Document generated on 07/08/2025 1:17 a.m.

Revue de psychoéducation

Des élèves (pas?) comme les autres parmi les autres. La littérature jeunesse comme facteur d'inclusion sociale pour les enfants avec trisomie 21 et autisme

Pupil like others (or not?) among the others. Children's Literature as a factor of social inclusion for Children with Down Syndrome or Autism

Lise Lemoine, Benoît Schneider and Marie-Claude Mietkiewicz

Volume 47, Number 2, 2018

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1054066ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1054066ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)
2371-6053 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Lemoine, L., Schneider, B. & Mietkiewicz, M.-C. (2018). Des élèves (pas?) comme les autres parmi les autres. La littérature jeunesse comme facteur d'inclusion sociale pour les enfants avec trisomie 21 et autisme. *Revue de psychoéducation*, *47*(2), 383–407. https://doi.org/10.7202/1054066ar

Article abstract

The inclusion of schoolchildren with Down syndrome or autism in ordinary classes is fraught with difficulties, which include the perceptions of typical children who are ill-prepared for such encounters. In France, since the enactment of the 2005 law whose stated aim is to ensure "the equal rights and opportunities, participation and citizenship of disabled people", the inclusion of children with disabilities has become the official target. To find out the extent to which children's literature might constitute a useful tool to explain the difficulties experienced by children with neurodevelopmental disorders, we have analyzed 26 books for children between 3 and 11 years old in which a protagonist with Down syndrome or autism goes to school. The comparison of the two groups of books (15 on Down syndrome and 11 on autism), in which the characteristics and difficulties of children with disabilities are described in terms of their differences, allows us to claim that the books, which convey implicit messages of acceptance and tolerance could help diminish reluctance and start a constructive dialogue in schools.

Tous droits réservés © La Corporation de la Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 2018

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue de psychoéducation
Volume 47, numéro 2, 2018, 383-407

Des élèves (pas?) comme les autres parmi les autres. La littérature jeunesse comme facteur d'inclusion sociale pour les enfants avec trisomie 21 et autisme.

Pupil like others (or not?) among the others. Children's Literature as a factor of social inclusion for Children with Down Syndrome or Autism.

L. Lemoine[1]
B. Schneider[2]
M.-C. Mietkiewicz[3]

[1] Univ Rennes - Laboratoire LP3C - EA 1285
[2] Université de Lorraine - 2LPN
[3] Université de Lorraine - Laboratoire INTERPSY - EA 4432

Résumé

L'inclusion dans des classes ordinaires d'élèves avec trisomie ou autisme se heurte à bien des difficultés dont le regard des enfants typiques peu préparés à ces rencontres. En France, depuis la promulgation, en 2005 de la loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », l'inclusion des enfants en situation de handicap est devenue l'objectif à atteindre. Pour examiner dans quelle mesure la littérature jeunesse pourrait être un outil pertinent pour leur faire découvrir les difficultés rencontrées par des enfants avec des troubles neuro-développementaux, nous avons analysé 26 ouvrages destinés aux enfants de 3 à 11 ans dans lesquels un héros avec trisomie ou autisme est scolarisé. Au terme d'une étude comparative des deux séries de livres (15 sur la trisomie, 11 sur l'autisme), dans lesquels les caractéristiques et les difficultés des enfants en situation de handicap sont décrites de manière différentielle, nous avançons que ces ouvrages qui délivrent des messages implicites d'acceptation de la différence et de tolérance pourraient contribuer à lever les réticences et à engager le dialogue au sein des établissements scolaires.

Mots-clés : scolarisation – handicap – trisomie 21 – autisme – littérature jeunesse

Abstract

The inclusion of schoolchildren with Down syndrome or autism in ordinary classes is fraught with difficulties, which include the perceptions of typical children who are ill-prepared for such encounters. In France, since the enactment of the 2005 law whose stated aim is to ensure "the equal rights and opportunities, participation and citizenship of disabled people", the inclusion of children with disabilities has become the official target. To find out the extent to which children's literature might constitute a useful tool to explain the difficulties experienced by children with neurodevelopmental disorders, we have analyzed 26 books for children between 3 and 11 years old in which

Correspondance :

Lise Lemoine
Univ Rennes, LP3C
(Laboratoire de Psychologie : Cognition, Comportement, Communication) - EA 1285,
F-35000 Rennes, France

lise.lemoine@univ-rennes2.fr

a protagonist with Down syndrome or autism goes to school. The comparison of the two groups of books (15 on Down syndrome and 11 on autism), in which the characteristics and difficulties of children with disabilities are described in terms of their differences, allows us to claim that the books, which convey implicit messages of acceptance and tolerance could help diminish reluctance and start a constructive dialogue in schools.

Keywords: school – disability – down syndrome - autism – children's literature

Introduction

Depuis les années 1990, en particulier depuis la Conférence mondiale de Salamanque sur l'éducation inclusive et les besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994), l'école doit s'efforcer de répondre aux besoins éducatifs particuliers (BEP) de chaque élève, notamment des enfants en situation de handicap. Cette orientation s'inscrit dans un mouvement qui part d'un enseignement spécialisé, renvoyant à une approche de type « ségrégative », suivie d'une période « intégrative » marquée par la reconnaissance du droit à l'éducation pour tout enfant avec handicap, pour aboutir à une conception « inclusive » (Laloum, 2017). Cette évolution s'articule à celle du concept de handicap. À un modèle médical dans lequel l'individu se confond avec sa déficience, se substitue un modèle social (Fougeyrollas, 2002) qui met en avant la situation de handicap comme le résultat des interactions entre des caractéristiques individuelles et des contraintes de l'environnement. Cette approche invite donc à considérer d'une part les rapports entre handicap et espaces de socialisation et d'éducation de l'enfant, en particulier l'école et la famille, et d'autre part, les supports culturels qui sont à la fois reflets des représentations sociales du handicap et vecteurs des relations éducatives entre adultes et enfants. La littérature jeunesse occupe à cet égard une place singulière, tels que l'attestent de façon plus extensive les travaux sur les rapports entre école et famille en littérature jeunesse (Schneider, 2017).

Scolarisation, handicap et littérature jeunesse

La scolarisation des élèves avec handicap

Rappelons d'abord que les progrès mentionnés en introduction ont été fortement marqués par la révision de la Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé établie par l'OMS (CIH2, 2000).

La loi française du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » (loi n°2005-102, JO du 12.02.2005) se place dans cette optique (Mellier, 2016). Le handicap y est présenté comme une « 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 » (loi n°2005-102). Si des dispositions spécifiques relèvent du droit français, celui-ci se situe dans une évolution plus globale, dont par exemple le récent bilan que viennent de proposer Arnold et Horan au plan européen (2017)

ou encore Fougeyrollas (2002) qui en avait tracé le bilan évolutif pour le Québec dès 2002.

De ces éléments de contextualisation et de définition, retenons que si le handicap est un facteur indéniable de vulnérabilité, la fragilité de l'individu avec handicap peut être majorée ou minorée par des aménagements de son environnement physique et humain. De ce fait, le handicap questionne la place de l'enfant et interroge la famille dans ses rapports aux institutions thérapeutiques, médico-sociales et scolaires. La scolarisation ne va pas de soi, l'inclusion se travaille, se réfléchit au-delà des aménagements matériels, et les relations avec les familles doivent être appréhendées dans le cadre d'un modèle systémique biopsychosocial (Sanchez, 2012) qui accorde leur place aux facteurs environnementaux et personnels.

Dix ans après la promulgation en France de la loi de 2005, les analyses et les constats rapportés attestent des effets de la politique inclusive et des progrès indéniables qu'elle a permis – le nombre des enfants avec handicap scolarisés en milieu ordinaire a doublé entre 2005 et 2016 (MENESR, 2016), Défenseur des droits (2016) –, mais aussi des difficultés rencontrées par les enfants en situation de handicap et leurs parents pour qui l'école n'est pas toujours vécue comme un lieu de socialisation bienveillant (Mellier, 2016; Sanchez, 2012). De nombreux travaux, dont ceux de Nader-Grobois, Houssa, Jacobs et Mazzone (2016), et ceux de Brun et Mellier (2016), proposent des pistes pour contribuer à améliorer l'inclusion des enfants à BEP en milieu scolaire ordinaire et lever certains des obstacles encore manifestes dix ans après la publication de la loi, qu'il s'agisse de proposer des méthodes de soutien des compétences émotionnelles et sociales des élèves ou d'interroger dans ce contexte spécifique la pertinence des concepts clés de la psychologie du développement.

Discuter des avancées et des freins dans la réalité du système scolaire n'est cependant pas ici notre objectif. Si la question de la place du handicap se pose au sein de la famille et des institutions (thérapeutiques, médico-sociales et scolaires), celle des représentations sociales du handicap et des modalités de construction et de transmission de ces représentations se pose également en tant qu'elles sont sous-jacentes aux évolutions potentielles du système scolaire pour une approche inclusive.

Littérature jeunesse et handicap

Des contes moraux du 18ème siècle à l'explosion de l'édition qui a marqué la deuxième moitié du 20ème siècle, du livre reçu le jour de la remise des prix au livre plastifié qui flotte dans le bain du bébé, la littérature jeunesse ne cesse de se transformer mais son enjeu majeur renvoie invariablement à une conception de l'enfant lecteur; elle est, en effet, tout autant le reflet d'une époque que du regard porté sur l'enfant. Des adultes, auteurs et dessinateurs, écrivent et illustrent des livres en fonction de leurs représentations de ce qu'est un enfant et de ses besoins. D'autres adultes, parents, enseignants et bibliothécaires, proposent ces livres à des enfants en fonction de leurs représentations et de leurs attentes. Quant aux enfants, ils rencontrent dans ces livres des héros qui leur ressemblent un peu ou pas du tout,

qui vivent des aventures qui pourraient être les leurs dans des contextes familiers, ou au contraire qui les entraînent loin de leur quotidien vers des horizons inconnus. Pour Chelebourg et Marcoin (2007) la littérature jeunesse remplit des fonctions de récréation, d'édification et d'éducation, articule distraction, réflexion et transmission, alors même que certains livres sont plus clairement didactiques quand d'autres font davantage appel à l'imaginaire. Lorsque les récits fictionnels sont ancrés dans le réel, ils fonctionnent à la fois comme un miroir, car ils permettent aux enfants de s'y reconnaître et comme un filtre, car ils autorisent le recul indispensable pour se positionner face aux situations évoquées (Chartier, 2010; Léon, 2004).

