

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

*Miroirs et fenêtres : représentations de l'autisme
dans la Littérature de Jeunesse*

*Etude de la littérature de jeunesse en tant qu'outil de sensibilisation à
l'autisme chez des élèves de cycle 3*

Présenté par

ROSENSAFT ELBAZ Aviva

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : Noizet Nicole	
Statut : Professeure certifiée en Lettres	

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Vandenbroucke Geneviève	Présidente du Jury
Noizet Nicole	Membre du Jury

Soutenu le

20 / 06 / 2024

inspé

TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER

ÉDQUER

FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ

PROFESSEUR.E DES ÉCOLES

Résumé

Cette étude a exploré les représentations de l'autisme dans la littérature de jeunesse et leur adéquation avec les critères diagnostiques du DSM-5. À travers une analyse textuelle d'un corpus de 24 ouvrages destinés à des élèves du cycle 1 au cycle 4 il a été révélé que, bien que certaines œuvres adhèrent aux critères cliniques, d'autres présentent certains écarts pouvant influencer la perception du trouble par les jeunes lecteurs. Les résultats soulignent une évolution des genres et des profils de l'autisme au fil du temps, reflétant une conscience croissante et une représentation plus diverse de l'autisme. Une séquence interdisciplinaire en français et EMC a permis de travailler deux romans avec des élèves de cycles 3 dans le but de développer les capacités de compréhension et d'empathie. L'étude met en évidence la nécessité d'une éducation continue pour déconstruire les stéréotypes et promouvoir une compréhension nuancée de l'autisme, soulignant le potentiel de la littérature de jeunesse à contribuer significativement à la sensibilisation et à l'inclusion des personnes autistes.

Mots-clés : littérature de jeunesse, autisme, représentations, sensibilisation, empathie fictionnelle

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement Madame Nicole Noizet, ma directrice de mémoire qui m'a encadrée et accompagnée durant trois années avec bienveillance et sans qui rien n'aurait été possible.

Je remercie également Madame Geneviève Vandembroucke, Présidente du jury, d'avoir bien voulu permettre cette soutenance.

Je remercie l'homme qui partage ma vie de m'avoir soutenue dans les moments difficiles.

Je remercie mes enfants pour tous ces moments volés ainsi que mes élèves pour leurs belles productions.

Et pour finir, je remercie toutes celles et ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'aboutissement de ce travail de recherche.

« Le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres ; le verbe
« aimer »... Le verbe « rêver »... »

Pennac, D. (1992). Comme un roman. Éditions Gallimard. p.13

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
I/ Une thématique de recherche s'inscrivant dans un contexte particulier : l'École inclusive.....	7
Bref rappel des fondements de l'École inclusive.....	7
II/ Des notions relatives à la thématique de recherche et des dispositifs.....	9
Sur le trouble du spectre de l'autisme	9
Comment est diagnostiqué l'autisme ?	9
Sur les théories de l'autisme	9
La théorie de l'esprit	9
La théorie de la cécité mentale de Baron-Cohen.....	10
La théorie neuropsychologique	10
La théorie de la cohérence centrale	11
La théorie affective-sociale de Hobson	11
Les idées reçues sur l'autisme.....	12
Douance ou déficience intellectuelle	12
Autisme et sentiments.....	12
Sur la littérature de jeunesse.....	14
Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?.....	14
Les enjeux de la littérature de jeunesse.....	15
Texte littéraire et lecture littéraire.....	17
Empathie et empathie fictionnelle.....	19
Sur les représentations.....	20
Sur la sensibilisation.....	21
Sur la discussion à visée philosophique (DVP) et l'enseignement moral et civique (EMC)	21
Qu'est-ce qu'une DVP ?	21

Sur les programmes d'EMC.....	22
III/ Méthodologie.....	23
Sur l'analyse du corpus d'œuvres de littérature de jeunesse	23
Sur la mise en œuvre d'une séquence interdisciplinaire français/EMC	24
Sur la question de recherche	24
Réflexivité Méthodologique	25
Sur l'analyse du corpus.....	25
Echantillon	25
Méthode de recueil de données	26
Descriptif.....	26
Outils.....	27
Méthode d'analyse des données.....	27
Descriptif.....	27
Sur la séquence d'apprentissage	33
Participants.....	33
Méthode de recueil de données	34
Descriptif.....	34
1. Le focus group	34
2. Les activités de J. Giasson : dans ma tête et la carte de personnage.....	35
2.1. L'activité « dans ma tête »	35
2.2. La « carte de personnage »	36
3. Le journal de personnage (V. Larrivé).....	36
4. La discussion à visée philosophique (DVP)	37
Outils.....	38
Méthode d'analyse des données.....	39
Descriptif.....	39
1. Analyse du focus group	39
2. Analyse des activités de J. Giasson.....	40
(a) L'activité « dans ma tête »	40
(b) La carte de personnage	41
3. Analyse des journaux de personnage	42
4. Analyse de la discussion à visée philosophique (DVP).....	44

IV. RESULTATS	45
Résultats de l'Analyse du Corpus de Littérature de Jeunesse	45
Résultats du focus group	52
Résultats de l'activité « Dans ma tête »	54
Résultats de l'activité « Carte de Personnage »	57
Résultats des journaux de personnage	58
Résultats de la DVP	61
V. DISCUSSION.....	65
VI. CONCLUSION	68
ANNEXES	73
Annexe 1 - Tableau de recueil de données du corpus d'œuvres de littérature de jeunesse	74
Annexe 2 - Critères diagnostiques du TSA selon le DSM-5	104
Annexe 3 - Fiche de préparation de la séquence interdisciplinaire français/EMC	106
Annexe 4 – Transcription et images du court métrage <i>Mon petit frère de la lune</i>	108
Annexe 5 - Transcription du focus group	111
Annexe 6- Profil vierge « dans ma tête »	117
Annexe 6 bis- Productions « dans ma tête » des élèves	117
Annexe 6 ter - Analyse des productions « dans ma tête »	119
Annexe 7- Carte de personnage « Louna »	120
Annexe 8 – Transcription des journaux de personnage	121
Annexe 9 - Transcription de la DVP	125
Annexe 10 - Analyse des journaux de personnage	139

INTRODUCTION

Aujourd'hui, en France, le trouble du spectre de l'autisme (TSA) représente environ 1 % de la population générale. L'autisme est défini comme un trouble neurodéveloppemental ; c'est-à-dire qu'il présente un fonctionnement cérébral atypique qui se met en place avant la naissance. Ces atypicités sont impliquées notamment dans la motricité, le langage, les émotions, la perception et les interactions sociales. En France, l'autisme a été officiellement reconnu comme un handicap en 1996 (Wacjman & Douville, 2012). Sous la présidence de Monsieur François Hollande (2012-2017), le gouvernement déclarait que « *Le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental. La loi sur la Refondation de l'école consacre pour la première fois le principe d'inclusion scolaire. Le Gouvernement est déterminé à faire de l'école inclusive l'école du 21e siècle.* » Madame Nadjat Vallaud-Belkacem alors ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche affirmait : « *Je défends le thème de l'école inclusive. Ce n'est pas à l'élève de s'adapter au système mais au système de s'adapter aux spécificités des élèves.* » Dans cette logique, le 6 juillet 2017, la Secrétaire d'État auprès du Premier ministre chargée des personnes handicapées, Sophie Cluzel, lançait la concertation nationale relative au quatrième plan autisme, dont l'un des cinq axes de travail portait sur l'inclusion scolaire des enfants et jeunes avec autisme, au travers de l'accès aux apprentissages, de la maternelle à l'enseignement supérieur, ainsi qu'à la formation professionnelle.

Pourtant, en 2018, le Premier Ministre Édouard Philippe, reconnaissait que la France avait « *accumulé un retard significatif en matière de repérage, de diagnostic, d'accompagnement et d'inclusion des personnes autistes* ». Afin de tenter de répondre à ce retard, divers dispositifs ont vu le jour pour tenter de répondre au défi de la scolarisation des élèves présentant un TSA en milieu ordinaire : UEMA (unités d'enseignement maternelle autisme), UEEA (unités d'enseignement élémentaire autisme), DAR (dispositifs d'autorégulation)¹.

À la rentrée scolaire 2019, 39 131 élèves avec des troubles du spectre de l'autisme (déclarés), soit 11 % des élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire, dont 25 956 dans le 1er degré (soit 13 % de l'ensemble des élèves en situation de handicap)².

¹ <https://eduscol.education.fr/3634/ueea-uema-dispositifs-integres>

² https://handicap.gouv.fr/sites/handicap/files/files-spip/pdf/bilan_autisme_2_ans_2020-accessible.pdf

Cependant la volonté de tendre vers une société et une école inclusive n'abolit pas les représentations que l'ensemble de la population (enseignants, parents d'élèves et élèves inclus) peut avoir de l'autisme.

Ces différents constats nous permettent donc de définir le contexte et les défis actuels liés à la compréhension de l'autisme et à l'inclusion des personnes autistes dans notre société et en particulier dans le système éducatif. Cependant, si nous voulons véritablement créer une société inclusive, il est nécessaire de trouver des moyens efficaces de sensibiliser à la fois les enseignants et les élèves à ce sujet. C'est à cet endroit que la littérature de jeunesse peut jouer un rôle indéniable en ce qu'elle a le pouvoir d'ouvrir des fenêtres sur des expériences différentes. De plus, la littérature de jeunesse a le potentiel d'amener les enfants vers diverses perspectives tout en les sensibilisant à des sujets tels que l'autisme d'une manière accessible et captivante. Dès lors, ce travail de recherche visera à explorer plus en détail la manière dont la littérature de jeunesse représente les personnages autistes et comment elle peut être utilisée comme un outil pédagogique pour apporter une meilleure compréhension et une acceptation de l'autisme.

L'objet de ce mémoire consiste donc, dans un premier temps, à analyser les représentations de l'autisme dans des ouvrages de littérature de jeunesse qui s'adressent à un public allant de la maternelle au collège, puis à mettre en œuvre une séquence d'apprentissage interdisciplinaire en français et enseignement moral et civique (EMC) comportant notamment un travail autour de romans avec des élèves de cycle 3, en exploitant divers dispositifs, dont le journal de personnage afin de savoir si la littérature de jeunesse peut être utilisée comme un outil de sensibilisation à l'autisme. En effet, mon parcours universitaire antérieur durant lequel j'ai obtenu une licence de psychologie, un DU Autisme et un Master MEEF IPBEP (métiers de l'intervention avec des publics à besoins éducatifs particuliers) m'a permis de m'interroger longuement sur la réalité de l'École inclusive et de m'intéresser plus particulièrement à la question de l'autisme. Les différents stages que j'ai eu l'occasion d'effectuer en milieu scolaire m'ont permis de confirmer qu'un nombre encore important d'enseignants ne connaissent pas ou peu les particularités liées au trouble du spectre de l'autisme et peuvent avoir des préjugés ou de fausses croyances vis-à-vis des élèves qui présentent ce trouble. J'ai également pu me rendre compte durant mon parcours en Master MEEF premier degré, notamment en tant qu'alternante de deuxième année, de la méconnaissance des élèves sur ce sujet. Enfin, force est de constater que les élèves avec autisme ne sont pas toujours

compris ni acceptés par leurs pairs, la communauté éducative ou encore les parents des élèves ordinaires.

Ayant un intérêt particulier pour la littérature de jeunesse, c'est assez naturellement que j'ai souhaité travailler sur un thème en lien avec celle-ci et il m'a semblé intéressant d'aborder la question des représentations de l'autisme dans la littérature de jeunesse. En effet, je me suis demandé comment les personnages y étaient décrits. Au travers des différents ouvrages arrivait-on à percevoir les caractéristiques et particularités du spectre de l'autisme, spectre qui induit une sorte de singularité de chaque autiste ?

Je me suis également interrogée sur le fait de savoir si la littérature de jeunesse pouvait être utilisée comme un outil de sensibilisation permettant de mieux connaître et appréhender les jeunes autistes.

I/ Une thématique de recherche s'inscrivant dans un contexte particulier : l'École inclusive

Qu'est-ce que l'École inclusive ?

Sur le site Eduscol³, la définition qui est faite de l'École inclusive est la suivante :

« L'École inclusive vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers. »

Bref rappel des fondements de l'École inclusive

En 1994, s'est tenue à Salamanque la Conférence mondiale de l'éducation regroupant les représentants de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales. Elle a donné lieu à la célèbre déclaration de Salamanque. Ce texte énonce notamment que « *Les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte des caractéristiques propres à chaque enfant.* ». Il introduit également la notion « d'école pour tous ». C'est-à-dire une école ordinaire qui se doit d'accueillir tous les élèves et évoque la nécessité d'une pédagogie centrée sur l'enfant qui s'adapte aux besoins de tous.

³ <https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive>

Cependant, durant cette période, nous sommes encore dans une logique intégrative puisque la déclaration de Salamanque utilise le terme de « *principe de l'intégration* » selon lequel les élèves devraient, dans la mesure du possible, être intégrés en école ordinaire.

La Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a instauré un « droit à l'école » qui permet d'inscrire tout élève en situation de handicap dans l'école la plus proche de son domicile (article L112-1 du code de l'éducation). Ceci implique une certaine responsabilité de l'Éducation Nationale vis-à-vis de ces élèves qui doivent être accueillis dans les meilleures conditions de bien-être et de sécurité. Ladite loi prévoit d'ailleurs que :

« Pour satisfaire aux obligations qui lui incombent en application des articles L. 111-1 et L. 111-2, le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Dans ses domaines de compétence, l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes en situation de handicap. »

Ce n'est cependant qu'en 2013 que la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République utilisera le terme « d'école inclusive » en affirmant :

« Il convient aussi de promouvoir une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire. Le fait d'être dans la classe n'exclut pas de bénéficier d'enseignements adaptés et est, pédagogiquement, particulièrement bénéfique. Cette scolarisation au sein de l'école ou de l'établissement permet aussi aux autres élèves d'acquérir un regard positif sur la différence... »

Dans la mesure où l'école a non seulement pour mission d'apprendre aux élèves à lire, écrire, compter, mais également à vivre ensemble dans le respect des valeurs républicaines, il semble important d'inscrire ce mémoire en regard des différentes disciplines qui seront travaillées avec les élèves à cette fin et de développer le prescrit mais pour l'heure, nous commencerons par éclairer le lecteur sur la notion d'autisme et les différentes théories qui s'y rapportent.

II/ Des notions relatives à la thématique de recherche et des dispositifs

Sur le trouble du spectre de l'autisme

Comment est diagnostiqué l'autisme ?

L'autisme n'ayant pas de bases biologiques détectables, c'est grâce aux critères contenus dans le DSM-5 que se sont effectués les diagnostics. En effet, comme cela a d'ores et déjà été énoncé, le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est un trouble neurodéveloppemental qui se caractérise par des déficits persistants de la communication et des interactions sociales ainsi que des intérêts, comportements ou activités répétitifs ou restreints, présents dès les premières étapes du développement sans être forcément manifestes (American Psychiatric Association, 2013). Le TSA est complexe et hétérogène ; il se situe dans un « continuum », expression d'une grande diversité de profils. Ce large spectre est composé de différents degrés de sévérité et permet de déterminer des troubles associés. La sévérité du TSA « *repose sur l'importance des déficits de la communication sociale et des modes comportementaux restreints et répétitifs* » (American Psychiatric Association, 2013). Le DSM-5 a également mis en évidence les particularités sensorielles (hypo ou hyper) que peuvent présenter les personnes ayant un TSA.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux problématiques induites par le TSA et ont mis à jour diverses théories explicatives des difficultés induites par ce trouble.

Sur les théories de l'autisme

La théorie de l'esprit

Simon Baron-Cohen a développé une théorie qui relie l'autisme à la théorie de l'esprit (ToM). La théorie de l'esprit fait référence à la « *capacité qu'ont les êtres humains de comprendre et de prédire le comportement d'autrui, leurs connaissances, leurs intentions et leurs croyances* ».

Ainsi, la ToM est la capacité à imputer des intentions, des souhaits, des connaissances, etc. à soi-même et aux autres. Le concept de ToM a été introduit par Premack et Woodruff (1978), qui ont développé des expériences avec des chimpanzés afin de mettre en évidence leur capacité à

comprendre en relation avec l'esprit humain. Baron-Cohen, Leslie et Firth se sont intéressés au développement de la ToM chez les enfants autistes et neurotypiques. Leurs travaux mettent en lumière une compréhension perturbée de l'univers mental chez les enfants TSA.

La ToM suppose que les états mentaux d'une personne ne sont pas directement observables mais peuvent être déduits grâce à un mécanisme cognitif complexe. Plusieurs études empiriques étayaient cette théorie selon laquelle le développement perturbé de cette capacité pourrait expliquer certaines difficultés rencontrées par les enfants autistes en matière de pragmatisme, d'empathie ou de déficits sociaux. Cependant, cette théorie ne permettrait pas d'expliquer la rigidité et les conduites stéréotypées que l'on rencontre chez les enfants TSA. C'est pourquoi la recherche s'est davantage axée sur les particularités cognitives globales : déficit des fonctions exécutives et manque de cohérence centrale.

La théorie de la cécité mentale de Baron-Cohen

Selon cette théorie, étroitement liée à la théorie de l'esprit, les personnes TSA ne comprennent pas les intentions des autres et éprouvent de l'anxiété lorsque certains comportements leur semblent imprévisibles, car ils seraient incapables d'anticiper les événements.

Baron-Cohen évoque un retard dans le développement de la théorie de l'esprit, produisant des degrés divers de « cécité mentale ». Cette théorie expliquerait les difficultés sociales et de communication des personnes non neurotypiques et par extension autistes.

La théorie neuropsychologique

Cette théorie énonce une altération des fonctions exécutives chez les personnes autistes. Le terme de « fonctions exécutives » regroupe un ensemble de processus cognitifs dits de « haut niveau » ; il s'agit des processus permettant de générer, de surveiller et de contrôler l'action et la pensée. Ils incluent des aspects de planification et d'exécution de comportements complexes, de mémoire de travail et de contrôle inhibiteur (planification stratégique des actions, inhibition des informations et actions non pertinentes, flexibilité cognitive et motrice lors des transitions).

Les fonctions exécutives sont liées à la mémoire de travail qui permet de garder en mémoire des informations et de les utiliser mentalement en même temps. Les chercheurs ont mis en évidence un déficit de ces fonctions exécutives chez les personnes autistes.

Fisher et Happé (2005) soutiennent que les difficultés autistiques sont principalement causées par des altérations du lobe frontal. Le lobe frontal, est responsable de fonctions telles que la mémoire et la régulation des stimuli environnementaux, à la fois visuels et auditifs. Il est également impliqué dans la régulation émotionnelle, le contrôle des impulsions et le comportement social.

En relation avec ces résultats, une possible altération préfrontale ainsi que des dysfonctionnements sous-corticaux ont été évoqués comme la cause des symptômes typiques des TSA dans les domaines social et cognitif. Ainsi, Demetriou, DeMayo et Guastella (2019) ont rappelé que l'ensemble de la littérature sur les TSA relève des connexions cérébrales atypiques, variant entre sur-connectivité et sous-connectivité. Les régions touchées comportent des zones englobant le contrôle exécutif et les circuits cortico-sous-corticaux. Des différences ont également été constatées dans les circuits associés à la mémoire de travail et à l'inhibition. Ces atypicités perdurent toute la vie. En outre, des altérations globales du fonctionnement exécutif ont été observées dans un grand nombre de persévérances et incapacités à trouver des stratégies efficaces pour atteindre un objectif comme cela peut être évalué par le test de classification des cartes du Wisconsin⁴.

La théorie de la cohérence centrale

Une autre théorie sur l'autisme est celle proposée par Uta Frith en 2003, selon laquelle l'autisme se caractériserait par un déficit spécifique dans l'intégration de l'information à différents niveaux. En effet, la cohérence centrale est la capacité à avoir une vue d'ensemble (globale) des choses, c'est-à-dire, la capacité de faire du lien entre les différents éléments du contexte dans lequel on se trouve pour donner du sens à ces différents éléments. Les personnes avec autisme ont tendance à focaliser sur les détails. Il leur est donc difficile de percevoir une situation dans sa globalité.

Selon cette théorie, les enfants autistes ont des difficultés à faire des comparaisons, des inférences conceptuelles efficaces et porter des jugements.

La théorie affective-sociale de Hobson

La théorie de Hobson (1995) affirme que les déficits cognitifs et sociaux de l'autisme sont de nature affective-sociale. Hobson défend le rôle de l'émotion dans le développement des relations interpersonnelles en tant que déficit primaire chez les personnes autistes. Cela suggère que les

⁴ Ce test évalue le raisonnement abstrait et l'aptitude à adapter sa stratégie cognitive en fonction des modifications de l'environnement en faisant appel à l'organisation et à la planification du sujet. Ce dernier doit utiliser les feed-back du praticien, pour orienter son comportement vers la réalisation du but à atteindre et pour modérer ses réponses impulsives.

personnes autistes ont une plus grande difficulté à comprendre les émotions et que cela affecte négativement leurs interactions sociales. Hobson a étudié le langage spontané des autistes pour apprendre leurs premières verbalisations sur les états mentaux, et a découvert des déficiences spécifiques dans leur capacité à parler d'états tels que penser, savoir et croire.

Les différentes particularités liées à l'autisme ont amené à certaines idées reçues que nous allons développer ci-après.

Les idées reçues sur l'autisme

Douance ou déficience intellectuelle

Pendant de nombreuses années, il était avancé que 70 % à 80 % des autistes présentaient un retard mental ou des limites intellectuelles. Or, de récentes études révèlent que la déficience intellectuelle ne serait associée à l'autisme que dans 45 % à 50 % des cas. Les personnes TSA ne présentent pas plus de douance que celle constatée dans la population générale.

Dans une interview donnée en 2017, à Isabelle Audet, Laurent Mottron rappelait que « *l'autisme et la douance sont deux éléments absolument distincts* » et que l'« *on retrouve donc chez les autistes des personnes dotées d'une intelligence hors du commun, et d'autres qui présentent un Q.I. tout à fait dans la norme.* ».

Il précisait également que les autistes pouvaient présenter des « îlots » de compétences « *un autiste est meilleur dans certaines choses que dans d'autres ... certains autistes peuvent présenter un retard important de langage, se développer de façon normale dans d'autres sphères et se montrer particulièrement talentueux dans certains domaines.* » (Audet, 2017).

Autisme et sentiments

Selon Peter Vermeulen (2020), les personnes autistes auraient un langage émotionnel propre. En effet, l'autisme n'étant pas un problème émotionnel, les personnes avec TSA ressentent des émotions mais les manifestent de façon différente. Dans la mesure où l'autisme se caractérise par des difficultés qualitatives de communication, il ne semble pas étonnant que les personnes TSA développent un langage émotionnel atypique et peu compréhensible par des personnes neurotypiques.

Autisme et empathie

L'empathie, comme nous le développerons plus tard (cf. chapitre sur l'empathie et l'empathie fictionnelle), peut se traduire par la capacité à comprendre les sentiments des autres sans les vivre soi-même. Cela implique d'être en capacité de :

- (1) adopter le point de vue de l'autre
- (2) comprendre ses états d'âme
- (3) réagir de manière émotionnellement adaptée

Ces prérequis peuvent être difficiles à atteindre pour des personnes avec autisme, notamment parce qu'elles ont du mal à décrypter les expressions émotionnelles des autres. Des études ont montré que les autistes focalisent davantage sur certaines zones du visage, ce qui ne leur permet pas de percevoir les indices émotionnels de façon globale. Sans cette perception, il est difficile de se mettre à la place de l'autre et encore plus de consoler quelqu'un si on ne perçoit pas sa tristesse. En outre, s'il arrive qu'une personne TSA éprouve de la compassion parce qu'elle a reconnu le sentiment de l'autre, elle ne comprendra pas forcément ce que cet autre éprouve. Généralement, les personnes autistes avec un bon niveau intellectuel vont au fur et à mesure se constituer une bibliothèque de scénarios pour savoir comment réagir face à certaines situations. C'est ce qu'explique Temple Grandin (1994) :

« Je prends des décisions sociales sur base de l'intelligence et de la logique. J'utilise les souvenirs des expériences passées dans une sorte de comparaison logique. J'ai appris par expérience que certains comportements mettaient les gens en colère. Parfois, les décisions logiques sont mauvaises parce qu'elles reposent sur des données incomplètes. Je compare les expériences que j'ai dans ma bibliothèque de souvenirs avec la situation que je vis sur le moment. Je prends donc une décision logique, à partir de toutes les données disponibles. Je compare, par exemple, souvent les relations sociales avec les informations sur la diplomatie internationale que j'ai découvertes dans le journal ; un combat entre Dick et Jane est comme deux pays qui se battent pour des droits commerciaux. »⁵

⁵ <https://www.participate-autisme.be/go/fr/comprendre-l-autisme/qu-est-ce-que-l-autisme/l-autisme-et-l-empathie/une-encyclopedie-de-scenarios.cfm>

Sur la littérature de jeunesse

Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?

La notion de littérature de jeunesse est relativement récente. Le recours à la littérature jeunesse est apparu comme une solution pour répondre à la prise de conscience de la nécessité de faire évoluer l'offre de lecture face aux problématiques associées aux pratiques des jeunes lecteurs du dernier tiers du vingtième siècle (Ahr et Butlen, 2015). C'est notamment à partir des années 1970-1980 que la littérature de jeunesse intègre progressivement les pratiques pédagogiques en France, avec l'objectif de développer le goût de la lecture chez les enfants et de favoriser leur épanouissement intellectuel et culturel. En 2002, cette intégration a été renforcée par l'établissement de listes de références d'ouvrages recommandés par le Ministère de l'Éducation nationale pour les différents cycles scolaires. Ces listes visent à guider les enseignants dans le choix des œuvres à étudier.

La littérature de jeunesse désigne l'ensemble des œuvres littéraires destinées aux enfants et adolescents. Elle est composée de genres variés tels que les contes, les fables, les romans, la poésie, les albums illustrés, le théâtre et les bandes dessinées, elle a pour vocation d'éveiller l'imagination et la curiosité des jeunes lecteurs tout en les aidant à développer des compétences linguistiques et cognitives, comme nous le verrons ci-après. Contrairement aux ouvrages documentaires, qui ont une visée principalement éducative et informative, la littérature de jeunesse se concentre sur la narration et la création d'univers fictifs permettant aux enfants de s'évader, de rêver et de réfléchir. La littérature de jeunesse se distingue de la littérature « pour adultes » par son adaptation à un public jeune, tant par ses thèmes et son style que par son format. Les albums illustrés, par exemple, combinent souvent de riches illustrations avec des textes courts et simples, adaptés aux capacités de lecture des plus jeunes enfants. Les romans pour adolescents, quant à eux, abordent des sujets plus complexes et sont souvent structurés en chapitres pour faciliter la lecture.

Cependant, comme le souligne Nathalie Prince (2021), la littérature de jeunesse n'est pas un genre en soi et les frontières d'âge sont floues : « *Les contours, alors, deviennent flous, confus, ambigus et mettent à mal le théoricien. Si, spontanément, Les Trois Brigands ou les albums des Barbapapa peuvent être catalogués dans la littérature de jeunesse, que dire des Trois Mousquetaires, de Zazie dans le métro, de Moby Dick, de Don Quichotte ou des grands romans de Tolkien ?* » (Prince, 2021, p. 24). Tous ces éléments en font une notion difficile à définir.

Selon Butlen & Dubois-Marcoin (2005, pp 4-5) :

« On peut donc, en tant qu'enseignant, déplacer la question de la littérature de jeunesse, et se demander quelles relations il existe entre la réception, la lecture des enfants et celles des grands. Certes, l'entrée en littérature suppose et permet l'acquisition de compétences et surtout d'éléments de culture, qui représentent pour l'apprenti lecteur des jalons et des repères à partir desquels faire jouer les textes avec de plus en plus d'aisance, comme le montre Max Butlen à partir de son questionnement : « Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ? ». Il s'agit donc d'une construction progressive, dynamique, mais qui n'a rien de linéaire et qui se structure chez chaque individu au fil des expériences culturelles scolaires et extrascolaires. »

Ainsi, la littérature de jeunesse, riche et variée, joue un rôle essentiel dans le développement des jeunes lecteurs. Cela nous amène à explorer les différents enjeux de la littérature de jeunesse.

Les enjeux de la littérature de jeunesse

Les enjeux de la littérature de jeunesse sont multiples. Commençons par citer les enjeux d'ordre identitaire. En effet, la littérature de jeunesse contribue à la formation individuelle du jeune lecteur qu'il convient de conduire à se construire comme un citoyen capable d'avoir une réflexion critique sur le monde qui l'entoure. Ensuite, il existe des enjeux éducatifs permettant au jeune lecteur de se construire une vision du monde et des hommes, et d'interroger les valeurs sur lesquelles elle repose et des enjeux culturels. Vient enfin, l'aspect de la tradition littéraire qui permet au jeune lecteur d'appréhender différents genres littéraires comme les jeux de langage, les recueils de poésies, les contes, etc. (Ahr et Butlen, 2015) qui permettent aux élèves de construire une culture littéraire commune et de prendre goût à lire.

Les programmes en vigueur indiquent que :

« La littérature est également une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Elle est donnée à lire et à entendre ; elle nourrit les pratiques d'écriture. Au cycle 3, l'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire par l'élève, en lien avec son expérience, ses lectures, ses connaissances, celles qu'il acquiert dans d'autres disciplines, notamment en histoire.

Les élèves sont amenés à lire des œuvres de plus en plus longues et complexes, en étant encouragés, dans la mesure du possible, à effectuer des choix de lectures personnelles en fonction de leurs goûts afin de stimuler leur intérêt. Ces lectures font l'objet de discussions sur des temps de classe. »

Qu'en outre :

« Tout au long du cycle, et comme au cycle précédent, les activités de lecture restent indissociables des activités d'écriture, qu'il s'agisse des écrits accompagnant la lecture (cahiers ou carnets de lecture pour noter ses réactions, copier des poèmes, des extraits de texte, etc.), de ceux qui sont liés au travail de compréhension (réception personnelle, reformulation, réponses à des questions, notes, schémas, etc.) ou de l'écriture libre et autonome qui prend appui sur la lecture des textes littéraires. »

Les attendus de fin de cycle en lecture et compréhension sont notamment :

- (1) Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture.
- (2) Lire et comprendre des textes et des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour apprendre dans les différentes disciplines.

Les compétences et connaissances associées à l'item « *Comprendre un texte littéraire et se l'approprier* » sont :

- (1) Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens
- (2) Être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles.
- (3) Être capable de mobiliser des connaissances grammaticales et lexicales.
- (4) Être initié à la notion d'aspect verbal (valeurs des temps), abordée à travers l'emploi des verbes dans les textes lus (le récit au passé simple, le discours au présent ou au passé composé, etc.).
- (5) Être capable de repérer ses difficultés et de chercher comment les résoudre.
- (6) Être capable de recourir, de manière autonome, aux différentes démarches de lecture apprises en classe.
- (7) Être capable d'identifier les principaux genres littéraires (conte, roman, poésie, fable, nouvelle, théâtre) et de repérer leurs caractéristiques majeures.

Les activités de lecture et d'écriture sont indissociables et permettent aux jeunes lecteurs de s'approprier les textes littéraires en lien avec leurs expériences personnelles et culturelles.

Texte littéraire et lecture littéraire

Myriam Tsimbidy (2008) nous rappelle que les didacticiens utilisent des critères différents pour qualifier un texte de littéraire.

Ainsi, Jocelyne Giasson retient un critère pragmatique qui réside dans l'opposition entre texte littéraire et textes courants comme des documentaires ou des directives alors que Catherine Tauveron utilise un critère sémantique qui consiste à écarter tous les textes informatifs ou narratifs qui ne laissent pas de place à l'interprétation.

Myriam Tsimbidy souligne néanmoins que ces deux approches sont complémentaires puisqu'elles se situent à des moments différents de l'apprentissage. En effet, l'utilisation de ces deux critères permet de construire progressivement les compétences des élèves en lecture littéraire, en commençant par une compréhension basique des types de textes pour évoluer vers une compréhension approfondie et l'interprétation des textes littéraires.

Véronique Larrivé (2015, pp. 161-162) nous rappelle que Michel Picard définit trois « *instances lectorices* », dans son modèle psychanalytique de l'activité du lecteur, élaboré en 1986 dans *La lecture comme jeu* : le liseur, le lu et le lectant qui correspondent à trois dimensions différentes du lecteur qui représentent son corps, son imaginaire et son intellect. Le liseur c'est le corps du lecteur qui reste en contact avec le monde extérieur tout en réagissant à ce qu'il lit ; « *le vrai lecteur a un corps, il lit avec* » (Picard, 1989, p. 133). Or, comme l'indique Larrivé (2015), en 1992, Vincent Jouve va modifier ce modèle en supprimant cette instance du liseur tout en conservant la dimension intellectuelle du lectant et diviser l'instance du lu pour créer le lisant qui représente la part du lecteur qui investit mentalement l'univers de fiction.

Le couple lisant/lectant allie ainsi l'imaginaire du lisant et l'intellectualisation du lectant, nous ramenant à la question du lien entre distanciation et implication du lecteur.

Selon Dufays, Gemenne et Ledur (1996, 2015), la lecture littéraire mérite d'être qualifiée de lecture littéraire lorsqu'elle organise :

(a) un va-et-vient didactiquement organisé entre une attitude de distanciation à l'égard du texte c'est à dire une lecture analytique et interprétative, communément appelée « lecture savante » car on cherche à apprendre en lisant et une lecture de participation liée davantage à la dimension psycho-affective ; il s'agit d'une lecture plus subjective, référentielle et qui peut être qualifiée de plus « ordinaire ».

(b) un modèle stratégique : ce va-et-vient a pour but d'équilibrer les dimensions rationnelle (intersubjective) et passionnelle (subjective) de la lecture et à prendre en compte la richesse effective du rapport à la littérature qui permet au lecteur d'accéder au maximum de possibilités du sens.

(c) C'est également un concept qui permet d'avoir une vision double du rapport à la culture, au corpus et au patrimoine littéraire par l'acquisition de référents communs grâce auxquels le lecteur va pouvoir s'orienter dans le monde de la littérature. En parallèle, il est important que l'élève se constitue sa propre bibliothèque intérieure ; une culture qui soit élargie à l'ensemble des possibilités de lecture et qui ne se limite pas uniquement aux œuvres du patrimoine (lecture paralittéraire).

Ainsi, le double rapport entre subjectivité et intersubjectivité se joue aussi au niveau du corpus des textes à lire.

Edwige Chirouter (2010, p.117) évoque que pour Paul Ricœur « *la littérature est une « expérience de pensée », au même titre que le texte philosophique* ». Selon elle :

« Il développe l'idée de la littérature comme « métaphore vive », qui nous dévoile des dimensions insoupçonnées de la réalité. La littérature constitue à ce titre une expérience authentique, singulière et universelle à la fois, par laquelle les hommes vont pouvoir appréhender le réel. La fiction littéraire n'est donc pas seulement de l'ordre de l'imaginaire mais elle a aussi une « fonction référentielle ». L'imaginaire est ainsi comme un immense laboratoire où les hommes peuvent modeler, dessiner, redessiner à l'infini les situations, les dilemmes, les problèmes qui les travaillent. »

Véronique Larrivé (2015, p.160) souligne également que :

« Lire, c'est se faire une représentation mentale d'un univers fictionnel puis imaginer les actions et les pensées des personnages dans cet univers. Le lecteur doit donc se représenter les personnages « en train de vivre » dans le monde de la fiction, c'est-à-dire en train d'agir, de

penser et de ressentir. On peut donc se demander si, imaginant les actions et les pensées des personnages, le lecteur met en jeu des phénomènes d'échoïsation corporelle et de simulation incarnée identiques à ceux mis en jeu dans le monde réel pour comprendre ses pairs. »

Ce qui nous amène à aborder la question de l'empathie fictionnelle.

Empathie et empathie fictionnelle

L'empathie est une notion jeune puisque le premier livre français à traiter du sujet date de 2010 : *L'empathie au cœur du jeu social* de S. Tisseron.

L'origine de ce mot proviendrait de l'Allemagne romantique du XVIIIe siècle. Théodor Lipps y aurait développé la notion « *Einfühlung* » qui serait la capacité de saisir de l'intérieur.

Son équivalent grec est « *empathia* » qui est le « *fait de consacrer une forte attention à quelqu'un. Contient l'idée d'entrer dans l'intimité psychique d'autrui.* » (Tisseron, 2010, pp. 17-18).

Selon le Larousse, l'empathie est définie comme la « *faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent.* »

Ainsi, l'empathie est la capacité à ressentir les émotions de quelqu'un d'autre mais elle peut être déclinée sous deux formes : l'empathie cognitive qui consiste à comprendre les idées d'un autre et l'empathie émotionnelle à partager ses sentiments. C'est également ce que relève Véronique Larrivé (2015, p.159) lorsqu'elle évoque que « *D'une part, il est probable que ce soit la capacité à se mettre à la place de l'autre qui rende possible l'altruisme et d'autre part, comme nous allons le voir avec l'explication des mécanismes en jeu, la compréhension des états mentaux d'autrui passe bien par un partage de ses émotions.* »

Toujours selon Véronique Larrivé (2018), l'empathie est « *une disposition psychique propre aux humains* » qui seraient capables de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre ses états mentaux et ses ressentis. Ainsi, l'empathie fictionnelle peut être définie comme étant la capacité du lecteur à comprendre ce que pense, ressent ou croit un personnage de fiction (Larrivé, 2017, p. 64). Cependant, Larrivé met en évidence que l'empathie repose sur une forme de simulation où le corps simule l'expérience d'autrui. Ainsi, il ne suffit pas de considérer uniquement la dualité lecteur/lisant. Il est nécessaire de prendre en compte une troisième composante, celle du corps, le liseur, du modèle proposé par Michel Picard.

L'empathie fictionnelle permettrait à l'élève-lecteur de s'interroger sur les valeurs rattachées aux personnages d'œuvres fictionnelles. En outre, le travail autour de l'empathie fictionnelle permet de développer les compétences attendues notamment en EMC sur la culture de la sensibilité, comme le fait d'être capable d'empathie.

Sur les représentations

Dans son mémoire de recherche portant sur l'enseignement et les représentations de la littérature de jeunesse en CM2, soutenu en 2012, Raphaëlle Le Bas traite de la question des représentations à l'école.

Elle souligne que selon Jodelet, les représentations sont des « *images qui condensent un ensemble de significations ; systèmes de référence qui nous permettent d'interpréter ce qui nous arrive, voire de donner un sens à l'inattendu ; catégories qui servent à classer les circonstances, les phénomènes, les individus auxquels nous avons à faire.* » (Le Bas, 2012, p. 12).

Ainsi, les représentations sont des constructions mentales qui prennent appui sur l'ensemble de connaissances préalablement acquises afin de faire face à une situation donnée et permettant d'agir de façon appropriée.

