



HAL
open science

Les représentations de l'Autre dans la littérature française contemporaine de jeunesse : la valeur de la différence

Chiara Ramero

► **To cite this version:**

Chiara Ramero. Les représentations de l'Autre dans la littérature française contemporaine de jeunesse : la valeur de la différence. GPJS (Tohoku University)/LITT&ARTS and ILCEA4 (Grenoble Alpes University). The Values of the Other, , pp.95-105, 2020. ⟨hal-04884773⟩

HAL Id: hal-04884773

<https://hal.science/hal-04884773v1>

Submitted on 23 Jan 2025

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.



HAL Authorization

Les représentations de l'Autre dans la littérature française de jeunesse : la valeur de la différence

Chiara RAMERO
(Université Grenoble Alpes)

Introduction

Plusieurs typologies de « différence » sont représentées en littérature de jeunesse : ethnique, culturelle, religieuse, linguistique, physique, psychique, etc.¹

À partir des années 1980, la littérature de jeunesse propose une variété de livres qui abordent le handicap et dans lesquels l'idée d'« Autre » est incarnée par un personnage qui présente des caractéristiques physiques ou psychiques qui diffèrent de ce qui est socialement considéré comme « normal », où ce « normal » est représenté par des personnages considérés comme « valides ». En particulier, en France, il y a plus d'une centaine de romans contemporains pour adolescents et préadolescents écrits dans les trente-cinq dernières années qui présentent au moins un personnage en situation de handicap. La plupart d'eux se font porteurs d'une idée d'intégration et d'inclusion. Par conséquent, les actions qui composent ces romans se développent en fonction de cette résolution du récit.

Quand le handicap est la thématique principale du roman, il présuppose des interrogations éthiques qui vont être stimulées chez le lecteur. Pour ces romans, il ne s'agit pas seulement de se proposer comme une source d'émotions, mais de se transformer en une source de réflexions. Comme nous rappelle Philippe Sabot, ce qui est en jeu « c'est la capacité de la littérature (sous toutes ses formes) à nous apprendre quelque chose, à nous fournir donc une connaissance d'une certaine sorte. En réalité, il ne va pas de soi du tout que la littérature ait vocation à connaître ou à faire connaître quoi que ce soit² ». Cette affirmation s'insérant dans un travail d'analyse autour de certains ouvrages adressés à un public adulte, peut-elle être appliquée à notre domaine de recherche ?

¹ Cet article reprend certains éléments de ma thèse de doctorat en cotutelle internationale entre l'Université Paris-Est et l'Università degli Studi di Torino, « Les représentations des handicaps dans les romans français et italiens contemporains pour adolescents », menée sous la direction de Gabriella Bosco, Karine Gros et Marie-Emmanuelle Plagnol et soutenue à Créteil en 2016.

² Philippe Sabot, « Que nous apprend la littérature ? : Bouveresse, Zola et l'"esprit éthique" », in Daniele Lorenzini et Ariane Revel (dir.), *Le Travail de la littérature : Usages du littéraire en philosophie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012, coll. « *Æsthetica* », p. 140 [www.halshs.archives-ouvertes.fr].

Évidemment, la littérature de jeunesse répond à des enjeux d'une plus grande ampleur. Plus que raconter ou délivrer une vérité au lecteur, ne veut-elle pas aller plus loin ? Dans les romans qui abordent le handicap, il y a des objectifs implicites principaux que nous pouvons réduire aux actions de représenter, de faire réfléchir et de véhiculer, ou transmettre, des valeurs. Les auteurs représentent, montrent et font expérimenter le handicap par la fiction qui, par conséquent, fait réfléchir le lecteur.

