginent une situation qu'ils pourraient vivre : « Il faudra l'aider pour faire des choses comme nous et l'encourager pour qu'il soit à l'aise. » ou « On peut jouer à ses jeux et s'intéresser à ses jeux et lui présenter aussi nos jeux. Il sera content et il sera pas en colère. » ou encore « Il faudra l'accueillir comme il le mérite. On peut l'accueillir comme il se doit, en restant gentil avec lui et en l'écoutant. ». Finalement, la littérature de jeunesse a permis de mettre en œuvre un processus d'identification des élèves aux personnages. Ils ont ainsi pu effectuer une réflexion sur leur propre comportement et sur leurs propres actes ainsi que sur les agissements d'autrui et sur les valeurs de la société. Les enseignants interrogés affirment également cela : le processus d'identification aux personnages et les débats suivants une lecture, rendus possible par la littérature de jeunesse, permettent aux élèves d'analyser leurs propres comportements (« [...] ils peuvent s'identifier aux personnages et prendre le message, la morale pour eux. »).

En outre, les élèves ont développé un sentiment de respect envers les personnes porteuses du trouble autistique : « Ce n'est pas drôle, il faut les respecter. ». Les élèves ont accepté la différence de ces personnes : « Même s'ils ne sont pas comme nous, il faut quand

même les respecter parce que c'est des humains. ». Ils ont également été amenés à s'ouvrir à autrui : « Quand il s'ennuie, il fait tout le temps la même chose et il a plus envie de s'arrêter. Nous, on croit qu'il veut pas jouer avec nous mais il faut juste aller le chercher. ». De plus, les élèves ont développé un sentiment d'empathie et refusent la violence faite aux personnes en situation de handicap : « Ils se moquent de lui parce qu'il a de l'aide. D'autres élèves acceptent et comprennent. Ce n'est pas gentil et ce n'est pas bien de se moquer. C'est méchant alors que l'élève handicapé ne lui a rien fait. Il l'a même aidé. Les moqueries blessent l'élève qui est atteint d'un handicap. Ça peut le rendre malheureux. Les mots peuvent blesser comme si on tapait. ». Ils ont compris les conséquences de tels actes sur les personnes victimes de violence. Enfin, les élèves ont perçu les personnes porteuses du trouble du spectre autistique comme des personnes « ordinaires » qui ont des besoins particuliers. Les élèves respectent alors ses besoins : « Nous souhaitons mettre en place des rituels pour qu'il ait les mêmes habitudes. Nous pourrions également l'accueillir comme il se doit, avec joie, soin et en l'écoutant. Nous souhaiterions l'aider à bien apprendre à parler et à comprendre les consignes, en lui proposant des images pour communiquer. Nous pourrions lui proposer des jeux et le laisser tranquille quand il en a besoin. ». Les professionnels de l'éducation dont nous avons recueilli les témoignages affirment également que la littérature de jeunesse permet de véhiculer des valeurs telles que la tolérance, l'acceptation de la différence, l'égalité et l'équité, le respect et l'ouverture à autrui (« [...] Il me semble que la réflexion porterait ainsi sur les valeurs de l'École et de la société inclusive, sur l'accueil de l'autre, sur les notions de d'égalité, d'équité et de justice. [...] »).

Enfin, les hypothèses que nous avons proposées en amont sont validées par les résultats de l'expérience mise en place en classe et par les réponses obtenues aux questionnaires donnés aux enseignants. Ainsi, proposer des œuvres de littérature de jeunesse sur le trouble autistique nous paraît être un outil médiateur efficace pour mieux connaître ce trouble et préparer la classe à éventuellement accueillir un élève porteur du trouble autistique.

# CONCLUSION

---

L'objectif de ce mémoire est de comprendre comment la littérature de jeunesse peut aider à la compréhension du trouble du spectre autistique par les élèves d'une classe dite « ordinaire ». Cela dans le but d'un éventuel accueil d'un élève porteur du trouble autistique. Ainsi, au regard du travail effectué, la littérature de jeunesse apparaît comme un outil médiateur efficace et adapté pour transmettre des connaissances précises sur les notions de handicap et d'autisme. Les élèves ont été amenés à comprendre le fonctionnement cognitif des enfants atteints d'autisme par la mise en mots que la littérature de jeunesse permet. Les élèves, tout en passant par un processus d'identification aux personnages, ont développé des valeurs de tolérance, de respect et d'ouverture à autrui, ainsi que d'équité et de justice. Enfin, la mise en réseau des ouvrages de littérature de jeunesse sur l'autisme proposée a permis aux élèves de se constituer une culture commune autour des notions de handicap et d'autisme.

Professionnellement, ce travail a d'abord été un recueil de connaissances important sur le handicap, l'autisme et la littérature de jeunesse. Nous avons été amenés à mieux comprendre ces notions. Les mettre en lien nous a permis de réfléchir de manière approfondie aux mécanismes d'apprentissages et de sensibilisation que la littérature de jeunesse permet pour les élèves. Elle participe à la formation intellectuelle, culturelle et sociale des élèves. De plus, nous avons eu une réflexion sur la façon de sensibiliser les élèves à la différence et plus particulièrement à l'autisme.

Ce travail nous a permis de mieux comprendre le trouble du spectre autistique et ainsi, éventuellement, mieux accueillir un élève porteur de ce trouble dans notre classe. L'enjeu étant d'autant plus important puisque les élèves de notre classe connaissent un camarade porteur du trouble du spectre autistique au sein de l'école, en C.P. (Cours Préparatoire).

Finalement, cette étude nous conforte dans notre projet d'utiliser plus régulièrement la littérature de jeunesse comme outil médiateur de connaissances et de valeurs, notamment dans le cadre de l'enseignement moral et civique.

Nous avons donc participé à notre formation professionnelle dans un contexte où l'École se transforme et se veut inclusive. Ce travail répond aux enjeux de notre profession.

# BIBLIOGRAPHIE

---

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### Ouvrages scientifiques

BREAT, Cécile. *Ma main dans la tienne. L'histoire d'un jeune autiste devenu autonome.* Lyon : Edition Bellier, 2017, 49 p.

BRIAULT, Sylvain. HEBERT, Betty. L'apport de la génétique à la compréhension des origines de l'autisme. *A la découverte de l'autisme. Des neurosciences à la vie en société,* Paris : Dunod, 2014, 271 p.

COMPAGNON, Philippe. Neuro-sciences et autisme. *A la découverte de l'autisme. Des neurosciences à la vie en société,* Paris : Dunod, 2014, 271 p.

CONTEJEAN, Yves. DOYEN, Catherine. *Regards périphériques sur l'autisme, Evaluer pour mieux accompagner.* 1st ed. Paris : Lavoisier, 2012

DEFOURNY, M. *Le livre et l'enfant.* 1st ed. Bruxelles : De Boeck, 2009

DELBARD, Claire. « La représentation du handicap dans la littérature de jeunesse : un moteur d'espoir ». In *Littérature, jeunesse et handicap : questions d'accès, questions de construction.* Editions de l'INS HEA, 2009, pp. 163-168

GRAND, C. *Scolariser les élèves en situation de handicap.* 1st ed. Paris : L'Harmattan, 2014

GUERETTE, Charlotte. ROBERGE, Sylvie. *Le roman jeunesse au cœur de l'apprentissage.* Canada : Editions Hurtubise HMH Itée, 2005, 181 p.

JOSELIN, Laurence. L'école des filles et des garçons en situation de handicap dans la littérature de jeunesse. *Psychologie et éducation,* 2017, n° 2017-4, 114 p.

JOSELIN, Laurence. Dans : *Les enfants dans les livres.* Toulouse : Editiosn érès, 2013, 252 p.

- MOTTRON, Laurent. *L'autisme : une autre intelligence*. Belgique : Pierre Mardaga éditeur, 2006, 235 p.
- NIÈRES-CHEVREL, I. *Introduction à la littérature de jeunesse*. 1st ed. Paris : Didier Jeunesse, 2010
- PEETERS Theo. *De la compréhension à l'intervention*. 2nd ed. Paris : Dunod, 2014
- PRINCE, N. *La littérature de jeunesse*. 1st ed. Paris : Armand Colin, 2010, 240 p.
- ROGÉ, B. *Autisme, comprendre et agir*. 2nd ed. Paris : Dunod, 2008
- ROGÉ, B. *Autisme, comprendre et agir*. 3rd ed. Paris : Dunod, 2015
- SAINT-DIZIER, M. *Le pouvoir fascinant des histoires, ce que disent les livres pour enfants*. 1st ed. Paris : Editions Autrement, 2009
- SANS Pierre. *Autisme. Sortir de l'impasse*. 1st ed. Louvain-la-Neuve : De Boeck Editions, 2014
- SCHNEIDER, Benoît. MIETKIEWICZ, Marie-Claude. Dans : *Les enfants dans les livres*. Toulouse : Editions érès, 2013, 252 p.
- SIGMAN Marian. CAPPS Lisa. *L'enfant autiste et son développement*. Paris : Editions Retz, 2001
- SIROTA, Régine. Dans : *Les enfants dans les livres*. Toulouse : Editions érès, 2013, 252 p.
- TARDIF, C. GEPNER, B. *L'Autisme*. 3rd ed. Paris : Armand Colin, 2010
- TURIN, Joëlle. *Ces livres qui font grandir les enfants*. Paris : Didier Jeunesse, 2008, 175 p.
- VALETTE, J. *La littérature de jeunesse et les enfants malades*. 1st ed. Montpellier, 2012
- WILLIAMS, Chris. WRIGHT, Barry. *Vivre avec le trouble du spectre de l'autisme*. Canada : Chenelière Education, 2010, 333 p.

WILLIS, C. *Les jeunes enfants autistes à la garderie et à l'école*. 1st ed. Montréal: Chenelière Education, 2009

### **Ouvrages de littérature de jeunesse**

CARRIER, I. *La petite casserole d'Anatole*. Bilboquet, 2009

DEDIEU, T. *Le mangeur de mots*. 1st ed. Seuil Jeunesse, 1996

GOUCHOUX, R. *Moi, Ivan crocodile !* 1st ed. L'atelier du poisson soluble, 2001

LAURENCIN, G. *Paul-la-Toupie*. 1st ed. Editions du rocher, 2004

LAURENT, L. *Epilson, un enfant extraordinaire*. 1st ed. Jérôme Do Bentzinger Editions, 2008

LEDU, S. *Le handicap*. 1st ed. Milan Jeunesse, 2007

MARLEAU, B. *Lolo l'autisme*. 1st ed. Edition Boomerang, 2001

REGINE, J. *La clé des songes*. 1st ed. Gecko Editions, 2006

WESTON, C. *Dure rentrée pour Achille*. 1st ed. Mijade, 2014

### **REFERENCES WEBOGRAPHIQUES**

AGIR POUR L'AUTISME. *Bibliothèque* (en ligne). Disponible sur : <http://www.agirpurlautisme.com/bibliotheque> (consulté le 26 octobre 2017)

ASPERANSA. *L'intégration en milieu ordinaire des élèves autistes* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.asperansa.org/integration.html> (consulté le 17 octobre 2018)

CENTRE DE DOCUMENTATION DU CENTRE DE RESSOURCES AUTISME LANGUEDOC-ROUSSILLON. *Sensibilisation des élèves de classe maternelle et élémentaire aux troubles du spectre de l'autisme*. 1st ed. Montpellier. Disponible sur : <http://www.autisme-ressources-lr.fr/IMG/pdf/bibliographie-sensibilisation-tsa-maternelle-elementaire.pdf> (consulté le 26 octobre 2017)



CNDP. *Apports théoriques* (en ligne). Disponible sur : <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/formation/theorie1.htm> (consulté le 23 février 2017)

COEUR-JOLY, Sandy. *Le rôle et la place de la littérature de jeunesse* [en ligne]. Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement. Université d'Orléans : IUFM Centre val de Loire, 3 juillet 2012, 60 p. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00758651/document> (consulté le 26 octobre 2017)

CRAIF - *Base de données documentaire* (en ligne). Disponible sur : <http://www.craif.org/28-dtl-20-base-de-donnees-documentaire.html> (consulté le 26 octobre 2017)

EDUSCOL. *Français cycle 2 – Lecture et compréhension de l'écrit* (en ligne). Mis à jour le 30 janvier 2017. Disponible sur : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture/86/4/02-RA16\\_C2\\_FRA\\_2\\_planche\\_2\\_affiner\\_sa\\_pensee\\_637864.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture/86/4/02-RA16_C2_FRA_2_planche_2_affiner_sa_pensee_637864.pdf) (consulté le 26 octobre 2017)

FEDERATION QUEBECOISE POUR L'AUTISME. *Guide : Comment expliquer l'autisme à mes élèves ?*. 1st ed. Québec. Disponible sur : <http://www.autisme-cq.com/wp-content/uploads/2014/04/Comment-expliquer-autisme-mes-eleves.pdf> (consulté le 23 février 2017)

FQA FEDERATION QUEBECOISE DE L'AUTISME. *L'autisme* (en ligne). Disponible sur : <http://www.autisme.qc.ca/tsa/quest-ce-que-le-tsa.html> (consulté le 26 octobre 2017)

FQA FEDERATION QUEBECOISE DE L'AUTISME. *Les causes de l'autisme* (en ligne). Disponible sur : <http://www.autisme.qc.ca/tsa/recherche/etiologie.html#gen> (consulté le 09 avril 2018)