Comme d'autres ouvrages utilisés par les pédagogues pour initier le dialogue sur des questions difficiles (Schneider et Mietkiewicz, 2013), ces récits peuvent aider les adultes à aborder la question du handicap. Ils permettent d'en favoriser les représentations, d'en approcher le vécu au quotidien et ils interpellent le jeune lecteur sur ses propres attitudes et réactions face à un pair porteur de handicap. Ils proposent, à travers des récits plus ou moins réalistes, une confrontation aux difficultés rencontrées par les héros en situation de handicap et des stratégies pour les alléger en conformité avec le contexte social et les normes culturelles du moment (Joselin, 2009; Miet et Recher, 1989).

Peu de recherches se sont lancées dans une telle approche. Certaines contributions ont d'abord cherché à souligner l'importance de cette littérature en relevant à la suite d'entretiens conduits auprès d'enseignants, d'étudiants ou de parents, le manque d'ouvrages adaptés (Matthew et Clow, 2007). Une recherche a notamment souligné les caractéristiques spécifiques que devraient avoir ces ouvrages pour répondre aux exigences informatives d'une sensibilisation au handicap (Wopperer, 2011). Une autre a proposé une approche par « bibliothérapie » mettant l'accent sur l'importance du recours à ce type d'ouvrage pour favoriser au sein de la classe les attitudes empathiques à l'égard du handicap (Kurtts et Gavigan, 2008).

On trouve quelques approches à l'égard du handicap qui sollicitent le point de vue d'élèves lecteurs avec un corpus réduit de 12 livres (Wilkins, Seiloff, Rowan et Lilly, 2016) ou qui relatent des expériences ponctuelles de pratiques enseignantes dans l'usage de livres jeunesse (Backer, 2009), mais au final on ne trouve que peu d'études précises qui examinent le contenu même des ouvrages.

Beckett, Ellison, Barrett et Shah (2010) mentionnent les productions diffusées au Royaume-Uni et pointent, à côté de quelques ouvrages de qualité, une grande fréquence de stéréotypes négatifs à l'égard du handicap. Ils concluent à la nécessité d'efforts de la part des auteurs, des illustrateurs et des éditeurs pour les dépasser. Golos, Moses, et Wolbers (2012) s'attachent plus spécifiquement à la surdité telle qu'abordée dans 20 livres pour enfants de 4 à 8 ans publiés entre 1991 et 2008, et montrent que les caractéristiques des enfants avec surdité mises en exergue se réfèrent davantage à des spécificités « pathologiques » telles quelles s'expriment dans des comportements stéréotypés de déficience que dans des caractéristiques « culturelles » telles que celles relatives à l'usage de la langue des signes, l'inscription dans un réseau ou l'usage de technologies. A la suite d'analyses comparatives, Dyches et ses collaborateurs (Dyches, Prater et

Cramer, 2001; Dyches, Prater et Leininger, 2009) observent que les ouvrages de littérature jeunesse qui se sont attachés à traiter de difficultés développementales et du handicap durant la décade qui a précédé la dernière publication citée mettent progressivement en scène des personnages plus riches de diversité, aux caractéristiques plus positives, faisant preuve d'autodétermination, engagés dans des rôles plus constructifs dans le cadre d'activités récréatives plus inclusives.

Dans les publications francophones, l'étude de Joselin (2008) atteste de la manière dont les représentations sociales du handicap dans la littérature jeunesse ont évolué et comment un processus de catégorisation a progressivement conduit à l'émergence de figures spécifiques de héros en situation de handicap. Nous avons nous-mêmes tenté de mettre à jour les caractéristiques (physiques, intellectuelles, sociales) de l'enfant porteur de trisomie en littérature jeunesse (Lemoine, Mietkiewicz et Schneider, 2012) en explorant de façon plus spécifique la nature des relations fraternelles au sein de la famille (Lemoine, Mietkiewicz et Schneider, 2016a) et examiné de façon comparative le comportement d'enfants avec autisme tel que représenté dans les ouvrages de jeunesse et les troubles de ces enfants au regard des critères diagnostics du DSM-5 (Lemoine, Mietkiewicz, Schneider, 2016b). Plutôt bien documentés malgré quelques approximations, ces ouvrages parviennent, tout en pointant sans ambiguïté les déficiences, à mettre en évidence les aptitudes des enfants avec handicap et leurs capacités adaptatives.

Question de recherche

Dans la perspective ouverte par Escarpit et Vagné-Lebas (1988), nous proposons donc de considérer la littérature jeunesse comme un vecteur d'inclusion sociale dans la mesure où elle peut contribuer à aider les enfants à explorer leur propre réalité psychique et à développer leur personnalité pour structurer leurs relations aux autres. Au-delà des histoires racontées, les livres sont en effet un support culturel qui peut nous renseigner sur la manière dont la question du droit à l'éducation des enfants avec handicap est approchée et sur la façon dont les difficultés, les besoins spécifiques et ressentis sont présentés aux enfants typiques.

Dans une première exploration de ce thème, Joselin (2008) a examiné dans quelle mesure, par une approche comparative France – Italie, les albums jeunesse reflétaient les choix des pays en matière de politique « d'intégration », l'Italie se caractérisant alors par une politique plus volontariste que la France. L'auteure relevait le reflet de ces politiques dans les ouvrages, reflet qui se traduisait par un accent plus marqué sur la socialisation que sur les apprentissages scolaires, une insistance sur la fonction du groupe social des pairs dans l'accueil; elle soulignait aussi certaines limites de l'approche, en particulier une obligation à « positiver », la subsistance des différences implicites et une catégorisation réductrice du handicap.

Le contexte est en évolution, tant du point de vue des politiques d'inclusion au plan international que de l'activité éditoriale, mais les analyses visant la littérature jeunesse consacrée au handicap sont rares alors même que le besoin en est reconnu. Nous nous attacherons ainsi à un examen de la littérature de jeunesse francophone en nous centrant sur deux types de handicap : la trisomie 21 et le trouble du spectre de l'autisme. Ils ont en commun d'être des handicaps neuro-

développementaux tout en étant spécifiques à bien des égards : épidémiologie, étiologie, symptomatologie, expression comportementale, compétences cognitives, communicationnelles et relationnelles et conséquences sur le devenir de l'enfant.

Si l'inclusion d'un enfant avec trisomie 21 ou avec trouble du spectre de l'autisme pose souci, il nous semble qu'une part non négligeable des difficultés rencontrées relève du regard que portent sur lui les autres enfants de la classe et de l'école. Nous avançons qu'une des conditions à la réussite de l'inclusion d'un élève en situation de handicap réside dans une acceptation de la différence et une sensibilisation à la tolérance des enfants typiques qu'il va côtoyer (voir l'importance du rôle de l'environnement mentionné dans la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIH2)). Si cette proposition reste un objectif, il s'agit donc d'examiner les moyens qui peuvent y contribuer : la littérature jeunesse est reconnue comme un moyen pertinent largement utilisé par les pédagogues. Mais pour considérer ces albums et ces romans comme des outils au service de la sensibilisation à la différence, et pour évaluer leur capacité à favoriser l'inclusion des enfants avec trisomie et autisme dans des classes ordinaires en participant à la levée des résistances et réticences des autres enfants, des enseignants et de l'entourage, il faut d'abord porter notre attention sur le contenu de ces ouvrages et nous demander en quoi et comment les scénarios illustrés proposés par les éditeurs peuvent être un support pour favoriser une démarche inclusive.

Nous proposons ici d'intégrer l'appréhension des modalités de l'inclusion dans une perspective écosystémique en référence au modèle de Bronfenbrenner (1979, 1992) qui tente de comprendre les relations et les influences réciproques entre l'environnement d'un individu et son milieu et les caractéristiques propres à cet individu. Ces relations prennent la forme de systèmes multiples composant une niche écologique et imbriqués les uns dans les autres s'appuyant sur une taxonomie qui distingue ontosystème, microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème, le tout au sein d'un chronosystème. Nous avons retenu plusieurs de ces niveaux sans viser à une appréhension globale du système, niveaux qui nous ont conduits à retenir trois catégories d'indicateurs :

- *l'ontosystème*, référé à l'organisme lui-même avec ses caractéristiques (innées ou acquises) physiques émotionnelles, intellectuelles et comportementales, en considérant que la perspective écologique n'envisage pas seulement ces caractéristiques comme résultats des influences de l'environnement, mais aussi comme des vecteurs de changement dans l'environnement lui-même : nous nous sommes donc attachés à repérer ***les capacités d'apprentissage et les difficultés*** rencontrées par les enfants « héros »;

- *le microsystème* est composé des différents systèmes dans lequel l'individu a une participation active et directe, incluant les personnes qu'il côtoie régulièrement et fréquemment. Ce microsystème représente à la fois le milieu de vie immédiat (tel la famille et l'école) et les personnes avec qui il a directement des relations (les membres de la famille, les amis, les enseignants) : nous nous sommes attachés d'une part aux relations et aux ***liens que l'enfant entretient avec ses pairs*** et, d'autre part, aux ***liens de l'enfant avec l'enseignant***.

