



**HAL**  
open science

## **Inclusion scolaire des filles et des garçons dans la littérature de jeunesse**

Laurence Joselin, Laure Pelbois

► **To cite this version:**

Laurence Joselin, Laure Pelbois. Inclusion scolaire des filles et des garçons dans la littérature de jeunesse. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2016, 57, pp.97-108. hal-01673575

**HAL Id: hal-01673575**

**<https://inshea.hal.science/hal-01673575>**

Submitted on 30 Dec 2017

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

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

## INCLUSION SCOLAIRE DES FILLES ET DES GARÇONS DANS LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

**Résumé :** La littérature de jeunesse propose une vision genrée des personnages, à laquelle n'échappent pas les personnages en situation de handicap. Au carrefour des études de genre et des études sur le handicap, le propos de cet article est de mettre en évidence les images données, par cette littérature, des personnages en situation de handicap dans un environnement scolaire. Il s'appuie sur l'analyse de 27 albums et courts romans illustrés, publiés de 1998 à 2013, dont l'héroïne ou le héros présente un trouble avéré (moteur, sensoriel, intellectuel, « dys », autistique). L'analyse porte sur les deux volets de la compétence du vivre-ensemble à l'école, à savoir les apprentissages et la socialisation, déclinés en fonction du sexe du personnage. Elle permet de montrer que les albums mettent en scène des différences dans les troubles, ainsi que des différences dans les aides et aménagements pédagogiques, selon le sexe du personnage ; elle permet en outre de montrer que les troubles ne sont jamais mis en mots en présence des personnages concernés, tant féminins que masculins.

**Mots-clés :** handicap, école, littérature de jeunesse, représentation sociale, genre, intersectionnalité.

### L'ÉCOLE DANS LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Si l'école est un lieu familier pour la plupart des enfants après trois ans, cet environnement est somme toute peu choisi par les auteurs d'albums de jeunesse pour y développer leur créativité. Peut-être perçu comme trop banal, trop sérieux ou trop réaliste, l'album dont l'intrigue se passe à l'école apparaît « peu représentatif (...) de la création littéraire : il scénarise des moments de la vie quotidienne, au même titre que l'arrivée d'une petite sœur ou d'un déménagement, et n'est souvent considéré que sous l'angle de sa fonction, dédramatiser ou surmonter un moment difficile » (Mangeard-Bloch, 2014).

#### *Les représentations de l'élève selon le genre*

Mais ces fragments de vie quotidienne ne sont pas montrés de manière identique selon que l'album met en scène une héroïne ou un héros, et les dichotomies filles/garçons sont bien présentes au travers de ce média. Lorsque les personnages évoluent au sein de l'école, la division sexuée se décline au niveau des activités – les filles sont davantage mises en scène dans le soin, le maternage, alors que les garçons se défoulent dans des activités physiques ; de l'espace – les filles restent en retrait alors que les garçons jouent au centre de la cour de récréation ; du comportement – les filles sages contrastent avec des garçons indisciplinés ou turbulents, qui ont « droit à la bêtise » ; et des émotions – les filles les contrôlent alors que les garçons expriment bruyamment leur colère, par exemple (Mangeard-

Bloch, 2015<sup>1</sup>).

Ces résultats concordent avec les représentations en littérature de jeunesse hors contexte scolaire, repérées notamment par Elena Gianini Belotti (1973), qui dénonçait dans les années 1970 l'image donnée par les personnages féminins, souvent malmenés, sous-représentés et dans des rôles dévalorisés. Ces représentations féminines se poursuivent dans la production des années 1990 : « Les filles restent plutôt du côté de l'intérieur de la maison et entretiennent davantage de liens familiaux (fratrie, cousin(e)s), comme les mères placées en état de disponibilité par leur rôle de personnage secondaire pour effectuer les tâches domestiques et familiales ; les garçons et les hommes sont plutôt du côté de l'extérieur (dans les lieux publics et la nature), tout en s'appropriant un espace intérieur » (Brugeilles, Cromer et Cromer, 2002 : 289). Ce sont les personnages masculins qui semblent évoluer le plus, en conservant l'espace social qui leur a été traditionnellement attribué, tout en investissant l'espace familial et affectif, alors que les personnages féminins persistent à être présentées dans des tâches très stéréotypées, de maternage ou de tâches domestiques (Dafflon Nouvelle, 2005). Cette différence fille/garçon perdure dans nombre d'albums contemporains, bien que dans certaines publications, loin des personnages féminins trop sages et figés, des fillettes espiègles, intelligentes, tournées vers l'extérieur, aient fait leur apparition. « Pourtant, leurs auteur.e.s ne leur donnent pas toujours les moyens de leur libération et n'évitent pas la réutilisation sourde de clichés, s'insinuant par exemple dans une posture, (en bas, assise) ou dans une attitude comportementale surdéterminée (activité d'intérieur ou liée à l'intime) » (Chabrol-Gagne, 2011 : 224). Ainsi, des années 1970 jusqu'à aujourd'hui, les représentations des filles et des garçons qui évoluent dans la littérature de jeunesse semblent demeurer en défaveur des personnages féminins<sup>2</sup>.