HAUTE AUTORITE DE SANTE. *Autisme et autres troubles envahissants du développement* (en ligne). Disponible sur : <http://www.autisme.fr/IMG/pdf/autisme-etatbc16.pdf> (consulté le 26 octobre 2017)

HAUTE AUTORITE DE SANTE. *Autisme et autres troubles envahissants du développement (TED)* (en ligne). Disponible sur : <https://www.has->

sante.fr/portail/jcms/r\_1501360/fr/autisme-et-autres-troubles-envahissants-du-developpement-ted (consulté le 9 avril 2018)

LANCEL, Nolwenn. *Le rôle de l'album dans le développement de l'enfant au travers des pratiques scolaires et familiales de lecture* (en ligne) Université d'Orléans, IUFM Centre Val de Loire, 2012, 56 p. Format PDF. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00759336/document> (consulté le 23 février 2017)

LEGIFRANCE. Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées [en ligne] Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647> (consulté le 17 octobre 2017)

LIVRES-ACCES. *La boutique des livres accessibles à tous ! - Livres Acces.* (en ligne) Disponible sur : <http://livres-acces.fr/> (consulté le 26 octobre 2017)

MINISTERE DE LA SANTE. *Synthèse du 3<sup>ème</sup> plan autisme* (en ligne). Disponible sur : <http://www.autisme.fr/IMG/pdf/synthese-3pl946f.pdf> (consulté le 31 octobre 2017)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement* (en ligne). Disponible sur : [http://media.education.gouv.fr/file/ASH/57/5/guide\\_eleves\\_autistes\\_130575.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/ASH/57/5/guide_eleves_autistes_130575.pdf) (consulté le 23 février 2017)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignements* [en ligne]. Bulletin officiel spécial, N°11, 26 novembre 2015, mis à jour : le 24 décembre 2015. Disponible sur : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94753](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753) (consulté le 5 décembre 2016)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [en Ligne]. Bulletin officiel, N°17, 23 avril 2015. Disponible sur : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=87834](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834) (consulté le 5 décembre 2016)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *La scolarisation des élèves en situation de handicap* (en ligne). Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html&xtmc=handicap&xtnp=1&xtr=3> (consulté le 23 février 2017)

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPEES QUEBEC. *Accueil* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.ophq.gouv.qc.ca/publications/cyberbulletins-de-loffice/expresso/volume-6-numero-18-3-decembre-2012/dossier-special/les-enfants-handicapes-risquent.html?L=0%27A%3D0> (consulté le 15 mars 2018)

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE. *Les enfants handicapés risquent davantage d'être confrontés à la violence* (en ligne). Disponible sur : [http://www.who.int/mediacentre/news/notes/2012/child\\_disabilities\\_violence\\_20120712/fr/](http://www.who.int/mediacentre/news/notes/2012/child_disabilities_violence_20120712/fr/) (consulté le 15 mars 2018)

SARKA-SPIP, C. *Pour sensibiliser au handicap, une liste de livres de jeunesse - ASH 42* (en ligne) Www2.ac-lyon.fr. Disponible sur : <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/ressources/ash/spip.php?article90> (consulté le 23 février 2017)

SECRETARIAT D'ETAT AUPRES DU PREMIER MINISTRE CHARGE DES PERSONNES HANDICAPEES. *L'état des connaissances. Synthèse du rapport de la HAS 2010 et recommandations 2018*. [en ligne]. Disponible sur : <http://handicap.gouv.fr/focus/l-autisme/qu-est-ce-que-l-autisme/article/l-etat-des-connaissances> (consulté le 09 avril 2018)

SUR LE CHEMIN DES ECOLIERS. *L'autisme, qu'est-ce que c'est ?* (en ligne). Massy : Sur le chemin des Ecoliers. Disponible sur : <http://www.agirpourelautisme.com/wp-content/uploads/autisme-expliqu%C3%A9-aux-enfants.pdf> (consulté le 31 octobre 2017)

TONCHEVA, Dima. *La représentation du handicap dans la littérature de jeunesse*. (en ligne). Etude ASPH, 11 décembre 2014. 28p. Disponible sur : [https://www.psychanalyse.com/pdf/LA%20REPRESENTATION%20DU%20HANDICAP%20DANS%20LA%20LITTERATURE%20DE%20JEUNESSE%20-%202014-ETUDE%20\(28%20pages%20-%20274%20ko\).pdf](https://www.psychanalyse.com/pdf/LA%20REPRESENTATION%20DU%20HANDICAP%20DANS%20LA%20LITTERATURE%20DE%20JEUNESSE%20-%202014-ETUDE%20(28%20pages%20-%20274%20ko).pdf) (consulté le 22 décembre 2017)

TOURNAIRE, Aurélie. *La littérature de jeunesse et le handicap. Depuis 2005, quelle est l'image du handicap véhiculée par la littérature de jeunesse ?* [en ligne]. Université Montpellier II, IUFM de l'académie de Montpellier, 2012, 94p. Format PDF. Disponible sur : <http://docplayer.fr/65151629-La-litterature-de-jeunesse-et-le-handicap-depuis-2005-quelle-est-l-image-du-handicap-vehiculee-par-la-litterature-de-jeunesse.html> (consulté le 22 décembre 2017)

### **REFERENCES ICONOGRAPHIQUES**

D'UN MONDE A L'AUTRE. *Mon petit frère de la lune* [Image]. Disponible sur : <http://www.mondealautre.fr/mon-petit-frere-de-la-lune-oeuvre-26.html> (consulté le 26 octobre 2017)

MINISTERE DE LA CULTURE. *Culture et Handicap. Pictogrammes* [Images]. Disponible sur : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Developpement-culturel/Culture-et-handicap/Informations-pratiques/Pictogrammes/Pictogrammes> (consulté le 26 octobre 2017)

RELAIS LOISIRS HANDICAP 30. *Mes p'tits docs – Le handicap* [Image]. Nîmes : Relais loisirs handicap 30. Disponible sur : <http://relais-loisirs-handicap30.org/mes-ptits-docs-le-handicap/> (consulté le 26 octobre 2017)

RICOCHET. *La clé des songes* [Image]. Suisse : Ricochet. Disponible sur : <https://www.ricochet-jeunes.org/livres/la-cle-des-songes> (consulté le 26 octobre 2017)

RICOCHET. *La petite casserole d'Anatole* [Image]. Suisse : Ricochet. Disponible sur : <https://www.ricochet-jeunes.org/livres/la-petite-casserole-danatole> (consulté le 26 octobre 2017)

RICOCHET. *Moi, Ivan crocodile* [Image]. Suisse : Ricochet. Disponible sur : <https://www.ricochet-jeunes.org/livres/moi-ivan-crocodile> (consulté le 26 octobre 2017)

RICOCHET. *Paul-la-toupie* [Image]. Suisse : Ricochet. Disponible sur : <https://www.ricochet-jeunes.org/livres/paul-la-toupie> (consulté le 26 octobre 2017)

TRALALERE. *Vinz et Lou – Le nouveau.* [Image]. Paris : Tralalere. Disponible sur : <https://www.vinzelou.net/fr/ressource/le-nouveau> (consulté le 26 octobre 2017)

VAINCRE L'AUTISME [Image]. Paris : Vaincre l'autisme, 2014. Disponible sur : <http://www.vaincrelautisme.org/legrandjour/> (consulté le 26 octobre 2017)

## **REFERENCES VIDEOGRAPHIQUES**

### **Ressources scientifiques**

PHILIP, C. INS HEA – Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. *C'est mieux qu'ils soient dans notre école*. [DVD]. Suresnes : Educautisme, 1994.

### **Ressources à destination des élèves**

PHILIBERT, P. *Mon petit frère de la lune* [Vidéo] D'un Monde à l'Autre, 2007

TRALALERE. *Vinz et Lou – Le nouveau*. [Vidéo]. Paris : Tralalere. Disponible sur : <https://www.vinzelou.net/fr/ressource/le-nouveau> (consulté le 26 octobre 2017)

# ANNEXES

---

<b>Annexe 1 : questionnaire pour les enseignants .....</b>	<b>71</b>
<b>Annexe 2 : fiches de préparation de la séquence d'apprentissages « Le handicap ».....</b>	<b>76</b>
<b>Annexe 3 : fichier élève « Le handicap ».....</b>	<b>85</b>
<b>Annexe 4 : réponses obtenues aux questionnaires remplis par les enseignants .....</b>	<b>97</b>
<b>Annexe 5 : photos des affiches réalisées par les élèves .....</b>	<b>110</b>
<b>Annexe 6 : dessins des élèves issus du fichier élève .....</b>	<b>112</b>

## **Annexe 1 : questionnaire pour les enseignants**

**FERRI Cyndelle**

*Etudiante en Master 1 Métier de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation (2<sup>ème</sup> année)*

**Questionnaire dans le cadre d'un mémoire de recherche :**

**« Littérature de jeunesse et sensibilisation à l'autisme »**

*Année universitaire 2017-2018*

*Merci de répondre à ce questionnaire qui me permet d'effectuer un travail important pour compléter mon mémoire de recherche afin de parfaire ma formation de Professeur des Ecoles.*

*Il est constitué de treize questions. Merci de répondre le plus précisément possible.*

**Informations générales**

**Q1.** *Dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous ? .....*

*Ce sont des classes différentes ? .....*

**Q2.** *Dans quel(s) secteur(s) ? Cochez les cases correspondant à votre situation.*

<i>Zone « normale »</i>	
<i>Zone difficile</i>	
<i>Réseau d'éducation prioritaire</i>	
<i>Réseau d'éducation prioritaire renforcée</i>	

**Q3.** *Quelle est votre ancienneté (PES, T1, T2, etc.) ? .....*

**La littérature de jeunesse**

**Q4.** *Utilisez-vous la littérature de jeunesse dans votre enseignement ?*

<i>Oui</i>	
<i>Non</i>	



**Q5.** Pour quelle(s) discipline(s) ?

<i>Français (veuillez préciser : vocabulaire, grammaire, littérature, etc.)</i>	
<i>Mathématiques (veuillez préciser : nombres et calculs, grandeurs et mesures, etc.)</i>	
<i>Langue vivante étrangère (veuillez préciser laquelle)</i>	
<i>Arts plastiques</i>	
<i>Musique</i>	
<i>Education physique et sportive</i>	
<i>Education morale et civique</i>	
<i>Histoire</i>	
<i>Géographie</i>	
<i>Sciences et technologie</i>	
<i>Enseignement numérique</i>	

**Q6.** Quelles sont vos attentes face à cette utilisation de la littérature de jeunesse dans votre enseignement ?

.....

.....

.....

.....

.....

**Q7.** Quel(s) rôle(s) joue(nt) la littérature de jeunesse dans vos séances (découverte d'une notion, explication d'une notion difficile, recherche d'informations, réinvestissement d'une notion) ? Quel(s) objectif(s) visez-vous alors ?

.....

.....

.....

.....

.....

**Q8.** *Pensez-vous que la littérature de jeunesse est un moyen adapté aux enfants pour les sensibiliser à des notions, valeurs nouvelles ou difficiles à comprendre ? Pourquoi ?*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Q9.** *Pensez-vous que la littérature de jeunesse peut être un outil pertinent pour amener les élèves à se questionner, notamment sur leur propre comportement ? Pourquoi ?*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Q10.** *Pensez-vous que la littérature de jeunesse peut être un outil médiateur qui aide à la mise en mots de notions ou de valeurs nouvelles voire difficiles pour les élèves ? Pourquoi ?*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Q11.** Selon vous, que peut apporter la mise en réseau d'œuvres de littérature de jeunesse traitant d'un même thème pour les élèves ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**La littérature de jeunesse et la sensibilisation à l'autisme**

**Q12.** Pour travailler avec vos élèves un projet sur le handicap et leur faire comprendre ce qu'est l'autisme, utiliseriez-vous la littérature de jeunesse ? Pourquoi ? Si oui, comment et avec quel(s) objectif(s) ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*Merci d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire et merci pour vos réponses !*

## **Annexe 2 : fiches de préparation de la séquence d'apprentissages « *Le handicap* »**

## TRAME DE SÉQUENCE : LE HANDICAP

Education Morale et Civique

CE1/CE2 (24 élèves)

### Domaines principaux (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture) :

- Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer (Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit).
- Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre (Organisation du travail personnel ; Coopération et réalisation de projets).
- Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen (Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres ; Réflexion et discernement ; Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative).
- Domaine 4 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques (Conception, création, réalisation).

### Compétences (Programmes d'enseignement du cycle 2) :

- Français : Comprendre et s'exprimer à l'oral (Ecouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte ; Dire pour être entendu et compris ; Participer à des échanges dans des situations diversifiées) ; Lire (Comprendre un texte ; Pratiquer différentes formes de lecture ; Contrôler sa compréhension) ; Ecrire (Copier de manière experte ; Produire des écrits)
- Education Morale et Civique : La sensibilité : soi et les autres (Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments ; S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie ; Se sentir membre d'une collectivité) ; Le jugement : penser par soi-même et avec les autres (Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux, en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté) ; L'engagement : agir individuellement et collectivement (Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience citoyenne, sociale et écologique).

