

INSPÉ Académie de Limoges
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Premier degré
MEEF Professeur des Écoles

2018/2020

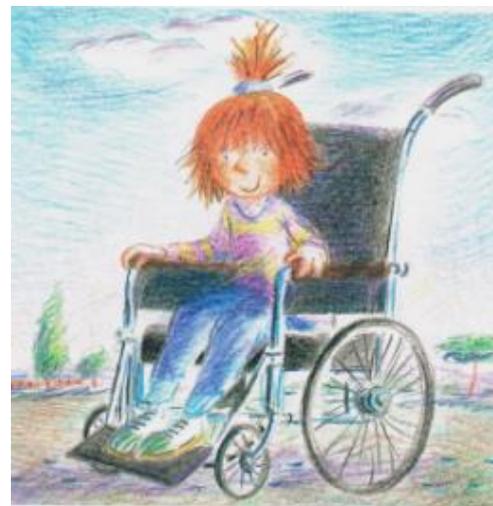
« *Picture books* » inclusifs et immersifs : des miroirs et fenêtres sur la diversité

Anaïs Leroy

Directrice de mémoire :

Jill Salomon

Maître de conférences en didactique de l'anglais



That is Susan
through and through –
just like me, just like you.

Figure 1 – *Susan Laughs* (Willis & Ross, 1999, p. 31-32)



Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à l'intervention de plusieurs personnes.

En premier lieu, je souhaite adresser toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Jill Salomon, pour sa bienveillance, sa disponibilité et surtout ses précieux conseils, qui ont contribué à cultiver ma réflexion.

Je tiens également à remercier mes collègues, Mesdames Myriam Tenèze et Pauline Gressier, pour leur soutien et leur contribution. Nous avons co-écrit ensemble les douze premières pages de ce mémoire.

Je remercie Isabelle, Professeure des Écoles, de m'avoir permis de programmer une séquence d'anglais dans sa classe afin de mener à bien ma recherche, bien que la conjoncture actuelle nous ait fait temporairement cesser nos pratiques et ne m'ait permis d'effectuer qu'une seule séance. Je tiens à remercier également les vingt-cinq élèves de la classe de CP-CE1 auprès de qui j'ai eu la chance de mener cette première étape de recherche.

Enfin, je souhaite exprimer toute ma reconnaissance envers toutes celles et tous ceux, qui, de près ou de loin, m'ont apporté leur soutien moral ou intellectuel tout au long de mon initiation à la recherche.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Introduction	7
1. Partie théorique	8
1.1. Historique de l'enseignement de l'anglais en France	8
1.1.1. La méthodologie au fil du temps	8
1.1.1.1. La méthodologie traditionnelle.....	8
1.1.1.2. La méthodologie directe.....	9
1.1.1.3. La méthodologie active	9
1.1.1.4. La méthodologie communicative	10
1.1.2. La place de l'anglais dans les programmes de primaire depuis 1989	10
1.2. L'utilisation de « <i>picture books</i> » en classe d'anglais	12
1.2.1. Définition d'un « <i>picture book</i> ».....	12
1.2.2. La place des « <i>picture books</i> » dans les programmes actuels	12
1.2.3. Les intérêts des « <i>picture books</i> »	14
1.2.4. Le choix d'un « <i>picture book</i> »	16
1.2.5. L'utilisation d'un « <i>picture book</i> ».....	18
1.3. Les représentations de la diversité, notamment du Handicap, au travers des « <i>picture books</i> »	20
1.3.1. Une École pour tous : l' « <i>inclusive education</i> »	20
1.3.2. Stéréotypes, préjugés et stigmates.....	23
1.3.3. Les « <i>picture books</i> » et la diversité.....	26
1.3.3.1. La littérature authentique.....	26
1.3.3.2. Des « <i>picture books</i> » inclusifs... ..	28
1.3.3.3. ...vers des « <i>picture books</i> » immersifs	30
2. Partie méthodologique.....	33
2.1. Vers la problématique	33
2.2. La problématique	34
2.2.1. La question de recherche	34
2.2.2. Le contexte de recherche	34
2.3. Recueil de huit « <i>picture books</i> » célébrant ou représentant la diversité	35
2.3.1. Représentations de la diversité au travers des « <i>picture books</i> ».	35
2.3.2. Représentations de situations de handicap : « <i>picture books</i> » immersifs et inclusifs	37
2.4. Séquence d'anglais à partir du « <i>picture book</i> » Susan Laughs	43
2.5. Analyse de la séquence pédagogique... ..	45
2.5.1. ... concernant l'utilisation de Susan Laughs	45
2.5.2. ... face aux enjeux du projet interdisciplinaire.....	48
Conclusion	53
Références bibliographiques	55
Annexes	61

Table des illustrations

Figure 1 – Susan Laughs (Willis & Ross, 1999, p. 31-32).....	1
Figure 2 - Première de couverture Julián is a mermaid, Love J., 2018	35
Figure 3 – Première de couverture Ruby’s Worry, Percival T., 2018.....	35
Figure 4 – Première de couverture The Big Umbrella, Bates A.J. et Bates, J., 2018	36
Figure 5 – Première de couverture Love Makes a Family, Beer S., 2018	36
Figure 6 - Première de couverture Susan Laughs, Willis J. et Ross T., 1999.....	37
Figure 7 - Première de couverture Amazing, Antony S., 2019	39
Figure 8 - Première de couverture Zoom, Zoom, Zoom!,Kubler A., 2019.....	41
Figure 9 - Première de couverture The Black Book of Colors, Cottin M. et , Faria R., 2008..	42
Figure 10 – Première de couverture de Pink is for boys, Pearlman R. et Kaban E., 2018.....	61
Figure 11 – Première de couverture de Happy birthday Madame Chapeau, Beaty A. et Roberts D., 2014	61
Figure 12 – Première de couverture de The family book, Parr T., 2003.....	61
Figure 13 – Première de couverture de The Five of Us, Blake Q, 2014	62
Figure 14 – Première de couverture de Perfectly Norman, Percival T., 2017.....	62
Figure 15 - Première de couverture de It’s okay to be different, Parr T., 2004	62
Figures 16 – Affiches d’Elise Gravel	65
Figure 17 – Première de couverture Le handicap, pourquoi ça me concerne ? et toutes les questions que tu te poses pour accepter les différences ..., Baussier S. et Lallemand C., 2017	66
Figure 18 – Première de couverture Regarde en haut !, Jung J.H., 2015	66

Table des tableaux

Tableau 1 – Littérature inclusive et immersive (par Ellis (2019, p.65), adapté de Davison (2016), ma traduction)	31
Tableau 2 – Séquence pédagogique « Susan Laughs ».....	43
Tableau 3 – Déroulement et analyse de la séance 1 « The feelings » réalisée le lundi 9 mars 2020	46
Tableau 4 – Séquence pédagogique d’Enseignement Moral et Civique : « La diversité : c’est nous »	49
Tableau 5 – Compétences, connaissances et objectifs de la séquence d’art plastiques « Les nuances de la diversité »	51

Introduction

D'après une étude du British Council, l'anglais est parlé par plus de deux milliards de personnes dans le monde, ce qui en fait la deuxième langue la plus utilisée après le chinois. Sur le plan européen, c'est même la langue principale puisqu'elle est la plus fréquemment parlée dans dix-neuf des vingt-cinq pays de l'Union Européenne de 2012 hors l'Irlande et le Royaume-Uni. Du fait de la multitude de pays parlant cette langue ou l'utilisant régulièrement, il est donc tout à fait possible de considérer la langue de Shakespeare comme la langue universelle de notre époque. Elle est donc devenue un outil qu'il est indispensable à maîtriser pour s'ouvrir aux autres cultures et communiquer.

L'enseignement de l'anglais est donc apparu au fil des ans comme une nécessité. Il a, dans un premier temps, été intégré dans les programmes du secondaire avant d'entrer dans ceux de l'élémentaire. Cela est également la conséquence d'études menées par l'Observatoire Européen du Plurilinguisme, qui ont montré que les enfants avaient plus de facilités que les adultes à apprendre une langue étrangère et ce jusqu'à l'âge de 10 ans ; après cet âge, ces capacités s'amenuisent progressivement. Néanmoins, cela ne signifie pas que les adultes en sont incapables.

Il est alors important, en tant qu'enseignant, de se pencher sur les moyens utilisables pour communiquer ces connaissances. Parmi ces derniers, j'ai choisi de m'intéresser plus particulièrement aux albums de jeunesse, appelés « *picture books* ». De véritables portes d'entrées vers la littérature, ils constituent des objets d'apprentissage mais également des outils pour apprendre. Selon leurs thématiques, ils éduquent et permettent aux enfants de s'éveiller aux différences culturelles, sociales. De plus, les enfants ont souvent besoin de s'identifier à des personnages dans les histoires. C'est pourquoi, dans une ère où l'école se veut inclusive, il me semble primordial que les élèves soient sensibilisés à des « *picture books* » incluant des personnages qui représentent la diversité. En effet, des élèves ont besoin de miroirs, tandis que d'autres nécessitent des fenêtres sur cette diversité.

Dans la première partie de mon mémoire, j'aborderai l'historique de l'enseignement de l'anglais en France, j'éclaircirai l'utilisation de « *picture books* » dans la classe d'anglais et je traiterai des représentations de la diversité, notamment des situations de handicap, au travers des « *picture books* ».

Dans la seconde partie, je m'attacherai à définir ma problématique portant sur l'intérêt des « *picture books* » inclusifs et immersifs, à établir l'analyse d'un recueil de huit albums de jeunesse et à réaliser une analyse de mon projet interdisciplinaire pour répondre à la problématique de mon mémoire.

1. Partie théorique

1.1. Historique de l'enseignement de l'anglais en France

L'enseignement de l'anglais tel que nous le connaissons est le fruit d'une longue évolution des méthodologies préconisées par les gouvernements. Il est toutefois à noter que « *ce n'est pas parce qu'apparaissent de nouvelles méthodologies que les méthodologies précédentes disparaissent. Dans l'enseignement des langues, comme dans beaucoup de domaines, les innovations ne viennent pas [...] remplacer le système précédent, elles viennent [...] s'y ajouter* » (Blanchet, 2000, 1min 40). En ce sens, la présentation à venir se fera en suivant un ordre chronologique.

1.1.1. La méthodologie au fil du temps

1.1.1.1. La méthodologie traditionnelle

L'utilisation de cette méthodologie s'étend du XVIII^e siècle au XIX^e siècle. À cette époque, seuls quelques privilégiés ont accès à l'enseignement d'une langue vivante étrangère (LVE). Quelques dates en sont d'ailleurs le reflet :

1829 : enseignement facultatif d'une LVE au collège ;

1838 : enseignement obligatoire d'une LVE au collège ;

1863 : enseignement obligatoire d'une LVE dans l'enseignement classique.

Elle est un calque des méthodologies utilisées pour l'enseignement des langues anciennes et particulièrement du latin. Les élèves doivent apprendre des listes de vocabulaire, sans lien avec un support visuel ainsi que des scripts de dialogues. L'apprenant est un simple exécutant. De plus, cette méthode est basée sur la grammaire et la traduction. Les élèves réalisent un apprentissage approfondi et difficile de la grammaire. Ils étudient également des textes en langue étrangère en les traduisant et en les discutant en français.

Les instructions officielles sont plutôt allusives et donc peu précises. Elles proposent des exercices récurrents d'une année sur l'autre. Cependant, ces textes vont évoluer au fil du temps et tendre vers « *la primauté de l'objectif pratique, la montée de la méthode orale, la limitation de la méthode de la grammaire telle qu'elle apparaît dans la méthodologie traditionnelle scolaire, et les progrès de la cohésion lexicale* » (Puren, 1996, p. 51).

1.1.1.2. La méthodologie directe

Cette méthodologie s'impose officiellement dans l'enseignement des LVE à la suite des instructions de 1901.

L'enseignement est alors vu de manière tout autre. Les apprentissages ne se font plus par le biais de traductions et il n'y a plus de passage par le français. L'enseignant n'utilise plus l'écrit et toutes les communications se font en anglais. L'objectif est alors d'être capable de converser. Enfin, l'apprentissage de la grammaire est limité à ce qu'il est nécessaire de connaître pour s'exprimer correctement.

Ces aménagements vont alors nécessiter la formation d'enseignants spécialisés et vont alors apparaître les premiers certificats d'aptitude en LVE.

Néanmoins, cette méthodologie, en apparence miraculeuse, rencontre deux types de problèmes : certains liés à l'organisation du système éducatif tels que l'adaptation de cette méthodologie à l'enseignement de second cycle, d'autres liés au contexte de l'époque tels que la baisse du nombre d'heures d'enseignant ou la gestion de l'hétérogénéité du groupe.

1.1.1.3. La méthodologie active

Elle va s'étendre des années 1920 aux années 1960. Elle est la conséquence des limites exprimées dans le paragraphe précédent et de la fin de la Première Mondiale. En effet, il est, à ce moment, possible d'observer un repli sur des valeurs traditionnelles de l'enseignement et ce quelle que soit la matière étudiée.

La méthodologie active apparaît donc comme un compromis entre les deux méthodologies précédentes. L'oral garde une place importante, surtout dans la présentation des notions mais leur étude est faite via des textes et donc un travail important sur l'écrit. Les attendus restent importants quant à la bonne prononciation et la capacité à s'exprimer à l'oral.

Les instructions officielles de ces quatre décennies ont souvent souligné le manque de lien avec le visuel en pointant par exemple le retour à l'apprentissage de vocabulaire avec un livre fermé et donc sans support visuel.

Les instructions suivantes, jusqu'en 1969, ont alors conduit à une nouvelle méthodologie dite audio-visuelle. Il est alors préconisé d'utiliser les supports audio et visuels de façon conjointe en utilisant par exemple des films.

1.1.1.4. La méthodologie communicative

Cette méthodologie arrive dans les années 1970. Elle est la conséquence de l'inefficacité des méthodes précédentes, même si ces dernières présentaient déjà des avancées importantes face à la méthodologie traditionnelle. Cette méthodologie est, par ailleurs, particulièrement bien adaptée à un nouveau public : les adultes.

Son objectif premier est l'acquisition de la compétence de communication. Cette dernière inclut trois compétences qui sont la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique. Autrement dit, l'apprenant cherche à connaître des éléments de grammaire nécessaires à une expression correcte, des points sociaux et culturels liés au groupe concerné et des stratégies pour être compris malgré des erreurs de langage (Bérard, 1996, p.19).

1.1.2. La place de l'anglais dans les programmes de primaire depuis 1989

Ce n'est qu'à partir de 1989 que vont apparaître les premiers dispositifs nationaux pour l'enseignement d'une langue vivante étrangère qui sera majoritairement l'anglais. En effet, Lionel Jospin (ministre de l'éducation de 1988 à 1992), lance les Enseignements d'Initiation aux Langues Étrangères (EILE). Seul le cours moyen est concerné. Ce projet se fait sur la base d'un volontariat de la part des instituteurs si bien qu'au cours de l'année scolaire 1993-1994, seulement 42 % des CM2 et 15 % des CM1 sont concernés sur le territoire national.

Au vu de ces résultats, François Bayrou (ministre de l'éducation de 1993 à 1997) décide de mettre en place, dès la rentrée 1995, l'Initiation aux Langues Vivantes (ILV). Le public concerné est cette fois-ci plus jeune dans le but de palier aux manques de la précédente réforme. L'ILV porte donc sur les classes de CE1 en 1995, de CE2 en 1996 et de CM1 en 1997. Cependant, ce dispositif consiste plus en une sensibilisation à l'anglais qu'à un réel apprentissage, réservé au collège. En 1997, les élèves ont donc cinquante-quatre heures annuelles d'anglais, soit une moyenne d'une heure et demi par semaine.

Néanmoins, malgré ces dispositifs, le niveau des élèves français en anglais reste bas et Jack Lang (ministre de l'éducation de 2000 à 2003) impose l'enseignement d'une langue vivante étrangère à partir de l'année de CM2. Cette imposition a ensuite touché les classes précédentes au fil des rentrées.

À partir des programmes de 2002, les langues vivantes deviennent une discipline à part entière et obligatoire dès le cycle de apprentissages fondamentaux.

Ce cycle comprend les classes de grande section, de CP et de CE1. Les programmes définissent alors cinq domaines (BOEN du 14/02/2002, p.57) :

- L'éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles ;
- Le développement de l'aptitude d'écoute ;
- L'acquisition d'énoncés utiles à l'expression en classe dans une langue particulière ;
- La découverte de faits culturels ;
- La familiarisation avec la diversité des cultures et des langues.

Le cycle suivant de consolidation concerne les classes de CE2, CM1 et CM2. Les élèves travaillent alors quatre compétences (BOEN du 14/02/2002, p.77), en lien avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) de 2001 :

- Écouter et comprendre ;
- S'exprimer à l'oral ;
- Lire et comprendre ;
- S'exprimer à l'écrit.

Les programmes de 2008 ne détaillent pas les apprentissages à mettre en place et se rapporte au Socle Commun de Connaissances et de Compétences de 2007. Les élèves du cycle des apprentissages fondamentaux (CP et CE1) doivent être capables d' « *utiliser des éléments simples de la vie quotidienne* » (BOEN du 19/06/2008, p.20). Ceux du cycle de consolidation (CE2, CM1, CM2) doivent savoir « *se présenter, répondre à des questions et en poser* » et « *comprendre des consignes, des mots familiers et des expressions très courantes* » (BOEN du 19/06/2008, p.27). Ces programmes de 2008 sont complétés par ceux de 2012 qui précise les repères de progressivité pour les différentes classes.

Enfin, les programmes de 2015, mis à jour en 2018, définissent, pour le cycle 2 (CP, CE1, CE2), la « *langue orale [comme] la priorité. Elle s'organise autour de tâches simples, en compréhension, en reproduction et progressivement en production* ». Ils visent le niveau A1 du CECRL. Pour le cycle 3 (CM1, CM2, 6^e), les élèves vont travailler à l'acquisition des réelles compétences de communication et de connaissances culturelles. Les programmes insistent, par ailleurs pour ce cycle, sur l'utilisation du numérique pour favoriser la mise en contact avec une langue authentique (BOEN du 26/11/2015, p.97) ainsi que l'utilisation de supports original.

À ce jour, la répartition horaire de l'enseignement d'une langue vivante étrangère est la suivante :

- 1h30 pour le cycle 2 ;
- 1h30 pour les classes de CM1 et CM2 et 4h pour la 6^e ;
- 3h pour le cycle 4.

1.2. L'utilisation de « *picture books* » en classe d'anglais

1.2.1. Définition d'un « *picture book* »

Un « *picture book* » est un ouvrage où interagissent des images (des illustrations) et des mots (la graphie) pour créer du sens. L'essence même d'un « *picture book* » est cette interdépendance entre ce que disent les mots et ce que montrent les images ; c'est ce qui le rend si spécial et si complexe à définir. On parle d'un « *miniécosystème* » où le texte et les illustrations agissent réciproquement les uns sur les autres (Lewis, 2001).

Par ailleurs, les « *picture books* » relèvent d'une expérience singulière pour le lecteur. Ils sont destinés à tous et ne sont pas uniquement « *childlike* » ; les « *picture books* » sont une forme d'art défiant les lecteurs de tous niveaux confondus.

1.2.2. La place des « *picture books* » dans les programmes actuels

L'introduction de l'apprentissage d'une langue vivante dès le CP place l'enseignement des langues devant un double défi : celui de mettre de jeunes enfants en confiance pour découvrir une culture et une langue inconnues et celui de stimuler la curiosité durant un temps d'apprentissage qui s'allonge. De ce fait, l'aménagement de la classe, l'utilisation du numérique, les échanges réels ou virtuels sont autant de moyens dont le professeur dispose pour le relever (BOEN n°11, 2015).