La différence féminin/masculin apparaît également lorsque l'héroïne ou le héros se trouve en situation de handicap. Les petits garçons avec un trouble ont peu ou prou les attributs des petits garçons ordinaires des albums (compétences, vivacité, interactions avec les pairs...) y compris lorsque le handicap se voit dans les illustrations ou qu'il est une composante importante de la trame narrative (par exemple lorsque l'enfant suit des séances de rééducation). Seule la faiblesse psychique ou intellectuelle place les garçons dans des postures considérées comme plus féminines (confinement dans un espace clos, nécessité d'un compagnonnage, ...). Le corps des fillettes porteuses d'un trouble est moins marqué que celui de leurs homologues masculins, se rapprochant en cela des charmantes fillettes ordinaires. En revanche, elles ont peu accès aux rôles de futures conjointes ou mères, rôles traditionnellement féminins en littérature de jeunesse, comme s'il était impossible d'imaginer pour elles un avenir de femme adulte (Joselin, 2010).

#### *Objectifs et méthodologie*

La littérature de jeunesse qui met en scène un personnage avec un trouble tend à promouvoir les représentations que les adultes choisissent de partager avec les enfants. Les parents, auteurs, illustrateurs, éditeurs, et plus globalement les prescripteurs (enseignants, libraires, bibliothécaires...) offrent ainsi des mots et des

---

<sup>1</sup> Séminaire « genre et médias », Efigies, 16 avril 2015, Paris : « Le premier jour d'école dans les albums destinés aux plus jeunes : un rite de passage à l'épreuve du genre ».

<sup>2</sup> Avec les précautions nécessaires liées à une production plurielle et très étendue. Pour des développements récents sur les questions du genre en littérature de jeunesse, voir l'ouvrage sous la direction de Christiane Connan-Pintado et Gilles Béhotéguy (2014).

images pour parler avec une médiation des situations de handicap. Depuis la loi de 2005<sup>3</sup>, où l'inclusion est de plus en plus considérée comme la norme, et qu'élèves handicapés et élèves ordinaires se côtoient plus fréquemment dans les classes<sup>4</sup>, la littérature de jeunesse peut être utilisée comme un média privilégié afin de favoriser l'accueil d'un élève ou la vie quotidienne d'une classe comprenant un ou des élèves présentant un trouble. C'est pourquoi l'étude de la littérature de jeunesse semble un champ d'investigation propice à une meilleure compréhension des représentations du handicap mises en mots et en images pour les jeunes enfants.

La thématique des différences de genre parmi les enfants en situation de handicap dans la littérature de jeunesse a été peu étudiée en général ; et le corpus précis des albums mettant en scène des filles et des garçons en situation de handicap dans le cadre scolaire nous a semblé d'autant plus intéressant à étudier que, s'il est extrêmement utilisé à des fins éducatives, il n'a encore jamais fait l'objet d'étude. L'analyse porte sur les deux volets de la compétence du vivre-ensemble à l'école<sup>5</sup>, à savoir les apprentissages et la socialisation, déclinés en fonction du sexe du personnage. Elle permet de montrer ce qui est mis en scène dans les albums, à savoir la différence des troubles, ainsi que la différence d'aides et d'aménagements pédagogiques selon le sexe du personnage ; elle permet en outre de montrer que les troubles et les aides ne sont jamais mises en mots en présence des personnages concernés, tant féminins que masculins.

Le corpus est composé de vingt-sept albums et courts romans illustrés, destinés à des enfants de deux à dix ans environ, publiés en France de 1998 à 2013, dont l'héroïne ou le héros principal (humain et non animal anthropomorphe) présente un trouble intellectuel (7 livres), moteur (5), « dys » (5), autistique (4), auditif (3), d'hyperactivité (2) ou visuel (1). La narration se déroule dans un contexte scolaire, dont l'importance varie selon les albums : il peut être simplement évoqué, « le soir, après l'école... », ou constituer le décor exclusif du récit. La méthodologie d'analyse des albums combine l'analyse textuelle et l'analyse des illustrations. Ce corpus représente, sinon l'exhaustivité, tout au moins une grande partie de la production éditoriale contemporaine mettant en scène un personnage en situation de handicap dans un contexte scolaire, repérée à partir de sites tels que Electre, Ricochet<sup>6</sup>, du centre ressources de l'INS HEA<sup>7</sup> et d'associations dédiées au handicap.

#### **PERSONNAGES EN SITUATION DE HANDICAP : APPRENTISSAGES ET SOCIALISATION**

Les fillettes en situation de handicap apparaissent moins nombreuses dans les livres (dix héroïnes) que les garçons (dix-sept personnages principaux). Par ailleurs, les troubles les plus représentés ne sont pas répartis de la même manière selon le sexe du personnage : les albums montrent majoritairement des troubles moteurs pour les filles, des troubles « dys » et des syndromes autistiques pour les gar-

<sup>3</sup> Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JO n°36 du 12 février 2005.