N° séance	Déroulement	Durée/Matériel
<b>Séance 1</b>	<p><b><u>Titre : Le handicap (1)</u></b></p> <p><u>Objectif :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre ce qu'est le handicap et connaître les différents types de handicap qui existent à l'aide d'outils médiateurs (albums, livres documentaires, dictionnaires).</li> </ul>	<p><b><u>Durée :</u></b> 50 minutes</p> <p><b><u>Matériel :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichier de l'élève (24)</li> <li>- Livre « La petite casserole d'Anatole », Isabelle Carrier</li> </ul>
<b>Séance 2</b>	<p><b><u>Titre : Le handicap (2)</u></b></p> <p><u>Objectif :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre ce qu'est le handicap et connaître les différents types de handicap qui existent à l'aide d'outils médiateurs (albums, livres documentaires, dictionnaires).</li> </ul>	<p><b><u>Durée :</u></b> 45 minutes</p> <p><b><u>Matériel :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichier de l'élève (24)</li> <li>- Livre « Le handicap », Stéphanie Ledu</li> <li>- Dictionnaires (12)</li> </ul>

<p><b>Séance 3</b></p>	<p><b><u>Titre</u> : L'autisme (1)</b></p> <p><u>Objectif</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre ce qu'est l'autisme, ses caractéristiques à l'aide d'outils médiateurs (albums, livres documentaires, vidéos, rencontre).</li> </ul>	<p><b><u>Durée</u> : 45 minutes</b></p> <p><b><u>Matériel</u> :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichier de l'élève (24)</li> <li>- Livres « La clé des songes », Régine Joséphine ; « Paul-la-toupie », Geneviève Laurencin ; « Lolo l'autisme », Brigitte Marleau</li> <li>- Vidéo « Mon petit frère de la lune », Frédéric Philibert</li> </ul>
<p><b>Séance 4</b></p>	<p><b><u>Titre</u> : L'autisme (2)</b></p> <p><u>Objectif</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre ce qu'est l'autisme, ses caractéristiques à l'aide d'outils médiateurs (albums, livres documentaires, vidéos, rencontre).</li> </ul>	<p><b><u>Durée</u> : 45 minutes</b></p> <p><b><u>Matériel</u> :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichier de l'élève (24)</li> <li>- Livres « La clé des songes », Régine Joséphine ; « Paul-la-toupie », Geneviève Laurencin ; « Lolo l'autisme », Brigitte Marleau</li> <li>- Vidéo « Mon petit frère de la lune », Frédéric Philibert</li> </ul>
<p><b>Séance 5</b></p>	<p><b><u>Titre</u> : L'autisme (3)</b></p> <p><u>Objectifs</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre ce qu'est l'autisme, ses caractéristiques à l'aide d'outils médiateurs (albums, livres documentaires, vidéos, rencontre).</li> <li>- Proposer des solutions pour améliorer la vie en collectivité dans le cas où un élève autiste devait venir en classe, tout en prenant en compte les caractéristiques étudiées.</li> </ul>	<p><b><u>Durée</u> : 50 minutes</b></p> <p><b><u>Matériel</u> :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichier de l'élève (24)</li> <li>- Livres « Epsilon, un enfant extraordinaire », Lydie Laurent ; « Moi, Ivan crocodile », René Gouichoux</li> <li>- Vidéo « Le nouveau – Vinz et Lou », Tralalere.com</li> </ul>
<p><b>Séance 6</b></p>	<p><b><u>Titre</u> : L'autisme (4)</b></p> <p><u>Objectif</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etre capable de synthétiser les savoirs acquis durant la séance afin de les résumer en une affiche claire et soignée.</li> </ul>	<p><b><u>Durée</u> : 45 minutes</b></p> <p><b><u>Matériel</u> :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichier de l'élève (24)</li> <li>- Affiches de couleur (3), feutres, images (ressources utilisées, symboles/pictogrammes)</li> </ul>

		- Photos des affiches (3x24)
<b>Séance 7</b>	<p><b><u>Titre :</u> L'autisme (5)</b></p> <p><b><u>Objectifs :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre ce qu'est l'autisme, ses caractéristiques à l'aide d'outils médiateurs (albums, livres documentaires, vidéos, rencontre).</li> <li>- Echanger, débattre sur les solutions envisageables ou non avec une intervenante.</li> </ul>	<p><b><u>Durée :</u> 50 minutes</b></p> <p><b><u>Matériel :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichier de l'élève (24)</li> </ul>

# Séquence : LE HANDICAP

## Education Morale et Civique

**Niveaux (élèves) :** CE1/CE2 (24 élèves)

**Domaines principaux (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture) :**

- Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer (Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit).
- Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre (Organisation du travail personnel ; Coopération et réalisation de projets).
- Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen (Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres ; Réflexion et discernement ; Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative).
- Domaine 4 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques (Conception, création, réalisation).
- Domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine (Organisations et représentations du monde ; Invention, élaboration, production).

**Compétences (Programmes d'enseignement du cycle 2) :**

- Français : Comprendre et s'exprimer à l'oral (Ecouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte ; Dire pour être entendu et compris ; Participer à des échanges dans des situations diversifiées) ; Lire (Comprendre un texte ; Pratiquer différentes formes de lecture ; Contrôler sa compréhension) ; Ecrire (Copier de manière experte ; Produire des écrits)
- Education Morale et Civique : La sensibilité : soi et les autres (Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments ; S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie ; Se sentir membre d'une collectivité) ; Le jugement : penser par soi-même et avec les autres (Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux, en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté) ; L'engagement : agir individuellement et collectivement (Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience citoyenne, sociale et écologique).

Séance 1	Le handicap (1)	Objectif(s)
<p><b>Durée :</b> 50 minutes</p> <p><b>Matériel :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichier de l'élève (24)</li> <li>- Livre « La petite casserole d'Anatole », Isabelle Carrier</li> </ul>	<p><b>Phase de découverte (30 minutes) – Travail collectif oral et individuel écrit</b></p> <p><b>Lecture</b> faite par l'enseignant : « <i>La petite casserole d'Anatole</i> », d'Isabelle Carrier.</p> <p>Demander ensuite aux élèves ce qu'ils ont compris de l'histoire. Nous répondons collectivement aux questions de compréhension pour cette histoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anatole est différent des autres. Explique pourquoi ?</li> <li>- Pourquoi les gens ne voient-ils pas les qualités d'Anatole ?</li> <li>- Anatole doit faire beaucoup plus d'efforts que les autres pour arriver à faire ce qu'il veut. Explique pourquoi.</li> </ul>	<p><b>Objectif :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre ce qu'est le handicap et connaître les différents types de handicap qui existent à l'aide d'outils médiateurs (albums, livres documentaires, dictionnaires).</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalement, comment Anatole arrive-t-il à se débrouiller avec sa petite casserole ?</li> <li>- Que représente la petite casserole d'Anatole ?</li> </ul> <p>Les élèves complètent le fichier élève.</p> <p><b><u>Phase de recherche (20 minutes) – Travail collectif oral et individuel écrit</u></b>  <b>Recherche :</b> « <i>La définition du handicap</i> ».  Les élèves travaillent en groupes de quatre élèves. Ils cherchent ensemble une définition du handicap. Puis, collectivement, nous débattons pour nous mettre d'accord sur une définition commune. Les élèves la notent dans le fichier.</p>	
<b>Séance 2</b>	<b>Le handicap (2)</b>	<b>Objectif(s)</b>
<p><b><u>Durée :</u></b> 45 minutes</p> <p><b><u>Matériel :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichier de l'élève (24)</li> <li>- Livre « Le handicap », Stéphanie Ledu</li> <li>- Dictionnaires (12)</li> </ul>	<p><b><u>Phase de recherche et d'institutionnalisation (45 minutes) – Travail collectif oral et individuel écrit</u></b>  <b>Lecture</b> faite par l'enseignant : « <i>Le handicap</i> », de Stéphanie Ledu.  Demander aux élèves ce qu'ils ont compris du livre. Nous répondons collectivement aux questions de compréhension pour cet ouvrage :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels handicaps découvres-tu dans ce documentaire ?</li> <li>- Qu'est-ce qui est mis en place pour aider les personnes handicapées ?</li> <li>- Pourquoi devons-nous les aider ?</li> </ul> <p>Les élèves complètent le fichier élève.</p> <p><b>Recherche :</b> « <i>La définition du handicap</i> ».  Les élèves travaillent en groupes de quatre élèves. Ils cherchent ensemble à améliorer/compléter la définition du handicap trouvée précédemment. Puis, collectivement, nous débattons pour nous mettre d'accord sur une définition commune. Les élèves la notent dans le fichier.  Ensuite, les élèves, par deux, cherchent dans le dictionnaire la définition du handicap qui est proposée. Collectivement, nous la comparons à celle que nous avons trouvé précédemment. Les élèves notent dans leur fichier la définition du handicap proposée par le dictionnaire.  Enfin, les élèves listent les différents types de handicap qu'ils connaissent. Nous les expliquons à l'oral. <b>Réponse attendue :</b> « <i>handicap moteur, handicap mental, handicap visuel, handicap auditif</i> ».</p>	<p><b><u>Objectif :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre ce qu'est le handicap et connaître les différents types de handicap qui existent à l'aide d'outils médiateurs (albums, livres documentaires, dictionnaires).</li> </ul>
<b>Séance 3</b>	<b>L'autisme (1)</b>	<b>Objectif(s)</b>

<p><b>Durée :</b> 45 minutes</p> <p><b>Matériel :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichier de l'élève (24)</li> <li>- Livres « La clé des songes », Régine Joséphine ; « Paul-la-toupie », Geneviève Laurencin ; « Lolo l'autisme », Brigitte Marleau</li> <li>- Vidéo « Mon petit frère de la lune », Frédéric Philibert</li> </ul>	<p><b>Phase de découverte (20 minutes x 2) – Travail oral en groupes et individuel écrit puis collectif oral</b></p> <p>Présentation de la séance.</p> <p><b>Ateliers :</b> « <i>Les caractéristiques de l'autisme</i> ».</p> <p>Les élèves doivent étudier la ressource à leur disposition par groupe (trois livres à lire dont un par l'enseignant [<i>La clé des songes</i>] et une vidéo à regarder). Une fois la ressource étudiée, les élèves écrivent ce qu'ils ont compris du handicap étudié.</p> <p>Au bout de 20 minutes, les élèves changent d'atelier.</p> <p>Collectivement, une fois que tous les élèves sont passés sur les ateliers, nous discutons de ce que nous avons appris sur l'autisme. Les élèves le notent dans leur fichier.</p>	<p><b>Objectif :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre ce qu'est l'autisme, ses caractéristiques à l'aide d'outils médiateurs (albums, livres documentaires, vidéos, rencontre).</li> </ul>
<b>Séance 4</b>	<b>L'autisme (2)</b>	<b>Objectif(s)</b>
<p><b>Durée :</b> 45 minutes</p> <p><b>Matériel :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichier de l'élève (24)</li> <li>- Livres « La clé des songes », Régine Joséphine ; « Paul-la-toupie », Geneviève Laurencin ; « Lolo l'autisme », Brigitte Marleau</li> <li>- Vidéo « Mon petit frère de la lune », Frédéric Philibert</li> </ul>	<p><b>Phase de découverte (20 minutes x 2) – Travail oral en groupes et individuel écrit puis collectif oral</b></p> <p>Présentation de la séance.</p> <p><b>Ateliers :</b> « <i>Les caractéristiques de l'autisme</i> ».</p> <p>Les élèves doivent étudier la ressource à leur disposition par groupe (trois livres à lire dont un par l'enseignant [<i>La clé des songes</i>] et une vidéo à regarder). Une fois la ressource étudiée, les élèves écrivent ce qu'ils ont compris du handicap étudié.</p> <p>Au bout de 20 minutes, les élèves changent d'atelier.</p> <p>Collectivement, une fois que tous les élèves sont passés sur les ateliers, nous discutons de ce que nous avons appris sur l'autisme. Les élèves le notent dans leur fichier.</p>	<p><b>Objectif :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre ce qu'est l'autisme, ses caractéristiques à l'aide d'outils médiateurs (albums, livres documentaires, vidéos, rencontre).</li> </ul>