Ce concept a été introduit par Durkheim lors de ses travaux sur les représentations collectives et repris par Serge Moscovici dans le cadre de la psychologie sociale. Mais c'est Piaget qui en a fait un usage pédagogique afin de mettre en évidence un lien entre représentations des élèves et apprentissages scolaires.

Le Bas, s'appuyant notamment sur les écrits de Christian Poslaniec, met également en évidence que les représentations sur les savoirs enseignés ne sont pas l'apanage des élèves mais que les enseignants aussi ont des représentations. Qu'en outre, « *Les connaissances qu'ils ont (ou qu'ils n'ont pas) dans le domaine de la littérature de jeunesse (puisque c'est le sujet qui nous intéresse) conditionnent la représentation qu'ils en ont par conséquent la façon dont ils vont aborder le sujet avec les élèves.* » (Le Bas, 2012, p. 13)

Sur la sensibilisation

Au sens figuré, la sensibilisation représente une action, le fait de susciter l'intérêt, la curiosité de quelqu'un mais aussi le résultat qui découle de cette action⁶. Ainsi, la sensibilisation passe par le fait de rendre quelque chose intéressant afin de faire passer des informations amenant à la compréhension de certains éléments, faits, préjugés ou idées reçues pour que les effets de cette action provoquent certains résultats.

Dans cette démarche, le journal de personnage tel que développé dans les travaux de Larrivé semble être un outil intéressant à mettre en œuvre avec les élèves dans la mesure où il permet de développer une certaine empathie vis-à-vis des personnages dont il fait l'objet.

En effet, selon Larrivé (2015, p. 174) :

« Aborder la lecture d'une œuvre littéraire avec le dispositif du « journal de personnage » permet, selon nous, de donner plus de place aux émotions lectorales et notamment aux émotions suscitées par les personnages, et d'intégrer l'apprentissage de l'empathie fictionnelle à celui de la lecture littéraire. »

A toutes fins utiles, il convient de préciser que le journal de personnage est un dispositif d'écriture élaboré par Véronique Larrivé afin d'accompagner les élèves dans des lectures de fiction littéraires. Il consiste, au cours d'une lecture suivie de demander aux élèves de produire des écrits de travail en « je » fictif. L'idée étant que les élèves adoptent le point de vue des personnages de fiction, en se mettant à leur place.

Sur la discussion à visée philosophique (DVP) et l'enseignement moral et civique (EMC)

Qu'est-ce qu'une DVP ?

La DVP appartient à la catégorie des débats réglés. La lutte contre les inégalités scolaires et sociales nécessite de repenser le rapport aux savoirs. La philosophie pour enfants peut être envisagée comme un levier pour réfléchir au sens donné aux apprentissages en développant leur « posture d'apprenant ».

⁶ <https://www.cnrtl.fr/definition/sensibilisation>

Ainsi, la discussion à visée philosophique (DVP) y est mise au service des différents champs disciplinaires et se révèle vectrice de l'envie d'apprendre chez des élèves particulièrement fragiles scolairement et socialement. La philosophie est donc envisagée comme une « modalité d'apprentissage ».

À travers ce dispositif, il s'agit de favoriser ou de développer cette « posture d'apprenant » en s'inscrivant quelque part dans la perspective d'une pédagogie de l'étonnement ou de l'énigme. Une illustration est proposée dans le cadre de la lecture au cycle 3.

Cette approche, tant dans sa démarche que dans les apprentissages qu'elle met en jeu, relève d'un type particulier d'oral réflexif (qui n'exclut aucunement le recours à l'écrit). La DVP ou oral réflexif a pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action. De façon générale, cette réflexion implique de sortir de soi-même, de partager les questions existentielles dans le temps et l'espace pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde, aux autres...

Sur les programmes d'EMC

Les programmes de cycle 3 indiquent que l'EMC poursuit trois finalités qui sont :

- (1) Respecter autrui
- (2) Acquérir et partager les valeurs de la République
- (3) Construire une culture civique

Il est précisé que :

« La morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique ... Cette morale repose sur la conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, qu'il s'agisse de soi ou des autres, et nécessite l'existence d'un cadre définissant les droits et devoirs de chacun. Respecter autrui, c'est respecter sa liberté, le considérer comme égal à soi en dignité, développer avec lui des relations de fraternité. » [...]

« La culture civique portée par l'enseignement moral et civique articule quatre domaines : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement, l'engagement.

- La culture de la sensibilité permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre. [...]

Dans des échanges contradictoires, pouvant prendre appui sur la littérature jeunesse, des écrits documentaires ou journalistiques, les élèves sont initiés à débattre de manière démocratique et à penser de façon critique. Ils acquièrent dans ces débats les capacités à établir des liens entre des choix, des comportements et leurs impacts environnementaux (climat, biodiversité, développement durable) et à comprendre les perspectives des acteurs impliqués dans les problématiques abordées. »

Ainsi, la DVP permet de construire des attendus de fin de cycle, notamment en EMC, qui sont :

- (1) Adopter une attitude et un langage adaptés dans le rapport aux autres Tenir compte du point de vue des autres.
- (2) Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés, mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression.
- (3) Exercer une aptitude à la réflexion critique pour construire son jugement.
- (4) Écouter autrui et justifier un point de vue au cours d'une conversation, d'un débat ou d'un dialogue.

III/ Méthodologie

Cette méthodologie se divise en deux volets complémentaires : le premier concerne l'analyse détaillée d'un corpus sélectionné d'œuvres de littérature jeunesse, tandis que le second s'articule autour de la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement interdisciplinaire français/EMC.

Sur l'analyse du corpus d'œuvres de littérature de jeunesse

Le premier volet de notre méthodologie vise à examiner un corpus d'œuvres de littérature jeunesse afin d'évaluer la représentativité et l'authenticité des portraits de l'autisme qu'ils dépeignent. Plus précisément, cette analyse poursuit les objectifs suivants :

- (1) Extraire des passages, phrases, mots ou expressions pertinents qui révèlent les descriptions des personnages autistes et leurs états mentaux, afin d'analyser la précision des représentations de l'autisme et de noter toute explication « scientifique » qui serait fournie.
- (2) Établir un panorama des représentations de l'autisme en soulignant les thématiques associées aux personnages et l'impact de leur condition, tout en observant d'éventuelles évolutions à travers le temps.

(3) Sélectionner sur la base de cette étude des œuvres appropriées pour l'étude en classe, enrichissant ainsi le programme pédagogique.

Sur la mise en œuvre d'une séquence interdisciplinaire français/EMC

Le deuxième volet consiste à élaborer et mettre en œuvre une séquence interdisciplinaire en français/EMC ayant pour ambition de sensibiliser les élèves sur la question de l'autisme à travers des activités pédagogiques variées, comme explicité infra, afin de réaliser des apprentissages tout en recueillant des données utiles pour répondre à notre question de recherche.

Au-delà d'apporter des éléments de compréhension théorique sur l'autisme, cette recherche se rattache directement à la didactisation d'un point d'EMC, visant à amener les élèves à « *Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres* ». Nous nous appuyons sur la littérature pour interroger non seulement des enjeux littéraires, mais surtout pour permettre une formation personnelle des élèves. Les œuvres littéraires supports offrent une occasion d'interroger le propre vécu des élèves, leurs sensibilités et leurs connaissances sur le monde, tout en créant « *l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés.* » (Ministère de l'éducation nationale, 2008, p. 5). Les œuvres littéraires choisies pour leur représentation de l'autisme constituent une base pour explorer les valeurs qui construisent et donnent un sens à la vie. Elles représentent donc un cadre propice à la sensibilisation à l'autisme et facilitent le développement par les élèves d'une réflexion éthique, esthétique et philosophique.

Sur la question de recherche

Notre question de recherche se déploie en deux axes principaux :

Dans quelle mesure les représentations de l'autisme dans la littérature de jeunesse correspondent-elles à la réalité du spectre de l'autisme ? La littérature de jeunesse peut-elle constituer un vecteur efficace pour la sensibilisation à l'autisme ?

Réflexivité Méthodologique

Dans le cadre de cette recherche, il me semble essentiel de partager les éléments de mon expérience personnelle qui pourraient avoir influencé mon interprétation des données. En tant que parent d'enfants diagnostiqués autistes, je suis familiarisée avec les défis et les réalités associés à ce spectre. J'ai pris conscience que cette familiarité pouvait teinter mes attentes et mon analyse des données qualitatives recueillies lors du focus group et de la DVP. Afin de sauvegarder l'objectivité de l'étude, j'ai adopté un codage thématique basé sur des catégories prédéfinies, et j'ai veillé à séparer mes interprétations des descriptions directes des élèves.

Sur l'analyse du corpus

Echantillon

Nous avons sélectionné 24 ouvrages de littérature jeunesse, s'adressant à des élèves du cycle 1 (maternelle) au cycle 4 (collège) :

1. Balthazar, N. (2008). Ben X. Namur : Mijade.
2. Carteron, M. (2014). Les autodafeurs Tome 1 : Mon frère est un gardien. Arles : Editions du Rouergue
3. Chaperon, B., & Solt, H. (2020). Le Carnet de Lola Boumbadaboum. Paris : Little Urban.
4. Duvert, A. & Giffo, B. (2006). Le trésor de Cannelle. Crozon : Les Editions Buissonnières.
5. Ferrier, A. Jean, D. & ZAD. (2015). Mon extra grand frère. Tulle : Utopique.
6. Gallardo, M., & Gallardo, M. (2010). Maria et moi (BD). Paris : Rackham.
7. Jaoui, S. (2010). La préférée (Roman). Paris : Casterman Jeunesse.
8. Josephine, R. & Mandine, S. (2006). La clé des songes. Clichy : Gecko.
9. Kennedy, D., & Sfar, J. (2019). Les fabuleuses aventures d'Aurore. Paris : Pocket Jeunesse (PKJ).
10. Kochka. (2002). Au clair de la Louna (Roman). Paris : T. Magnier.
11. Kochka. (2021). Le chant de Loon (Roman). Paris : Flammarion Jeunesse.
12. Kochka. (2002). Le liseron de Jules (Les Albums de Justine et compagnie). Paris : Editions Belin.
13. Kochka. (2002). L'enfant qui caressait les cheveux (Roman). Paris : Grasset-Jeunesse.
14. Laurencin, G. (2004). Paul-la-Toupie histoire d'un enfant différent (Lo País d'Enfance). Monaco: Éd. du Rocher.
15. Marleau, B. (2006). Lolo (Au cœur des différences). Terrebonne (Québec) : Boomerang.

16. Martel, S., & Battuz, C. (2008). *Le monde d'Éloi (J'apprends la vie)*. Saint-Lambert, Québec: Éditions Enfants Québec.
17. McNicoll, E. (2021). *Les étincelles invisibles*. Paris : L'École des loisirs.
18. Miller, A. & Stentz, Z. (2012). *Colin Fischer - un garçon extraordinaire*. Paris : Hélium
19. Motsch, E. (2006). *Gabriel (Mouche)*. Paris : L'École des loisirs.
20. Philibert, F., & Dupoizat, A. (2011). *Mon petit frère de la lune*. Rezé : D'un monde à l'autre
21. Roque, J. (2000). *Timothée un élève différent*. Vic-Fezensac: J. Roque.
22. Rudolph, S., Royer, D. (2018). *Les rayures d'Arthur*. Bruxelles : Dominique et compagnie.
23. Song, J-H. (2008). *Pibi mon étrange ami*. Paris : Le Sorbier.
24. Thompson, K., & Allard, M. (2020). *Caillou et Sophie - Une histoire sur l'autisme*. Montréal : Chouette

Méthode de recueil de données

Descriptif

Notre méthode de recueil de données a consisté en une analyse de documents. Pour recueillir les données nécessaires à notre étude, nous avons entrepris une analyse approfondie des textes des œuvres du corpus. Notre corpus comprenait vingt-quatre livres de littérature de jeunesse mettant en scène des personnages autistes ou abordant le thème de l'autisme. L'analyse de textes a été réalisée en plusieurs étapes.

Tout d'abord, nous nous sommes procuré les livres en version papier ou en version numérique. Ceux-ci ont été achetés d'occasion, empruntés en bibliothèque ou ont fait l'objet d'une consultation sur des plateformes numériques. Ensuite, chaque ouvrage a été lu dans son intégralité afin de relever des passages pertinents en nous concentrant sur les descriptions des comportements, des émotions et des interactions des personnages autistes. Ces extraits ont été recueillis en effectuant une prise de note durant la lecture puis ont été organisés dans un tableau de recueil (annexe 1) de données indiquant : (1) le titre du livre, (2) sa date de parution, (3) le nombre de pages, (4) l'identification de l'auteur et éventuellement de l'illustrateur, (5) l'indication de la langue d'origine si le livre a été traduit, (6) l'identification du personnage principal ou du narrateur, (7) l'identification du personnage autiste, (8) des éléments contextuels, (9) la présence ou l'absence d'une information « scientifique » sur l'autisme, (10) des passages, phrases ou mots comportant des descriptions des comportements du personnage autiste, (11) des passages, phrases ou mots comportant des états mentaux des personnages.

Cette méthode nous a permis de systématiquement extraire les données textuelles clés pour une analyse plus approfondie des représentations de l'autisme.

Outils

Divers outils ont été nécessaires à la réalisation du recueil de données.

Il a tout d'abord fallu se procurer tous les ouvrages du corpus. Un bloc-notes et un stylo ont été utilisés pour effectuer une prise de notes systématique lors de la lecture et relever des citations et des passages significatifs. Afin de synthétiser ces notes, un tableau de recueil de données a été élaboré, comme décrit dans le paragraphe précédent (annexe 1). Ce tableau a été réalisé à l'aide d'un ordinateur afin d'organiser et de catégoriser les éléments recueillis.

Méthode d'analyse des données

Descriptif

Le traitement et l'analyse des données recueillies se sont appuyés sur une méthode visuelle de codage par couleur, adaptée des principes de l'analyse thématique de Braun et Clarke (2006). En effet, l'analyse thématique est appropriée compte tenu de la nature variée et narrative des données textuelles. Cette méthode permet de dégager des thèmes à partir de grandes quantités de texte, ce qui est essentiel pour identifier les représentations de l'autisme dans un corpus de littérature de jeunesse étendu. En outre, cette méthode favorise une analyse structurée et approfondie qui correspond à nos objectifs de recherche et nous a permis d'identifier les catégories suivantes :

- (a) *Comportements atypiques ou inadaptés* : cette catégorie regroupe les comportements qui peuvent sembler étranges et/ ou qui diffèrent de ceux attendus selon les normes sociales établies ; il peut s'agir de stéréotypies, d'alignements d'objets, d'actions impulsives ou inappropriées.
- (b) *Intérêts restreints/obsessions* : il s'agit de comportements par lesquels le personnage manifeste un intérêt excessif voire envahissant pour certaines activités ou sujets, qui peuvent devenir des obsessions vers lesquelles sont portées ses activités et qui occupent toute son attention.
- (c) *Intolérance aux changements : ritualisations et difficultés dans les transitions* : cette catégorie regroupe les évocations aux besoins de rituels et de routines quotidiennes, comme des séquences d'actions particulières, le besoin de passer par le même chemin, ... Elle

englobe également les difficultés de passer d'une activité à une autre, pouvant se traduire par une résistance au changement, un besoin de prévisibilité, un comportement rigide ou une pensée rigide.

- (d) *Difficultés ou atypies de communication* : il s'agit de déficits dans l'utilisation du langage, tant verbal que non verbal, des difficultés à comprendre et à suivre les codes de la communication, et des particularités dans l'expression et la réception de l'information
- (e) *Manque d'inhibition verbale* : Se concentre sur des comportements liés à la communication verbale, comme des propos inopportuns, le manque de discrétion, ou une franchise sans filtre social.
- (f) *Particularités sensorielles* : Cette catégorie traite des hypersensibilités, hyposensibilités, ou fascinations aux stimuli, tels que des réactions fortes aux sons, aux textures, ou à la lumière, ou au contraire un manque de réaction à des sensations que la plupart trouveraient inconfortables comme par exemple un enfant qui refuse de porter tel vêtement parce que sa sensation sur la peau est désagréable ou quelqu'un qui pourrait passer des heures à regarder l'eau couler.
- (g) *Sélectivité alimentaire* : il s'agit des difficultés avec la nourriture qui peuvent être liées aux textures, aux goûts, ou à l'odeur, menant à une alimentation peu variée ou des habitudes alimentaires particulières, comme de manger qu'une sorte d'aliment ou uniquement des aliments blancs...
- (h) *Capacités spécifiques des personnages autistes* : ce sont les compétences ou des talents notables chez les personnages autistes, qui peuvent aller au-delà de ce qui est typique pour leur âge ou leur développement général ; il peut s'agir de capacité extraordinaire comme le fait de pouvoir mémoriser et réciter des cartes entières de villes ou de jouer des morceaux de musique après les avoir entendus une seule fois mais également de leurs points forts comme être bon en dessin.
- (i) *Relation particulière au monde animal ou à la nature* : on s'intéresse ici aux affinités spéciales que les personnages autistes peuvent avoir avec les animaux ou l'environnement naturel ; le fait d'être plus à l'aise avec les animaux ou de sembler être connecté à la nature
- (j) *Méthodes d'adaptation* : il s'agit des différentes stratégies développées par les personnages autistes pour gérer leurs angoisses ou revenir au calme et mieux s'intégrer ou interagir avec

leur environnement ; par exemple, avoir un objet fétiche, compter, masquer, utiliser des outils comme des scénarios sociaux ou des casques anti-bruit...

- (k) *Sentiments des personnages* : cette catégorie regroupe non seulement les réactions et émotions des personnages neurotypiques envers les personnages autistes, mais aussi les sentiments et attitudes des personnages autistes eux-mêmes envers leur entourage.
- (l) *Perception de l'autisme et stéréotypes* : Ce sont les idées préconçues, les malentendus et les stéréotypes sur l'autisme qui sont exprimés ou suggérés par les personnages non autistes dans les ouvrages mais également les mises au point faites au sujet de l'autisme par les divers personnages.

Puis, notre méthode a consisté à :

- (1) Assigner une couleur distincte à chacune des catégories thématiques identifiées.
- (2) Appliquer ces codes couleur directement sur le tableau de recueil de données (annexe 1) pour classer les observations et faciliter leur identification, en les visualisant rapidement
- (3) Regrouper les données codées par couleur pour identifier les thèmes émergents et évaluer la représentation de l'autisme à travers le corpus.

Le système de codage par couleur a été réfléchi pour favoriser une analyse visuelle efficace des données. Chaque couleur a été sélectionnée selon une logique qui reflète les associations mentales ou les significations culturelles généralement attachées à cette couleur :

- (a) **Comportements atypiques ou inadaptés** : le rouge a été choisi pour mettre l'attention sur les comportements qui se démarquent.
- (b) **Intérêts restreints/obsessions** : le orange peut évoquer la concentration intense sur des intérêts spécifiques.
- (c) **Intolérance aux changements : ritualisations et difficultés dans les transitions** : le gris est souvent associé à la neutralité, à la stabilité, et parfois à la monotonie ou à la rigidité.
- (d) **Difficultés ou atypies de communication** : le bleu est une couleur traditionnellement associée à la communication.
- (e) **Manque d'inhibition** : le turquoise est une déclinaison de bleu qui peut représenter le manque de retenue.

- (f) **Particularités sensorielles** : le vert clair représente la vivacité qui peut être associée aux particularités sensorielles.
- (g) **Sélectivité alimentaire** : le vert foncé évoque souvent les légumes (verts).
- (h) **Capacités spécifiques des personnages autistes** : le doré est associé à l'excellence ou au talent (médaille d'or).
- (i) **Relation particulière au monde animal ou à la nature** : le marron évoque la terre, la nature et aussi par association les animaux.
- (j) **Méthodes d'adaptation** : le violet est souvent associé à la sérénité
- (k) **Sentiments des personnages** : le rose est souvent associé aux sentiments, il évoque la sensibilité.
- (l) **Perception de l'autisme et stéréotypes** : le lilas est une variation du violet qui peut symboliser la subtilité des stéréotypes et préjugés et des nuances de l'autisme

Au cours de notre analyse, il nous a semblé pertinent de rajouter deux nouvelles catégories thématiques qui ressortaient chez certains personnages qui seront codées grâce à un surlignage en couleur :

- (m) **Focalisation sur les détails** : attention excessive portée aux détails mineurs, pouvant interférer avec la compréhension globale ; le jaune est souvent associé à l'attention et la concentration ce qui rappelle la capacité à porter son attention sur les détails.
- (n) **Pensée en images** : cette notion met en évidence un traitement des informations sous forme de représentations mentales visuelles ; le violet est une couleur qui peut être associée à la pensée et à l'imagination.

Les catégories précédemment identifiées et codées selon une couleur, ont été regroupées pour former des thèmes larges et significatifs :

- (1) **Difficultés de communication et des interactions sociales** : ce thème est associé à plusieurs items de la catégorie (a) comportements atypiques ou inadaptés correspondant au critère diagnostique A1 du DSM-5 mais également à certains aspects du critère A3, (d) difficultés ou atypies de communication correspondant au critère A2 du DSM-5, et (e) manque d'inhibition correspond au critère A1 du DSM-5 mais également au critère A3. En effet, bien que cette catégorie puisse, à première vue, paraître éloignée du critère A3 « déficits du développement, du maintien et de la compréhension des relations », un manque d'inhibition peut mener à des

interactions sociales inappropriées et révèle donc bien des difficultés à développer, maintenir ou comprendre les relations sociales.

- (2) Comportements répétitifs et intérêts restreints : ce thème englobe d'autres items de la catégorie (a) comportements atypiques ou inadaptés correspondent au critère B1 du DSM-5, ainsi que les catégories (b) intérêts restreints/obsessions qui correspond au critère B3 du DSM-5, (c) intolérance aux changements qui correspond au critère B2 du DSM-5 et les catégories (f) particularités sensorielles et (g) sélectivité alimentaire qui correspond au critère B4.
- (3) Les théories de l'autisme : ce thème regroupe les catégories (m) focalisation sur les détails et (n) pensée en images, qui reprennent des idées contenues dans la théorie du manque de cohérence centrale et dans des témoignages de personnes autistes.
- (4) Connexions et stratégies d'adaptation : combine des éléments de (i) relation particulière au monde animal ou à la nature et (j) méthodes d'adaptation, illustrant la manière dont les personnages autistes forment des connexions et développent des stratégies d'adaptation dans la vie quotidienne.
- (5) Forces et talents des personnages autistes : ce thème reprend la catégorie (h) capacités spécifiques des personnages autistes, mettant en lumière leurs compétences uniques et leurs talents.
- (6) Relations familiales et amicales : ce thème reprend les éléments de (k) sentiments des personnages qui inclut des aspects des dynamiques familiales mais permet également d'explorer les relations d'amitié et les liens sociaux qui peuvent se former autour des personnages autistes.
- (7) Perception de l'autisme et stéréotypes : ce thème regroupe des éléments de (l) manière dont les personnages voient la personne autiste et les idées reçues sur l'autisme, reflétant les perceptions et les stéréotypes sur l'autisme mais également des définitions de l'autisme apparaissant dans les œuvres.

Chaque thème regroupe ainsi les éléments de plusieurs catégories thématiques pour former des concepts plus larges qui correspondent notamment aux points A et B des critères diagnostiques du DSM-5 (annexe 2) afin de permettre la confrontation des données à ces deux critères.

Les résultats de cette confrontation ont été compilés dans un tableau synthétique, offrant un aperçu de la conformité des représentations avec les critères du DSM-5.

Dans le cadre de cette étude, nous avons également mené une analyse longitudinale, cherchant à détecter et à documenter l'évolution des représentations de l'autisme au fil des années. Cette approche nous a permis d'observer les changements et les tendances dans la manière dont l'autisme est abordé dans la littérature jeunesse, en fonction de l'évolution des connaissances mais aussi des paradigmes sociétaux⁷. C'est pourquoi nous avons dans notre tableau ajouté le genre du personnage autiste. Enfin, il nous a semblé intéressant de mettre en évidence si le personnage autiste était un personnage purement fictif ou s'il était une personne réelle (ou inspiré d'une personne réelle) dans la mesure où il s'agirait, dans le second cas, davantage de descriptions réelles (pas forcément objectives mais non imaginée) et cela semble avoir une importance certaine. De même, il nous a semblé utile d'apporter des précisions sur le lien éventuel de l'auteur avec l'autisme qui pourrait appuyer ses connaissances sur le sujet.

À la suite de l'analyse thématique de notre corpus de 24 ouvrages, nous avons décidé de structurer notre présentation des résultats en deux tableaux synthétiques focalisés chacun sur des aspects spécifiques de la représentation de l'autisme dans la littérature de jeunesse. Cette méthodologie nous permet de mettre en lumière des tendances précises et de faciliter la compréhension des évolutions temporelles, des profils des personnages et de la justesse des informations sur l'autisme présentées dans les ouvrages.

Chaque thème identifié au cours de notre analyse guide la structure de nos résultats. Afin d'être plus synthétiques et de visualiser les informations, deux tableaux ont été réalisés :

- (1) *Tableau de conformité aux critères du DSM-5* : il présente une évaluation de la manière dont chaque ouvrage reflète les critères diagnostiques de la dyade autistique, avec une colonne pour chaque sous-critère et une indication des années de parution pour tracer l'évolution temporelle.
- (2) *Tableau des profils de personnages autistes* : il classifie, en suivant la date de parution de l'ouvrage les personnages selon leur genre et la nature réelle ou fictive ainsi que selon un « degré » d'autisme interprété en profil « Asperger » ou « autisme classique ». Cette classification est basée sur des traits typiques décrits dans les textes et ne prétend pas à un diagnostic clinique. Cette démarche vise simplement à mieux comprendre les stéréotypes et archétypes véhiculés qui serviront également d'appui à l'étude longitudinale.

⁷ Par « paradigmes sociétaux » il est surtout question des logiques d'exclusion, d'intégration et d'inclusion qui se sont succédées ou ont cohabité au fil du temps.

Nous apporterons également une analyse narrative des autres points analysés. Nous évoquerons également les apports des illustrations et des particularités de certains auteurs.

Les résultats issus de l'analyse seront donc présentés de façon à mettre en évidence à la fois les caractéristiques individuelles des personnages autistes et les tendances générales des ouvrages au fil du temps. L'objectif est de dresser un tableau aussi complet que possible de la représentation de l'autisme en termes de diversité, de précision et de positivité, permettant ainsi d'apprécier pleinement la portée et l'impact de la littérature de jeunesse dans la sensibilisation à l'autisme.

Sur la séquence d'apprentissage

Participants

11 élèves scolarisés à l'école élémentaire d'Ornézan (Gers) située en milieu rural : 6 élèves de CM1 (3 filles et 3 garçons) et 5 élèves de CM2 (2 filles et 3 garçons), ci-après la répartition des élèves⁸ en fonction de leur niveau de classe et de leur genre :

Prénom	Age ⁹	Genre ¹⁰	Niveau de classe	Situation de handicap	Difficultés d'apprentissage
Luna	9 ans	F	CM1	Non	Non
Hermione	10 ans	F	CM1	Non	Non
Lily	9 ans	F	CM1	Non	Non
Ginny	9 ans et demi	F	CM1	Non	Non
Ron	9 ans	M	CM1	Non	Non
Harry	9 ans et demi	M	CM1	Non	Non
Prénom	Age	Genre	Niveau de classe	Situation de handicap	Difficultés d'apprentissage
Molly	11 ans	F	CM2	Non	Non
Fleur	10 ans	F	CM2	Non	Non
Neville	11 ans	M	CM2	Non	Non
George	10 ans	M	CM2	Oui	Oui
Fred	11 ans	M	CM2	Non	Oui

⁸ Les prénoms utilisés sont fictifs afin de préserver l'anonymat des élèves.

⁹ Au 8 mars 2023

¹⁰ Féminin noté « F » et masculin noté « M »

Méthode de recueil de données

Descriptif

Une séquence interdisciplinaire en français et EMC a été élaborée (annexe 3). Des données ont été recueillies du 4 janvier au 8 mars 2023. Initialement, le terme de la séquence avait été fixé au 8 février. Or, la DVP n'ayant pu avoir lieu à cette date, elle a été repoussée au 8 mars 2023. Différentes méthodes ont été utilisées :

1. Le focus group

Les représentations des élèves sur l'autisme ont été recueillies au moyen d'un focus group. Cette méthode de technique qualitative est utilisée dans les groupes restreints (max. 12 participants).

Selon Evans (2011) ces « *groupes de discussion se révèlent efficaces pour aborder en groupe des questions qui sont liées aux attentes, aux opinions, aux représentations, aux valeurs, ou aux niveaux de satisfaction des individus.* » (p.93)

Ce focus group ayant été mené avec mes élèves dans une démarche d'apprentissage, il n'a pas été présenté usuellement. En effet, l'objectif de cette démarche étant de capturer leurs représentations initiales de l'autisme, nous avons visionné le court métrage animé *Mon petit frère de la lune*¹¹ (annexe 4). Celui-ci a été utilisé comme élément déclencheur pour engager les élèves dans la discussion. Ce film raconte le quotidien d'un petit garçon autiste vu par une petite fille, sa sœur. Il a été choisi d'une part pour sa courte durée mais également parce qu'on y trouve des traits caractéristiques du TSA sans que le mot « autisme » ou « autiste » ne soit prononcé.

Afin d'alimenter et guider ce focus group, quatre questions ont été préalablement préparées :

- (a) Qu'avons-nous vu dans ce film ?
- (b) Qu'avez-vous ressenti ?
- (c) Savez-vous ce qu'est l'autisme ?
- (d) Avez-vous déjà rencontré des personnes autistes ?

Les deux premières questions avaient pour intention de sonder les impressions et les réactions des élèves sans influence préalable, tandis que les deux dernières visaient à évaluer leur connaissance et expérience personnelle de l'autisme. L'objectif était d'observer si les élèves pouvaient reconnaître l'autisme dans le court métrage sans que ce dernier soit nommément mentionné.

¹¹ Source : <http://www.fredphilibert.com/mon-petit-frere-de-la-lune>; le visionnage a été stoppé avant que n'apparaissent les textes, à la fin de l'animation pour qu'ils n'orientent pas les élèves.

Il était prévu que si le terme « autisme » n'avait pas été spontanément abordé par les élèves lors des discussions, il aurait été introduit en cours de focus group afin d'orienter la conversation sur les questions (c) et (d). Il est à noter qu'afin de ne pas influencer la dynamique conversationnelle qui était axée autour de la maladie, juste après avoir évoqué l'autisme, la question (c) a été quelque peu modifiée, sur l'instant, pour devenir « est-ce que l'autisme est une maladie ? »

Ce focus group a été enregistré et retranscrit (annexe 5) pour permettre une analyse précise et détaillée des données collectées. Cette méthode a créé un environnement de discussion où les élèves ont pu librement exprimer leurs pensées et leurs impressions, fournissant ainsi de la matière intéressante pour l'analyse de leurs représentations initiales.

2. Les activités de J. Giasson : dans ma tête et la carte de personnage

Dans cette sous-section, nous présenterons la manière dont les dispositifs pédagogiques de Jocelyne Giasson ont été adaptés et utilisés pour collecter des données dans le cadre de cette étude sur la sensibilisation à l'autisme à travers la littérature jeunesse. Les activités proposées par Jocelyne Giasson dans le cadre de l'enseignement de la compréhension en lecture (2000) visent à aider les élèves à mieux saisir et à interpréter le texte qu'ils lisent. Ces activités ont été réalisées au cours de trois séances de lecture suivie.

2.1. *L'activité « dans ma tête »*

Cette activité est centrée sur la prise de conscience par les élèves de leurs propres processus cognitifs lors de la lecture. Elle implique que les élèves s'interrogent sur ce qui se passe dans leur esprit pendant qu'ils lisent, reconnaissant ainsi les stratégies qu'ils utilisent pour comprendre le texte, les images mentales qu'ils créent, les questions qu'ils se posent, et les inférences qu'ils réalisent. Cette introspection aide à développer la métacognition, qui est la capacité de réfléchir sur sa propre pensée. De plus, cette activité facilite une immersion plus profonde dans l'histoire. En réfléchissant aux processus cognitifs activés pendant la lecture, les élèves peuvent mieux s'identifier aux personnages et éprouver les émotions qu'ils traversent, ce qui est un élément clé de l'empathie fictionnelle. Pour les besoins de cette étude, l'activité « dans ma tête », a été adaptée, la consigne étant : « qu'y a-t-il dans la tête de Gabriel » afin que les élèves portent leur réflexion sur les pensées, émotions, motivations et conflits internes du personnage de Gabriel en s'appuyant sur les indices fournis par le texte.

Dès la première séance un profil vierge représentant la tête d'un enfant a été distribué aux élèves de CM1 (annexe 6). Au fur et à mesure de la lecture du roman *Gabriel*, les CM1 ont réalisé l'activité « dans ma tête » en remplissant le profil qui leur avait été fourni (annexes 6 bis) par des dessins et/ou des mots.

2.2. La « carte de personnage »

Cette technique pédagogique consiste à créer une carte d'identité du personnage pour mieux saisir son évolution et ses caractéristiques au fil du récit. Les élèves doivent recenser des informations sur le personnage, comme son apparence physique, ses traits de caractère, ses pensées, ses motivations, ses relations avec d'autres personnages... Cette activité aide à structurer l'analyse d'un personnage et à favoriser une meilleure compréhension de son rôle et de son importance dans l'histoire. En outre, la « carte de personnage » encourage les élèves à se mettre à la place du personnage en se penchant sur ses traits de caractère, ses motivations et ses relations. Cela peut aider à comprendre les perspectives et les émotions du personnage, contribuant ainsi à l'empathie fictionnelle en permettant aux élèves de ressentir ce que le personnage pourrait ressentir.

Ainsi, tout au long de la lecture du roman *Au clair de la Louna*, les élèves de CM2 ont construit collectivement une carte de personnage centrée sur le personnage de Louna. Afin de formaliser cette carte de personnage, nous avons commencé par lister les éléments du texte recueillis de manière interactive avec les élèves. Nous les avons ensuite invités à réfléchir sur la manière dont ces éléments pouvaient être regroupés pour déterminer des catégories pertinentes. Les catégories initiales, telles que « Sa famille », « Sa vie », « Les personnes qui lui sont proches au refuge », et « Ce qui la caractérise », ont été définies lors de la première séance. La catégorie « Les chansons de Louna » a été ajoutée lors de la dernière séance et des photos du tableau ont été prises pour avoir une trace et pouvoir formaliser la carte de personnage à l'ordinateur (annexe 7).

Cette méthode avait pour but d'accompagner une compréhension dynamique et évolutive du personnage de Louna.

3. Le journal de personnage (V. Larrivé)

Véronique Larrivé (2014) définit le journal de personnage comme « *une somme d'écrits à la 1^{ère} personne dans laquelle l'élève endosse une identité fictive* » (p. 368) et en donne le cadre de réalisation. Dans ce journal de personnage, l'élève-lecteur se met dans la peau du personnage en

racontant une situation ou en commentant un évènement ; c'est l'écriture en « je » qui permet aux élèves de s'immerger dans la fiction. En outre, elle pose l'hypothèse que cette écriture à la première personne « réactualise les émotions fictionnelles empathiques qu'il éprouve à l'égard des personnages » (p. 369).

Durant les séances de lecture suivie des deux romans, les élèves ont rempli un journal de personnage qui leur était propre, selon les consignes suivantes :

Pour les CM1 :

- Consigne n°1 : En te mettant à la place de Gabriel, réponds à Loïc lorsqu'il te dit : « Eh, toi ! Le Martien ! T'as oublié tes antennes ! » (chapitre 1).
- Consigne n°2 : En te mettant à la place de Gabriel, écris une lettre à Alexandra pour lui dire ce que tu ressens à son égard, suite à votre discussion dans la cour de récréation (chapitre 3).
- Consigne n°3 : En te mettant à la place de Gabriel, écris ce que tu as ressenti à la fin de cette journée de classe dans ton journal intime (chapitre 6).

Pour les CM2 :

- Consigne n°1 : En te mettant à la place de Louna, écris ce que tu as ressenti dans ton journal intime après ce qui s'est passé pendant l'anniversaire (chapitre 3).
- Consigne n°2 : En te mettant à la place de Louna, écris ce que tu aurais dit à Michka lorsque tu l'as retrouvée dans ta chambre. (chapitre 9).
- Consigne n°3 : En te mettant à la place de Louna, écris une lettre à Michka après ton retour au Refuge, après ces vacances passées ensemble (chapitre 14).

Le journal de personnage s'achève par leur avis de lecteur qui a pour but de recueillir les appréciations des élèves, en répondant à la question « Qu'as-tu pensé de ce livre ? ». Cet avis de lecteur a été complété juste après la discussion à visée philosophique qui venait clore la séquence. Les journaux de personnage ayant été remplis à la main par les élèves, afin de faciliter leur traitement nous avons procédé à leur transcription dactylographiée (annexe 8).

4. La discussion à visée philosophique (DVP)

Suite aux activités pédagogiques centrées sur la littérature de jeunesse, une DVP a été mise en place pour évaluer l'évolution des représentations des élèves sur l'autisme. La DVP, reconnue pour son utilité dans l'enseignement moral et civique (EMC), offre un cadre propice à la réflexion et à l'expression libre des pensées.

Le choix de cette démarche répondait à plusieurs objectifs : (1) Examiner si les représentations initiales des élèves avaient été modifiées suite à leur engagement dans les activités pédagogiques. (2) Mesurer l'impact des romans étudiés sur la perception qu'ont les élèves de l'autisme. (3) Estimer le potentiel de la littérature de jeunesse en tant qu'outil de sensibilisation et d'éducation sur des sujets sociaux complexes.

Deux questions ont été préparées comme points de départ pour la discussion : (a) Qu'est-ce que l'autisme ? (b) Qu'avons-nous appris sur l'autisme dans les livres que nous avons étudiés ?

Ces interrogations avaient pour but de focaliser la discussion sur la compréhension des élèves et ce qu'ils avaient pu apprendre au travers de la littérature. La DVP a été enregistrée et retranscrite intégralement (annexe 9), afin que les données puissent être analysées.

Pour conclure sur cette section sur la méthode de recueil de données, il est important de souligner que cette méthode intégrant différentes techniques et outils a favorisé une approche holistique visant à comprendre l'impact de la littérature de jeunesse sur les perceptions des élèves vis-à-vis de l'autisme, à différents niveaux : cognitif, émotionnel et social.

Outils

Un enregistreur a été utilisé afin de pouvoir garder une trace des différents échanges et verbalisations des élèves durant le focus group et la DVP.

Le visionnage du film *Mon petit frère de la lune* a été effectué depuis un ordinateur portable qui a également servi à mettre en page la carte de personnage qui avait été construite avec les élèves au tableau et à effectuer les diverses retranscriptions et documents de travail.