Dans les programmes des enseignements des cycles 2 et 3, en vigueur depuis la rentrée 2018, la notion anglo-saxonne de « *picture books* » est substituée par celles d'albums de jeunesse et d'albums bilingues. « *Nous entendons par album de jeunesse tout ouvrage illustré dont les illustrations apportent au texte un éclairage différent. Contrairement à sa fonction dans l'imagier, l'illustration ne redit pas le texte mais lui fait prendre une dimension signifiante à un niveau supérieur. Ce peut être une note d'humour, un clin d'œil au lecteur, un approfondissement du sens, voire un point de vue différent de celui du texte.* » (Salerno, 2006, p. 51). Ces albums de jeunesse sont considérés comme des supports pédagogiques, des objets littéraires permettant d'ancrer l'apprentissage dans la culture. En outre, la culture, sous toutes ses formes, trouve sa place dans une approche communicative qui ne se limite pas aux seules situations du quotidien mais intègre la notion de points de vue, de représentations, de visions du monde. En cela, l'utilisation de « *picture-books* » dans l'apprentissage des langues vivantes joue un rôle essentiel dans la formation des esprits critiques et de futurs citoyens aptes à faire face au monde complexe d'aujourd'hui.

L'utilisation pédagogique de « *picture-books* » s'inscrit dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCCC), notamment au travers du domaine 1 « *Les langages pour penser et communiquer* » car les élèves sont amenés à comprendre, à s'exprimer en utilisant une langue étrangère, ainsi qu'au travers du domaine 2 « *Les méthodes et outils pour apprendre* » car le « *picture-book* » est un objet, un support à part entière. Enfin, cette utilisation s'inscrit également dans le domaine 5 : « *Les représentations du monde et de l'activité humaine* » car elle permet aux élèves une entrée dans la culture anglo-saxonne.

Au cycle 2, le SCCC offre, dans le domaine 5 « *Les représentations du monde et l'activité humaine* », une entrée particulièrement riche, qui permet aux élèves de commencer, dès le CP, à observer et à aborder les faits culturels et à développer leur sensibilité à la différence et à la diversité culturelle. De ce fait, il est inscrit dans le volet 3 de l'enseignement des « *Langues vivantes (étrangères ou régionales)* », du programme du cycle 2, que « *la rencontre avec la littérature est aussi un moyen de donner toute leur place aux apprentissages culturels, en utilisant la langue étrangère (albums bilingues...)* ». Durant ce cycle des apprentissages fondamentaux, comprenant le CP, le CE1 et le CE2, quatre compétences liées au socle sont mobilisées, elles correspondent aux quatre activités langagières à travailler : comprendre l'oral, s'exprimer oralement en continu, prendre part à une conversation et découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale. Notons que le terme d'albums de jeunesse est mentionné six fois dans ce texte officiel. De plus, les compétences associées à l'utilisation de « *picture-books* » sont, au premier abord, de suivre le fil d'une histoire très courte en écoutant la lecture d'albums, de reproduire un modèle oral à partir d'une histoire et de raconter une histoire courte à partir d'images de modèles déjà rencontrés. Toutefois, ces albums peuvent également permettre d'acquérir les autres compétences, selon l'utilisation pédagogique adoptée par l'enseignant. Ainsi, au CP, les élèves suivent le fil d'une histoire très courte adaptée à leur âge, avec des aides appropriées et des instructions très simples (frapper des mains, se lever...). Ils doivent également reproduire un modèle oral simple extrait d'une histoire. Au CE1, les élèves apprennent à écouter la lecture d'un album adapté à leur âge, mais ils acquièrent aussi la capacité de reproduire un court extrait d'une histoire. Par la suite, au CE2, ils suivent le fil d'une histoire simple (albums) avec des aides appropriées et ils lisent à haute voix des textes brefs et racontent une histoire courte et stéréotypée en s'aidant de quelques images.

Au cycle 3, comprenant le CM1, le CM2 et la 6^{ème}, l'enseignement de l'anglais vise l'acquisition de compétences et de connaissances qui permettent l'usage plus assuré et plus efficace de cette langue vivante. « *Des situations de communication adaptées à l'âge, aux capacités cognitives, aux intérêts des élèves, contribuent à la construction de connaissances*

langagières, permettant d'atteindre le niveau A1 du CECRL dans les cinq activités langagières » (BOEN n°11, 2015). Dans les programmes d'enseignement du cycle de consolidation, l'enseignant doit permettre un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue afin que les élèves acquièrent une certaine autonomie dans la réception et dans la production afin de renforcer la maîtrise du langage. Il est aussi recommandé d'élargir les repères culturels des élèves afin de favoriser la prise de conscience de certaines différences et de développer la curiosité, mais également l'envie de communiquer. Par ailleurs, l'enseignement de l'anglais développe cinq compétences liées au SCCCC, s'inscrivant plus particulièrement dans le domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer ». Ces compétences se réfèrent aux cinq grandes activités langagières qui sont écouter et comprendre, lire, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer. Toutefois, le terme d'albums de jeunesse n'est jamais mentionné dans le programme d'enseignement du cycle 3. On parle plutôt de textes informatifs, narratifs, d'histoires, ou encore de récits. Néanmoins, la lecture d'albums en édition bilingue est encouragée durant le CM1 et le CM2. Afin d'acquérir le niveau A1 et/ou A2, les « *picture-books* » peuvent permettre de construire et/ renforcer des compétences, tant grammaticales que lexicales ou encore phonologiques.

Ces « *picture-books* » engagent la motivation des élèves, mobilisant ainsi ces derniers dans le développement de leurs connaissances, compétences et de leur culture. En effet, les composantes de la motivation se manifestent dans l'activité cognitive de l'élève, dans son degré d'autodétermination et la perception de sa compétence, mais aussi dans la possibilité d'appropriation des savoirs et le plaisir d'apprendre. Mais ce ne sont pas les uniques intérêts des albums de jeunesse.

1.2.3. Les intérêts des « *picture books* »

Les « *picture-books* » transmettent une grande quantité de connaissances et de compétences transversales telles que le comportement ou l'écoute : « *listening to stories helps children become aware of the rhythm, intonation and pronunciation of language* » (Ellis & Brewster, 2014, p.7). En effet, selon ces autrices, les enfants apprécient écouter des histoires dans leur langue maternelle, ils sont habitués au genre narratif. L'introduction de « *picture-books* » en langue vivante est ainsi pertinente dès le CP, d'autant plus s'ils présentent un récit en randonnée où les actions sont répétitives et donc faciles à mémoriser. La structure répétitive permet aux élèves d'acquérir et/ou de renforcer des compétences langagières grammaticales et lexicales. Elle soulage leur mémoire en facilitant la mémorisation de détails, leur permettant ainsi d'apprendre progressivement à anticiper la suite d'une histoire.

Toutefois, la chercheuse et professeure au Département des Langues Modernes, des Cultures et des Littératures à l'Université de Lisbonne Sandie Mourão critique cette utilisation unique du « *picture-book* » pour sa structure répétitive. « *This is especially important when a picturebook goes beyond requiring a repetition of the words only and the teacher values the picturebook as a compound object where both pictures and words afford opportunities for interpretation* » (Mourão, 2016). En effet, les « *picture-books* » aident à développer « l'alphabétisation visuelle », en ce sens qu'ils permettent de lire des images, car regarder est un processus actif qui tend à faire sens. « *While decoding the text, the reader moves back and forth between images and verbal text* » (Birketveit, 2015). Car les élèves peuvent avoir des lacunes dans la compréhension du sens des images et du texte, ils ont donc besoin d'examiner ces deux modes de représentations. La fonction principale des images est alors de décrire, tandis que la première fonction du texte est de raconter. En ce sens, « *images are superior in describing settings and characters whereas words are best at conveying relationships and emotions. Space is best conveyed by pictures whereas temporal aspects are best conveyed by words* » (Birketveit, 2015).

Comme mentionné précédemment, les « *picture-books* » sont motivants et stimulants. Ils permettent de développer des attitudes positives au regard de la culture et de la langue anglaise. Les enfants prennent plaisir à écouter l'histoire, à la vivre. Le récit donne ainsi à voir des images et/ou à entendre des mots, éveillant de ce fait l'imagination des élèves. Ces derniers peuvent être personnellement impliqués dans l'histoire en s'identifiant aux personnages et ainsi interpréter le récit et les illustrations. « *This imaginative experience helps develop their own creative power* » (Ellis & Brewster, 2014). Par ailleurs, écouter des histoires en classe est un temps collectif de partage. Les « *picture-books* » provoquent des réponses partagées par le groupe classe, qu'il s'agisse de rires, des « Oh ! » de peur ou de tristesse. De ce fait, ce processus peut aider chaque élève à construire une confiance, voire une estime de soi et également encourager leur développement social et émotionnel. Les « *picture-books* » utilisés comme moyen pour raisonner, discuter, inciter la réflexion doivent être perçus comme des objets littéraires à faire apprécier aux enfants.

De plus, les « *picture-books* » permettent aux élèves de développer des stratégies d'apprentissage comme prédire la suite de l'histoire, deviner le sens de certaines phrases et émettre des hypothèses. Ils peuvent, en particulier, accroître la concentration des apprenants, mais également faire progresser leurs compétences via des indices visuels, comme des illustrations facilitant la compréhension des élèves, des indices auditifs avec des antérieurs sur la langue.

Par ailleurs, les « *picture-books* » reflètent également les environnements, la culture de leurs auteurs et illustrateurs. De cette manière, ils offrent des opportunités idéales pour présenter les caractéristiques essentielles d'une culture et pour encourager la compréhension de faits ou coutumes interculturels.

De ce fait, les « *picture-books* » sont des supports de communication et de plaisir facilitant la mémorisation, favorisant l'acquisition de compétences diverses (grammaticales, phonologiques, lexicales, etc). Ils permettent également d'ancrer une culture authentique.

1.2.4. Le choix d'un « *picture book* »

Dans la construction d'une séquence basée sur un « *picture-book* », il est très important de bien choisir ce dernier, car il est le support principal des différentes séances et il apporte divers bénéfices selon ses spécificités.

Le choix d'un « *picture-book* » dépend de plusieurs critères. L'un d'entre eux est le sujet sur lequel il porte, le ou les thèmes abordés par le « *picture-book* ». L'enseignant devra se demander si le sujet est adapté au niveau de la classe, s'il correspond à des valeurs que l'enseignant souhaite transmettre à ses élèves par exemple. D'autres facteurs concernant la forme de l'histoire peuvent être importants, comme le fait que la structure soit répétitive et donc qu'elle laisse une place éventuelle à l'interprétation de la part des élèves, voire même à une participation active si cette structure permet d'anticiper la suite de l'histoire ou s'il s'agit d'une histoire que les élèves connaissent déjà dans leur langue maternelle (Ellis and Brewster, 2014, p.18). Tous ces éléments peuvent de plus s'avérer motivants pour les élèves, ce qui est toujours un aspect intéressant que l'enseignant doit prendre en compte et favoriser. De plus, même si les « *picture-books* » sont souvent choisis et utilisés en fonction du vocabulaire qu'ils présentent et donc des opportunités pour les enseignants de les utiliser comme moyen de contextualiser des mots ou des expressions en anglais, Sandie Mourão estime qu'il est nécessaire d'aller au-delà de cette utilisation incomplète des « *picture-books* ». D'après elle, il faut aussi faire son choix en envisageant toutes les opportunités que va présenter l'album comme moyen de raisonner, discuter et inciter les élèves à la réflexion (Mourão, 2016, p.26). Elle pense également que pour avoir une lecture plus intéressante et apporter plus de bénéfices dans la compréhension du « *picture-book* », l'enseignant doit sélectionner celui-ci en tenant compte des interactions entre le texte et les illustrations et de la façon dont ils se complètent entre eux en apportant chacun des informations essentielles à la compréhension de l'histoire (Mourão, 2016, p.39).

Le choix du « *picture-book* » utilisé dépend donc grandement des illustrations qu'il présente et de la place qu'elles tiennent dans la compréhension de l'album. L'un des aspects

fondamentaux des « *picture-books* » est que contrairement aux livres illustrés, les images et les textes se complètent et ont besoin l'un de l'autre pour transmettre le message recherché par l'auteur de façon complète. Il faudra donc veiller à ce que les images ne se contentent pas d'illustrer l'histoire racontée par le texte, mais qu'elles aient également un rôle à jouer dans la compréhension de cette histoire. Elles devront donc être intéressantes et leur sens devra être accessible à la classe d'âge et au niveau des élèves qui découvriront ce « *picture-book* » (Ellis & Brewster, 2014, p.14). Cela développera aussi leurs capacités de communication et d'observation, et l'enseignant devra être capable de guider les élèves dans la lecture visuelle de ces images en leur posant des questions ou en les amenant à se questionner, à observer des détails... (Ellis & Brewster, 2014, p.18).

Toutefois, l'un des aspects les plus réfléchis par les enseignants lors du choix du « *picture-book* » utilisé est souvent le niveau de lecture et de vocabulaire. En effet, une critique courante est qu'il y a un trop grand écart entre la difficulté du niveau de langue et la simplicité du contenu du texte pour les élèves. Les enseignants ont tendance à penser qu'il est donc difficile de trouver un « *picture-book* » qui soit adapté pour le niveau de sa classe, or, même si le contenu de l'histoire peut sembler trop enfantin, les élèves ont tendance à mieux accepter de lire des livres plus simples s'ils sont dans une langue étrangère (Ellis and Brewster, 2014, p.14). De plus, ces livres qui peuvent sembler trop simples au premier abord peuvent souvent en réalité être interprétés selon différents niveaux de lecture, plus ou moins élaborés en fonction de l'âge des lecteurs, qui peuvent relever de l'implicite ou avoir une interprétation qui n'est pas donnée dans le texte, ou même faire des rapprochements avec d'autres sujets, comme des sujets d'actualité par exemple (Kaminski, 2013, p.34-35). Il reste bien sûr à faire attention à ce que le niveau de langue reste accessible aux élèves, en fonction du vocabulaire utilisé, de la longueur de l'histoire, de la présence d'une structure répétitive, et bien sûr de l'utilisation des illustrations (Ellis & Brewster, 2014, p.16).

Bien sûr, si l'enseignant estime toujours qu'il est nécessaire d'adapter le « *picture-book* » car son niveau de langue est trop compliqué, il est possible de le faire à condition que cette adaptation soit de bonne qualité et correcte au niveau de l'anglais. Toutefois, cela ne doit être fait que s'il considère que ces modifications sont absolument nécessaires à la compréhension des élèves et pour atteindre l'objectif d'apprentissage visé à travers l'usage de ce « *picture-book* ». (Ellis & Brewster, 2014, p.16). La connaissance qu'a l'enseignant de sa classe, du niveau d'anglais de ses élèves et de leurs intérêts lui permettra de choisir le « *picture-book* » le plus susceptible de fonctionner lors de son utilisation en classe.

Enfin, il est évidemment important d'envisager l'aspect pluridisciplinaire de l'utilisation en classe d'un « *picture-book* », et la création de projets qui peut se baser dessus. Cela permettra

une utilisation plus complète du « *picture-book* » et une exploration plus approfondie de ses différents aspects.

1.2.5. L'utilisation d'un « *picture book* »

Une fois le « *picture-book* » soigneusement sélectionné par l'enseignant dans le but de répondre au mieux aux besoins des élèves et aux apprentissages visés, l'enseignant va pouvoir créer ses différentes séances.

Il commencera d'abord par une phase de préparation après avoir choisi le « *picture-book* », durant laquelle il réfléchira aux modalités d'organisation de sa séquence. Il ne sera par exemple pas forcément nécessaire de donner une copie du « *picture-book* » avant que le travail basé dessus ne soit terminé, car cela risquerait de mener l'élève à trop de découvertes par lui-même et à se lasser de l'album avant que l'enseignant ait fini de l'exploiter en classe. En revanche, on peut ensuite en mettre un exemplaire dans la bibliothèque de la classe, pour que les élèves soient en mesure d'y revenir s'ils en ont envie. Il est également nécessaire de réfléchir au nombre de fois où l'enseignant va lire l'histoire, et s'il va la lire entièrement dès le début, ou la découper en différentes parties à découvrir au fil de l'avancée du travail. Mais certains enseignants s'interrogent sur le fait que les élèves puissent se lasser des nombreuses relectures de l'histoire à chaque séance. Toutefois, cela ne pose généralement pas de problème aux enfants, car ils bénéficient grandement de ces répétitions, et de plus ils apprécient généralement de lire et relire une histoire, car cela leur permet de gagner en confiance en eux, d'améliorer leurs capacités de mémorisation et d'anticipation de la suite de l'histoire, et ils peuvent ainsi de plus en plus participer activement à la lecture du « *picture-book* » (Ellis & Brewster, 2014, p.21). Il s'agit également de réfléchir et de préparer le matériel et les outils qui vont être utilisés et même éventuellement créés par l'enseignant ou les élèves, comme des flashcards, des affichages ou même des objets en lien avec le thème du « *picture-book* ».

La langue utilisée durant le déroulement des séances basées sur le « *picture-book* » est aussi un aspect important de la préparation de la séquence auquel il faut réfléchir. L'essentiel de la communication devrait se faire en anglais, mais toutefois, dans certains cas, l'enseignant devra se résoudre à utiliser la langue maternelle des élèves afin de les aider et de les guider dans leur compréhension de la langue anglaise. Ces interactions en français sont donc naturelles et même essentielles dans certains cas, car on ne peut pas forcément attendre des élèves qu'ils soient capables de comprendre les moindres aspects d'un texte dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore complètement. En revanche, il être vigilant à ne pas abuser de l'utilisation de la langue maternelle des élèves, ces interactions doivent être réfléchies, car

c'est en pratiquant que l'élève apprend une nouvelle langue. Ces temps d'expression en anglais doivent donc être aussi fréquents que possible (Ellis & Brewster, 2014, p.21).

L'enseignant devra aussi se préparer non seulement à lire, mais aussi à raconter des histoires, ce qui nécessitera un travail approfondi au niveau de la découverte des différentes difficultés que posent le « *picture books* ». Ces difficultés seront en général liées à la langue et à la prononciation, mais aussi par exemple au rythme de lecture et aux intonations qu'il faudra donner au texte durant la lecture (Ellis & Brewster, 2014, p.26-27). L'aisance viendra avec la pratique et les nombreuses répétitions qui se feront en préparation de la séquence et durant chaque séance.

Afin de permettre une utilisation complète du « *picture-book* », l'enseignant peut utiliser la méthodologie en trois parties « Plan, Do, Review ». Celle-ci permet aux enfants d'être informés des objectifs et des activités faites en classe ainsi que des critères de réussite de ces activités. Le but final est de rendre les élèves plus engagés et motivés dans leur apprentissage de la langue anglaise en développant leur compréhension de leurs processus d'apprentissage. La première étape de cette méthodologie est celle de la planification, qui peut commencer par un rappel de la séance précédente par les élèves, avant de les informer des objectifs d'apprentissage de la séance ainsi que des critères de réussite. La deuxième étape est celle de la participation aux activités, qui doit mener à une auto-évaluation et une confrontation avec les pairs jusqu'à obtenir un résultat satisfaisant. Enfin, la troisième étape est celle de la vérification, où les élèves se posent des questions sur leurs pratiques et ce qu'ils ont réussi ou pas, afin de pouvoir s'améliorer dans le futur (Ellis, 2016, p.33-35). Ainsi, l'enseignant pourra offrir aux élèves une pratique complète de l'utilisation d'un « *picture-book* » en sollicitant une participation plus active et efficace de la part des élèves grâce à la compréhension qu'ils auront désormais des objectifs et des connaissances visées. Il pourra également conclure la séance par une réflexion collective et un bilan de la séance, ou même par une routine créée avec les élèves.

Il faudra enfin penser à prévoir une évaluation pour le travail effectué par les élèves (Ellis & Brewster, 2014, p.28). Cela peut être sous la forme d'un produit final construit avec les élèves, comme leur propre « *picture-book* » par exemple, ou créer une pièce de théâtre à partir de celui-ci (Ellis & Brewster, 2014, p.24).