Séance 5	L'autisme (3)	Objectif(s)
<p><b>Durée :</b> 50 minutes</p> <p><b>Matériel :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichier de l'élève (24)</li> <li>- Livres « Epsilon, un enfant extraordinaire », Lydie Laurent ; « Moi, Ivan crocodile », René Gouichoux</li> <li>- Vidéo « Le nouveau – Vinz et Lou », Tralalere.com</li> </ul>	<p><b>Phase de recherche (50 minutes) – Travail collectif oral et individuel écrit (15 minutes) Lecture</b> par l'enseignante : « <i>Epsilon, un enfant extraordinaire</i> », Lydie Laurent. Collectivement, les élèves essaient de compléter les informations qu'ils avaient noté précédemment, sur leur fichier. Ils essaient de définir ce qu'est l'autisme.</p> <p>(15 minutes) <b>Vidéo</b> « <i>Le nouveau – Vinz et Lou</i> », Tralalere.com Les élèves regardent la vidéo et répondent collectivement aux questions du fichier. Ils écrivent leurs réponses sur le fichier.</p> <p>(10 minutes) <b>Lecture</b> par l'enseignante : « <i>Moi, Ivan crocodile !</i> », René Gouichoux. Collectivement, les élèves répondent aux questions du fichier et écrivent les réponses.</p> <p>(10 minutes) <b>Recherche</b> : par groupes de quatre, les élèves cherchent des solutions que nous pourrions mettre en place pour accueillir un élève autiste dans la classe. Collectivement, les élèves en débattent. Ils notent dans le fichier les solutions sur lesquelles nous nous sommes mis d'accord.</p>	<p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre ce qu'est l'autisme, ses caractéristiques à l'aide d'outils médiateurs (albums, livres documentaires, vidéos, rencontre).</li> <li>- Proposer des solutions pour améliorer la vie en collectivité dans le cas où un élève autiste devait venir en classe, tout en prenant en compte les caractéristiques étudiées.</li> </ul>
Séance 6	L'autisme (4)	Objectif(s)
<p><b>Durée :</b> 45 minutes</p> <p><b>Matériel :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichier de l'élève (24)</li> <li>- Affiches de couleur (3), feutres, images (ressources utilisées, symboles/pictogrammes)</li> <li>- Photos des affiches (3x24)</li> </ul>	<p><b>Phase d'institutionnalisation (45 minutes) – Travail collectif oral</b></p> <p><b>Conception d'affiches</b> : « <i>Ce que nous avons appris sur le handicap et l'autisme</i> ». Les élèves travaillent par groupes. Ils confectionnent des affiches afin de réinvestir le travail de la séquence. Les thèmes des affiches sont : « <i>Qu'est-ce que le handicap ?</i> » ; « <i>Qu'est-ce que l'autisme ?</i> » ; « <i>Des solutions pour accueillir un élève autiste dans la classe</i> ». Une fois les affiches effectuées, les élèves collent une photo de chaque affiche dans le fichier.</p>	<p><b>Objectif :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etre capable de synthétiser les savoirs acquis durant la séance afin de les résumer en une affiche claire et soignée.</li> </ul>
Séance 7	L'autisme (5)	Objectif(s)
<p><b>Durée :</b> 50 minutes</p> <p><b>Matériel :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichier de l'élève (24)</li> </ul>	<p><b>Phase d'institutionnalisation (50 minutes) – Travail collectif oral</b></p> <p><b>Rencontre</b> : « <i>Une maman d'un enfant atteint d'autisme vient nous rencontrer.</i> ». Explication du déroulement de la séance aux élèves. Présentation de l'intervenante aux élèves. Moment d'échanges où les élèves peuvent poser leurs questions.</p>	<p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre ce qu'est l'autisme, ses caractéristiques à l'aide d'outils médiateurs</li> </ul>

	<p>Puis, les élèves présentent à l'intervenante ce qu'ils ont fait durant la séquence. Ils lui proposent également les solutions qu'ils ont trouvées pour accueillir un élève atteint d'autisme dans la classe.</p> <p>Les élèves peuvent alors échanger sur ce sujet avec l'intervenante. <i>Les solutions proposées sont-elles envisageables ? Pourraient-elles aider les élèves à mieux vivre ensemble ?</i></p> <p>Un retour est effectué avec les élèves après la visite de l'intervenante : « <i>Quel moment vous a le plus marqué durant cette visite ?</i> ». Les élèves écrivent leur réponse sur le fichier après un échange collectif. « <i>Qu'est-ce que vous avez retenu ? Qu'avez-vous compris de l'autisme ?</i> ». Les élèves écrivent leur réponse sur le fichier après un échange collectif. « <i>Quel moment avez-vous préféré ?</i> ». Après un échange collectif, les élèves dessinent le moment qu'ils ont préféré.</p>	<p>(albums, livres documentaires, vidéos, rencontre).</p> <p>- Echanger, débattre sur les solutions envisageables ou non avec une intervenante.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **Annexe 3 : fichier élève « *Le handicap* »**

**Prénom :** .....



**Année 2017-2018**

# LE HANDICAP



## 1<sup>ère</sup> étape

Lecture faite par la maîtresse : « **La petite casserole d'Anatole** », Isabelle Carrier.

Collectivement, nous répondons aux questions de compréhension.

- Après la lecture de cette histoire, qu'as-tu compris sur le handicap ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 2<sup>ème</sup> étape

Recherche : « **La définition du handicap** ».

Par groupe, nous essayons de donner une définition du handicap. Puis, nous en discutons collectivement avec le reste de la classe.

Voici la définition sur laquelle nous nous sommes mis d'accord :

Pour nous, le handicap c'est .....

.....

.....

.....

.....

### 3<sup>ème</sup> étape

Lecture faite par la maîtresse : « **Le handicap** », **Stéphanie Ledu**.

Collectivement, nous répondons aux questions de compréhension.

- Grâce à cette lecture, qu'as-tu appris sur le handicap ?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

### 4<sup>ème</sup> étape

Recherche : « **La définition du handicap** ».

Par groupe, nous essayons d'améliorer la définition du handicap que nous avons trouvé précédemment. Puis, nous en discutons collectivement avec le reste de la classe.

Voici la définition sur laquelle nous nous sommes mis d'accord :

Maintenant, pour nous, le handicap c'est .....

.....

.....

.....

.....



Nous cherchons maintenant dans le dictionnaire la définition du **handicap**. Nous la comparons avec celle que nous avons trouvée à l'oral, en collectif.

Voici la définition donnée par le dictionnaire :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Il existe différents types de handicap, écris-les ici : .....

.....

.....

.....

# L'AUTISME



## 1<sup>ère</sup> étape

Ateliers : « **Les caractéristiques de l'autisme** ».

Nous sommes répartis en quatre ateliers où nous travaillons sur trois livres différents et une vidéo. Lors de chaque atelier, écris ce que tu as compris de ce handicap.

« **La clé des songes** », **Régine Joséphine** (histoire lue par la maîtresse)

.....

.....

.....

.....



« **Paul-la-Toupie** », **Geneviève Laurencin** (histoire lue par un élève)

.....

.....

.....

.....

« **Lolo l'autisme** », **Brigitte Marleau** (histoire lue par un élève)



.....

.....

.....

.....

« Mon petit frère de la lune », Frédéric Philibert



.....

.....

.....

.....

Collectivement, nous discutons de ce que nous avons appris sur **l'autisme**.

.....

.....

.....

.....

**2<sup>ème</sup> étape**

Lecture par la maîtresse : « **Epsilon, un enfant extraordinaire** », Lydie Laurent.

Collectivement, nous essayons de compléter les informations que nous avons déjà collectées précédemment.

Nous avons compris que l'autisme est .....

.....

Les caractéristiques d'un enfant autiste : .....

.....

.....

.....

.....

### 3<sup>ème</sup> étape

Visionnage de la vidéo : « **Le nouveau – Vinz et Lou** », Tralalere.com.

Collectivement, nous répondons aux questions suivantes :

- Qui est le nouveau ?

- Quelle aide est apportée à cet élève ? Pourquoi ?

- Comment réagissent les autres élèves ? Qu'en penses-tu ?

Lecture faite par la maîtresse : « **Moi, Ivan crocodile !** », René Gouichoux.

- Qui est Ivan ? Pourquoi pense-t-il qu'il est un crocodile ?



- Comment réagissent les autres élèves avec Ivan ?

- Que penses-tu de ces comportements ?

- Après cette lecture, que penserais-tu si un élève autiste, comme Ivan, venait dans ta classe pour travailler comme toi ?

Par groupe, nous devons maintenant chercher les solutions que nous pourrions mettre en place pour accueillir au mieux un élève autiste. **Attention !** Il faut que nous prenions en compte les caractéristiques des enfants autistes.

Ensuite, collectivement, nous nous mettons d'accord sur des solutions que nous pourrions mettre en place.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**4<sup>ème</sup> étape**

**Conception d'affiches : « Ce que nous avons appris sur le handicap et sur l'autisme ».**

Par groupe, nous devons confectionner des affiches pour présenter notre travail et tout ce que nous avons appris. Trois affiches sont à faire :

- « Qu'est-ce que le handicap ? »
- « Qu'est-ce que l'autisme ? »
  
- « Des solutions pour accueillir un élève autiste dans la classe. »

Colle ici les photos des quatre affiches.

« Qu'est-ce que le handicap ? »



« Qu'est-ce que l'autisme ? »



« Des solutions pour accueillir un élève autiste dans la classe. »



## **5<sup>ème</sup> étape**

**Rencontre : « Une maman d'un enfant atteint d'autisme vient nous rencontrer ».**

Une maman d'un enfant atteint d'autisme vient nous rencontrer en classe. Elle a fondé une association qui a pour objectif d'aider les enfants atteints du trouble autistique, notamment concernant leur maintien en milieu scolaire dit « ordinaire ».

Ensemble, nous discutons sur ce qu'est l'autisme et nous apprenons les difficultés et les victoires rencontrées par des élèves atteints d'autisme lors de leur scolarité. Pour terminer, nous lui présentons notre travail et les solutions que nous souhaiterions mettre en œuvre si nous devons accueillir un élève atteint du trouble autistique dans la classe.

Ecris ici le moment de cette rencontre qui t'a le plus marqué. Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Que retiendras-tu de ce travail et de cet échange ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

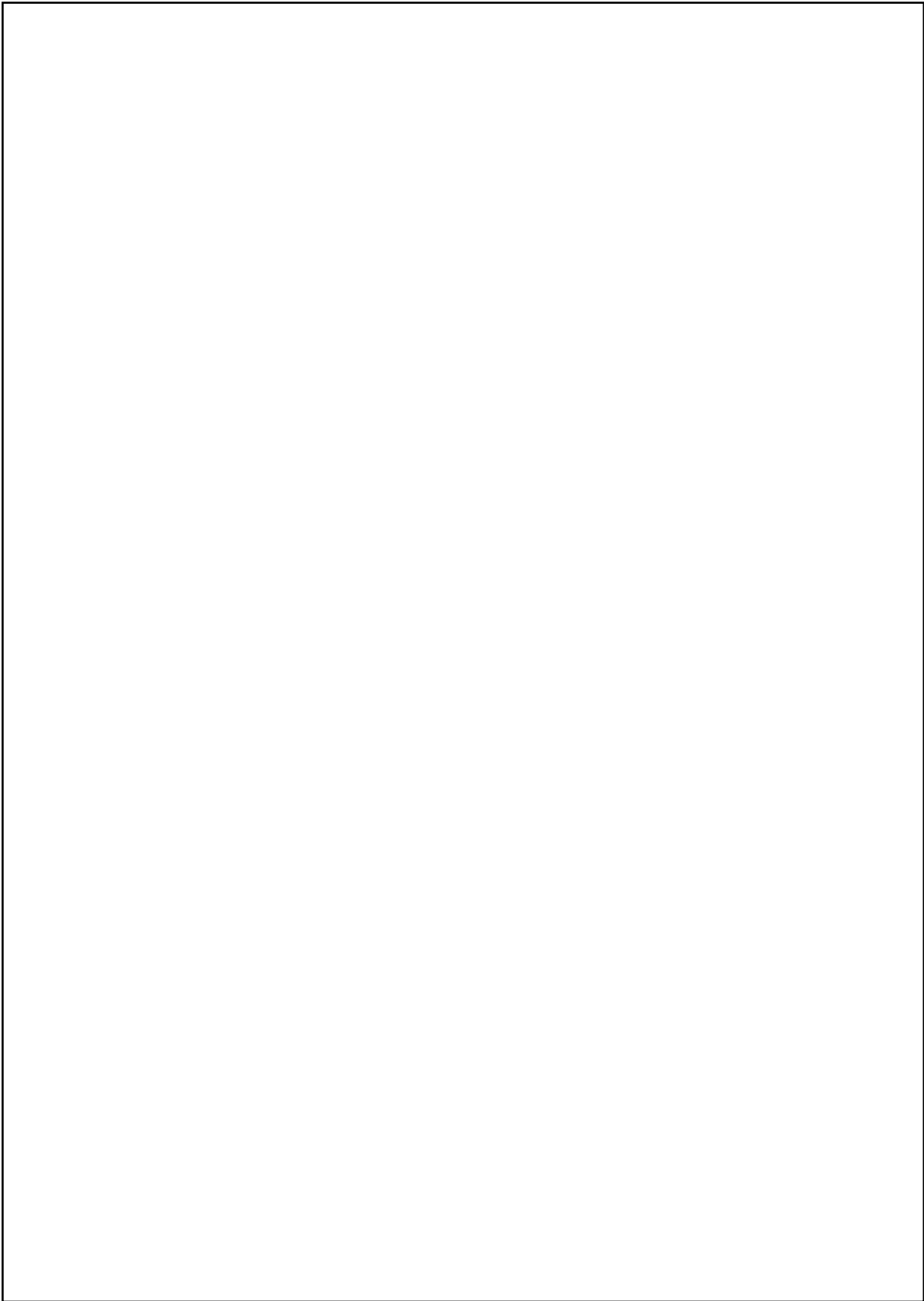
.....

.....

.....

.....

Dessine ici le moment que tu as préféré lors de la visite de cette maman.