Enfin, différents documents support ont été réalisés et fournis aux élèves : (a) les tapuscrits : le texte intégral dactylographié des romans a été fourni à chaque élève en fonction de son niveau de classe, afin que cet ouvrage puisse être lu en classe sans qu'il ne soit besoin de se procurer plusieurs exemplaires du livre ; (b) le profil « dans ma tête » vierge pour chaque élève de CM1 ; (c) un journal de personnage par élève, différencié par niveau de classe et contenant les trois consignes avec suffisamment de place pour que les élèves puissent rédiger leurs réponses ainsi qu'en fin de journal leur avis de lecteur.

Méthode d'analyse des données

Descriptif

L'analyse des données recueillies à travers les différentes méthodes précédemment évoquées a été effectuée en plusieurs étapes pour fournir une vue d'ensemble cohérente et approfondie des représentations des élèves sur l'autisme et pour répondre à la question de savoir si la littérature de jeunesse peut être considérée comme un outil de sensibilisation à l'autisme.

1. Analyse du focus group

L'objectif de l'analyse du focus group était de mettre en évidence les représentations initiales des élèves sur l'autisme. Nous avons cherché à évaluer leur connaissance du trouble du spectre de l'autisme, leur familiarité avec les personnes autistes et leur capacité à identifier et expliquer leurs comportements. Après une lecture attentive de la transcription, nous avons adopté une approche inductive pour identifier quatre thèmes principaux reflétant les objectifs de l'étude. Pour une analyse visuelle efficace, chacun de ces thèmes a été associé à une couleur spécifique dans la transcription, choisie pour ses associations symboliques :

- (a) **Représentations de l'autisme** : il s'agit des idées et concepts initiaux que les élèves associent à l'autisme. Nous avons naturellement choisi le bleu, couleur emblématique de l'autisme
- (b) **Expériences vécues** : ce thème regroupe les interactions et observations personnelles des élèves avec des individus autistes. Le vert symbolise généralement la croissance et par association, l'expérience personnelle.
- (c) **Manifestations observées** : ce sont les comportements et caractéristiques liés à l'autisme identifiés par les élèves. Nous avons attribué le rouge à ce thème car cette couleur permet de capter l'attention et reflète l'importance des comportements décrits.
- (d) **Perception des compétences** : il s'agit de la manière dont les élèves voient les capacités et les talents des personnes autistes. Le jaune synonyme de réussite est associé au talent.

Cette coloration a fourni un moyen rapide d'identifier et de comparer les données liées à chaque thème, améliorant ainsi la clarté de l'analyse et la facilité de référence aux segments pertinents.

Les résultats de cette analyse, guidée par la question de recherche, seront détaillés dans la section des résultats.

2. Analyse des activités de J. Giasson

(a) L'activité « dans ma tête »

L'objectif de notre analyse était d'évaluer si cette activité avait permis aux élèves de CM1 de comprendre le personnage de Gabriel et ses états mentaux. Pour ce faire, nous avons adopté une approche méthodologique basée sur l'analyse thématique, qui nous a permis d'examiner et de catégoriser les données recueillies. La méthode utilisée a été élaborée en plusieurs étapes.

Tout d'abord, l'activité « dans ma tête » pouvant comporter des mots mais surtout des dessins, il nous a semblé intéressant de voir, s'il y avait une récurrence de certains thèmes exprimés à travers ceux-ci. Chaque dessin a donc été associé à un mot-clé de ce qu'il représente.

Afin de visualiser la fréquence des dessins utilisés ou du thème associé (nous avons, par exemple inclus le dessin de « pistolets » dans théâtre puisque c'était un élément de la pièce jouée), nous avons élaboré un tableau de synthèse : les mots-clés ont été listés en lignes, les prénoms des élèves ont été disposés en colonnes puis une coche a été placée dans chaque cellule correspondante lorsque l'élève illustre ce mot (ou thème) dans son activité.

	Luna	Ginny	Ron	Hermione	Lily	Harry
<i>Martien</i>	X	X	X	X	X	X
<i>Foot</i>	X	X	X		X	X
<i>Théâtre</i> <i>Pistolets</i>		X	X	X	X	X
<i>Lettre</i>		X	X	X	X	X
<i>Cœur</i>	X	X	X	X	X	X
<i>Gâteaux</i>	X		X		X	X
<i>Train</i>		X	X		X	
<i>Classe/école</i>	X	X		X		
<i>Mathématiques</i>		X	X	X	X	X
<i>Fille</i>					X	
<i>Rouages</i>	X					

Nous avons ensuite établi la liste des mots associés aux dessins que nous avons complétée par les éléments textuels se trouvant dans les activités réalisées par les élèves afin de procéder à l'analyse thématique. Des associations et regroupements ont été effectués entre ces mots-clés et les éléments textuels (annexe 6 ter).

Nous avons codé ces données en utilisant un code couleur : rouge pour l'amour et l'amitié ; bleu couleur associée à l'autisme ; jaune pour les talents comme cela a déjà pu être expliqué dans l'analyse du corpus tout comme le violet pour les questionnements ; enfin, le vert pour

l'environnement car par association d'idée ce mot évoque la nature, même si dans ce texte, il est plutôt question d'infrastructures. L'analyse thématique nous a donc permis de regrouper les éléments listés ci-dessus en thèmes :

- (1) Relations (amour/amitié)
- (2) Atypies (cognitives/comportementales)
- (3) Talents
- (4) Environnement (école/classe)
- (5) Questionnements

Cette méthode d'analyse nous a donné des indices sur la manière dont les élèves de CM1 ont perçu le personnage de Gabriel. Certains éléments qui n'ont pas été catégorisés feront l'objet d'une analyse plus détaillée dans la section des résultats, où nous discuterons des nuances et des particularités des réactions des élèves.

(b) La carte de personnage

Après la réalisation de la carte de personnage avec les élèves, la méthode d'analyse a été structurée de la manière suivante :

Les principales étapes de l'activité pédagogique et les résultats de la carte de personnage ont été consignés à travers des photos prises du tableau au cours de chaque séance. Ces photos ont ensuite été utilisées pour recréer cette carte mentale à l'ordinateur, à l'aide d'un logiciel gratuit en ligne, Lucidchart. Un code couleur a été appliqué pour indiquer l'évolution des contributions des élèves au fil des séances : noir pour la première séance, bleu pour la deuxième et bleu clair pour la troisième. Ceci a permis de documenter et de visualiser rapidement la compréhension progressive du personnage de Louna (annexe 7).

Nous avons ensuite effectué une analyse thématique : les données réparties dans les catégories ont été analysées pour identifier des tendances récurrentes et des insights significatifs sur la perception de Louna par les élèves. Les résultats de l'analyse ont été interprétés afin d'évaluer la compréhension approfondie des élèves et leur empathie cognitive envers le personnage autiste.

Les interprétations détaillées de cette analyse thématique, ainsi que les implications concernant la compréhension et l'empathie des élèves, seront développées dans la section consacrée aux résultats de cette activité.

3. Analyse des journaux de personnage

Notre analyse des journaux de personnage s'est concentrée sur l'évaluation de la compréhension et de l'empathie des élèves à l'égard des personnages autistes du roman étudié par chaque niveau de classe. L'empathie étant la capacité de ressentir ce que le personnage ressent ; par exemple, un élève qui décrit comment il serait attristé ou frustré dans la même situation indique une forme d'empathie à son égard. La compréhension est la capacité de saisir les situations, les actions, les réactions du personnage ; cela implique que l'élève ait une conscience cognitive de la situation du personnage, sans pour autant ressentir les mêmes émotions.

Analyse des consignes d'écriture

Nous avons mis en œuvre une méthode d'analyse basée sur des indicateurs précis. Ainsi, nous avons défini plusieurs indicateurs pour évaluer les réponses des élèves :

- (a) **L'indicateur « Je »** (identification avec le personnage) : il mesure la capacité de l'élève à s'identifier au personnage en écrivant à la première personne comme s'il était le personnage.
- (b) **L'indicateur « Temps utilisé »** (proximité émotionnelle) : il évalue si les élèves parlent des événements comme s'ils étaient tangibles (présents ou passés), ce qui peut être un indice de leur immersion dans l'histoire. A contrario, l'usage du conditionnel indiquerait une distanciation.
- (c) **L'indicateur « Si j'étais »** (distanciation) : il montre que l'élève garde une distance psychologique en utilisant des tournures comme « Si j'étais, je ... » qui entraînent l'utilisation du conditionnel.
- (d) **L'indicateur « Eléments de l'histoire »** (compréhension contextuelle) : il permet de prendre en compte le recours de l'élève à des éléments spécifiques de l'histoire, indiquant qu'il a saisi le contexte et les événements

Précision concernant l'indicateur « Si j'étais »

Initialement, l'indicateur « si j'étais », avait été conçu pour identifier une tentative de l'élève de se mettre à la place du personnage. Cependant, après réflexion, cet indicateur semble plutôt marquer une certaine distanciation. Lorsque les élèves commencent leur réponse par « Si j'étais... », cela implique souvent une hypothèse ou une condition et peut suggérer une distance ou une réflexion sur ce qu'ils feraient s'ils étaient le personnage, sans se sentir pleinement dans sa peau.

Nous avons également porté une attention particulière à la tournure « A la place de ... » qui pourrait indiquer une tentative plus directe de s'imaginer à la place du personnage, tout en maintenant une séparation. Cela peut aussi signifier qu'ils reconnaissent des différences entre eux et le personnage et qu'ils ne s'identifient pas à lui.

Chaque réponse d'élève a été lue et codée en fonction des indicateurs ci-dessus, en attribuant à chaque indicateur un niveau de compréhension et d'empathie selon une échelle de trois points :

- (1) Le niveau « absent » (ABS), indique qu'il n'y a aucun signe que l'élève s'est connecté émotionnellement ou cognitivement avec le personnage : par exemple, si l'élève ne montre aucun effort pour comprendre les motivations du personnage ou son état émotionnel, ou qu'il donne une réponse complètement hors sujet.
- (2) Le niveau « partiel » (PAR), signifie que l'élève a montré un certain niveau de compréhension ou d'empathie mais avec la présence de signes de confusions, d'incompréhension partielle ou d'identification superficielle : par exemple si un élève reconnaît la tristesse du personnage mais ne comprend pas pourquoi il est triste ou encore qu'il utilise la première personne de manière incohérente.
- (3) Le niveau « présent » (PRE), montre une compréhension claire et une empathie significative. L'élève utilise la première personne de manière cohérente et appropriée, exprime des émotions et des pensées qui correspondent étroitement à celles du personnage, et démontre une compréhension profonde de son vécu.

L'intégralité de notre analyse est disponible en annexe (annexe 10). Nous avons compilé ces éléments, pour plus de lisibilité sous forme de tableau récapitulatif.

Analyse des « avis de lecteur »

Afin de compléter notre compréhension de la manière dont les élèves ont perçu et intériorisé les thèmes de l'autisme abordés dans l'histoire, nous avons analysé les « avis de lecteur » en cherchant à savoir si les élèves avaient ou non apprécié la lecture de ces romans. Nous avons examiné la présence d'indices démontrant une compréhension de l'autisme ou une forme d'empathie envers le personnage autiste ainsi que la présence de critiques constructives ou de commentaires personnels. Nous avons à cet effet, utilisé les indicateurs suivants : (a) « *Appréciation générale* » (j'aime/j'aime pas) : démontre si l'élève a apprécié ou pas la lecture de ce roman. (b) « *Critique et commentaire personnel* » (réflexion critique) : indique la capacité de l'élève à formuler une

critique personnelle ou un commentaire sur le livre, démontrant une réflexion sur leur lecture et leur posture de lecteur. Les résultats de cette analyse ont également été synthétisés dans un tableau. Puis nous avons interprété ces différentes données pour déterminer la capacité des élèves à s'engager émotionnellement et/ou cognitivement avec les personnages, dans la section « Résultats ».

4. Analyse de la discussion à visée philosophique (DVP)

L'analyse des données recueillies lors de la DVP a été structurée de façon à être cohérente avec celle du focus group précédent, tout en adaptant les thèmes aux spécificités de cette nouvelle étape de l'étude. L'objectif était de déterminer si l'exposition à la littérature de jeunesse et les activités pédagogiques avaient influencé l'évolution des représentations des élèves sur l'autisme. Les thèmes suivants ont été identifiés pour l'analyse :

- (a) **Définition de l'autisme** : adaptation du thème « Représentations de l'autisme », ce thème se concentre désormais sur les réponses apportées par les élèves à la réponse « Qu'est-ce que l'autisme ? » permettant de percevoir les malentendus résiduels et la manière dont les élèves reconnaissent et déconstruisent les stéréotypes.
- (b) **Expériences vécues** : ce thème a été repris du focus group pour comparer les expériences directes des élèves avec l'autisme avant et après l'intervention éducative.
- (c) **Manifestations observées** : ici, nous avons cherché à identifier si la perception des comportements associés à l'autisme avait été modifiée par les connaissances acquises pendant les séances en classe.
- (d) **Perception des compétences** : ce thème a été exploré pour évaluer tout enrichissement dans l'évaluation des élèves des compétences des individus autistes à la suite de l'étude des romans.
- (e) **Apports des romans** : ce nouveau thème lié spécifiquement à la DVP, vise à évaluer l'influence de la littérature de jeunesse sur la compréhension et la modification des perceptions des élèves sur l'autisme ; il s'agit de mettre en évidence si des éléments des romans sont cités à l'appui des dires des élèves.

Pour chaque thème, des codes couleur distincts ont été appliqués de manière similaire au focus group pour une visualisation et comparaison facilitées. Cela a permis de mettre en évidence l'évolution ou la persistance des représentations et des connaissances des élèves.

La transcription de la DVP a été analysée en surlignant les textes correspondants à chaque thème et en comparant systématiquement les données avec celles du focus group initial. Cette comparaison ciblée offre un moyen direct d'appréhender les changements dans les représentations des élèves et de mesurer l'impact des interventions pédagogiques.

Les résultats détaillés de cette analyse comparative seront traités dans la section des résultats, où nous mettrons en perspective l'évolution des représentations des élèves.

IV. RESULTATS

Résultats de l'Analyse du Corpus de Littérature de Jeunesse

L'analyse que nous avons effectuée sur le corpus de littérature de jeunesse, nous a permis d'extraire des données significatives qui reflètent une certaine diversité dans les représentations de l'autisme. Cette section présente les résultats obtenus en s'appuyant sur la méthodologie de codage par couleur et d'analyse thématique décrite précédemment. Nous avons organisé les données selon des thèmes spécifiques qui correspondent aux critères diagnostiques du DSM-5, tout en prenant en compte les éléments narratifs propres à chaque ouvrage.

Dans cette introduction, nous établissons également le cadre pour une analyse détaillée des résultats, qui sera présentée en complétant nos observations par des exemples pertinents tirés directement du corpus. Cette approche nous permettra d'explorer non seulement les aspects cliniques de la représentation de l'autisme, mais également sa portée socio-culturelle et éducative. Ainsi, cette section vise à répondre aux questions de recherche initiales concernant les représentations véhiculées par la littérature de jeunesse et l'efficacité de la littérature de jeunesse en tant que moyen de sensibilisation à l'autisme. Les résultats seront discutés en fonction de leur adéquation avec les critères de la dyade autistique et leur contribution à une représentation diversifiée et réaliste de l'autisme. Cette section résume donc les représentations de l'autisme découvertes dans un corpus de vingt-quatre livres de littérature de jeunesse, couvrant une large gamme d'âges et un éventail de parution s'étendant de 2000 à 2021. Le tableau initialement prévu comportant trop d'informations, il nous a semblé judicieux de le scinder en deux tableaux qui seront commentés ci-après.

Confrontation avec les critères du DSM-5

TITRE	CRITERE A			CRITERE B				ANNEE
	A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	
Timothée un élève différent	X	X	X	X	X		X	2000
Au clair de la Louna	X	X	X	X	X		X	2002
Le liseron de Jules	X	X		X		X	X	2002
L'enfant qui caressait les cheveux	X	X	X	X	X		X	2002
Paul-la-Toupie histoire d'un enfant différent	X	X	X	X		X	X	2004
Lolo	X	X		X	X		X	2006
La clé des songes	X	X		X				2006
Le trésor de Cannelle	X	X	X	X	X		X	2006
Gabriel	X	X	X	X	X			2006
Le monde d'Éloi	X	X	X	X	X		X	2008
Pibi mon étrange ami	X	X	X	X				2008
Ben X	X	X	X	X	X	X	X	2008
Maria et moi	X	X	X	X	X	X	X	2010
La préférée	X	X	X	X			X	2010
Mon petit frère de la lune	X	X	X	X		X	X	2011
Colin Fischer - un garçon extraordinaire	X	X	X	X	X	X	X	2012
Les Autodafeurs Tome 1 : Mon frère est un gardien	X	X	X	X	X	X	X	2014
Mon extra grand frère	X			X				2015
Les rayures d'Arthur	X	X					X	2018
Les fabuleuses aventures d'Aurore								2019
Caillou et Sophie - Une histoire sur l'autisme	X	X	X				X	2020
Le Carnet de Lola Boumbadaboum	X		X	X	X		X	2020
Le chant de Loon	X	X	X	X	X	X	X	2021
Les étincelles invisibles		X	X	X	X	X	X	2021

Ce tableau permet de mettre en évidence plusieurs points :

Une cohérence générale avec le DSM-5

Dans la majorité des ouvrages de notre corpus, nous observons une cohérence avec au moins quatre des sept sous-critères du DSM-5. Cela indique que les auteurs cherchent à représenter l'autisme de manière cohérente avec les différents aspects observables de l'autisme. Cependant, la présence de ces critères varie et soulève la question du réalisme avec lequel l'autisme est dépeint dans ces récits.

Des exceptions notables

Nous soulignerons néanmoins que le personnage d'Aurore, héroïne du roman *Les fabuleuses aventures d'Aurore* présente indéniablement un profil atypique, en ne mettant en avant aucun des critères diagnostiques. En effet, à l'exception d'une non-verbalisation, qu'il ne paraît pas pertinent

de rapprocher des difficultés communicationnelles liées à l'autisme (Aurore utilise une tablette à synthèse vocale pour s'exprimer, ce qui peut être une représentation moderne des stratégies de communication) il ne nous semble pas que son handicap puisse correspondre à l'un des sous-critère du DSM-5. Bien qu'Aurore soit très attentive aux détails (ce qui pourrait être le signe d'une faible cohérence centrale) et qu'elle ne soit pas scolarisée, elle ne semble pas présenter de difficultés dans les interactions sociales ni d'intérêts restreints ou de comportements répétitifs. Le style de ce roman qui appartient au genre de la fantasy, attribue à Aurore le super pouvoir de « *voir derrière les yeux des gens* ». Ceci a pour conséquence d'éloigner ce personnage de l'expérience vécue de l'autisme et peut contribuer à des perceptions erronées pour de jeunes lecteurs ne connaissant pas réellement la portée de ce handicap, d'autant qu'il s'adresse à un public de niveau cycle 3, comme nous le verrons ultérieurement.

L'album *Mon extra grand-frère* n'adhère que de façon limitée aux critères du DSM-5, avec seulement deux sous-critères présents sur sept. Ce manque de détail pourrait être attribué au format court de l'album, qui peut impliquer une exploration plus superficielle des traits autistiques. C'est également le constat qui peut être fait pour l'album *Les rayures d'Arthur* qui répond à trois sous-critères sur sept. En effet, dans cet ouvrage l'accent est mis sur les qualités d'Arthur et si ses difficultés ne sont pas pour autant écartées, ce livre cherche avant tout à transmettre une image positive de l'autisme qui ne le définit pas mais qui fait partie de lui, tout comme ses forces. Nous soulignerons également que ces deux ouvrages sont à destination d'élèves de maternelle. Enfin, l'album *La clé des songes* qui présente lui aussi trois sous-critères sur sept est davantage un conte poétique qui présente l'autisme comme une maladie, un mal fantomatique et cauchemardesque auquel il faut remédier car il met tout le royaume en danger « *La princesse Iléna faisait peur. Les enfants la fuyaient, se moquaient d'elle.* ». Ainsi, malgré l'intégration de certains éléments informatifs concernant l'autisme, à la fin de l'histoire, comme des indications sur la prévalence de l'autisme, le fait qu'il s'agisse d'un problème de développement neurologique ou encore l'importance d'une prise en charge adaptée, cette dualité entre la représentation métaphorique et l'information donnée pourrait envoyer des messages contradictoires aux jeunes lecteurs. Il nous paraît essentiel que les auteurs de littérature de jeunesse prennent soin de représenter l'autisme d'une manière qui soit à la fois engageante et éducative, sans renforcer l'idée fausse que l'autisme est une maladie à guérir, mais plutôt comme une différence neurologique intrinsèque à la personne.

L'évolution des personnages autistes

TITRE	Date	Prénom	Genre	Nature	Profil
Timothée un élève différent	2000	Timothée	M	Fictif	Classique
Au clair de la Louna	2002	Louna	F	Fictif	Classique
Le liseron de Jules	2002	Jules	M	Fictif	Classique
L'enfant qui caressait les cheveux	2002	Matthieu	M	Fictif ¹²	Classique
Paul-la-Toupie histoire d'un enfant différent	2004	Paul	M	Fictif	Classique
Lolo	2006	Laurent (Lolo)	M	Fictif	Classique
La clé des songes	2006	Iléna	F	Fictif	Classique
<i>Le trésor de Cannelle</i>	2006	Léo	M	Fictif	Asperger
<i>Gabriel</i>	2006	Gabriel	M	Réel	Asperger
Le monde d'Éloi	2008	Eloi	M	Fictif	Classique
Pibi mon étrange ami	2008	Pibi	M	Réel	Classique
<i>Ben X</i>	2008	Ben	M	Fictif	Asperger
Maria et moi	2010	Maria	F	Réel	Classique
La préférée	2010	Alienor	F	Fictif	Classique
Mon petit frère de la lune	2011	Noé	M	Réel	Classique
<i>Colin Fischer - un garçon extraordinaire</i>	2012	Colin	M	Fictif	Asperger
<i>Les Autodafeurs Tome 1 : Mon frère est un gardien</i>	2014	Césarine	F	Fictif	Asperger
Mon extra grand frère	2015	Mon grand frère	M	Fictif	Classique
<i>Les rayures d'Arthur</i>	2018	Arthur	M	Fictif	Asperger
<i>Les fabuleuses aventures d'Aurore</i>	2019	Aurore	F	Fictif	Asperger
Caillou et Sophie - Une histoire sur l'autisme	2020	Sophie	F	Fictif	Classique
Le Carnet de Lola Boumbadaboum	2020	Lilou	F	Fictif	Classique
Le chant de Loon	2021	Loon	F	Fictif	Classique
<i>Les étincelles invisibles</i>	2021	Addie	F	Fictif	Asperger

Avant de présenter nos résultats, nous souhaitons rappeler que les profils des personnages autistes, tels qu'identifiés par notre analyse, reflètent une variété d'attributs et de comportements. Ainsi, certains auteurs privilégient des personnages présentant un profil « Asperger », mettant en avant des capacités cognitives marquées mais aussi des défis sociaux caractéristiques alors que d'autres personnages sont dépeints sous des traits d'autistes « classiques », soulignant des besoins d'accompagnement et de guidances spécifiques notamment en matière de communication. Ces distinctions, bien que simplifiées, aident à illustrer la façon dont la littérature de jeunesse peut influencer la perception de l'autisme. Il semble également important de souligner que l'estimation a été faite en fonction de l'âge du personnage présenté ; ce qui peut présenter un biais. L'analyse longitudinale des œuvres de notre corpus révèle des évolutions significatives dans la représentation des genres et des profils autistiques. Depuis les années 2000 jusqu'à 2021, nous assistons à une

¹² Matthieu a été classifié comme personnage « fictif », bien qu'il puisse s'agir d'un personnage réel, Kochka étant mère d'un garçon autiste, désormais adulte, qui se prénomme Matthieu ; il est donc que ce personnage soit fortement inspiré d'une personne réelle mais dans la mesure où cela n'est pas indiqué nous n'avons pas retenu cette classification.

augmentation des personnages féminins, flagrante ces dernières années, suggérant un changement vers une représentation plus équilibrée des genres en littérature de jeunesse. En outre, nous pouvons y voir une prise en compte des études montrant un sous diagnostic de la gent féminine dont les phénotypes divergent des standards masculins. Parallèlement, l'émergence et la croissance des personnages au profil Asperger mettent en lumière une diversification des profils autistiques représentés. Ces tendances suggèrent non seulement une prise de conscience accrue des différentes manifestations de l'autisme, mais aussi un intérêt croissant envers une représentation plus inclusive du spectre de l'autisme.

Autres thématiques

À travers l'analyse thématique de notre corpus, plusieurs tendances se dessinent, reflétant la complexité et la diversité des expériences vécues par les personnes autistes. Les ouvrages étudiés abordent des thèmes variés, allant des défis liés à la perception sensorielle et au traitement de l'information, à l'importance des méthodes d'adaptation dans la vie quotidienne des personnages autistes. Il paraît évident, au vu des données que la quasi-totalité des personnages autistes présente des particularités sensorielles. Cependant, il semble que nous soyons presque toujours sur un versant « hyper » comme l'hyperacousie présente, par exemple chez Loon ou Addie, ou d'intolérance au toucher comme c'est le cas de Timothée ou Colin sans qu'il ne soit évoqué le versant « hypo » ; les fascinations sont évoquées : par exemple, Sophie est fascinée par l'eau de la fontaine et Léo par le mouvement des pales.

Nous avons aussi identifié des représentations s'appuyant sur la théorie du manque de cohérence centrale, qui entraîne une focalisation sur les détails, comme c'est le cas pour Césarine et la pensée en images que présentent Addie ou Colin. Ces éléments suggèrent des pistes pour mieux comprendre les stratégies cognitives des individus autistes. De même, la relation des personnages avec le monde animal ou la nature comme c'est le cas de Matthieu, Ben, Louna pour ne citer que des exemples, ainsi que leurs méthodes d'adaptation spécifiques : nous pouvons relever que plusieurs pratiquent le comptage (Césarine, Ben, Colin) ou la respiration alors que d'autres, comme Sophie ou Matthieu, auront besoin d'un objet d'apaisement. Ces éléments soulignent les façons uniques et riches par lesquelles les personnages autistes interagissent avec leur environnement. Il semble également nécessaire de mettre en évidence l'un des thèmes évoqués dans *Les étincelles invisibles* qui est le camouflage ou comme le dit Addie « faire le caméléon » ; c'est le seul ouvrage

du corpus qui évoque cette stratégie d'adaptation qui consiste à occulter les manifestations autistiques telles que les stéréotypies afin de sembler être ordinaire. Cette technique beaucoup plus usitée par des femmes, estimées plus sociables, est très couteuse en énergie et charge cognitive, comme cela est très bien expliqué dans le roman, lorsque Addie exprime « *Je suis épuisée. Ça me demande une énergie incroyable de communiquer de cette façon, d'exprimer mes émotions comme ça. Et j'ai mal à la tête.* »

Le thème des forces et talents des personnages autistes met en lumière des compétences souvent négligées dans la représentation de l'autisme. Nonobstant les qualités intellectuelles évidentes présentent chez les profils « Asperger », des profils d'autistes plus « classiques » se démarquent également : Lolo est fort en casse-tête, Maria a une « *mémoire extraordinaire des gens* » et Matthieu joue de la musique et imite à la perfection le présentateur météo.

L'examen des dynamiques familiales et amicales révèle des liens sociaux profonds et significatifs. Notamment s'agissant des fratries on relève une dynamique assez ambivalente qui oscille de l'amour à la haine, l'enfant neurotypique se sentant souvent laissé pour compte et incompris face à un frère ou une sœur qui prend toute la place, qu'il faut protéger, comprendre, excuser ; c'est par exemple le cas d'Emma, la sœur Alienor (*La préférée*) ou de Danny le frère de Colin (*Colin Fischer*). Les parents sont souvent fatigués (les parents de Louna, la maman de Jules), parfois inquiets (Mr Fischer), paniqués (les parents d'Addie) ou résignés (la mère de Ben). Les amitiés sont souvent sincères (Audrey et Addie, Cannelle et Léo). En outre, la perception de l'autisme et les stéréotypes qui en découlent ont été scrutés à la loupe, révélant à la fois des idées préconçues et des définitions de l'autisme variées présentes dans les œuvres. L'autisme est parfois présenté comme une maladie ; à ce propos on retrouve souvent l'utilisation du verbe « atteint » d'autisme qui évoque une pathologie ou comme une tare qui vaut au personnage autiste des qualificatifs de « mongol », « taré » « attardé » ou encore « malade mental ». On retrouve également dans plusieurs ouvrages des références à l'étrangeté ou la bizarrerie, souvent associées à un caractère extraterrestre (par exemple Gabriel, Matthieu).

Il nous a semblé intéressant de noter que certains auteurs sont directement impliqués vis-à-vis de l'autisme ; c'est le cas de Kochka qui est la mère d'un autiste désormais adulte, de Josiane Roque qui était enseignante spécialisée et qui a œuvré en faveur de l'intégration des enfants autistes, de Miguel Gallardo, le père de Maria Gallardo présentée dans *Maria et moi* et d'Elle McNicoll, diagnostiquée autiste vers l'âge de 10 ans.

Leur proximité et leur connaissance accrue de ce trouble participe au réalisme des représentations. En outre, il convient d'évoquer le travail des illustrateurs dont l'apport n'est pas négligeable puisqu'il permet souvent de mettre un visage sur le personnage et de favoriser ainsi l'empathie, notamment chez les plus jeunes lecteurs qui ont une capacité d'abstraction limitée et pour lesquels des albums illustrés sont plus attrayants, au-delà d'apporter un étayage visuel. Nous pouvons noter également que les illustrations concourent à créer une atmosphère et peuvent procurer une valence positive ou négative qui influence les représentations. Nous avons pu constater des techniques variées d'illustrations, notamment concernant les couleurs. En effet, certains albums sont polychromes, comme *Timothée un élève différent*, *Le monde d'Eloi*, *Les rayures d'Arthur* ou *Lolo*, ils offrent des personnages hauts en couleurs attirant le regard. Nous remarquerons que ces albums sont principalement destinés à des élèves de cycle 1. A contrario, *La clé des songes* qui est plus adapté à un cycle 2 présente également de très belles illustrations qui viennent soutenir l'aspect métaphorique et poétique de l'histoire. Néanmoins, les images sont plus sombres, venant appuyer les souffrances qu'endurent les habitants du royaume et le couple royal. Ensuite, nous avons notés des ouvrages avec des illustrations bichromes, comme pour *Lola Boumbadaboum* (orange et noir) qui permet de mettre en valeur le personnage autiste, Lilou, qui est rousse. Dans *Pibi mon étrange ami*, le procédé utilisé est monochrome (noir) ce qui accentue l'idée d'un souvenir lointain. Dans les romans, nous pouvons également retrouver quelques illustrations mais qui relève davantage du croquis, comme dans *L'enfant qui caressait les cheveux*, *Le trésor de Cannelle*, *Gabriel*. *Les fabuleuses aventures d'Aurore* est un peu à part puisqu'il contient de nombreuses illustrations colorées rappelant parfois des planches de bandes dessinées. Elles concourent à créer l'univers fabuleux d'Aurore.

Ces résultats montrent l'enjeu de sélectionner des ouvrages qui offrent une représentation riche et diversifiée de l'autisme pour les études en classe. Le choix des romans pour les élèves de CM1 et CM2 a été motivé par la volonté de présenter l'autisme de manière nuancée et réaliste, en incluant des titres qui dépeignent des personnages avec des profils variés et dans des contextes familiaux et sociaux différents.

Cette approche pédagogique vise à développer une compréhension empathique et informée de l'autisme chez les élèves, tout en leur permettant de s'identifier positivement aux personnages et aux défis qu'ils rencontrent.

Justification des romans choisis

Le choix des romans étudiés avec les élèves a été minutieusement réfléchi pour répondre à des objectifs éducatifs précis. Nous avons privilégié des ouvrages qui présentent l'autisme au travers de personnages bien construits, incarnant une variété de profils et de situations. Ces critères ont guidé notre sélection, avec l'intention d'encourager chez les élèves une approche empathique et ouverte de l'autisme. C'est pourquoi, le choix s'est porté sur un garçon et une fille, l'un ayant un profil plutôt Asperger, l'autre plutôt classique. Une autre contrainte était que ces ouvrages conviennent au niveau de classe. Il nous a également semblé intéressant d'étudier un personnage réel et un personnage fictif. Les romans choisis avaient également pour but de stimuler la réflexion et le dialogue en classe. En confrontant les élèves à des histoires où les personnages autistes sont valorisés pour leurs forces tout en faisant face à des défis réalistes, nous aspirons à créer un environnement d'apprentissage favorable à la sensibilisation et à la compréhension. Afin de satisfaire à tous ces critères, nous avons choisi *Gabriel* pour les CM1, car nécessitant un peu moins de lecture et d'abstraction, l'action se déroulant dans le cadre scolaire et les thèmes présents dans le roman permettant une identification peut-être plus rapide et *Au clair de la Louna* pour les CM2, qui nécessitait d'être confronté à un environnement moins « connu » ; celui de la maison familiale et du Refuge des enfants-oiseaux, un institut spécialisé.

En conclusion, la diversité des représentations de l'autisme et leur évolution dans le temps souligne la dynamique du dialogue entre la littérature de jeunesse et la compréhension sociale de l'autisme ; dimensions qui ont été au cœur des apprentissages de la séquence interdisciplinaire.

Résultats du focus group

Lors du focus group, les tendances de la classe ont été les suivantes :

Représentations de l'autisme et perception des compétences

Il est tout d'abord intéressant de relever qu'à partir du visionnage du court métrage *Mon petit frère de la Lune*, une élève a été capable de percevoir des indices lui permettant d'identifier le personnage comme autiste.

Initialement, les élèves avaient des idées variées de l'autisme. A la question de savoir si l'autisme est une maladie, leurs réponses ont été mitigées ; certains ont spontanément répondu que non alors que d'autres : « *Si, si, un peu quand même* ».

Molly a été plus évasive en indiquant que « *c'est un problème* » avant d'ajouter « *c'est un problème qu'il faut soigner* ».

Fleur, qui avait initialement évoqué l'autisme a ensuite indiqué « *Bah, y a des spécialistes qui analysent le niveau de l'autisme. Si vraiment c'est un autisme grave, peut-être que ça ne peut pas se soigner* », ce à quoi George a acquiescé. Puis, Fleur a complété sa réponse : « *Mais il y en a d'autres où c'est moins grave et où on peut faire quelque chose pour le soigner, ça va beaucoup mieux.* »

Les élèves ont dans l'ensemble été d'accord pour dire qu'un autiste pouvait parler mais qu'ils ne parlaient pas tous.

Fleur a également été capable de dire « *Qu'ils aiment bien être tous seul dans leur coin, qu'ils n'aiment pas trop le contact physique.* » Ce à quoi Neuville a répondu « *Pas forcément.* » Fleur a consenti au fait que cela ne concernait en effet pas tous les autistes.

Molly considérait qu'ils étaient « *souvent un petit peu plus capricieux que les autres.* ». Ron a répondu à cette affirmation en indiquant que lui était capricieux, ce qui a beaucoup amusé la classe.

Molly a évoqué qu'ils « *sont des fois moins forts à l'école.* » Plusieurs élèves n'étaient pas d'accord mais Fleur avait un avis moins tranché : « *Pas tous. Parce que... enfin, si un peu.* » puis elle a ajouté « *À l'école, ils ne sont pas forcément pas forts. Ils peuvent être super intelligents à l'école.* » Ce à quoi Molly a répondu : « *Oui, mais il y en a, ils ont pas envie.* » et Fleur a acquiescé.

Ron est revenu sur le court métrage en indiquant que ce petit garçon « *est bizarre* », Ginny a complété en disant « *Bah, il est pas comme tous les autres* » et George a confirmé « *Bah voilà, c'est ça* ».

Expériences vécues et manifestations observées

A la question « *Est-ce que vous, vous avez déjà rencontré des personnes autistes ?* », les élèves ont unanimement répondu que oui, en citant quelques noms dont certains ont fait débat ; les élèves n'étant pas d'accord entre eux quant à la qualité d'autiste de la personne nommée. Ce qui revenait à réinterroger leurs représentations. En effet, selon Molly, le garçon cité en exemple n'était pas autiste mais avait une maladie par ce qu'il « *ne peut pas parler* » Ce que George et Neuville ont infirmé en disant qu'il pouvait parler et que Molly ne le connaissait plus aujourd'hui.

Fleur a évoqué deux petits garçons dont sa mère s'occupait à l'école et elle a été capable de dire que ce qui caractérise un enfant autiste c'est « *Qu'il veut pas les mêmes changements, enfin, qu'il veut tout le temps, par exemple, quand il joue à un jeu, et ben, c'est répétitif, il veut tout le temps faire les mêmes choses. Il*

n'aime pas les changements, c'est-à-dire que dans son programme ya ça, ça, ça. Et si y a quelqu'un qui vient bousculer tout, parfois, il crie. » Molly est revenue sur ce point en indiquant que « *quand ils font leur programme et qu'y a un rien qui bouscule, ils crient, ils tapent...* » Ce qui a surpris Ron. Neuville a confirmé que ça pouvait leur arriver.

Il ressort donc de ce focus groupe qu'une élève a pu reconnaître le personnage du film comme autiste, ce qui indique une certaine sensibilisation ou connaissance préalable de l'autisme. Cela montre que les élèves ont déjà certaines idées ou représentations de l'autisme, même si celles-ci sont variées et parfois imprécises. Certains élèves ont évoqué l'autisme en termes de maladie et les avis mitigés montrent une compréhension inégale des élèves : certains perçoivent l'autisme comme un problème à traiter, tandis que d'autres reconnaissent la complexité et une diversité. En outre, certains élèves semblent comprendre que l'autisme se manifeste différemment en fonction des individus. Ils évoquent plusieurs traits associés à l'autisme, tels que la préférence pour la solitude ou le fait qu'il ne supportent pas le contact physique, tout en reconnaissant que ces traits ne s'appliquent pas à tous les individus autistes. Concernant les capacités intellectuelles, les élèves ont discuté des performances scolaires des personnes autistes, avec des opinions diverses concernant leurs compétences intellectuelles. Cela suggère des idées préconçues sur les capacités des personnes autistes, ainsi qu'une reconnaissance de leur potentiel. De plus, le fait que les élèves indiquent avoir rencontré des personnes autistes, montre qu'ils ne sont pas étrangers au sujet. Cependant, il existe des désaccords concernant les personnes citées ; ce qui peut montrer des représentations erronées. Enfin, certains élèves décrivent des observations perspicaces concernant des comportements répétitifs et une résistance au changement chez les enfants autistes.

En conclusion, ces échanges mettent en évidence à la fois une certaine sensibilisation et de nombreuses idées reçues parmi les élèves sur l'autisme. Ces observations nous serviront de base afin d'évaluer si les activités de notre séquence ont eu un impact sur la compréhension et l'empathie des élèves vis-à-vis de l'autisme.