1.3. Les représentations de la diversité, notamment du Handicap, au travers des « *picture books* »

La diversité des cultures, des langages, des capacités, des identités ne cesse de s'accroître dans notre société. Mais alors que nos élèves en sont le reflet, les ouvrages et les approches pédagogiques prennent timidement en compte ce mouvement inclusif. La littérature multiculturelle inclut des individus ayant été sous-représentés dans les histoires, du fait de leur « *culture d'apport* », de leur genre, de leur préférence sexuelle et de leur situation de handicap (Galda, Sipe, Liang & Cullinan, 2013). C'est pourquoi il est primordial de pouvoir apporter au sein de la classe, en tant qu'enseignant, des perspectives plus larges de notre société. L'objectif est de renforcer la création de communautés démocratiques dans lesquelles la diversité est respectée (Adomat, 2014, p.3).

1.3.1. Une École pour tous : l' « *inclusive education* »

Historiquement, l'institution scolaire a traversé trois grandes périodes : celle de « l'école ségrégative », celle de « l'école intégrative » et enfin celle de « l'école inclusive ». Le terme d'intégration prend uniquement en compte la présence physique alors que l'inclusion désigne plutôt une appartenance entière à la communauté scolaire. En France, la notion d'inclusion s'est d'abord développée dans le champ du Handicap. Ce processus est apparu dans les années 1970, se basant sur une politique européenne de « non-discrimination ». Plus récemment, au niveau scolaire, le terme d'école inclusive s'est imposé au niveau législatif, en particulier avec la loi de 2013 de refondation de l'École de la République. Cette loi déclare que « *Le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction* ». Cette loi a transformé sur le plan législatif l'approche vis-à-vis des publics d'enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) en une approche universaliste, et non plus particulariste (Meziani & Cadet, 2020, p. 140). Dernièrement, la loi 2019 pour une « *école de la confiance* » consacre le chapitre IV à ce sujet : « *Permettre à l'École d'être pleinement inclusive est une ambition forte du président de la République qui a fait de la scolarisation des élèves en situation de handicap une priorité du quinquennat. L'objectif est, dans le cadre d'un service public de l'école inclusive, d'assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée et la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers* ». En outre, en se substituant à l'intégration, l'inclusion conduit l'école à accueillir tous les enfants au sein des établissements ordinaires. Elle se définit comme un environnement adapté et sécurisant, accueillant toutes les personnes, afin qu'elles se sentent impliquées, respectées, estimées, et connectées. Chaque individu apporte à tous son authenticité.

Par ailleurs, le terme « *inclusif* » est souvent réservé en France au champ du Handicap. Historiquement, la sémantique de ce vocable est anglaise, elle a pour origine un jeu aristocratique du XIX^{ème} siècle, le « *hand in cap* », au cours duquel des hommes se défiaient en escamotant un de leurs membres afin de rétablir un équilibre entre les joueurs les plus performants et les joueurs les moins performants. De tout temps les personnes handicapées ont enduré des stigmates rigides et discriminants, et elles continuent d'en souffrir. Le Handicap renvoie aux manques du sujet, que l'on tente de compenser, d'ignorer ou de réparer. Il a fallu attendre la loi du 11 février 2005 intitulée « *Loi pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » pour que le Handicap soit reconnu dans sa pluridimensionnalité. Selon cette loi : « *Constitue un Handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* ». De plus, la loi ne parle pas de personnes handicapées mais de « *situations de handicap* ». Cette nouvelle terminologie implique de tenir compte de l'environnement qui est la source du Handicap, et non pas la personne. *In fine*, la loi de 2005 a largement contribué à la rénovation de la scolarisation des élèves à BEP. Désormais, les BEP concernent également « *des élèves intellectuellement précoces, ayant des difficultés scolaires, les enfants du voyage, et les élèves allophones, outre les enfants reconnus handicapés et/ou malades* ». (Meziani & Cadet, 2020, p. 140).

En outre, le terme d'école inclusive est le corollaire d'un autre, plus ancien : l' « *inclusive education* ». Son ambition première était d'encourager le développement de nouveaux liens sociaux entre des personnes et/ou des groupes différents dans le but de muter les sociétés contemporaines en des sociétés multiculturelles (Meziani & Cadet, 2020, p. 140). L'UNESCO définit l' « *inclusive education* » « *comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants* » (Bouquet, 2015, p. 22).

En effet, le terme « *inclusif* » implique davantage de sens. Il évoque toute la diversité qu'offrent les citoyens de ce monde. Le principe de l'« *inclusive education* » dépasse largement la « *catégorie* » des enfants en situation de handicap et concerne l'ensemble des élèves, quelles que soient leurs caractéristiques, individuelles, sociales, culturelles (Plaisance, 2007, p. 160).

Il ne s'agit pas d'aplanir les différences, mais *a contrario*, de reconnaître la diversité. La diversité peut être définie comme une variété de personnes et d'idées au sein d'une société. Cette diversité est caractérisée par l'origine, le sexe, le genre, l'âge, la situation de handicap, l'orientation sexuelle. On peut également parler de la diversité mélanique, la diversité culturelle d'origine, la diversité familiale, mais aussi de la diversité de l'intersectionnalité. Toutefois, notons que la formule « *culture d'apport* » est préférée à celle de « *culture d'origine* » (De Cock, 2016, p. 136). En outre, l'objectif est de développer une école qui accepte et prenne en compte les différences : « *une école inclusive accueille tout le monde sans distinction* ». En 2001, l'UNESCO déclare que l'inclusion suscite, à travers l'éducation, « *une prise de conscience de la valeur positive de la diversité et améliore à cet effet tant la formulation des programmes scolaires que la formation des enseignants* ». La culture de l'école, au travers du curriculum et de la pédagogie, doit veiller à prendre en compte cette diversité en bannissant les stigmatisations. Effectivement, cette question de l'école et de la diversité est aujourd'hui au cœur de nombreux travaux et impacte l'enseignement. Les contenus d'apprentissage doivent davantage s'indexer à la diversité sociale et culturelle des élèves afin de ne pas privilégier les plus favorisés. L'approche de la chercheuse Mona Ozouf (2009) est de revendiquer la reconnaissance de l'autre comme une réponse à la demande d'égalité et de diversité : « *être reconnu comme égal mais aussi en tant qu'autre* ». « *Notre civisme, si nous parvenons à lui donner un visage, ne tourne nullement le dos à un universalisme sans lequel nous ne parviendrons pas à comprendre ce qu'est la différence. Il pose l'unité du genre humain, mais il postule que c'est à travers la multiplicité des espèces sociales et dans l'affirmation de leurs particularités que s'exprime l'universel* » (De Cock, 2016, p. 177). L'« *inclusive education* » est un enjeu démocratique, il s'agit du « *Vivre Ensemble* ».

En somme, si en France l'inclusion évoque le plus souvent les personnes en situation de handicap, elle tend à s'étendre aux individus qui présentent des différences en regard des normes éducatives, qu'elles soient biologiques ou socio-culturellement conçues. L'objectif de l'« *inclusive education* » est dual : il vise d'une part à une identification cognitive de ce qui est commun à tous, et non pas une juxtaposition des diversités, des différences et des spécificités propres à tous les individus (De Cock, 2016, p. 180), et d'autre part à une volonté de ne pas occulter les différences afin de reconnaître l'Autre dans sa diversité, son identité. La France propose une forme de citoyenneté qui transcende la diversité des identités, c'est pourquoi nous parlons d'une « *École pour tous* » (Salamanque, 1994).

L'« *inclusive education* » représente un véritable défi. Un des enjeux de sa réussite réside dans la capacité des enseignants à adapter leurs pratiques pour prendre en compte la

singularité de chaque élève, mais également dans la capacité de ces professionnels à familiariser les élèves à la diversité qui les entoure, de près ou de loin.

1.3.2. Stéréotypes, préjugés et stigmates

C'est en grandissant que l'enfant construit une conscience de lui-même, d'abord physique, puis psychique. Il prend ensuite conscience de ce que ses pairs, ses camarades, sa famille et ses enseignants pensent de lui. Le concept de Soi (CDS) repose donc sur l'image de Soi, de l'anglais « *self-image* », qui représente la part cognitive de soi-même et qui diverge entre l'image de Soi (ce qu'est l'enfant) et le Soi idéal (ce qu'il aimerait être). Le CDS repose aussi sur l'estime de Soi, de l'anglais « *self-esteem* », qui résulte d'une auto-évaluation et d'une évaluation de son entourage en rapport à ses propres valeurs. Le Soi est considéré favorablement ou défavorablement, en baissant ou en montant dans son estime. C'est par ailleurs le sociologue américain Charles Cooley (1907) qui a décrit en premier ce concept, en exposant que « *ce sont les autres qui font de nous ce que sommes* » et que « *l'image de Soi se construit toujours dans le regard des autres* ».

C'est également en grandissant que l'enfant construit une conscience des autres. Cette conscience est chargée de préjugés, de stigmates, et de stéréotypes, positifs ou négatifs, dont le point commun est la construction sociale. D'une part, le préjugé est une attitude négative, injustifiable envers un groupe et ses membres, il se manifeste par une charge affective et de l'hostilité (Myers, 1993). Il serait individuel et normatif. D'autre part, le stigmaté est un attribut qui rend l'individu différent des individus appartenant à sa catégorie (Goffman, 1975). Il s'agit donc d'une marque particulière pouvant être reliée aux stéréotypes, qui fonctionnent sur la généralisation et sur la catégorisation. Un individu porteur d'un stigmaté vit le risque d'être stigmatisé, c'est-à-dire d'être défini totalement ou en partie à travers ce stigmaté. Enfin, les stéréotypes sont définis comme des « *croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes.* » (Leyens, Yzerbyt & Schadron 1996). Le stéréotype est souvent sur-généralisé, inexact, et résistant aux nouvelles informations. Sa fonction est d'être un outil de l'environnement car il vient simplifier notre vision de la société, pourtant il génère des biais et des distorsions de jugement. Il s'agit également d'un outil de justification du système (Jost & Banaji, 1994). Le chercheur Dufays (2016, p. 78) a déterminé cinq critères permettant d'identifier un ensemble stéréotypé :

- La fréquence : un stéréotype est « *une structure souvent répétée et largement diffusée dans le discours social* ».

- Le figement : son utilisation récurrente a fini par le façonner en un « *bloc monolithique* ».
- Son origine est inconnue.
- La prégnance dans la mémoire collective : « *un stéréotype se signale par son caractère durable et son inscription dans la mémoire socio-culturelle* ».
- Le caractère abstrait et synthétique : le stéréotype peut apparaître comme la simplification d'une réalité plus complexe.

Par ailleurs, la théorie sociocognitive élaborée par Aboud (1988) conçoit trois stades dans le développement socio-cognitif de l'enfant. Jusqu'à cinq ans, l'enfant baigne dans un stade d'égoïsme, les catégories sont grossières, rigides et associées à des réponses émotionnelles du type « *j'aime / j'aime pas* ». L'enfant préfère ce qui est lui est familier, ce qui le rassure. De cinq à sept ans, ses jugements sont plus élaborés car éveillés par la collectivité, mais l'enfant entre dans un stade d'ethnocentrisme. Après l'âge de sept ans, le développement cognitif permet la prise en compte des différences individuelles dans un même groupe, et donc la prise en compte des normes sociales. Il s'agit du stade propice à la réduction des préjugés.

Concernant les situations de handicap, il est indéniable que les enfants développent des stéréotypes et préjugés envers leurs pairs. Ces stéréotypes se manifestent par des conceptions rigides et résistantes à l'assimilation de nouvelles informations, et une tendance à traiter les personnes comme des exceptions lorsqu'elles ne correspondent pas à une idée préconçue que nous lui rattachons (Routel, 2009, p. 17). Chez les enfants, de multiples facteurs alimentent ces stéréotypes et ces préjugés. L'impact des préjugés et des informations véhiculés par les familles est important, bien qu'il existe une faible corrélation entre le fait que « *les enfants pensent comme les parents* ». La nouvelle perspective de Sinclair (2005), résultante d'une étude auprès de quatre-vingt-neuf paires de parents et d'enfants, serait que seuls les enfants qui s'identifient fortement à leurs parents devraient être influencés par ces derniers. Un second facteur, très prégnant, concerne les messages transmis par les médias. L'effet des « *mass-media* » sur les préjugés et les stéréotypes chez les jeunes est probant (Durkin, 1985). Enfin, un troisième facteur que nous pouvons citer est l'étiquetage oppressif, mais également la concurrence qui s'opèrent à l'école. Afin de faciliter l'inclusion au sein de l'école et dans la société, chaque individu a besoin de prendre des mesures initiales afin de développer un statut d'égal à égal. Les enseignants doivent faire prendre conscience aux élèves que les étiquettes et les catégorisations liées aux situations de handicap ne sont pas les caractéristiques les plus visibles et les plus déterminantes des individus en situation de handicap.

Par ailleurs, la société a lié le Handicap à des stigmates, des marques d'infamie, à travers des processus interactionnels stéréotypant les individus en situation de handicap comme des « êtres sans défense », « incapables » voire « dangereux » (McCaughey & Strohmer, 2005). Ces personnes sont étiquetées comme des personnes « malades », « déficientes » au regard des caractéristiques de la « norme capacitiste », la société les discrimine en les excluant au travers d'actions implicites et explicites (Routel, 2009, p. 7).

Historiquement, la littérature a représenté assez négativement les situations de handicap. Nous y retrouvons fréquemment six stéréotypes liés aux personnes en situation de handicap : « menaçant », « extraordinaire », « maladroit », « enfantin », « victime » et « différent » (Routel, 2009, p. 20). Ces stéréotypes reflètent des conceptions basées sur des modèles institutionnels historiques : des « personnes malades », des « êtres inférieurs », des « fardeaux de la charité », des « objets de pitié » ou encore des « saints innocents » (Wolfensberger, 1969). Si la littérature est une ressource permettant de transmettre des valeurs, alors le message qui est renvoyé aux enfants est d'en avoir peur, d'éprouver de la compassion ou d'isoler les individus en situation de handicap. Toutefois, nous pouvons voir qu'en une décennie, les auteurs de littérature de jeunesse ont pris de nouvelles mesures pour diminuer les stéréotypes dans les « picture books », notamment ceux concernant l'ethnicité, le genre et quelques situations de handicap. Toutefois, des recherches ont attesté que dans ce domaine, le stéréotype apparaît de manière ambivalente : il peut également aider l'enfant à naviguer dans des textes et des images, à nouer des connexions (Connan-Pintado, 2019, p. 108). Les « picture books » s'adaptent aux évolutions de notre société, ils transposent les stéréotypes qui les imprègnent à un moment donné. « C'est sur le socle de son indispensable maîtrise que [l'enfant] pourra savourer les écarts, enrichir sa culture et devenir un véritable lecteur de littérature » (Connan-Pintado, 2019, p. 108). Mais si le stéréotype rassure en activant « des réseaux sémantiques balisés car stabilisés et récurrents, il ne surprend pas et même entrave l'imagination et la diversité générique » (Kervyn, 2009, p. 42). Et, « même si elle était désirable, l'exclusion totale des stéréotypes s'avérerait de toute manière impossible, en raison de la nature même du langage » (Dufays, 2016, p. 88).

En somme, les stéréotypes, les stigmates et les préjugés sont des références négatives, des « filtres caricaturaux et discriminants » empêchant « la vraie appréhension de la réalité » et exprimant une violence par le biais de la communication (Wolton, 2019, p. 12). Les stéréotypes se basent sur les habitudes linguistiques de la société. C'est pourquoi, une hypothèse linguistique appelée « the Sapir-Whorf hypothesis » soutient que la structure d'une langue affecte les conceptions du monde de son émetteur, et par conséquent que les perceptions des individus sont relatives au langage avec lequel ils communiquent. Cette hypothèse linguistique

préconise l'usage du « *person-first language* », qui respecte au plus près la manière dont nous parlons des situations de handicap. L'attention est portée sur l'individu et non sur sa situation de handicap (Murphy, 2003).

1.3.3. Les « *picture books* » et la diversité

Comme il a déjà été dit, l'enseignant joue un rôle capital dans la sélection de « *picture books* » pour sa classe. Ces « *picture books* » doivent représenter les identités des élèves mais aussi parvenir à inclure des identités autres que celles reflétées dans la classe (Kleekamp & Zapata, 2018, p.1). Les « *picture books* » authentiques dont nous allons traiter représentent des corps, des esprits et des expériences multiples. Les images et les textes se substituent en miroirs et fenêtres (Sims Bishop, 1990). L'« *inclusive education* » ne se restreint pas uniquement au travers de supports et de différenciations pédagogiques, chaque discipline doit représenter la diversité de notre monde. Ainsi, les « *picture books* » utilisés à l'école en discipline de l'anglais doivent refléter cette dynamique inclusive, afin de faire sens avec la volonté pédagogique.

1.3.3.1. La littérature authentique

Les « *picture books* » peuvent être des messagers puissants d'affirmation de soi, ils permettent de développer l'empathie et la considération de ceux qui sont différents, à condition que les personnages soient réalistes et objectifs, sans traces de préjugés. De ce fait, ces albums de jeunesse peuvent avoir un réel impact dans le développement de la prise de conscience, de l'esprit critique, de la compréhension et de l'acceptation de toutes les diversités. En effet, les « *picture books* » sont de véritables miroirs pour les élèves qui s'identifient à des personnages qui leur ressemblent, avec qui ils partagent des émotions, des sentiments, mais également des expériences similaires. Parallèlement, ces albums servent également de fenêtres au travers desquelles les élèves apprennent la diversité de leur monde en regardant au-delà de leur environnement social.

Qu'entendons-nous alors par « *picture books* » authentiques ? Cette littérature, qui se veut la plus fidèle aux réalités de notre monde, est classée en différentes catégories : « *diversité mélanique* », « *diversité culturelle* », « *diversité familiale* », « *diversité des sexes et des genres* », « *diversité de l'orientation sexuelle* » et « *diversité des situations de handicap* ». Ces « *picture books* » présentent donc des personnages ayant des identités singulières. Deux genres de littératures expriment cette volonté inclusive. Il existe d'une part la littérature multiculturelle, un genre authentique reflétant la pluralité des caractères, des genres, des ethnicités, des classes sociales, et autres diversités culturelles de notre monde (Yenika-Agbaw, 2013, p. 430). « *Le multiculturalisme est la grille de lecture la plus largement répandue*

dans le monde anglo-saxon. L'idée sous-jacente du multiculturalisme est la nécessité [...] de reconnaître la valeur de toutes les cultures apportées par les élèves » (Akkari, 2013, p.35). Toutefois, cette littérature peut converger vers une mise en valeur « folklorisante », « ethicisante » et « réductrice » des identités. D'autre part, des chercheurs s'intéressent depuis quelques années à l'approche intersectionnelle. Cette expression a pour origine les travaux de recherches de Kimberlé Creenshaw (1989), faisant référence à l'intersection de « race » et de genre dans le but de démarginaliser les expériences des femmes noires. Aujourd'hui, ce terme nous rappelle que la majorité des individus sont singuliers du fait de leurs identités pluridimensionnelles. C'est pourquoi, l'intersectionnalité renvoie à une théorie visant à appréhender la complexité des identités et des inégalités sociales par une approche intégrée (Bilge, 2009, p. 70-71). Cette approche appréhende « la réalité sociale des femmes et des hommes, ainsi que les dynamiques sociales, culturelles, économiques et politiques qui s'y rattachent comme étant multiples et déterminées simultanément et de façon interactive par plusieurs axes d'organisation sociale significatifs » (Stasiulis 1999). Ainsi, les « picture books » intersectionnels tendent à illustrer des réalités complexes, de la manière la plus authentique.