- *le mésosystème* comprend les interactions entre deux microsystèmes au moins. Il permet de saisir les liens entre les différents systèmes auquel le sujet est référé. Bronfenbrenner remarquait dès 1986 que le mésosystème composé de la famille et de l'école n'avait pas suffisamment mis l'accent sur les effets de réciprocité sur les liens d'influence entre famille, école et enfant pour expliquer les performances scolaires de l'enfant, et de nombreux travaux ont été conduits sur cette base depuis (pour exemple Larivée et Poncelet, 2015). Nous avons pris en compte ***les liens avec l'enseignant***, et on pourrait par ailleurs considérer que celui-ci apparait être le vecteur essentiel des liens entre école et famille (et au-delà d'ailleurs il pourrait être considéré comme représentatif du macrosystème en tant que ce dernier représente l'ensemble des croyances, des valeurs ou des idéologies partagées par une communauté).

Notre hypothèse au final est que la qualité de l'inclusion est reliée aux différents microsystèmes (famille, les pairs, ici les camarades d'école et l'institution scolaire représentée par l'enseignant) qui s'articulent aux représentations issues de l'ontosystème. Dès lors l'inclusion, telle que représentée dans les ouvrages, sera d'autant favorisée que le partenariat fondé sur les liens entre systèmes est positif.

Méthode

Constitution du corpus d'étude

Notre corpus se compose d'ouvrages publiés en langue française (albums ou petits romans; pas de BD) destinés aux enfants âgés de 3 à 11 ans (mention sur l'ouvrage, collection de l'éditeur ou référencement de sites spécialisés (Ricochet[1], Babélio[2]), publiés entre le début 2000 et la fin 2015 (dates des rééditions comprises pour quelques ouvrages), fictionnels (donc à l'exclusion des guides de sensibilisation sans trame narrative). Nous n'avons pas retenu les livres à destination des enfants en situation de handicap eux-mêmes. Les ouvrages doivent porter explicitement sur la trisomie et l'autisme (par une mention dans le titre, le résumé, le corps du livre ou la 4ème de couverture).

Pour trouver les ouvrages, nous avons croisé les résultats de recherches sur les sites web dédiés à la littérature jeunesse (Ricochet, Babelio…), ceux des associations de familles d'enfants en situation de handicap et des professionnels du handicap, les réseaux CANOPE (réseau de Création et d'Accompagnement Pédagogiques) et les informations recueillies auprès des bibliothécaires et des libraires spécialisés, ainsi qu'en consultant *Les livres du mois*[3].

Nous avons ainsi repéré 75 ouvrages (36 sur la trisomie; 39 sur l'autisme). Certains ouvrages présentaient des enfants ayant toutes les caractéristiques liées à la trisomie ou à l'autisme, décrites parfois de façon très fine, mais où le handicap

1. http://www.ricochet-jeunes.org/
2. http://www.babelio.com/
3. *Les livres du mois. Bibliographie de la France, livres Hebdo*, Paris. (Publication mensuelle à destination des libraires et documentalistes).

désigné comme trisomie ou autisme n'était pas explicitement mentionné. Notre corpus global comporte au final 48 ouvrages (25 et 23). Après lecture, nous avons noté toutes les mentions relatives à la scolarisation de l'enfant avec handicap, que celle-ci soit le sujet central de l'ouvrage ou une simple mention anecdotique.

Sur les 48 ouvrages du corpus, 26 abordent la scolarisation des enfants avec trisomie (15) et avec autisme (11) sur lesquels nous allons porter notre attention. La liste de ces 26 ouvrages analysés figure en annexe. Dans la suite du texte, les 15 ouvrages consacrés à la trisomie sont cotés de [1] à [15] et les 11 ouvrages consacrés à l'autisme sont cotés de [A] à [K].

Traitement des données

Nous présentons d'abord une analyse descriptive des 26 ouvrages retenus : pays et périodes de publication, âge des enfants lecteurs, sexe de l'enfant héros, modes de scolarisation envisagés, puis nous spécifierons la procédure de sélection des ouvrages qui permettront une analyse du contexte de scolarisation des enfants héros porteurs de handicap.

Pour rendre ensuite compte de la richesse du matériel tout en adoptant une méthode la plus objective possible, nous avons procédé à une analyse de contenu thématique après construction d'une grille permettant de repérer les caractéristiques essentielles liées à la scolarisation des héros avec trisomie et autisme.

Cette grille est composée de 3 catégories au sein desquelles nous avons relevé et classé de façon exhaustive pour chaque ouvrage toutes les informations liées à la scolarisation : 1. les caractéristiques de ces élèves en situation de handicap; 2. les liens avec les autres élèves; 3. les liens avec l'enseignant.

La grille de lecture a été élaborée sur la base d'un premier travail d'analyse d'un groupe d'ouvrage par les auteurs de l'article. Sur la base du système de codification retenu chacun des 26 ouvrages a été codé par au moins un premier lecteur et un second lecteur pour accord inter-juges.

Du fait de l'hétérogénéité des données rédactionnelles des ouvrages et pour mieux faire apprécier par le lecteur les « styles » de formulation utilisés par les auteurs, nous avons choisi de présenter nos résultats sur la base d'extraits d'ouvrages, chaque argument étant soutenu par un ou plusieurs extraits en tant qu'exemples illustratifs. Cela permettra au lectorat sensible aux usages pédagogiques d'en apprécier les contenus. Les résultats complets de l'analyse thématique sont disponibles auprès des auteurs.

Nous présenterons les données relatives à chacun des types de handicap pour chacune des 3 catégories d'analyse. La comparaison inter-handicaps sera reprise en synthèse.

Résultats

Analyse descriptive des ouvrages du corpus

Le pays de publication d'origine

Sur les 15 ouvrages qui abordent la scolarisation des enfants avec trisomie, il y a 12 ouvrages français ([1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [9], [10], [12], [14], [15]), 1 canadien [8], 1 marocain [13] et 1 allemand [11]. Sur les 11 ouvrages qui abordent la scolarisation des enfants avec autisme, il y a 6 ouvrages français ([A], [B], [C], [D], [E], [I]), 2 canadiens [F], [H], 1 coréen [K], 1 néo-calédonien [J] et 1 états-uniens [G]. Si la majorité des ouvrages sont français, les pays d'origine des ouvrages sont plus diversifiés pour les ouvrages consacrés à l'autisme.

Les périodes de publication

7 ouvrages sur la trisomie ont été publiés ou réédités entre 2000 et 2005 ([2], [3], [6], [7], [12], [13], [15]), 5 ouvrages entre 2006 et 2010 ([4], [5], [9], [10], [14]) et 3 entre 2011 et 2015 ([1], [8], [11]). Concernant l'autisme, 3 ouvrages ont été publiés ou réédités entre 2000 et 2005 ([E], [G], [J]), 4 ouvrages publiés entre 2006 et 2010 compris ([B], [H], [I], [K]) et 4 entre 2011 et 2015 compris ([A], [C], [D], [F]). Il y a proportionnellement plus d'ouvrages sur la scolarisation des élèves avec trisomie que ceux avec autisme entre 2000 et 2005 (47 % versus 27 %), à peu près autant d'ouvrages entre 2005 et 2010 (33 % *versus* 36 %), un tout petit peu plus d'ouvrages sur l'autisme après 2010 (20 % *versus* 36 %). On observe une baisse de la publication d'ouvrages sur la scolarisation des enfants avec trisomie alors que les publications sur l'autisme, moins nombreuses, restent plus stables. La scolarisation des enfants porteurs de trisomie était-elle plus compliquée dans les années 2000 qu'aujourd'hui? Y a-t-il moins d'enfants porteurs de trisomie aujourd'hui du fait du dépistage prénatal?

Les âges des enfants lecteurs

Parmi les 15 ouvrages sur la trisomie, il y a 3 ouvrages destinés aux enfants de la tranche 3-5 ans ([2], [3], [6]), 8 pour celle des 6-8 ans ([1], [4], [5], [8], [9], [10], [11], [13]), et 4 pour celles des 9-11 ans ([7], [11], [14], [15]); parmi les 11 ouvrages sur l'autisme, 4 sont destinés aux 3-5 ans ([A], [F], [H], [J]), 4 aux 6-8 ans ([B], [E], [I], [K]), et 3 aux 9-11 ans ([C], [D], [G]). Il y a donc proportionnellement moins d'ouvrages destinés aux 3-5 ans pour les livres sur la trisomie (20 % *versus* 36 %), plus d'ouvrages destinés aux 6-8 ans (53 % *versus* 36 %) et autant d'ouvrages destinés aux 9-11 ans (27 % *versus* 27 %). La sensibilité proportionnelle plus marquée pour l'autisme en maternelle renverrait-elle aux caractéristiques comportementales gênantes dès les débuts de la scolarisation, notamment lorsque les jeunes enfants sont égocentrés et ont des difficultés à se mettre à la place de cet enfant qu'ils perçoivent comme étrange, alors que la proportion plus marquée d'ouvrages sur la trisomie pour les 6-8 ans, renverrait aux difficultés d'apprentissage des enfants avec trisomie qui se révèlent de façon plus saillante lors de l'entrée en Cours Préparatoire (CP)[4], avec notamment l'apprentissage de la lecture et de l'écriture?