## **Annexe 4 : réponses obtenues aux questionnaires remplis par les enseignants**

**Q1.** Dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous ? Ce sont des classes différentes ?

**Enseignant A.** « CE1-CE2 » / « Non. »

**Enseignant B.** « CM1/CM2 » / « Non. »

**Enseignant C.** « CP » / « Non. »

**Enseignant D.** « CM1-CM2 » / « Non. »

**Enseignant E.** « Tous les niveaux et maintenant supérieur. »

**Enseignant F.** « CE1 » / « Non. »

**Enseignant G.** « CP-CE1-CE2/CM1 » / « Oui, il s'agit de 4 classes : 1 CP, 2 CE1 et 1 CE2/CM1. »

**Enseignant H.** « Petite et moyenne sections. » / « Non. »

**Enseignant I.** « Une classe de PS et une autre classe de PS/MS. » / « Oui, deux classes différentes, dont une multi-niveaux. »

**Enseignant J.** « CE1 » / « Non. »

**Enseignant K.** « Enseignante spécialisée » / « Oui, des élèves de classes différentes. »

**Q2.** Dans quel(s) secteur(s) ?

**Enseignant A.** « Réseau d'Education Prioritaire. »

**Enseignant B.** « Réseau d'Education Prioritaire. »

**Enseignant C.** « Réseau d'Education Prioritaire. »

**Enseignant D.** « Réseau d'Education Prioritaire. »

**Enseignant E.** « Zone « normale », zone difficile, Réseau d'Education Prioritaire, Réseau d'Education Prioritaire Renforcée. »

**Enseignant F.** « Réseau d'Education Prioritaire. »

**Enseignant G.** « Réseau d'Education Prioritaire (CE2/CM1). Réseau d'éducation prioritaire renforcée (CP et CE1). »

**Enseignant H.** « Zone « normale ». »

**Enseignant I.** « Zone « normale ». »

**Enseignant J.** « Zone « normale ». »

**Enseignant K.** « Réseau d'Education Prioritaire. »

**Q3.** Quelle est votre ancienneté ?

**Enseignant A.** « PES. »

**Enseignant B.** « T3. »

**Enseignant C.** « Plus de 15 ans. »

**Enseignant D.** « T3. »  
**Enseignant E.** « T30. »  
**Enseignant F.** « T18. »  
**Enseignant G.** « Je suis T3. »  
**Enseignant H.** « PES. »  
**Enseignant I.** « PES. »  
**Enseignant J.** « PES. »  
**Enseignant K.** « 25 ans. »

**Q4.** Utilisez-vous la littérature de jeunesse dans votre enseignement ?

**Enseignant A.** « Oui. »  
**Enseignant B.** « Oui. »  
**Enseignant C.** « Oui. »  
**Enseignant D.** « Oui. »  
**Enseignant E.** « Oui. »  
**Enseignant F.** « Oui. »  
**Enseignant G.** « Oui. »  
**Enseignant H.** « Oui. »  
**Enseignant I.** « Oui. »  
**Enseignant J.** « Oui. »  
**Enseignant K.** « Oui. »

**Q5.** Pour quelle(s) discipline(s) ?

**Enseignant A.** « Français : littérature. »  
**Enseignant B.** « Français : littérature. »  
**Enseignant C.** « Français : vocabulaire, littérature (lecture offerte). Enseignement moral et civique (utilisation d'albums). »  
**Enseignant D.** « Français. Anglais. Education morale et civique. »  
**Enseignant E.** « Français : vocabulaire, grammaire, lecture avec les élèves. Sensibilisation à la différence et au handicap avec les enseignants. Mathématiques : pas lorsque j'enseignais en élémentaire mais maintenant je le ferais avec les travaux du groupe de recherche [de l'] I.F.E. [Institut Français de l'Education]. Arts plastiques. Education Morale et Civique. Histoire. Géographie. Sciences et technologie : oui si j'avais des élèves en élémentaire et maternelle. »

**Enseignant F.** « Français : vocabulaire, littérature, rédaction. Mathématiques : géométrie, grandeurs et mesures, problèmes. Anglais. Arts plastiques. Musique. Education Moral et Civique. Histoire. Géographie. Sciences et technologie. »

**Enseignant G.** « En anglais. »

**Enseignant H.** « Français : vocabulaire, prononciation, langage oral. Mathématiques : comptine numérique, grandeurs et mesures, nombre. Arts plastiques : graphisme. Education physique et sportive. Education morale et civique. Sciences et technologie. »

**Enseignant I.** « Français : langage oral (mise en mots d'une histoire à partir des illustrations, reformuler une histoire avec ses propres mots après plusieurs lectures par l'adulte), langage écrit (reconnaissance des lettres, de certains mots), compréhension (reconnaitre le personnage principal), syntaxe (se familiariser avec les tournures de l'écrit), littérature (première culture littéraire commune). Mathématiques : acquérir la suite orale des nombres, utiliser le nombre pour désigner un rang, une position. Arts plastiques : oui, avec les albums d'Hervé Tullet. Musique : oui, aussi avec un album d'Hervé Tullet ! Education physique et sportive : je ne le fais pas (encore) mais je pourrai me servir de certains albums pour amorcer des séances d'A.P.S. [Activités Physiques et Sportives], je pense en particulier à la natation, à la course, à la danse...). Education morale et civique : j'utilise certains albums pour le vivre-ensemble (par exemple *Le grand livre de la bagarre* de Cali & Bloch). Histoire : construction de la notion du temps à travers des albums comme *Je t'aime tous les jours* de Malika Doray. »

**Enseignant J.** « Français. »

**Enseignant K.** « Français. Education Morale et Civique. »

**Q6.** Quelles sont vos attentes face à cette utilisation de la littérature de jeunesse dans votre enseignement ?

**Enseignant A.** « Culture commune à la classe (tous les élèves ont lu le même livre). Possibilité pour certains élèves qui n'ont pas de livre à la maison d'en avoir à disposition (dans le cas des lectures autonomes). »

**Enseignant B.** « Développer le plaisir de lire et l'envie de lire chez les élèves. Entendre la culture des élèves. Apport de vocabulaire supplémentaire. »

**Enseignant C.** « Enrichir la culture commune. Faire découvrir ou redécouvrir les contes traditionnels. Découvrir différentes notions à partir de ces récits. Illustrer les différentes problématiques de l'E.M.C. [Education Morale et Civique]. »

**Enseignant D.** « Permettre une entrée dans la matière (en phase de découverte) ou un apport supplémentaire, une ouverture. »

**Enseignant E.** « La littérature de jeunesse est un support riche et diversifié. Je n'ai pas d'attentes particulières hors une actualisation de mes connaissances dans ce domaine. »

**Enseignant F.** « La littérature permet d'aborder de nombreuses connaissances à acquérir en élémentaire. Le fait de travailler à partir de livres est motivant pour beaucoup d'élèves. On apprend dans un contexte. Ce que l'on apprend nous permet de mieux comprendre et apprécier le livre. J'essaie d'amener les élèves à se rendre compte que les livres sont aussi un moyen d'apprendre (de manière autonome). »

**Enseignant G.** « Mon attente lorsque j'utilise un album de jeunesse est : de rendre la notion plus ludique/intéressante/captivante et de donner du sens à ce qu'on apprend en amont ou motiver les élèves à vouloir connaître plus de mots. »

**Enseignant H.** Non renseigné.

**Enseignant I.** « Les albums de littérature de jeunesse sont : soit des supports pour aborder des notions (le temps qui passe, la différence, les couleurs, etc.) ; soit des supports pour travailler des compétences particulières (mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, s'exprimer à l'oral, dire ce que l'on a compris d'une histoire, utiliser des connecteurs logiques « d'abord, ensuite, après », etc. ; soit de la littérature pure, avec une lecture offerte d'un album en particulier. »

**Enseignant J.** « Je l'utilise pour travailler la compréhension de l'écrit et la lecture à voix haute. »

**Enseignant K.** « Trouver des albums variés, avec des thèmes différents, balayant différents domaines, différentes problématiques, développant l'imaginaire, adaptés à chaque niveau d'âge. »

**Q7.** Quel(s) rôle(s) joue(nt) la littérature de jeunesse dans vos séances (découverte d'une notion, explication d'une notion difficile, recherche d'informations, réinvestissement d'une notion) ?  
Quel(s) objectif(s) visez-vous alors ?

**Enseignant A.** « Recherche d'informations (physionomie d'un livre : titre, auteur, illustration, etc.). Apport de vocabulaire (mots rares ou non). Entraînement à la lecture silencieuse ou à haute voix. »

**Enseignant B.** « Découverte d'une notion. »

**Enseignant C.** « Découverte d'un son, on part d'une histoire pour travailler un son aussi des notions de vocabulaire. Apprendre à lire à partir de la littérature de jeunesse favorise aussi la notion de plaisir. »

**Enseignant D.** « Découverte d'une notion, explication d'une notion difficile, recherche d'informations, réinvestissement d'une notion. [Les objectifs] varient selon la notion ou la discipline. »

**Enseignant E.** « Tous. Les objectifs dépendent des compétences choisies comme cœur de cible. »

**Enseignant F.** « J'utilise la littérature de jeunesse soit pour introduire une notion (par exemple, en E.M.C. [Enseignement Moral et Civique], pour aborder la notion d'égalité fille/garçon, je vais lire *Rose Bonbon* de Adela Turin), soit pour apprendre à lire (techniques de compréhension), soit pour réinvestir des notions. Les objectifs visés dépendent de la séance. »

**Enseignant G.** « J'utilise la littérature de jeunesse à différents moments : aussi bien pour découvrir une notion que pour réinvestir du vocabulaire découvert précédemment. Mon objectif en anglais est de motiver les élèves à enrichir leur vocabulaire pour comprendre les œuvres étudiées en classe (œuvres simples qui sont à leur portée) et assimiler certaines tournures syntaxiques. De plus, en laissant l'album étudié dans la bibliothèque de classe, je sais que les élèves vont retourner vers cet album et avoir plus d'intérêt pour ce livre et réviseront par la force des choses leur vocabulaire. »

**Enseignant H.** « Introduction, attirer l'attention des élèves, modèles pour certaines activités, recherches d'informations avec les documentaires, entrer dans l'écrit, reconcentration. »

**Enseignant I.** « Si j'utilise un album pour aborder une notion, c'est : parce que je ne trouve pas les mots juste pour parler de la notion ; parce qu'ils permettent aux élèves de s'identifier et donc de mieux intégrer la notion ; ou au contraire parce qu'ils permettent d'aborder la notion de manière moins frontale et néanmoins [de manière] tout aussi efficace. »

**Enseignant J.** « Je l'utilise pour travailler la compréhension de l'écrit et la lecture à voix haute. »

**Enseignant K.** « C'est un support de travail pour permettre aux élèves de s'exprimer, de réfléchir, de s'ouvrir aux pensées, aux réflexions des autres, de développer leurs imaginaires, de travailler sur le langage oral. »

**Q8.** Pensez-vous que la littérature de jeunesse est un moyen adapté aux enfants pour les sensibiliser à des notions, valeurs nouvelles ou difficiles à comprendre ? Pourquoi ?

**Enseignant A.** « Oui, c'est pertinent à une époque où les élèves ont accès à beaucoup d'informations par le biais d'internet et de la télévision. Aujourd'hui, la littérature de jeunesse aborde des sujets graves à travers des héros et une approche artistique que le professeur peut mettre à profit pour ses enseignements. »

**Enseignant B.** « Oui car c'est un moyen implicite de leur faire comprendre des choses. Ils sont « plongés » dans l'histoire et ne se rendent pas compte directement de ce que l'on veut leur faire comprendre. Ils le comprennent d'eux-mêmes grâce à l'histoire. »

**Enseignant C.** « Oui, car dans la littérature de jeunesse, les thèmes abordés sont souvent illustrés ce qui facilite la compréhension des lecteurs débutants. »

**Enseignant D.** « Oui, elle peut permettre de présenter des situations nouvelles, inconnues aux élèves. C'est un outil d'ouverture et de découverte. C'est la qualité propre de la littérature de jeunesse. »

**Enseignant E.** « Oui, l'album est attrayant et apporte une dimension avec les illustrations qui peut motiver ou constituer une adaptation pédagogique pour certains élèves. De plus, les textes sont résistants. L'utilisation des albums permet également d'inscrire les élèves dans une dimension culturelle et sociale. »

**Enseignant F.** « Oui. Un livre propose un point de vue sur une situation ou un personnage. Cela permet de démarrer une réflexion, un débat. Sur un même thème, des livres peuvent amener des points de vue différents et présenter des similitudes. Les élèves peuvent ainsi se rendre compte (avec l'accompagnement de l'enseignant) de ce qui relève de l'universel ou du personnel, de ce qui est réel ou fictionnel, de ce qui relève de l'obligation (la loi) et de la liberté, etc... La littérature de jeunesse permet d'aborder des notions sensibles car les auteurs arrivent à parler de choses complexes et délicates avec des mots adaptés aux enfants. Les albums, en passant par les illustrations, permettent également aux enfants de comprendre des idées complexes en les associant à des images qui leur parlent. »

**Enseignant G.** « Effectivement, je suis convaincue que pour beaucoup d'enfants, l'entrée par la littérature permet de dédramatiser une nouvelle notion et d'aider l'élève à arriver à la notion voulue de manière détournée. Je suis aussi consciente que pour d'autres élèves, généralement en grande difficulté, l'entrée par un album de jeunesse développe au mieux leur imagination mais ne permet pas forcément d'arriver à la notion travaillée. »

**Enseignant H.** « Oui, cela dédramatise et affecte moins en passant des émotions par des personnages. »

**Enseignant I.** « Oui, j'ai un peu voulu dire cela dans ma réponse précédente. Je pense que la littérature de jeunesse permet d'aborder certaines notions, comme la mort par exemple, de manière moins brutale que la réalité, plus poétique, mais aussi plus personnelle (et donc mieux comprise). »

**Enseignant J.** « La littérature jeunesse me semble être un bon moyen pour débiter une séance / séquence. Cela peut être un inducteur pour de nombreuses activités (débat, compréhension,

illustration en arts visuels, etc.) Les livres permettent une entrée ludique et intéressante pour les enfants. »

**Enseignant K.** « Oui, ces notions sont abordées de façon différente dans un album avec des personnages, des lieux différents, des actions qui permettent une richesse, une diversification dans la façon d'aborder une notion. »

**Q9.** Pensez-vous que la littérature de jeunesse peut être un outil pertinent pour amener les élèves à se questionner, notamment sur leur propre comportement ? Pourquoi ?