<sup>4</sup> Plus de 260 000 élèves en situation de handicap ont été scolarisés en classes ordinaires à la rentrée 2015 (source [education.gouv.fr/la\\_scolarisation\\_des\\_élèves\\_handicapés](http://education.gouv.fr/la_scolarisation_des_élèves_handicapés)).

<sup>5</sup> Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, JO n° 78 du 2 avril 2015.

<sup>6</sup> [electre.com](http://electre.com) ; [ricochet-jeunes.org](http://ricochet-jeunes.org)

<sup>7</sup> [www.inshea.fr](http://www.inshea.fr)

çons ; presque autant de filles que de garçons présentent des troubles intellectuels (dont la trisomie 21).

*L'école comme lieu d'apprentissage*

Un premier constat se rapporte au nombre de livres qui choisissent d'évoquer les apprentissages fondamentaux : assez peu de livres (huit) consacrent un pan de l'histoire à l'évocation de ce thème, tant pour les filles que les garçons.

Au niveau des apprentissages, deux types de fillettes se dessinent, celles qui n'ont aucun problème scolaire, qui apprennent sans aides ni aménagements spécifiques, et celles qui sont hors champ des apprentissages fondamentaux.

Aucun problème d'apprentissage ne touche les fillettes porteuses d'un trouble moteur ou sensoriel. Celles-ci vivent une vie d'écolière, certes parfois en fauteuil roulant, mais cette situation n'affecte en rien leurs compétences scolaires. Ainsi les illustrations d'Alice<sup>8</sup>, fillette paraplégique, la montrent assise à sa table, l'air concentré et studieux, en train d'écrire le résultat (correct) d'une addition. Puis elle change d'avis et inscrit un autre résultat (faux), avec un petit air malicieux qui peut laisser croire qu'elle inscrit ce chiffre erroné intentionnellement. Après la correction de son enseignante et quelques pleurs devant la croix rouge de sa copie, Alice transforme sa feuille en bateau en papier. Cet exemple montre que ces fillettes apparaissent écolières « comme les autres », studieuses, émotives, espiègles, avec de bonnes ressources psychiques pour transformer un petit échec (sachant qu'elle a fait preuve de ses capacités intellectuelles en ayant inscrit la bonne réponse une première fois) en une ressource positive, consolante et drôle.

A contrario, d'autres fillettes n'ont pas autant de facilités scolaires, et sont mises en scène dans des activités parallèles à celles des autres enfants de leur classe. Par exemple Nelly, fillette trisomique, après avoir essayé de coller des photos comme ses camarades, abandonne la tâche (« cela a paru trop long à Nelly »<sup>9</sup>), et va ranger des marionnettes pendant que les autres élèves terminent un collage.

Pour les garçons, les albums mettent en scène des difficultés plus marquées : les troubles « dys » des personnages masculins vont affecter grandement les apprentissages fondamentaux. Certains albums insistent alors avec force détails sur les troubles et leurs manifestations, par exemple pour la dyspraxie : « S'il écrivait, sa main se crispait sur la feuille, les lettres se tordaient, la sueur inondait son stylo, qui glissait. Il recopiait laborieusement un paragraphe pendant que les autres expédiaient deux pages. De plus, personne ne parvenait à déchiffrer son écriture... »<sup>10</sup>. Après avoir montré qu'il est facile de se méprendre en interprétant les difficultés du héros comme le fruit de sa paresse, les récits montrent que les troubles ne proviennent pas d'une faute, d'une négligence ou d'une mauvaise volonté du personnage, qui au contraire fait beaucoup d'effort : « Et pourtant, Dagobert s'appliquait, et s'appliquait encore, jusqu'à en avoir les yeux qui lui piquaient »<sup>11</sup>.

Il faut donc à ces garçons des aides ou des aménagements spécifiques pour compenser leurs troubles « dys ». Les adaptations pédagogiques sont parfois détaillées, et c'est ainsi que le lecteur peut voir Dagobert utiliser un cache-ligne pour la lecture, barrer au fur et à mesure les opérations réalisées pour réussir un calcul,

---

<sup>8</sup> Willis J. & Ross T. (2002) Alice sourit. Paris : Gallimard jeunesse.

<sup>9</sup> Helft C. & Brunelet M. (2000) Une petite sœur particulière. Arles : Actes Sud junior.

<sup>10</sup> Teruel C. & Eugène J. (2008) Et encore à l'envers, l'autre histoire de Dagobert. Prayssas : Arphilvolis

<sup>11</sup> *Idem.*

écrire les consignes de différentes couleurs, utiliser un ordinateur pour pallier sa graphie défaillante. Les garçons, plus en difficulté dans les apprentissages scolaires, bénéficient donc de plus de soutiens et d'aménagements (professionnels paramédicaux, AVS, matériel, adaptations pédagogiques...).