Prenons l'exemple des diversités mélaniques et culturelles. Ces diversités ne sont pas forcément très bien représentées, nous retrouvons plutôt des expressions de discriminations et d'inégalités. Les « picture books » présentent le plus souvent des enfants africains, et pas nécessairement des enfants noirs, maghrébins, asiatiques, ou encore d'origine ibérique, vivant en Europe. Pourtant la réalité des élèves est différente de ce qui leur est illustré dans les albums. Il est donc essentiel que les « picture books » offrent des représentations réalistes. Les enfants blancs ont également besoin d'être sensibilisés à cette diversité car les « picture books » ont tendance à leur présenter un modèle qui se voudrait universel, ce qui n'est pas le cas (Lin, 2016). Par rapport à la diversité de l'orientation sexuelle, nous pouvons observer dans les « picture books » une prédominance de relations hétérosexuelles qui sont présentées comme la norme. Si certains albums présentent des personnages LGBTQ+/MOGAI (« Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer + Marginalized Orientations, Gender Identities and Intersex »), les scénarios les plus communs abordent les « coming out », conduisant à des hypothèses insensées selon lesquelles tout personnage LGBTQ+ va être sexualisé, et donc que le « picture book » sera inapproprié pour les enfants (Parrott, 2019). En effet, nous assignons aux enfants des rôles sociaux distincts, liés à leur sexe, à leur genre, à leur culture d'apport, à leur situation familiale et aussi à leur corps. De plus, il est important que les « picture books » présentés aux élèves aient des personnages de toutes les couleurs, en situation de handicap, ayant deux mamans, deux papas, ou encore des familles monoparentales, recomposées, sans que l'histoire ne traite du Handicap, du racisme ou de l'homoparentalité.

Concernant les situations de handicap, des chercheurs expriment l'intérêt d'utiliser des « *picture books* » comme vecteur d'une meilleure compréhension de cette diversité. Ils peuvent être ainsi le premier pas vers l'acceptation sociale des enfants en situation de handicap. Il existe des tendances positives dans la caractérisation de ces personnes dans la littérature. Les portraits réalisés des individus sont davantage positifs : les personnages ont plusieurs facettes, ils ne sont pas uniquement définis par leur situation de handicap, comme nous le verrons par la suite. Car il est important de reconnaître que les étiquettes labellisées aux situations de handicap ne sont jamais neutres, que ce soit à l'école ou dans l'institution médicale (Hughes, 2007). Ces étiquettes sont chargées d'histoires d'exclusion, de pitié et d'une tendance à simplifier les expériences des situations de handicap. De ce fait, les « *picture books* » authentiques offrent une opportunité d'échanger avec les élèves sur les discriminations, mais également sur la norme qui régit les corps et les esprits standardisés (Goodley, 2013).

Par ailleurs, une recherche intitulée « *Reflecting Realities* » conduite par le « *Centre for Literacy in Primary Education* » (CLPE) en 2018 a été la première étude (quantitative et qualitative) du Royaume-Uni à s'intéresser à la représentation de la diversité mélangée dans la littérature de jeunesse publiée en 2017, qui comprenait des personnages représentatifs des minorités ethniques « *BAME* » (« *Black, Asian and Minority Ethnic* »). Une seconde étude en 2019 s'est intéressée à la littérature de jeunesse publiée en 2018, et a comparé ces résultats avec le rapport de 2018. Cette seconde recherche a dévoilé des petits changements positifs dans la représentation des personnages « *BAME* », mais ils restent toujours sous représentés. Comme le soutient Ellis (2019, p. 66), une étude similaire visant à déterminer dans quelle mesure les personnages en situation de handicap sont dépeints dans la littérature de jeunesse apporterait une contribution considérable aux recherches sur ce sujet.

1.3.3.2. Des « *picture books* » inclusifs...

Utiliser des « *picture books* » inclusifs tendant à rompre les stéréotypes et préjugés quant aux situations de handicap pourrait fournir l'occasion de diminuer le phénomène de la ségrégation, notamment par le biais de discussions guidées par l'enseignant. En effet, la littérature peut aider à changer le message que les enfants reçoivent. Changer les attitudes et les regards envers les individus en situation de handicap est vital à la réduction de l'isolement social et des inégalités. Toutefois, la valeur qualitative des « *picture books* » inclusifs est également insaisissable (Heins, 1982). La prise de conscience de certaines informations peut en réalité agrémenter les stéréotypes et les préjugés quand le contenu insiste trop lourdement sur les différences entre les individus (Aboud & Levy, 2000). Lorsque les stéréotypes négatifs prédominent dans la littérature, la situation de handicap est souvent l'unique trait de

personnalité mis en avant dans l'histoire (Blaska, 2004). Les « *picture books* » inclusifs et authentiques illustrent des portraits dynamiques, réalistes, positifs qui démontrent que les personnes en situation de handicap apprécient les relations sérieuses avec les autres (Dyches & Prater, 2005). Toutefois, la sélection de « *picture books* » inclusifs respectant ces caractéristiques est complexe. Nous devons analyser comment les personnages en situation de handicap sont représentés. « *Do they offer authentic and meaningful representations of characters with disabilities so children with and without disabilities can begin to see meaningful similarities between themselves and others? Do they offer respectful representations of disability which allow children 'to deeply and personally connect with books?'* » (Pennell, Wollak & Koppenhaver, 2018, p. 7 ; Ellis, 2019, p. 64).

De ce fait, des recherches analysent les critères pouvant permettre aux enseignants de choisir les « *picture books* » traitant de situations de handicap, sans trace de préjugés et de stéréotypes. C'est d'ailleurs le travail qu'a mené la Professeure Joan K. Blaska (2004), chercheuse au Département des études de l'Enfant et des Familles à l'Université de Saint Cloud dans le Minnesota. Elle a élaboré dix critères dans le choix de « *picture books* » inclusifs traitant de personnages en situation de handicap :

- 1- Le « *picture book* » promeut l'empathie et non la pitié ou la compassion.
- 2- L'acceptation est le mot d'ordre, et non le ridicule.
- 3- Les réussites et les capacités sont soulignées, et pas uniquement les échecs.
- 4- Le « *picture book* » érige des images positives des personnes en situation de handicap.
- 5- Le « *picture book* » aide les enfants à acquérir une compréhension juste de la situation de Handicap.
- 6- Le « *picture book* » manifeste du respect envers les personnes en situation de handicap.
- 7- Le « *picture book* » promeut l'état d'esprit du « l'un d'entre nous » et non « l'un d'entre eux ».
- 8- Le « *picture book* » utilise un langage qui favorise en premier plan la personne, puis en second sa situation de handicap.
- 9- Le « *picture book* » décrit une situation de Handicap ou une personne en situation de handicap, ou encore une maladie comme réaliste (ni inhumain ni superhumain).
- 10- Le « *picture book* » illustre des personnages de manière réaliste.

Effectivement, l'identification avec un personnage d'une histoire, où le lecteur est capable de percevoir les similitudes qu'il partage avec le personnage, est l'un des points clés reflétant l'impact de la littérature (Sridhar & Vaughn, 2000). Smith-D'Arezzo (2003) a trouvé quatre catégories qui devraient aider l'enseignant dans le choix des « *picture books* » inclusifs :

- Des éléments structurels bien développés,
- Une histoire qui est captivante pour tous les élèves,
- Une histoire où les personnages en situation de handicap sont réalistes
- Une connexion émotionnelle des enseignants pour le texte.

De plus, les enseignants sont également invités à examiner les manières dont l'humour est utilisé dans cette littérature, car les enfants en situation de handicap, comme tout autre enfant, rient, et ils peuvent rire d'eux-mêmes (Franzini, 2002). Les représentations des situations de handicap qui illustrent des enfants capables d'apprécier l'humour mais aussi capables de s'approprier l'humour sont également authentiques pour cette raison (Rieger & McGrail, 2015, p. 5).

1.3.3.3. ...vers des « *picture books* » immersifs

Si nous parlons majoritairement de littérature inclusive, Davison (2016), une bloggeuse et ambassadrice du réseau « *Inclusive Minds* » engagé à développer un univers plus inclusif dans la littérature destinée aux enfants, parle également d'une littérature « *immersive* ». Dans ces « *picture books* », un personnage en situation de handicap est inclus dans l'histoire, mais il ne s'agit pas du sujet principal de l'histoire. Cette littérature offre plutôt aux enfants des histoires d'aventures, ou bien des scènes de vie quotidienne. Elle est destinée à tous les enfants, qu'ils soient en situation de handicap ou non. Cette littérature peut se rapporter à ce qu'entend Sims Bishop (1990) par sa métaphore de la « *baie vitrée* », où « *readers have only to walk through in imagination to become part of whatever world has been created or recreated by the author* ». La littérature immersive n'est pas élaborée dans le but d'éclairer les élèves sur ce qu'est une situation de handicap. Elle présente davantage des personnages aux vies pluridimensionnelles, intersectionnelles, qui se trouvent être en situation de handicap. Cependant, ces « *picture books* » sont rares, et leurs différences avec les « *picture books* » inclusifs peuvent paraître insaisissables aux premiers abords.

De ce fait, afin de distinguer ces deux types de littérature, la Professeure et autrice Gail Ellis (2019, p. 65) a élaboré un tableau présentant un ensemble de critères pouvant être utilisés dans la sélection de « *picture books* » authentiques en fonction de l'objectif visé par l'enseignant et du groupe-classe.

Tableau 1 – Littérature inclusive et immersive (par Ellis (2019, p.65), adapté de Davison (2016), ma traduction)

	Littérature inclusive	Littérature immersive
Objectifs	<p>À visée didactique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre aux enfants un genre particulier de situation de handicap (exemple : paraplégie) - Améliorer la prise de conscience des situations de handicap - Comprendre et accepter les différences, développer la tolérance et les attitudes respectueuses 	<p>Lecture-plaisir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Engager les enfants dans une histoire captivante - Montrer des personnages qui sont pleinement impliqués dans leur vie
Personnage(s)	<ul style="list-style-type: none"> - Étant en situation de handicap - La situation de handicap définit le personnage 	<ul style="list-style-type: none"> - Étant en situation de handicap - La situation de handicap ne définit pas le personnage
Destiné à	<ul style="list-style-type: none"> - Des enfants qui ne sont pas en situation de handicap - La norme « <i>capacitiste</i> », une discrimination fondée sur les capacités physiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Tous les enfants - Personnes en situation de handicap ou non
Textes / images	<ul style="list-style-type: none"> - Il n'y a pas de références à la situation de handicap dans le texte et dans les images 	<ul style="list-style-type: none"> - Les images font référence à la situation de handicap - Cette situation peut être incluse dans le texte, comme elle ne peut pas l'être
Voix narrative	<ul style="list-style-type: none"> - L'histoire est racontée à la deuxième ou troisième personne du singulier (« you » et « she / he ») ou à la troisième personne du pluriel (« they ») - Le personnage en situation de handicap n'a pas de voix dans l'histoire 	<ul style="list-style-type: none"> - L'histoire est racontée à la première personne du singulier ou du pluriel (« I » / « we ») - Le personnage en situation de handicap raconte avec sa propre voix son histoire

Portrait de la situation de handicap	<ul style="list-style-type: none"> - La situation de handicap doit être acceptée et tolérée par les personnes qui ne sont pas dans cette situation 	<ul style="list-style-type: none"> - La situation de handicap n'est pas le point central de l'histoire – elle est secondaire et ordinaire - Aucun message moralisateur ou éducatif n'est délivré - La situation de handicap est représentée dans sa réalité, avec authenticité et précision - Être différent est une chose normale car tous les êtres humains sont des individus singuliers.
--------------------------------------	---	--

Toutefois, comme l'espère Ellis (2019, p. 65), une adaptation de ce Tableau 1, appliquée à d'autres diversités comme la diversité mélanique, la diversité de genre et de sexe, la diversité des orientations sexuelles, serait opportune.

De ce fait, la sélection de « *picture books* » inclusifs et immersifs nécessite une réflexion sur les messages diffusés et sur la manière dont le personnage porteur de la diversité est représenté. Ces albums humanistes fournissent aux élèves l'occasion de pouvoir s'identifier aux personnages, aux expériences, compte tenu des similitudes qu'ils rattachent à leur propre quotidien (un miroir). Parallèlement, les enfants qui ne sont pas en situation de handicap peuvent mieux percevoir et appréhender la vie des personnages pouvant expérimenter différemment le monde (une fenêtre). Ainsi, ces deux types de littérature peuvent permettre de développer chez les élèves l'empathie envers les personnes en situation de handicap.

2. Partie méthodologique

2.1. Vers la problématique

La conception de la problématique de ce mémoire n'a pas été évidente. Ce sujet est le résultat d'une longue réflexion. Au cours de ma première année de recherche, je me suis concentrée, avec l'aide de mes collègues Myriam Tenèze et Pauline Gressier, sur les intérêts et l'utilisation des « *picture books* », en m'intéressant aux études menées par des chercheurs anglais. Lors de ma deuxième année de recherche, je me suis particulièrement intéressée aux personnages et aux histoires qu'offraient les « *picture books* ». Représentaient-ils le plus authentiquement la diversité des élèves, ces enfants que je rencontrais au cours de stages, de projets interdisciplinaires ou lors d'études dirigées menées en classe de CP ? La réponse a été négative. Les « *picture books* » inclusifs, voire immersifs, sont rares, en comparaison du nombre total de « *picture books* » existants. Pourtant, mon postulat est que l'utilisation de « *picture books* », dans leur dualité d'outils et d'objets d'apprentissage, pour traiter de la diversité en classe, et plus particulièrement du Handicap, peut tendre à une appréhension commune des différences. En effet, en tant que future enseignante, je dois rendre possible l'accès aux représentations de toutes les diversités de notre monde, afin que les élèves puissent s'y identifier, les comprendre et les accepter dans leur environnement, voire au-delà. Tout enfant a le droit de se voir représenté dans les histoires, dans les illustrations et d'entendre parler de son quotidien, de ses rêves, de ses appréhensions au travers des textes. Chaque enfant a une voix, aucune ne devrait être passée sous silence (Ellis, 2019, p. 63). Un manque de diversité a un impact considérable sur la manière dont les enfants conceptualisent le monde, sur la façon dont ils développent leur conception de Soi. C'est pourquoi j'ai décidé de porter ma recherche sur les « *picture books* » inclusifs et immersifs en discipline de l'anglais. L'enseignement de la langue étrangère anglaise, au même titre que les autres disciplines, se doit de suivre le mouvement inclusif des politiques éducatives. J'émetts donc l'hypothèse qu'en utilisant un « *picture book* » inclusif ou immersif, les élèves seront davantage engagés dans leurs apprentissages.

Par ailleurs, je tenais à souligner que la Professeure émérite en Éducation, Rudine Sims Bishop (1990) m'a inspirée le titre de ce mémoire : « *it illustrates the power of literature simultaneously to reflect back individual experiences and offer the opportunity to consider and understand perspectives which might be not so different from our own* ».

2.2. La problématique

2.2.1. La question de recherche

De quelle manière un enseignant peut-il exploiter la dualité d'un « *picture book* », comme objet et outil d'apprentissage, afin d'engager les élèves dans l'apprentissage de la langue anglaise tout en les sensibilisant à la diversité ?

2.2.2. Le contexte de recherche

N'ayant pas été admise au concours de recrutement de Professeurs des Écoles en 2019, j'ai intégré le parcours concours durant ma deuxième année de Master. Si je n'ai pas eu l'opportunité de pouvoir effectuer cette recherche en tant que Professeur des Écoles Stagiaire, une seconde option s'est présentée à moi. En effet, j'ai eu la possibilité de mener une séquence pédagogique en anglais dans une classe de CP-CE1. Mais la conjoncture actuelle a empêché l'aboutissement de ce projet, me permettant seulement de mener la première séance de cette séquence.

De ce fait, ma recherche s'est orientée vers l'analyse d'un recueil de huit « *picture books* » illustrant ou célébrant la diversité. Dans un premier temps, j'étudierai brièvement quatre « *picture books* » où diverses représentations de la diversité sont représentées : comme la diversité mélanique, la diversité de genre et de sexe et la diversité familiale. Puis dans un second temps, j'analyserai plus spécifiquement quatre « *picture books* » qui représentent des personnages en situation de handicap, en m'aidant des critères élaborés par Ellis (2019, p .65), et adaptés de Davison (2016).

En complément, je vous présenterai également la séquence d'anglais que j'ai pu élaborer à partir du « *picture book* » Susan Laughs (Willis & Ross, 1999). À la suite de cette séquence pédagogique, je m'attacherai à examiner dans un premier temps l'utilisation de ce « *picture book* » en regard de ma problématique, en abordant notamment ma pratique lors de la séance 1 que j'ai pu mener. Dans un second et dernier temps, j'exposerai et analyserai le projet interdisciplinaire que j'ai imaginé pour sensibiliser à la diversité au travers du respect d'autrui.

2.3. Recueil de huit « *picture books* » célébrant ou représentant la diversité

2.3.1. Représentations de la diversité au travers des « *picture books* ».

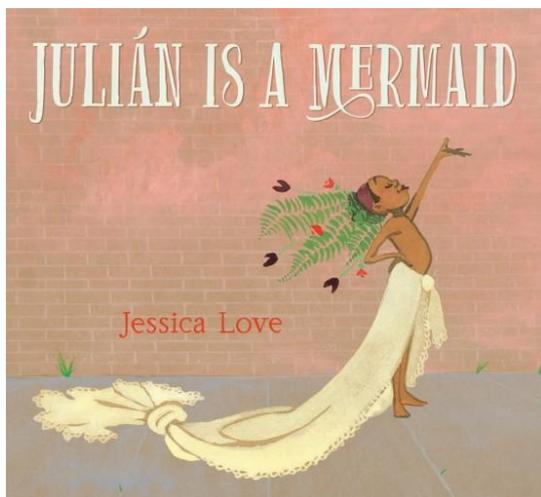
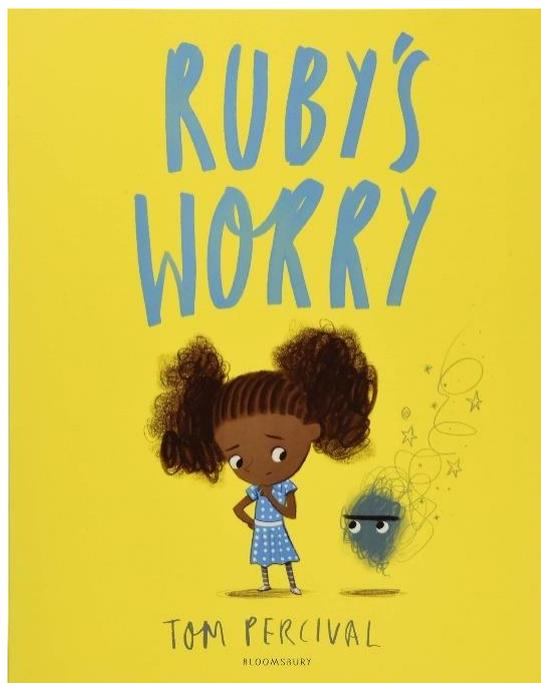


Figure 2 - Première de couverture Julián is a mermaid, Love J., 2018

Julián is a mermaid est un « *picture book* » écrit et illustré par Jessica Love, paru en 2018 aux éditions Walker. Cet album a été sélectionné dans la recherche du CLPE (2019, p. 15) : « *Jessica Love's debut Julián is a Mermaid is a carefully considered, stunningly beautiful celebration of variations of skin tones and complexions* ». En effet, ce « *picture book* » célèbre véritablement la diversité mélanique. Julián est le personnage principal et sa couleur de peau est marron. De plus, Julián est un garçon, un garçon qui est une sirène. Julián se métamorphose, il se déguise comme tous les enfants aiment à le faire, mais en bousculant les codes, les stéréotypes de genre. Car dans la norme, ce sont aux filles de s'identifier aux sirènes. Cette représentation immersive offre une lecture-plaisir qui devrait engager les élèves. Julián is a mermaid peut être utilisé comme un outil d'apprentissage en travaillant sur le lexique qu'offrent les pages de cet album, mais également comme un objet d'apprentissage, pour travailler l'acceptation de soi et le respect d'autrui.