Résultats de l'activité « Dans ma tête »

L'activité « Dans ma tête » a conduit les élèves de CM1 à illustrer leurs perceptions du personnage de Gabriel au travers de dessins et de mots. Notre analyse thématique a révélé plusieurs grands thèmes reflétant la manière dont les élèves interprètent les différentes dimensions de ce personnage.

Relations (amour/amitié) : La référence à « mes amis » montre que les élèves ont saisi l'importance de l'amitié pour Gabriel et sa capacité à nouer des liens avec ses camarades, malgré son handicap. Cependant, l'interprétation des sentiments de Gabriel pour Alexandra, soulignée par des dessins de cœurs et la répétition de son prénom, mérite une attention particulière. En effet, bien que Gabriel ait exprimé son admiration pour le prénom d'Alexandra, le texte ne confirme pas explicitement un amour romantique. La réaction des autres personnages, qui interprètent son commentaire comme une déclaration d'amour, pourrait avoir influencé les élèves à croire que Gabriel est amoureux, alors qu'il s'agit peut-être simplement d'une amitié privilégiée. Cela souligne l'importance pour les élèves de distinguer l'amitié de l'amour romantique et met en évidence la nécessité d'une guidance pour interpréter correctement les interactions sociales subtiles, en particulier dans le contexte d'un personnage autiste tel que Gabriel.

Atypies (cognitives/comportementales) : les dessins d'extraterrestres se rapportent au surnom « martien » utilisé pour désigner Gabriel et souligner sa différence. Ce motif récurrent, placé au sommet de la tête dans les dessins, semble avoir laissé une forte impression sur les élèves et pourrait refléter leur compréhension de l'altérité de Gabriel.

Talents de Gabriel : Les élèves ont reconnu les compétences de Gabriel dans des domaines variés, tels que le sport, le théâtre et le dessin technique. Cette multiplicité de talents souligne que les élèves perçoivent Gabriel comme un individu aux capacités diversifiées.

Environnement (classe/école) : L'attention des élèves aux détails relatifs au contexte scolaire montre qu'ils ont bien intégré le cadre du roman. Le désir de Gabriel de rester dans sa classe a été noté par un élève, ce qui peut indiquer une compréhension empathique de ses besoins (l'école étant un cadre structurant et rassurant pour Gabriel) et préférences.

Questionnements : Bien que des « questionnements » au travers de points d'interrogation et de dessin de rouages ne soient relevés que par une seule élève, leur présence suggère une réflexion plus profonde sur les processus de pensée de Gabriel. Cette élève semble avoir saisi des aspects de l'histoire qui ont échappé à ses camarades, ce qui peut témoigner d'une sensibilité particulière aux

subtilités du personnage. Ces dessins peuvent aussi refléter des questionnements que l'élève peut avoir sur le personnage de Gabriel qui peut lui sembler « étrange ».

Identification et goûts personnels : La présence récurrente des gâteaux dans les dessins des élèves pourrait signaler une identification avec Gabriel à travers un intérêt commun pour les desserts. Le commentaire "miam !" pourrait illustrer cette connexion personnelle entre l'élève qui en est l'auteur et le personnage de Gabriel.

Les interprétations personnelles : une élève a interprété un moment de repos de Gabriel, qui est le signe d'une certaine fatigabilité, comme une indication qu'il « aime bien dormir » et les périodes durant lesquelles il regardait par la fenêtre comme une préférence personnelle, plutôt que des manifestations de son autisme. Ces déductions montrent comment les élèves peuvent attribuer des significations personnelles aux comportements décrits dans le texte, et soulèvent la question de la manière dont les enfants perçoivent les différences comportementales.

Empathie et points communs : les éléments retenus par les élèves, comme les gâteaux, le foot et les relations sociales, reflètent une tentative d'établir des points communs avec Gabriel. Cette approche démontre leur recherche d'empathie basée sur des expériences partagées, bien que la compréhension des défis induits par les troubles cognitifs et comportementaux liés à l'autisme semble limitée chez certains élèves.

Projection et empathie : Les élèves peuvent également projeter leurs propres sentiments sur Gabriel, comme l'illustrent les interprétations autour du sommeil et de l'observation par la fenêtre ou encore des sentiments de Gabriel vis-à-vis d'Alexandra. Ces exemples, même s'ils peuvent diverger de la narration, témoignent de la capacité des élèves à adopter une démarche empathique. En conclusion, dans l'ensemble, l'activité « Dans ma tête » souligne le potentiel de la littérature de jeunesse comme moyen de sensibilisation à l'autisme. Elle révèle également la nécessité d'accompagner les élèves dans la compréhension des caractères complexes des personnages autistes et de leur interprétation de base. L'analyse suggère que des interventions pédagogiques supplémentaires pourraient aider les élèves à approfondir leur compréhension de l'autisme, renforçant ainsi leur compréhension et leur empathie.

Résultats de l'activité « Carte de Personnage »

Dans le cadre de l'activité « carte de personnage » réalisée avec les élèves de CM2, les résultats démontrent une bonne compréhension de la part des élèves sur la condition et la situation personnelle de Louna, le personnage autiste du livre étudié. La carte de personnage, travaillée en collaboration avec les élèves puis mise en forme informatiquement (voir annexe 7), offre un aperçu visuel des perceptions des élèves.

Famille et vie sociale de Louna : Les élèves ont clairement identifié et décrit les membres de la famille de Louna, ainsi que les figures importantes de son entourage, notamment les personnes qui sont proches d'elle au refuge comme Alicia sa meilleure amie. En indiquant que Louna « est cachée par ses parents », les élèves semblent avoir saisi une dynamique familiale complexe. L'importance accordée par les élèves à Michka, la cousine de Louna, ainsi qu'aux petits cousins Stan et Benoît qui n'apparaissent que très peu dans l'histoire, et même la présence symbolique de son grand-père Joseph personnifié par le dictionnaire, enrichissent leur compréhension des relations familiales et sociales de Louna.

Traits distinctifs de Louna : la catégorie « Ce qui la caractérise » est particulièrement fournie, suggérant que les élèves se sont engagés activement dans la compréhension des particularités de Louna. Leur attention aux détails tels que la sélectivité alimentaire, la résistance aux changements et l'hypersensibilité auditive, indique une prise de conscience de l'impact de l'autisme dans sa vie quotidienne. Cette acuité dans la perception des traits autistiques de Louna témoigne de la capacité des élèves à aller au-delà des apparences pour saisir l'essence du personnage.

Importance des chansons : la catégorie « Les chansons de Louna » souligne l'importance que les élèves ont accordée à la musique dans la vie du personnage. Leur reconnaissance que Louna associe une chanson à chaque personne significative de son entourage révèle une compréhension profonde de ses mécanismes en jeu, permettant aux autres personnages d'entrer en communication avec Louna.

Empathie cognitive : L'analyse détaillée de la carte de personnage souligne que les élèves ont fait preuve d'une compréhension empathique en se connectant aux aspects intimes de la vie de Louna.

Cela indique que la littérature a permis aux élèves de saisir non seulement la complexité du personnage autiste mais aussi les dynamiques sociales en jeu.

En somme, l'activité « carte de personnage » s'est révélée être un moyen efficace pour les élèves de développer une compréhension nuancée de l'autisme ; c'est-à-dire qu'ils ont pu reconnaître et comprendre la diversité des expériences vécues par le personnage autiste sans se limiter à une vision stéréotypée. Ces résultats suggèrent que la littérature de jeunesse peut servir de levier important dans le développement de l'empathie et la compréhension des interactions sociales.

Résultats des journaux de personnage

Cette section présente les résultats de l'analyse des journaux de personnage rédigés par les élèves des classes de CM1 et CM2. Nous avons évalué la compréhension et l'empathie des élèves à travers leurs réponses écrites, en utilisant les indicateurs définis dans notre méthodologie.

Sur l'analyse des consignes d'écriture

Le tableau récapitulatif ci-dessous présenté illustre le degré de compréhension et d'empathie des élèves pour chaque consigne donnée. Ce tableau récapitule les niveaux d'identification et de réponse émotionnelle des élèves envers les personnages de Gabriel et Louna. Pour une meilleure lisibilité, la compréhension est notée « C » et l'empathie est notée « E ».

	Consigne 1		Consigne 2		Consigne 3	
	C	E	C	E	C	E
Elèves de CM1						
Harry	PAR	PAR	PAR	PAR	PRE	PAR
Luna	PAR	PAR	PAR	PRE	PAR	PAR
Lily	ABS	PAR	PAR	PRE	PRE	PRE
Ginny	PAR	PAR	PRE	PAR	PAR	PAR
Hermione	ABS	PAR	PAR	PAR	PRE	PRE
Ron	ABS	PAR	PAR	PAR	PAR	PAR
Elèves de CM2						
Fleur	PRE	PAR	PRE	PAR	PRE	PRE
Molly	PAR	PAR	PAR	PAR	PRE	PRE
George	Vide	Vide	ABS	PAR	PRE	PRE
Fred	PAR	PAR	ABS	ABS	PRE	PRE
Neuville	PAR	PAR	PAR	ABS	PRE	PRE

Concernant la compréhension et l'empathie, les résultats indiquent que les élèves ont montré des niveaux variables de compréhension et d'empathie à l'égard des personnages de Gabriel et Louna. Certains élèves ont démontré une forte identification avec les personnages, comme en témoignent leurs réponses empathiques et détaillées. Par exemple, lorsque Molly écrit, pour la consigne 3 « *Bonjour chère Michka j'ai adoré ces vacances passées chez Lalie. Maintenant notre chanson est Joyeux anniversaire. Je ne suis pas malade après cinq kilos de Smarties, j'ai hâte de te revoir.* » ; l'écriture en « je » et l'emploi du présent dénotent d'une certaine identification au personnage et le fait que cette élève évoque le fait qu'elle n'est pas malade après avoir mangé 5 kilos de Smarties, démontre qu'elle a développé de l'empathie fictionnelle à son égard.

Cependant, d'autres élèves ont rencontré des difficultés à s'immerger complètement dans les perspectives des personnages, comme le montre l'utilisation de la formulation « Si j'étais... » dans leurs réponses. Cette tournure indique une certaine réticence à s'identifier pleinement au personnage et, par conséquent, une compréhension et une empathie « partielles ». C'est par exemple le cas lorsque Harry répond ainsi à la consigne 1 : « *Moi si j'étais Gabriel je dirais : Non mais toi tu as oublié ton cerveau et ton intelligence.* » ; si l'utilisation de la première personne est un indicateur de ce que l'élève s'est identifié au personnage, l'utilisation du « si j'étais » montre une tentative d'identification mais avec une distance maintenue, car ils n'utilisent pas complètement la première personne. Cet indicateur très présent démontre que plusieurs élèves n'ont pas complètement adopté la perspective du personnage mais imaginent plutôt ce qu'ils feraient dans une situation similaire.

Il est à noter que certains élèves ont utilisé d'autres formules entraînant irrémédiablement une tournure conditionnelle, comme « *à la place de Louna* » montrant une certaine distanciation avec le personnage ; c'est par exemple le cas de Neuville lorsqu'il écrit à la consigne 1 : « *A la place de Louna je serais triste et je resterais dans mon coin tout seul.* »

Nous avons été surpris de constater que pour répondre à la consigne : « écris dans ton journal intime » les élèves n'aient pas immédiatement commencé leur rédaction par « *Cher journal* ».

Les temps utilisés peuvent refléter une distance émotionnelle ; c'est le cas lorsque les élèves utilisent le conditionnel. A contrario, l'utilisation du présent, peu fréquente, aurait indiqué une immersion plus directe dans les événements vécus par le personnage.

Plusieurs élèves ont intégré des éléments spécifiques de l'histoire dans leurs réponses, tels que la pièce de théâtre, les gâteaux ou le foot dans *Gabriel* ; le grenier, le refuge ou l'anniversaire dans

Au clair de la Louna ; ce qui montre une bonne compréhension du contexte et du vécu des personnages. Les réponses de Fleur et Molly sont particulièrement détaillées en termes d'éléments de l'histoire, démontrant une immersion et une bonne compréhension de l'histoire.

Sur les avis de Lecteur : les avis de lecteur collectés après la lecture des romans ont fourni des informations supplémentaires sur la manière dont les élèves ont perçu les histoires. Le tableau ci-dessous synthétise différents points :

	Appréciation	C	E	Critique/commentaire
Elève de CM1				
Harry	POSITIVE	PRE	PRE	<i>Argumente son appréciation</i>
Luna	POSITIVE	PRE	PAR	J'ai appris
Lily	POSITIVE	PAR	PAR	M'a appris beaucoup de choses
Ginny	POSITIVE	PRE	PAR	Merci, super facile à lire, c'était passionnant
Hermione	POSITIVE	PRE	ABS	Ce texte nous a appris des chose, Tranquille à lire
Ron	POSITIVE	PRE	PRE	<i>Argumente son appréciation</i>
Elèves de CM2				
Fleur	POSITIVE	PRE	PRE	J'ai appris
Molly	POSITIVE	PRE	PRE	<i>Argumente son appréciation</i>
George	POSITIVE	PRE	ABS	Ça nous explique
Fred	NEGATIVE	ABS	ABS	Phrase trop courtes et mal exprimées. Ennuyeux.
Neuville	POSITIVE	PRE	ABS	<i>Evoque la présence d'un personnage autiste</i>

Concernant les CM1, tous les avis ont été positifs. Globalement, les élèves ont montré un bon niveau de compréhension, ce qui est beaucoup plus mitigé au niveau des signes d'empathie. La moitié des élèves a exprimé avoir appris sur l'autisme.

Chez les CM2, on retrouve divers niveaux de compréhension et d'empathie mais Fleur et Molly montrent une compréhension positive de l'autisme et démontrent de l'empathie pour le personnage de Louna, ce qui suggère une meilleure immersion dans l'histoire. Les avis concernant l'appréciation du roman sont positifs à l'exception de Fred, qui dit ne pas avoir « *aimé car les phrases étaient trop courtes et mal exprimées. Le roman est ennuyeux* ». Ces propos pour le moins subjectifs peuvent indiquer une moindre empathie ou un manque d'engagement avec le sujet. Il est intéressant de relever que chaque élève a fait l'effort d'argumenter son appréciation, même par quelques mots, sans que cela ne constitue systématiquement une critique constructive ou un commentaire sur l'apprentissage qu'il considère avoir acquis.

En conclusion, les résultats de l'analyse des journaux de personnage révèlent une variabilité dans la compréhension et l'empathie des élèves de CM1 et CM2 envers les personnages autistes des

romans étudiés. L'identification émotionnelle et cognitive des élèves avec les personnages, bien que variable, démontre dans certains cas une compréhension profonde et une empathie significative, notamment chez les élèves Fleur et Molly de CM2. Leur capacité à intégrer des éléments spécifiques de l'histoire et à s'exprimer avec une authenticité émotionnelle indique une sensibilisation notable aux expériences des personnages autistes.

La présence de réponses structurées autour de la première personne et l'utilisation du présent dans les écrits indiquent une immersion des élèves dans les perspectives des personnages. Cependant, l'utilisation fréquente de tournures telles que « Si j'étais... » et « À la place de... » révèle des degrés d'identification partiels et des barrières à l'immersion complète, suggérant la nécessité d'approches pédagogiques renforcées pour encourager une empathie et une compréhension complètes.

Les avis de lecteur montrent une réception globalement positive des romans et une reconnaissance de l'autisme comme thème clé d'apprentissage. Les réponses des élèves indiquent que la littérature de jeunesse a le potentiel de sensibiliser à des sujets complexes et de développer l'empathie. Toutefois, il est essentiel de guider et de soutenir les élèves dans leur interprétation des narrations et des comportements des personnages, en particulier lorsque ceux-ci présentent des différences significatives telles que l'autisme.

En conclusion, cette étude confirme le rôle de la littérature de jeunesse comme outil précieux pour la sensibilisation à l'autisme en milieu scolaire. Les résultats soulignent l'importance d'une médiation attentive par les enseignants pour accompagner les élèves dans un engagement empathique et une compréhension nuancée de la diversité humaine.

Résultats de la DVP

Définition de l'autisme et expériences vécues

Les élèves ont montré une compréhension améliorée et plus nuancée de l'autisme lors de la DVP. Ils ont reconnu la diversité des manifestations de l'autisme, allant au-delà des stéréotypes initiaux. Fred a amorcé la discussion en annonçant que l'autisme était « *une difficulté* ». Harry a demandé s'il entendait par « *difficulté* » des difficultés mentales et Fred a acquiescé.

Fleur a poursuivi en indiquant qu'il y a plusieurs autismes et que tous les autistes n'ont pas le même autisme, plusieurs niveaux.

Luna a clairement annoncé que l'autisme est un handicap. Pourtant lorsqu'on lui demande d'approfondir, elle n'est plus si claire puisqu'elle dit « *c'est un peu une maladie, c'est un handicap* » Fleur s'est ensuite positionnée : « *Bah, moi j'dirais pas trop que c'est une maladie, parce qu'en soi, ils sont pas malades, ils sont pas à l'hôpital, c'est pas grave... Si, ça peut être grave. Mais moi, pour moi, c'est pas une maladie. C'est plutôt oui, une difficulté, quelque chose comme ça. Et moi je dis qu'ils ne sont pas forcément, Mmm, pas comme les autres. Certes, ils ont des difficultés, mais enfin, ils ont le même corps, ils peuvent bouger comme nous. C'est juste les difficultés mentales qui ne sont pas pareilles, c'est tout. Alors moi, je ne dirais pas qu'ils doivent aller dans d'autres écoles. Certes, comme je l'ai dit tout à l'heure, il y a plusieurs niveaux, ceux qui sont, par exemple, qui, eux, ça va, ils peuvent travailler comme les autres, tout ça, eux, ils peuvent rester dans une école. Si vraiment, oui, ils tapent, ils sont violents et tout ça, oui, peut-être qu'ils pourraient aller dans une autre école. Mais moi je trouve qu'ils sont pas si différents de nous.* »

Fred a mentionné qu'avec George ils connaissaient un autiste « *pas si grand autiste que ça et qui pourtant allait dans un centre adapté.* » Ce à quoi Fleur a riposté qu'elle n'avait jamais dit que les autistes qui avaient un niveau plus bas n'étaient pas obligés d'aller dans une autre école mais que simplement que le niveau le plus bas « *ils étaient obligés de rester dans une école normale* » Fred a évoqué que « *les autistes, bah ils parlent quand même un peu, quand il a des amis qui, qu'ils ont des amis... Y en a qui connaissent des gens. Il va leur parler, il ne va pas rester là dans son coin, et pas parler. Des fois mais pas tout le temps. La plupart de ses journées, il va parler à des gens.* »

Molly a mis en avant que « *Les autistes, y se mesure en degré d'autisme ... Parce que les autistes, ils ont des difficultés mentales. Du coup, des fois, c'est dur pour eux de parler et de reformuler leurs phrases.* »

Hermione a précisé que l'autisme implique des difficultés, mais que les personnes autistes peuvent être très compétentes dans certains domaines. Fleur a souligné que tout le monde, y compris les autistes, a des points forts. Harry a affirmé que les personnes autistes ne sont pas nécessairement « *forts en rien* », expliquant que chacun a des points forts et des points faibles.

Luna a évoqué que « *Mais c'est pas parce qu'il est pas fort là et que j'ai fort dans une autre matière que c'est une difficulté, que c'est une difficulté heu... mentale. Pas forcément, parce que moi, j'ai pas de difficultés mentales, j'ai juste des points faibles.* » Fleur a mis en avant que « *je dirais plutôt qu'avant qui ait cette difficulté mentale, de nouveau, ça peut être juste une difficulté, du coup, pas forcément mentale. Parce que moi, je connais un autiste qui va pas être fort en lecture, mais qui*

connaît tout sur tout sur les dinosaures. Il connaît vraiment, il connaît leur poids, leur taille, tout. Et il peut te parler ça pendant des heures, alors que par exemple, dans la cour de récréation, il va parler un petit peu, alors que si tu lui parles de dinosaures, il va parler mais vraiment jusqu'à la fin de la récréation. » Cette discussion montre que les élèves ont développé une meilleure compréhension de l'autisme, en se détachant des idées préconçues pour reconnaître la complexité de ce trouble. Néanmoins, on relève aussi qu'apparaissent toujours des termes comme « *maladie* » ou « *difficultés mentales* ». Ainsi, bien que le mot « *handicap* » ait été prononcé, cette notion reste encore fragile voire floue pour certains. Molly a également évoqué que les autistes n'avaient pas que des difficultés mentales et qu'ils pouvaient aussi avoir du mal à se déplacer mais son argument était qu'ils pouvaient avoir des malformations. Harry lui a rétorqué « *quand ils ont des malformations, ils sont pas forcément autistes.* ».

Perception des compétences

Les élèves ont évoqué certaines compétences que peuvent, selon eux, avoir les autistes :

Fleur a insisté sur le fait que les autistes peuvent être compétents dans des domaines non scolaires, comme construire des structures en Kapla. Hermione a souligné que les compétences peuvent aussi se manifester dans des activités comme les jeux vidéo et Harry a également mentionné le sport. Cette évolution démontre que les élèves reconnaissent désormais une plus grande variété de talents et de compétences chez les autistes, au-delà des compétences académiques traditionnelles.

Apports des romans

Les romans étudiés en classe ont eu un impact significatif sur les perceptions des élèves :

Harry a rappelé que « *Gabriel, au début, il ne parlait pas parce qu'il ne connaissait pas les personnes. Mais après, quand, par exemple, il avait des amis, il parlait avec eux.* »

Ce à quoi Ginny a répondu que « *Gabriel, bah aussi, il était pas pareil que les autres... Et aussi, il avait une difficulté, il connaissait les multiplications, mais pour les additions, il bloquait.* » et que donc « *il était pas comme les autres. Qu'il avait plus de facilité pour les trucs durs. Un peu plus durs* »

Fred pour répondre à la remarque de Molly qui disait que les autistes pouvaient marcher « *pas comme les autres* » prend en référence le roman *Au clair de la Louna* pour indiquer que Louna marchait en « *sautillant* » Pour Luna, si « *Gabriel, lui aussi, il marchait bizarrement, il marchait avec des grands pas. Mais c'est pas obligé qu'ils marchent bizarrement. Enfin là, dans les deux*

romans, on a appris qu'ils marchaient bizarrement mais les autistes c'est pas obligatoire qu'ils marchent bizarrement. Ils peuvent marcher normal et être autisme. »

Ron a retenu que « *Gabriel, il marche bizarrement, en regardant en haut, toujours dans le ciel* »

Harry a relevé que « *Dans le livre de Gabriel, on a su qu'il était quand même fort en sport parce qu'il marchait vers le terrain et ils jouaient et Gabriel il a tiré et il a marqué.* »

Les références aux romans montrent que la littérature de jeunesse a servi de cadre pour mieux comprendre et discuter des réalités de l'autisme, aidant les élèves à intégrer les informations de manière plus concrète et mémorisable.

En conclusion, nous pouvons nous appuyer sur la synthèse de la DVP qui reprend les points importants : « *L'autisme est une difficulté mentale, l'autisme est un handicap. C'est une maladie. Ils vont avoir des difficultés. Ils ne sont pas si différents que nous, heu de nous. Les autistes niveau bas peuvent aller dans des écoles normales et les autistes au niveau haut vont dans des écoles spéciales.* ».

Nous pouvons mettre en évidence que les représentations des élèves malgré leur manque de clarté, montrent un développement de l'empathie et de la compréhension ; d'une part, les élèves ont compris qu'il y avait plusieurs formes d'autismes et le fait qu'ils évoquent que les autistes ne sont pas si différents d'eux marque une empathie nouvelle à leur égard. On remarque, notamment chez les CM1 beaucoup d'évocation de Gabriel, ils ont notamment retenu qu'il était fort en sport, et en multiplications mais que par contre, il avait des lacunes en additions.

Ainsi, si l'on compare le focus group et la DVP on observe une évolution certaine qui laisse suggérer que les séances de lecture suivie et les activités annexes ont permis aux élèves de développer une compréhension plus complexe et nuancée de l'autisme. En discutant de leurs expériences personnelles, des comportements observés, et en s'appuyant sur les exemples tirés des livres étudiés, ils ont déconstruit certains stéréotypes et ont pu évoquer l'existence de plusieurs formes d'autismes ainsi que les compétences que pouvaient présenter les personnes autistes. Les romans ont semble-t-il permis d'apporter de nouveaux éléments ainsi que des exemples permettant d'illustrer et d'ancrer les nouvelles connaissances des élèves.

V. DISCUSSION

A titre préliminaire, bien que les travaux de Rudine Sims Bishop n'aient pas été expressément cités dans la revue de littérature initiale, la métaphore des miroirs, des fenêtres et des portes coulissantes qu'elle a développée s'avère particulièrement pertinente lors de l'interprétation des résultats de cette étude. Selon Bishop, les livres doivent permettre aux lecteurs de voir leur propre réalité (miroirs), de comprendre la réalité des autres (fenêtres) et de s'engager dans des mondes différents (portes coulissantes) (Bishop, 1990). Ainsi, la littérature de jeunesse joue un rôle crucial dans le développement de l'empathie et de la compréhension. Les représentations de l'autisme doivent donc être soigneusement conçues pour offrir ces trois perspectives, en veillant à ne pas perpétuer des stéréotypes ou des idées fausses qui pourraient nuire à la perception des lecteurs.

Cette métaphore a influencé de manière significative la conception de notre titre et a continué de façonner notre analyse et notre réflexion tout au long de l'étude. L'intégration des concepts de Bishop dans cette discussion enrichit donc notre argumentation en montrant comment les expériences de lecture autour de l'autisme peuvent remodeler les représentations des élèves et renforcer leur capacité à reconnaître la diversité des expériences humaines.

Nous avons également trouvé pertinent de nous référer à Maria Nikolajeva notamment pour ses travaux sur le développement des compétences de lecture et la relation texte image dans les albums de jeunesse. Maria Nikolajeva, dans son analyse des textes pour enfants, souligne que la littérature jeunesse peut servir d'outil éducatif puissant pour le développement des compétences de lecture et de la pensée critique. Elle insiste également sur l'importance de l'interaction entre le texte et l'image, particulièrement dans les livres illustrés, pour fournir une représentation cohérente et éducative des personnages (Nikolajeva & Scott, 2006).

Dans le cadre de l'analyse sur le corpus d'œuvres littéraires, la confrontation des représentations de l'autisme avec les critères du DSM-5 nécessitait une interprétation délicate. Si la tentative était d'approcher une compréhension plus nuancée des personnages autistes, il convient de souligner que notre lecture des textes peut comporter des erreurs d'interprétation, malgré une connaissance de l'autisme fondée sur un parcours universitaire antérieur et des formations complémentaires.

En conséquence, les résultats de cette étude doivent être considérés comme un point de départ pour un dialogue continu et une exploration plus poussée et plus fine des représentations de l'autisme dans la littérature de jeunesse.

L'analyse des représentations de l'autisme à travers notre corpus souligne une adhésion générale aux critères du DSM-5. Cependant, cette étude révèle également des écarts marqués dans certains ouvrages qui peuvent influencer la perception du trouble par les jeunes lecteurs. Par exemple, *Les fabuleuses aventures d'Aurore* et *La clé des songes* mettent en avant des figures de l'autisme qui transgressent les représentations habituelles, soit par l'attribution de capacités extraordinaires, soit par la description de l'autisme comme une affliction. Ces narrations, bien que créatives, risquent de véhiculer des idées erronées sur l'autisme, en particulier lorsqu'elles s'adressent à un jeune public susceptible de les prendre au pied de la lettre.

Il semble donc primordial que les auteurs modulent la représentation de l'autisme avec sensibilité et exactitude tout au long de l'œuvre. L'intégration d'informations factuelles, comme celles fournies à la fin de *La clé des songes* paraît indispensable ; cependant l'efficacité éducative peut être compromise si elles ne sont pas en accord avec le récit lui-même. Notons tout de même que *La clé des songes* a été publié en 2006. Or, à cette époque, les connaissances sur l'autisme et les critères diagnostiques étaient différents de ceux d'aujourd'hui, ce qui peut influencer la représentation de l'autisme dans ce livre. Ce constat souligne l'importance d'une contextualisation historique des résultats, car les perceptions et les connaissances sur l'autisme ont considérablement évolué depuis l'écriture de cette histoire.

Néanmoins, cela permet de mettre l'accent sur une nécessité de cohérence entre l'image véhiculée et les données scientifiques. Cette cohérence est non négligeable pour permettre une compréhension authentique et nuancée de l'autisme chez les enfants, et contribue significativement à leur sensibilisation et à l'inclusion des personnes autistes dans la société. Ainsi, les enseignants sont invités à porter une vigilance sur ce point.

En outre, il paraît difficile pour des enfants de 9 à 11 ans de se mettre pleinement à la place d'un personnage autiste sans une connaissance approfondie de l'autisme. Cela est d'autant plus vrai si les élèves n'ont pas reçu un enseignement spécifique sur le sujet ou si le livre ne fournit pas suffisamment de détails sur les pensées et les sentiments internes du personnage autiste.

Maria Nikolajeva (2014) souligne que pour que les enfants puissent comprendre et ressentir les expériences des personnages, les livres doivent offrir des représentations détaillées et nuancées des pensées et émotions internes des personnages. De plus, comme nous l'avons déjà évoqué, selon Rudine Sims Bishop, la littérature doit permettre aux lecteurs de voir leur propre réalité, de comprendre la réalité des autres et de s'engager dans des mondes différents (Bishop, 1990).

Si les élèves sont capables de comprendre cognitivement certaines manifestations de l'autisme présentées dans le livre (par exemple, la résistance au changement), cela ne signifie pas pour autant qu'ils peuvent éprouver de l'empathie affective et se projeter émotionnellement dans les expériences du personnage. Nikolajeva (2014) affirme que la compréhension cognitive et l'empathie affective sont deux compétences distinctes que la littérature peut aider à développer. Les enfants ont besoin de descriptions riches et détaillées pour passer de la simple compréhension cognitive à une véritable empathie.

Dans leurs écrits, les élèves peuvent avoir tendance à projeter leurs propres émotions et réactions plutôt qu'à adopter celles du personnage autiste. Cela peut être le résultat de leur niveau de développement, de leur capacité à conceptualiser des expériences différentes des leurs, et de l'absence de directives claires sur la manière de ressentir et de penser comme le personnage. Bishop (1990) souligne que sans une compréhension claire et des repères adéquats, les jeunes lecteurs peuvent facilement projeter leurs propres expériences et sentiments sur les personnages, plutôt que de véritablement s'immerger dans la perspective des personnages différents.

Cela souligne la nécessité d'un accompagnement pédagogique plus soutenu lorsqu'il s'agit de traiter des thématiques complexes comme l'autisme dans la littérature. Les activités telles que les journaux de personnages peuvent être enrichies par des discussions en classe, des séances de questions-réponses avec des experts, ou des témoignages de personnes autistes. Nikolajeva (2014) et Bishop (1990) soutiennent toutes deux l'importance d'un soutien éducatif pour aider les jeunes lecteurs à naviguer dans les thèmes complexes et à développer une compréhension plus profonde et plus empathique.

Enfin, si le livre ne décrit pas en détail les ressentis internes du personnage autiste, les élèves peuvent manquer de repères pour s'identifier à lui. Des œuvres littéraires qui offrent des aperçus plus intimes et détaillés des pensées et des émotions des personnages autistes pourraient être plus efficaces pour développer l'empathie fictionnelle. Bishop (1990) souligne que les « fenêtres » dans la littérature doivent être suffisamment claires et détaillées pour que les lecteurs puissent vraiment voir et comprendre les expériences des autres. Il est important de noter que la capacité à s'identifier à un personnage autiste ne se limite pas à reproduire des attitudes ou des réflexions mais implique également de ressentir et de comprendre les expériences du personnage de manière empathique. Des activités complémentaires, telles que des débriefings après la lecture ou l'écriture, pourraient aider les élèves à articuler et à affiner leur compréhension de l'autisme.

VI. CONCLUSION

Pour conclure, cette étude a exploré la représentation de l'autisme dans la littérature de jeunesse à travers une analyse méthodique et une confrontation avec les critères du DSM-5. Les échanges du focus group ont révélé une conscience variée de l'autisme parmi les élèves, illustrant la coexistence d'aperçus perspicaces et de malentendus. Les résultats indiquent que, bien que des progrès aient été réalisés en termes de sensibilisation à l'autisme, de nombreuses idées fausses persistent, soulignant la nécessité d'une éducation continue.

L'analyse longitudinale des œuvres a mis en évidence des tendances significatives concernant la représentation des genres et des profils autistiques, montrant une évolution positive vers une plus grande diversité et complexité dans la caractérisation des personnages autistes. Ces changements sont prometteurs et suggèrent une prise de conscience croissante des différentes facettes de l'autisme.

Le choix des romans étudiés en classe a été soigneusement réfléchi pour offrir aux élèves une représentation nuancée et réaliste de l'autisme. Les discussions en classe ont permis d'aborder de manière constructive les idées préconçues sur l'autisme et ont encouragé la formation d'une compréhension empathique et éclairée de la condition des personnages autistes.

Les différentes activités menées en classe semblent avoir ancré une compréhension des personnages et développé l'empathie des élèves, bien que l'on ne puisse faire une généralisation.

Limites

Nous reconnaissons à cette étude les limites suivantes :

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse des représentations de l'autisme dans les ouvrages de littérature jeunesse a été réalisée en référence au Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5), qui était le cadre clinique et diagnostique prédominant au moment de la publication des ouvrages étudiés. Il est important de noter que cette étude a des limites inhérentes à l'utilisation du DSM-5, et qu'avec l'entrée en vigueur de la Classification Internationale des Maladies (CIM-11) de l'Organisation mondiale de la Santé en 2022, de nouvelles perspectives

diagnostiques sont apparues. Notamment, la CIM-11 propose une classification plus détaillée des troubles du spectre de l'autisme, établissant plusieurs sous-catégories en fonction de la présence de troubles du développement intellectuel et du niveau de compétence linguistique fonctionnelle. L'adoption de la CIM-11 pourrait influencer les analyses futures des représentations de l'autisme et suggère la nécessité d'une réévaluation des critères utilisés pour interpréter les caractéristiques de l'autisme dans les œuvres de fiction. Par conséquent, bien que cette étude offre des aperçus importants sur la représentation de l'autisme dans la littérature de jeunesse à travers le prisme du DSM-5, l'intégration des critères de la CIM-11 dans les recherches futures pourrait permettre d'approfondir et d'actualiser ces connaissances.

En outre, il est important de considérer la nature subjective de l'analyse des données. L'interprétation des comportements des personnages en tant que manifestations de l'autisme, bien que basée sur des critères reconnus du DSM-5, pourrait ne pas rendre pleinement compte de la diversité et de la complexité du spectre autistique. Il est donc possible que certaines représentations aient été mal interprétées ou surinterprétées au vu de leur mise en contexte littéraire.

De plus, une autre limitation de cette étude concerne la date de publication des ouvrages analysés qui pour certains ont été publiés à une période où les classifications et les connaissances sur l'autisme étaient différentes. Le panel large des œuvres était nécessaire pour pouvoir mener une analyse longitudinale. Cependant, il convient de mettre en perspective les résultats avec l'état des recherches et des perceptions de l'autisme à l'époque de l'écriture de chaque livre. Cette perspective chronologique souligne l'importance d'analyser les représentations de l'autisme avec une sensibilité aux contextes historique et culturel, et elle pourrait éclairer la manière dont les futurs ouvrages peuvent refléter les connaissances actuelles sur le spectre de l'autisme.

Afin de compléter cette étude sur le versant des représentations, il pourrait être intéressant de se pencher sur les « suites » des romans étudiés afin de voir comment les auteurs ont fait évoluer les personnages ; ainsi il serait possible de voir comment a évolué Léo, le camarade de Cannelle, dans *Cannelle et l'étoile d'Ouessant*, mais bien plus intéressant encore, les suites de roman/BD impliquant des personnages réels ; ainsi, *Gabriel* a une suite sous le nom de *La Bécassine de Wilson* et *Maria et Moi* a également une suite intitulée *Maria a 20 ans*.

Bibliographie

- Ahr, S. & Butlen, M. (2015). Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège. *Le français aujourd'hui*, 189, 37-54.
<https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/lfa.189.0037>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5e éd.), 55-56. Arlington, VA : American Psychiatric Publishing.
- Audet, I. (2017, 21 novembre). Psychologie. Autisme et douance sont-ils liés ? *La Presse+*. Consulté le 16 mai 2022. https://plus.lapresse.ca/screens/63d483fb-502e-4703-8557-14e31eea894f%7C_0.html
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom, 6(3), 9-11. Consulté le 28 mai 2024. <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Butlen, M. & Dubois-Marcoin, D. (2005). Présentation. la littérature de jeunesse, repères, enjeux et pratiques. *Le français aujourd'hui*, 149, 3-6. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/lfa.149.0003>
- Castellani, S. (2019). Sensibiliser les élèves à la différence à travers la littérature jeunesse. (Mémoire soutenu le 10/07/2019). Université de Nantes, ESPE de l'académie de Nantes.
- Chirouter, E. (2010). Philosopher avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en segpa et ailleurs.... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81, 115-122.
<https://doi.org/10.3917/lett.080.0115>
- Chirouter, E. (2015). L'enfant, la littérature et la philosophie (Pédagogie, crises, mémoires, repères).
- Claude, G. (2021, 24 mars). Le focus group (groupe de discussion) : caractéristiques, utilisation et exemples. *Scribbr*. <https://www.scribbr.fr/methodologie/focus-group/>
- Compagnon C. (2020). Mieux connaître la prévalence des troubles du spectre de l'autisme (TSA), mais aussi les conditions de vie des personnes présentant un TSA, un défi pour notre politique publique. *Bull Epidémiol Hebd.*, 6-7, 126-127.