Individualité, altérité, collectivité

« Selon Jodelet, la "représentation" est "une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social"³ ». Elle serait donc le résultat d'une confrontation de l'individu avec la société. Serge Moscovici parle en fait de « représentation sociale⁴ », en mettant l'accent sur les relations entre la pensée individuelle et le savoir social. L'individu grandit dans un contexte social qui véhicule des idées, notamment à travers la communication et l'éducation. Par conséquent, les images que chacun se forge à partir d'un objet, d'un événement ou d'une personne s'enrichissent des contenus que la société leur confère. Comme l'affirment Mohamed Bernoussi et Agnès Florin, « une représentation sociale est donc une représentation partagée par un certain nombre d'individus⁵ » et elle correspond à une activité cognitive par laquelle chacun reconstruit ou donne un sens spécifique à un concept ou, plus en général, au réel.

En ce qui concerne les images issues du handicap, il est fondamental d'approfondir cette dernière définition qui met en relief le rapport entre le sujet qui perçoit l'objet en question, et qui est donc l'auteur de la représentation, et le monde et la société dans lesquels il vit. C'est dans la relation avec l'autre que chacun découvre autrui et soi-même ; chaque individu vit et construit une partie considérable de sa propre identité grâce à et avec les autres. Se rapprocher ou se rapporter aux

³ Laurence Joselin, *Les Représentations des personnages ayant une déficience motrice dans la littérature de jeunesse : étude comparative exploratoire France/Italie*, Université de Rouen, Association normande pour la recherche en psychologie (ANEP), Association des Paralysés de France, 2006, p. 53. Voir également Denise Jodelet, « Représentations sociales, un domaine en expansion », dans *id.*, *Les Représentations sociales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1989, p. 171-192.

⁴ Voir à ce sujet Serge Moscovici, « The Phenomenon of social représentations », in Robert M. Farr et Serge Moscovici (eds.), *Social Représentations*, Cambridge, University Press, 1984, p. 3-70.

⁵ Laurence Joselin, *op. cit.*, p. 75.

autres permet à chacun de mieux connaître ses caractéristiques, ses limites et ses capacités et aide à définir sa propre identité⁶.

En particulier, en étudiant le roman pour adolescents qui parle de handicap, je me suis interrogée sur les idées d'individualité, d'altérité et de collectivité. L'altérité est la condition nécessaire pour l'existence du concept d'individualité. En même temps, les deux idées d'individualité et de collectivité se développent en parallèle, l'une grâce à la présence de l'autre. La collectivité naît de l'ensemble de plusieurs individualités qui se définissent grâce à leur relation et à leur interaction avec l'autre ou avec les autres. Comme le souligne Claude Arnaud :

C'est bien parce qu'autrui nous occupe, nous structure en partie ou même nous colonise, que nous pouvons garantir absolument ce que nous sommes. C'est parce qu'on est *nous tous* qu'on peut dire *je* avec aplomb : notre intériorité est en partie produite par des valeurs et des représentations collectives, souvent forgées bien avant notre venue, que nous avons profondément intériorisées. Le processus qui fait de *soi* un sujet mobilise bien plus de monde qu'on ne veut le croire aujourd'hui ; notre trajet vers l'autonomie est la résultante des accidents provoqués par les personnalités qui croisèrent notre trajectoire ; nous avançons par à-coups, rebonds et rejets, comme la boule au billard⁷.

Chaque individu vit, développe sa propre identité, évolue et connaît ses limites et ses possibilités grâce au rapport avec autrui et selon les valeurs que la société dans laquelle il vit lui propose (ou impose). Les interrelations sont à la base de toute existence humaine. La présence de l'autre et du « nous » et la rencontre avec autrui, positive ou négative qui en résulte, deviennent la condition *sine qua non* pour l'existence et la construction de l'identité de chacun, en rendant possible le développement de la notion d'individualité.

Chaque individu est unique et présente des traits qui le distinguent d'un autre et c'est sur ces idées d'unicité, de valeur de chaque personne et d'altérité que se développent la plupart des livres contemporains qui présentent des personnages en situation de handicap. En ce sens, l'identité d'une personne est possible dans la relation qu'elle tisse à autrui et à la société, c'est-à-dire grâce au développement des notions d'altérité et de socialité. La variété et l'altérité sont à la base du monde social. Leur présence dans la réalité se reflète dans la fiction, et donc dans la littérature pour les adolescents.