**Enseignant A.** « Oui, je pense notamment aux collections de livres dont j'ai oublié le nom pour amorcer des débats philosophiques. De nombreux livres « bon enfant » évoquent des choses graves (la différence et l'exclusion) comme dans le livre *Elmer*. »

**Enseignant B.** « Oui car ils peuvent s'identifier aux personnages et prendre le message, la morale pour eux. »

**Enseignant C.** « Oui les albums peuvent être le point de départ de mini débats sur des thèmes proches des enfants. »

**Enseignant D.** « Oui car par le biais d'une histoire ou de personnages, l'enfant peut analyser une situation-problème. »

**Enseignant E.** « Oui par l'analyse et la confrontation des comportements des actants et celles des élèves. De plus, les conséquences de certains comportements sont accessibles mais à distance psychologique des élèves. »

**Enseignant F.** « Oui. En s'interrogeant sur les choix d'un personnage, en se posant la question « et moi, à sa place, qu'est-ce que j'aurai choisi, fait, dit... ». En parlant, en écoutant les autres, en partageant ses expériences et ses idées. Lorsque l'on parle d'un personnage de livre, les élèves peuvent tout dire sans craindre de blesser le personnage. Cela n'est pas possible avec une personne réelle. Il faut faire plus attention. On ne peut laisser un élève dire d'un autre qu'il est méchant. Il faut qualifier l'acte et non la personne. L'élève ne doit pas être figé dans un qualificatif, il est en évolution, en construction. Les personnages des livres symbolisent des comportements. Ils donnent envie aux lecteurs de s'identifier à eux ou pas. Par exemple, les albums sur les émotions aident les enfants à réfléchir sur leurs émotions et leurs expressions. »

**Enseignant G.** « En E.M.C. [Enseignement Moral et Civique], il peut être intéressant pour des débats philo[sophiques] de partir d'un album de jeunesse. On parle ainsi d'une situation qui concerne un personnage fictif et tout le monde peut donner son avis sans qu'un élève ne se sente plus directement concerné qu'un autre. Je n'ai cependant pas cette discipline à enseigner cette année mais je pense utiliser ce dispositif lorsque j'aurai ma propre classe. »



**Enseignant H.** « Oui, on voit nettement les réactions des élèves à la lecture de certains albums, ils réalisent, font le rapprochement avec leur vécu, tout en ayant du recul. »

**Enseignant I.** « Oui mais la littérature de jeunesse ne doit à mon sens pas être seulement un outil à l'école, mais aussi être étudiée en tant que telle. En tant qu'outil, elle permet à l'enfant de s'identifier au personnage et ainsi de mieux vivre et comprendre certaines émotions par exemple. »

**Enseignant J.** « Oui car les enfants peuvent s'identifier aux personnages. Le rôle du P.E. [Professeur des Ecoles] sera alors de soulever les questions si les enfants ne le font pas par eux même. Encore faut-il trouver le livre approprié pour éveiller leur curiosité. »

**Enseignant K.** « Oui, à travers les ateliers philo[sophiques] par exemple, c'est un support qui permet de réfléchir à plusieurs, de partager une réflexion à partir d'une base commune, qui laisse la discussion ouverte. »

**Q10.** Pensez-vous que la littérature de jeunesse peut être un outil médiateur qui aide à la mise en mots de notions ou de valeurs nouvelles voire difficiles pour les élèves ? Pourquoi ?

**Enseignant A.** « La littérature jeunesse peut permettre d'aborder des sujets difficiles (l'exclusion, la misère, le divorce, etc.) que les élèves pourront développer avec leurs propres mots. Personnellement, je privilégierai des livres qui sont au niveau des élèves en termes de mots et de thèmes, afin de privilégier la lecture et la compréhension de l'histoire. »

**Enseignant B.** « Oui car la résolution d'un conflit dans une histoire, le fait que ce soit rédigé et explicite ensuite permet à l'élève de s'approprier les choses autrement que lorsque l'adulte lui explique. »

**Enseignant C.** Non renseigné.

**Enseignant D.** « Oui. Cf. réponse précédente. (détachement du « pathos »). »

**Enseignant E.** « Oui mais avec une médiation et un réel travail de préparation de l'enseignant. »

**Enseignant F.** « Oui. Voir réponse question 8. »

**Enseignant G.** « La littérature de jeunesse peut sensibiliser les élèves à des notions qui seraient trop éloignées d'eux, trop abstraites comme la première séance de piscine, comment se comporter lors d'une sortie, comment vivent les enfants dans d'autres pays/avant, etc., car elle leur permet de « vivre » une situation qu'ils ne pourraient pas vivre dans la vie de tous les jours à l'instant « T ». »

**Enseignant H.** « Oui, notamment les notions abstraites en maternelle : elles sont souvent travaillées de manière implicite dans les albums et même sans le travailler en soi, je pense que cette notion sera appréhendée par les élèves, à leur vitesse. »

**Enseignant I.** « Là aussi oui, car elle permet tout de même une certaine mise à distance. »

**Enseignant J.** « Tout à fait puisque les histoires racontées sont concrètes. Bien choisies, elles peuvent illustrer de façon concrète les valeurs qui sont, elles, des notions abstraites. On pourrait leur donner des exemples à l'oral mais je pense que l'impact serait moindre. Le livre permet de se créer des images mentales, de faire travailler l'imaginaire des enfants et donc de mieux s'approprier la notion, de la comprendre et de la mémoriser. Je pense par contre qu'il faut présenter plusieurs livres et non un seul sur un thème. De plus, c'est un objet médiateur, ce n'est pas la maîtresse qui le dit (elle parle tout le temps de toute façon la maîtresse alors on ne l'écoute pas toujours!) mais c'est écrit dans les livres. Le poids et l'impact est plus important. Le souvenir de l'histoire sera plus fort je pense. Et puis les illustrations associées à la lecture du texte captent plus l'attention des élèves. »

**Enseignant K.** « Oui, c'est un outil de réflexion qui permet de découvrir une nouvelle approche, qui permet d'être dans le débat, la découverte, elle peut aborder une notion difficile en la dédramatisant, en l'expliquant, en permettant de mettre des mots dessus. »

**Q11.** Selon vous, que peut apporter la mise en réseau d'œuvres de littérature de jeunesse traitant d'un même thème pour les élèves ?

**Enseignant A.** « La mise en réseau permet aux élèves de comprendre qu'une histoire peut être écrite de plusieurs façons (dans le cas d'un conte repris par d'autres écrivains), que la littérature jeunesse propose des livres différents dans leur forme (taille du livre, du texte, des illustrations, etc.). »

**Enseignant B.** « Différentes références, des résolutions possibles de plusieurs manières. Davantage de connaissances sur un même thème avec des exemples et des situations diverses. L'élève peut donc s'approprier une chose en retenant la façon la plus « parlante » pour lui. »

**Enseignant C.** « La mise en réseau permet la multiplication des points de vue. »

**Enseignant D.** « Cela permet la mise en avant de différentes situations ou point de vue autour d'un même thème. »

**Enseignant E.** « Une inscription dans le patrimoine culturel de l'humanité, une analyse des différents points de vue et comportements possibles. Une analyse du traitement des auteurs et illustrateurs. »

**Enseignant F.** « Un ensemble de points de vue. »

**Enseignant G.** « Cela peut permettre aux élèves d'observer une situation selon différents points de vue et de façon plus ou moins abstraite. En multipliant les supports, on augmente les chances de toucher notre public. »

**Enseignant H.** « Cela permet de comparer, de mettre en relief, de se faire un avis, etc. »

**Enseignant I.** « La mise en réseau permet d'être quasi certain qu'au moins un des albums choisis touchera chaque élève, cela permet de « ratisser large » et d'être sûre que les notions véhiculées (différemment selon chaque album) soient comprises au moins au cours de la lecture d'un album. »

**Enseignant J.** « La mise en réseau permet d'obtenir des points de vue différents sur un même thème : ouverture d'esprit ! Esprit critique ! = Mission de l'école ! De plus, les redondances seront ainsi captées par les élèves et mémorisées. Les questions que les élèves se poseront seront multipliées. »

**Enseignant K.** « C'est un outil supplémentaire pour un enseignant qui cherche à travailler une notion précise avec ses élèves. »

**Q12.** Pour travailler avec vos élèves sur un projet sur le handicap et leur faire comprendre ce qu'est l'autisme, utiliseriez-vous la littérature de jeunesse ? Pourquoi ? Si oui, comment et avec quel(s) objectif(s) ?

**Enseignant A.** « Si des livres évoquent le thème, cela est tout à fait possible : la littérature de jeunesse aborde des thèmes graves de façon détournée, sans toucher directement les élèves mais ces lectures leur apporteront des réponses à des questions qu'ils n'osent pas poser. En E.M.C. [Education Morale et Civique], cette littérature pourrait permettre de parler de l'empathie, de la tolérance vis-à-vis de la différence, etc. Après lecture, les élèves pourraient produire des écrits à partir de débats : une personne handicapée a-t-elle moins de possibilités que moi ? Puis-je jouer avec une personne handicapée ? ».

**Enseignant B.** « Eventuellement si une œuvre le traite de manière accessible pour les élèves. En découverte : comprendre ce que c'est et l'expliquer dans un langage adapté. En « apprentissage » : découvrir des manières d'agir, comprendre l'autre et être tolérant. »

**Enseignant C.** « On pourrait choisir un album qui relaterait l'histoire d'un enfant autiste. »

**Enseignant D.** « Oui, pour toutes les raisons invoquées précédemment dans les différentes réponses sur les attraits de la littérature de jeunesse. [Les objectifs] sont variables suivant les projets. »

**Enseignant E.** « Evidemment. Sensibilisation à la différence. Dans un premier temps, je ne focaliserais pas sur un type de handicap particulier mais sur une approche de la différence avec

un album type *La petite casserole d'Anatole* [d'Isabelle Carrier]. Il me semble que la réflexion porterait ainsi sur les valeurs de l'école et de la société inclusive, sur l'accueil de l'autre, sur les notions d'égalité, d'équité et de justice. De même, le handicap ne serait pas présenté, comme il l'est trop souvent, que sous une perspective déficitaire et compassionnelle. »

**Enseignant F.** « Oui. Pour introduire la notion. L'utilisation d'un livre permet de donner un contexte et un point de départ commun (peut-être des élèves connaissent-ils déjà un autiste). Pour un tel projet, j'utiliserai plusieurs livres car l'autisme implique une très grande diversité de comportements. Je ferais probablement des lectures offertes. Objectifs : E.M.C. [Enseignement Moral et Civique] : accepter les différences. Langage oral : comprendre un texte lu par un adulte et exprimer son point de vue. »

**Enseignant G.** « Je pense que partir d'un album de jeunesse pourrait être une idée pertinente. En commençant par la différence, puis le handicap et enfin l'autisme pour que les élèves soient sensibilisés progressivement en s'éloignant potentiellement petit à petit de ce qu'ils connaissent. Le choix des livres se fera en fonction de l'âge des élèves présents dans la classe. L'objectif sera donc de comprendre l'autre pour que chacun soit plus tolérant. »

**Enseignant H.** « Oui, c'est un sujet sensible et difficile à traiter, la littérature de jeunesse est un bon moyen. Objectifs : limiter les moqueries, comprendre l'autisme, valeur de respect, d'ouverture et de tolérance. »

**Enseignant I.** « J'ai depuis peu dans ma classe un jeune élève ayant des troubles qui relèvent apparemment de la sphère autistique. Je ne l'ai côtoyé que trois après-midis pour le moment, alors je n'ai pas encore commencé à utiliser des albums pour parler de la différence. On prend d'abord un peu le temps de se découvrir chacun. Mais sur le long terme je pense lire à la classe quelques albums sur la différence. Pour oser mettre des mots sur ce qui peut être difficile à dire parfois. Et (faire) comprendre aussi que la différence arrive dans la classe, mais aussi partout ailleurs, et que finalement c'est une éducation à l'ouverture à l'autre qu'il faut envisager, plus qu'une stigmatisation du handicap. »

**Enseignant J.** « Je pense que cela peut être une bonne idée mais je ne connais pas de littérature sur ce thème précis. Travailler avec des albums qui traitent de la différence en E.M.C. [Enseignement Moral et Civique] (je pense qu'il y en a beaucoup!) me semblerait plus approprié car plus global. Le but serait de se questionner sur ce qu'est la différence. Différence par rapport à quoi ? A une norme ? Qu'est ce qu'une norme ? Etc. Si je devais travailler sur l'autisme spécifiquement le but serait alors de comprendre ce qu'est l'autisme, en discuter pour éduquer à l'acceptation d'autrui et lutter contre les discriminations. Je pense que la littérature peut aider car les personnages sont fictifs et ne sont pas des personnes connues pour lesquelles l'affect

peut entrer en compte. Discuter autour de l'autisme doit permettre de se familiariser avec ce trouble. Si les élèves comprennent de quoi il s'agit, cela leur permettra de comprendre certains comportements de personnes souffrant de troubles autistiques de façon éclairée et donc de les accepter et les apprécier telles qu'elles sont. »

**Enseignant K.** « Oui, pour travailler sur la différence, le handicap, l'objectif serait de les sensibiliser à la différence, de les amener à comprendre la difficulté de ces personnes atteintes d'autisme, [de] développer la compréhension et l'empathie envers les autres. »

## **Annexe 5 : photos des affiches réalisées par les élèves**

Le handicap

Le handicap c'est quelque chose de différent pour la personne concernée. Le handicap peut intervenir dès la naissance ou après un accident. Nous savons qu'il existe plusieurs types de handicap : handicap mental, handicap physique, handicap visuel, handicap auditif.