Sexe de « l'enfant héros » porteur de handicap

Il y a 16 « héros avec trisomie » (dans un ouvrage [13], deux enfants sont porteurs de trisomie), 10 garçons (Lucien [1], un garçon sans prénom [2], Martin [3], Clément [5], Doudou-lapin [6], Nicolas [7], Florian [12], Rédouane [13], Florent [14] et Éric [15]) et 6 filles (Laurette [4], Sarah [8], Nelly [9], Amandine [10], Alice [11] et Nora [13]). Il y a 11 « héros avec autisme » : 9 garçons (Petit soleil [A], Marc [B], Achille [C], Adrien [E], Lolo [F], Antoine [H], un petit chien TED [I], Timothée [J] et Pibi [K]) et 2 filles (Alienor [D] et Suzan [G]).

Les héros porteurs de handicap sont donc beaucoup plus souvent des garçons que des filles (19 *versus* 8, soit 70 %), et la différence s'accentue pour les enfants avec autisme (81 %) *versus* trisomie (62,5 %). Rappelons que « dans la réalité » il y a plus de garçons que de filles concernés par ces deux types de handicap, donc un sexe ratio hétérogène avec environ trois garçons pour une fille avec trisomie et quatre garçons pour une fille avec autisme.

Les modes de scolarisation

8 enfants avec trisomie sont scolarisés en milieu ordinaire dans une classe typique : pour deux d'entre eux le niveau de classe est indiqué (en CP avec du retard [12] et Cours Elémentaire 2ème année (CE2) [1]), pour un, il est évolutif au cours de l'histoire (moyenne section de maternelle, 2ème année de moyenne section, école à 13 ans [9]) : pour 5 ouvrages, l'enfant est scolarisé en école ordinaire mais la classe n'est pas explicitement mentionnée (pour l'un d'entre eux, il s'agit probablement de la petite section de maternelle « petite école des lapins » [6]; pour 3 autres, au vu de l'histoire, il s'agirait de la maternelle ([2], [3], [5]) et pour le cinquième il s'agit probablement du début de l'élémentaire, CP et Cours Elémentaire première année (CE1) [8]); pour deux ouvrages, on ne dispose pas d'information sur le type de scolarisation (pour l'un [10], un projet de classe spécialisé pour un enfant avec handicap est évoqué, mais il ne concerne pas le héros; pour l'autre [13], on parle de l'apprentissage de la lecture mais on ne trouve aucune spécification du milieu, ordinaire ou spécialisé); pour 2 ouvrages, le milieu de scolarisation est clairement spécialisé, probablement en Institut Médico-Educatif (IME), section Institut Médico-Pédagogique (IMP) pour l'un [14] – le lieu est appelé 2 fois « institut » et le héros a moins de 14 ans –, Institut MédicoProfessionnel (IMPro) pour l'autre [15], le terme étant utilisé à plusieurs reprises et les ateliers professionnels étant évoqués); pour un enfant [11], il s'agit d'une école spéciale crée par les propres parents de l'enfant héros où sont accueillis des élèves qui peuvent être en retard ou en avance, mais qui est basée sur l'adaptation des programmes aux capacités et aux centres d'intérêt des élèves...; enfin, pour deux enfants, la scolarité est mixte : centre spécialisé (IME) avec une journée par semaine en CP [4] et hôpital de jour et école primaire deux matinées par semaine [7].

---

4. En France, l'école primaire se compose de la maternelle et de l'école élémentaire. La première classe de l'école élémentaire est le Cours Préparatoire (CP), puis vient le Cours Elémentaire première année (CE1), puis le Cours Elémentaire deuxième année (CE2), puis le Cours Moyen première année (CM1) et le Cours Moyen deuxième année (CM2), vient ensuite le collège.

6 enfants avec autisme sont scolarisés en milieu ordinaire dans une classe typique; pour 4 enfants le niveau de classe est probablement en maternelle (soit la mention est explicite [A], soit on peut l'inférer du contexte de l'histoire [I], [J] et de l'âge des enfants 4 ans [F]; 2 enfants sont accompagnés par un adulte, une éducatrice [A] et un Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap (AESH), anciennement AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) [I]; pour un enfant le niveau est probablement élémentaire au vu du contexte [H]; pour un enfant, le niveau de classe est le CM2, mais un établissement spécialisé est envisagé par la suite, du fait des interrogations pour une entrée au collège [B]; pour 3 ouvrages, le milieu de scolarisation est clairement spécialisé, probablement en IME (va aller « en institution de jour » pour « travailler avec des enfants comme elle » [D]; en « institution pour enfants handicapés » [E]; interne dans une école spécialisée non publique [G]); pour un enfant, il est mentionné qu'il ne peut pas aller à l'école [K] (il s'agit de l'ouvrage coréen), pour un autre enfant, la scolarité est mixte (primaire ordinaire 2 jours par semaine, centre d'accueil, et à la maison pour aller aux rendez-vous avec différents spécialistes [C]).

Pour l'ensemble des ouvrages, on note qu'il y a davantage de scolarisation en milieu ordinaire (8 ouvrages sur 15 sur la trisomie; 6 sur 11 sur l'autisme); peu en milieu spécialisé (2 sur la trisomie et 3 sur l'autisme) et en scolarisation mixte (2 sur la trisomie et 1 sur l'autisme). Il y a donc des situations variées – y compris des situations particulières comme celle où les parents ont créé une école spéciale –, comme cela peut être le cas dans la réalité, donc une palette de modalités de scolarisation où des élèves typiques côtoient l'enfant avec handicap. On peut toutefois mentionner qu'aucun enfant avec handicap, ni dans les ouvrages sur la trisomie, ni dans ceux sur l'autisme, n'est scolarisé en Unité Localisées pour l'Inclusion Scolaire école (ULIS école), or ce sont justement pour les deux types de handicap étudiés ici que les associations de familles ont interrogé, questionné et fait bouger l'inclusion à l'école : les associations de parents d'enfant avec trisomie sont à l'origine des ouvertures des premières CLIS CLasses pour l'Inclusion Scolaire (qui deviendront ULIS école et ULIS collège); les associations de parents d'enfant avec autisme se sont plus récemment battues pour la création d'UEM (Unités d'Enseignement en Maternelle) spécifiques autisme, de postes d'AESH spécialement formés...

Sélection finale des ouvrages

Pour 6 des 15 ouvrages portants sur la trisomie, la scolarisation apparait comme une mention plutôt anecdotique ([2], [3], [6], [10], [13], [14]) et si un ouvrage fournit des informations détaillées, il ne s'agit pas d'une scolarisation en milieu ordinaire [15]. Par contre, la scolarisation occupe une place centrale dans l'histoire de 8 ouvrages ([1], [4], [5], [7], [8], [9], [11], [12]). Parmi les 11 ouvrages sur l'autisme, la scolarisation – en milieu spécialisé – apparaît anecdotique pour 4 d'entre eux ([D], [E], [G], [K]); pour 7 ouvrages, la scolarisation en milieu ordinaire a une place centrale dans l'histoire ([A], [B], [C], [F], [H], [I], [J]).

L'analyse détaillée qui suit portera sur les 15 ouvrages dans lesquels la scolarisation est au cœur de l'histoire.

Dans les ouvrages sur la trisomie

Des difficultés d'apprentissage. Tous les ouvrages mentionnent les difficultés d'apprentissage. Le retard de développement du fait du handicap – mentionné clairement comme étant un handicap ou une « maladie » –, entraîne principalement des difficultés pour s'exprimer (langage oral) malgré les prise en charge orthophoniques : « Il a enfin dit quelque chose. Avec une drôle de voix, très grave. Et surtout personne n'a rien compris. Lucien parlait exactement comme on imite les débiles, entre nous » [1]; « Et puis vous avez bien remarqué qu'il a encore du mal à s'exprimer alors qu'il a dix ans et qu'il est suivi depuis longtemps par un orthophoniste. » [7]. Les enfants, ayant conscience de leurs difficultés, sont attristés car ils ne peuvent pas formuler tout ce qu'ils souhaiteraient exprimer.

Ils présentent également des difficultés en termes d'autonomie sociale (pour grandir), de tonicité musculaire et de motricité fine. Les difficultés d'apprentissage et une lenteur dans les acquisitions scolaires, principalement pour écrire et pour lire, mais aussi en mathématiques, entraînent souvent des redoublements; tout du moins, ils sont plus âgés que les autres élèves de leur classe : « J'aimerais bien être comédienne, a-t-elle confié un soir, en secret, à sa mère. Mais souvent, je m'embrouille, je rate, je ne sais plus le texte. C'est la faute de ce sale chromosome 21. » [9].

Des compétences, mais hors du champ scolaire. 5 ouvrages abordent des capacités préservées, points forts des enfants avec trisomie (en musique, en équitation, des connaissances sur les oiseaux ou encore une sensibilité ou des capacités relationnelles avec les enfants), mais celles-ci ne sont pas en lien direct avec les apprentissages scolaires. « Lucien savait des tas de choses. Il était passionné par les oiseaux. Il savait les noms de tous ceux qu'on voyait depuis la cour. Bien sûr, ça ne lui servait pas beaucoup en classe. » [1].

L'importance de l'école et des prises en charge complémentaires. Presque tous les ouvrages soulignent l'importance de l'école et aussi celle d'un accompagnement orthophonique; certains mentionnent aussi l'intervention d'un kinésithérapeute ou un psychologue et/ou une prise en charge thérapeutique (équithérapie par exemple) pour stimuler les progrès de l'enfant avec trisomie. « Laurette pourrait passer une journée par semaine à l'école primaire de votre quartier, cela la fera progresser » [4]. « Une orthophoniste répète avec elle les noms des gens de la famille, des amis, le vocabulaire des jeux qu'elle aime, et tous les mots de la vie, surtout ceux qui servent à se saluer, à être bien ensemble : ''bonjour'', ''merci'', ''comment ça va?'', ''je voudrais jouer avec toi''. » [9].