⁶ Voir à ce sujet, William Grandi, « Fuori dal margine : Metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia », *Journal of Theories and Research in Education, Ricerche di Pedagogia e Didattica*, vol. 7, n. 1, 2012, p. 1-12. L'auteur retrace les caractéristiques principales de la littérature enfantine qui traite du handicap et souligne qu'il s'agit d'une possibilité donnée au lecteur de rencontrer le handicap et de réfléchir sur sa propre identité et sur son rapport aux autres.

⁷ Claude Arnaud, *Qui dit je en nous ?*, Paris, Grasset, 2006, p. 53.

Dans ce monde social, réel ou fictif, il est important de souligner les rôles que chaque individu est appelé à jouer (rôle familial, social, associatif, amical, etc.) et leurs enjeux. La personne en situation de handicap ou son *alter ego* littéraire représentent et assument les mêmes rôles sociaux que les personnes considérées comme « valides ». Leurs relations sociales et leurs interactions sont prédominantes pour l'affirmation de leur identité, mais elles demandent un effort majeur. Ces personnes sont en fait appelées à affirmer leur propre identité et leur condition considérée comme différente dans leur relation aux autres et à l'accepter dans le cadre d'un rapport avec eux-mêmes, afin de reconnaître leur propre valeur. Par conséquent, ils sont soumis à une double action, la première en rapport avec la collectivité, la seconde avec leur propre individualité. Leur identité se forge au fur et à mesure qu'ils tissent leurs relations avec les autres.

Plus en général, dans le cas de la littérature qui parle de handicap, le personnage « autre », c'est-à-dire « différent », fait face à une différence, à un handicap, et se confronte aux enjeux éthiques et moraux sur lesquels se fonde la société dans laquelle il vit.

Handicap et littérature de jeunesse contemporaine

L'interaction, l'échange, la confrontation sont à la base de l'affirmation de l'identité du personnage qui se trouve en situation de handicap. Dans la plupart des cas, le handicap, conçu comme un exemple d'altérité, se développe dans un processus qui va de la non-acceptation initiale à l'inclusion dans la société dans laquelle il vit et il est généralement vécu dans une perspective de proximité et non d'éloignement, de refus ou de négation. Il est perçu comme l'une des valeurs du personnage, comme une caractéristique à accepter, sans être niée.

En suivant l'évolution de la conception du handicap au niveau social, la littérature contemporaine de jeunesse ne prend pas en considération la négation, mais elle s'appuie sur les idées d'acceptation et d'intégration.

Plus particulièrement, en ce qui concerne le roman pour adolescents, en France, à partir des années 1980, période dans laquelle s'affirme et se développe véritablement une production pour les adolescents, pratiquement toutes les maisons d'édition qui présentent des collections pour les préadolescents et/ou les adolescents proposent au moins un roman qui parle de handicap. C'est le cas tant des grandes maisons d'édition que des plus petites (par exemple Gallimard, Bayard, Actes Sud, Casterman, Belin, Didier, Grasset, Magnard, Milan, Rageot, Rouergue, Thierry Magnier, et notamment Syros et l'École des loisirs qui présentent le plus de titres sur le sujet). Dans leurs romans, il s'agit presque toujours d'un jeune protagoniste en situation de handicap, un adolescent dans la plupart des cas, à la fois protagoniste, co-protagoniste de l'histoire ou simple figurant.

La nature des personnages est très variée ainsi que les caractéristiques qu'ils présentent. Cependant, les actions qui constituent ces romans peuvent se réduire à un nombre défini : 90% des romans qui traitent du handicap et qui ont été écrits dans les dernières décennies montrent en fait une évolution qui va de la non-acceptation du handicap à son acceptation finale. Quand l'acceptation n'est pas expérimentée dès le début du récit, cette évolution intéresse le point de vue tant du personnage qui est directement touché par le handicap que de ceux qui font partie de son entourage et de la société dans laquelle il est inséré.