L'autisme

Les autismes appartiennent aux troubles du spectre de l'autisme. Ils ont des difficultés à exprimer leurs émotions comme nous et font parfois des gestes différents de nous. Elles ne vivent pas que leurs habitudes changent. Souvent, elles préfèrent rester seules. Il est plus sensible à l'agacement. Il voit les détails que nous (il entend plus fort, il a la peau plus sensible, le goût en particulier pour l'ensemble des sens, une particularité atypique de l'alimentaire, mélange, etc.). Il ne comprend pas la métaphore.

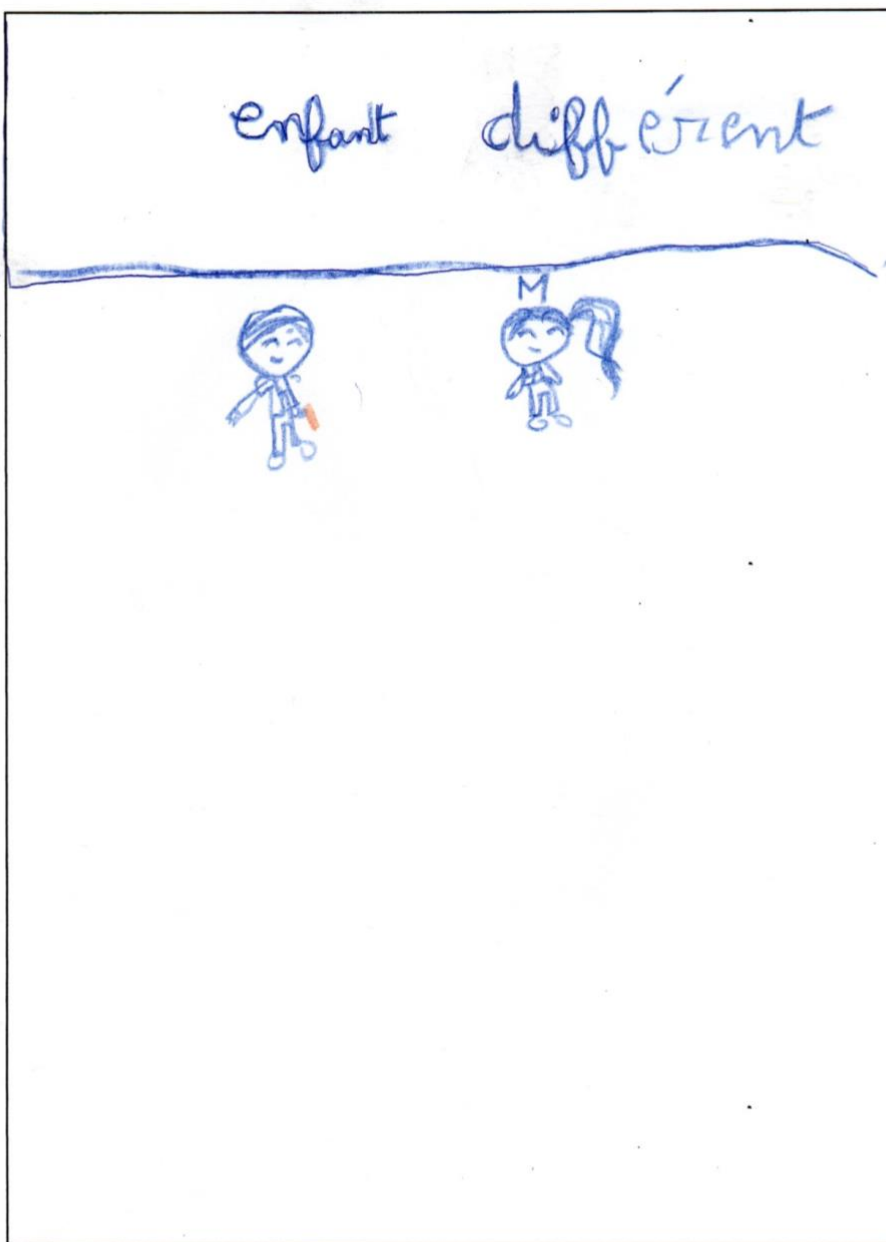
Il est important d'être accueillant et de ne pas se laisser impressionner par les différences. Nous pouvons également l'accueillir comme il est, avec ses goûts, ses intérêts, ses besoins, ses idées, à bien apprendre à parler et à comprendre les conversations en lui proposant de communiquer. Nous pouvons lui proposer de jouer et de lui offrir un environnement agréable et sécurisant.

**Vinz et LOU BETA**

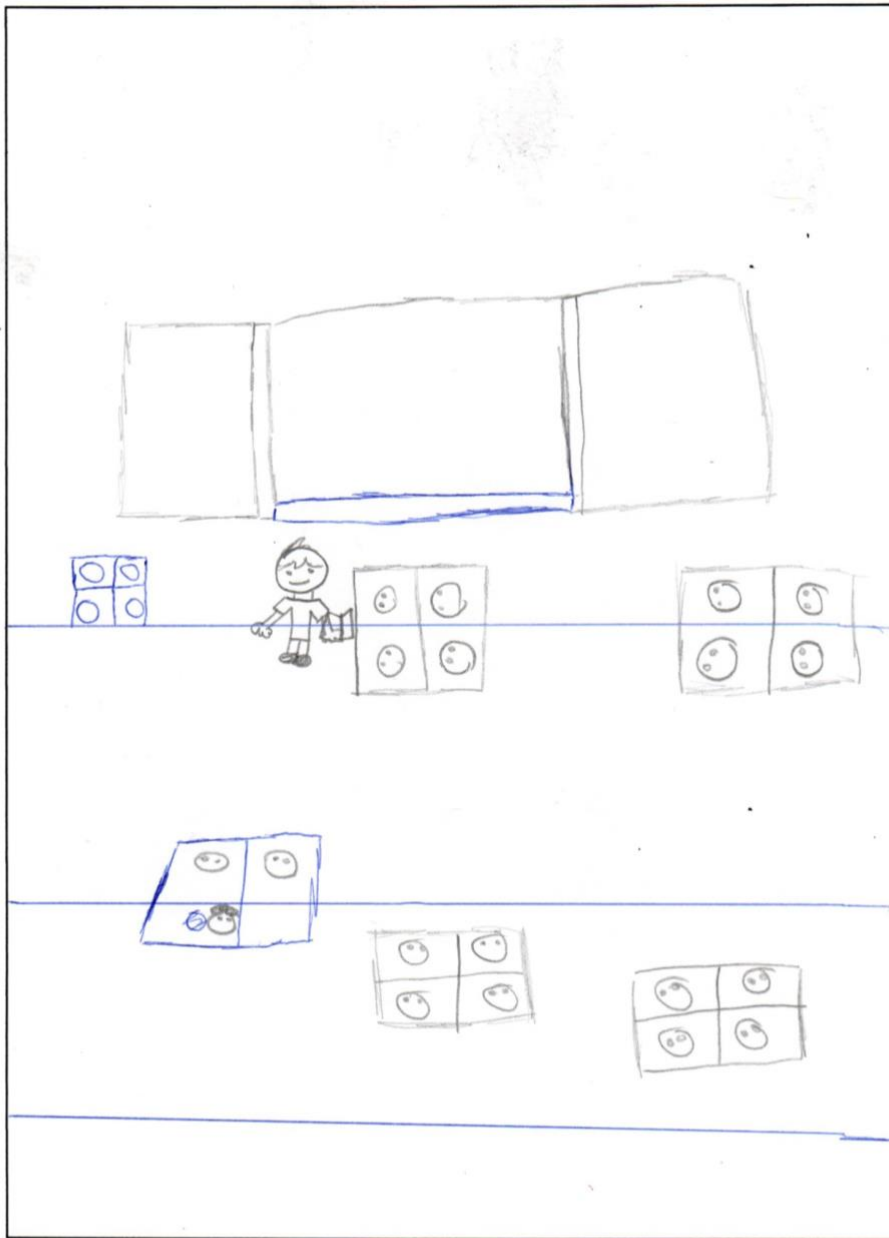
## **Annexe 6 : dessins des élèves issus du fichier élève**

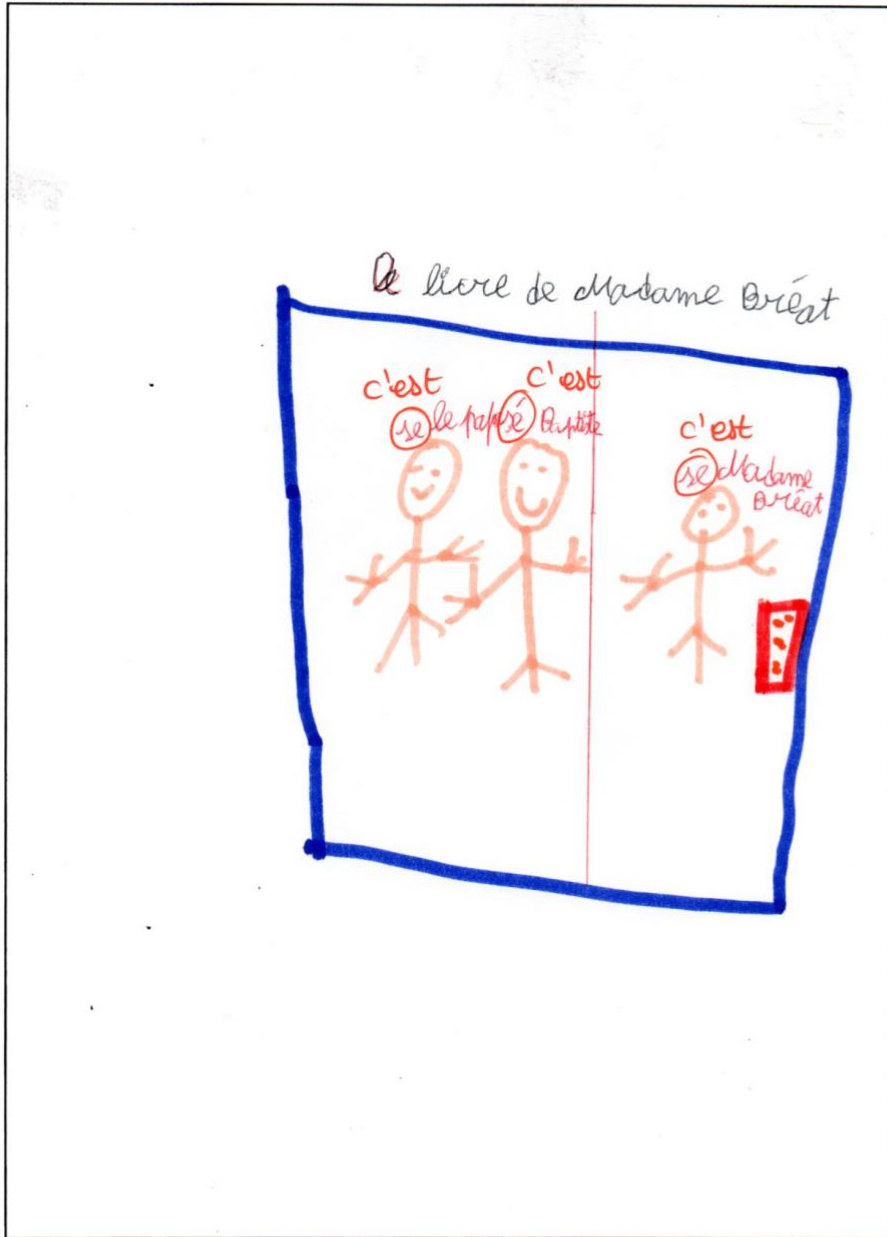


Dessine ici le moment que tu as préféré lors de la visite de cette maman.