Le recours à une aide personnalisée supplémentaire. Seuls 2 ouvrages mentionnent la nécessité que l'enseignant dispose d'une aide spécifique (AESH) pour mieux accompagner l'enfant, faire face à ses difficultés et s'adapter à ses besoins dans la classe. « Cette dame sera là pour réexpliquer à Florian les consignes de la maîtresse lorsque cela sera nécessaire. Elle sera là pour l'épauler

pendant les heures de cours afin qu'il puisse suivre le cours comme un autre élève. » [12].

Un avenir possible. Dans 3 ouvrages, l'avenir des enfants avec trisomie après la scolarisation est abordé : ils auront toujours besoin d'un accompagnement mais ils pourront bénéficier d'un emploi adapté. « Il risque de n'être jamais réellement indépendant. Il y a des choses qu'il ne parviendra jamais à faire tout seul. » [7]. « Régis est moniteur pour des enfants de six à huit ans, handicapés eux aussi, dans une école spécialisée. » [9]. La question de la défaillance de l'institution scolaire lorsque les enfants grandissent est pointée dans un des ouvrages : « Pour beaucoup, les choses se compliquent en grandissant : l'école ne peut plus ou ne veut plus les accueillir, et, malheureusement assez souvent, rien n'a été prévu pour eux ensuite. » [7].

Dans les ouvrages sur l'autisme

D***es difficultés d'apprentissage***. Il est parfois mentionné qu'il est difficile pour les enfants avec autisme de se concentrer, de comprendre, d'apprendre notamment à écrire et à lire, et de développer des compétences en mathématiques, mais ces mentions sont plutôt marginales, elles ne concernent que 3 ouvrages, et ce, de façon succincte. « Il savait lire, mon frère, mais pour écrire c'était une autre histoire. Il était hyper-maladroit, ses phrases débordaient des pages, il était incapable de tracer deux mots sur la même ligne. Les feuilles lui échappaient au fur et à mesure. Ça faisait comme un tapis autour de son pupitre à la fin des classes... » [C].

Des comportements qui nuisent à l'interaction et qui font peur. L'abord des caractéristiques et des comportements particuliers des élèves avec autisme est systématique, les références sont nombreuses, et dans tous les ouvrages. Les comportements qui nuisent à l'interaction et qui font peur sont abordés dans presque tous les livres et à plusieurs reprises. Ces difficultés de comportement correspondent au tableau du syndrome (Lemoine et al., 2016a) telles qu'elles peuvent être décrites dans les manuels de diagnostic comme le DSM5 (Crocq et Guelfi, 2015). Ces élèves font peur par leurs comportements perçus comme agressifs au sein de l'école : ils poussent des cris, font des colères importantes, ne contrôlent pas leur force, vont jusqu'à l'automutilation. « Il avait foncé dans le tas, en hurlant et en balançant ses poings de tous les côtés, comme un combat désespéré contre une horde de fantômes. Il a fini par tomber, et une fois par terre, il s'est mis à cogner son front sur le sol. » [C]. Ils présentent également des comportements qui paraissent étranges : se balancer, ne pas regarder dans les yeux, ne pas accepter d'être touchés, ne pas savoir imiter, avoir toutes sortes de comportements répétitifs… Même si ces derniers peuvent paraître moins « graves », ils nuisent tout de même à l'interaction. « Il passa son premier jour à regarder les trois poissons, en se balançant sur une chaise. » [B].

Des élèves qui ne jouent pas. Ce sont des élèves perçus comme ne jouant pas ou jouant seuls et/ou ne sachant pas jouer avec les autres (4 ouvrages), notamment en ce qui concerne les jeux en récréation qui leur font peur, alors que jouer est un plaisir pour la plupart des élèves. Lorsqu'ils jouent, les enfants avec

autisme présentent des difficultés à intégrer et respecter les règles, le fait de gagner ou perdre peut prendre des dimensions complètement disproportionnées. « Ted a beaucoup de difficultés dans les jeux. Il veut toujours gagner, il veut toujours être le premier, il veut pouvoir inventer les règles et les changer à volonté, il veut pouvoir arrêter le jeu quand il en a envie. » [I].

Des élèves qui ne respectent pas les règles de classes. Ce sont des élèves qui ne se soumettent pas aux règles de vie inhérentes à la classe, règles de vie commune qui sont censées être respectées par tous les élèves. Ils ne se mettent pas en rang, ne restent pas assis à leur place, ne demandent pas l'autorisation pour se lever, ils n'écoutent pas et ne respectent pas les consignes. « Ted aboyait sans cesse et dérangeait tout le monde; il se levait quand il en avait envie, sans attendre la permission; il se couchait par terre au lieu de faire ses exercices […]; il n'écoutait pas les consignes; bref, il faisait rarement ce qu'on lui demandait » [I].

Le besoin et le recours à une aide spécifique. Dans 4 ouvrages, il est mentionné la nécessité que l'enseignant ait l'aide d'une personne supplémentaire pour mieux accompagner l'enfant, faire face à ses difficultés et s'adapter à ses besoins : une éducatrice ou un AESH qui est mentionnée comme « une personne », une « demoiselle Saint-Bernard », cette référence au chien de sauvetage pouvant d'ailleurs être un clin d'œil aux Besoins Educatifs Particuliers (BEP) de ces élèves. « Étant donné qu'Antoine a besoin d'une attention particulière, une personne l'accompagne en classe pour l'aider quand il en a besoin. » [H].

L'avenir. L'avenir est clairement abordé dans un seul ouvrage et ce, de façon positive, mais un peu générique. « Bien sûr, tous les autistes ne deviendront pas célèbres; comme tout le monde, certains accompliront de plus grandes choses que d'autres et c'est très bien comme ça, parce que c'est ce qui nous rend tous uniques! » [H].

Les liens avec les autres élèves

Dans les ouvrages sur la trisomie

Des rejets et moqueries… Les rejets, rires, moqueries et insultes (« mongolien », « mongol », « gogol », « gogolito », « débile ») des autres élèves sont présents dans presque tous les ouvrages, et ce, de façon massive et répétée. Ils portent principalement sur les caractéristiques physiques de l'enfant avec trisomie (visage) et leur façon de s'exprimer (difficilement compréhensible) ainsi que sur leur immaturité (décalage entre l'âge réel et l'âge développemental). « Le pauvre petit chéri! Il est complètement gogol, il a une tronche de cake, il bave sans arrêt! » [7].

… ***mais des relations et des amitiés faciles à nouer***. Les autres élèves ne sont pas présentés comme étant dans la compassion, la simple empathie ou dans une relation asymétrique d'aide, ils sont dans une relation symétrique avec les enfants avec trisomie, qui sont des pairs à part entière et peuvent devenir des amis au même titre que les autres élèves, notamment grâce à leurs capacités

relationnelles. « Sur l'estrade, Florian fait rire les autres élèves de la classe par ses mimiques! C'est bon, il a déjà gagné plein de copains! » [12].

Dans les ouvrages sur l'autisme

Des élèves qui inquiètent et qui font peur. Les élèves avec autisme interrogent, questionnent, essentiellement parce qu'ils sont ressentis comme ne voulant pas jouer. Les élèves perçoivent la différence en termes de comportement, elle est flagrante et confère à l'étrangeté. Ils se demandent pourquoi ces enfants ne les regardent pas, ne leur répondent pas, ne parlent pas sinon en écholalie et surtout pourquoi ils ne veulent pas jouer avec eux malgré les efforts qu'ils déploient pour les accueillir. Ce sont des élèves qui peuvent faire peur à leurs pairs par leurs colères, leurs cris, leurs comportements violents, et parfois lorsqu'ils se font mal à eux-mêmes ou font mal aux autres. « Malo se demande pourquoi cet enfant étrange ne veut pas lui répondre, ni même le regarder… » [A]. « Lorsque Timothée n'arrive pas à exprimer sa douleur ou sa souffrance intérieure, il lui arrive de s'automutiler. » [J].

Un sentiment d'injustice. Les autres élèves sont parfois vexés et énervés car les enfants avec autisme ne respectent pas les règles inhérentes à l'école et à la classe, règles qui sont censées être respectées par tous les élèves. Or, ils ne sont pas sanctionnés par l'enseignant, alors qu'eux le seraient dans des circonstances analogues et ils perçoivent parfois cette situation comme injuste. « Les autres chiots pouvaient trouver ça injuste, car eux, ils n'avaient pas le choix; ils devaient se comporter convenablement et obéir aux règles. » [I].

Peu de rejets et moqueries. Les rejets et moqueries des autres élèves sont évoqués dans 2 livres seulement, et si dans le premier les pairs sont clairement mal-intentionnés, dans le second, il s'agit plutôt d'une mécompréhension. « L'élève qui s'était levé et avait quitté la table n'avait pas voulu être méchant; il ne comprenait pas, c'est tout. » [H].

Des pairs empathiques et stimulants. Les autres élèves peuvent être dans l'empathie vis-à-vis de l'élève avec autisme, voire dans la compassion face à sa souffrance, aux auto-mutilations qu'il s'inflige et à ses allergies alimentaires qui restreignent ses choix de nourriture. Ils cherchent aussi à aider les enfants avec autisme, à les inclure dans leurs activités, à leur apprendre à jouer, à les stimuler et à les aider à s'autonomiser. « On se dépêchait de manger à toute vitesse pour ne pas lui faire envie. » [B]. « C'était très important que progressivement Ted comprenne que la présence de ses camarades était une aide et que ça c'était une chance. » [I].

Des relations et amitiés difficiles à nouer mais possibles. Les élèves avec autisme sont présentés comme des élèves avec lesquels il est possible de nouer une amitié, même si c'est long et difficile, et qu'il ne s'agit jamais tout à fait d'une relation classique : une complicité et une forme de jeu et d'interactions peuvent se créer entre les élèves et leurs camarades « uniques ». « Marc, c'est mon copain, mon copain qui ne ressemble à aucun autre copain. » [B].