Comme le souligne Vladimir Propp, « Les éléments constants, stables, du conte sont constitués par les fonctions des personnages, indépendamment de l'identité de l'acteur et de sa manière d'agir. Elles forment les parties constitutives fondamentales du conte⁸ ». Dans la même lignée, dans le cadre du roman pour adolescents, pouvons-nous atteindre le même constat ?

Malgré la variété de ses personnages, le nombre des fonctions proposées est assez limité. Par conséquent, cette production est caractérisée par l'uniformité et la répétitivité. En outre, toujours en suivant le modèle d'analyse de Vladimir Propp, nous pouvons également repérer les principales unités qui composent nos textes. Outre cette uniformité des fonctions, trois éléments sont récurrents : le handicap, son acceptation comme résultat final et l'évolution de sa perception vers l'intégration et l'inclusion.

A côté de cette structure romanesque assez récurrente, le handicap assume un rôle et un poids qui varient selon les textes. Dans certains, il représente un élément secondaire, parmi d'autres, qui ne conditionne pas le déroulement de l'histoire, mais qui a la simple fonction de donner une caractéristique particulière au personnage concerné, tandis que dans d'autres il incarne l'élément constitutif et essentiel du récit. En général, la plupart des romans français pour adolescents s'appuient sur une considération du handicap comme élément « primaire » du récit, mis en évidence à cause de son importance dans le développement de l'histoire.

Pour le premier cas, plus rare par rapport au deuxième, je prends en exemple *Le Jour où j'ai abandonné mes parents* écrit par Agnès de Lestrade et publié par les Éditions du Rouergue en 2011, dans la collection « Dacodac ». La protagoniste, une adolescente appelée Karle-Madeleine, en vacances avec ses parents, découvre qu'elle a une cousine atteinte de handicap moteur, Rosette. Les références à la situation de la fillette en fauteuil roulant se limitent à quelques phrases dispersées le long du roman. Sa condition n'a aucune conséquence sur le rapport qui s'instaure entre les deux cousines, ni sur le déroulement de l'histoire.

J'ai d'abord entendu un bruit de moteur qui ronronnait. Puis une fille de mon âge est apparue clouée dans un fauteuil roulant. On aurait dit que ses jambes et

⁸ Vladimir Jakovlevič Propp, *Morphologie du conte*, trad. du russe par Claude Ligny, Paris, Éditions Gallimard, 1970, p. 37.

le cuir du fauteuil ne formaient qu'une seule et même personne. J'ai remarqué qu'elle était plus petite et plus maigre que moi. A part ça, elle avait les cheveux noirs, très courts et les mêmes yeux doux que sa mère, dissimulés derrière de grosses lunettes rouges⁹.

L'expression « à part ça » explique clairement l'insignifiance que l'auteure attribue au handicap. Il est perçu comme l'une des caractéristiques du personnage, parmi d'autres.

Dans le deuxième cas, le handicap est au centre du récit, comme par exemple dans *Simple* de Marie-Aude Murail, publié en 2004 par l'École des loisirs dans la collection « Médium ». C'est l'histoire de deux frères : Simple et Kléber. Simple est un garçon qui a vingt-deux ans d'âge civil et trois d'âge mental ; Kléber est en terminale et s'occupe de son frère aîné, afin qu'il ne soit pas ramené dans un hôpital psychiatrique. Sur la quatrième de couverture on lit :

Simple dit « oh, oh, vilain mot » quand Kléber, son frère, jure et peste. Il dit « j'aime personne, ici » quand il n'aime personne, ici. Il sait compter à toute vitesse : 7, 9, 12, B, mille, cent. Il joue avec des Playmobil, et les beaux hommes cachés dans les téphélones, les réveils et les feux rouges¹⁰. Il a trois ans et vingt-deux ans. Vingt-deux d'âge civil. Trois d'âge mental. Kléber, lui, est en terminale, il est très très courageux et très très fatigué de s'occuper de Simple. Simple a un autre ami que son frère. C'est Monsieur Pinpin, un lapin en peluche. Monsieur Pinpin est son allié, à la vie, à la mort. Il va tuer Malicroix, l'institution pour débiles où le père de Simple a voulu l'enfermer, où Simple a failli mourir de chagrin. Monsieur Pinpin, dans ces cas-là, il pète la gueule. Rien n'est simple, non, dans la vie de Simple et Kléber. Mais le jour où Kléber a l'idée d'habiter en colocation avec des étudiants, trois garçons et une fille, pour sauver Simple de Malicroix, alors là, tout devient compliqué¹¹.