Les albums montrent d'ailleurs un contre-stéréotype, à savoir des filles qui semblent réussir sans difficulté des exercices de mathématiques quand les garçons, avec des troubles « dys », peinent à lire et écrire en français.

*L'école comme lieu de socialisation*

D'autres trames narratives montrent plutôt les personnages dans une relation interpersonnelle ou de groupe, sans lien direct avec la scolarisation, l'école étant juste le prétexte au regroupement des enfants (six livres). Dans ce cas, les récits pourraient tout aussi bien se dérouler à la halte-garderie, en colonie de vacances, au centre aéré, ou tout autre lieu collectif destiné aux enfants.

La situation initiale des histoires reflète la tristesse de certaines fillettes en situation de handicap, trop seules, ou en butte aux moqueries des autres élèves. Le recours à l'adulte n'est pas perçu comme un soutien bénéfique, il peut même être contre-productif : « Maman et papa disent que je suis leur tête de turc. Ils sont même allés voir la maîtresse mais cela n'a fait qu'empirer les choses. Dès qu'elle prend ma défense les autres murmurent : "C'est la chouchoute de la maîtresse..." »<sup>12</sup>. Ces fillettes doivent donc trouver sans l'aide d'un adulte les ressources qui leur permettront de rendre leur temps de présence à l'école agréable. C'est par une relation interpersonnelle, nouée un peu par hasard avec un autre enfant, qu'elles réussissent à trouver un soutien, un appui, qui permet de transformer la situation initiale. L'intervention d'un pair apprécié et populaire aura davantage d'effet sur le comportement des autres élèves que l'intervention de l'adulte.

Les héros garçons sont moins impliqués dans des relations duelles, mais se rencontrent plutôt dans des relations groupales. Ces relations s'opèrent sans difficulté particulière et sans l'entremise d'un tiers.

La distinction fille/garçon est moins nette lorsque le personnage présente une trisomie 21, car dans ce cas un tiers est nécessaire, et un membre de la fratrie peut assumer ce rôle. Celui-ci prend la défense de sa sœur ou de son frère, explique le trouble aux autres enfants de l'école, afin de faire cesser les moqueries ou le rejet.

*Quand la présence à l'école n'est plus possible*

Que l'accent soit mis sur les apprentissages ou sur la socialisation, des récits évoquent une inclusion partielle de l'héroïne ou du héros, qui partage son temps scolaire entre l'école ordinaire et l'institution spécialisée, et certains autres récits se terminent par le passage de l'école vers un établissement médico-social (six livres). Dans ces scénarios, l'échec des apprentissages fondamentaux ou le décalage de rythme d'apprentissage avec les autres élèves signent la fin de l'inclusion : « Au début de l'école, Monia ne réussissait pas grand-chose. Aujourd'hui elle sait découper, faire des puzzles, des colliers. Elle joue à la dinette, participe à la gymnastique. Elle écrit son prénom au tableau. Elle fait des fiches »<sup>13</sup>. Malgré des acquisitions et progressions dans les apprentissages scolaires, Monia quittera l'école maternelle pour intégrer « une classe exprès pour les enfants qui appren-

<sup>12</sup> Lamour-Crochet C. & Chaumont O. (2012) Ydriane. Palaja : Les petits pas de Ioannis.

<sup>13</sup> Leroux G., Guillet G. & Piero. (2001) Monia. Nantes : Apajh.

ment moins vite »<sup>14</sup>. Dans les livres, l'institution est toujours présentée comme un lieu mieux adapté aux compétences et aux rythmes de l'élève, dans lequel il retrouve des enfants « comme lui », avec lesquels il se sent bien et avec qui il entre immédiatement en contact, les personnages des livres ayant des antennes pour se comprendre entre enfants « qui se ressemblent » : « Il n'était pas dans la norme. On plaça Le Bougni en "maison". Un établissement spécialisé où il retrouva des enfants comme lui. Quand Le Bougni entra dans la vaste pièce où ils étaient rassemblés, il fut accueilli par un silence assourdissant. Aucun mot n'avait été prononcé, mais chacun, dans son langage, avait salué Le Bougni, qui, à son tour, se présenta en langue "fourmi". Par petits gestes saccadés, par d'innombrables battements de cils, deux ruades et une reculade, il dit son nom, qu'il était content de faire leur connaissance. Qu'il était sûr de bien s'entendre avec eux »<sup>15</sup>. L'arrivée dans un établissement spécialisé est vécue dans les livres comme un événement heureux, qui d'ailleurs dans ce cas précis débouchera sur la rencontre amoureuse du petit héros avec une fillette ordinaire. Un autre récit fait état d'une inclusion qui met à mal l'institution scolaire. Patty « s'amusait beaucoup trop à l'école et rendait fous les adultes. Elle bavardait à la bibliothèque, chantait en classe, et allait quatre fois de suite aux toilettes. Elle courait dans les couloirs »<sup>16</sup>. L'illustration qui accompagne ce texte représente la fillette en classe, debout sur sa chaise, lançant des avions en papier qui jonchent le sol, pendant que ses camarades et son enseignante attendent de pouvoir poursuivre leur travail (les élèves ont leur cahier ouvert et le tableau est couvert d'opérations mathématiques). Dans ce dernier exemple, le placement en établissement fermé, symbolisé par une immense boîte en carton, dont la porte, à « trois gros verrous, (...) ne s'ouvre pas de l'intérieur »<sup>17</sup> s'offre comme la seule issue possible.