Figure 3 – Première de couverture Ruby's Worry, Percival T., 2018

Tom Percival est l'auteur-illustrateur de Ruby's Worry, publié en 2018 aux éditions Bloomsbury Children's Books. A l'instar de Julián is a mermaid, ce « *picture book* » reflète la diversité mélanique, et il ne s'agit pas du sujet de l'histoire. Ruby est une enfant qui souffre d'anxiété. Le sujet est donc universel. Cet album de jeunesse a été également sélectionné dans la recherche du CLPE (2019, p.14) : « *Tom Percival's Ruby's Worry, not only manages to convey beautifully nuanced skin tones*



but his work goes a step further to illustrate the ways in which the nuance can be retained and

effectively portrayed even in black and white illustrations. » Ce « *picture book* » peut être utilisé pour sa fonction d’outil d’apprentissage pour construire un répertoire lexical, phonologique et grammatical, mais également pour sa fonction d’objet d’apprentissage afin de sensibiliser les élèves à l’entraide et à parler de l’anxiété.

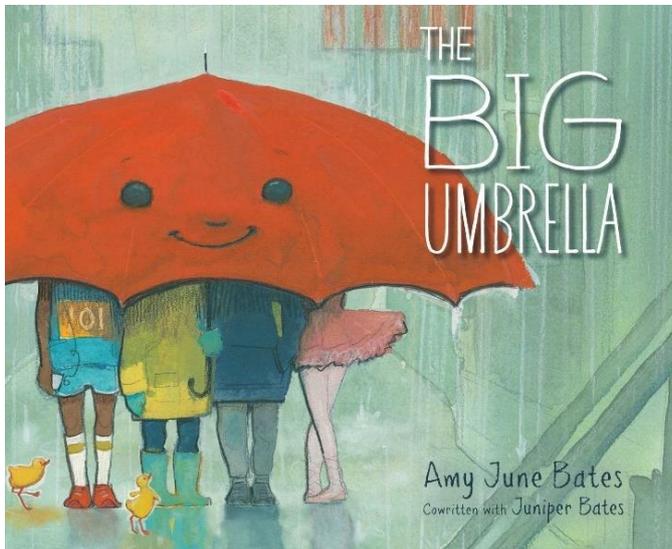


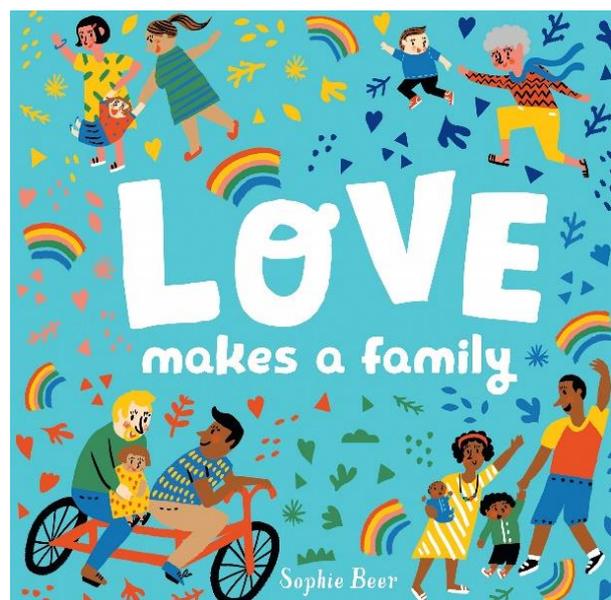
Figure 4 – Première de couverture The Big Umbrella, Bates A.J. et Bates, J., 2018

The Big Umbrella, a été coécrit par les autrices Amy June Bates et sa fille Juniper Bates en 2018, publié aux éditions Simon & Schuster Books for Young. Inclusif, cet album raconte l’histoire d’un enfant qui se balade avec

son parapluie, et qui, sur son chemin, invite tous les personnages qu’il croise à s’y abriter avec lui. Il découvre que le parapluie est assez grand pour accueillir tout le monde. Un projet pourrait être mis en place lors d’une séquence pédagogique en anglais à partir de cet album : la création d’un grand parapluie « *where everyone is safe, happy and welcome under it* » avec la coopération de tous les élèves, en travaillant les compétences phonologiques, lexicales fournies par le « *picture book* », mais également en traitant de l’inclusion en transdisciplinarité.

Figure 5 – Première de couverture Love Makes a Family, Beer S., 2018

Love makes a family, écrit et illustré par Sophie Beer en 2018, célèbre l’amour au travers de portraits de familles singulières. « *With Love Makes a Family, the idea that each family is different is secondary to the act of love which is the centrepiece for each page. Whether it is finding a lost teddy or getting an ice cream, it doesn’t matter whether it is a two*



dads, or a mum and a dad, who are behind the act of love » (Beer, 2018). Cette littérature immersive célèbre l’amour familial, en bousculant les normes de la famille nucléaire

hétéronormée (un papa, une maman, un enfant). La diversité mélangée est également représentée dans cet album. Ainsi, les enfants pourront observer que le lien commun qui unit de nombreuses familles est l'amour et la bienveillance. Les personnages s'aiment, et ils chérissent les moments passés ensemble à célébrer leur tendresse. D'un éveil à la langue anglaise au cycle 1, à une entrée dans la langue par la thématique de l'enfant et de la famille au cycle 2, ce « *picture book* » peut effectivement être sélectionné pour engager les élèves dans leurs apprentissages et favoriser la représentation de la diversité familiale.

2.3.2. Représentations de situations de handicap : « *picture books* » immersifs et inclusifs

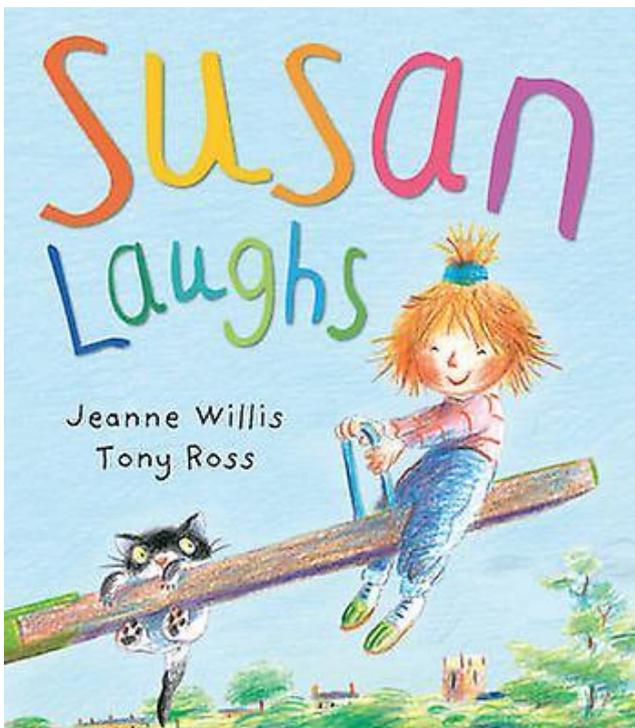


Figure 6 - Première de couverture Susan Laughs, Willis J. et Ross T., 1999

Susan Laughs est un « *picture book* » écrit par Jeanne Willis et illustré par Tony Ross en 1999. L'histoire décrit le quotidien de Susan, une enfant dont nous découvrons l'éventail de ses émotions et les activités auxquelles elle participe. Elle est assidue à l'école, elle aime nager avec son père et faire des câlins à sa mère. La jeune fille joue avec ses amis et elle monte à cheval.

Ce n'est qu'à la toute dernière page, « *the use of the withheld image* » (Ellis, 2019, p. 66), que nous apprenons que Susan est une enfant qui est en fauteuil roulant. En revenant en arrière dans le « *picture book* », nous pouvons alors observer que Susan est rarement seule quand elle fait une activité. Mais ce constat ne s'établit qu'à la fin de la lecture.

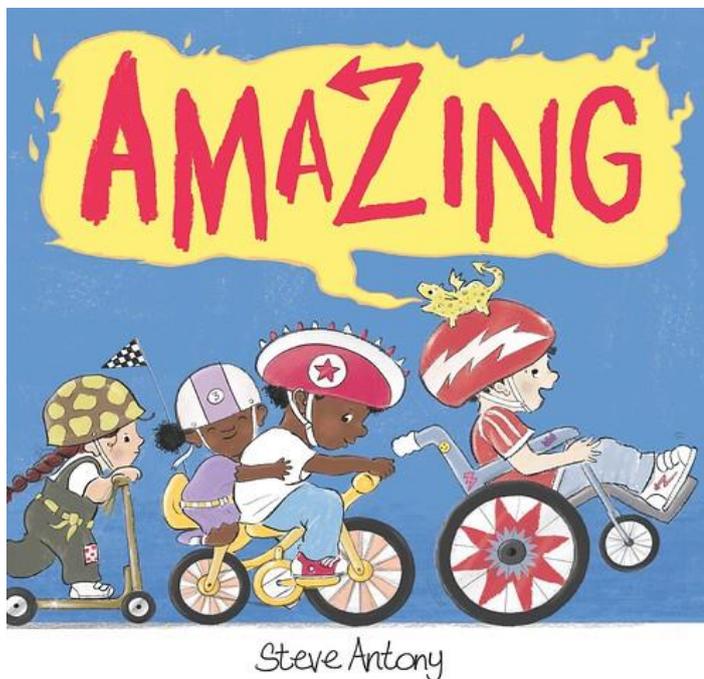
Le style du texte est simple, le temps est conjugué au présent. Susan Laughs est une histoire courte. Il s'agit d'une lecture rythmique, certaines phrases se font échos phonétiquement, avec des rimes. La syntaxe est répétitive : Susan is [something] ou Susan [verb]. Le vocabulaire est riche, il y a un éventail d'adjectifs sur les émotions, les sentiments : « *good* », « *bad* », « *happy* », « *sad* », « *shy* », « *loud* », « *angry* », « *proud* », « *to grin* », « *to laugh* », « *right* », « *wrong* », « *weak* », « *strong* », « *to feel* », « *to fear* ». Il y a tout autant de verbes d'action : « *to sing* », « *to fly* », « *to swing* », « *to dance* », « *to ride* », « *to swim* », « *to hide* », « *to splash* », « *to spin* », « *to wave* », « *to trot* », « *to row* », « *to paint* », « *to throw* », « *to*

hug », « *to hear* ». Par ailleurs, l'illustrateur Tony Ross a utilisé des crayons de pastel et des crayons de couleurs pour créer des images expressives. Les illustrations sont animées, le mouvement est habilement dessiné. Elles aident les élèves à reconnaître leurs propres émotions et expériences, en s'identifiant à Susan. Chaque page contient une phrase, la relation texte et image est alors très corrélée. De ce fait, le rythme du texte et l'intérêt porté par les illustrations engagent rapidement les élèves. Susan apprécie l'humour (Franzini, 2002 ; Rieger & McGrail, 2015, p. 5), elle s'amuse à faire des farces, elle rit et nous rions avec elle. Bien que le texte soit simple, l'histoire est racontée avec chaleur sans que n'apparaissent aucunes marques de compassions. *A priori*, le message délivré est fort, il renvoie une image positive de l'enfant qui est en situation de handicap. Ce « *picture book* » se concentre sur les capacités de Susan plutôt que sur les choses que lui limite son environnement. Elle est comme tous les autres enfants, « *she is good* », « *she is bad* », « *she is strong* », « *she is weak* » : « *she feels* ». Susan est une enfant active, passionnée, qui se trouve être en fauteuil roulant. Son Handicap ne la définit pas, elle éprouve une multitude d'émotions et elle pratique des activités « *through and through – just like me – just like you* ».

A posteriori, tentons maintenant d'appliquer les critères élaborés par Ellis (2019, p.65) au « *picture book* » Susan Laughs, en regard du Tableau 1 (p.31). Cet album a une visée didactique, il cherche à éveiller une prise de conscience sur une situation de handicap particulière : celle incluant l'utilisation d'un fauteuil roulant. En effet, ce « *picture book* » est principalement destiné à des enfants qui ne sont pas en situation de handicap, et qui donc appartiennent à la norme « *capacitiste* ». Le personnage de Susan est en situation de handicap, mais ce n'est pas cette situation qui définit son identité. Aucune référence n'est d'ailleurs faite à sa situation dans le texte, ni dans les images. L'unique illustration qui y fait référence se trouve à la dernière page du « *picture book* ». De plus, l'histoire est racontée par un narrateur omniprésent, il connaît ses émotions, son quotidien. Susan n'a alors pas de voix, sa capacité à s'exprimer n'est pas prise en considération. Ainsi, bien que le portrait fait de Susan soit positif, montrant une enfant comme les autres, au panel d'émotions et aux diverses activités, la réalité de son quotidien et des expériences qu'elle vit en fauteuil roulant est censuré au travers des illustrations. Ce choix de Willis et Ross « *reinforces ableist norms about human worth* » (Ellis, 2019, p. 66 ; Aho & Alter, 2018, p. 307). Force est donc de constater que ce « *picture book* » appartient à la littérature inclusive, et non immersive. Comme s'interroge Ellis (2019, p. 66), est-ce que ce « *picture book* » reflète réellement la réalité vécue par les personnes en fauteuil roulant ? La représentation de Susan ne serait-elle pas plus authentique si son fauteuil roulant était visible dans plus d'une illustration ?

Concernant les pistes pédagogiques pouvant découler de ce « *picture book* », nous pourrions les découvrir au travers d'une séquence pédagogique destinée à une classe de cycle 2 que j'ai pu élaborer p. 43. Toutefois, cet album peut être travaillé au cycle 1 pour un éveil à la « *diversité linguistique* » grâce au récit en randonnée, et également au cycle 3 en développant davantage les objectifs visés et les compétences travaillées au cycle 2.

Figure 7 - Première de couverture
Amazing, Antony S., 2019



Amazing est un « *picture book* » écrit et illustré par Steve Antony et publié en 2019. L'histoire célèbre l'amitié entre un garçon et son animal de compagnie, un petit dragon prénommé Zibbo. « *Some children have cats. Some children have dogs. I have a dragon* » Zibbo est petit, joyeux et « *amazing* ». Il aime jouer

au basketball, faire des dessins, jouer à cache-cache, danser et faire la fête avec ses amis. Son meilleur ami est un garçon, un enfant qui se trouve être en fauteuil roulant. Ils sont les personnages principaux de cet album de jeunesse. Contrairement à *Susan Laughs*, ils apparaissent dans leur entièreté sur la première de couverture (nous voyons son fauteuil roulant), et ils sont accompagnés de leurs amis, qui roulent à vélo et en trottinette. Nous pouvons donc apercevoir six roues sur cette première illustration. De plus ; une fille porte un casque au motif « camouflage », et un garçon porte un casque à pic roses, ainsi qu'un appareil auditif.

Le style du texte est simple, le temps est conjugué au présent. *Amazing* est une histoire relativement courte, mais le lexique est riche : « *to fly* », « *to roar* », « *to laugh* », « *to dance* », « *to sing* », « *to learn* », « *to sail* », « *to draw* », « *to snack* », « *to snooze* », « *to play* », « *hide and seek* », « *basketball* », « *to go* », « *party* », « *to get over excited* ». L'histoire est racontée à la première personne « *I* » et « *We* ». Le petit garçon est le narrateur, mais Zibbo parle également sous la forme de petites bulles. Les phrases alternent entre des syntaxes simples : *We [verb]*, ou des phrases plus riches mais faciles à la compréhension. De plus, souvent, pour un effet de surprise, nous lisons la chute du texte en tournant la page suivante : « *In fact, Zibbo loves parties so much he sometimes gets a little too ... [tourner la page] over*

excited ». Quant aux illustrations, elles sont colorées, des fonds jaunes et bleus encadrent les dessins de Zibbo et du garçon, créant une atmosphère très douce et joyeuse. Antony anime véritablement le petit dragon, et les enfants peuvent également s'identifier aux aventures des deux personnages car les illustrations aident cette reconnaissance. Il y a plusieurs images par page et le texte reste très corrélé à chacune d'entre elles. De ce fait, les images et les mots interagissent les uns avec les autres, « *either wholly or partially filling each other's gaps or creating their own* » (Ellis, 2019, p. 69). Ainsi, le rythme du texte et l'intérêt porté par les illustrations captivent rapidement les élèves. Tout comme Susan, ces deux personnages apprécient l'humour (Franzini, 2002 ; Rieger & McGrail, 2015, p. 5). L'histoire est également racontée avec chaleur, sans aucune marque de compassion. L'amitié du petit garçon avec son animal de compagnie est transcendante et transposable aux amitiés que peuvent vivre les enfants. Ce « *picture book* » se concentre donc sur l'amour, sur les aventures partagées, en incluant un enfant qui se trouve être en situation de handicap. Son Handicap n'est pas le cœur de l'histoire. Mais Antony a su représenter une réalité : le fauteuil roulant du personnage principal l'accompagne dans ses aventures, nous le voyons partout, même lorsque le garçon essaye de se cacher derrière un arbre mais qu'il est toujours visible. Antony a transféré sa différence sur celle de Zibbo, un animal de compagnie peu commun... Le message délivré sur l'amitié est fort et positif : « *Zibbo is maybe different but he is my best friend. When we are together, I know everything is possible because Zibbo is AMAZING. Just the way he is. And so are you* ».

En appliquant les critères édictés par Ellis dans le Tableau 1 p. 31, nous pouvons catégoriser ce « *picture book* » dans la littérature immersive. L'histoire est racontée par le protagoniste, à la première personne. Nous découvrons les activités que s'amuse à faire le garçon et son animal de compagnie, et en quoi Zibbo est un petit peu différent. Le fauteuil roulant est visible dans presque toutes les illustrations, dont notamment la première page de couverture. À ce jour, je n'ai pas trouvé d'autres albums de jeunesse incluant un personnage en fauteuil roulant sur sa première de couverture. Le garçon, très autonome, est représenté comme l'égal de son groupe d'amis. De plus, son fauteuil roulant est paré d'enjoliveurs personnalisés, célébrant ainsi son individualité et sa source d'indépendance (Ellis, 2019, p.67). Son dispositif médical est alors transformé en un objet d'expression personnelle, effaçant les stigmates attribués aux fauteuils roulants. Dans Amazing, cette inclusion illustrée fournit un parallèle visuel au texte, qui lui ne fait aucune référence à la situation de handicap du garçon, qu'Antony (2019) désigne comme une « *inclusivité fortuite* » (Ellis, 2019, p. 69). D'ailleurs, l'auteur Steve Antony, ayant auparavant travaillé deux ans avec des étudiants à BEP dans une université d'Arts, s'est exprimé à ce propos sur son blog : « *But here's the thing: I did not want the child's disability to define his AMAZING story in the same way that my students did not want to be defined by their*

disability. In my mind my students were defined by their hobbies, interests and aspirations. Yes, they required different levels of assistance but they really didn't want to be treated any differently to anyone else. I wanted the inclusion of my main character's wheelchair to be entirely incidental. This is very important. And believe it not, it's rare to find this sort of incidental inclusion so boldly depicted on the front cover of a UK trade picture book, even in 2018 ».

Concernant les pistes pédagogiques, les enseignants pourraient utiliser ce « *picture book* » comme un outil d'apprentissage pour travailler le lexique qu'il offre, mais également comme un objet d'apprentissage pour inviter les élèves à analyser la première de couverture (les couleurs, les roues, le titre), mais aussi à discuter sur l'adaptation de l'environnement proche (école, quartier, transports etc) pour les utilisateurs de fauteuils roulants. Les projets à élaborer en classe seraient par exemple de concevoir un design d'enjoliveur pour un fauteuil roulant ou de créer son propre « *amazing dragon pet* » et d'imaginer « *what fun activities will you do with it?* ».