Le long du roman, le protagoniste, Simple, doit faire face à deux traitements contrastants : d'une part, le rejet de son père et de sa compagne, de l'autre, l'amour de son frère qui mobilise peu à peu son entourage vers son acceptation. Malgré les difficultés, les incompréhensions et les jugements négatifs que les deux frères subissent et auxquels ils sont souvent confrontés, la solidarité émerge enfin dans leur vie. À part la position neutre et détachée du père, caractérisée par une sorte d'indifférence vis-à-vis du fils, les colocataires des deux frères et l'entourage de Kléber arrivent à aimer Simple et à l'aider, en apprenant beaucoup de cette rencontre

⁹ Agnès de Lestrade, *Le Jour où j'ai abandonné mes parents*, Paris, Éditions du Rouergue, 2011, p. 39.

¹⁰ Atteint de handicap mental, Simple n'est pas en mesure de prononcer correctement tous les mots : « beaux hommes » (bonhommes) et « téphélones » (téléphones) en sont un exemple.

¹¹ Marie-Aude Murail, *Simple*, Paris, l'école des loisirs, 2004, quatrième de couverture.

avec lui. Le handicap les aide à réfléchir et à se confronter avec la différence, en tirant du sens de cette expérience enrichissante. Le seul personnage qui ne vit pas un changement d'attitude est Kléber qui, dès le début de l'histoire, assume le rôle du frère aîné (alors qu'en réalité, dans cette fratrie, il est le cadet) compréhensible, affectueux et prêt à tout pour aider son frère à s'intégrer et à vivre une existence digne de respect et de considération.

Dans ce roman, Marie-Aude Murail parle à ses jeunes lecteurs du handicap mental et de la surdi-mutité. Simple a en fait deux amis outre son frère : Monsieur Pinpin, son lapin en peluche, et Amira, une fillette sourde-muette, sœur d'une amie de Kléber. Le long du roman, Simple et Amira, accompagnés et aidés par leur amitié, apprennent à mieux connaître leur propre condition. Le handicap mental de Simple se conforte dans la compagnie de la petite sourde-muette. D'une part, Simple a du mal à se faire accepter et à s'intégrer, mais il y arrivera grâce à sa naïveté ; de l'autre, Amira vit bien avec son handicap, en ne subissant aucune expérience de discrimination. Comme dans la plupart des livres qui abordent le handicap, le protagoniste déclenche chez les autres personnages des sentiments de tolérance et de solidarité qui atteignent l'amitié et l'amour.

À travers l'histoire de ces deux frères et avec beaucoup d'humour, élément qui caractérise son style, l'auteure raconte la tendresse cachée dans la condition humaine. La thématique principale du livre n'est donc pas le handicap, mais l'amour inconditionné envers tout être humain, quelle que soit sa condition.

Une littérature « moralisée » ?

Dans la plupart de ces romans pour adolescents, l'acceptation du handicap, sujet d'une grande portée sociale et morale, triomphe. La fin heureuse et les sentiments toujours bienveillants envers le personnage handicapé témoignent d'une mise en pratique de principes moraux au niveau textuel. Pourrions-nous donc parler aujourd'hui d'une littérature « moralisée », c'est-à-dire régie sur des règles morales ? La réponse ne peut être qu'affirmative. La compréhension du réel et l'exploration de la morale sont à la base de cette typologie de narration. Comme l'affirme Giulia Pozzi, le texte se développe autour de principes moraux que le lecteur élabore, enrichit ou refuse, par son rôle actif dans la lecture et dans la construction des significations d'une narration. « Chacun perçoit et comprend les notions de bien et de mal, tout en construisant, au fil des ans et des expériences, un système de valeurs et de jugements axiologiques propres¹² » ou encore

¹² Giulia Pozzi, « De l'expérience narrative à l'expérience morale : quel rôle pour la littérature pour la jeunesse ? » [<http://www.raison-publique.fr/article371.html>].