## DISCUSSION

### *Des troubles différenciés selon le genre*

Il est communément admis que le trouble des membres inférieurs, dont la figure emblématique est la personne en fauteuil roulant, paraplégique, sans atteinte des membres supérieurs, serait le trouble le plus facilement « compensable » par l'accessibilisation physique des lieux, et n'entraverait pas le lien interpersonnel : « le handicap moteur, ce n'est que du dehors handicapé, et quand on dépasse un moment de sidération, on découvre du dedans humain avec lequel on peut établir des relations, de la communication » (Assouly-Piquet et Berthier-Vittoz, 1994 : 43). Une fillette en fauteuil roulant serait donc une écolière « comme les autres » dès lors que son école serait aménagée pour l'accueillir, et sa situation n'altérerait en rien sa compétence académique. L'écolière en fauteuil roulant peut donc être perçue comme une élève qui ne présente pas de difficultés pédagogiques particulières pour son enseignant.e, et plus globalement comme une enfant ayant une vie amicale ordinaire. Aux fillettes du corpus atteintes d'un trouble moteur, peuvent donc être liées des images de fillettes calmes, tranquilles, un peu lentes, donc « sages ». La marche claudicante, ou l'utilisation du fauteuil roulant, perçu comme une aide technique lourde, encombrante et peu maniable en classe, se-

---

<sup>14</sup> *Idem.*

<sup>15</sup> Dedieu T. (1996) *Le mangeur de mots*. Paris : Seuil jeunesse.

<sup>16</sup> Morrison T., Morrison S., & Potter G. (2000) *Ma liberté à moi*. Paris : Gallimard Jeunesse.

<sup>17</sup> *Idem.*

raient les signes d'une certaine passivité de la fille.

Associé notamment à la violence ou à l'agressivité pour les troubles autistiques (Joly, 2010), aux troubles des apprentissages pour la dyslexie ou la dysphasie, le petit garçon ne fait pas figure de potentiel écolier modèle comme la fillette en situation de handicap. Ce personnage est susceptible d'indiscipline, de difficultés d'apprentissage... Le garçon en situation de handicap est donc perçu d'emblée comme un personnage plus agressif, plus agité, que ses camarades féminines. Outre ses difficultés en tant qu'élève liées aux difficultés d'apprentissage, ces caractéristiques peuvent faire obstacle à une vie d'enfant dans des interactions de camaraderie ordinaire.

Cette représentation dans les albums rencontre des représentations communément partagées des filles et des garçons à l'école. Les filles seraient « plus attentives, plus stables, plus disciplinées, plus efficaces (...), dociles et sérieuses », alors que les garçons seraient « plus actifs (ou “remuants” dans la classe) » (Duru-Bellat, 1990 : 61).

Le trouble intellectuel, et notamment la trisomie 21, liée aux images de gentillesse, de passivité, de personnes « toutes semblables, affectueuses, (...) grassouillettes, toujours heureuses et contentes » (Groud et Martin-Krumm, 2011 : 205), fait figure de trouble « mixte », touchant autant les filles que les garçons. Ainsi, les deux sexes se rejoignent lorsqu'ils présentent une trisomie 21. Ce « brouillage » du genre reflète une spécificité dans la représentation, qui fait apparaître le personnage avec un trouble intellectuel porteur des attributs de l'autre sexe : les fillettes trisomiques auront un physique plutôt ingrat, le trouble sera nettement visible sur le corps de l'héroïne, elles porteront salopettes et pantalons ; les garçons seront peu autonomes (Joselin, 2010). Cette confusion du genre en milieu scolaire est relevée par Bernadette Céleste (2009 : 117) : « Vous comprenez, j'ai dix-sept garçons, treize filles et votre petit trisomique... » explique une enseignante de maternelle. « Cette parole (...) nous est apparue révélatrice du regard posé sur l'enfant trisomique dans l'école, un regard particulier qu'illustrait déjà un ensemble de remarques d'institutrices : celle de Charles, dans une réunion de l'équipe éducative, se plaint de voir l'enfant attiré par les “gros durs” de sa classe et les imiter alors qu'il serait selon elle mieux à jouer avec un groupe de filles qui “ne demandent qu'à s'occuper de lui” ; (...) celle d'Inès, qui organise souvent ses activités en tenant compte du sexe des enfants, situe toujours Inès à part (“Les garçons assis sur les bancs, les filles sur le tapis... Inès sur une petite chaise à côté de moi”) ». La proportion équivalente de personnages filles et garçons avec une trisomie 21, dans les albums de jeunesse, pourrait constituer un autre indice de cette indétermination. En effet les auteurs, qui majoritairement choisissent une fille pour représenter un personnage avec un trouble moteur ou sensoriel, un garçon pour illustrer un personnage avec des troubles « dys » ou autistiques, n'associent pas la trisomie 21 à un genre en particulier.