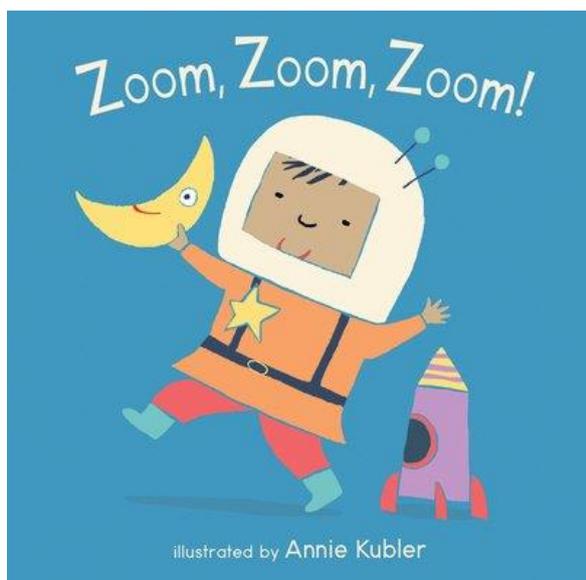
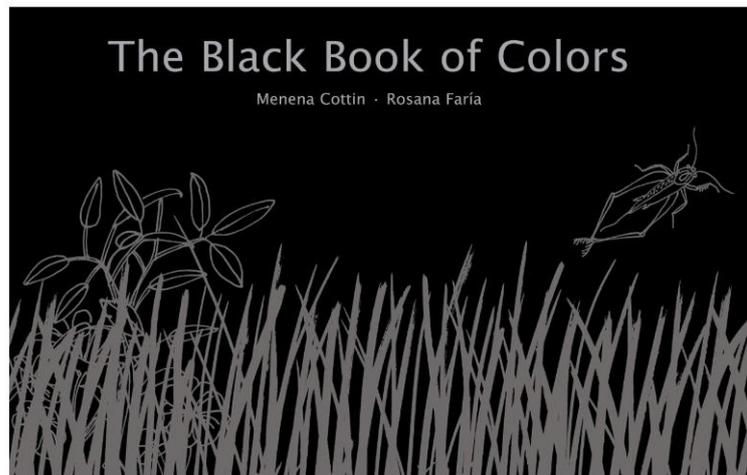


Figure 8 - Première de couverture Zoom, Zoom, Zoom!, Kubler A., 2019

Zoom, Zoom, Zoom! est un « *picture book* » écrit et illustré par Annie Kubler, publié en 2019. Nous y découvrons trois enfants déguisés en astronautes qui s'amuse à construire des fusées afin d'aller sur la lune. Cet album représente de manière sincère l'imaginaire des enfants. La syntaxe est souvent répétitive (« *Zoom, zoom, zoom* »), et elle contient des « rimes suivies » (« *moon* »/« *soon* »/« *zoom* », « *ship* »/« *trip* »). Cet album est intersectionnel, la diversité mélanique est présente, toute comme la diversité fonctionnelle, car au moins un des enfants est en situation de handicap, il utilise un fauteuil roulant. Ainsi, au regard du Tableau 1 (p. 31), ce « *picture book* » est immersif, car il engage les enfants dans une histoire captivante, bien qu'elle soit courte. Il montre des personnages pleinement impliqués dans leur aventure. La situation de handicap est ordinaire, elle n'est pas le point central de l'histoire, mais elle est visible. Notons également qu'aucun message moralisateur ou éducatif n'est délivré. Ainsi, ce « *picture book* » peut être utilisé en cycle 1, pour éveiller à la langue anglaise, ou également être sélectionné pour

travailler l'univers enfantin au cycle 2 en enregistrant une comptine chantée et jouée en binôme à l'aide de l'album.

*Figure 9 - Première de couverture
The Black Book of Colors, Cottin
M. et , Faria R., 2008*



Merena Cottin est l'auteurice de The Black Book of Colors, illustré par Rosana Faria et publié en 2008

aux éditions Groundwood Books . Les illustrations sont en relief noir (comme du vinyle), sur un fond noir. Elles sont donc à peine perceptibles. Le texte est quant à lui blanc. Nous apprenons comment Thomas perçoit les couleurs. Cet album a une visée didactique, les élèves sont amenés à réfléchir à la perception du monde des personnes qui se trouvent être en situation de handicap visuel. The Black Book of Colors invite les enfants à s'intéresser à la façon dont les personnes malvoyantes ou aveugles perçoivent les couleurs, si ce n'est pas par la vue. De ce fait, cet album de jeunesse peut être catégorisé dans la littérature inclusive, en raison du message éducatif qu'il offre, mais aussi car l'histoire n'est pas racontée directement par Thomas. Les pistes pédagogiques que nous pourrions attribuer à ce « *picture book* » seraient un apprentissage des couleurs par leur description, nécessitant la mobilisation de tous nos sens. Des discussions philosophiques seraient également encouragées afin d'amener les élèves à s'interroger sur leurs perceptions des couleurs et sur la cécité.

De ce fait, nous avons pu analyser divers « *picture books* » en tant qu'outils et objets d'apprentissages. Comme le témoigne ce recueil, la littérature inclusive, bien que minoritaire dans la littérature en général, est plus présente que la littérature immersive. Mais ces deux littératures peuvent être utilisées pour engager les élèves dans leurs apprentissages et pour développer l'empathie, en offrant des miroirs, des fenêtres ou encore des baies vitrées sur la diversité. Toutefois notons que les situations de handicap les plus représentées incluent un handicap moteur, illustré par l'utilisation d'un fauteuil roulant. Or, cette diversité est plus vaste, bien plus nuancée. Le champ du Handicap comprend les personnes ayant des déficiences sensorielles, cognitives, physiques et mentales. De plus, chaque individu expérimente la vie de manière singulière. Il serait donc nécessaire d'inclure cette diversité dans la création de « *picture books* », d'albums de jeunesse, afin de représenter avec réalisme tous ces autres Handicaps, y compris les situations de handicap invisibles (Ellis, 2019, p. 69).

2.4. Séquence d'anglais à partir du « *picture book* » Susan Laughs

Tableau 2 – Séquence pédagogique « Susan Laughs »

LANGUE VIVANTE ANGLAIS	SUSAN LAUGHS	CYCLE 2 – CP/CE1
RÉALISATIONS FINALES DE L'ÉLÈVE		
<p>Finalité de la séquence d'anglais : Mise en scène de la chanson « If you're happy and you know it », inspirée de l'album <u>Susan Laughs</u>, et présentation à la classe voisine</p> <p>Finalité du projet interdisciplinaire : Réalisation d'un <i>e-picture book</i>, à la manière de <u>Susan Laughs</u></p>		
SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE		
<p>Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer</p> <p>Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre</p> <p>Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen</p>		
ACTIVITÉS LANGAGIÈRES MAJEURES		COMPÉTENCES VISÉES
Comprendre à l'oral (Domaines 1 & 2)		Suivre le fil d'une histoire très courte. Construire un répertoire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.
S'exprimer oralement en continu (Domaines 1 & 2)		Reproduire un modèle oral (une chanson)
Faire part de ses émotions, exprimer et justifier son point de vue dans une discussion (Domaine 1,2 & 3)		Exprimer et formuler des émotions, des sentiments suite à la lecture d'un <i>picture book</i> à contenu moral et civique (<u>Susan Laughs</u>)
REPÈRES DE PROGRESSIVITÉ		
Pré-A1 : L'élève peut poser une question et y répondre en utilisant des formules courtes et des gestes pour renforcer l'information donnée		A1 : L'élève peut comprendre des mots au sein d'une chanson, d'un poème ; il peut suivre le fil d'une histoire courte avec les aides appropriées.
PRÉREQUIS		
Les couleurs, les nombres, certains verbes (to cook, to paint, to ride (a bike), to swim, etc)		
CONNAISSANCES À ACQUÉRIR		
LEXIQUE	GRAMMAIRE	PHONOLOGIE
Adjectives for emotions and feelings : happy, angry, proud, sad, shy Action verbs: dance, wave, sing, laugh, hug	I / You / She / He can	[h] aspiré dans /hæpi/, /hʌg/ /proud/, /da:ns/ Rythme : accent de mot Intonation : schéma montant / schéma descendant des questions
ENTRÉES CULTURELLES		
Découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère (Domaines 1, 2, 3 et 5) : thématique 1 : les habitudes de l'enfant		

SÉANCES	DURÉE	OBJECTIFS	DÉROULEMENT	MATÉRIEL
Séance 1 Feelings & emotions	45 min	Apprendre un nouveau vocabulaire : les émotions (to be : happy, proud, angry, sad, shy) Apprendre le début d'une chanson: If you're happy and you know it	<u>Warming up</u> : chansons <u>Recycling</u> : Simon says <u>Teaching</u> : Flashcards feelings <u>Learning</u> : exercice <u>Ending</u> : chanson revisitée : if you're happy and you know it (Cf Annexe 2.3)	Flashcards A5 (Cf Annexes 2.1 p. 63) 25 fiches exercice (Cf Annexes 2.2 p. 63)
Séance 2 Action verbs	45 min	Apprendre un nouveau vocabulaire : des verbes d'action : to dance, to sing, to laugh, to wave (your hand), to hug Écouter une histoire courte et en suivre le fil	<u>Warming up</u> : mime it <u>Recycling</u> : memory https://learningapps.org/watch?v=pxk4yiuuc20 <u>Teaching</u> : flashcards verbes d'action <u>Learning</u> : pair work : dire puis mimer l'action. Présenter l'album, demander aux élèves d'émettre des hypothèses sur l'histoire puis lecture : lire uniquement les pages sur les émotions apprises et les verbes vus <u>Teaching</u> : chanson if you're happy	Picture book Flashcards A5 (Cf Annexes 2.1, Annexes 2.4 p. 63) Flashcards du jeu snap
Séance 3 This is Susan	45 min	Apprendre le modal : CAN. I can.. She can.. Reproduire un modèle oral : chanson if you're happy and you know it	<u>Warming up</u> : chansons <u>Recycling</u> : Susan says <u>Teaching</u> : Putting Susan's mask : I am Susan, I can <u>Learning</u> : pair work : can you .. puis lecture de l'album <u>Ending</u> : chanson if you're happy	Picture book Flashcards A5 Le masque de Susan (Cf Annexe 2.6 p. 63) Mini flashcards de Susan (Cf Annexes 2.5 p. 63))

<p>Séance 4</p> <p>Just like me Juste like you</p>	<p>45 min</p>	<p>Raconter une histoire courte à l'aide de supports visuels</p> <p>Identifier et partager ses émotions, ses sentiments</p>	<p><u>Warming up</u>: chansons</p> <p><u>Recycling</u>: memorize like an elephant</p> <p><u>Teaching</u>: Les élèves "lisent" l'histoire grâce aux images</p> <p><u>Learning</u>: Je lis la fin de l'album : discussion en français avec les élèves sur le Handicap, les différences, sur Susan</p>	<p>Picture book</p> <p>Flashcards A5</p>
<p>Séance 5</p> <p>If you're happy and you know it</p>	<p>30 min</p>	<p>Reproduire dans son entièreté la chanson if you're happy and you know it</p>	<p><u>Warming up</u>: chansons</p> <p><u>Recycling</u>: snap game</p> <p><u>Learning</u>: chanson if you're happy and you know it</p>	<p>Flashcards A5</p> <p>Support pour le snap game</p>

2.5. Analyse de la séquence pédagogique...

2.5.1. ... concernant l'utilisation de Susan Laughs

Au regard de cette séquence pédagogique, nous pouvons observer mon exploitation du « *picture book* » de Susan Laughs dans sa dualité d'outil et d'objet d'apprentissage. D'une part, il m'aurait permis d'enseigner aux élèves un nouveau lexique (quelques verbes d'actions et certaines émotions) et le modal « can » en travaillant sur les capacités. D'autre part, son caractère inclusif m'aurait servi d'objet d'apprentissage en facilitant les discussions concernant le respect d'autrui dans sa diversité, avec l'exemple d'une situation de handicap. Un autre intérêt que peut représenter ce « *picture book* » est la surprise provoquée par la dernière page. Les stéréotypes attribués aux personnes qui sont en fauteuil roulant sont souvent négatives, leur Handicap les limiterait dans leur quotidien. Or, l'élève, en prenant conscience des figements des stéréotypes (Dufays, 2016, p. 78) devrait se montrer d'autant plus sensible aux écarts. « *Le plaisir de la lecture peut naître aussi de l'écart entre une attente modelée par les parcours de lecture antérieurs et des surprises déroutantes de l'inattendu qui résultent des ruses déployées par un auteur pour orienter ses lecteurs vers des fausses pistes* » (Butlen, 2005, p. 14). Notons tout de même que la volonté de Jeanne Willis n'était pas de nous orienter vers une fausse piste, mais de déconstruire des stéréotypes. Mais qu'elle aurait donc été la réaction de ces élèves si la séquence avait pu être mise en œuvre ? Auraient-ils été surpris par la dernière illustration de l'album ? Déçus ? Indifférents ? Enjoués ?

Si je n'ai pas pu mettre en pratique l'entièreté de cette séquence en raison de la crise sanitaire actuelle, j'ai au moins pu réaliser la séance 1 avec les vingt-cinq élèves de la classe de CP-CE1.

Tableau 3 – Déroulement et analyse de la séance 1 « *The feelings* » réalisée le lundi 9 mars 2020

Phases	Durée	Déroulement	Analyse
Warming up	3 min	<i>Let's sing</i>	Ces deux activités ont permis de faire du lien avec le rituel de l'enseignante mis en place lors de chaque séance d'anglais. (Geste professionnel de tissage, (Bucheton, 2008))
Recycling	3 min	<i>Simon Says</i> (des verbes appris depuis le début de l'année scolaire)	
Learning	15 min	<p>1- <i>Just look at the flashcards</i> Les élèves observent les flashcards que je dévoile une à une.</p> <p>2- <i>What is it?</i> Je demande aux élèves s'ils connaissent l'émotion. Ils écoutent ma prononciation, puis répètent le mot.</p> <p>3- <i>Mime it</i></p> <p>4- <i>The missing one</i></p> <p>5- <i>Point to</i></p>	Introduction d'un nouveau lexique à l'aide de flashcards (Cf Annexes 2.1, p.63) en enchaînant divers micro-teaching. La multiplicité de ces activités ont permis de dynamiser l'apprentissage des élèves. Ils étaient motivés et investis dans les tâches que je leur proposais. Ces micro-teaching permettent d'aider à la mémorisation, à la discrimination orale (<i>Point to</i>) grâce aux répétitions orales, aux manipulations, rendant les élèves acteurs de leur savoir. Des volontaires ont pris ma place pour animer les activités. Par ailleurs, le mime aide les élèves kinesthésiques.
Teaching	15 min	<p><i>Exercice « The feelings »</i> J'affiche au TBI l'exercice (Cf Annexes 2.2, p.63) grâce au logiciel <i>Activ inspire</i>. Je donne les consignes en anglais. Distribution des fiches exercices, découpage des</p>	L'exercice s'est bien déroulé. Les consignes en anglais ont posé problème à quelques élèves, j'ai donc demandé à un volontaire de les reformuler en français. Une fois que tous les élèves étaient prêts pour faire l'exercice, je leur ai dicté une à une les émotions qu'ils avaient à placer dans

		images. Puis nous faisons l'exercice ensemble. Correction par les élèves au TBI.	telle ou telle case. Tous les élèves ont réussi l'exercice. J'ai particulièrement accompagné les CP en répétant le mot ou en leur montrant la case où ils devaient coller l'image.
Ending	10 min	Apprendre le premier couplet de la chanson if you're happy and you know it (Cf Annexe 2.3, p. 63)	Cette phase n'a pas pu être réalisée car nous avons manqué de temps. L'ayant remarqué lors de la phase de « <i>teaching</i> », j'ai chanté ce couplet pendant que les élèves collaient leurs images après la correction du teaching. Certains chantonnaient avec moi.
Summary	2 min	Qu'avez-vous appris ? Comment dit-on en anglais heureux/triste/en colère/timide/fier ?	Les élèves ont été motivés, engagés dans ce nouvel apprentissage. Suite à cette séance, l'enseignante référente de la classe a poursuivi la mémorisation de ce nouveau lexique jusqu'à mon retour (qui n'a pas eu lieu de par le confinement).

En outre, l'utilisation de Susan Laughs en classe, au travers de micro-teaching, de lectures, et de discussions peut aider à changer les attitudes et les regards envers les enfants en situation de handicap. Ce « *picture book* » peut aider les élèves à comprendre qu'ils n'ont pas à se sentir mal à l'aise auprès de leurs pairs qui se trouvent être dans la même situation que Susan. L'album contribue à sensibiliser les enfants au fait qu'ils ont plus en commun avec Susan, qu'ils n'ont de différences. L'objectif est que les élèves perçoivent qu'une situation de handicap n'est qu'une partie de l'identité d'une personne. Toutefois, il est nécessaire d'inclure une discussion à la suite de la lecture de l'album afin d'échanger avec les élèves sur cette situation de handicap. Les élèves doivent arriver à percevoir le miroir que renvoie Susan sur leurs propres expériences, mais également la fenêtre qu'elle tend sur sa situation de handicap, sans ressentir de la pitié pour ce personnage. Ellis (2019, p. 70) propose des pistes de réflexion pour les discussions avec les questions suivantes : « *En quoi ressemblez-vous à Susan ? ; En quoi êtes-vous différents de Susan ? ; Afin de représenter la réalité du quotidien de Susan, quelles illustrations redessineriez-vous ? ; Comment pourrait-on raconter l'histoire de Susan*

en utilisant sa vision des choses ? ; Quelle autre fin pouvez-vous imaginer ? ; Quels sont les obstacles auxquels les personnes en fauteuil roulant peuvent être confrontés ? »

Par ailleurs, la difficulté à traiter de l'inclusion dans la discipline de la langue anglaise, notamment au cycle 2, réside dans le fait que les élèves n'ont pas les compétences lexicales nécessaires pour construire des phrases exprimant leur point de vue en anglais. Il est donc essentiel de mener cette discussion en français. De plus, bien qu'ils soient formés à prendre en compte la diversité des élèves et la diversité de notre société en général, les enseignants négligent fréquemment le fait qu'ils sont également porteurs d'une culture, plus proche des attentes de l'école, ne leur permettant donc pas toujours d'appréhender la diversité de façon impartial, sans jugements de valeurs (Meunier, 2013, p.95). Cette séquence pédagogique nécessite donc une introspection de nos valeurs et de nos stéréotypes. Une autre difficulté qui mérite d'être abordée est « *l'accès direct au document brut* » (Azéma, 2016). Susan Laughs présente un niveau de langage adéquat au niveau des élèves, il présente des tournures de phrases fréquemment utilisées. J'ai choisi d'utiliser le document dans son entièreté, bien que certains mots de l'album n'aient pas fait l'objet d'apprentissages. J'ai choisi d'aménager l'utilisation de Susan Laughs, en le faisant découvrir aux élèves de manière fractionnée.

De ce fait, l'introduction au cycle 2 d'un modèle social de situation de handicap, au travers d'un « *picture book* » en discipline de l'anglais, peut permettre à tout enseignant de cultiver la compétence du référentiel des métiers du professorat P3 « *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* ». Il contribue également à amplifier le développement holistique des élèves (Ellis, 2019, p. 71). Cette représentation d'une situation de handicap peut promouvoir l'acceptation et le respect d'autrui. Toutefois, ces compétences peuvent-elles être acquises après seulement une discussion, et une seule représentation de situation de handicap ?