- Demetriou, E.A.; Lampit, A.; Quintana, D.S.; Naismith, S.L.; Song, Y.J.C.; Pye, J.E.; Hickie, I.; Guastella, A.J. (2018). Autism Spectrum Disorders : A Meta-Analysis of Executive Function. *Mol. Psychiatry* 2018, 23, 1198–1204.
- Demetriou, E.A.; DeMayo, M.M.; Guastella, A.J. (2019). Executive Function in Autism Spectrum Disorder : History, Theoretical Models, Empirical Findings, and Potential as an Endophenotype. *Front. Psychiatry* 2019, 10, 753.
- De Repentigny, M. (2016). Sans mode d'emploi : l'enfant autiste dans la littérature jeunesse. *Lurelu*, 39(1), 87–88.
- Evans, C. 2011. 3. Les groupes de discussion ou *focus groups*. In Evans, C. (Ed.), *Mener l'enquête: Guide des études de publics en bibliothèque*. Presses de l'enssib. doi :10.4000/books.pressesenssib.581
- JORF (2005). Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. *JO* n° 36 du 12 février 2005.
- JORF (2013). Loi 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. *JO* n°157 du 9 juillet 2013.
- Larrivé, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif, *Repères*, 51, 157-176, consulté le 20 mai 2022. <https://doi.org/10.4000/reperes.913>
- Larrivé, V. (2017). Empathie fictionnelle et théories de la fiction, quelles implications en didactique de la littérature ? In M.-J. Fourtanier & F. Legoff (dir.), *Les Formes plurielles des écritures de la réception*, 1, 55-72. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Dyptique » n° 34.
- Larrivé, V. (2018). Le journal de personnage ou l'art de se mettre « dans la peau » d'un autre. *Le Français Aujourd'hui*, 201(2), 67-76.
- Lemoine, L., Mietkiewicz, M. & Schneider, B. (2016). L'autisme raconté aux enfants : la littérature de jeunesse, un support de sensibilisation pertinent ?. *Enfance*, 2, 231-245. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/enf1.162.0231>
- Le Bas, R. (2012). Enseignement et représentations de la littérature de jeunesse en CM2. (Mémoire soutenu le 04/07/2012). Université d'Orléans, IUFM Centre Val de Loire.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2008). Culture littéraire à l'école : repères pour enseigner. Téléchargé le 18 avril 2023. https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale. (2002). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n°16.

- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning : Cognitive Approaches to Children's Literature*. John Benjamins Publishing Company.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Nivet, B. (2018). Les représentations des élèves comme leviers d'une démarche pédagogique inclusive. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 82, 115-128. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/nresi.082.0115>
- Organisation mondiale de la Santé. (2022). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (11th ed.)* [CIM-11]. <https://icd.who.int/>
- Plumet, M. (2014). Chapitre 3. Fonctionnements et dysfonctionnements cognitifs. Dans : , M. Plumet, *L'autisme de l'enfant: Un développement sociocognitif différent* (pp. 109-193). Paris: Armand Colin.
- Prince, N. (2021). *La littérature de jeunesse*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.princ.2021.01>
- Vermeulen, P., De Montis, W., & Magerotte, G. (2020). *Autisme et émotions* (3e édition ed., Questions de personne [Série TED]).
- Wacjman, C. & Douville, O. (2012). La fabrication de l'« autiste handicapé ». *Chronique d'un passage à l'acte. Figures de la psychanalyse*, 24, 99-129. <https://doi.org/10.3917/fp.024.0099>
- Zanna, O., Jarry, B., & Maraï, R. (2020). *Cultiver l'empathie à l'école* (Pédagogie[s]).

ANNEXES

Annexe 1- Tableau de recueil de données du corpus d'œuvres de littérature de jeunesse

Annexe 2- Critères diagnostiques du TSA selon le DSM-5

Annexe 3- Fiche de préparation de la séquence interdisciplinaire français/EMC

Annexe 4- Transcription et images du court métrage *Mon petit frère de la lune*

Annexe 5- Transcription du focus group

Annexe 6- Profil vierge « dans ma tête »

Annexe 6 bis- Productions « dans ma tête » des élèves

Annexe 6 ter- Analyse des productions « dans ma tête »

Annexe 7- Carte de personnage « Louna »

Annexe 8- Transcription des journaux de personnage

Annexe 9- Transcription de la DVP

Annexe 10- analyse des journaux de personnage

Annexe 1 - Tableau de recueil de données du corpus d'œuvres de littérature de jeunesse

Titre	Timothée un élève différent	Date	2000	Nb pages	44
Auteur		Illustrateur		Traduit	
Josiane Roque, enseignante spécialisée		Isaac Wens			
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste (fictif)		
Timothée / Josiane Roque			Timothée		
Eléments contextuels					
L'histoire du quotidien de Thimothée, petit garçon autiste, à l'école.					
Information « scientifique » sur l'autisme					
Pas d'information scientifique sur l'autisme, par contre, une postface de Josiane Roque qui confirme qu'à l'époque, dans le début des années 2000, il était question d'intégration des enfants autistes (et non d'inclusion comme c'est le cas aujourd'hui) ... Elle y évoque notamment que « <i>Pour être positive, cette intégration sera accompagnée d'un soutien à l'enseignant et d'une information aux élèves car l'inconnu fait peur.</i> »					
Descriptions du personnage autiste /manifestations					
Timothée ne comprend pas que quand un enfant pleure c'est qu'il est triste « Timothée ne voit plus. Il est dans son univers et n'a plus conscience du monde qui l'entoure » « postures bizarres » « marche sur la pointe des pieds » « Timothée n'est pas sourd. Il se parle à lui-même en parlant à ses mains » « Pourquoi cries-tu ? » « sensibilité différente » « Pourquoi te balances-tu ainsi ? » « n'aime pas le changement » « Pourquoi ne parles-tu pas ? » « Timothée guide la main de son ami ... c'est plus facile pour lui que de parler » « répète les mots » « répétition (écholalies) et inversion du pronom » « Timothée peut aimer goûter des choses inhabituelles » « Timothée joue de manière différente » « bat des ailes comme un oiseau » Ombres et lumières sont si attractives pour Timothée qu'il ne peut s'en détacher » « aligner, ranger selon un certain ordre » « Ne te mords pas » « N'arrive pas à exprimer sa douleur, il lui arrive de s'automutiler » « goûts particuliers » « refuser de manger des aliments sous une forme qu'il ne connaît pas »					
Etats mentaux des personnages					
« différent » « différent dans sa manière de voir le monde, différent dans ses façons de communiquer, différent dans sa manière d'être » « mon ami » « atteint d'autisme » « ne fait pas les choses comme nous » « quand tu me touches cela peut me faire très mal » (sur le balancement) « c'est comme cela que je réfléchis et je suis bien » « J'ai peur, pourquoi tout a changé ? Je ne peux pas faire un gâteau sur le bureau où j'apprends à écrire » Sur la répétition des mots « j'aime leur musique » « Je voudrais comprendre pourquoi les roues tournent » « J'aime la musique et je suis content » Sur la lumière « je ne peux m'en empêcher » « Tout est en désordre, je ne trouve plus rien ! » « Je mords car je me sens mal mais comment le dire ? » « je n'en veux pas, elle a un goût trop bizarre pour moi ! » « je vis dans votre monde aidez-moi à y rester mais venez aussi dans le mien et tout sera bien. »					
Titre	Au clair de la Louna	Date	2002	Nb pages	93
Auteur		Illustrateur		Traduit	
Kochka, mère d'un enfant autiste					
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste (fictif)		
Michka (Macha), 12 à 14 ans			Louna, 12 à 14 ans		
Eléments contextuels					
Après un anniversaire mouvementé, Michka qui avait tellement envie de connaître sa cousine Louna, ne veut plus entendre parler d'elle. Pourtant, elle va devoir, deux ans plus tard passer des vacances avec elle chez leur grand-mère.					
Information « scientifique » sur l'autisme					
Non, mais définition du dictionnaire (dans le texte)					
Descriptions du personnage autiste /manifestations					

« Louna est autiste, elle n'aime pas les changements, elle n'est pas très facile... »

Louna raffole des Smarties. Elle est dans son espace.

- Louna est complètement différente, m'a-t-il expliqué. Elle vit seule en ignorant les autres, parle un langage qui lui est propre, pense autrement, et se déplace différemment. C'est une étrange créature qui vit des arbres, du vent, du ciel et du soleil. Alors il y a quelques années on a aménagé le grenier pour pouvoir de temps en temps la confier à Lalie. - C'est fatigant d'avoir une enfant différente. Louna est pleine d'angoisses et ses réactions sont curieuses.

Je l'ai vue soudain tourner dans la prairie. La prairie, c'est le seul coin sans arbres du jardin.

Lalie a regardé sa montre. Du coup j'ai regardé la mienne. 16 heures moins deux, j'ignorais que c'était important. À 16 heures grand-mère a fait jaillir sa voix comme celle d'un phonographe : « Bon anniversaire, nos vœux les plus sincères... » Instantanément on s'est figés, sauf Louna, et on a entonné en chœur. Louna, portée par nos voix, continuait de tourner en dessinant un cercle.

Alors Stan s'est levé transporté et avant qu'on ne puisse l'arrêter, il a foncé sur Louna. Elle l'a percuté. Stan a valsé et le décor a basculé ! Louna s'est mise à hurler. La collision l'avait désorbitée. Chaque fois qu'elle se cognait, sa rage redoublait. Je n'avais jamais vu une telle montée de colère.

- Louna ne regarde pas les gens. Elle ne regarde que son reflet.

- Elle ne parle pas. Elle n'émet que des sons, des cris et des plaintes ondulées.

- Elle a horreur des nouveautés. Les endroits, les gens inconnus tout déclenche sa panique.

- Elle a très peur de l'imprévu. Il faut surtout éviter les surprises.

- Les objets qui l'intéressent sont ceux qu'on peut ordonner. Les choses classées la rassurent.

- Elle aime aussi quand ils font du bruit. Les oreilles de Louna sont très sensibles aux bruits.

- Quand Louna est dans une pièce, il faut toujours fermer la porte. C'est nécessaire pour la stabilité et l'ordre. - Elle est nulle pour les gestes simples : manger, s'habiller, il faut l'aider.

- Par contre, elle est championne pour marcher sur les radiateurs et elle est la reine pour tourner sans avoir le tournis. - Tu sais, me dit-elle, c'est terrible d'être différent. Les hurlements c'est sa souffrance. C'est terrible la non-communication. - Elle n'est jamais en colère, Michka, elle est en détresse. Rassurée je m'approche et repère Louna qui tourne. Mais très vite elle se cogne et se cogne encore. Louna percute le miroir et mon dos se fissure. Elle se met à hurler. - Louna vient en cuisine le vendredi, alors on fait du riz. Tu veux savoir pourquoi hein ? Et elle se penche sur moi avec son rire qui dégringole. Je n'ai pas le temps de répondre, déjà Martine poursuit : - Et bien c'est parce qu'elle fait la pluie. Et elle rigole encore plus fort.

- Louna adore la pluie. Alors elle coule le riz cru, elle le transvase d'un bol dans l'autre.

Louna n'aime pas le bruit des rideaux quand on les tire. Ça lui arrache des cris horribles. Certains médecins disent que les autistes entendent des fréquences que nous n'entendons pas. Peut-être que leurs oreilles sont plus sensibles. Peut-être que ces crissements lui font mal. En fait Louna a grand appétit mais elle n'aime pas les choses variées. Alors tout s'accélère. Dans le rayon viande grand-mère fonce sur le jambon. À raison de deux grandes tranches midi et soir pendant sept jours, grand-mère en prend sept paquets. Dans les laitages, elle rafle tout le rayon des crèmes au chocolat à la crème fraîche. Ensuite elle achève de remplir le Caddie de petits-beurre, de coquillettes et de paquets de purée Mousline. À côté d'elle l'accompagnement est bizarre. Des pas maladroits, déformés, dédoublés, et des graviers qui s'envolent. Parfois j'entends un gémissement. Louna tient un truc dans ses mains. Elle fonce vers la table et s'assied face à moi sur le banc, le dos contre la vitre du jardin. Je suis sous son nez et pourtant, je jurerais qu'elle ne me voit pas. On sent bien quand on est regardé, même à la volée. Hélas là, j'ai cette sale impression de compter pour du beurre. Les yeux de Louna ne se posent pas sur moi. Ils me traversent comme si je ne valais pas le détour. Ils regardent vers la bouilloire. J'ai envie de lui crier : « Hé ! Regarde-moi ! Mes parents ne sont pas vitriers ! » mais l'eau se met à frémir. C'est manifestement ce que Louna attendait. Illico elle porte l'objet à sa bouche et se met à siffler. Parce que l'objet en question : c'est un sifflet.

Grand-mère retire la bouilloire mais Louna trop contente, continue ses sifflements. Alors elle met des règles partout parce que les règles ordonnent les choses. Elles évitent les imprévus et ça fait moins peur

quand les choses fonctionnent toujours de la même façon. Ainsi, les portes doivent être fermées, les bouilloires doivent siffler, on mange toujours à la même heure et les mêmes aliments...

Etats mentaux des personnages

Michka est contente voire excitée de rencontrer sa cousine pour la première fois. J'avais une vague idée de ce qu'était l'autisme. Mes parents m'avaient mise au parfum. Ils m'avaient dit : « Les autistes vivent dans leur monde et ne communiquent pas. Ils sont enfermés dans leur tête. Leurs cerveaux sont des forteresses sans porte ni fenêtre. Donc leur intelligence est en cage et si bien enfermée qu'on n'en a pas idée et on les croit idiots. Mais c'est complètement faux. En fait, ils sont un peu comme des Martiens avec une intelligence immense à laquelle on n'a pas accès. Enfin, m'avaient-ils dit pour que je m'y prépare, parfois, ils sont brutaux. » Voilà donc ce que je savais et j'étais prête à faire face à une fille curieuse. Puis j'ai pensé à un passage vers l'autre monde. Quoi qu'il en soit, j'ai su à cet instant que ma rencontre avec Louna n'aurait rien à voir avec ce que j'avais imaginé. On m'avait dit qu'elle était différente, mais à ce point-là, je n'aurais jamais pensé. J'avais renoncé à me présenter à Louna. Elle n'était pas prête. Tout ce que je souhaitais maintenant c'était qu'elle retrouve ses repères et qu'elle descende tranquillement pour qu'on puisse fêter l'anniversaire. Elle semblait en proie à des monstres invisibles, comme la mer quand elle se déchaîne. Sauf dans mon cœur où Louna était morte. Elle gisait piétinée. C'est vrai, finalement, j'aurais préféré ne l'avoir jamais vue. Pierre et Anna avaient entièrement raison de vouloir la cacher. Mieux vaut l'ignorance plutôt que cette violence brutale. - Tu sais, m'a-t-il dit, ce n'est pas sa faute à Louna si elle est comme elle est... Elle était folle dangereuse et je lui en voulais trop. Elle avait gâché mes espoirs. Lalie conclut : - Tu n'as pas le droit de juger Louna sur un seul incident qui s'est passé il y a deux ans. Parfois elle a des crises d'angoisses, c'est vrai. Alors il faut l'aider ! Mais crois-moi Michka, si tu n'as pas peur d'elle, Louna t'aimera. Louna aime tous ceux qui l'aiment ! Mais je ne peux pas m'empêcher de la voir dans le jardin, faisant l'OVNI ou marchant comme une oie. La pénombre est partout. Le sol feutré est doux et des miroirs courent tout autour. Dans un coin dorment des instruments de musique, une poupée et une couverture en pilou. Je me retrouve simultanément au milieu et projetée sur les murs de cette pièce-miroir étrange. Comme une planète dans l'espace, avec ses satellites ! Il ne faut pas dire : « Perte de contact avec la réalité et impossibilité de contact avec les autres. » Il faut dire : « Perte de contact avec la réalité et difficulté ou grande difficulté de contact avec les autres. » J'apprendrai dans les jours qui suivent que les journées de Louna sont découpées comme des tranches de saucisson. C'est le planning ! Et rien n'est plus important dans sa vie que le planning, sinon c'est la fin du monde. Peut-être parce que la vie de Louna est si pleine de brigands qu'il faut la rassurer à tout bout de champ. Engloutie dans ma tristesse, je ne la vois pas venir. Mais l'instant d'après je sursaute. C'est elle ! Elle me farfouille dans les cheveux... En somme j'avais prévu de suivre la cassette à la lettre, de tendre ma tête à Louna et de la repêcher. Résultat, c'est elle qui le fait ! alors je redresse la tête et à travers mes larmes, j'essaie d'accrocher son regard. Mais je n'y parviens pas. Louna regarde au-delà des miroirs avec ses yeux douceur du ciel. Qu'importe pourtant et je n'insiste pas car, à cet instant, nos cœurs sont côte à côte. De temps en temps elle émet des sons graves – on dirait une berceuse – et je n'ose plus bouger de peur qu'elle ne s'écarte. Mais dans mon for intérieur tout bondit ! La communication est possible, grand-père ! D'accord elle ne passe ni par les yeux ni par les mots, peut-être qu'elle passe par les cheveux ! Je reste stupéfaite. Pas que Louna grimpe – je suis aussi une habituée du grand arbre – mais de sa position. Elle n'est ni en amazone, ni à califourchon. Elle est en hibou ou en singe. C'est-à-dire accroupie, deux pieds sur la branche, et le plus surprenant, c'est qu'elle tient en équilibre sans les mains ! Je demande : - Elle n'a pas froid comme ça sans rien ? Louna ne porte qu'un pull léger. Grand-mère répond : - Elle n'a jamais ni chaud ni froid. Et Lalie m'explique qu'avec Louna, on ignore bien des choses. Elle n'a pas fréquenté l'école et pourtant ceux qui l'entourent et qui l'aiment ont la conviction certaine qu'elle en sait plus qu'on l'imagine. Infiniment plus. Chacun y va de sa rengaine. C'est pour se calmer. Pour se dire au revoir. Et surtout, c'est pour s'assurer un coin dans la tête de Louna. Son amour sauvage est si bon. À mon tour, en croisant mes doigts, j'entonne doucement Joyeux anniversaire, et pour mon plus grand bonheur, Louna accepte ma chanson et se frotte contre moi. Joyeux anniversaire sera désormais notre chanson privée, le passage étroit qui nous relie juste elle et moi.

Titre	Le liseron de Jules	Date	2002	Nb pages	32
Auteur		Illustrateur		Traduit	
Kochka, mère d'un enfant autiste		Olivier Latyk			
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste		
Hugo, le grand frère de Jules			Jules, de sa naissance à l'âge de 5 ans		
Éléments contextuels					
La famille d'Hugo et Jules déménage de la ville à la campagne					
Information « scientifique » sur l'autisme					
Non					
Descriptions du personnage autiste /manifestations					
« Jules ne le regardait jamais » « Jules préférait hurler » « Jules était autiste » « quelqu'un qui est différent et qu'on ne comprend pas. Il vit seul. Il est enfermé dans son monde intérieur et on ne peut pas communiquer » « Il ne parlait pas, ne jouait pas, faisait des bruits d'animaux, salissait partout et ne rangeait jamais » « Il n'était bien que tout seul » « si on le contrariait il rentrait dans des colères colossales » « pour que Jules puisse courir, crier et taper » « Il était impossible de confier Jules à qui que ce soit » « les voitures à l'arrêt le rendaient enragé » « instincts curieux » « il se tapissait dans des recoins où il alignait les poussières » « Il passait des heures caché dans les buissons ou tournait autour d'eux » « Il s'était trouvé une passion : sentir le vent dans le liseron » D'abord Jules s'en remplit les yeux et le boit du regard. Il se remplit de son feuillage vert. Il renifle ses vagues. Ensuite, il penche ses yeux dans la corolle des fleurs.					
Etats mentaux des personnages					
À la naissance de son frère, Hugo se sent fier et reconnaissant « il a dit merci dans la nuit » Jules ne grandissait pas comme Hugo l'avait rêvé et Hugo pense qu'il ne l'aime pas. La vie d'Hugo est devenue terrible (après le déménagement) La mère devenait très irritable. Hugo est nostalgique de l'avant la naissance de son frère. Hugo ne voulait surtout pas que ses copains voient ça. Il vivait dans la crainte qu'on ne découvre son frère « Jules était complètement nul » « ce fils épuisant » « Danièle était la seule personne capable de supporter Jules » « frère honteux ». Sa tristesse gronde comme la mer et se déverse en flots de larmes dans les bras de Mili.					
Titre	L'enfant qui caressait les cheveux	Date	2002	Nb pages	128
Auteur		Illustrateur		Traduit	
Kochka, mère d'un enfant autiste		Philippe Davaine			
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste (fictif)		
Lucie			Matthieu, 4-5 ans, fils de Marie		
Éléments contextuels					
Déménagement de la famille de Lucie dans un nouvel appartement, à Paris, dans le XI ^{ème} arrondissement. Elle fait la connaissance de ses nouveaux voisins et parmi eux, un enfant pas comme les autres.					
Info « scientifique » sur l'autisme					
Non, juste la définition du dictionnaire et une allusion à Bettelheim					
Descriptions du personnage autiste /manifestations					
« Il est vraiment quelqu'un car il ne ressemble à personne » « autiste » « Marie dit que l'autisme est un sujet compliqué » tout petit : asocial, hyperactif et bruyant « en hurlant, il rentre dans une danse prend sa tête dans ses mains, se jette par terre tourne sur lui-même. » « haut de 90 cm remplit l'espace à lui tout seul » « attablé de façon stupéfiante : deux coussins sur la chaise et entièrement comprimé contre la table. En fait François semble de tout cœur avec Matthieu comme s'ils se comprenaient. Y aurait-il entre eux quelque code que j'ignore ? En réalité, je verrai au fil du temps que l'instinct est si fort chez ce petit garçon qu'il se rapproche des animaux. « Pour Matthieu, me dit-elle, manger est une action vitale. Il est 19h04 à l'horloge du magnétoscope. Matthieu connaît les chiffres. L'heure du dîner est passée... » « Il s'est toujours assis comme ça, poursuit Marie. Si tu le recules, c'est comme un mauvais pli, il revient de la même manière. Je pense que ça le rassure d'être ainsi pris en étau. »					

« Pas de betterave pour Matthieu, précise Marie. Pas de Bouillon non plus. » « Matthieu clopine sur la pointe des pieds » « je » c'est l'autre et « tu » c'est Matthieu ». Marie : « autrefois son regard était toujours vide, ou plein de choses invisibles pour nous. Aujourd'hui il parvient à l'accrocher à des objets et à ne plus s'enfuir sans cesse dans ses rêves imaginaires ». « Matthieu a un langage, c'est la musique des mains. C'est ainsi qu'il faut lui parler ! » Je leur explique encore comment pour se rassurer, il se raccroche à des cheveux. « Matthieu reste indifférent jusqu'au moment où il avise le tama » « Je n'ai jamais vu quelqu'un d'aussi maladroit quelques fois et d'aussi agile d'autres fois ». Matthieu se met en contact avec les choses, pas avec les gens. Marie : « En te caressant les cheveux, il se caresse lui-même. C'est pour avoir moins peur. Mais il faut qu'il grandisse. Il faut qu'il soit un jour un homme. En reproduisant les mêmes gestes à l'infini, il tourne en rond. ». Matthieu grimpe sur une croix : « Ami du jour, Bonjour ! » Je m'arrête. A s'y tromper on dirait la voix du présentateur télé. Mais au moment de partir, impossible de rejoindre Matthieu. Il s'est enfermé à double tour dans son téléviseur. Avec Théo on le prend par la main. On s'y met, on s'arc-boute, on le tire comme des folles. Mais Matthieu lève les bras au ciel, hurle des musiques de messages publicitaires, se jette par terre et tourne sur lui-même. Matthieu aime tellement les petits-beurre qu'il ne les mange pas. Quand on lui en donne un, il le promène, le respire, en fait le tour avec le doigt. Il s'en caresse la joue et ne s'en sépare plus.... Ça peut durer la matinée, jusqu'au moment où quelque chose se passe et le gâteau se casse. Alors Matthieu tente de recoller les morceaux mais il n'y a rien à faire. Il pleure de désespoir et rien ne le console, même pas un gâteau neuf. Il ressent les choses, pas les gens ? Ce n'est pas de la sympathie et encore moins de la communication. C'est l'anniversaire de Matthieu et Marie nous emmène voir un spectacle de danse africaine. Matthieu n'aime pas l'inconnu, il est très agité... A notre stupéfaction, il s'installe sous l'estrade ... La scène se remplit de tam-tams ? Matthieu est magnifique ! C'est la communication par le langage universel de la musique. Cet enfant est géant ! c'est un enfant magique !

Etats mentaux des personnages

« plus tard, je serai éducatrice pour enfants autistes » « Je suis tétanisée, sidérée » « tout est surprenant dans la façon de faire de ce garçon » Marie : C'est donc très difficile de communiquer avec eux. C'est difficile de les comprendre... « C'est Matthieu, une planète à lui tout seul et pour le conquérir il faut balancer les règles, les préjugés, le langage, et se jeter vers lui sans peur pour traverser l'espace. » Je veux conquérir Matthieu. Le lendemain, dimanche c'est le jour de François. Avec Théo on a prévu de joindre Matthieu à notre promenade. Marie lui en a parlé car il déteste les imprévus. La folie c'est contagieux ! à moins que ce ne soit la joie. Matthieu est encore un enfant extraterrestre junior. « Le monde est plein de gens septiques, et sous peine de passer pour une folle, je ne dois pas crier la nouvelle, je dois l'exposer avec méthode » Extraterrestre ou sorcier c'est du pareil au même. Lucie veut changer la définition du dictionnaire qui indique « Autisme : Repli pathologique sur un monde intérieur avec perte de contact avec la réalité et impossibilité de communiquer avec les autres » en « Autisme : Repli paranormal sur un monde intérieur avec prise de contact tellement forte avec la réalité qu'il permet de devenir les choses. ».

Titre	Paul-la-Toupie histoire d'un enfant différent	Date	2004	Nb pages	32
Auteur		Illustrateur		Traduit	
Geneviève Laurencin		Michel Boucher			
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste (fictif)		
Thomas, le petit frère de Paul			Paul-la-Toupie, 9 ans		
Éléments contextuels					
Thomas veut être le premier à souhaiter un bon anniversaire à son grand-frère, Paul (Paul-la-Toupie). Mais son cadeau n'a pas l'accueil attendu					
Information « scientifique » sur l'autisme					
Non, le mot autisme n'est pas posé					
Descriptions du personnage autiste /manifestations					

Paul ne répond jamais. Il fait toujours comme si les gens, les choses, même les jouets, n'existaient pas. Il est là, dans son coin, assis, en train de tripoter son éternelle vieille toupie. Tourbillonne sur lui-même Paul a peur, il hurle, s'immobilise, regarde au loin, tout au loin, puis cache ses yeux avec le dos de ses mains. Quand Thomas le couvre de baisers et le serre dans ses bras. Paul se dégage, repousse Thomas Pour la première fois, Paul ne détourne pas les yeux. Il rit. Et le jeu s'installe entre eux.					
Etats mentaux des personnages					
C'est comme une maladie. Thomas espère que son grand frère va être content de son cadeau. Thomas est triste que Paul se fiche de son cadeau. Thomas en a assez : Rage, désespoir ... Thomas est désemparé. Thomas est heureux (que son frère joue avec lui).					
Titre	Lolo (Au cœur des différences)	Date	2006	Nb pages	24
Auteur		Illustrateur		Traduit	
Brigitte Marleau		Brigitte Marleau			
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste (fictif)		
Marco			Laurent (Lolo), 4 ans		
Éléments contextuels					
C'est bientôt Noël, Marco un petit garçon de la garderie nous raconte comment il est devenu ami avec Lolo, un petit garçon différent.					
Info « scientifique » sur l'autisme					
Oui, une information est faite sur des généralités, le diagnostic, les signes et les causes					
Descriptions du personnage autiste /manifestations					
« Il court, il vient » «il y a un ouragan ». Il ne parle pas comme les copains, il pointe de beaux dessins. « arrive sur la pointe des pied » « avec ses bras, quand il est content, il fait le moulin à vent » Durant la journée, Lolo fait des activités. Mais quand il faut arrêter, moi, je me mets en rang comme un grand. Lolo, lui, tape et mord. Il hurle si fort qu'on l'entend même dehors. Lolo ne comprend pas les mots... Il faut lui montrer un dessin ou une photo. Mais Lolo, lui ne mange que des macaronis. Tout le temps des macaronis ! La cuisinière a tout essayé... Même les desserts parfumés. Lolo, lui, ne les avale jamais. Rien à faire, il met tout en rang, par terre. A la sieste, je fais un beau dodo. Mais pas Lolo, il fait juste un petit repos. Quand je me réveille, il est déjà levé. il fait tourner une, deux, trois assiettes sur le plancher. Lolo est très fort en casse-tête. Et maintenant, quand il me voit, Lolo me prend par la main pour aller jouer avec le train. Depuis que Lolo connaît la routine ici, il pousse beaucoup moins de cris.					
Etats mentaux des personnages					
Marco a peur quand Lolo crie. « Lolo est différent ». Marco peut être étonné des attitudes de Lolo « mon seul copain autiste »					
Titre	La clé des songes	Date	2006	Nb pages	
Auteur		Illustrateur		Traduit	
Régine Joséphine		Selma Mandine			
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste		
Maélys, princesse cadette, gardienne des clés			Iléna, princesse aînée		
Éléments contextuels					
Un roi et une reine avaient deux filles : Iléna et Maélys. Iléna était une enfant étrange qui faisait peur, par ses cris, aux enfants du royaume qui ne voulaient plus dormir. La reine un peu magicienne ne réussit pas à guérir sa fille mais fabriqua pour chaque enfant du royaume une clé pour qu'ils puissent à nouveau dormir tranquillement. Maélys devint la gardienne des clés et va trouver le moyen d'entrer en communication avec sa sœur dans ses rêves et jouer avec elle. La clé des songes qui est une bulle lumineuse apaise Iléna.					
Info « scientifique » sur l'autisme					
Sans qu'il ne s'agisse d'une explication scientifique, certains éléments concernant l'autisme sont expliqués, comme sa prévalence, le fait que les chercheurs évoquent un problème survenu lors du					

développement neurologique du cerveau et l'importance d'une prise en charge. Cependant l'autisme est présenté comme une maladie						
Descriptions du personnage autiste /manifestations						
Enfant étrange, ne parlait pas. Elle riait parfois sans qu'on sache pourquoi, devant des ombres sans objet ou des silhouettes invisibles ? Elle marchait comme en dansant d'une folle ronde, que rien ne pouvait arrêter. Quand on tentait de l'approcher, elle criait si fort, prise d'une douleur profonde Grimaces perpétuelles. Gestes maladroits. Pas précipités. Cris de souffrance. Les doigts crispés Iléna, pour un moment calmé. Iléna est atteinte d'autisme. Elle ne peut pas exprimer ses sentiments ou ses sensations comme les autres. Elle réagit, parle et joue différemment. Elle ne comprend pas le monde dans lequel elle vit et ne parvient pas à se lier avec les personnes qui l'entourent.						
Etats mentaux des personnages						
Tout le château restait oppressé. La princesse Iléna faisait peur. Les enfants la fuyaient, se moquaient d'elle. Elle était le fantôme, le cauchemar. Le roi et sa dame en souffraient... Iléna était princesse, devait-on l'enfermer ? Ils ne pouvaient s'y résoudre. Maélys n'avait jamais craint l'esprit égaré d'Iléna. Mais... Elle ne l'aimait pas et refusait de se l'avouer. Aux yeux de ses parents Iléna était tout. L'ainée, la plus belle, celle surtout, qui avait besoin d'eux. Maélys au château se sentait souvent isolée.						
Titre	Le trésor de Cannelle		Date	2006	Nb pages	95
Auteur		Illustrateur		Traduit		
Anne Duvert		Béatrice Giffo				
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste (fictif)			
Cannelle			Léo			
Eléments contextuels						
Cannelle trouve une pierre étrange sur la plage ; elle décide, avec son frère et leur bande d'amis de résoudre le mystère de cette pierre.						
Information « scientifique » sur l'autisme						
Non						
Descriptions du personnage autiste /manifestations						
Léo, comme il aimait le faire était assis en tailleur et pianotait sur son ordinateur de poche en chantonnant la petite musique de nuit de Mozart. Il souffla un « bonjour » timide sans la regarder, et chanta une mesure un peu plus fort. Ils se mirent en file, encadrant Léo, qui, le nez rivé sur le sol occupé à compter les poteaux électriques, ne faisait pas toujours attention aux voitures. Mais le groupe d'enfants avait l'habitude des particularités de leur copain, et veillait sur lui. Léo, qui faisait couler du sable entre ses doigts sans bouger depuis au moins vingt minutes tourna la tête... Il avait besoin que les choses soient équilibrées et avait un coup d'œil très sûr pour apprécier les mesures. D'ailleurs il n'arrivait pas à s'empêcher de déplacer des objets, pour les aligner ou les mettre dans un ordre qui lui semblait parfait. Selon sa logique. Léo, resté à l'écart de la bousculade, observait le mouvement des vagues, les deux pieds fichés dans le sable, immobile et heureux. Léo est autiste, vous savez, parfois on dirait qu'il vient d'une autre planète, il est... décalé, et vulnérable... et très logique aussi, même si des imbéciles à l'école le traitent de nigaud. Quand celui-ci restait trop longtemps le nez en l'air. Léo qui éprouvait le besoin de ranger le sien (vélo) avec précaution (à exactement dix centimètres du portail, et le pédalier bien aligné à la verticale). Malgré son calme apparent, il était très excité et ne pouvait s'empêcher d'agiter ses mains. Bon, on en revient à nos moutons ? Quels moutons ? demanda Léo. Léo qui contemplait le ciel en frottant ses mains l'une contre l'autre, comme souvent lorsqu'il était ému ou préoccupé. Léo perçoit les choses d'une façon différente... Léo, qui connaissait les coordonnées géographiques avec précision. Léo avec une façon si particulière d'énoncer les choses ! -Doucement, tu me cries dans les oreilles, dit Léo en les couvrant avec ses mains. Lorsque Yaëlle dit « je suis excité comme une puce des sables » Léo répond : « Tu ne ressembles pas du tout à une puce des sables » Elle lui explique que c'est une image. Son sens presque maniaque du détail. Léo avançait, au milieu de ses amis, les mains sur les oreilles, parce que tous les sons lui parvenaient amplifiés, et ce bombardement d'informations l'affolait. Léo						

qui avait toujours besoin de repères précis pour se rassurer. Fasciné par le mouvement des pales. Bientôt, il ne put s'empêcher de mêler sa voix aux ronronnements du moteur. Léo était resté debout, immobile, le livre serré contre son torse. Soudain, il se mit à gémir doucement. Léo hurla. Un long cri rauque jaillit de sa gorge, plus pathétique que le râle d'un animal blessé, un hurlement de désespoir qui n'en finissait pas. Léo s'était mis en boule et se balançait en se tirant les cheveux d'une main nerveuse tout en murmurant « le livre est tombé, le livre est tombé... » C'est son système nerveux central qui est différent. Léo était prostré sur le sol dans un état de stress intense. J'ai compté soixante marches, dit Léo un peu essoufflé. A raison de vingt centimètres par marche, nous avons dû faire douze mètres.

États mentaux des personnages

Cannelle repris la mesure musicale, puis elle dit gentiment : - Moi aussi je suis contente de te voir. Tu as vu, Léo fait des progrès en « sourire » Vous êtes mes meilleurs copains. Même si je suis différent, vous m'acceptez comme je suis. - Mais tu es irremplaçable, s'écria Kévin. (en parlant de l'entrée au collège) Je suis inquiète pour Léo. Tu crois qu'il va pouvoir s'adapter aux changements de salle, aux réactions des élèves qui ne le connaissent pas ? ça doit être horrible pour lui de se faire agresser par des gens qui ne prennent même pas la peine de le comprendre ! On sera là pour l'aider, et expliquer aux autres comment Léo fonctionne ... De toute façon on ne le laissera pas tomber. Cannelle pense que Léo est un génie. Lui (Léo) était indifférent aux regards goguenards, mais Yaëlle bouillait intérieurement, peinée pour son copain. C'est un sacré personnage ! Léo : « Je les connais, ils vont être méchants avec moi » Un des garçons : « Je vois que vous avez sorti le débile ? » ... « Mais qu'est-ce qu'il a ce gamin ? » « S'il fait que hurler, y a qu'à l'enfermer ce malade ! » Ses amis ont de la compassion pour Léo : « Le pauvre » On ne t'échangerait contre rien au monde !

Titre	Gabriel	Date	2006	Nb pages	62
Auteur		Illustrateur		Traduit	
Elisabeth Motsch		Philippe Dumas			
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste (réel)		
Adrien			Gabriel		

Éléments contextuels

Après les vacances de Noël, un nouvel élève arrive dans la classe d'Adrien, Aboubakri et Alexandra. C'était un grand garçon, un peu maigre, avec un anorak rouge dont il avait rabattu la capuche, de sorte qu'on ne voyait presque pas son visage.

Information « scientifique » sur l'autisme

Il n'y a pas d'information sur l'autisme, simplement une mention à la fin du roman qui précise que « Cette histoire est basée sur des faits réels. Gabriel est atteint du syndrome d'Asperger. »

Descriptions du personnage autiste /manifestations

Le nouveau n'a pas enlevé son anorak, juste la capuche. Quand la maîtresse nous a donné un exercice sur les verbes, il l'a fait à toute vitesse. Puis il s'est mis à dessiner un train sur son cahier de classe. Un TGV avec tous les détails : la locomotive, les wagons, les portières, les inscriptions... Il savait toutes les tables de multiplication, même celle de 7 et de 12. On aurait dit un ordinateur ! j'ai pensé qu'il était très fort en calcul. Jusqu'au moment des additions, où il ne savait plus rien ! Pour lui 5 et 5, ça faisait 55 ! Et 2 et 2, ça faisait 22 ! on a vu le nouveau qui marchait à grands pas autour de la cour, en hochant la tête à chaque enjambée. Le Martien s'est arrêté net, a regardé Loïc par en dessous et est allé s'asseoir sur un banc, un peu plus loin. Il avait l'air songeur, puis il a commencé à balancer doucement le buste d'avant en arrière et d'arrière en avant, comme s'il avait des écouteurs dans les oreilles et qu'il suivait la musique. Mais il n'en avait pas. Quand il est arrivé au milieu du terrain, le ballon a brutalement atterri à ses pieds. Sans hésiter, il a donné un grand coup dedans ! Si grand que le ballon est parti en flèche et est arrivé... dans les buts ! Jean-Pierre a commencé à la raconter au nouveau. Mais lui a tourné la tête vers la fenêtre. Ça ne l'intéressait pas du tout ! Alors celui-ci, qui avait l'air de ne rien entendre, s'est avancé vers nous, et, saisissant les poignets de Loïc, puis les miens, il a fait mine de nous passer les menottes, d'un air très décidé. C'est à ce moment-là qu'il a vu le nouveau, allongé par terre, les yeux fermés, comme mort. - Qu'est-ce qui se passe ? s'est exclamé Jean-Pierre. Le nouveau s'est relevé

d'un coup, l'air coupable. - Qu'est-ce qui t'arrive ? a demandé l'animateur. - Je me reposais. Il se balançait d'avant et arrière et d'arrière en avant, mais quand il l'a vue, il s'est arrêté. Alors le Martien s'est levé aussi et il est parti faire le tour de la cour à grands pas, des pas de plus en plus grands, tout en hochant la tête. On l'a vu sourire dans le vague, comme s'il souriait à quelqu'un qui n'était pas là. Il aimait beaucoup aller à la bibliothèque après la cantine et là, il parlait avec Michèle. La bibliothécaire était un peu comme Alex, elle savait quoi lui dire. Il devenait presque bavard avec elle. Un jour, en arrivant, il lui a déclaré d'une voix forte : - Michèle, tu es belle ! Ça a déclenché des fous-rires, encore une fois. Mais en fait, il a dit ce que tout le monde pensait tout bas. Et j'ai vu Gabriel, par derrière, qui soufflait la réplique... Ensuite, Gabriel a continué à souffler leur texte à ceux qui l'avaient oublié. C'est ainsi qu'on s'est aperçu qu'il savait toute la pièce par cœur ! Et il a dit, aussi fort que quand il jouait le policier dans la pièce : - Je voudrais rester dans cette école.