Dans les ouvrages sur la trisomie

Les enseignants apportent des explications aux autres élèves. Quelques explications sur la trisomie en elle-même sont données dans un ouvrage par un enseignant, mais finalement peu de caractéristiques comportementales ou de difficultés d'apprentissage sont mentionnées, comme si cela ne posait pas vraiment problème. « Mais elle a aussi un handicap, qui s'appelle la trisomie 21. À cause de cela, elle ne grandit pas aussi vite que les enfants de son âge [...]. » [9].

Les enseignants sollicitent les autres élèves. Les enseignants répondent aux craintes des élèves, ils leur demandent de s'adapter et de faire preuve de patience et d'entraide, tout en leur disant qu'ils ne sont pas contraints d'être leur ami, que les amitiés se font à partir des points et des intérêts communs. Ils parlent de tolérance et de respect, nécessaires au vivre ensemble. « Des enfants seront amis avec Nelly parce qu'ils aimeront les mêmes choses qu'elles, courir, faire de la musique, par exemple. L'important, c'est d'être ensemble, de faire connaissance et de se respecter. » [9].

Les enseignants soutiennent les élèves avec trisomie. Les enseignants sont peu confrontés aux moqueries, celles-ci ayant plutôt lieu dans la cour de récréation sans la présence d'un adulte, mais lorsqu'ils en sont témoins, ils les réprimandent et valorisent les capacités et progrès des enfants avec trisomie en mettant en valeur leurs points forts. « A présent, a annoncé la maîtresse, je vous demande d'écouter attentivement Lucien, qui va nous interpréter un très beau morceau. » [1].

Les enseignants voient l'inclusion d'élèves avec trisomie comme une chance. Dans la plupart des ouvrages, au-delà d'une acceptation bienveillante de l'inclusion, les enseignants la prônent et la voient comme une chance pour l'enfant avec trisomie mais aussi pour les autres élèves, en mettant en avant notamment la générosité de ces enfants. « La directrice a repris le micro et, s'essuyant discrètement le coin de l'œil, elle a parlé de générosité et de grand cœur, ajoutant que le monde serait bien différent si tous les êtres avaient des sentiments aussi altruistes qu'Alice. » [11].

Adaptation et évolution des gestes professionnels. L'évolution des pratiques et des gestes professionnels pour s'adapter aux besoins éducatifs particuliers n'est pratiquement pas abordée, sauf dans l'ouvrage où les parents ont créé une école spéciale prônant une pédagogie différenciée et l'adaptation au rythme d'apprentissage de chaque élève, comme si les adaptations n'étaient pas très compliquées, notamment vis-à-vis des autres élèves du fait que les élèves avec trisomie n'ont pas de troubles de comportement. « Alice décide aussi de ce qu'elle souhaite apprendre. Enfin, la plupart du temps. Il y a certaines choses sur lesquelles elle n'a pas trop envie de travailler et qui sont importantes, comme lire et écrire. Elle doit quand même s'y consacrer un peu chaque jour. Pour le reste c'est elle qui choisit. Et elle est suivie par un responsable pédagogique, qui est toujours disponible quand elle a besoin d'aide. » [11].

Dans les ouvrages sur l'autisme

Les enseignants apportent des explications aux élèves. Les enseignants apportent des explications sur les caractéristiques comportementales des enfants avec autisme et préviennent les autres élèves qu'ils peuvent faire des colères, ne pas aimer qu'on les touche, et avoir des comportements que n'ont habituellement pas des enfants de même âge chronologique. Ils informent également les autres élèves que les enfants avec autisme refusent souvent de jouer avec les autres, non par rejet d'autrui, mais parce qu'ils ne sont pas en mesure de le faire. « La maîtresse sourit gentiment, et explique : il ne refuse pas de jouer avec vous, les enfants, c'est juste qu'il ne SAIT pas jouer… » [A].

Les enseignants sollicitent les élèves. Les enseignants demandent aux autres élèves d'être patients et d'accepter cet élève différent qui devra être accueilli avec bienveillance. Ils leur interdisent de se moquer, évoquent l'importance de la solidarité et valorisent et félicitent ceux qui font preuve d'entraide. « Notre maîtresse nous a demandé d'aider Marc, de lui apprendre le plus de choses possible, d'être gentils et patients avec lui. » [B].

Des enseignants en difficulté qui s'interrogent sur leur pratique. Les enseignants sont parfois en difficulté face aux comportements de ces enfants. Démunis, non formés, ils se retrouvent alors en désarroi face à la situation. Cependant, mis à part un ouvrage où l'enseignant « craque » et ne veut plus accueillir l'élève avec autisme, tous font ce qu'ils peuvent, se renseignent, se questionnent, sont tolérants et compréhensifs et se révèlent soutenants avec l'enfant avec autisme. « J'ai même failli renoncer car plus je me renseignais plus je doutais de mes capacités à scolariser un autiste. » [B].

L'adaptation et l'évolution des gestes professionnels. Les enseignants, au-delà d'être bienveillants, vont adapter, faire évoluer leurs gestes professionnels pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de ces enfants. Ils vont comprendre les comportements des enfants avec autisme qui nuisent à leurs interactions (colères…), accepter leurs difficultés, ils vont également repérer les efforts de ces enfants, adapter les tâches et les consignes, encourager et favoriser l'imitation entre pairs pour faciliter les progrès. « Ils avaient compris que Ted devait contrôler chacune de ses pattes en permanence et que ça, c'était déjà un gros boulot, qui l'accaparait beaucoup et lui demandait de grands efforts. » [I].

Synthèse et discussion

Trisomie, autisme et inclusion scolaire

Rappelons d'abord notre première observation : l'inclusion scolaire dans ces ouvrages concerne un peu plus fréquemment les enfants avec autisme que les enfants avec trisomie.

Nous avons pu mettre en évidence des spécificités en fonction du type de handicap visant les apprentissages scolaires ou les comportements à l'école. Les ouvrages sur la trisomie mettent l'accent sur le retard de développement

(langage, tonus musculaire) des enfants avec trisomie qui entraine des difficultés d'apprentissage (progrès difficiles, lenteur) dans les acquisitions scolaires (notamment en lecture et écriture). Sont soulignées l'importance et la nécessité d'une prise en charge paramédicale notamment orthophonique en complément de l'école. Les difficultés d'apprentissage des enfants avec autisme sont abordées de façon plus marginale. Ces enfants sont plutôt caractérisés par leurs difficultés de comportements (cris, colères, comportements perçus comme agressifs) qui nuisent aux interactions sociales (ils ne jouent pas, ne regardent pas les autres), ce qui entraine un non-respect des règles de la classe (ils ne se mettent pas en rang, n'écoutent pas les consignes, se lèvent sans demander l'autorisation). Si nous reprenons le modèle de Bronfenbrenner, les caractéristiques différentielles propres à chaque type de handicap (ontosytème) entraînent des difficultés différentes, davantage liées aux apprentissages pour les enfants avec trisomie et comportementales pour les enfants avec autisme.

L'observation des réactions des autres élèves face à la rencontre avec l'élève avec trisomie ou autisme est également l'objet d'un traitement différencié en fonction du type de handicap. Les moqueries sont très souvent mentionnées envers les enfants avec trisomie qui sont raillés pour leur physique, leur handicap et leurs troubles de l'élocution, alors que les enfants avec autisme ne suscitent pas de moqueries : ils laissent leurs camarades perplexes car ils ont des comportements qui questionnent (surtout sur le fait de ne pas vouloir, pouvoir ou savoir jouer) et qui peuvent susciter de la peur. Les autres élèves trouvent les réactions des enseignants et les adultes parfois injustes, l'enfant avec autisme n'étant pas réprimandé comme eux le seraient s'ils se comportaient de façon identique.

Des liens amicaux peuvent se nouer entre les enfants avec trisomie ou autisme et leurs camarades de classe, mais ces liens apparaissent plus fréquents et plus faciles pour les élèves avec trisomie. Les relations avec les élèves avec trisomie sont plus symétriques (ils peuvent devenir des amis au même titre que les autres élèves, notamment grâce à leurs capacités relationnelles) que celles avec les enfants avec autisme (qui sont aidés par leurs pairs compatissants). Les réactions des camarades de classe (en tant que microsystème) et les relations avec leurs pairs avec handicap, sont donc différentes en fonction du type de handicap, davantage symétriques et facilitées pour les enfants avec trisomie comparativement à ceux avec autisme.

En ce qui concerne les liens avec les enseignants, ceux-ci prônent l'inclusion comme une chance pour l'élève avec trisomie mais aussi pour les autres élèves, en mettant en avant notamment la générosité de ces derniers. L'évolution des gestes professionnels n'est pas abordée, comme si l'absence de troubles de comportement limitait les adaptations nécessaires. Dans les ouvrages sur l'autisme, les enseignants se montrent en difficulté, non préparés, parfois débordés et démunis par rapport aux comportements de l'enfant avec autisme, et leur désarroi les fait s'interroger sur leurs pratiques, ce qui fera évoluer leurs gestes professionnels pour s'adapter aux besoins de ces enfants. La nature différente du handicap (trisomie *versus* autisme) interroge donc bien différemment l'inclusion scolaire de ces enfants. Mais quel que soit le handicap, les enseignants (en tant que représentants du macrosystème puisqu'ils représentent l'ensemble des croyances, des valeurs ou

des idéologies partagées par une communauté) évoquent la nécessité de respect, de bienveillance, de tolérance, de solidarité, et d'entre-aide nécessaires pour le vivre ensemble.