2.5.2. ... face aux enjeux du projet interdisciplinaire

Afin d'exploiter au mieux le « *picture book* » Susan Laughs par rapport à sa visée didactique, j'ai élaboré un projet interdisciplinaire pour traiter de la diversité. Les disciplines mobilisées sont la langue étrangère anglaise, l'Enseignement Moral et Civique (EMC) et les arts plastiques. Le projet est destiné à des élèves de cycle 2. Pour élaborer les séquences pédagogiques, je me suis basée sur la progression des vingt-cinq élèves de la classe de CP-CE1 où j'ai pu mener une séance de la séquence d'anglais.

Toutefois, avant de présenter ce projet interdisciplinaire, il est nécessaire que nous traitions brièvement de la pédagogie de projet. Cette démarche donne sens aux apprentissages. Elle présente un certain niveau de complexité car elle est conçue, réalisée et évaluée

collectivement, via une coopération des élèves. Elle implique la responsabilisation, l'autonomie des enfants, tout en provoquant leur mobilisation. « *L'élève est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs* » (Garnier, 2005, p. 4). De plus, ce projet est ancré dans le « *Vivre Ensemble* », il s'inscrit dans deux parcours éducatifs de l'axe 3 de tout projet d'École, à savoir le Parcours Citoyen et le Parcours d'Éducation Artistique et Culturel (PEAC).

Le projet final consiste à créer un « *e-picture book* », un « *picture book* » numérique à la manière de Susan Laughs de Jeanne Willis. Cet album sera composé de vingt-cinq pages, chacune affichera l'illustration d'un élève et l'histoire de l'image sera enregistrée et lue par l'élève en question : « I am [something] », « I can [verb] » ou « I [verb] ». J'ai fait ce choix pédagogique car les élèves de cycle 2 ne produisent pas encore d'écrit, ce sont les compétences de l'oral qui sont travaillées. C'est pourquoi j'ai décidé que les élèves racontent l'histoire oralement en s'enregistrant. Le logiciel utilisé pour organiser cet « *e-picture book* » se trouve sur le site <https://bookcreator.com/>. Il s'agit d'un logiciel de création gratuit qui permettra de répondre au mieux aux critères de réalisation de cet album.

L'évaluation continue de ce projet engagera des méthodes d'évaluation formative et sommative en regard des compétences évaluées dans les trois disciplines et de la progression des acquis des élèves. De plus, elle consistera également à observer la manière dont les élèves se seront engagés dans les différentes tâches, mais aussi à travers des bilans produits par les enfants. Les critères de réussite proposés par Eduscol mis en place dans la classe sont : « *Qualité des arguments, régulation des discussions argumentées, qualité des productions visuelles et des mises en récit des élèves, évaluation par les pairs aux différents instants du projet au cours de sa construction, rayonnement des productions au sein de l'établissement, au sein des familles, mise en relief de la contribution au PEAC et au Parcours citoyen* ».

Ainsi, afin de mieux rendre compte des enjeux de ce projet, je présenterai la séquence pédagogique d'EMC et la démarche de création mise en œuvre en arts plastiques.

Tableau 4 – Séquence pédagogique d'Enseignement Moral et Civique : « La diversité : c'est nous »

ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE	LA DIVERSITÉ : C'EST NOUS	CYCLE 2 – CP/CE1
RÉALISATIONS FINALES DE L'ÉLÈVE		
<p>Finalité de la séquence d'EMC : réalisation d'affiches célébrant la diversité pour l'école</p> <p>Finalité du projet interdisciplinaire : Réalisation d'un <i>e-picture book</i>, à la manière de <u>Susan Laughs</u></p>		
SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE		
<p>Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer</p> <p>Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen</p>		

CULTURE DE LA SENSIBILITÉ	CULTURE DU JUGEMENT	CULTURE DE L'ENGAGEMENT	CULTURE DE LA RÈGLE ET DU DROIT	
- Accepter les différences - S'estimer et être capable d'empathie	Avoir le sens de l'intérêt général	Développer une conscience civique	Comprendre les principes et les valeurs de la République française	
COMPÉTENCES TRAVAILLÉES				
<p>- Respect d'autrui : accepter et respecter les différences - Le respect des autres dans leur diversité - La citoyenneté, la différence et égalité</p> <p>- La sensibilité : Soi et les autres : la situation de handicap et la pratique de l'inclusion scolaire - Accepter les différences et apprendre à coopérer</p>				
OBJECTIFS				
<p>- Accepter les différences</p> <p>- Identifier et partager des émotions, des sentiments, dans des situations et en regard de divers supports : affiches, ouvrage documentaire, album de jeunesse, court métrage d'animation, discussions</p> <p>- Écouter et prendre en compte ses interlocuteurs</p>				
SÉANCES	DURÉE	OBJECTIFS	DÉROULEMENT	MATÉRIEL
Séance 1 Qui suis-je ? Sommes-nous tous pareils ?	45 min	- Apprendre à se connaître - Recenser les différences que nous pouvons avoir	Réaliser une carte d'identité (Prénom, nom, âge, description physique, centres d'intérêts, passions) Échanger les fiches d'identités et discuter de nos différences et de nos similitudes	24 fiches d'identité vierges
Séance 2 La diversité	45 min	Écouter et prendre en compte ses interlocuteurs	Groupes de 6 élèves. Chaque groupe doit observer une affiche. Puis discussion en classe entière	Affiches (Cf Annexes 3.1, p. 65)
Séance 3 Qu'est-ce qu'une situation de handicap ? – partie 1	45 min	- Identifier et partager ses émotions, ses sentiments - Écouter et prendre en compte ses interlocuteurs	Visionnage du court métrage Discussion par rapport à la situation de handicap	Court métrage (Cf Annexe 3.2 p. 656) Ouvrage documentaire (Cf Annexe 3.3 p. 656)
Séance 4	45 min	- Accepter les - différences	Lecture de l'album Discussion	Album <u>Regarde en haut !</u> (Cf

Qu'est-ce qu'une situation de handicap – partie 2		- Apprendre ce qu'est une situation de handicap	Institutionnalisation : la diversité, les situations de handicap, adaptation de l'environnement, l'empathie, le respect	Annexe 3.4 p. 65) Ouvrage documentaire (Cf Annexe 3.3 p. 65)
Séance 5 Réalisation de notre affiche	45 min	Apprendre à coopérer	Réalisation d'affiches sur la diversité (groupes de 3 élèves)	Feuilles A3 Collage

En partant de la découverte de notre identité, du fait que nous sommes tous uniques, je tâcherai d'accompagner les élèves au respect des différences et du Handicap. En effet, il me paraît nécessaire que les élèves se connaissent et se reconnaissent comme des êtres singuliers avant de traiter plus amplement de la diversité, et notamment de situations de handicap. C'est pourquoi une clarification des concepts tels que l'identité, la différence, l'empathie, le respect et le Handicap, qui ne sont pas si évidents, nécessite l'utilisation de différents supports et la mise en œuvre de discussions dont l'enseignant est le médiateur. L'objectif est de ne pas simplifier ou d'universaliser les expériences complexes des personnes en situation de handicap, mais de les humaniser, et de les célébrer.

Tableau 5 – Compétences, connaissances et objectifs de la séquence d'art plastiques « Les nuances de la diversité »

ARTS PLASTIQUES	LES NUANCES DE LA DIVERSITÉ	CYCLE 2 – CP/CE1
RÉALISATIONS FINALES DE L'ÉLÈVE		
<u>Finalité de la séquence d'arts plastiques</u> : réalisation d'illustrations pour créer l' <i>e-picture-book</i>		
<u>Finalité du projet interdisciplinaire</u> : Réalisation d'un <i>e-picture book</i> , à la manière de <u>Susan Laughs</u>		
SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE		
Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre Domaine 5 : Les représentations du monde et de l'activité humaine		
COMPÉTENCES DU SOCLE TRAVAILLÉES		
- <u>Expérimenter, produire, créer</u> : Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant la diversité des domaines (dessin, collage, photographie). - <u>Mettre en œuvre un projet artistique</u> : Mener à terme une production individuelle dans le cadre d'un projet, accompagné par le professeur. - <u>S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs</u> : Formuler ses émotions, entendre, respecter celles des autres.		
QUESTIONNEMENT		
La narration et le témoignage par les images		

COMPÉTENCES & CONNAISSANCES ASSOCIÉES
<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser des productions plastiques pour raconter, témoigner - Articuler le texte et l'image à des fins d'illustration
OBJECTIFS
<ul style="list-style-type: none"> - Raconter l'histoire d'un personnage qui se trouve être en situation de handicap en images - Choisir des images et composer avec un support choisi librement (taille, forme, couleurs variées)

Au travers de cette discipline, après un travail sur les illustrations de divers albums de jeunesse, une exploration sur les divers principes d'une image (répétition, alternance, superposition, concentration, dispersion), les élèves réaliseront des illustrations à destination de l' « *e-picture book* ». Une démarche créative favorisera la singularité des productions des élèves. La mise en route s'effectuera par une incitation où les élèves auront à piocher chacun un mot dans une boîte remplie de verbes d'actions en anglais : « *to cook* », « *to paint* », « *to swim* », « *to ride a horse* », « *to laugh* », « *to hide* », « *to dance* », « *to hug* », « *to learn* », « *to wave (my hand)* », « *to sing* », « *to throw* », « *to splash* » et des adjectifs/verbes sur les émotions, les sentiments également en anglais : « *happy* », « *sad* », « *angry* », « *proud* », « *shy* », « *tired* », « *to fear* », « *to love* », « *to feel* », « *good* », « *bad* ». Ils auront à s'approprier le mot en effectuant des choix, ils expérimenteront (essais-constats). Durant cette démarche de création, je permettrai des temps d'échange et de partage pour que les élèves verbalisent en confrontant leurs productions, j'apporterai également des références culturelles (illustrations d'albums de jeunesse). Cette tâche tendra à développer un projet personnel à visée coopérative, une production finale qui demandera aux élèves des justifications, des explications. De ce fait, cette séquence permettra que les élèves, rendus peu à peu tolérants et curieux de la diversité des fonctions de l'art, relient cette diversité aux usages symboliques, à l'expression des émotions individuelles ou collectives, ou encore à l'affirmation de soi (altérité, singularité).

L'élaboration d'un projet interdisciplinaire pour aborder la diversité des identités, des représentations de notre monde, et notamment des situations de handicap, favorise une culture commune. Ce projet permet d'approfondir le développement affectif, cognitif et socio-culturel des élèves dans leur devenir de citoyens responsables, bienveillants. De plus, à l'école élémentaire, les élèves commencent à montrer un réel intérêt pour la justice sociale. Cet « *e-picture book* », par son caractère plastique et numérique, illustrera et inscrira tous les apprentissages acquis par les élèves. En effet, sa visée coopérative permettra de rendre compte de l'interdisciplinarité qui aura permis sa création.

Conclusion

En définitive, « [When adults look back on their lives, they] *turn over these scenes as children turn over the pages of a picture book* » (Woolf, 1931, p. 169). Nous appréhendons notre monde dès l'enfance, notamment par le biais de la littérature. Nos souvenirs sont souvent liés aux univers de textes et d'illustrations que nous offrent les « *picture books* », qui nous émerveillent, nous transportent et façonnent de façon permanente notre vision du monde.

Ainsi, si les « *picture books* » permettent de développer l'apprentissage de la langue anglaise et des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques), ils favorisent également le développement affectif, socio-culturel et cognitif des élèves. Particulièrement lorsque l'enseignant, dans la lignée de l'« *inclusive education* », utilise dans ses séquences d'anglais des « *picture books* » inclusifs, immersifs, permettant de travailler ces compétences.

De plus, nous avons pu constater que de nombreux chercheurs s'accordent à penser que les stéréotypes s'inscrivent dans un processus de catégorisation. Une personne représentante d'une diversité serait l'ambassadrice de l'ensemble des individus partageant cette diversité. Alors, si cette théorie est justifiée, il est important, qu'au travers des lectures des « *picture books* » et des discussions, que tous les élèves considèrent que les différences entre eux et les personnes en situation de handicap, par exemple, sont infimes. En outre, les échanges peuvent faciliter l'adoption d'attitudes et d'habiletés sociales qui incluent, valorisent et relient tous les enfants. L'objectif est ainsi de réduire l'ampleur accordée aux différences dans leurs esprits, servant à justifier à tort l'exclusion et le rejet, tout en célébrant les singularités de tout un chacun.

De ce fait, il est possible de choisir attentivement les « *picture books* » authentiques qui engageront l'intérêt des élèves et qui favoriseront l'apprentissage de la langue anglaise. Cette sélection relève peut-être du challenge, du fait de la prégnance de certains préjugés et stéréotypes dans les histoires. Toutefois, ces « *picture books* » inclusifs et immersifs existent, comme nous l'avons vu avec Susan Laughs écrit par Jeanne Willis et illustré par Tony Ross (1999). Cette recherche m'a permis de trouver des « *picture books* » authentiques célébrant la diversité de manière réaliste. Ma problématique a trouvé de nombreuses réponses, j'ai pu démontrer l'intérêt de l'interdisciplinarité et des discussions pour traiter de la diversité afin de recourir à la dualité de fonction des « *picture-books* » inclusifs et immersifs.

Toutefois, la lecture et la discussion autour de ces albums de jeunesse ne seraient possibles sans une introspection approfondie de notre regard envers cette situation de handicap. Cette réflexion a été alimentée par les formations en master, nous permettant de nous interroger,

d'échanger quant aux attitudes positives à adopter en faveur de la diversité, dont les situations de handicap. Dans la pratique, les enseignants font classe à des élèves aux identités pluridimensionnelles, intersectionnelles. « *La gageure d'une société inclusive est de réunifier les univers sociaux hiérarchisés pour forger un « nous », un répertoire commun, une communauté où la solidarité avec autrui est dictée par une proximité de destins* » (Gardou, 2013).

Références bibliographiques

Picture books

1. Antony S. *Amazing*. Hodder Children's Books; 2019.
2. Bates AJ, Bates J. *The big umbrella*. Simon & Schuster Books for Young Readers; 2018.
3. Beaty A, Roberts D. *Happy birthday Madame Chapeau*. Abrams Books for Young Readers; 2014.
4. Beer S. *Love makes a family*. Dial Books for Young Readers; 2018.
5. Blake Q. *The five of us*. Tate Publishing; 2014.
6. Cottin M, Faria R, Amado E. *The black book of colors*. Greenwood Books/ House of Anansi Press; 2008.
7. Kubler A. *Zoom, zoom, zoom!* Child's Play; 2018.
8. Love J. *Julian is a mermaid*. Walker; 2018.
9. Parr T. *The family book*. Little, Brown Young Readers; 2003.
10. Parr T. *Its okay to be different*. Little, Brown Young Readers; 2009.
11. Pearlman R, Kaban E. *Pink is for boys*. Running Press Kids; 2018.
12. Percival T. *Perfectly Norman*. Bloomsbury Children's Books; 2017.
13. Percival T. *Ruby's worry*. Bloomsbury Children's Books; 2018.
14. Willis J, Ross T. *Susan Laughs*. Andersen; 1999.

Documents officiels

1. Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance [Internet]. 2019-791 juill 26, 2019. Disponible sur:
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000038829065&categorieLien=id>
2. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République [Internet]. 2013-595 juill 8, 2013. Disponible sur:
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>
3. Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées [Internet]. Disponible sur:
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>
- 4.

- Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 [Internet]. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. 2015. Disponible sur:
https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400 5.
- Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018 [Internet]. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. 2018 . Disponible sur:
https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38047 6.
- Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 [Internet]. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. 2015 . Disponible sur:
https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32094 7.
- Bulletin officiel n° 1 du 5 janvier 2012 [Internet]. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. 2012. Disponible sur:
http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf 8.
- Bulletin officiel hors-série n°1 du 14 février 2002 [Internet]. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse 2002. Disponible sur:
<https://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/annexe.htm> 9.
- Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 [Internet]. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse 2008]. Disponible sur:
<https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

Ouvrages

- Baussier S, Lallemand C. *Le handicap, pourquoi ça me concerne ? : et toutes les questions que tu te poses pour accepter les différences...* Fleurus; 2018. 47 p. 1.
- Bérard E. *L'approche communicative: théorie et pratiques*. CLE Internat; 1997. 126 p. 2.
- Chöng C, Serres A. *Regarde en haut!* Rue du monde; 2015. 40 p. 3.
- Europarat, éditeur. *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Didier [u.a.]; 2001. 191 p. 4.
- Phillips D, Burwood S, Dunford H. *Projects with young learners*. Oxford Univ. Press; 2004. 152 p. 5.
- Puren C. *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-CLE international; 1988. 448 p. Disponible sur: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/> 6.
- Sims Bishop R. *Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors* [Internet]. Christopher-Gordon Publishers, Inc.; 1990. 7 p. Disponible sur:
<https://fall15worldlitforchildren.wordpress.com/mirrors-windows-sliding-glass-doors/> 7.
- 8.

Woolf V. *The Waves* [Internet]. Alma Classics; 1931. 256 p. Disponible sur: <http://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.2478>

Articles

1. Adomat DS. *Exploring Issues of Disability in Children's Literature Discussions*. *Disability Studies Quarterly* [Internet]. 2014. Disponible sur: <https://dsq-sds.org/article/view/3865>
2. Aho T, Alter G. "Just Like Me, Just Like You": Narrative Erasure as Disability Normalization in Children's Picture Books. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*. 2018.
3. Akkari A. *Les cultures à l'école : entre indifférence et valorisation*. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 2013
4. Azéma J. *La relation texte/image dans les albums de jeunesse*. 2016
5. Bilge S. *Théorisations féministes de l'intersectionnalité*. *Diogene*. 2009 ; n° 225.
6. Birketveit A. *Picture books in EFL; vehicles of culture and visual literacy*. *Nordic Journal of Modern Language Methodology* [Internet]. 2015. Disponible sur: <http://journal.uia.no/index.php/NJMLM/article/view/108>
7. Blaska J. *Children's Literature That Includes Characters With Disabilities or Illnesses*. *Disability Studies Quarterly* [Internet]. 2004. Disponible sur: <https://dsq-sds.org/article/view/866>
8. Bouquet B. *L'inclusion : approche socio-sémantique*. *Vie sociale*. 2015 ; n° 11.
9. Cheetham D. *Extensive Reading of Children's Literature in First, Second, and Foreign Language Vocabulary Acquisition*. 2015.
10. Cock L de. *Le fait colonial à l'école : genèse et scolarisation d'un objet de débat public, scientifique et mémoriel (des années 1980 à 2015) : essai de socio-histoire du curriculum* [Internet] [thesis]. <http://www.theses.fr>. Lyon; 2016. Disponible sur: <http://www.theses.fr/2016LYSE2063>
11. Connan-Pintado C. *Stéréotypes et littérature de jeunesse*. *Hermes, La Revue*. 2019 ; n° 83
12. Crenshaw K. *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. *University of Chicago Legal Forum* [Internet] 1989. Disponible sur: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
13. Dufays J-L. *Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?* 2016.
- 14.