#### *La pédagogie différenciée*

Interrogées par Eric Plaisance et Cornelia Schneider, des enseignantes<sup>18</sup> évoquent l'importance de la pédagogie différenciée pour l'ensemble des élèves en situation de handicap : « On est à la fois dans l'excellence de l'accueil et dans l'excellence scolaire et pédagogique. Une enseignante de classe ordinaire précise son point de vue qui est approuvé par les autres : “Plus on est dans une pédagogie

<sup>18</sup> Enquête de terrain de type ethnographique menée par Eric Plaisance et Cornelia Schneider dans une école élémentaire du 20<sup>ème</sup> arrondissement de Paris.



différenciée – et le handicap c’est la caricature de l’enseignement différencié – et plus on est dans l’excellence scolaire. Si on est capable d’intégrer les enfants handicapés comme on le fait, on se pose beaucoup de questions, ça nous fait bouger, ça nous fait progresser, ça nous pousse à nous améliorer.” » (Plaisance et Schneider, 2010 : 83), alors que dans les livres du corpus, la pédagogie différenciée concerne uniquement certains élèves.

Pour ce qui est des filles, les seules bénéficiant de cette pédagogie sont porteuses de trisomie 21. Il convient de souligner que la pédagogie différenciée dont elles bénéficient est mise en œuvre dans des récits qui scénarisent, non pas les apprentissages fondamentaux, mais les apprentissages liés à la vie quotidienne et à la vie en collectivité. Il ne s’agit pas pour le personnage d’apprendre à lire, écrire, compter, mais plutôt de comprendre et d’appliquer les règles de la vie scolaire : « on ne peut pas aller dans la cour », « on ne mange pas tout de suite »<sup>19</sup>. Tandis que la pédagogie différenciée a pour objectif de prendre « en compte les différences entre les élèves d’une même classe, se propos[ant] de reconnaître ces différences, de les estimer légitimes, de se fonder sur elles pour assurer l’ordre de l’apprentissage dans la classe » (Houssaye, 2012 : 238), celle mise en scène dans les albums concerne relativement peu souvent les savoirs fondamentaux, ce qui peut entraîner l’impression que certaines fillettes porteuses de trisomie 21 sont exclues au sein de la classe. Il s’agit d’une différenciation tellement extrême qu’elle devient un traitement à part, ainsi que cela se produit pour une petite fille trisomique qui fait un dessin de niveau maternelle pendant que ses camarades effectuent des calculs<sup>20</sup>. La fille se trouverait donc dans une situation contrastée fortement dichotomique qui aboutit toujours au même résultat : soit elle peut apprendre par elle-même et par conséquent n’a pas besoin d’aides ni d’aménagements pédagogiques, soit elle ne peut faire aucun apprentissage scolaire et n’a de ce fait pas non plus besoin d’aides. Cette situation des filles rencontre deux stéréotypes déjà repérés dans la littérature (Gianini Belotti, 1973) : celui de la fille que l’on aide moins que le garçon parce qu’elle est considérée comme plus autonome, et celui de la fille moins capable que le garçon sur le plan intellectuel.

Dans les livres, les adaptations pédagogiques sont spécifiques aux garçons, tout comme la présence d’AVS<sup>21</sup> ou d’AESH<sup>22</sup> qui n’apparaissent qu’aux côtés de personnages masculins. Il convient de s’interroger sur le sens de cette présence plus massive des soutiens et aménagements pour les garçons, qui sont aussi des marqueurs manifestes de la situation de handicap, une hypothèse possible étant que les garçons seraient perçus comme ayant des troubles plus invalidants que ceux des filles, ce qui nécessiterait alors une compensation plus importante. Par ailleurs, des recherches antérieures montrent que les exigences scolaires sont plus importantes pour les garçons que pour les filles, et que ces derniers sont plus poussés vers la réussite, reçoivent davantage d’attention et un enseignement plus personnalisé (Duru-Bellat, 1990), ce qui peut entrer en résonance avec le fait que les albums montrent davantage de moyens mis en place et d’efforts d’adaptation pour les garçons que pour les filles dans les récits.

La majorité des trames narratives insistent sur les capacités d’apprentissage des élèves en situation de handicap : il s’agit alors de les montrer dans les salles de classe, penchés sur leur cahiers et réalisant des exercices. Si les personnages ne

---

<sup>19</sup> Helft C. & Brunelet M. (2000) *Op. cit.*

<sup>20</sup> Cadier F. & Girel S. (2006) *Qui est Laurette ?* Paris : Nathan.

<sup>21</sup> Auxiliaire de vie scolaire.