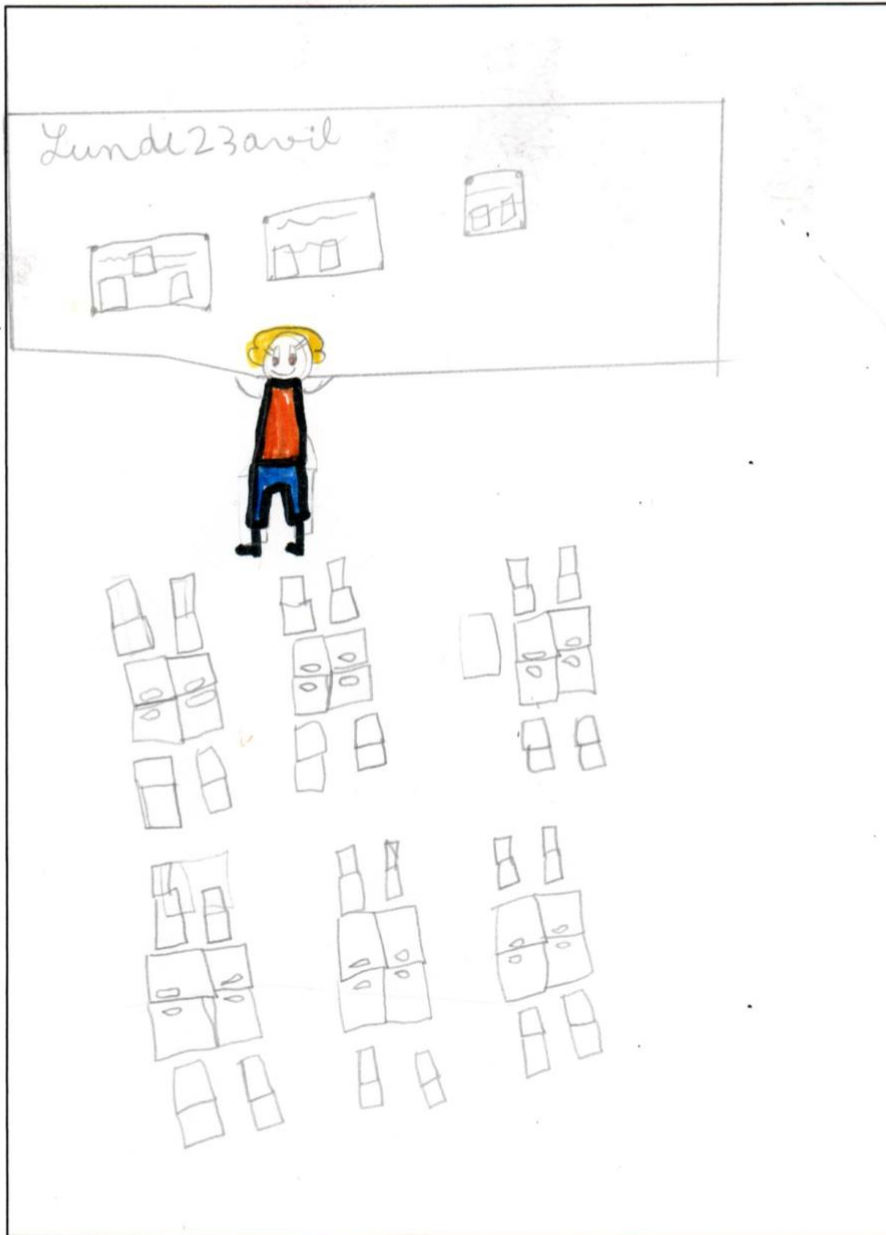
Dessine ici le moment que tu as préféré lors de la visite de cette maman.



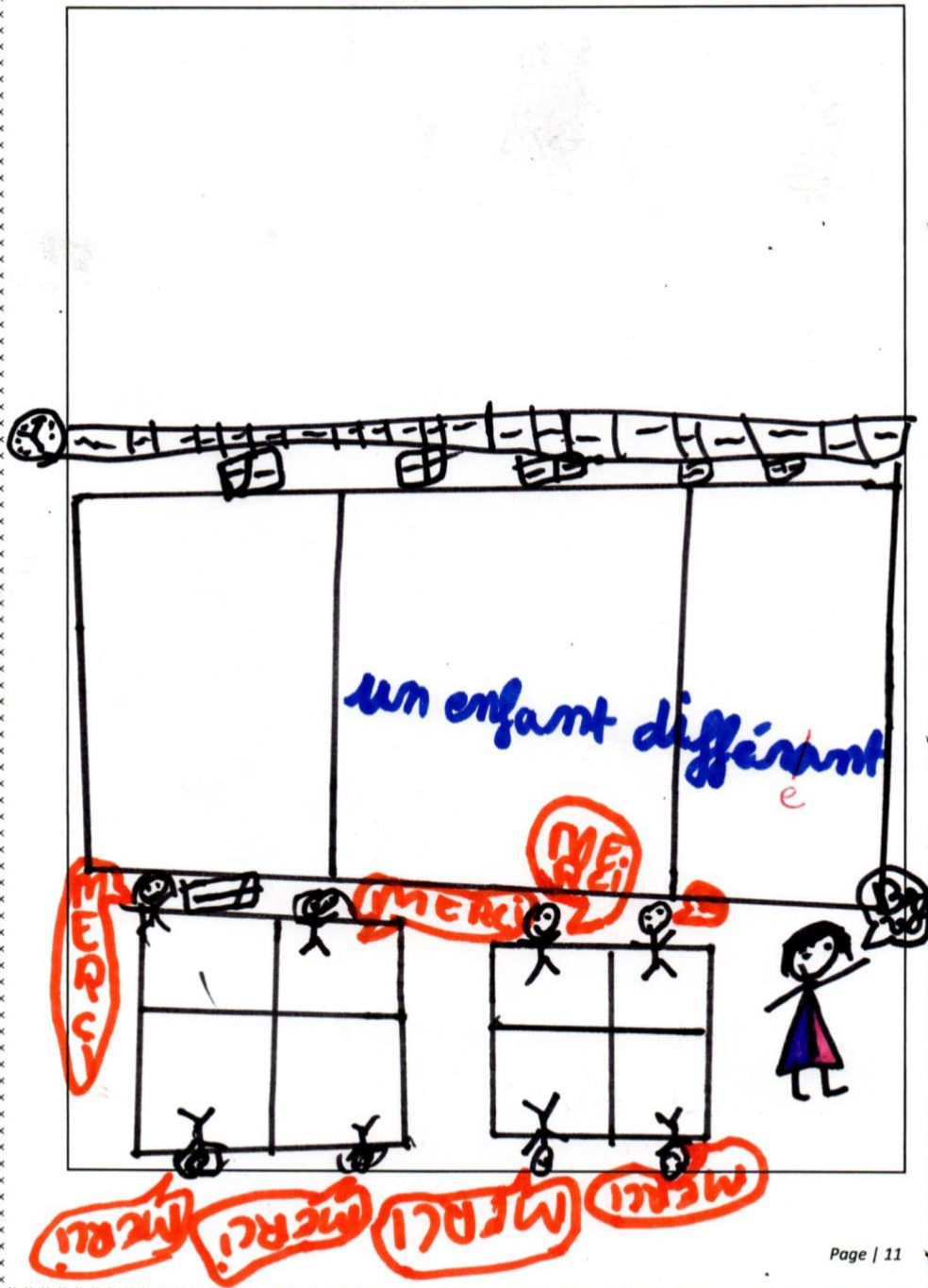


Dessine ici le moment que tu as préféré lors de la visite de cette maman.

Dessine ici le moment que tu as préféré lors de la visite de cette maman.

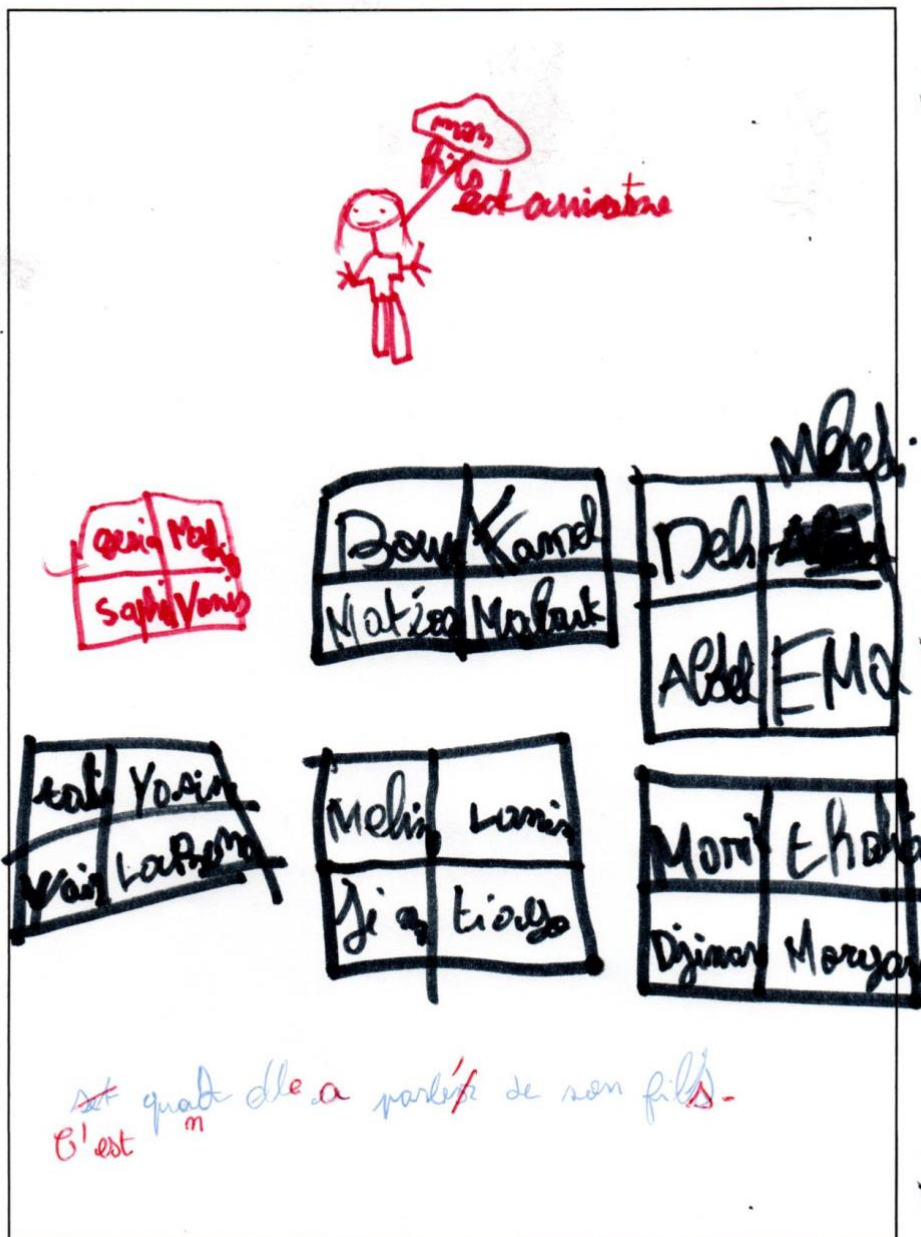


Dessine ici le moment que tu as préféré lors de la visite de cette maman.





Dessine ici le moment que tu as préféré lors de la visite de cette maman.



est quat dle a parisi de son fils -  
B'est m

Dessine ici le moment que tu as préféré lors de la visite de cette maman.



# AUTORISATION DE DIFFUSION

---

Nous, soussigné(e)s : Cyndelle Ferri

Agissant en l'absence de toute contrainte et en sachant qu'en dehors de l'obligation de déposer nos travaux, nous bénéficions de la liberté de permettre ou non leur diffusion, autorisons sans limitation de temps à diffuser les travaux pour le mémoire ou l'écrit professionnel que nous avons effectués pour le Master MEEF mention premier degré, dans les conditions suivantes :

- Consultation sur place en bibliothèque : oui
- Diffusion en texte intégral sur le réseau Internet : oui

Étant entendu que les éventuelles restrictions de diffusion de nos travaux ne s'étendent pas à leur signalement dans les catalogues des bibliothèques accessibles sur place ou par réseaux. La présente autorisation de diffusion vaut également pour la reproduction limitée aux seules fins des diffusions ainsi définies.

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

Bon pour accord,

Signatures des auteur(e)s

À Lyon, le 20 mai 2018



Cyndelle Ferri

LITTÉRATURE DE JEUNESSE ET SENSIBILISATION A L'AUTISME

121 Pages

Introduction : 3 pages ; Partie 1 : 12 pages ; Partie 2 : 6 pages ; Partie 3 : 7 pages ; Partie 4 : 25 pages ; Conclusion : 1 page

Mémoire de Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation) -  
Mention 1er degré : professorat des écoles - **Université Claude Bernard Lyon1 - ESPE** -  
Université de Lyon 2017-2018

---

## **RESUME**

---

Au sein de ce mémoire, nous nous sommes intéressés à l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe avec pour objectif de sensibiliser les élèves au handicap et plus particulièrement, à l'autisme. Nous avons réfléchi à l'utilisation de cet outil médiateur pour favoriser la compréhension ce trouble par les élèves dans un contexte d'école inclusive, où nous pourrions éventuellement accueillir dans notre classe un élève à besoins éducatifs particuliers. Ainsi, nous avons posé la question de recherche suivante : **en quoi la littérature de jeunesse peut contribuer à la sensibilisation et à la compréhension des élèves porteurs du trouble autistique par les élèves d'une classe dite « ordinaire » ?**

Afin de répondre à cette problématique et de vérifier nos hypothèses, nous avons d'abord orienté notre recherche vers l'analyse d'une expérimentation effectuée en classe mettant en œuvres divers ouvrages de littérature de jeunesse pour aborder les notions de handicap et d'autisme avec des élèves de C.E.1 (Cours Élémentaire 1) et de C.E.2 (Cours Élémentaire 2). Puis, nous avons analysé un questionnaire que nous avons fait parvenir à plusieurs enseignants questionnant leur utilisation de la littérature de jeunesse en classe.

---

## **MOTS-CLES**

---

littérature de jeunesse, autisme, handicap, éducation, cycle 2, sensibilisation

---

## **DIRECTEUR-TRICE DE RECHERCHE**

---

Anne-Marie Mercier

---

## **MEMBRES DU JURY**

---

Anne-Marie Mercier

Guillaume Saujot

---

## **DATE DE SOUTENANCE**

---

1<sup>er</sup> juin 2018