L'enfant devient capable de percevoir les espaces du bien et du mal, en même temps qu'il perçoit la possibilité de s'y orienter de manière autonome et de prendre, de même que les personnages littéraires, ses propres décisions. Le premier grand repère moral que la littérature pour la jeunesse soulève est alors la question du choix moral, de la liberté. Comment nier, en ce sens, la portée morale de la littérature pour la jeunesse¹³ ?

En général, la littérature de jeunesse mène le lecteur à choisir le bien, représenté par la tolérance et par l'acceptation de la différence et offre rarement à ses lecteurs la possibilité de choisir le mal. Au contraire, elle est comme contrôlée par une force morale qui la pousse à pénétrer cette thématique et en mettre en lumière les aspects les plus enrichissants et les valeurs positives qui lui sont associées et qu'elle peut véhiculer : la solidarité, la tolérance, l'amitié, etc. Son objectif principal est de favoriser le rapprochement du handicap et d'éviter la diffusion de comportements mauvais et d'opinions erronées dans l'univers réel du lecteur, dans une perspective de « prévention » contre l'intolérance vis-à-vis du handicap et de la différence.

La portée morale de la littérature et ses intentions pédagogiques se voient vouées à la transmission de valeurs qui se placent du côté du bien. Toutefois, le risque est d'aboutir à la construction de produits littéraires dans lesquels émerge un angélisme qui s'éloigne de la réalité et qui vise à la diffusion du *politically correct* et d'une image héroïque ou positivement exaltée du personnage handicapé.

Comme le souligne Jean Perrot, « La littérature, comme fait culturel d'expression totale, est un moyen particulièrement vivant et efficace d'intéressement et de formation du citoyen, ainsi qu'un instrument de lutte contre les handicaps culturels de l'enfant¹⁴ ». Pour se former en tant que citoyen, l'adolescent doit apprendre des normes comportementales fondamentales et à se confronter aux autres. Dans tous les romans pour adolescents qui parlent de handicap, les personnages vivent dans une situation continue d'échange, de confrontation et d'interaction. Les relations entre les personnages considérés comme « différents » et ceux qui, au contraire, sont perçus comme « normaux », favorisent le développement d'un sentiment de solidarité et de tolérance que le lecteur expérimente, au niveau fictionnel, à travers l'identification aux personnages. En particulier, l'inclusion finale et la perception du handicap comme source de découverte de l'Autre peuvent favoriser ce rapprochement du handicap de la part du lecteur.

¹³ *Loc. cit.*

¹⁴ Jean Perrot, « Recherche et littérature de jeunesse en France : Recherche pure ou appliquée ? », *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 44, n. 3 « Enfants, lectures et bibliothèques », 1999 [<https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-03-0013-002>].

En guise de conclusion

Dans les romans qui abordent le handicap, que le rôle du handicap soit « primaire » ou « secondaire » dans le récit, le lecteur est impliqué dans un processus à la fois émotionnel et intellectuel. Il éprouve des émotions (peine, compassion, pitié, joie, respect, admiration, etc.), questionne son personnage et se questionne sur sa propre identité, sur ses propres capacités ou limites et sur ses rapports aux autres. Il est appelé à une réflexion à la fois morale, éthique et sociale. Comme l'affirme Edwige Chirouter, « L'œuvre d'art, en l'occurrence l'œuvre littéraire, est initiatique, elle est l'alchimie d'une rencontre aléatoire qui me permet de donner sens à mon existence et sens au monde¹⁵ ».