<sup>22</sup> Accompagnant des élèves en situation de handicap.

sont pas en train d'apprendre, c'est le volet de la socialisation qui est privilégié. Ainsi, du côté des apprentissages comme du côté de la socialisation, les albums mettent en scène les deux volets de la compétence du vivre-ensemble à l'école.

*Une absence de co-apprentissage par les pairs en situation de handicap*

Dans les albums, la représentation de la socialisation entre élèves pose la question du co-apprentissage par les pairs. Dans les configurations mises en scène, l'enfant ordinaire apprend quelque chose à son camarade en situation de handicap, mais jamais l'inverse. Lorsque l'enfant qui présente un trouble sait quelque chose, il peut montrer qu'il a cette compétence mais ne l'enseigne pas aux autres. Même la connaissance du « handicap », qui pourrait constituer un savoir propre au personnage en situation de handicap, n'est pas représentée comme un savoir personnel et à partager avec le reste du groupe, mais comme un savoir que les adultes et les élèves ordinaires partagent entre eux. En effet, les livres présentent systématiquement l'information à la classe en dehors de la présence du personnage concerné, fille ou garçon. Par exemple une enseignante informe sa classe : « Nelly va venir (...) à partir de la semaine prochaine. Vous la connaissez, vous savez que, comme nous tous, elle a un caractère, des qualités et des défauts. Mais elle a aussi un handicap, qui s'appelle la trisomie 21. A cause de cela, elle ne grandit pas aussi vite que les enfants de son âge. (...) Lundi, quand elle arrivera, elle sera peut-être un peu perdue le premier jour, comme vous au début de cette semaine. Maintenant que vous savez comment marche la classe, nous pourrions l'accueillir ensemble »<sup>23</sup>. Le récit montre bien la sollicitude de l'enseignante, qui souhaite accueillir au mieux son élève porteuse de trisomie 21. Mais cette précaution pourrait laisser croire aux autres élèves que le handicap est un sujet tabou, à ne pas aborder avec le principal intéressé, qu'il peut être dangereux de le penser, ou qu'il ne peut être interrogé que loin de leur camarade concerné : « En famille, à l'école, l'enfant apprend ce qu'il doit savoir, ce qu'il est "bien", "utile" de savoir et ce qu'il ne faut pas savoir, ne pas dire, voire même "ne pas penser". Lorsqu'il a perçu que l'adulte estimait qu'il était "mal" ou "dangereux" de parler, de penser à certaines choses, il s'interdit le plus souvent de le faire » (Scelles et Dayan, 2015 : 22).

## CONCLUSION

L'étude des albums destinés à la jeunesse mettant en scène des enfants en situation de handicap dans le contexte scolaire présente l'intérêt d'ouvrir à l'intersectorialité (Crenshaw, 1989) de deux champs d'études transversales : les études portant sur le handicap (*disability studies*) et les études de genre (*gender studies*). Il serait fécond de poursuivre la recherche dans ce sens afin de déterminer dans quelle mesure les deux problématiques se superposent et selon quelles logiques elles se combinent : en effet les études sur le handicap comptent parmi leurs concepts centraux ceux de capacité *versus* incapacité et d'autonomie *versus* dépendance. Le concept de capacité implique la notion d'un différentiel force/faiblesse non seulement descriptif mais également axiologique puisqu'elle engage la valorisation sociale : or ce différentiel et cette valorisation sont l'un des objets des études de genre. De même, le concept d'autonomie dans le champ du handicap entraîne dans son sillage celui de compensation, vue comme un droit et un objet de conquête politique. Dans le champ des rapports hommes/femmes, le concept d'au-

---

<sup>23</sup> Helft C. & Brunelet M. (2000) *Op. cit.*

tonomie recouvre l'ancienne problématique des femmes longtemps privées de droits civiques et juridiquement placées sous la tutelle d'un homme, père ou époux.

Les albums étudiés mettent par ailleurs en évidence des paradoxes sans doute dus, au moins en partie, à cette intersectionnalité par laquelle les valences fort/faible, intégrité/altération, s'appliquent aux deux dyades hommes/femmes et personnes ordinaires/personnes en situation de handicap.

Suivant une dichotomie mise en lumière dans l'analyse du corpus, les filles sont tantôt moins altérées et plus fortes (celles dont le handicap physique n'entrave ni leur vie sociale ni leurs apprentissages scolaires et qui sont autonomes) et plus altérées et plus faibles (celles qui ne peuvent pas du tout apprendre et sont écartées du système scolaire), les garçons se situant dans un entre-deux (ils sont capables d'apprendre mais sous condition d'aide).

La situation des filles apparaît de ce fait paradoxalement comme plus favorable et comme moins favorable que celle des garçons. Aussi l'absence d'aide pédagogique offerte aux filles est-elle ambiguë : elle montre d'un côté des filles trouvant en elles-mêmes les ressources pour atteindre des ambitions des adultes à leur égard, tout en laissant supposer que ces ambitions seraient moindres pour elles que pour les garçons et d'un autre côté des filles si peu capables que les adultes auraient peu d'ambitions scolaires à leur égard.