Dans les livres sur lesquels porte notre analyse, notre hypothèse tend à être confirmée : le type de handicap, et donc les caractéristiques des enfants qui en sont porteurs (ontosystème), ont des conséquences sur l'inclusion des élèves avec handicap au sein des microsystèmes où ils sont inscrits (liens avec camarades de classe, liens avec l'enseignant); l'inclusion, résultant d'un partenariat école-famille, est d'autant favorisée en particulier par l'enseignant au sein de ces microsystèmes, qu'il est porteur des représentations qui traversent l'institution scolaire en tant que macrosystème.

Des livres pour contribuer à l'inclusion

Sur la base de cette synthèse, reprenons dès lors nos questions initiales.

Ces albums et premiers romans peuvent-ils être des outils au service d'une sensibilisation à la différence?

Ces récits fictionnels ont clairement pour intention et pour message la volonté de contribuer à changer le regard des écoliers sur leurs pairs en situation de handicap. Ils mettent en évidence de façon assez pertinente et documentée les caractéristiques cognitives et comportementales des enfants avec handicap, et en quoi celles-ci peuvent avoir un impact sur les apprentissages et sur les relations avec les pairs à l'école.

La littérature jeunesse peut-elle contribuer à favoriser l'inclusion des enfants avec trisomie et autisme dans des classes ordinaires?

En abordant, dans la trame fictionnelle, des situations de moqueries, de rejet immédiat, d'injustice vis-à-vis de l'enfant avec handicap par les autres élèves sans chercher à comprendre la situation, en montrant la façon dont ces attitudes peuvent affecter ou perturber l'enfant avec handicap, ces ouvrages invitent l'enfant lecteur à se placer du côté de l'enfant avec handicap et de ses défenseurs, et non du côté des enfants moqueurs ou rejetants. Le positionnement des enseignants, empathiques et bienveillants envers l'enfant avec handicap, posant un cadre de respect mutuel, expliquant l'importance de l'acceptation de la différence et favorisant l'entraide, peut permettre à l'élève typique qui accueillerait un enfant avec trisomie ou autisme dans sa classe ou son école, de favoriser l'inclusion.

Cette littérature peut-elle participer à lever les appréhensions ou les résistances des autres écoliers?

Ces élèves porteurs de handicap sont bien présentés aux enfants typiques comme ayant des difficultés d'apprentissage et/ou des troubles du comportement, des troubles gênants, entravant la relation avec les pairs et mettant à mal leur métier d'élève, mais ces ouvrages soulignent aussi que l'acceptation est un apprentissage à long terme, que ces enfants ont leur place à l'école, qu'ils apprendront eux

aussi leur métier d'élève pour devenir élèves à part entière. Cette approche peut contribuer à lever les réticences des autres élèves en mettant en évidence ce en quoi cette ouverture peut être profitable pour l'enfant avec handicap, mais aussi pour toute la classe. Le fait que les enseignants transmettent des valeurs de respect, de tolérance et d'acceptation des différences, mais indiquent que les autres élèves ne sont pas contraints d'être amis avec ces enfants avec handicap, l'amitié se faisant sur des affinités communes et centres d'intérêts communs, peut aussi participer à une acceptation et une tolérance plus grande de la part des enfants pour s'ouvrir à l'accueil d'enfants porteurs de handicap. Mais la diversité des ouvrages, qu'illustre l'approche comparative entre handicaps ici retenus, indique du fait même des spécificités mises à jour, l'intérêt de supports diversifiés avec les élèves dans une perspective pédagogique.

Quelques questions qui restent en débat au sein de ces ouvrages.

Nous avons d'abord noté une progression des enfants avec autisme en termes de comportement au cours des trames narratives, mais il n'est pas fait mention des progrès en termes d'acquisitions scolaires, ni pour les enfants avec trisomie, ni pour les enfants avec autisme. L'objectif de ces ouvrages est probablement de favoriser l'inclusion, donc de mettre préférentiellement l'accent sur les relations entre pairs, mais de ce fait certaines potentialités ou acquisitions restent minorées.

On peut relever également que la présence d'AESH est peu abordée alors qu'il s'agit d'un accompagnement primordial pour l'inclusion d'un grand nombre d'enfants avec handicap (que ce soit un AESH collectif ou individuel). En effet, la présence d'une personne supplémentaire dans la classe peut interroger les élèves au sujet de sa place et de son rôle, et en parler peut permettre de traiter l'éventuel sentiment d'inégalité de traitement entre enfants du fait des aides qu'elle peut apporter à l'enfant en situation de handicap.

Des points en discussion

Nous nous sommes attachés ici à rendre compte des comportements et des relations des enfants porteurs de handicap tels que montrés dans les ouvrages de jeunesse. Nous avons mentionné à plusieurs reprises que ces ouvrages nous sont apparus plutôt bien documentés sans pour autant étayer ce point de vue sur la base d'un bilan des connaissances scientifiques concernant chacun des types de handicap. Nous avons décidé de nous en tenir à la seule analyse du contenu des ouvrages dans la mesure où une comparaison argumentée demanderait un développement qui dépasse les limites imparties à cet article. Pour conforter l'idée de cette comparaison documentée, même si partielle, et pour spécifier les problèmes méthodologiques posés par une telle comparaison, nous renvoyons le lecteur à un travail d'analyse de la littérature de jeunesse consacrée à l'autisme en référence au DSM5 (Lemoine et al., 2016a).

Nous avons choisi de nous attacher à deux formes de handicap de type neuro-développemental : elles apparaissent numériquement importantes, mais il

ne faut pas oublier que si ces handicaps apparaissent nourris par la littérature, c'est aussi en raison de l'effet de catégorisation mis à jour par Joselin (2008, 2013). Ces handicaps mettent en exergue des enfants « prototypiques » : le gentil héros avec déficience intellectuelle avec les sujets porteurs de trisomie 21, qui montre douceur et affection et suscite en retour l'affectation de ses pairs valides; le personnage avec autisme isolé, aux comportements stéréotypés, mais aussi manifestant une violence non intentionnelle traduisant sa souffrance, et suscitant isolement ou rejet. Or ces représentations, si elles sont partiellement fondées, renvoient aussi aux représentations communes (voir Giami, Assouly-Piquet et Berthier (1988) pour la déficience intellectuelle ou Pry et Aussilloux (2002) pour l'autisme). La sensibilisation au handicap d'un jeune public par la littérature de jeunesse invite donc à s'appuyer sur une diversité d'ouvrages pour être tout autant sensible à la diversité des ressentis potentiels qu'à la volonté d'être au plus près d'un tableau diagnostique.

Enfin rappelons que si notre corpus repose sur des publications éditées en France et en langue française, cette approche prend un sens spécifique lorsque l'on cherche à appréhender les évolutions d'un contexte intentionnellement majoré par la loi de 2005 et ses effets. Mais en réalité, la réserve potentielle n'est que partielle : sur les 26 ouvrages du corpus, 18 sont français et 8 relèvent d'éditeurs étrangers (originaires de 6 pays dont 3 ouvrages canadiens). Ces indications attestent de la sensibilité internationale aux problématiques abordées et montrent malgré les spécificités éditoriales de chaque pays (cf. la référence aux travaux de Joselin) un mouvement évolutif beaucoup plus large en faveur d'une sensibilité aux démarches inclusives si l'on se rapporte aux constats de la littérature de recherche internationale telle que synthétisée plus haut.

Conclusion

Ces ouvrages de littérature jeunesse, considérés comme des objets de sensibilisation pour les élèves typiques d'une classe ou d'une école qui accueille un enfant avec trisomie ou autisme, peuvent participer à l'inclusion scolaire en levant, en partie tout au moins, les réticences des élèves. Cela peut être un outil de sensibilisation pour élèves des classes de référence, notamment pour les enseignants des écoles comprenant des dispositifs spécialisés (type ULIS en France). La littérature jeunesse est donc un indicateur et un révélateur de la manière dont la question du droit à l'éducation des enfants avec handicap peut être approchée dans ce support culturel à destination des jeunes enfants typiques, lesquels sont susceptibles de côtoyer dans les institutions scolaires qu'ils fréquentent des enfants avec trisomie ou autisme, autrement dit des enfants différents dont ils ignorent les difficultés, les besoins spécifiques et les ressentis. Ces ouvrages mettent en effet en évidence que ces élèves en situation de handicap sont des enfants différents, mais des élèves comme les autres et que les enseignants ne leur octroient pas des privilèges mais s'adaptent à leurs Besoins Educatifs Particuliers (BEP).

Ils permettent une ouverture au dialogue pour aller au-delà des différences pour une rencontre entre les élèves typiques et leurs *alter ego*, des élèves (pas) comme les autres parmi les autres.

Références

Arnold, C., et Horan, J. (2017). *Inclusive educational practice in Europe. Psychological perpectives.* London, UK: Trentham Books.

Backer, L.M. (2009). Tell me a story. *International Journal of Disability, Development and Education, 56* (4), 429-432, DOI: 10.1080/103491209033 06798.

Beckett, A., Ellison, N., Barrett, S., et Shah, S. (2010). 'Away with the fairies?' Disability within primary-age children's literature. *Disability & Society, 25*(3), 373-386, DOI: 10.1080/09687591003701355.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology oh human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives, *Developmemental Psychology, 22*(6), 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecologycal systems theory. Dans R. Vasta (Ed.). *Six theories of child development revised formulations and current issues* (pp.187-249). London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Brun, P., et Mellier, D. (2016). L'inclusion scolaire de l'enfant handicapé. *Bulletin de psychologie, 69* (4), 544, 253-266.

Chartier, A.M. (2010). *La lecture des jeunes et les institutions éducatives : de la transmission à la médiation*, Forumlecture.ch, 4, avril, 1-18. http://www.forumlecture.ch (consulté le 10 octobre 2017).

Chelebourg, C., et Marcoin, F. (2007). *La littérature de jeunesse*. Paris, FR : Armand Colin.