Etats mentaux des personnages

Je ne sais pas pourquoi, il nous a tout de suite paru bizarre. Quand on est passé aux maths, il m'a étonné encore plus. Loïc a lancé : - Attention, v'là l'fou ! Moi, je trouvais qu'avec sa capuche rouge qui lui serrait la tête il ressemblait à un martien. - Laissez-le, a dit Alex. En fait, j'étais d'accord avec elle, mais Loïc, qui m'avait entendu, s'est mis à crier : - Eh, toi ! Le Martien ! T'as oublié tes antennes ! On n'en revenait pas. Je crois qu'il se rendait compte qu'il avait inquiété Jean-Pierre pour rien du tout. Et peut-être aussi qu'il nous faisait perdre du temps pour la pièce. - Je ne veux pas changer d'école, a-t-il dit tout de même. Je n'aime pas changer. - Il est amoureux ! a lancé quelqu'un et d'autres l'ont répété, pour se moquer. - On dirait une poule, a plaisanté Loïc. Il ne sait pas qu'on est dans une école. Je me suis tourné vers Alex : - C'est vrai, il n'est pas pareil que nous. - Et alors ? - Alors il ne peut pas être dans la même école. Alex a froncé les sourcils, et en cherchant ses mots m'a répondu : - Avant... les filles et les garçons n'allaient pas dans les mêmes écoles... Parce qu'ils n'étaient pas pareils. Maintenant, si. - En Amérique, a ajouté Abou, Les Noirs et les Blancs n'allaient pas dans les mêmes écoles non plus... A partir de ce moment-là, on a commencé à être un peu copains avec le Martien. Parfois le Martien me semblait bizarre, parfois pas. Peu à peu, on s'est habitué à lui. On a vu qu'il n'embêtait jamais personne. Il était souvent dans la lune, il avait l'air de ne pas entendre ce qui se disait autour de lui, mais il pouvait aussi être très drôle. Plus tard, on s'est aperçu que Leirbag savait lire toutes les phrases à l'envers. Et il le faisait à toute vitesse ! La scène était tellement vivante que toute la classe a applaudi. Jean-Pierre avait l'air content de lui, mais c'était surtout Leirbag qui pouvait être content de ce qu'il avait fait. Je ne sais pas s'il l'était. Dès la fin de la scène, il est retourné vers la fenêtre et a semblé repartir dans sa planète. Dans la cour de récréation, cependant, des enfants avaient trouvé un nouveau jeu : lui dire des trucs de plus en plus horribles, jusqu'à ce qu'il réagisse. Mais lui ne savait pas répondre. - Il est trop nul ! disait Loïc. D'autres commençaient à prendre sa défense. En particulier Aboubakri. Ça l'énervait de voir qu'on profitait du caractère de Gabriel pour l'humilier. Mais Gabriel semblait ne rien comprendre. Ou bien ça lui était complètement égal qu'Abou se mette en danger à cause de lui ! Plus tard, je l'ai vu qui échangeait quelques mots avec Loïc, comme si de rien n'était. Abou et moi, on n'était vraiment pas contents. Gabriel n'avait pas vraiment changé, mais on l'aimait bien, pour finir. - Vous êtes mes niapoc ! disait-il. Cela voulait dire ses copains. - Vous trois, vous êtes mes niapoc. Ce qui fait 3 et 1. Alex, Abou et moi, on s'est demandé pourquoi il éprouvait le besoin de faire cette addition. Mais il a ajouté : - 3 et 1 ça fait 4, et non 31 comme je dis quand je me trompe ! Elle a décidé d'être gentille avec lui. Mais je trouve qu'elle se prend trop pour une mamie qui s'occupe d'un bébé. En fait, on avait tous envie qu'il reste là, puisqu'il s'y plaisait.

Titre	Le monde d'Eloi	Date	2008	Nb pages	24
Auteur		Illustrateur		Traduit	
Sophie Martel		Christine Battuz			
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste (fictif)		
Zoé, 4 ans			Eloi, ses yeux et ses cheveux sont bruns		
Eléments contextuels					
Un nouvel enfant arrive à la garderie sur le groupe des Sauterelles, il s'appelle Eloi					

Information « scientifique » sur l'autisme				
Oui, il y a un « pour en savoir plus » avec des informations générales sur l'autisme, sur ses manifestations, ses prises en charge et des références d'ouvrages.				
Descriptions du personnage autiste /manifestations				
Eloi est autiste. Il ne joue pas comme les autres enfants, il faut lui apprendre. « il ne me répond pas. Il ne me regarde pas. Il empile ses blocs tout seul ». Lorsque Zoé sort le bac à petites voiture mais Eloi lui arrache des mains et aligne toutes les petites voitures. « il est un peu comme dans une bulle » Difficultés au niveau de l'alimentation : « Daphné doit lui donner un bout de biscuit après chaque bouchée pour qu'il mange un peu ». « Il est vraiment spécial ». « Éloi, lui, fait plein de bruits bizarres avec sa bouche et des gestes avec ses mains. ». A besoin de massage et d'une couverture pour s'apaiser. « Il s'habitue à nous et il crie moins souvent. » « Éloi aime jouer avec la mousse. Il fait de grands sourires et lance des cris de joie. » Eloi peut être drôle. Il n'aime pas qu'on le prenne dans les bras. Il ne supporte pas les bruits forts. Il marche souvent pieds nus et sur la pointe des pieds. Quelquefois, il tourne sur lui-même et il bouge très vite ses mains en regardant vers la lumière.				
Etats mentaux des personnages				
Zoé se sent excitée par l'arrivée d'un nouveau. On lui a dit qu'il était différent et au début elle ne le trouve pas si différent. « Il ne pense pas comme nous. Je ne sais pas ce que ça veut dire, mais je vais essayer de comprendre. ». Zoé est contente à l'idée de jouer avec Eloi. Eloi fait mal à Zoé ; elle ne comprend pas pourquoi il agit comme ça et pourquoi il ne veut pas partager, la regarder, lui parler : « Je suis fâchée. Je ne veux plus jouer avec Éloi. » Zoé est un peu jalouse parce qu'Eloi a le droit de prendre une voiture pour venir à table. Zoé pense que ses pieds sont comme ses oreilles : sensibles				
Titre	Pibi mon étrange ami	Date	2008	Nb pages 36
Auteur		Illustrateur		Traduit
Jin-heon Song		Jin-heon Song		du coréen
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste (réel)	
Jin-heon Song (qui raconte son histoire)			Pibi, un petit garçon	
Éléments contextuels				
Le narrateur raconte un souvenir d'enfance, celui d'un petit garçon, Pibi qui restait enfermé chez lui tout l'hiver mais qui était le premier à sortir dans la forêt, une fois le printemps revenu. Il a rencontré Pibi lors d'une partie de cache-cache dans la forêt et est devenu son unique ami. Mais une fois rentré à l'école, les choses ont changé et le narrateur se détourne de son « ami ».				
Information « scientifique » sur l'autisme				
Non, le mot « autisme » n'est même pas posé				
Descriptions du personnage autiste /manifestations				
Pibi était toujours seul. Les autres enfants le fuyaient. Pibi ne s'approchait pas non plus d'eux. Pibi, les yeux fixés droit devant lui est passé à côté de moi sans me regarder. Il se tapait la tête avec une branche. Il faisait de drôles de bruits. Pibi ne pouvait pas aller à l'école				
Etats mentaux des personnages				
Le narrateur a été surpris lorsqu'il a rencontré Pibi. Avec Pibi, je n'avais pas peur, même dans la forêt profonde. Depuis qu'il passait son temps avec Pibi, les autres enfants le fuyaient aussi mais il ne s'ennuyait pas avec Pibi. Désormais moi aussi j'évitais Pibi. Je pensais que s'il continuait à se taper la tête, il aurait encore plus de mal à rentrer à l'école. Culpabilise de laisser Pibi seul, pense à lui. De nombreuses années plus tard, Pibi est toujours dans son cœur. Les autres se moquaient de lui : « Regarde comme il marche ! On dirait un boiteux. » « Il fait des bruits bizarres... Peut-être est-il muet ? » « Je crois que c'est en se tapant la tête qu'il est devenu idiot » « c'est un fou » « Peut-être est-ce contagieux ? » « Qu'il fait peur ! »				
Titre	Ben X	Date	2008	Nb pages 113
Auteur		Illustrateur		Traduit
Nic Balthazar				du néerlandais
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste (fictif)	

Ben, garçon d'un mètre quatre-vingt-treize aux cheveux noirs comme le jais et à la peau si pâle qu'elle aurait fait rougir une feuille de papier.
Eléments contextuels
Ben est un adolescent de 17 ans. Il ne parle à personne et s'enferme dans les jeux vidéo et le monde virtuel. Ben se fait harceler par deux jeunes de son lycée. Ben vit avec sa mère et son petit frère. Ben reçoit un diagnostic d'autisme marginal... jusqu'au jour où il pense au suicide.
Info « scientifique » sur l'autisme
Non
Descriptions du personnage autiste /manifestations
<p>Treize réverbères à gauche. Traverser un passage pour piétons de huit bandes. Quinze réverbères à droite. Traverser un passage pour piétons de sept bandes. Seize réverbères à droite. L'arrêt de bus. Depuis qu'il savait compter, il comptait tout. Cela remontait à sa plus tendre enfance. Depuis qu'il était bébé, il avait gravé dans son esprit des itinéraires bien définis qu'il s'efforçait de respecter obstinément, même s'il ne se déplaçait alors qu'à quatre pattes. Changer de chemin, c'était l'incertitude et l'incertitude, c'était l'angoisse. ...derrière ces portes mécaniques qui le fascinaient depuis son enfance. La seule protection dont il disposait, c'était son baladeur. C'était son point de repère dans la vie. Il comptait chaque battement, anticipait le moindre changement de rythme, connaissait tous les breaks. Ben ne dit rien. Le silence était sa seule réponse. Il s'entraînait plusieurs heures chaque jour à son jeu vidéo favori : <i>Lethal Assault</i>. Il avait commencé à collectionner les images dans sa tête, comme tant d'autres choses d'ailleurs. Mais sa plus grande découverte fut le chat. C'était un espace où il pouvait parler sans ouvrir la bouche, un espace où, pour la première fois dans sa vie, il était parvenu à établir un contact. Ben aimait particulièrement les rituels dans les salons de discussion. Attirés par cette anomalie qu'ils semblaient partager. Depuis qu'il savait parler, seuls les poèmes d'enfant étaient parfaitement gravés dans sa mémoire. Ben, qui réagissait généralement de cette façon dans les situations embarrassantes, avait commencé à se balancer furieusement sur sa chaise. il n'arrivait pas à détourner son regard des poils de nez du respectable praticien. - Bèèèèèè. Ça veut dire quoi, automatique ? Ben, tu es automatique Ben ? -Ben, tu es automatique Ben ? Tu es automatique ? Sans relever la tête, Ben répéta la question en imitant parfaitement son petit frère. Ce phénomène s'appelle « écholalie ». C'est une caractéristique de l'autisme. Tant qu'on respectait scrupuleusement le programme qu'il avait établi, tout se passait relativement bien. Le moindre écart risquait de lui faire péter les plombs. Lorsqu'il était enfant, cela allait de la crise de larmes au coup de colère. Ben se lavait avec le soin d'une infirmière qui désinfecte une table d'opération. Depuis qu'il avait détecté les premiers signes de barbe, il se rasait tous les matins avec une précision chirurgicale. Sa mère prenait d'ailleurs grand soin de ne pas le déranger pendant ce rituel matinal. Vendredi, cours d'usinage. C'était le plus beau jour de la semaine pour Ben car il excellait dans cette branche. Il pouvait travailler des heures d'affilée, sans penser à enlever ses lunettes de protection. Le cœur d'un être humain peut battre deux virgule cinq milliards de fois avant de s'éteindre définitivement. C'est ce qu'il avait lu un jour dans un magazine scientifique. Depuis il contrôlait son rythme cardiaque de manière obsessionnelle. Les étudiants se tordaient de rire à chaque fois qu'ils voyaient passer cette espèce de somnambule qui semblait être en grande conversation avec lui-même. Lui qui n'adressait jamais la parole à personne. Il ne ressentait qu'une seule chose, une énorme vague d'angoisse qui lui gonflait les tempes. Ces derniers temps, il réussissait à contrôler ce raz-de-marée émotionnel qui le submergeait parfois. Il savait très bien comment cela pouvait finir. L'angoisse se transformait en panique, la panique en colère, la colère en... Les propos les plus orduriers, les insultes les plus abjectes étaient alors sortis de sa bouche comme des confettis. D'ailleurs, avant, cela lui prenait régulièrement et, de ses pieds nus, il avait anéanti son univers miniature, sa cité de modèles réduits. Il devait se concentrer mais le simple fait de respirer lui demandait habituellement un effort de concentration. Cela faisait un bon bout de temps qu'il vivait de cette manière. Chaque fois qu'il devait placer un pied devant l'autre, qu'il devait porter une cuillère à sa bouche, il devait accomplir un effort mental, réaliser un acte de volonté. Pour Ben, Debout était un chien mais il préférait la compagnie des chiens à celle des hommes. Une simple promenade annulée pouvait se transformer en une catastrophe</p>

insurmontable. Lorsque son père oubliait de l'emmener chez le boulanger le dimanche matin, il hurlait et il pleurait à chaudes larmes. Les balancements de Ben reprurent d'autant plus violemment. Ben avait toujours eu des réactions bizarres.

Etats mentaux des personnages

Le bus passait tous les jours à 7h 27. On pouvait compter dessus. C'était sûr. C'était bon. Après, c'était la guerre. Après, c'était essayer de survivre, Chaque jour. Car les règles du jeu changeaient chaque jour. Il avait l'habitude. Il n'essaya même pas de se défendre lorsqu'ils tirèrent avec hargne sur le fil de son casque qui était enroulé autour de son cou pour lui faire baisser la tête. Ben n'aimait pas aller à l'école mais son dégoût trouvait ses racines ailleurs. La vraie raison de cette aversion, c'était l'insécurité. Il essayait au moins une attaque par jour. Le pire, c'est quand un professeur essayait de prendre sa défense « Ben est un peu différent. Essayez de respecter la différence. » Une condamnation à mort aurait été plus douce. - Hé ! Ben ! Désolé ! Je ne savais pas moi, que t'étais différent. Que t'étais mieux que nous. Mais je te respecte, tu sais. En fait, n't'y peux rien si t'es un Martien. Les éclats de rire qui suivirent lui firent le même effet que le sifflement glacial des balles sur un peloton d'exécution. Le premier escalier comptait treize marches. Le second dix-sept. Le troisième escalier était constitué de onze marches. Après, il était en sécurité. C'est dans le grenier que se trouvait tout son univers. Il avait commencé la construction de sa ville miniature à l'âge de onze ans. C'est ici que reposait sa collection d'avions et tous les vaisseaux spatiaux qu'il avait assemblés. Son train électrique aussi qui, au fil des ans, avait atteint une telle ampleur qu'il aurait pu concurrencer le chemin de fer national, à la seule différence que le sien était toujours à l'heure. Au milieu de la pièce trônait un autel flamboyant : l'ordinateur qui avait fait de lui le maître du monde. La formule magique s'appelait ADSL et le pays des merveilles Internet. Grâce à ce monde virtuel, cet univers imaginaire, il était enfin devenu un homme, Ou plutôt une sorte de super-héros qui parcourait en un rien de temps des continents inexplorés et des mondes inconnus.

Cela faisait dix-sept ans qu'elle essayait de le serrer tendrement dans ses bras. Il avait toujours trouvé ça étrange et ennuyeux, et après deux secondes, il essayait de s'arracher à cette étreinte étouffante.

Elle n'arrivait plus à cacher son inquiétude... Votre fils souffre d'autisme..., Mais, dans un certain sens, cette mauvaise nouvelle en cache une bonne..., En effet, le mal dont souffre Ben est en marge des troubles autistiques, C'est un cas marginal, Ben est ce que l'on pourrait appeler un autiste marginal. Ben savait ce qu'était un marginal ou un cas à part mais un autiste marginal ? Sa mère aussi continuait à regarder l'homme d'un air tendu, son corps s'était transformé en un immense point d'interrogation prêt à exploser. - L'autisme..., poursuivit-il sur le ton d'un professeur trop zélé, est une maladie que nous connaissons de mieux en mieux, notamment grâce à l'évolution phénoménale des scanners du cerveau. En effet, les autistes sont parfois des êtres très doués. Comme votre fils par exemple. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il a fallu si longtemps pour établir un diagnostic. Votre fils est parvenu, en parfait comédien, à imiter les gens « normaux », à se connecter sur le monde « réel ». C'est un véritable tour de prestidigitation qui lui demande certainement plus d'efforts que nous ne pourrions jamais l'imaginer. Mais il y est arrivé. Et d'une façon tout à fait exceptionnelle, vous pouvez en être contente. Ben détourna le regard. Sa mère n'avait pas l'air contente du tout. - Et qui plus est, à l'heure actuelle, on estime que la proportion de jeunes qui présentent ce que l'on appelle un trouble autistique, est quatre fois supérieure à ce que l'on pensait. Je vais même pousser le raisonnement un peu plus loin. Selon moi, chaque adolescent, chaque être humain a en lui une petite part d'autisme. Autisme ou pas, pour nous ça ne change rien. Nous y ferons face. Tous ensemble.

Les regards hostiles (de ses harceleurs) -Hé, espèce de débile ! Tu ne crois pas que tu serais mieux dans un atelier protégé ? Là au moins tu serais avec tes copains, les gogols ?

Elle vivait comme cela depuis dix-sept ans. Sur le fil du rasoir. Depuis qu'elle s'était rendu compte que leur bébé ne voulait pas parler et qu'il ne semblait pas réagir à leurs tentatives acharnées d'établir un contact. Tout ceci avait fait d'elle une femme triste. Cela lui avait coûté un mariage mais pas la vie, ni l'espoir, ni l'amour qu'elle portait à son fils, même si c'était à sens unique. Irrémédiablement. L'autisme était une maladie incurable. Nous sommes peut-être en train de constater avec beaucoup de retard que son handicap, si je peux le qualifier de tel, était en fait plus sérieux que ce que nous pensions. Le

problème, c'est que, en tant que professeur, en tant qu'établissement scolaire, en tant que camarade de classe, en tant que famille, nous sommes parfois impuissants face à un trouble tel que l'autisme. Un jour, il avait compris que les gens normaux communiquaient entre eux par des mots.			
Titre	Maria et moi	Date	2010
		Nb pages	64
Auteur	Illustrateur		Traduit
Maria Gallardo, personne autiste et Miguel Gallardo, son père		de l'espagnol	
Personnage principal / narrateur		Personnage autiste	
Miguel, le papa de Maria		Maria, 12 ans	
Éléments contextuels			
Maria vie avec sa mère aux Canaries et son père vit à Barcelone. Parfois, il l'emmène passer une semaine de vacances dans un village de vacances. Pendant ces courts séjours, Maria et Miguel discutent, dressent des listes de personnes, mangent comme des ogres et se tordent de rire... Ce livre est le récit d'un de ces voyages.			
Information « scientifique » sur l'autisme			
Miguel Gallardo explique que « Les enfants autistes sont doués pour le traitement des informations visuelles. Par ailleurs, ces enfants ont du mal à anticiper les événements, ce qui suscite chez eux angoisse et frustration. Les pictogrammes permettent de structurer et planifier leurs activités. Disposés à travers la maison ils aident Maria à devancer les activités qui vont ponctuer sa journée. » et il a dessiné des pictogrammes ainsi qu'un séquentiel « étapes à suivre quand tu vas aux toilettes » ou l'emploi du temps de la journée du mercredi. Il a également intégré une planche « Autisme » présentant des particularités que peuvent présenter les personnes autistes, en précisant « dans différentes combinaisons et degrés de gravité. »			
Descriptions du personnage autiste /manifestations			
Le voyage en avion est un peu difficile, Maria crie beaucoup « CEIBAAA » (le prénom de l'une de ses cousines préférées). Maria est contente d'arriver et elle l'exprime à sa manière : en pinçant. Une des choses qui amuse le plus Maria c'est que son père lui dessine les gens qu'elle connaît. Son jeu favori est de recenser à l'infini les membres de tous ces groupes : camarades de classe, enseignants, oncles, cousins ... En apparence, on dirait que ses centres d'intérêt et les choses qui attirent son attention sont restreints ? Quand elle se met à hurler dans le restaurant parce qu'elle est nerveuse ou parce que je l'empêche de manger vite. Sur la plage, Maria laisse échapper les grains de sable « tout près de ses yeux, puis elle recommence indéfiniment, comme si elle était la seule à voir ce que nous cherchons tous désespérément ». C'est un des rituels préférés de Maria, qu'elle pratique depuis qu'elle est toute petite. En tout cas, quand le sable glisse entre ses doigts, Maria est heureuse. Des heures et des heures à voir pleuvoir des grains de sable... Parfois, elle interrompt son jeu pour émettre des communiqués. Quand Maria et moi nous sommes quelque part, nous nous inventions des rituels et des itinéraires (au cas où j'aurais omis de le préciser, Maria n'aime pas qu'on les modifie une fois établis). Il arrive à Maria de s'ennuyer entre deux activités ... Maria ne lit pas, elle regarde rarement la télévision et peu de choses attirent son attention. Dans ces moments-là, Maria se referme et entreprend une danse avec ses mains et ses bras, se frappe tantôt le menton, tantôt les épaules. Stéréotypies, mouvements syncopés qui obéissent à un rythme interne et qui sont difficiles à stopper. Maria est directe, sans arrière-pensées, elle fait confiance à (quasi) tout le monde. Si tu ne lui plais pas (ou lui plais trop) ... Elle te pince très fort ! Avec Maria, on ne parle pas à bâtons rompus, les conversations respectent toujours des règles strictes, établies par elle. Une partie de son discours concerne les noms, lesquels constituent les clés de ses souvenirs (parfaitement classés et rangés dans des boîtes) ... C'est là son don : une mémoire extraordinaire des gens.			
États mentaux des personnages			
Les autres voyageurs trouvent qu'elle est mal élevée. Son papa espère que la femme enceinte à côté d'eux ne sera pas traumatisée par Maria. Maria n'aime pas trop la ceinture de sécurité, elle essaie constamment de l'enlever mais elle n'y arrive pas et ça l'énerve. Je crois que nous ne la comprenons			

pas. En répétant les noms des gens qu'elle a connus, elle s'assure que tout est à sa place et que le monde est un endroit sûr. Souvent j'aimerais avoir cette confiance aveugle que maria fait aux gens ? Les têtes que font les gens quand Maria a des frustrations rendent son papa triste, parfois elles l'agacent. Nous avons quelques manies et habitudes communes. Les miennes, je me les suis inventées. Les siennes proviennent en partie de son handicap ... Nous sommes l'un et l'autre réticents aux changements et nous voulons que les choses restent à leur place. Encore des regards, toujours des regards. Nous sommes heureux dans l'eau. Un mur invisible se referme autour de Maria quand on la voit pour la première fois... Un mur d'étrangeté et de peur de l'inconnu. Mais ceux qui parviennent à la connaître sont contents de constater que le mur qu'ils avaient suscité n'est pas si haut. En comprenant, après quelques minutes de conversation, que ce n'est pas si difficile de communiquer avec elle. Dans son quartier Maria est très appréciée. Quand on se promène dans sa chambre, on se promène dans sa petite histoire. On retrouve les Mickey de quand elle était petite, ses livres d'histoires favoris (même si elle ne les lit pas, elle aime bien parfois les prendre), quelques barbie, des figurines d'un autre âge, des Winnie l'ourson, des poules, des tortues qui chantent, des disques de Paulina Rubio et de Juanes et, couronnant le tout, au milieu du tapis, un énorme tas de photos mélangées aux portraits que je lui dessine depuis des années. Ce sont les images qu'elle ne se lasse pas de regarder, classer, ranger, trier, sélectionner ...

Titre	La préférée	Date	2010	Nb pages	72
Auteur		Illustrateur		Traduit	
Sylvaine Jaoui		Sibylle Delacroix			
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste (fictif)		
Emma, 12 ans, grande sœur d'Alienor			Alienor, 6 ans, blonde, yeux bleus		
Éléments contextuels					
Emma est la grande sœur d'Alienor, une enfant autiste. Après avoir entendu parler « d'un super docteur qui fait des merveilles », toute la famille a déménagé en ville pour la prise en charge d'Alienor. Un vrai changement de vie. La mère d'Alienor veut que la famille reste unie, le père travaille beaucoup et n'est presque jamais à la maison. Emma prépare un concours de piano ; elle rêve de devenir concertiste. Son petit monde s'écroule quand elle apprend que toute sa classe va venir à son concours de piano et voir sa sœur !					
Information « scientifique » sur l'autisme					
Non					
Descriptions du personnage autiste /manifestations					
« pas une enfant comme les autres » « ne joue pas, ne parle pas, pousse des cris » « faire sa crise » ; « c'est la crise » « c'est le bruit du silence qui l'angoisse » « Alienor se pique régulièrement des crises d'angoisse » ou plutôt des « moments de folie » « se jette par terre en poussant des cris aigus, enlève ses vêtements et mord » « se met sous le piano » « assise par terre et touchait en se balançant, les pompons de mes chaussons » « regarde en l'air un truc que personne ne voit » « Comme d'habitude, mon sourire est passé à travers elle, sans la toucher » Enfant autiste « Les bouteilles se sont cassées dans un fracas épouvantable. Alienor a hurlé et s'est jetée par terre. Elle a cogné sa tête plusieurs fois contre le sol comme lorsqu'elle a très peur. » « Elle s'est mise à pousser ses cris, je voyais bien qu'elle crevait de peur ... Elle s'est débattue comme un petit animal sauvage et a planté ses dents dans ma main droite. Alienor s'est jetée par terre et a cogné sa tête très fort » « C'est une maladie qu'on ne sait pas encore soigner. Les enfants atteints de cette maladie sont comme enfermés dans une forteresse. Ils ne peuvent pas communiquer avec les autres et ont des crises terribles de violence. »					
Etats mentaux des personnages					
Emma a honte et se sent incomprise. « Je voudrais parfois que ma sœur soit placée toute l'année dans une institution avec des gens qui lui ressemblent et qu'elle ne rentre jamais à la maison » Quand elle est en crise, elle lui fait vraiment de la peine. Emma voit qu'Alienor a peur. Emma imagine qu'elle a été adoptée et rêve d'être enfant unique. Préfère s'isoler que d'avoir une amie qui pourrait voir sa sœur. Elle en veut à sa mère et à sa sœur. Emma rêve de devenir une grande concertiste pour gagner plein d'argent qu'elle donnera à l'association de la recherche sur l'autisme pour que sa sœur soit guérie et					

<p>que sa mère soit fière d'elle. « Personne ne se souciait de ce que je souhaitais vraiment. J'étais une sorte de pion, déplacé sur un échiquier géant où les reines et les fous avaient plus de droits que moi. » « T'es pas Alienor, t'es Alien, un monstre venu de l'espace pour nous tuer les uns après les autres ! Je te déteste ! » ... je ne voulais qu'une chose, qu'elle parte, qu'elle disparaisse de ma chambre. « Maman était vraiment injuste. Une fois de plus, je n'étais pas la victime mais « le monstre sans cœur » battant « le petit ange sans défense ». Son amour pour Alienor l'emportait sur tout. » « Puisque dans cette maison, personne ne s'intéresse vraiment à moi, que je n'ai pas de place et qu'en plus, on m'accuse injustement, je vais m'en aller. » « Je ne sais pas pourquoi, mais ces deux sœurs qui s'amusaient ensemble, ça m'a tout fait remonter : mon chagrin, mon piano, ma colère contre Maman. » J'avais peur de vous tous, de ce que vous alliez dire. Maintenant, j'ai toujours aussi peur, mais je sais que cette petite fille-là, c'est ma sœur et je l'aime. » « Vivre, c'est prendre tous les risques, surtout celui du bonheur. »</p>						
Titre	Mon petit frère de la lune		Date	2011	Nb pages	
Auteur		Illustrateur		Traduit		
Frédéric Philibert, père d'un enfant autiste						
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste (réel)			
La petite fille (Coline)			Mon petit frère de la lune (Noé)			
Éléments contextuels						
Coline une petite fille nous raconte qui est son petit frère de la lune, un petit garçon pas comme les autres. Pour pouvoir jouer avec son petit frère, ils ont inventé une langue à eux.						
Information « scientifique » sur l'autisme						
Oui, il y a un complément d'information sur l'autisme auquel a participé Danielle Langlois, présidente d'Autisme France dans laquelle il est notamment précisé que « Ce petit garçon est autiste ? Ce n'est pas une maladie qu'on guérit, c'est un handicap. »						
Descriptions du personnage autiste /manifestations						
<p>Ne bouge pas beaucoup et ne dit rien. Je joue avec lui à la dinette mais il ne regarde même pas son assiette. Il fait comme s'il ne me voyait pas, comme s'il ne m'entendait pas. Il ne rit jamais. Il regarde toujours en l'air. Il est calme sauf lorsqu'il y a des bruits ou des sensations qui le dérangent ... « là, il pique une grosse colère » Sur les illustrations on peut voir qu'il crie, se mord, se tape la tête par terre. Il ne joue pas avec les autres enfants. Il fait des gestes tout bizarres. Il pousse des petits cris de mouette et bas des ailes. Il n'est pas vraiment comme tout le monde. Il est un peu spécial. Il aime ce qui brille et qui est rond. D'ailleurs, on reste des heures devant les panneaux de signalisation, la pizza sur le camion, les roues et les bouches d'égout ! Il dore monter les escaliers mais pas les descendre.</p>						
Etats mentaux des personnages						
<p>J'aimerais bien le faire rire. Il fait comme s'il ne me voyait pas, ne m'entendait pas. Il y a des gens qui ont peur et pensent que c'est une maladie qui s'attrape. Il a déjà vu beaucoup de docteurs, des spécialistes, il en voit toujours. Mon petit frère c'est un prince chef d'orchestre et moi j'aimerais être une fée pour lui donner envie d'être sur la terre plutôt que sur la lune. Parfois je lui offre des bijoux, parce que ça brille. J'ai décidé que mon petit frère et moi, on s'amuserait comme les autres. On a inventé une langue tous les deux on joue au jeu du chapeau. Et là on est tous les deux et c'est bien !</p>						
Titre	Colin Fischer – un garçon extraordinaire		Date	2012	Nb pages	256
Auteur		Illustrateur		Traduit		
Ashley Edward-Miller et Zack Stentz				de l'anglais		
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste (fictif)			
Colin Fischer			Colin Fischer			
Éléments contextuels						
Colin Fischer a 14 ans et pèse 54,9 kg. Aujourd'hui, c'est son premier jour au lycée. Colin a un objet précieux : c'est son carnet. Mr Fischer découvrit que la chambre de son fils était un autel érigé à la gloire non pas des acteurs qu'il admirait mais de la pensée logique, froide et rationnelle. Le troisième élément qui sauterait aux yeux d'un visiteur était les piles d'objets qui parsemaient le sol de la pièce. Piles de livres. De magazines. Piles de jouets et d'appareils électriques à moitié démontés. Il y en avait						

partout. Les mathématiques étaient la matière préférée de Colin. les trains étaient un sujet d'étude fascinant pour Colin.
Information « scientifique » sur l'autisme
Non
Descriptions du personnage autiste /manifestations
<p>« Il se fraya un chemin à travers la marée humaine qui le submergeait, tout à tour nageant ou sautillant, tête baissée pour éviter d'attirer l'attention des prédateurs susceptibles de rôder dans le couloir. Malgré tous ses efforts, il ne put éviter des collisions multiples « Pardon », disait-il sans lever les yeux quand quelqu'un lui frôlait le bras. Et aussi : « Ne me touche pas » quand son coude en cognait un autre. « Désolé. » Il se risqua à regarder devant lui après avoir compté chacun de ses pas, sachant qu'il y en avait précisément vingt-sept entre son casier et le vestiaire des garçons. Il actionna le robinet (un tour – stop – deux tours – stop – trois tours, mouillage des mains) et prit deux gouttes de savon liquide au distributeur « - Bonjour, Wayne, déclara-t-il comme s'il récitait les répliques d'un dialogue. Ça va bien, aujourd'hui ? Le jardin de derrière ne contenait qu'un accessoire : un trampoline passablement usagé, acheté exprès pour Colin le jour où ses parents avaient découvert que sauter en l'air l'aidait à se détendre, à se concentrer et à réfléchir. Là, rassuré par l'apesanteur intermittente, il se sentait enfin libéré des contraintes matérielles. En haut, en bas... en haut, en bas... en haut, en bas... le plus souvent pendant des heures, et toujours seul. Il se tourna vers lui, tête baissée pour éviter son regard – non parce qu'il avait honte mais parce qu'il évitait toujours le regard des autres. Nul ne pouvait jamais forcer Colin à parler ni à faire quoi que ce soit. Mais si vous montriez clairement que vous attendiez quelque chose de lui, il vous donnait toujours quelque chose en retour pour vous faire plaisir – même si ce n'était pas tout à fait ce que vous espériez. Savamment organisé et trié par catégories. Chacune de ces piles était régie par un principe, même si Colin était le seul à le comprendre. Colin était présentement absorbé par l'étude de tous les types de sourires possibles et imaginables. Contrairement à la plupart des enfants, il exprima cette fascination en obligeant son père à lui lire tous les chapitres du Guide de la maternité. (Il répéta cette phrase mot pour mot, exactement comme Marie l'avait prononcée devant lui Colin examina avec intérêt le changement d'expression de son frère. Ta chemise est repassée, fit remarquer Colin. Tu ne repasses jamais ta chemise, sauf quand tu as une réunion, et seulement si c'est important. C'était exact. C'était aussi totalement hors sujet. Colin grimaça en l'entendant – trop aiguë, trop stridente, trop heurtée. Sa toute première exposition à une sonnerie scolaire remontait à son entrée au collège, trois années auparavant. Il avait poussé un hurlement, terrifié par ce tintamarre inattendu, et continué à crier jusqu'à ce que ça s'arrête. Avec le temps, et de gros efforts, il avait appris à contrôler sa réaction. Il anticipait désormais le moment fatidique et neutralisait ses effets en comptant lentement dans sa tête.</p> <p>Toutefois, Colin avait rassemblé assez d'éléments pour établir la taxinomie des regroupements tribaux au sein du lycée. Il observait ses semblables avec l'intérêt détaché d'un anthropologue, consignait dans son Carnet les mouvements des nerds, des filles populaires, des sportifs, des goths, des emos et – plus curieuse catégorie d'entre toutes – des fausses racailles. Comme il promenait son regard à travers la cafétéria, il vit Melissa franchir la porte d'entrée. Il tenta d'identifier lui-même le sens de son expression pendant six secondes, avant de renoncer et de consulter sa fiche aide-mémoire. Melissa avait l'air TIMIDE. Colin s'interrogea silencieusement sur ce point. Colin mit les mains sur ses oreilles quand la voix forte et claire de Melissa s'éleva au-dessus du vacarme Des hurlements remplirent la cafétéria. Tout le monde se rua vers les sorties – tout le monde sauf Colin, dont la curiosité l'emporta sur sa peur du bruit. Il se dirigea vers l'endroit où s'était déroulée la bagarre, le nez assailli par une odeur de poudre brûlée et de moutarde écrasée Il n'était pas rare qu'il passe le dîner entier à se servir de généreuses portions de nourriture (disposées chacune séparément dans une partie de son assiette pour éviter tout contact entre elles). L'auditorium sera très rempli, et très bruyant. Voire odorant. Colin avait raison sur ces trois points. Il détestait les auditoriums à cause de la foule, du bruit et des mauvaises odeurs. Avec le temps, il avait appris à surmonter ces trois fléaux en fermant les yeux, en respirant par la bouche et en laissant les voix discordantes qui l'entouraient se fondre en un vague brouhaha général. Colin se recroquevilla comme une tortue sous sa carapace. Il sentait la tension monter autour de lui. Son pouls</p>

s'accéléra. Mrs Fischer observa son fils en **prenant soin de ne surtout pas le toucher**, compte tenu de son état de stress. Au fil des ans, Colin avait remarqué que ses parents avaient souvent recours à des formules figuratives ou emphatiques pour mieux faire passer leur point de vue. La proviseure leva les yeux de la liasse de documents qu'elle était en train de lire quand **Colin entra sans s'annoncer et s'assit devant son bureau**. Le processus lui sembla presque aussi utile que sa finalité : la manipulation physique d'objets réels, même lorsqu'ils représentaient des idées ou des abstractions, l'aidait à mieux réfléchir. Mr Turrentine finit par intervenir. Plus tard, les témoins de l'événement furent incapables de dire d'où il venait, ni comment il avait fait pour se déplacer aussi vite, mais il était bien là, repoussant Colin pour le séparer de sa victime. **Stan haletait, le visage en sang, le cou marqué au fer rouge par la trace des mains de Colin. Mr Turrentine souleva l'adolescent, qui se débattait sans cesser d'aboyer, le coinça sous son bras comme un ballon de rugby et s'éloigna sans un mot**. Colin géra ce soudain afflux d'intérêt à son égard comme il le faisait pour toutes les situations de stress : il se concentra sur ses rituels. Sa voix habituelle, à la fois agréable et légèrement monocorde. Des explosions et des coups de feu résonnèrent soudain à travers la maison. D'instinct, tous les occupants de la cuisine se figèrent et se tournèrent en direction du bruit. C'était le gamin qui terminait son jeu vidéo dans le salon. Tout le monde fut soulagé, excepté Colin. Les autres pouffèrent et reprirent une posture détendue, comme si la menace était passée, mais l'adolescent sentait son cœur battre à tout rompre dans sa poitrine. **Il plaqua les mains contre ses oreilles en respirant bruyamment**. — **Stop le bruit, stop le bruit, stop le bruit !** L'un des vatos pointa sa bière dans sa direction. — Il a un problème, Tommy ? — Non, non. **Il a juste des réactions bizarres parfois**. Là-haut, ils trouvèrent Colin en pyjama sur le palier de sa chambre, en train de hurler des propos plus ou moins cohérents. Un violent déluge de mots déferlait de sa bouche. — **IL L'A CASSÉ IL A TOUT DÉTRUIT POURQUOI IL A FAIT ÇA TOUT EST FICHU POURQUOI POURQUOI IL A TOUT CASSÉ TOUT DÉMOLI...** Elle prononçait délibérément son prénom. C'était une manière d'établir le contact avec lui quand il était dans cet état. Elle fit mine de le prendre par les bras – Colin lui autorisait parfois ce geste qu'il n'acceptait de son père en aucune circonstance – **mais il la repoussa et pointa un doigt accusateur vers le fond du couloir**. — **POURQUOI T'AS FAIT ÇA POURQUOI T'AS TOUT DÉMOLI TOUT EST FICHU T'AS TOUT CASSÉ...** Vu de l'extérieur, il semblait vouloir étouffer son fils, mais cette pression accrue sur ses nerfs longs avait un effet apaisant sur lui. Sa respiration rauque et haletante commença à redevenir normale. L'oxygène qui entrait dans ses poumons l'aidait à se calmer. Son visage était impénétrable, et sa voix dépourvue de la moindre émotion.