De cette façon, à travers l'identification au personnage et la projection dans le récit, le lecteur a la possibilité de se plonger dans une situation souvent inconnue ou méconnue. Toujours en empruntant les mots à Philippe Sabot, la littérature « nous apprend et nous aide à vivre, du moins à comprendre comment nous pourrions ou devrions vivre pour être heureux ou moins malheureux (en amour, au travail, en famille, etc.)¹⁶ ». Il se crée un rapport étroit entre la fiction, la réalité et le lecteur qui apprend ainsi à accepter le handicap pour vivre mieux et à se rapprocher de lui.

D'un point de vue pédagogique, ces romans contribuent à enrichir les connaissances du lecteur, en participant à son éducation, et se présentent comme des instruments visant à enrichir. Ils aident le lecteur à faire des choix, comme le personnage du livre, en le plaçant devant des conflits qu'il pourrait rencontrer dans son quotidien, dans sa vie individuelle ou dans ses rapports sociaux, et l'aident à découvrir, à travers la lecture, la valeur et la richesse de la différence.

¹⁵ Edwige Chirouter, « À quoi pense la littérature de jeunesse ? Trois années d'ateliers de lecture philosophique avec les mêmes élèves à l'école primaire française », in *Autour de l'adulte de demain : développer l'enfant philosophe et critique par la littérature jeunesse dans la société du savoir*, Actes du colloque 2-3 avril 2012, BAnQ – UQAM, p. 9.

¹⁶ Philippe Sabot, *op. cit.*, p. 149.

Bibliographie

Arnaud, Claude, *Qui dit je en nous ?*, Paris, Grasset, 2006, p. 53.

Chirouter, Edwige, « À quoi pense la littérature de jeunesse ? Trois années d'ateliers de lecture philosophique avec les mêmes élèves à l'école primaire française », in *Autour de l'adulte de demain : développer l'enfant philosophe et critique par la littérature jeunesse dans la société du savoir*, Actes du colloque 2-3 avril 2012, BAnQ – UQAM.

De Lestrade, Agnès, *Le Jour où j'ai abandonné mes parents*, Paris, Éditions du Rouergue, 2011.

Grandi, William, « Fuori dal margine : Metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia », *Journal of Theories and Research in Education, Ricerche di Pedagogia e Didattica*, vol. 7, n. 1, 2012, p. 1-12.

Jodelet, Denise, « Représentations sociales, un domaine en expansion », in Denise Jodelet, *Les Représentations sociales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1989, p. 171-192.

Joselin, Laurence, *Les Représentations des personnages ayant une déficience motrice dans la littérature de jeunesse : étude comparative exploratoire France/Italie*, Université de Rouen, Association normande pour la recherche en psychologie (ANEP), Association des Paralysés de France, 2006.

Moscovici, Serge, « The Phenomenon of social representations », in Robert M. Farr et Serge Moscovici (eds.), *Social Représentations*, Cambridge, University Press, 1984, p. 3-70.

Murail, Marie-Aude, *Simple*, Paris, l'école des loisirs, 2004.

Perrot, Jean, « Recherche et littérature de jeunesse en France : Recherche pure ou appliquée ? », *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 44, n. 3 « Enfants, lectures et bibliothèques », 1999 [<https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-03-0013-002>].

Pozzi, Giulia, « De l'expérience narrative à l'expérience morale : quel rôle pour la littérature pour la jeunesse ? » [<http://www.raison-publique.fr/article371.html>].

Propp, Vladimir Jakovlevič, *Morphologie du conte*, trad. du russe par Claude Ligny, Paris, Éditions Gallimard, 1970.

Ramero, Chiara, *Les Représentations des handicaps dans les romans français et italiens contemporains pour adolescents*, thèse de doctorat en Littérature française, sous la direction de Gabriella Bosco, Karine Gros et Marie-Emmanuelle Plagnol, soutenue le 25/06/2016 à l'Université Paris-Est, en cotutelle internationale avec l'Università degli Studi di Torino.

Sabot, Philippe, « Que nous apprend la littérature ? : Bouveresse, Zola et l'"esprit éthique" », in Daniele Lorenzini et Ariane Revel (dir.), *Le Travail de la littérature : Usages du littéraire en philosophie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012, coll. « Æsthetica », p. 140 [www.halshs.archives-ouvertes.fr]