Crocq, M.-A. et Guelfi, J.-D. (Coord.) (2015). DSM-5. *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. American Psychiatric Association*. Issy-les-Moulineaux, FR : Elsevier Masson.

Défenseur des Droits (2016). Droit fondamental l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun. *Rapport droits de l'enfant 2016*. https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/2016-rae-synthese.pdf (consulté le 10 octobre 2017).

Dyches, T.T., Prater, M.A., et Cramer, S.F. (2001). Characterization of mental retardation and autism in children's books. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36*(3), 230-243.

Dyches, T.T., Prater, M.A. et Leininger, M. (2009). Juvenile literature and the portrayal of developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 44*(3), 304-317.

Escarpit, D., et Vagné-Lebas, M. (1988). *La littérature d'enfance et de jeunesse : Etat des lieux*. Paris : Hachette.

Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : Enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Pistes, 4*(2), 2-29.

Giami, A., Assouly-Piquet, C., et Berthier, F. (1988). *La figure fondamentale du handicap : représentations et figures fantasmatiques*. Rapport du contrat de recherche Mire-Geral.

Golos, D.B., Moses, A.M., et Wolbers, K . A. (2012). Culture or disability? Examining deaf characters in children's book illustrations. *Early Childhood Educationnal Journal, 4*, 239–249, DOI 10.1007/s10643-012-0506-0.

Joselin, L. (2008). *Les représentations du handicap dans la littérature jeunesse française et italienne*, thèse de doctorat en psychologie. Rouen, FR : Université de Normandie.

Joselin, L. (2009). Les représentations des personnages déficients intellectuels en littérature de jeunesse. Dans V.-G. Guerdan et G. Petitpierre (dir.). *Participation et responsabilités sociales* (pp. 387-398). Berne, SZ : Peter Lang.

Joselin, L. (2013). Représentations plurielles des héros en situation de handicap dans la littérature jeunesse. Dans B. Schneider, et M.-C. Mietkiewicz (Eds.). *L'enfant dans les livres. Représentations, savoirs, normes* (pp. 103-115). Toulouse, FR : Érès.

Kurtts, S.A., et Gavigan, K.W. (2008). Understanding (dis)abilities through children's literature. E*ducation Libraries, 31* (1), 23-31.

Laloum, V. (2017). *Orientation des élèves en ULIS Ecole et processus de médicalisation des difficultés d'apprentissage : De l'échec scolaire au handicap*, thèse de doctorat en psychologie. Toulouse, FR : Université Toulouse-Jean Jaurès.

Larivée, S.J., et Pocelet, D. (dir.) (2015). École-famille-communauté. Des pratiques de collaboration efficaces. *La revue internationale de l'éducation familiale, 36,* 1-170.

Lemoine, L., Mietkiewicz, M.-C., et Schneider, B. (2012). L'enfant porteur de trisomie 21 et sa fratrie dans la littérature jeunesse. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 23*, 43-55.

Lemoine, L. Mietkiewicz, M.-C., et Schneider, B. (2016a). L'autisme raconté aux enfants : La littérature jeunesse, un support de sensibilisation pertinent? *Enfance, 2*, 231-245.

Lemoine, L., Mietkiewicz, M.-C., et Schneider, B. (2016b). Fratrie et handicap (trisomie 21 *versus* autisme) : Les représentations dans la littérature jeunesse. *RFDI, 27*, 116-126.

Léon R. 2004. *La littérature de jeunesse à l'école : Pourquoi? Comment?* Paris : Hachette

Mellier, D. (2016). Les psychologues de l'éducation nationale et les défis de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. *Psychologie et éducation, 4*, 11-23.

Matthees, N., et Clow, S. (2007). Putting disabled children in the picture: Promoting inclusive children's book and media. *International Journal of Early Childhood, 39*(2), 65-78.

MENESR (2016). *Repères et références statistiques. Enseignements, formation, recherche.* Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_rers_2016_614975.pdf

Miet, P., et Recher, S. (1989). Des livres, des images, des absents. Dans CDDP, APF, SESSAD (dir.) *L'enfant handicapé à travers la littérature enfantine* (pp. 7-15). Paris, FR : CNDP.

Nader-Grobois, N., Houssa, M., Jabobs, E., et Mazzone, S. (2016). Comment soutenir efficacement les compétences émotionnelles et sociales d'enfants à besoins spécifiques en milieu préscolaire et scolaire. *Bulletin de psychologie, 69*(4), 295-315.

OMS (2000). *Classification international du fonctionnement du handicap et de la santé* (CIH-2, Projet Final. Version complète). Suisse : Genève. http://dcalin.fr/fichiers/cif.pdf (consulté le 10 octobre 2017).

Pry, R., et Aussilloux, C. (2002). L'autisme : Représentation des parents et des professionnels. *Handicap, 93*, 33-46.

Sanchez, J. (2012). *L'impact de l'évolution conceptuelle du handicap sur les politiques publiques*. en ligne, http://www.wikiterritorial.cnfpt.fr/xwiki/wiki/econnaissances/view/Questions-Cles/Limpactdelevolutionconceptuelle duhandicapsurlespolitiques publiques

Schneider, B. (dir.) (2017). À l'école de la littérature jeunesse, *Psychologie et éducation, 4*.

Schneider, B., et Mietkiewicz, M.-C. (Eds.) (2013). *L'enfant dans les livres : Représentations, savoirs, normes*. Toulouse, FR : Eres.

UNESCO (1994). *Conférence Mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité*. Déclaration de Salamanque. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994.

Wilkins, J., Howe, K., Seiloff, M., Rowan, S. et Lilly, E. (2016). Exploring elementary students' perceptions of disabilities using children's literature. *British Journal of Special Education, 43*(3), 237-249, DOI: 10.1111/1467-8578.12138.

Wopperer, E. (2011). Inclusive literature in the library and the classroom: The importance of young adult and children's book that portray characters with disabilities. *Knowledge Quest, 39*(3), 26-34.

Annexe - Corpus

Les ouvrages sur la trisomie (15)

[1] Arcis, F. (2011). *Mon ami Lucien.* Rezé, FR : Editions Grandir d'un monde à l'autre.

[2] Baligand, C. (2002). *Mais qui es-tu toi?* Euralille, FR : Association « Bouge avec moi ».

[3] Baligand, C. (2004). *Dis-nous Martin… La trisomie 21 racontée aux plus jeunes*. Mussidan, FR : Les deux encres.

[4] Cadier, F, et Girel, S. (2006). *Qui est Laurette?* Paris, FR : Nathan Poche, collection « C'est la vie ».

[5] David, M. (2007). *Clément 21*. Paris, FR : Hatier, collection éthique et toc!

[6] Delval, M.H., et Varley Susan (1993, 2003). *Un petit frère pas comme les autres.* Montrouge, FR : Bayard Poche, collection les belles histoires.

[7] Demeyere-Fogelgesang, C. (2004). E*tienne et Nicolas*. Mayenne, FR : Hachette Jeunesse, collection Histoires de vies.

[8] Doering-Tourville, A. (2011). *Mon amie est trisomique*. Montréal, CA : Chenelière Education.

[9] Helft, C., et Brunelet, M. (2002, 2007). *Une petite sœur particulière*. Arles, FR : Actes Sud Junior, Benjamin.

[10] Joly, F et Franek, C. (2008). *Fred et la fille différente.* Vanves, FR : Hachette jeunesse : Les pt'its soucis.

[11] Kuckero, U. (2009, 2012). *Alice au pays des Mongols*. Montrouge, FR : Bayard jeunesse, Estampille.

[12] Moca, J., et Bourgoin, R. (2014). *Florian, un grand frère pas comme les autres*. Le Juch, FR : Y.I.L Yanouch Industrie Lourde.

[13] Ooajjou, S. (2003) : *Comme les autres... Nora et Rédouane, enfants trisomiques*. Rabat, MO : AMSAHM.

[14] Paquelier, B. (2009). *Tous les matins, je regarde passer les filles.* Paris, FR : Oskar Jeunesse, Poche Roman.

[15] Vendamme, P. (1993, 2001). *Eric et Lucile.* Paris, FR : Syros jeunesse, Les uns les autres.

Les ouvrages sur l'autisme (11)

[A] Bagla, C. (2013). *La voiture de petit soleil*. Vichy, FR : Editions Aedis.

[B] Beaudoin, J. (2009). *Mon copain Marc*. Paris, FR : Oxalide, Kid's Corner.

[C] Foz V. (2014). *Les ailes du papillon :Un battement d'ailes peut-il vraiment changer le destin?* Paris, FR : Oskar.

[D] Jaoui, S. (2003, 2010). *Je veux changer de sœur.* Paris, FR : Casterman Roman, Junior.

[E] Larchez, M. (2001). *J'ai un copain autiste*. Colmar, FR : Les Editions d'Alsace.

[F] Marleau, B. (2013). *Lolo L'autisme*. Sainte-Thérèse, CA : Boomrang Editeur Jeunesse, Au cœur des différences.

[G] Martin, A.M. (2006). *Le club des Baby-Sitters : Nos plus grands défis*. Le défi de Kristy. Paris, FR : Gallimard Jeunesse.

[H] Moore-Mallinos, J. (2008). *Mon frère est-il comme Einstein?* St-Lambert, CA : Héritage Jeunesse, collection Parlons-en!

[I] Pezet, F., et Caugant, C. (2009). *Ted : une patte ici, trois pattes là-bas*. Paris, FR : P'tits Totems, collection Ta santé m'intéresse.

[J] Roque, J. (2000).T*imothée un élève différent.* Nouméa, FR : Auto-édition, Josiane Roque.

[K] Song, J.H. (2008). *Pibi, mon étrange ami.* Paris, FR : Editions Le Sorbier.