États mentaux des personnages

Il n'aimait pas la couleur bleue. Elle lui donnait froid. Non sans grimacer, il constata que ledit lavabo n'était pas de la plus grande propreté. **Colin examina son sourire. Il le décortiqua. Comment l'interpréter ? Mentalement, il visualisa une série de planches cartonnées montrant chacune un sourire différent accompagné d'une légende inscrite à la main : AMICAL. NERVEUX. JOYEUX. SURPRIS. TIMIDE. CRUEL. CRUEL, conclut Colin, à la fois furieux et impuissant** tandis que sa tête s'enfonçait dans la cuvette. La conclusion, c'est qu'il vaut mieux dire la vérité. Non seulement le mensonge ne paie pas, mais il peut vous coûter très cher. Danny ne répondit pas à la question de Colin. Il savait que ce n'était qu'une réplique extraite de ses dialogues appris par cœur, et il ne cachait pas sa haine envers l'aspect forcé, quasi robotique des rapports que son frère entretenait avec lui. **T'es pas différent, cracha Danny. T'es carrément anormal. Le sourire de son père le rassurait**. Son père soupira, désarmé. Il leva la main et écarta ses cinq doigts. — Demande permission d'atterrissage. C'était une mise en garde, une façon de prévenir Colin qu'il s'apprêtait à le toucher. L'adolescent n'aimait pas ça, même de la part de ses parents, mais il pouvait le tolérer si on le prévenait à l'avance. Mr Fischer le regarda remonter l'allée d'un pas traînant, tête baissée, épaules voûtées, et ressentit un petit pincement d'inquiétude, puis d'impuissance Tu es un petit prodige du basket, ma parole. Melissa le connaissait depuis assez longtemps pour ne plus être vexée par sa brusquerie. **Les gâteaux sont mous et spongieux, or je n'aime pas la nourriture spongieuse. (Il désigna la pomme, les gressins, les carottes et le céleri disposés devant lui par ordre de couleur.) J'aime les aliments croquants**. Les subtilités des répartitions tribales au lycée West Valley étaient encore plus difficiles à comprendre qu'au

collège, et Colin réfléchit à diverses stratégies de décryptage. Peut-être, songea-t-il, devrait-il imprimer des photos de tous les élèves à partir des réseaux sociaux ou du site Internet du lycée, puis les punaiser sur le tableau en liège de sa chambre afin d'établir une sorte de carte des clans Colin, qui gagnait chaque semaine, avait un jour voulu féliciter Cooper, mais l'autre avait grogné « **Dégage, sale mongol** » et cessé de lui adresser la parole jusqu'à la fin de l'année. Colin l'observait, fasciné. Il n'avait plus du tout envie de se battre. Il était si captivé par Wayne et sa façon méticuleuse de manger qu'il voulut comparer avec les méthodes alimentaires des autres. Au fil des ans, Colin avait remarqué que ses parents avaient souvent recours à des formules figuratives ou emphatiques pour mieux faire passer leur point de vue. Je t'ai trouvé très courageux. Colin classifia mentalement les sous-catégories présentes au sein de l'espace : retraités marchant d'un bon pas, jeunes mères et leurs bambins dans l'aire de jeu, adolescents blasés traînant par grappes. Cela lui rappelait la cafétéria du lycée et son système de répartition géographique des élèves en sous-unités. Malheureusement, la bagarre entre Wayne et Stan juste avant la détonation avait fait éclater tous ces petits groupes, rendant l'origine du pistolet quasi impossible à déterminer. En fait, fit Colin en fronçant les sourcils, je crois que j'aimerais retourner essayer les maillots de compression. Je suis sûr qu'ils auraient un effet apaisant sur mes nerfs longs. Cette analyse aurait sûrement rendu Marie très fière. Elle avait passé des heures à lui expliquer la différence subtile entre les déclarations littérales (« Il fait mauvais temps ») et les métaphores ou les expressions idiomatiques (« Il pleut des cordes »). C'est juste que je n'aime pas qu'on me touche, sauf quand on me demande la permission. — Moi non plus, Fischer. Mais la vie est un sport de contact sans protection. À cet instant, Colin comprit quelque chose de très important à propos de lui : il n'aimait pas perdre. Je le préfère largement à celui que je portais hier car il est en coton et non en polyester, qui est une fibre synthétique. Je n'aime pas les fibres synthétiques parce qu'elles me grattent. Mentir lui semblait de plus en plus facile. Un violent coup de klaxon fit réaliser à Colin qu'ils venaient de manquer de se faire écraser. Wayne le dévisagea d'un air INTRIGUÉ, tâchant de comprendre ce qui se passait dans la tête de cet extraterrestre. Le syndrome d'Asperger est un dysfonctionnement neurologique lié à... — C'est bon, je sais. Ça veut dire, genre, que t'es un débile super intelligent. Ma question, c'était... Qu'est-ce que t'as dans le crâne ?

Danny : Alors, vous n'allez pas le punir ? dit-il. Danny monta lourdement l'escalier, sans un mot ni un soupir, mais chacun de ses pas exprimait son mécontentement. Vous êtes toujours là à prendre des gants avec lui et à le plaindre genre « Pauvre petit Colin » chaque fois qu'il se comporte comme un mongol et c'est moi qui... Peut-être que je le déteste, si ça se trouve. JE TE DÉTESTE COLIN. T'ES QU'UN SALE MONGOLE ET JE TE HAIS... Melissa : — Je sais que Colin est très bavard, déclara-t-elle. Il dit des choses qu'il ne devrait pas dire. Mais c'est plus fort que lui. Il a un... trouble du comportement. Les inférences me mettent mal à l'aise parce que j'aime les certitudes. Un mauvais raisonnement logique risque, au pire, d'aboutir à un paradoxe susceptible d'être résolu par un meilleur usage de la logique ; une mauvaise inférence, elle, risque de vous laisser purement et simplement dans l'erreur. J'ai du mal à prendre des décisions dans les moments de stress. Colin fut aussitôt fasciné par la vision de cette fractale rouge et visqueuse grignotant lentement le carré de gaze déchiqueté. Wayne : Colin a tout compris grâce à son intelligence. Il ne sait pas toujours y faire avec les gens, mais il a fini par piger.

Titre	Les Autodafeurs (tome 1)		Date	2014	Nb pages	336
Auteur	Marine Carteron			Illustrateur	Traduit	
Personnage principal / narrateur	Auguste, 14 ans			Personnage autiste Césarine, 7 ans		
Éléments contextuels						
Après la mort de son père Auguste découvre qu'il est un « gardien » qu'à son insu durant toute son enfance ses parents l'avaient notamment par la pratique des arts martiaux avec un grand maître pour le préparer à ses futures fonctions. Face au désarroi de sa mère, après ce décès, il propose un déménagement à la Commanderie, lieu de résidence de ses grands-parents paternels.						
Information « scientifique » sur l'autisme						

Non

Descriptions du personnage autiste /manifestations

Césarine me demandant pourquoi les gens disaient sans arrêt que papa était « parti » alors qu'il était mort et se balançant inlassablement sur le canapé du bureau en recomptant la totalité des livres de la bibliothèque. Ça aurait pu passer si Césarine, qui prend tout au premier degré, ne m'avait pas glissé à l'oreille : – Cent soixante-trois ans, c'est n'importe quoi, il n'avait même pas de cheveux blancs papa. Césarine qui n'arrêtait pas de réciter des tables de multiplication en se balançant sur le canapé.

– Plus que 326 kilomètres, dont 250 d'autoroute, 63 de nationale et 13 de départementale. Il nous reste 29 litres d'essence et en roulant à la vitesse constante de 110 km/h, il faudra s'arrêter dans 1 h 47 environ - pause - Plus que 325 kilomètres dont 249 d'autoroute, 63 de nationale et 13 de départementale... Tout ça dit de sa petite voix haut perchée et monocorde sans qu'elle cesse une seconde de psalmodier en fixant la route d'un regard halluciné. Depuis qu'elle était tombée sur la collection des albums de Martine chez papi et mamie, elle refusait absolument de s'habiller autrement. Et quand Césarine veut quelque chose, rien ni personne ne peut s'y opposer. Pour tout vous dire, ma petite sœur adorée est un peu particulière. Déjà, nourrisson, elle ne pleurait jamais, clignait à peine les paupières et fixait tout et tout le monde avec un regard vide totalement flippant ; au point que les nounous ne se battaient pas pour la garder. Même aujourd'hui, regarder Césarine dans les yeux équivalait à se noyer dans un puits sans fond. Ses yeux sont sans âge, à la fois vides (je sais, je l'ai déjà dit) et emplis de toute la sagesse du monde... Quand Césarine a su marcher, elle s'est mise à refuser de se laisser approcher par des inconnus. Si quelqu'un qu'elle ne connaissait pas la touchait, elle hurlait littéralement à la mort jusqu'à ce que l'inconscient la lâche et maman a dû arrêter de travailler pour lui faire la classe car aucune maternelle ne voulait l'accepter. Comme maman est prof, ça n'aurait pas dû lui poser trop de problèmes... si Césarine ne s'était pas révélée être une élève un peu compliquée. Non pas que ma sœur soit totalement abrutie. À quatre ans elle savait lire, écrire et même compter. Mais notre petit génie refusait absolument de parler. Pas une parole, pas un mot, rien. Pour ceux qui n'ont pas vu Rain Man et qui ont la flemme d'aller chercher sur Wiki, disons pour faire court que ma sœur est un ordinateur en socquettes qui calcule, mesure et retient tout ce qui a rapport aux chiffres. Par contre, elle est « légèrement » asociale et elle a l'imagination d'une huître (ce qui fait que je peux lui refiler mes devoirs de maths mais qu'il vaut mieux que j'évite de lui demander de faire mon français lorsqu'il s'agit de poésie). Césarine prend tout au premier degré et ne comprend rien aux métaphores ; un jour, elle a refusé d'aller à l'institut car papa avait dit que la nouvelle éducatrice était une casse-pieds. La pauvre Césarine était persuadée qu'elle allait lui briser les orteils avec un marteau. En revanche, même si ma sœur accepte désormais d'aller suivre des cours dans un institut, et ne hurle (presque) plus quand on la touche, elle reste bourrée de manies bizarres.

Par exemple, elle commence toujours ses livres par la page 22, ce qui est un peu gênant pour les contes car elle ne peut pas les lire. Mais bon, à sept ans elle est capable de retenir des bouquins que même certains adultes ne comprennent pas, alors on peut lui pardonner ses petites manies. Là où elle est vraiment zarbi, c'est qu'elle ne regarde jamais la télé. Les médecins nous ont expliqué que la télé lui apportait trop de sensations, d'images, de sons et d'informations en même temps. C'est très angoissant pour ma sœur car elle n'a pas le temps de comprendre, d'analyser, de mémoriser quelque chose que déjà, une centaine de nouvelles infos lui explosent au visage. Lorsqu'elle se retrouve devant un écran, elle se met à buguer comme un ordi saturé : ses yeux se mettent à regarder dans le vide et elle se balance en chantonnant ou en comptant. C'est flippant, mais les médecins nous ont expliqué que c'était sa manière à elle de mettre à distance ce qu'elle n'arrivait pas à gérer et qui l'angoissait. Pour une raison connue d'elle seule, elle s'était mis en tête « que les pièces étaient trop petites et qu'il manquait des mètres », et elle a arpenté les couloirs de la maison une bonne partie de la nuit en comptant à voix haute. Ça donnait un truc du genre : – Couloir ouest droit : 8,37-2,53 jusqu'à la chambre d'Auguste ; 7,47-2,53 jusqu'à la chambre de Césarine... il en manque 1,42. Grand aller-retour, puis : – Couloir ouest gauche : 8,37-2,53 jusqu'à la salle de bains d'Auguste ; 7,47-2,53 jusqu'à la salle de bains de Césarine... il en manque 1,42. Et j'imagine que c'était pareil aux autres étages car au bout d'un moment, maman l'a ramenée dans sa chambre en lui jurant de demander à papi les plans dressés par

l'architecte lors de la rénovation de La Commanderie, à condition qu'elle promette de dormir et de ne plus sortir de sa chambre. L'argument a été efficace car ma sœur s'est enfin couchée. **Ma sœur était trop paniquée pour bouger. Ses yeux étaient repartis dans le vague ; elle ne m'écoutait plus et répétait « Feu, feu, feu... » en se balançant.** Il y avait urgence, mais je savais que si je la portais, ce serait encore pire ; **elle ne supporte pas qu'on la touche, le moindre contact physique la rend folle et décuple ses forces.** Un jour, elle avait même cassé le bras d'un éducateur qui voulait juste l'aider à enfiler son manteau... Avec Césarine, s'énerver ne sert à rien ; il fallait que je me calme pour trouver une solution.

Etats mentaux des personnages

Tout le monde était triste, ce qui ne sert à rien parce que papa, lui, il s'en fiche vu qu'il est mort. Auguste l'a traité de « truffe » mais je pense qu'il s'est trompé parce qu'une truffe c'est : soit le nez d'un chien, soit un champignon, soit un chocolat. D'habitude je n'aime pas le changement, mais La Commanderie c'est un peu notre deuxième maison, donc ce n'est pas vraiment un changement. Dans les entrailles du transporteur, toute notre histoire parisienne avait été empaquetée dans du papier bulle, soit : 32 m3, soixante-trois grands cartons et trente-sept petits. Césarine ne s'était pas trompée et là, comme lors de tous nos déplacements motorisés, elle jouait au GPS et agaçait tout le monde : À l'époque, je voyais bien que ma sœur était différente, mais ça n'avait pas d'importance. **Dès sa naissance, quand on est allé la voir à la clinique avec papa, j'ai tout de suite ressenti un amour infini pour cet asticot rose et baveux qui me fixait de ses grands yeux de reptile.** Aussi, quand les médecins, la mine grave, ont fini par nous annoncer que Césarine était autiste en la regardant comme un animal de foire, j'ai bugué ; j'ai entendu « artiste » et, tout content de la bonne nouvelle, j'ai demandé aux guignols en blouses blanches : – Super ! Mais elle est artiste de quoi ? Artiste peintre ? Artiste de cirque ? De fait, à part pour Mamina qui adore parler avec des trémolos dans la voix de sa « pauvre petite-fille handicapée », pour nous tous Césarine est « artiste ». Et même mieux, car c'est une « artiste » Asperger. **D'où le GPS vivant dans le camion... et je peux vous assurer que sur 387 km, c'est juste insupportable !** Journal de Césarine : Nous avons fait 387 km dont 311 d'autoroute, 63 de nationale et 13 de départementale. Nous avons consommé 45 litres d'essence. Nous avons mis 4 h 47 pour arriver chez papi et mamie. Le camion contenait 32m3, soixante-trois grands cartons et trente-sept petits. J'ai compté toute la journée, mais je sens que ma tête est trop lourde et j'ai du mal à respirer. Je suis couchée sous le lit de mon frère parce que ça me rassure. Il dort mais il doit faire un cauchemar parce qu'il bouge beaucoup. Je vais recompter les kilomètres d'aujourd'hui sur mon cahier pour effacer la journée. Donc : 387-386-385-384-383-382-381-380-...-25-24-23-22. Maintenant je m'arrête parce que je n'aime pas les chiffres qui sont entre 22 et zéro. Mamie : – C'est Césarine qui t'a empêché de dormir mon poussin ? Je l'ai entendue compter. Tu sais qu'il ne faut pas lui en vouloir à notre artiste. Avec la mort de votre papa, le déménagement et le voyage, ça fait beaucoup de ses repères qui disparaissent. C'est difficile pour elle de tout gérer. Pour Césarine, c'est simple. Elle se contente de fixer ses éducateurs avec ses grands yeux vides et attend d'être à la maison pour s'éduquer comme elle le souhaite. **Je pense que personne ne se doute qu'elle est meilleure que moi dans de nombreuses matières et qu'à sept ans, elle a déjà fini le programme de quatrième !** Je ne sais pas encore à quoi elle ressemble parce que, aujourd'hui, j'ai regardé mes pieds toute la journée. Je fais ça quand il y a trop de gens que je ne connais pas, et là je ne connaissais personne. C'était difficile, et je suis restée longtemps accroupie dans un coin à jouer avec un Rubik's Cube. Tout ce que je peux vous dire, c'est que Marie a des baskets roses et des lacets avec des « Monsieur-Madame » dessus. J'aime bien les « Monsieur-Madame ». Je les connais tous parce que mamie les utilise pour m'aider à comprendre les sentiments des gens. **Je voyais bien que ma sœur restait concentrée sur cette histoire de bras. Elle fronçait les sourcils en regardant dans le vide, comme quand elle réfléchit intensément à quelque chose qui la perturbe.** Elle s'était mise sur pause. – Y a plus les mêmes gens. J'aime pas. Il m'a fallu deux secondes pour comprendre qu'elle répondait à ma question sur sa nouvelle école. Je me suis arrêté de tartiner pour lui montrer qu'elle avait toute mon attention. – J'ai compté tous les crayons ; ils en ont trois cent vingt-sept, mais seulement six violets. À Paris, il y avait deux cent quarante-deux crayons, mais quatorze violets. Six crayons violets, ce n'est pas suffisant. Il faudra m'acheter un violet à moi, pour que je puisse faire des yeux quand je veux. **Chose rare, ma sœur cherchait à capter mon regard ; signe chez elle qu'elle avait un message important à transmettre.**

– Tu es idiot mais je suis contente que tu ne sois pas mort, me lança-t-elle sans préambule. De sa part, c'était une forme de déclaration d'amour et je me sentis tout à coup fondre devant ma si incroyable petite sœur. Si j'avais pu, je l'aurais serrée dans mes bras, mais comme c'était impossible, je me suis contenté de m'agenouiller devant elle en posant doucement mes mains bien à plat sur ses genoux ; elle frissonna mais me laissa faire. Je la regardai alors droit dans les yeux, pour être sûr qu'elle se concentre bien sur mes paroles et lui dis le plus tendrement possible : – Ben, celui qui est gravé sur le manche. Tu ne l'as pas senti sous tes doigts ? Ma sœur avait raison. Ce que j'avais pris pour de simples entailles dues à la vétusté de l'outil semblait beaucoup trop ordonné pour être dû au simple hasard. En y regardant de plus près, ces petites encoches ressemblaient à de minuscules trous d'aiguille faits avec la pointe d'un pyrograveur... comme celui avec lequel papa avait fait les ronds de serviettes de papi et mamie !

– Cés, tu es un génie. J'écris mon journal dans ma tête parce que j'ai peur, que je n'ai pas mon cahier, et que je suis dans le noir. Comme je ne peux pas rester sans rien faire, j'écris mon journal dans ma tête, comme ça je n'aurai plus qu'à le recopier en rentrant à la maison. Même que les bénévoles aiment bien travailler avec moi parce que je remarque toujours tous les petits détails et que je suis très forte pour repérer les zones à creuser en priorité. J'aimerais bien que quelqu'un vienne nous chercher mais, en attendant, je vais compter les dalles et me faire un plan de la salle dans la tête. Au bout d'un moment, on a entendu des pas au-dessus de nos têtes et j'ai donné une deuxième main à Sara ; je l'ai même laissée se serrer contre moi alors que normalement c'est sur ma liste J. Son shampoing sentait la fraise et j'ai entendu battre son cœur. Elle tremblait très fort et gémissait comme un petit animal alors je lui ai caressé la tête.

Même que c'était bizarre car, comme elle m'avait donné une de ses barrettes, elle n'avait plus qu'une couette sur le côté gauche. Ce n'était pas symétrique. Ça m'a donné envie de crier très fort. Mais Sara a dit « j'ai peur » alors je n'ai pas crié, mais je me suis mise à compter les secondes en tapant du pied contre les marches pour être sûre d'être en rythme. D'ailleurs, je ne sais même pas si je suis vraiment « triste ». Je me sens comme un puzzle auquel il manque une pièce ; c'est une « comparaison », ce que je veux dire c'est que quand il manque une pièce dans un puzzle, on ne peut pas voir l'image en entier, il en « manque » un bout ; du coup, même si on peut « imaginer » le résultat en reconstituant le morceau manquant dans sa tête, ce n'est pas pareil. L'image est gâchée et on a beau faire, la seule chose qu'on voit, c'est le petit trou vide. C'est une absence, comme un sentiment d'inachevé. Voilà, c'est ça, je crois que Sara me « manque ». J'ai tout de suite vu qu'il y avait trop de monde, en plus ça sentait mauvais, il y avait du bruit et on ne voyait plus le ciel. Maman m'a dit qu'il n'y avait que deux stations et qu'il fallait que je me concentre sur quelque chose. Elle était partie très loin, dans son monde à elle, celui dans lequel elle se réfugie parfois quand le monde réel lui semble tout à coup trop difficile à supporter. Je déteste ces moments à cause de l'impuissance que je ressens. Ma sœur n'est tout simplement plus là et je ne peux rien y faire. Au bout de deux heures, j'avais réussi à vider toutes les étagères du premier niveau. Ça faisait vraiment beaucoup de livres : trois mille six cent quarante-sept qui composaient maintenant soixante-dix-huit jolies pyramides bien alignées sur le sol. Et puis j'ai encore réfléchi et j'ai repensé aux exercices que les éducateurs nous avaient fait faire sur « l'expression des sentiments ». Ils nous avaient montré plein de photos de gens et nous devions deviner leurs sentiments juste en examinant leurs mouvements ou leur visage ; les éducateurs appellent ça le « langage corporel », et même qu'il paraît que ce langage ne peut pas mentir. Ça m'a rassurée parce que si les mots de maman étaient méchants, son « langage corporel » disait tout à fait autre chose : elle ne m'avait pas regardée dans les yeux (signe de mensonge), ses épaules étaient basses (signe de honte) et je sentais qu'elle avait envie de pleurer (signe de tristesse). Je pense que ça signifie qu'elle ne voulait pas vraiment dire ces mots-là, mais qu'elle s'y était sentie obligée pour me protéger. Elle veut que je reste avec Sara pour qu'il ne m'arrive rien. Ça veut dire qu'elle m'aime et que ce qu'elle m'a dit n'était pas méchant pour de vrai. Alors je suis sortie du placard pour aller jouer avec Sara. Ce n'était pas comme d'habitude et moi je n'aime pas quand ce n'est pas comme d'habitude.

Titre	Mon extra grand frère	Date	2015	Nb pages	40
Auteur		Illustrateur		Traduit	
Anne Ferrier		Didier Jean & Zad			

Personnage principal / narrateur		Personnage autiste (fictif)	
La petite sœur		Le grand frère	
Éléments contextuels			
Une petite fille raconte son extra grand frère qui vient d'une autre planète. Elle raconte leur relation de frère et sœur, leur façon de communiquer, ce qu'elle ressent à son égard.			
Information « scientifique » sur l'autisme			
Non, le mot autiste n'est pas posé. Est plutôt utilisée la métaphore de l'extraterrestre			
Descriptions du personnage autiste /manifestations			
Mon grand frère est un extraterrestre. Les autres enfants se moquent de lui et disent qu'il est bête. Air étrange Gestes désordonnés Parle avec des grognements d'ours et de drôles de cris d'oiseaux. On a parfois du mal à discuter tous les deux. On se comprends avec les grimaces. Il parle aux animaux. Regarde les étoiles en chantant d'étranges mélodies. Il sait toujours quand j'ai besoin d'être consolée. C'est un autre de ses pouvoirs cachés. Gentillesse envahissante Cris qui dérangent et mains qui griffent. Il est content, il agite les bras. Mon frère est handicapé.			
Etats mentaux des personnages			
Je pense que les autres ont peur de lui. Ils croient peut-être qu'extraterrestre c'est une maladie qui Peut s'attraper ? J'aimerais que mon grand frère me protège. Qu'il m'aide à traverser la rue, à faire du vélo, à dessiner des avions. Il y a des tas de choses qu'il ne sait pas faire alors c'est moi qui les lui apprends. Certains jours je le déteste d'être si différent Parfois, j'aimerais avoir mes parents pour moi toute seule. J'ai honte de lui. La jalousie, la rage... Si je pouvais l'oublier.			
Titre	Les rayures d'Arthur	Date	2018
Auteur		Illustrateur	
Shaina Rudolph et Danielle Royer		Jennifer Zivoïn	
Personnage principal / narrateur		Personnage autiste (fictif)	
Arthur		Arthur	
Éléments contextuels			
Arthur rentre de l'école et raconte à sa maman la mauvaise journée qu'il vient de passer à l'école. Après cette discussion, durant laquelle sa maman lui énumère ses nombreuses qualités, Arthur s'aime de nouveau.			
Information « scientifique » sur l'autisme			
Oui, note aux parents et aux éducateurs très développée, documentée et illustrée par des passages de l'histoire			
Descriptions du personnage autiste /manifestations			
Ne veut pas se salir avec la peinture, ça le dérange d'avoir de la peinture sur les sabots. Lorsque l'alarme à incendie s'est déclenchée « j'ai crié, je me suis caché sous mon pupitre en me bouchant les oreilles » « mon jeu vidéo préféré » « j'avais plein de choses à leur dire mais je ne savais pas comment m'y prendre » « Comme je regardais par terre, ils n'ont pas réalisé que c'est à eux que je m'adressais » « je me suis mis à parler plus fort » N'a pas compris l'expression « Tous les goûts sont dans la nature » Arthur a un bon sens de l'orientation (« Quand on se perd en ville ton sens de l'orientation nous ramène toujours à la maison ») Arthur est attentionné et vient en aide aux autres Arthur dit « toujours la vérité » Arthur est curieux et aime apprendre des choses.			
Etats mentaux des personnages			
« Personne ne me comprend » Se sent à part. A peur lorsque l'alarme a retenti. N'arrive pas à communiquer avec les autres. Voudrait se faire entendre. « Je me suis encore une fois senti différent des autres » Arthur est triste, il pense que les gens ne voient que « sa rayure d'autisme » Arthur fini par comprendre que son autisme ne le définit pas mais fait partie de lui « Ma rayure d'autisme est seulement une partie de moi. Ce sont toutes mes rayures mises ensemble qui font de moi qui je suis. »			
Titre	Les fabuleuses aventures d'Aurore	Date	2019
Auteur		Illustrateur	
Douglas Kennedy		Joann Sfar	
		Nb pages	208
		Traduit	

Personnage principal / narrateur	Personnage autiste (fictif)
Aurore	Aurore
Éléments contextuels	
<p>Josiane est ma professeure. Avant Josiane, je n'avais aucun moyen de faire comprendre à Maman, Pap', Émilie ou qui que ce soit ce qui se passait en moi. Josiane m'a donné ce magnifique rectangle noir avec un écran blanc. Elle m'a dit que c'était ma tablette et que, sur ma tablette, je pourrais avoir des conversations, comme tout le monde. Je vis dans une ville qui s'appelle Fontenay-sous-Bois. Rue de la Maison-Rouge. J'habite un appartement dans un immeuble en forme de frigidaire géant, comme dit Émilie. Maman a été très triste de l'entendre dire ça ; elle a trouvé cet appartement pour nous après qu'elle et Pap' ont décidé de ne plus vivre ensemble. Nous avons dû quitter Paris pour Fontenay où Maman avait obtenu un travail plus important, et parce que, là-bas, elle pouvait avoir un plus grand appartement. Elle est responsable d'un service, dans une banque. Pap' est écrivain. Il s'appelle Alain. Il vit avec Chloë qui a 10 ans de moins que lui. je n'habite pas seulement dans les appartements de Maman et de Pap'..., je vis aussi dans un endroit qui s'appelle Sésame. À Sésame, je parle comme tout le monde. Aube habite la rue à côté de chez moi. Elle a onze ans, elle aussi. On fait tout ensemble, et on se promène partout sur notre tandem.</p>	
Information « scientifique » sur l'autisme	
Non	
Descriptions du personnage autiste /manifestations	
<p>Je vois derrière les yeux des gens. C'est mon pouvoir magique. Comme j'ai un pouvoir, je ne vais pas dans une école normale. Mon école, c'est à la maison, et Josiane et moi nous travaillons tous les jours pendant plusieurs heures. C'est Josiane qui a découvert que je voyais derrière les yeux des gens. Et c'est elle qui m'a appris comment communiquer avec les autres. Ma magie fait que je ne parle pas comme tout le monde, alors j'écris ce que je veux dire, ce que je pense. Et je pense beaucoup ! – Moi, je ne suis jamais en colère. Mais je n'ai que onze ans. – Tu vas aller à l'école l'année prochaine, Aurore. D'habitude, je ne fais pas de bonds dans tous les sens quand je suis excitée, mais là, j'ai sauté comme une folle.</p>	
Etats mentaux des personnages	
<p>Dorothee : – Bébé Émilie est sortie faire un tour avec sa gogole de sœur ? elle a lancé. – Tu sais pourquoi tu ne sais pas parler ? a dit Dorothee. Parce que tu es une attardée. Ses deux copines ont ri, comme chaque fois qu'elle dit quelque chose de méchant. Mais tu dois comprendre que si je suis dure avec toi, c'est parce que je sais que tu es géniale. Plus exactement, je sais que tu vas être géniale ! Emilie : « Tout le monde dit qu'Aurore voit tout, et qu'elle est super courageuse et incroyable. Tout ça parce que, maintenant, elle peut parler avec sa tablette. Et parce qu'elle est handicapée. » Handicapée. J'ai demandé à Josiane ce que signifiait ce mot. Elle m'a expliqué que je suis née avec un truc qu'on appelle l'autisme. Que ça n'est pas quelque chose de mauvais. Que c'est juste une façon différente de voir le monde. Que quand on a ça, on est unique, parce qu'il n'y a pas une seule espèce d'autisme. Et que même si le mien fait que je ne peux pas parler comme tout le monde, en vrai, c'est génial les super pouvoirs que ça me donne ! Chloë : « Non seulement tu es la déesse qui éclaire le monde tous les matins, mais tu es aussi une magnifique constellation lumineuse ! » Pap' adore que je parle si vite avec ma tablette. Il me répète tout le temps que je suis super intelligente. Aurore : « Aube et moi, nous adorons les chiens » Je n'abandonne jamais J'adore le train. J'en profite pour observer les gens. Emilie, parlant de Pap' : « – Toi, il t'aime plus ! » – Pap' m'a dit que dans l'Antiquité Aurore était une déesse, ai-je écrit. – Et voilà qu'elle recommence..., a dit Émilie. Toujours en train de croire qu'elle est spéciale. Une déesse, sérieux ? Inspecteur Jovet : Tu devrais être enquêtrice. Tu es très attentive aux détails. Cette petite fille a beaucoup d'imagination et aucun sens de la réalité. Voir derrière les yeux des gens ! Quelle absurdité ! Savoir ce que pensent les autres... ça fait peur. Mais ce soir-là, je me suis couchée avec cette pensée en tête : « Je dois sauver Lucie ! Je dois sauver Maman ! » Est-ce pour cela que je n'ai pas pu me souvenir de mes rêves ? Parce que, pour la première fois de ma vie, j'étais inquiète ? Parce que, malgré mon pouvoir magique, le Monde dur l'était aussi devenu pour moi ? – Quand j'ai</p>	

appris à parler avec ma tablette et que je pensais que je n’y arriverais jamais, ma professeure, Josiane, me disait juste un mot : « Courage. » – Ici, les gens considèrent le handicap comme un truc vraiment trop bizarre. Pas normal. Alors j’ai fait ce que Josiane m’a conseillé quand je mets les gens mal à l’aise : j’ai changé de sujet. Elle est comme moi : différente. Ça vous pose un problème ? Le gardien s’est raidi, comprenant qu’il n’avait pas été correct. Je suis très mauvaise en maths. Quand une amie pleure, il faut la garder dans ses bras.

Josiane m’a dit que ça allait être un défi de « m’intégrer » — encore un nouveau mot ! — dans un « système éducatif normal », mais qu’elle serait à mes côtés et qu’elle était certaine que j’y arriverais. Une vraie école ! Avec des garçons et des filles de mon âge ! Où je pourrais me faire des amis ! En plus, c’était la même école qu’Émilie. Je serais juste trois classes en dessous d’elle. Et l’école était d’accord pour que, la première année, Josiane soit tout le temps avec moi. Comme une espèce d’ange gardien qui m’aiderait à m’habituer à ce nouveau monde tellement excitant. Mais étant donné la manière dont tu communique avec les autres, au début, on te verra différemment. – Aurore est pleine de surprises. Elle prononcera son premier mot quand elle se sentira prête. – Alain a raison, a ajouté Maman. Elle a fait des progrès incroyables et on ne veut pas lui mettre de pression pour qu’elle parvienne à maîtriser la parole. Elle nous parle grâce à sa tablette et c’est très bien.

Titre	Sophie et Caillou – Une histoire sur l’autisme	Date	2020	Nb pages	24
Auteur		Illustrateur		Traduit	
Kim Thompson		Mario Allard			
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste (fictif)		
Caillou			Sophie		
Éléments contextuels					
Caillou est au parc avec mamie et sa petite sœur Mousseline. Il voit une petite fille seule et veut jouer avec elle mais Sophie semble un peu différente : elle ne parle pas beaucoup, n’aime pas le bruit... Le papa de Sophie explique à Caillou qu’elle est autiste mais Caillou va réussir à entre en communication avec elle.					
Information « scientifique » sur l’autisme					
Oui, il y a une affiche qui décrit les principales caractéristiques de l’autisme et les attitudes à adopter pour favoriser l’intégration des enfants autistes dans un groupe. L’affiche validée par l’association Autisme France.					
Descriptions du personnage autiste /manifestations					
Elle ne répond pas. Elle ne réagit pas. Lorsqu’un groupe d’enfant arrive bruyamment, Sophie se lève et s’éloigne en courant. Elle se réfugie sous une table de pique-nique. Elle a un objet réconfort pour l’aider à se calmer. Sophie est autiste. Elle se comporte de manière différente des autres enfants ; elle n’aime pas le bruit, ne parle pas beaucoup. Sophie regarde attentivement la fontaine ? Elle ne détache pas son regard du jet. Sophie remarque plein de belles choses					
Etats mentaux des personnages					
Caillou voit Sophie seul et pense qu’il va pouvoir jouer avec elle. Caillou est surpris que Sophie ne lui réponde pas et pense qu’elle n’a peut-être pas entendu ou qu’elle est timide. Il se demande s’il ne devrait pas la laisser tranquille. Il ne sait pas quoi faire. Caillou se demande si Sophie va bien, si elle a besoin d’aide. Caillou est intrigué Caillou est content d’avoir pu aider Sophie. Caillou est heureux de s’être fait une nouvelle amie					
Titre	Le carnet de Lola Boumbadaboum	Date	2020	Nb pages	
Auteur		Illustrateur		Traduit	
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste		
Lola, 8 ans			Lilou		
Éléments contextuels					

Lola Boumbadaboum. C'est ma copine Lilou qui m'appelle comme ça. Elle est un peu... spéciale. Elle est autiste. Comme disent les grandes personnes... Autiste c'est un mot d'adulte comme beaucoup d'autres.

Information « scientifique » sur l'autisme

Pas d'information sur l'autisme, par contre, il y a des activités associées, notamment des cartes de communication.

Descriptions du personnage autiste /manifestations

Mais cette fille, elle bouge pas. Elle regarde le sable sans dire un mot. Rien. Comme une statue. Moi, quand je fais rien, je fais quand même quelque chose : je me raconte des histoires, je chante. Mais elle, elle fait vraiment rien, comme si elle était éteinte. Alors je lui dis : « Salut, tu veux jouer avec moi ? » Mais elle répond pas. Elle reste là, comme un sac à patates. « Hé ho ! Je t'ai parlé ! » Tu m'entends ? Ho !? Rien du tout. Je me dis qu'elle dort peut-être. Ou qu'elle est sourde. Je lui tapote le bras. Mais là... elle se met à crier ! Je recule aussitôt. Moi, je recommence à jouer dans mon coin. Puis, à un moment, elle se met à se balancer d'avant en arrière, assise dans le sable. Un peu comme le fauteuil chez Mamie. Sans rien faire d'autre. Ça a l'air amusant, donc je me mets à me balancer aussi. Et on va plus vite, encore et encore. Jusqu' à ce que je tombe en arrière, les pieds au-dessus de la tête... BOUMBADABOUM ! Je crie alors en rigolant, et elle explose de rire. Le lendemain, j'arrive au parc comme une fusée. Je suis trop contente, Lilou est là, assise au même endroit. Elle fait couler du sable entre ses doigts. Je lui dis « Coucou » en arrivant mais elle est absente (comme ma dit Maman une fois). Moi, je dis qu'elle est dans le monde de Sa tête. Mais comme j'ai envie de jouer, je lui refais « Coucou » en lui disant que c'est moi, que c'est Lola. Elle me regarde un peu perdue. Mais j'ai à peine le temps d'y poser une bille qu'elle remet un coup dedans et rigole je suis vraiment colère. Je la pousse en criant « Arrête ! », et elle se met à pleurer. Je sais plus quoi faire, je suis toute désampurée. Je lui dis gentiment que c'est pas grave. J'en prends une que je jette en l'air, mais pas trop haut, pour qu'elle retombe devant moi. Puis je crie « Boumbadaboum la bille ! » Lilou se remet aussitôt à rire. Puis elle recommence à faire couler du sable entre ses doigts, le regard tout éteint. Sans bruit. Elle me fait le petit geste avec la main. Je lui crie « Au revoir » de loin. Je suis fière. Elle a compris. D'une toute petite voix, elle me répond : « Lila... » J'ai les yeux mouillés et je souris. C'est la première fois que j'entends sa voix. J'applaudis et je lui dis « Bravo ! » Alors Lilou me regarde et me dit « Bravo! Lila ! » J'éclate de rire. Je suis trop contente. Sur le chemin du retour, Maman me demande qui est cette nouvelle amie qui me rend si joyeuse. Je lui réponds que c'est Lilou, ma nouvelle meilleure copine, que je l'aime beaucoup et qu'elle est un peu spéciale. Elle me demande en quoi elle est si spéciale, mais je sais pas trop quoi lui dire. Avec les parents, il y a toujours besoin de mettre des mots sur des choses qu'on a dans la tête. Et Lilou se bouche les oreilles avant de dire « Bzzzz ! Non ! » - Eh oui, Ça c'est la mouche, et on l'aime pas la mouche ! Alors je tape sur l'illustration de la mouche et Lilou rigole. On continue, mais elle veut souvent qu'on revienne sur la page de la mouche. Et à chaque fois, on lui tape dessus. Pendant ce temps, Lilou et moi, on s'installe dans le bac à sable, et de mon sac à trésors, je sors mon idée. Je m'explique : comme Lilou parle plus facilement avec les dessins, je lui en ai fait plein. Rien que des choses qu'elle aime bien. Comme ça, elle a juste à me donner l'image du jeu auquel elle veut jouer, puis on l'ajoute au livre que j'ai apporté. Je me suis dit que ce serait chouette, et surtout bien plus simple. Qu'elle serait moins dans le monde de sa tête. Ensuite, je lui montre une image de ma petite voiture, mais comme je suis pas très forte pour dessiner les voitures, j'ai juste mis plein de rouge dessus. La carte à peine sortie, elle me dit « Pin-pon ! » Je suis trop contente ! Mon idée fonctionne trop bien, elle comprend tout. Un jour au parc, il y a des barrières et on ne peut accéder au bac à sable. Lola tente de calmer Lilou, de lui expliquer qu'on ne peut pas aller dans le bac à sable car il n'y a plus de sable. Lilou se met à crier et à se rouler par terre en pleurant. Comme si on venait de casser son plus beau jouet, comme si on lui faisait mal, comme si... comme si... comme si on lui arrachait le cœur ! Quand elle se redresse, je lui dis que je l'aime et que tout va mieux. Lilou lève ses grands yeux vers moi. Son regard n'est plus vide du tout à présent. Puis elle chuchote un tout petit « T'aime ? » à mon oreille. Je suis surprise. Je lui dis que je l'aime très fort et que c'est ma meilleure copine à moi. Lilou est venue à la maison le week-end d'après avec sa maman, et celui d'après, puis celui d'encore après... On a trouvé

de nouveaux jeux. On a même fait de nouvelles cartes. Elle s'est mise à parler. un peu... pas beaucoup, car Lilou, ça reste Lilou.