- Dufays J-L. *Stéréotype et littérature : L'inéluctable va-et-vient. Le Stéréotype : Crise et transformations*. Presses universitaires de Caen; 2016. Disponible sur: <http://books.openedition.org/puc/9702> 15.
- Ellis G. *Promoting 'Learning' Literacy through Picturebooks: Learning How to Learn*. 2016. 16.
- Ellis G. *Social Model Thinking about Disability through Picturebooks in Primary English*. 2019 17.
- Ellis G, Brewster J. *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers* [Internet]. TeachingEnglish | British Council | BBC. 2014 Disponible sur: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/tell-it-again-storytelling-handbook-primary-english-language-teachers> 18.
- Galasso-Chaudet N, Chaudet V. *L'inclusion scolaire en question(s). Impacts sur les pratiques enseignantes*. Vie sociale. 2015 ; n° 11 19.
- Grundvig V. *Can picture books in the English classroom lead to increased reading comprehension?* 2012 20.
- Kaminski A. *From Reading Pictures to Understanding a Story in the Foreign Language*. 2013 21.
- Kleekamp MC, Zapata A. *Interrogating Depictions of Disability in Children's Picturebooks*. Read Teach. 2019. 22.
- Lohfink G. *Promoting self-questioning through picture book illustrations*. The Reading Teacher. 2012 23.
- Meziani M, Cadet L. *Scolariser des élèves allophones en situation de handicap. Le français aujourd'hui*. 2020 ; n° 208 24.
- Mourão S. *Picturebooks in the Primary EFL Classroom: Authentic Literature for an Authentic Response*. 2016 25.
- Plaisance É, Belmont B, Vérillon A, Schneider C. *Intégration ou inclusion ? La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 2007. 26.
- Rieger A, McGrail E. *Exploring Children's Literature With Authentic Representations of Disability*. Kappa Delta Pi Record. 2015. 27.
- Routel C. *The impact of children's literature and discussion on attitudes toward disability*. Master's Theses and Doctoral Dissertations [Internet]. 2009; Disponible sur: <https://commons.emich.edu/theses/245> 28.
- Tarif J. *Same-sex Couples in Children's Picture Books in French and in English: Censorship Somewhere Over the Rainbow?* 2018

Podcast

Patton N. Podcast interview « picturebooking: 096 »: Amy June Bates and Juniper Bates – The Big Umbrella [Internet]. Picturebooking. 2018. Disponible sur:
<http://picturebooking.libsyn.com/096-amy-june-bates-and-juniper-bates-the-big-umbrella>

1.

Vidéographie

Blanchet P. *Méthodes et méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères* [Internet]. 2000. Disponible sur: <https://www.lairedu.fr/media/video/cours/2-panorama-des-methodologies/>

1.

Handicap International. *J'ai six ans, je suis handicapé(e) et je vais à l'école. Ça vous étonne?* [Internet]. 2014. Disponible sur:
https://www.youtube.com/watch?v=WOHqvwAX20s&feature=emb_title

2.

Lin G. *The Windows and Mirrors of Your Child's Bookshelf* | Grace Lin | TEDxNatick [Internet]. 2016. Disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=_wQ8wiV3FVo

3.

Sitographie

Antony S. *A boy, his dragon (and a wheelchair). My new book AMAZING and why I wrote it.* [Internet]. Steve Antony. 2018. Disponible sur:
<https://www.steveantony.com/blog/2018/3/25/a-boy-his-dragon-and-a-wheelchair-my-new-book-amazing-and-why-i-wrote-it>

1.

CLPE. *Reflecting Realities - Survey of Ethnic Representation within UK Children's Literature 2018* [Internet]. 2019. Disponible sur: <https://clpe.org.uk/RR>

2.

Davison E. *Disability in Picture Books. Fashion eyesta* [Internet]. Fashioneyesta. 2016
Disponible sur: <https://fashioneyesta.com/2016/09/26/disability-in-picture-books/>

3.

Ellis G, Bertrand J. *Susan Laughs* | TeachingEnglish | British Council | BBC [Internet].
Disponible sur: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/susan-laughs>

4.

Ellis G, Gruenbaum T. *Mini Picturebook Lesson 1: Amazing by Steve Antony* [Internet].
Picturebooks in European Primary English Language Teaching. 2020. Disponible sur:
<https://pepelt21.com/mini-lesson-1-amazing/>

5.

Gravel E. Elise Gravel | auteure - illustratrice [Internet]. Elise Gravel. Disponible sur:
<http://elisegravel.com/>

6.

Human Rights Campaign. *Lesson Plans to Embrace All Families in Your Elementary School | Welcoming Schools* [Internet]. Welcoming schools. Disponible sur:
<https://www.welcomingschools.org/resources/lesson-plans/diverse-families/diverse-families-with-books/>

7.

8.

- Parrott J. *We Need More Mirrors and Windows* [Internet]. Inclusive Minds. 2019 [cité 1 mai 2020]. Disponible sur: <https://www.inclusiveminds.com/news/london-book-fair-jessi> 9.
- Willis J. *Jeanne Willis : Susan Laughs* [Internet]. Disponible sur: <http://jeannewillis.com/Book%20Pages/SusanLaughs.html> 10.
- FWF Q&A: Sophie Beer | Feminist Writers Festival [Internet]. Disponible sur: <https://feministwritersfestival.com/fwf-qa-sophie-beer/> 11.
- Kaléidoscope - Livres jeunesse pour un monde égalitaire [Internet]. Disponible sur: <https://kaleidoscope.quebec/> 12.
- Little Parachutes: Picture books to help children [Internet]. Disponible sur: <https://www.littleparachutes.com/> 13.
- TeachingBooks | Author & Book Resources to Support Reading Education [Internet]. Disponible sur: <https://www.teachingbooks.net/>

Annexes

Annexe 1. Quelques « *picture books* » inclusifs et immersifs supplémentaires

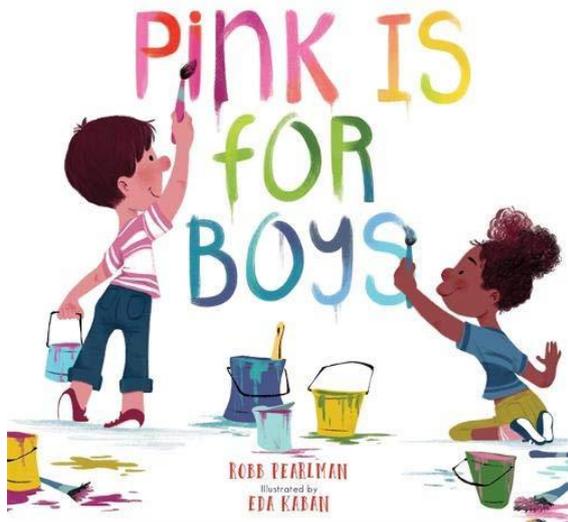


Figure 10 – Première de couverture de *Pink is for boys*, Pearlman R. et Kaban E., 2018

Figure 11 – Première de couverture de *Happy birthday Madame Chapeau*, Beaty A. et Roberts D., 2014

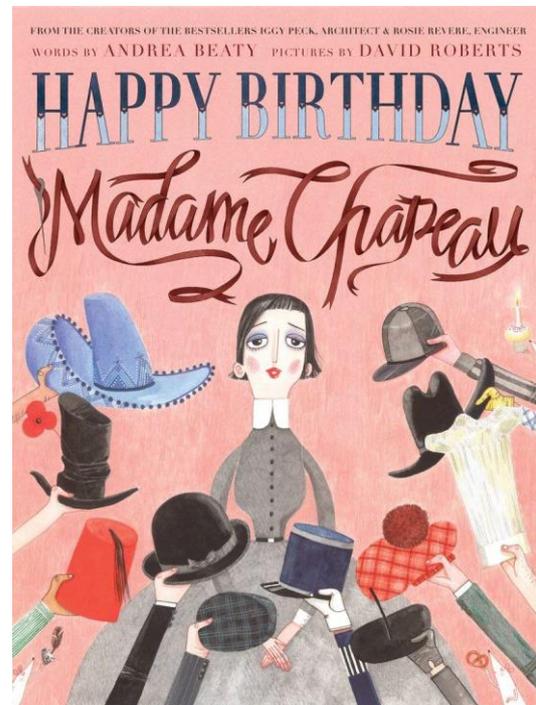
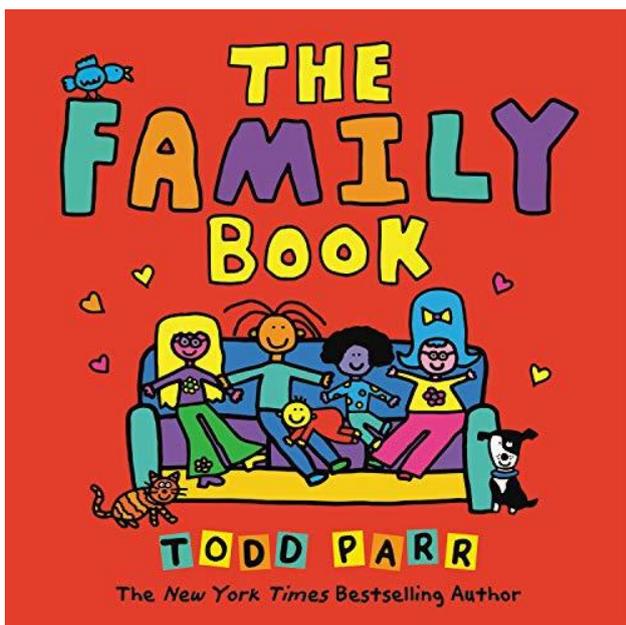


Figure 12 – Première de couverture de *The family book*, Parr T., 2003



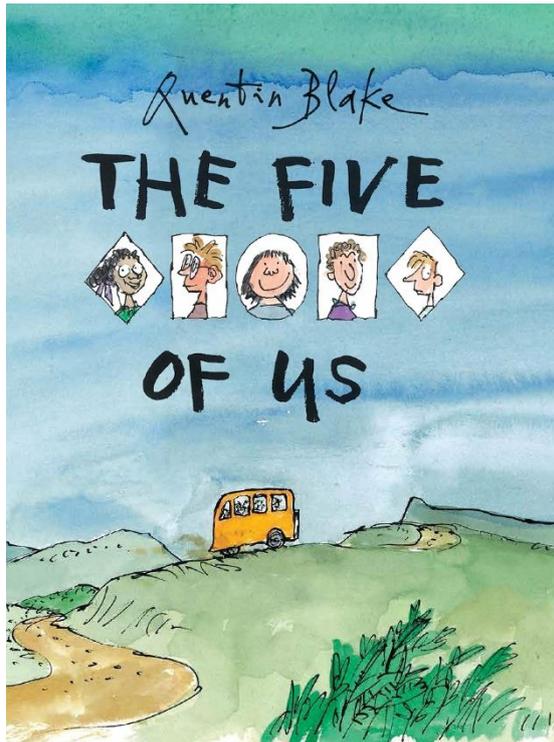


Figure 13 – Première de couverture de The Five of Us, Blake Q., 2014

Figure 14 – Première de couverture de Perfectly Norman, Percival T., 2017

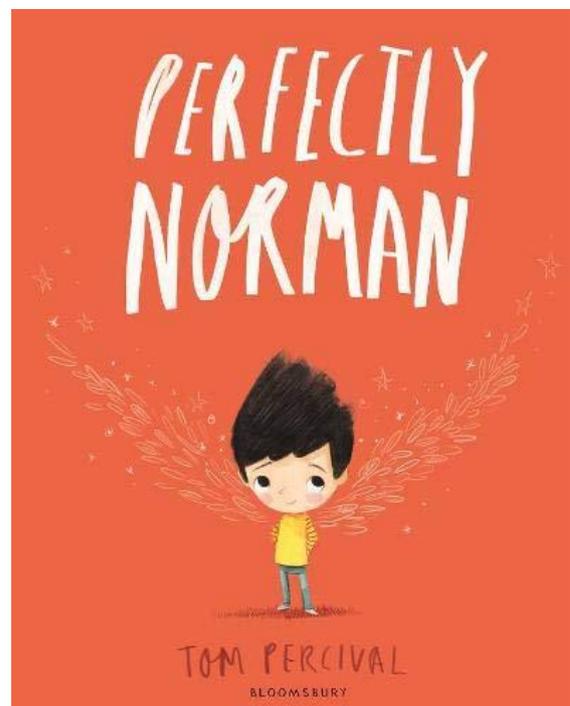


Figure 15 - Première de couverture de It's okay to be different, Parr T., 2004

Annexe 2. Matériel de la séquence pédagogique « Susan Laughs »

Annexes 2.1 – Flashcards – émotions (happy, proud, sad, angry, shy)



Annexe 2.2 – Fiche-exercice

Feelings

1		2	
3		4	
5			






Annexe 2.3 – Paroles de la chanson

« If you're happy and you know it ... »

If you're happy and you know it, clap your hands x2
 If you're happy and you know it, and you really want to show it,
 If you're happy and you know it, clap your hands

If you're sad and you know it, hug a friend x2
 If you're sad and you know it, and you really want to show it,
 If you're sad and you know it, hug a friend

If you're angry and you know it, sing a song x2
 If you're angry and you know it, and you really want to show it,
 If you're angry and you know it, sing a song

If you're shy and you know it, wave your hand x2
 If you're shy and you know it, and you really want to show it,
 If you're shy and you know

If you're proud and you know it, dance around x2
 If you're proud and you know it, and you really want to show it,
 If you're proud and you know it, dance around

If you're happy and you know it, do all five

Annexes 2.4 – Flashcards – verbes d'action (to sing, to wave, to laugh, to dance, to hug)





Annexes 2.5 – Flashcards du « picture book » Susan Laughs – Illustrations de Tony Ross

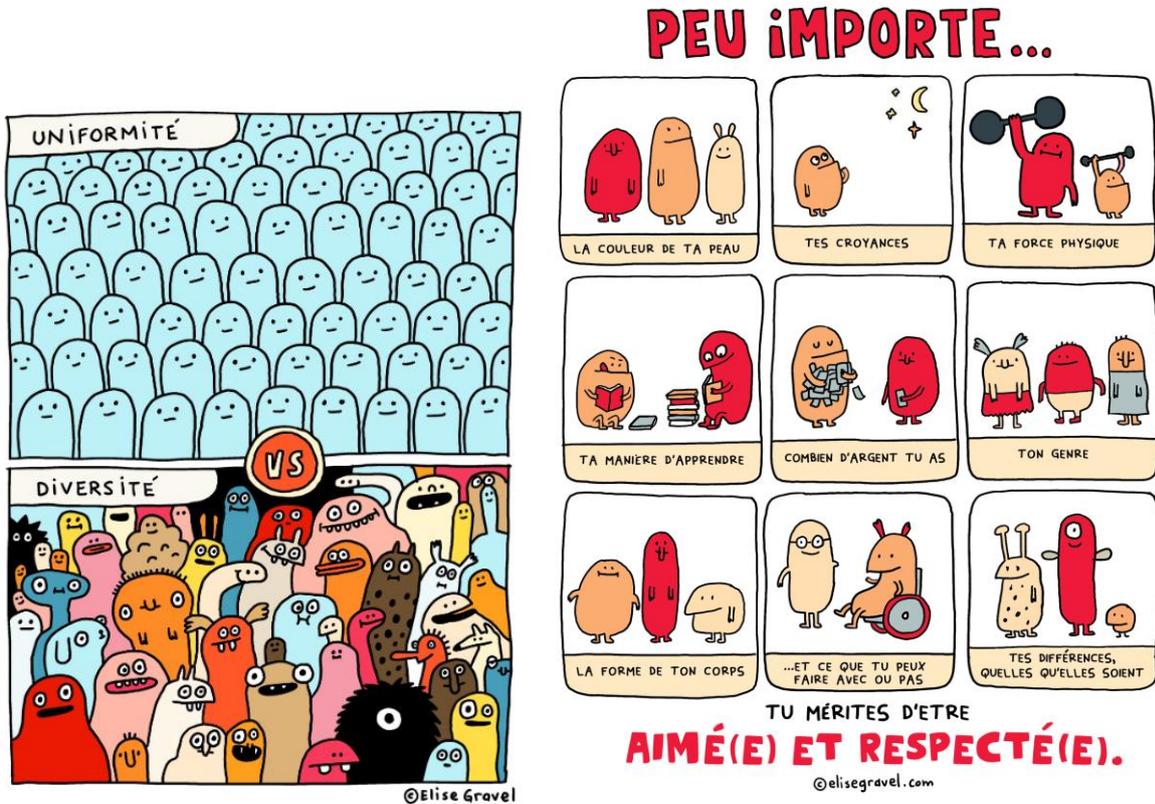


Annexe 2.6 – Masque de Susan

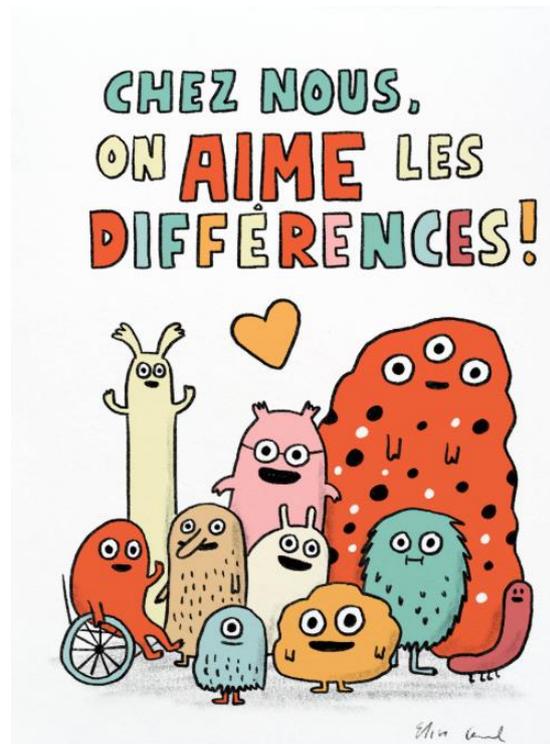


Annexe 3. Matériel utilisé pour le projet interdisciplinaire

Annexes 3.1 – Affiches EMC, illustrations d’Elise Gravel



C'EST QUOI,
L'EMPATHIE ?



Figures 16 – Affiches d’Elise Gravel

Annexe 3.2 – Court métrage d’animation « J’ai six ans, je suis handicapé(e) et je vais à l’école. Ça vous étonne ? » réalisé par Handicap International



Annexe 3.3 – Ouvrage documentaire



Figure 17 – Première de couverture Le handicap, pourquoi ça me concerne ? et toutes les questions que tu te poses pour accepter les différences ..., Baussier S. et Lallemand C., 2017

Annexe 3.4 – Album de jeunesse



Figure 18 – Première de couverture Regarde en haut!, Jung J.H., 2015

« *Picture books* » inclusifs et immersifs : des miroirs et fenêtres sur la diversité

Dans ce mémoire, je me suis intéressée à l'utilisation de « *picture books* » inclusifs et immersifs comme outils et objets d'apprentissage engageant l'enseignement de la langue anglaise et la sensibilisation à la diversité. Les enfants en situation de handicap sont notamment sous-représentés dans les « *picture books* », il est donc difficile pour eux de se reconnaître dans les histoires et de s'engager dans les apprentissages. Quant aux élèves de la norme « *capacitiste* », ils ont besoin de mieux appréhender la vie des individus qui peuvent expérimenter différemment le monde. Au cours de ma recherche, j'ai donc cherché à utiliser les critères de deux professeures, Blaska, (2004) et Ellis (2019) dans la sélection de « *picture books* » inclusifs et immersifs. Ce mémoire permet d'aborder différentes questions : Les « *picture books* » représentent-ils avec réalisme les intersectionnalités des élèves ? Comment choisir des « *picture books* » authentiques ? Quels sont les rôles des « *picture books* » inclusifs ou immersifs ? Comment organiser une séquence pédagogique à partir de « *picture books* » célébrant la diversité ?

Mots-clés : *picture books*, littérature inclusive et immersive, représentations, diversité, situation de handicap, discussions, école primaire

Inclusive and immersive picture books: mirrors and windows over diversity

In this dissertation, I studied the use of inclusive and immersive picture books as learning tools and learning subjects to help students to learn English and to raise awareness about diversity. Disabled children are under-represented in picture books, commitment and acknowledgement are thus difficult to reach. As for the children of the “*ableist norm*”, they need to comprehend the way other people live while having differences. Through this study, I use a set of criteria given by two professors, (Blaska 2004) and Ellis (2019), in order to select inclusive and immersive picture books. Therefore, the present thesis discusses various questions: Do picture books depict in the most realistic way pupils intersectionalities? How to select authentic picture books? How to make good use of them? How to develop a pedagogical sequence from a picture book promoting diversity?

Keywords: *picture books*, inclusive and immersive literature, representation, diversity, disability, discussion, primary