L'aide plus importante accordée aux garçons semble par ailleurs témoigner de représentations paradoxales qui recouvrent en partie des stéréotypes courants tout en proposant des contre-stéréotypes. Si les aides accordées aux garçons ont pour but de leur permettre de répondre à des exigences plus élevées et témoignent d'ambitions plus importantes à leur égard dans la mesure où elles impliquent de l'attention et des efforts de la communauté éducative – ce en quoi les albums rencontrent un phénomène bien repéré (Duru-Bellat, 1990) –, ces aides pourraient signifier aussi que les handicaps des garçons sont pensés plus invalidants et les garçons moins autonomes et plus faibles que les filles. Mais alors que l'idée d'une plus grande faiblesse des garçons va à l'encontre de représentations communément partagées, celle d'une moindre autonomie en revanche correspond à un stéréotype bien identifié, qui semble à première vue paradoxal (Duru-Bellat, 1990).

Le cas atypique des personnages avec une trisomie 21, que les albums de jeunesse présentent comme brouillant les frontières de genre, pourrait s'expliquer par cette intersectionnalité qui combine des représentations parfois contradictoires ou du moins ambivalentes.

Une étude plus large des représentations concernant les personnages en situation de handicap, par exemple dans un corpus destiné à des lecteurs adolescents, pourrait permettre d'en dessiner plus fermement les contours et d'en approfondir l'interprétation, au-delà de celles que dévoilent les albums de ce corpus.

**Laurence JOSELIN**  
INS HEA  
**Laure PELBOIS**  
MASESH de Paris

**Abstract :** Children's literature offers a gendered view of the characters it portrays which includes that of disabled children. Midway between gender studies and disability studies this paper aims at highlighting how this type of literature portrays disabled boys and girls in the context of school life. It is based on the analysis of 27 illustrated books and

short stories published between 1998 and 2013 in which the main protagonist has a recognised disability, be it physical, sensory, intellectual, 'dys' or autistic. The analysis examines the two aspects of community life in school viz, academic skills and social skills, according to gender. It shows how the books present the different disabilities as well as the differences in educational adjustments and the specific help provided for boys or girls. It also shows that the children's disabilities, be they girls or boys, are never mentioned in front of those concerned.

**Keywords :** disability, school life, children's literature, social representation, gender, intersectionality.

### Bibliographie

- Assouly-Piquet C. & Berthier-Vittoz F. (1994) *Regards sur le handicap*. Marseille : Hommes et perspectives.
- Brugeilles C., Cromer I. & Cromer S. (2002) « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre » – *Population* 57 (261-292).
- Céleste B. (2009) « La sexuation des jeunes enfants trisomiques dans un contexte d'intégration scolaire » – *Dialogue* 185 (117-127).
- Chabrol-Gagne N. (2011) *Filles d'album. Les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.
- Connan-Pintado C. & Béhotéguy G. (éds) (2014) *Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Crenshaw K. (1989) « Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics » – *University of Chicago Legal Forum* 1 (139-167).
- Dafflon Nouvelle A. (2005) « Livres pour enfants : hommes libérés et femmes confinées » – *Revue Internationale de l'Éducation Familiale* 2 (7-19).
- Duru-Bellat M. (1990) *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Gianini Belotti E. (1973) *Du côté des petites filles*. Paris : Édition des femmes.
- Groud P.F. & Martin-Krumm C. (2011) « Impact des croyances des enseignants de maternelle sur les capacités scolaires des enfants porteurs de trisomie 21, quelle réalité ? » – *Carrefours de l'Éducation* 32 (203-219).
- Houssaye J. (2012) « La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises » – *Carrefours de l'Éducation* 34 (227-245).
- Joly F. (2010) « Violences et autisme : le laboratoire autistique pour penser les racines de la violence » – *Enfances & Psy* 46 (94-107).
- Joselin L. (2010) « Filles/garçons : quelles images des héros en situation de handicap dans la littérature de jeunesse ? » – in : A. Ciccone, S. Korff-Sausse, S. Missonnier, R. Salbreux et R. Scelles (éds.) *Handicap, identité sexuée et vie sexuelle* (171-185). Ramonville St-Agne : Érès.
- Mangeard-Bloch N. (2014) « “Je veux pas aller à l'école ! Je veux rester dans ma chambre !” Du désordre de la chambre à l'ordre scolaire : regard sur la chambre de l'enfant à la veille de la rentrée dans les albums destinés aux plus jeunes » – *Strenæ* 7 [En ligne].

- Plaisance E. & Schneider C. (2010) « Le cas d'une école privée catholique dans le 20<sup>ème</sup> arrondissement de Paris » – in : N. Bélanger et H. Duchesne (éds) *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (73-109). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Scelles R. & Dayan C. (2015) « L'enfant en situation de handicap : désir de savoir et apprentissage avec les pairs » – *Cliopsy* 13 (7-25).