Etats mentaux des personnages

Lilou. Je l'aime plus que toutes mes autres copines. Elle a de Jolis cheveux orange, des petits points roux sur les joues et de grands yeux tout verts. Mais on ne les voit jamais. Il y a toujours ses cheveux devant, et je crois qu'elle aime pas les attacher. Je me rappelle, j'étais contente. Il y a pas beaucoup d'enfants dans ce parc, et encore moins de mon âge. J'avais enfin une copine avec qui jouer. Je comprends pas bien pourquoi elle fait ça. Je fais comme elle, juste pour voir. Et je me rends compte... Le sable est tout doux ! Si on se concentre bien, ça fait comme des petites caresses sous les doigts. Des toutes petites caresses toutes douces. Et là, je vois que Lilou a les pieds nus. Elle a trop de la chance ! Moi, ma maman elle veut pas que j'enlève mes chaussures au parc. Mais je me dis que ça doit être trop agréable de faire couler ces petites caresses dorées sur les pieds. Alors flûte ! Je me ferai peut-être gronder mais tant pis. J'ai appris à la comprendre un peu mieux, le monde de sa tête, elle est sa manière elle de voir les choses. Mais je crois que c'est elle, sans faire exprès, qui m'a le plus appris. Lilou, c'est ma meilleure copine. Elle est un peu... spéciale. Elle est pas comme mes autres copines. Je crois que c'est justement pour ça que je l'aime autant.

Titre	Le chant de Loon	Date	2021	Nb pages	192
-------	------------------	------	------	----------	-----

Auteur	Illustrateur	Traduit
---------------	---------------------	---------

Kochka		
--------	--	--

Personnage principal / narrateur	Personnage autiste (fictif)
---	------------------------------------

Henri Lajoie	Loon
--------------	------

Eléments contextuels

Henri Lajoie est botaniste ; un jour alors qu'il parcourait la nature, il rencontre une classe, dans cette classe, une élève attire son attention ; c'est Loon ... Attachés dans son dos, ses cheveux longs étaient bruns. Elle était plus grande de taille que ses camarades, et la peau fine et pâle de son visage accusait le contour rose de ses lèvres ; elle est autiste ; il est curieux et veut la découvrir.

Information « scientifique » sur l'autisme

Non

Descriptions du personnage autiste /manifestations

Une fille se tenait figée dans une posture de gerboise... L'étrangeté. Elle semblait sur le qui-vive, comme opérant une stratégie animale. À croire qu'elle respectait une distance de sécurité... Ou qu'elle avait été bannie de la meute. Elle est autiste. Elle est toujours sur la défensive. Elle fuit les contacts avec les autres. Elle n'est pas dans la communication. Elle ne parle jamais, Monsieur ! intervint un élève. — Non mais elle hurle, dit un autre. Et parfois elle tape et se tape ! Elle est violente... — En fait, précisa une fille, elle est très sensible aux bruits, et, quand il y en a trop, ça la met dans tous ses états. Sa mère nous a dit que, quand elle se sent bien et qu'elle est contente, elle chante, mais à ce qu'il paraît c'est très rare. Nous en tout cas, on ne l'a jamais entendue. Par contre, elle adore le bruit de l'eau et les reflets des lumières sur les vitres. Line pense qu'elle voit des choses qu'on ne voit pas... — Oui, confirma Line. Parce que, quelques fois, dans l'air, elle fait frissonner ses doigts comme si elle jouait de la harpe... C'est joli et très délicat. Mais tout à l'heure, on a eu droit à une grosse crise parce que, tous les week-ends aux aurores, elle vient marcher le long de la Louve avec ses parents ; ça la calme. Mais là, vous comprenez, on est lundi, elle n'est pas censée être ici, alors elle est réticente. Parce que les oreilles de Loon sont hypersensibles, alors, tu vois, elle s'éloigne quand elle craint que trop de bruits ne la traversent. Elle reçoit trop d'informations. Elle est sur le qui-vive. Son cerveau n'arrive pas à toutes les trier. Loon qui était incapable d'exprimer, autrement qu'en hurlant, que trop de bruits lui transperçaient les tympans. Alors, elle hurlait pour annuler les bruits des autres. Elle rentrait dans son trou de sons. Elle s'y recroquevillait. Car Loon jouissait sans doute d'une hyperacousie immense : elle entendait plus que la normale. Son regard était fuyant. Et comme j'étais dans mes pensées et que j'arrivais à la grille, une main m'attrapa comme au jeu de chat dans mon dos ! C'était Loon... Le haard... Je ne l'avais pas du tout entendue arriver. Sans me regarder, Loon m'agrippa et me tira pour

me faire rebrousser chemin. Je n'avais pas mon mot à dire. Elle était déterminée. — C'est Loon, elle est venue me chercher ! — Ça alors ! bondit-il. Figurez-vous qu'à notre insu, elle s'était cachée dans les coulisses ce matin. Personne ne la savait ici, même pas Line. On la croyait le long de la Louve avec ses parents parce qu'elle y va tous les samedis et que les changements de programmes la perturbent beaucoup. Jusqu'à ce qu'on arrête Les quatre saisons de Vivaldi. Là, elle a surgi hors de sa cachette comme une folle, et elle s'est jetée contre les enceintes en hurlant ! Elle aime tellement la musique. — Pierre Descale, le père de Loon. Justement notre fille nous a parlé de vous aujourd'hui. — Ah bon, m'écriai-je, elle parle ? — Non, mais parfois elle écrit des choses sur son ordinateur, répondit-il, et, quand elle le laisse allumé, ma femme et moi on regarde. Or, tout à l'heure, on a trouvé votre nom sur l'écran, votre nom qui, de toute façon, ne nous était pas inconnu puisque le maître et Line nous tiennent toujours au courant de ce qui se passe à l'école. On échange toujours ensemble pour ne pas perdre de miettes. Loon se nourrit du chant de l'eau. Les réactions de Loon ne sont pas faciles à anticiper. Ses pensées diffèrent très souvent des nôtres. Mais, si vous voulez essayer, il vaut mieux que je lui en parle ce soir pour qu'elle s'y prépare. Loon n'aime pas les surprises. Les corridors, les rues, les endroits de transits étaient pour Loon des moments et des lieux difficiles à vivre ; c'était évident à voir quand on la regardait avancer. Ses sens étaient trop aiguisés pour supporter nos villes sonores et désorganisées. À chaque instant, quelque chose d'inattendu pouvait survenir et la percuter. Les sensations et les angoisses qu'elle ressentait étaient trop fortes. Sortie du cocon qu'était pour elle sa maison, elle était très fragilisée. Du coup, elle était totalement crispée Et il me décrit les affaires rangées dans la chambre de Loon. — À ses yeux, elles sont toutes importantes et particulières. Aucune ne peut être enlevée ou déplacée sans que Loon ne s'en aperçoive. Elle vit dans le contraire d'une société de consommation. Pour elle, chaque objet est unique et irremplaçable pour les souvenirs qui s'y rattachent. Rien n'est jetable ou interchangeable. Elle n'oublie rien — La géométrie, la symétrie, l'harmonie des couleurs lui importent beaucoup, poursuit Pierre, et, pour des raisons d'équilibre, elle préfère les carrés aux rectangles, et, aux triangles rectangles, elle préfère les isocèles. Elle aime aussi beaucoup les octogones et les cercles. En règle générale, elle aime tout ce qui se répond et qui tourne. Rien ne plaît plus à Loon que la musique de l'eau et ses reflets. Loon la sent indispensable à la vie. Elle perçoit ses propriétés magiques. Et elle l'aime aussi je crois parce qu'elle coule sans à-coups. Elle ne brise pas, ne casse pas, elle trouve toujours une route pour se faufiler. Son espace intérieur peine à éviter les assauts. Elle est tout le temps agressée. Tout ça explique qu'elle aime les choses répétitives parce qu'elle les maîtrise. Toute nouveauté est susceptible de la submerger. On peut parfois la rattraper avec le bruit d'un robinet. — En fait, Loon renvoie ce qu'elle reçoit, continue Pierre. Elle ne sait pas retenir, mentir ou tricher. Ses sens hypersensibles détectent les moindres bruits et les émotions de ce monde, et son corps les fait résonner. Elle fonctionne comme une enceinte. Ses cris ne sont pas les siens, ce sont les nôtres amplifiés. Elle milite corps et âme pour un monde plus délicat où chaque chose aurait sa place ; où rien ne serait écrasé. Elle aime aussi beaucoup la musique, surtout celle de Jean-Sébastien Bach interprétée par Glenn Gould. Il est pour elle un sommet. — Vous voyez, elle est de bonne composition, commenta Pierre quand Loon et Esther furent passées. Quand on lui laisse le temps de se ressourcer, elle accepte de quitter son jardin d'Eden pour revenir dans notre monde, mais elle ne s'y reconnaît pas. Il la broie. Elle y est tout le temps en danger. Vous savez, m'avoua-t-il comme un secret, Loon vient du pays des rêves, c'est pour ça qu'elle est si difficile à approcher. Ses sens hypersensibles ont été façonnés pour un monde beaucoup plus léger. Quand ça se passe mal en classe, Monsieur Fontenoy me l'envoie et elle nettoie avec moi. Elle aime s'occuper des seaux d'eau. Elle rit des gouttes ! Démarche en crabe, non rassurée, regard oblique et fuyant.

États mentaux des personnages

Côtoyer Loon m'intriguait. (Comme quand on arrive, avec une patience immense, à se laisser approcher par un renard.) Et il ne soupçonnait pas je crois mon intention d'appriivoiser Mistinguette. On oublie qu'au fond on se ressemble et que, sans le regard de l'autre, on est un peu limité. C'est vrai, nous avons tous des choses à nous apporter. Au lieu de nous craindre les uns les autres, nous devrions nous fasciner. — Mais l'hyperacousie n'est pas une maladie, leur dis-je, même si parfois c'est terriblement handicapant. C'est une richesse d'être sensible, bien que ça rende extrêmement fragile. On

entend les choses qui se passent à tous les niveaux : on perçoit plein de longueurs d'ondes... une fille-oiseau. Tu la verrais : si mystérieuse, si difficile à approcher. Un sujet rare à observer... Une créature magnifique ! Chacun a ses spécificités qui sont plus ou moins dérangeantes ; c'est-à-dire plus ou moins faciles à comprendre et à apprivoiser. Celle de Loon est un peu déstabilisante. Je voudrais utiliser mes compétences de naturaliste pour essayer d'intégrer davantage Loon à la classe, qu'est-ce que vous en pensez ? J'aimerais aider vos élèves à percevoir les richesses de leur camarade. Je souhaiterais les aider à voir au-delà de la barrière de la différence. Je voudrais tant les rapprocher. C'était exactement comme ça que je percevais leur fille. Elle était un gisement d'or ou de lumière, mais les pépites auxquelles on accédait étaient rares. Pour ne pas risquer de manquer Loon et ses parents, j'étais arrivé en avance, mais j'étais déstabilisé. J'ignorais où poser mes pieds pour déranger le moins possible le huard, pour éviter de l'affoler. Devais-je me tenir en retrait sur le côté, me faire discret ? Ou valait-il mieux que je sois au milieu, franco ? Car le dimanche à cette heure-là, j'étais sur son territoire, et je savais pour Loon cette promenade vitale : la Louve était sa bulle d'oxygène. Loon s'y déchargeait de tous les bruits qui l'avaient infiltrée durant la semaine comme une pile électrique. Elle y refaisait le plein de calme et d'espace. Sans cette soupape, elle se transformait en bombe humaine. Remplie à craquer du bruit des autres, elle se perdait, elle était pulvérisée, elle devenait de la nitroglycérine. Pierre parlait parlait parlait de sa Loon qu'il chérissait. On sentait comme il l'admirait. Loon crie, mais pas parce qu'elle est folle ou dérangée. Elle crie pour nous appeler !

Titre	Les étincelles invisibles	Date	2021	Nb pages	208
Auteur	Illustrateur		Traduit		
Elle McNicoll			de l'anglais		
Personnage principal / narrateur			Personnage autiste (fictif)		
Adeline (Addie)			Addie / Keedie		
Éléments contextuels					
Addie aime les mots, le requins, l'Égypte ancienne, les dinosaures. Addie est autiste. Elle va à l'école. Keedie est la grande sœur d'Addie, elle aussi est autiste et elle a une jumelle Nina qui est neurotypique. Addie a été diagnostiquée vers l'âge de 9-10 ans.					
Information « scientifique » sur l'autisme					
Non					
Descriptions du personnage autiste /manifestations					
« écriture de paresseuse » « Une fille de ton âge ne devrait plus écrire comme ça. On dirait un gribouillage de bébé. J'adore employer différents mots. Je lis plusieurs combinaisons de mots pour me calmer, pour aider mon cerveau à gérer les cris et le bruit du papier déchiré. Mon cerveau est très visuel. Il fabrique tout le temps des images. Moi, si je m'intéresse à quelqu'un, j'ai des centaines de questions à lui poser, et ce ne sont jamais les mêmes. — Tu as une excellente mémoire. Quand Addie explique à Keedie que son enseignante n'avait pas lu son devoir et qu'elle l'avait jeté parce qu'elle n'avait pas pu le lire, Keedie explique à Addie : — C'est à cause de tes capacités motrices ... — Notre cerveau envoie des messages à nos mains pour leur dire ce qu'il faut faire. Quand on est... différent, on a une manière de fonctionner particulière. Nos mains ont un peu de mal à faire exactement ce que veut notre cerveau. Elles sont tellement occupées à écrire les bons mots dans le bon ordre qu'elles n'ont pas le temps de former de jolies lettres. Je suis en train de m'auto-stimuler. Cette conversation avec Keedie suscite trop d'émotions chez moi et, dans ces cas-là, j'ai besoin d'occuper mon corps avec des mouvements répétés. Mes mains remuent fébrilement, mes jambes ont la bougeotte, il m'arrive même de me tapoter l'arrière du crâne. On appelle ça «s'auto-stimuler» ou «stimmer». En faisant le caméléon, on réprime ce besoin de stimmer et on regarde la personne neurotypique droit dans les yeux. Keedie m'a expliqué que c'est comme quand un super-héros doit se faire passer pour une personne normale. — Tu sais, ma sœur dit que mon cerveau fonctionne comme un ordinateur. Il commence avec zéro information et, une fois qu'il a commencé à en collecter, il ne s'arrête plus. Soudain, je craque. Je n'arrive plus à me camoufler derrière mon masque et je pousse un hurlement rauque. Je me tiens les côtés, je me balance en me concentrant sur le sol boueux que j'ai sous les pieds pour trouver un minimum de stabilité. Comme le					

contact visuel m'est devenu trop pénible, trop intrusif, je parle en fixant les rayonnages au lieu de regarder Cleo. Je me relève en titubant légèrement. J'ai l'impression que mon corps flotte à quelques centimètres au-dessus du sol. J'entends vaguement Audrey réagir avec colère aux propos d'Emily, lui dire que je ne suis pas malade. Je regarde mon livre par terre. Et ce mot. Je me sens défaillir. Je ne suis rien. Je ne vois que ce malheureux petit livre déchiré et ce mot. Près de moi, Audrey essaie de rassembler les morceaux.

— Keedie t'en trouvera un autre, me rassure-t-elle. (J'ai l'impression que sa voix est sous l'eau.) Ça va s'arranger ! Je ne la crois pas. Mais après, j'entends Emily dire quelque chose à propos de Keedie. Je ne sais pas exactement quoi. Tout ce que je sais, c'est que je vole, je m'élanche d'un bond et j'atterris sur Emily, comme j'ai sauté sur Mme Craig, il y a des années. J'entends des cris, des hurlements, des gens qui accourent. J'ai à peine conscience qu'Emily hurle sous moi tandis que mes poings s'abattent sur elle. J'entends des portes claquer, puis quelqu'un m'attrape fermement le bras pour me traîner à l'écart. Des voix d'adultes discutent avec agitation, mon esprit est parcouru de décharges électriques.

États mentaux des personnages

Le bruit du papier qu'on déchire me vrille les tympans. Keedie sait toujours m'expliquer les choses que je n'arrive pas à contrôler ou à expliquer toute seule. C'est tellement assourdissant quand elle crie Je longe les couloirs en essayant de réguler ma respiration et en regardant droit devant moi. Les élèves parlent très fort entre eux, alors qu'ils sont très près les uns des autres. Ils s'approchent trop de moi, ils se poussent, ils crient. Ça me donne chaud dans la nuque, et mes battements de cœur s'accélèrent. Une fois sortie du collège, j'ai du mal à reconstituer ma journée. Tout me reviendra dans deux ou trois jours. Quand je suivais ma thérapie du samedi, le thérapeute alignait des photos devant moi, des photos d'hommes différents avec des visages différents. Pas des visages, corrigeait-il, des expressions. Pour moi, c'était des visages différents. Il voulait que je lui dise ce qu'ils ressentaient, mais je ne savais jamais répondre. Je ne savais pas comment le dire, comment deviner ce qui passait vraiment. À force d'entraînement, j'ai fait des progrès Keedie est la seule personne que j'enlace. Elle ne me serre jamais trop fort, elle ne se crispe jamais. Elle ne porte pas non plus de ces parfums entêtants qui me piquent le nez des ampoules trop fortes qui donnent mal à la tête aux gens comme moi. Elles nous font mal aux yeux. Elles nous agressent visuellement. Mon cerveau m'envoie des images le plus vite possible, et ces images réunies forment une question. — Est-ce qu'il existe un... (mon cerveau travaille à toute vitesse pour trouver le bon mot) monument à la mémoire des sorcières à Juniper ?

Keedie, elle, comprend que ce n'est pas aussi simple. Que c'est horrible, au début. Que se faire des amis n'est pas si facile que ça. Quand je les vois chuchoter et me regarder en ricanant, je sais que c'est mauvais signe. Je déteste la sensation d'un liquide chaud sur ma langue. Toujours trop brûlant, jamais la bonne texture. Quand un sujet m'intéresse, il faut que je sache tout immédiatement. Je n'y peux rien. L'information n'arrive jamais assez vite pour moi. Elle n'explique pas assez vite pour mon esprit surexcité. Je suis... en colère. L'injustice de tout cela me pèse sur l'estomac comme une pierre. J'imagine des femmes terrorisées et seules au moment où on les jette dans l'eau froide. J'imagine le bruit de leur chute, leur peur de flotter et de devoir souffrir encore plus. — Addie aurait été brûlée alors, ricane Emily. Toute la classe éclate de rire, Mlle Murphy en fait autant. Je les entends à peine. Je visualise les livres que je voudrais commencer à lire. (à propos de Nina) Je suis tellement contente qu'elle veuille bien être près de moi que je m'abandonne complètement (alors qu'elle la maquille et qu'elle n'aime pas cela). Je suis obnubilée par les sorcières. Keedie : Les harceleurs ne disparaissent pas après l'école primaire, Addie. Il y a aussi des adultes qui peuvent te harceler. — Mon autisme n'est pas toujours un superpouvoir. Parfois c'est difficile. Mais les jours où je perçois de l'électricité dans les choses, je vois les détails que les autres ne voient sans doute pas et j'adore ça. — (au sujet de l'autisme : C'est quoi ? — C'est un trouble du développement neurologique, dis-je en me touchant la tempe. Ça veut dire que notre cerveau fonctionne autrement. On appelle ça aussi le spectre de l'autisme. Il y a des autistes qui ne disent pas un mot. D'autres qui parlent beaucoup. Je fais mine de monter dans ma chambre, mais je me tapis dans l'escalier. J'ai l'ouïe assez fine pour entendre tout ce qu'elles disent. Même si la porte de la cuisine est à peine entrebâillée. — Tu l'as offerte en pâture à des monstres, Nina. — Arrête de dramatiser, Keedie, j'ai désactivé les commentaires. Ils n'apparaissent plus maintenant.

— Tu voulais te la péter en montrant ta petite sœur qui a un problème, hein ? s'emporte Keedie. Tu t'es dit que ça te rapporterait des bons points sur Internet de te montrer sympa avec une petite handicapée.

— Cette petite handicapée est aussi ma sœur, je te rappelle ! hurle Nina. Pas seulement la tienne ! — On n'est pas en compétition ! Addie est une personne, pas un accessoire. Elle est vulnérable, et tu l'as mise sur Internet pour que tous ces rebus de l'humanité puissent la regarder et la montrer du doigt. Une minute plus tard, je vois une femme de l'âge de maman expliquer que je n'ai vraiment pas de chance, que c'est une «tragédie du monde moderne», et très vite je n'en peux plus. Je lis les commentaires du forum qui suit. Les gens sont d'accord avec elle. Ils emploient des mots que ma mère et mon père ont bannis de notre vocabulaire. Certains disent que si je peux parler c'est que je ne suis pas vraiment autiste. — Je voudrais être comme tout le monde. Mon cerveau sort de sa zone de confort et se met à turbiner frénétiquement. Je suis à fond, je veux tout savoir. Mes mains se mettent à trembler. J'éprouve physiquement ce mot « torture ». Je le sens tourner autour de mes poignets et m'enserrer la gorge. Je ne me sens pas bien. Parfois j'ai du mal à identifier mes sensations. M. Patterson : Je sais que la plupart des enfants atteints d'autisme n'éprouvent pas beaucoup d'empathie, donc ça fait plaisir de voir ça. Maman retient un petit gloussement. Papa pose une main sur sa cuisse. Et moi, je rectifie presque machinalement : — Je suis autiste. On est autiste, on n'est pas atteint d'autisme. L'autisme n'est pas une maladie contrairement à ce que croient beaucoup de gens. En fait, les autistes ont beaucoup de... — D'empathie. — L'autisme est un développement de la personnalité différent, explique maman d'un ton appuyé. En vérité, Addie est un peu plus sensible ou un peu plus émotive. Elle doit faire face à une réalité neurologique différente. Une différence cognitive. Elle a besoin de structure, de soutien et de compréhension. Je suis épuisée. Ça me demande une énergie incroyable de communiquer de cette façon, d'exprimer mes émotions comme ça. Et j'ai mal à la tête. C'est une femme qui hurle en prétendant que je ne suis pas une vraie autiste. Il y a plein de façons différentes d'être autiste, Addie. Et beaucoup de gens ne la comprennent pas. C'est là que papa et maman m'ont finalement retrouvée. Prévenus de ma disparition par les responsables des ateliers jeux, ils étaient paniqués. Ils ne doivent pas comprendre que mon cerveau peut se transformer en plan détaillé. En général, je m'entends mieux avec les animaux qu'avec les humains, quoique j'aime de plus en plus Audrey. Emily : — Tu te crois intelligente, lâche-t-elle sèchement en s'approchant tout près de moi, sauf que tu te trompes. En fait, t'es rien qu'une malade mentale. Ton cerveau dérangé est incapable d'éprouver de l'empathie. J'ai horreur des surprises. J'ai besoin d'anticiper les choses et de savoir exactement ce qui va se passer.

Annexe 2 - Critères diagnostiques du TSA selon le DSM-5

« A. Déficits persistants de la communication et des interactions sociales observés dans des contextes variés. Ceux-ci peuvent se manifester par les éléments suivants, soit au cours de la période actuelle, soit dans les antécédents (les exemples sont illustratifs et non exhaustifs ; se référer au texte) :

1. Déficits de la réciprocité sociale ou émotionnelle allant, par exemple, d'anomalies de l'approche sociale et d'une incapacité à la conversation bidirectionnelle normale, à des difficultés à partager les intérêts, les émotions et les affects, jusqu'à une incapacité d'initier des interactions sociales ou d'y répondre.
2. Déficits des comportements de communication non verbaux utilisés au cours des interactions sociales, allant, par exemple, d'une intégration défectueuse entre la communication verbale et non verbale, à des anomalies du contact visuel et du langage du corps, à des déficits dans la compréhension et l'utilisation des gestes, jusqu'à une absence totale d'expressions faciales et de communication non verbale.
3. Déficits du développement, du maintien et de la compréhension des relations, allant, par exemple, de difficultés à ajuster le comportement à des contextes sociaux variés, à des difficultés à partager des jeux imaginatifs ou à se faire des amis, jusqu'à l'absence d'intérêt pour les pairs.

B. Caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités, comme en témoignent au moins deux des éléments suivants soit au cours de la période actuelle soit dans les antécédents (les exemples sont illustratifs et non exhaustifs ; se référer au texte) :

1. Caractère stéréotypé ou répétitif des mouvements, de l'utilisation des objets ou du langage (p. ex. stéréotypies motrices simples, activités d'alignement des jouets ou de rotation des objets, écholalie, phrases idiosyncrasiques).
2. Intolérance au changement, adhésion inflexible à des routines ou à des modes comportementaux verbaux ou non verbaux ritualisés (p. ex. détresse extrême provoquée par des changements mineurs, difficulté à gérer les transitions, modes de pensée rigides, ritualisation des formules de salutation, nécessité de prendre le même chemin ou de manger les mêmes aliments tous les jours).

3. Intérêts extrêmement restreints et fixes, anormaux soit dans leur intensité, soit dans leur but (p. ex. attachement à des objets insolites ou préoccupations à propos de ce type d'objets, intérêts excessivement circonscrits ou persévérants).
4. Hyper ou hyporéactivité aux stimulations sensorielles ou intérêt inhabituel pour les aspects sensoriels de l'environnement (p. ex. indifférence apparente à la douleur ou à la température, réactions négatives à des sons ou à des textures spécifiques, actions de flairer ou de toucher excessivement les objets, fascination visuelle pour les lumières ou les mouvements).

C. Les symptômes doivent être présents dès les étapes précoces du développement (mais ils ne sont pas nécessairement pleinement manifestes avant que les demandes sociales n'excèdent les capacités limitées de la personne, ou ils peuvent être masqués plus tard dans la vie par des stratégies apprises).

D. Les symptômes occasionnent un retentissement cliniquement significatif en termes de fonctionnement actuel social, scolaire/professionnel ou dans d'autres domaines importants.

E. Ces troubles ne sont pas mieux expliqués par un handicap intellectuel (trouble du développement intellectuel) ou un retard global du développement. La déficience intellectuelle et le trouble du spectre de l'autisme sont fréquemment associés. Pour permettre un diagnostic de comorbidité entre un trouble du spectre de l'autisme et un handicap intellectuel, l'altération de la communication sociale doit être supérieure à ce qui serait attendu pour le niveau de développement général. »

Annexe 3 - Fiche de préparation de la séquence interdisciplinaire français/EMC

Nombres de séances	Nombres d'élèves	Période	Domaines	Sous-domaines
7	6 CM1 5 CM2	P3	EMC Français	La sensibilité, la règle et le droit, le jugement Langage oral, lecture et compréhension de l'écrit, culture littéraire et artistique
Objectifs généraux				
La sensibilité : Respecter autrui et accepter les différences, faire preuve de tolérance. La règle et le droit : Respecter tous les autres et connaître la loi sur le handicap de 2005 Le jugement : Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif				
Compétences travaillées au cours de la séquence				
Se construire dans son rapport aux autres Empathie fictionnelle				
Matériels			Bilan de la séquence	
Tapuscrits : « Au clair de la Louna » (CM2) « Gabriel » (CM1) Carte de personnage Dans la tête Journal de personnage Loi de 2005				
Tableau de progression				

Séance n°1	Titre : Focus group	Date : 04/01/23
Objectif	Matériels	
Recueillir les représentations initiales des élèves sur l'autisme + expliquer aux élèves les différents outils qui seront utilisés sur les séances de lecture compréhension des romans étudiés Devoirs CM1 : Lire chapitres 1 et 2 de Gabriel Devoir CM2 : Lire chapitres 1 à 5 de Au clair de la Louna et relever au brouillon les informations sur Louna	Ordinateur : visionnage « mon petit frère de la lune » Enregistreur	
Séance n°2	Titre : lecture et compréhension 1	Date : 09/01/23
Objectif : Travail de lecture compréhension + empathie fictionnelle	Matériels	
CM1 : Lecture collective du chapitre 1 de Gabriel + journal de personnage puis lecture individuelle du chapitre 2 + Dans ma tête CM2 : Lecture collective du chapitre 3 + carte de personnage Puis Journal de personnage Pour les CM1 : En te mettant à la place de Gabriel, réponds à Loïc lorsqu'il te dit : « Eh, toi ! Le Martien ! T'as oublié tes antennes ! » Pour les CM2 : En te mettant à la place de Louna, écris ce que tu as ressenti dans ton journal intime	Tapuscrits Carte de personnage (CM2) Dans ma tête (CM1) Journal de lecteur (CM1/CM2)	
Séance n°3	Titre : lecture et compréhension 2	Date : 16/01/23
Objectif : Travail de lecture compréhension + empathie fictionnelle	Matériels	
CM1 : Lecture collective du chapitre 3 de Gabriel + journal de personnage puis lecture individuelle du chapitre 4 + Dans ma tête CM2 : Lecture collective du chapitre 9 + carte de personnage Puis Journal de personnage	Tapuscrits Carte de personnage (CM2) Dans ma tête (CM1) Journal de lecteur (CM1/CM2)	

Séance n°4	Titre : lecture et compréhension 3	Date : 23/01/23
Objectif	Matériels	
Travail de lecture compréhension + empathie fictionnelle CM1 : Lecture individuelle du chapitre 5 de Gabriel + Dans ma tête puis lecture collective du chapitre 6 + journal de personnage CM2 : Lecture collective du chapitre 13 et 14 + carte de personnage Puis Journal de personnage Pour les CM1 : En te mettant à la place de Gabriel, écris ce que tu as ressenti à la fin de cette journée de classe dans ton journal intime Pour les CM2 : En te mettant à la place de Louna, écris une lettre à Michka après ton retour au Refuge.	Tapuscrits Carte de personnage (CM2) Dans ma tête (CM1) Journal de lecteur (CM1 /CM2)	
Séance n°5	Titre : La loi de 2005 et notion de tolérance	Date : 30/01/23
Objectif : comprendre les notions de handicap et de tolérance	Matériels	
Comprendre ce qu'est un handicap au sens de la loi de 2005 et les droits qui découlent de cette loi Qu'est-ce que la tolérance ?	Loi de 2005	
Séance n°6	Titre : La DVP	Date : 06/02/23
Objectif : comprendre ce qu'est une DVP + affiche sur les règles de fonctionnement (prise de parole...)	Matériels	
Qu'est-ce qu'une DVP Quelles sont les règles du débat ?		
Séance n°7	Titre : DVP sur l'autisme	Date : 08/02/23
Objectif : évaluation	Matériels	
Les représentations des élèves sur l'autisme ont-elles évolué par rapport au focus group ?	Enregistreur Affiche règles de la DVP	

Annexe 4 – Transcription et images du court métrage Mon petit frère de la lune

Mon petit frère de la lune est un film d'animation écrit et réalisé par Frédéric Philibert et sa compagne Anne Dupoizat, avec la collaboration de leurs enfants Coline et Noé. Durée 6'14¹³.

0'25 Mon petit frère ... de la lune

0'31 Je me souviens quand mon petit frère il est né il faisait que manger. Il mangeait beaucoup, beaucoup. Il pleurait aussi (pleurs)... beaucoup, beaucoup, mais il dormait pas beaucoup par contre.

0'53 Maintenant mon petit frère il est grand quand même, mais il bouge pas beaucoup.

1'47 Il dit rien. Des fois j'aimerais bien l'faire rire (rires) ... Mais ça l'fait pas rire, il fait comme si y m'voyait pas, comme si il m'entendait pas.

1'12 Mon petit frère, il regarde toujours en l'air. Il est tranquille sauf des fois quand maman passe l'aspirateur, quand on met quelque chose à cuire, quand on passe sous un tunnel ou quand on chante « joyeux anniversaire », quand on a des invités et qu'il a pas envie, quand on lui coupe les ongles ou quand on applaudit et quand on veut lui couper les cheveux alors là il prend une grosse colère ...

1'44 Et c'est pas drôle, hein.

1'47 Mon papa et ma maman ils sont obligés de lui couper les cheveux quand il dort. Tout doucement.

1'57 Mon petit frère il va à la crèche mais il joue pas avec les autres enfants, il regarde en l'air, comme toujours.

2'06 Quand on s'promène, les messieurs et les dames le regardent beaucoup aussi.

2'11 Et puis des fois mon frère il fait des gestes tout bizarres, il bat des bras comme pour s'envoler.



¹³ Source : <http://www.fredphilibert.com/mon-petit-frere-de-la-lune>

2'19 Y en a qui ont peur d'ça. Ils croient que c'est une maladie qui s'attrape.

2'26 Je lui offre des bijoux il aime ça les bijoux lui, parce que ça brille mais il les touche pas ou un tout petit peu, hein, du bout du doigt.

2'37 Il a déjà vu beaucoup de docteurs, des spécialistes, beaucoup beaucoup. Il en voit toujours.

2'46 Mon papa et ma maman ils disent qu'il est pas vraiment comme tout le monde il est un peu bizarre mais alors moi j'le regarde beaucoup ce petit frère, ce petit frère qui regarde toujours le ciel même quand on fait les courses, même en voiture il aime regarder le ciel.

3'06 Mon petit frère il est né comme tout le monde mais il vient aussi un peu de la lune.

3'11 Et ben oui, il aime ce qui brille, comme la lune, il aime bien ce qui est rond et qui ressemble à la lune comme les bouches d'égout. Il s'arrête toujours devant une bouche d'égout et c'est vrai, hein, et si on veut qu'il avance, il faut mettre le pied dessus il la voit plus et hop il continue sa route.

3'37 Aussi il aime monter les escaliers. Mais pas descendre, hein.

3'45 Il préfère monter ...

3'58 Mais il s'arrête pas hein, il monte, il monte.

4'15 Mon petit frère c'est un prince mais c'est un prince chef d'orchestre.

4'22 Moi j'aimerais être une fée parce que je pourrais lui envoyer un sort pour qu'il préfère être ici, que sur la lune.

4'31 Alors je donnerais la main pour qu'il vienne avec moi.

4'35 Avec mon petit frère, on a inventé une langue tous les deux (bruit de langues qui claquent)

4'48 On joue au jeu du chapeau. Je mets un chapeau et lui, y rigole et après y m'court après.

4'55 Alors là, on est tous les deux ... et c'est bien ! (rires rires rires rires...)



5'34 la la la la la la la la la (sur la musique d'au clair de la lune) puis de nouveaux des rires d'enfants.

Annexe 5 - Transcription du focus group

L'enseignante : Alors, qui peut me dire ce qu'on voit dans ce film ?

Neville : Un petit bonhomme.

L'enseignante : Un petit bonhomme. Fleur.

Fleur : Un petit garçon.

L'enseignante : Un petit garçon. Harry.

Harry : un petit garçon qui n'aime pas rire et qui regarde tout le temps le ciel.

Ginny : Qui n'aime pas rire ?

Neville : pourquoi qui n'aime pas rire ? A la fin, il a rigolé.

Harry : Oui, mais enfin, il rigole pas trop.

Neville : C'est l'homme de la lune.

Fleur : Le petit frère de la lune.

L'enseignante : Alors, qui en a d'autres qui peuvent me dire ce qu'on a vu ?

Ginny : On a vu la lune.

L'enseignante : on a vu la lune.

Ron : Des escaliers.

L'enseignante : Ok, Il se passait quoi dans les escaliers ?

Neville : Le petit bébé, il montait, Il montait...

Ron : et après il redescendait et il remontait.

Plusieurs élèves : Non !

Ginny : Il montait mais il aimait pas descendre.

Harry : Il se faisait redescendre.

Ginny : ah oui, je comprends pourquoi il aimait monter.

Neville : moi j'ai pas compris.

Fleur : Ah, oui !

L'enseignante : Pourquoi ?

Fleur: il aimait monter parce qu'il pensait peut-être qu'il pourrait attraper la lune en montant. Et qu'il ne voulait pas redescendre parce qu'il voulait rester avec la lune.

L'enseignante : C'est une hypothèse.

Ginny : Oui, c'est le petit frère de la lune. Voilà.

Molly : excusez-moi, mais le petit frère de la lune il est sur la lune.

Hermione : Bah si y a des étoiles, il est peut-être sur la lune.

L'enseignante : Est-ce que vous pensez vraiment que c'est un petit frère de la lune ?

Plusieurs élèves : Non.

L'enseignante : Qu'est-ce que vous avez ressenti quand on a regardé ce film ?

Ron : Rire.

D'autres élèves : oui.

L'enseignante : Ça vous a fait rire ? ... Tous ?

Neville : Non, pas lui. Il rigole jamais.

Ron : Mais je rigole

Rires de plusieurs élèves.

George : Tu nous fais rigoler mais (?)

Molly : Mais j'ai pas rigolé. C'était pas drôle.

L'enseignante : C'était pas drôle pour toi ? Tu peux nous expliquer ? Qu'est-ce que t'as ressenti alors quand t'as regardé ce film ?

Molly : j'ai pas ressenti d'émotion.

L'enseignante : Tu n'as pas ressenti d'émotion particulière ?

Molly : Non.

L'enseignante : Quelqu'un d'autre a envie de dire quelque chose ? Oui Fleur.

Fleur : Après, moi je pense que le petit frère, il a une maladie parce qu'au bout d'un moment dans l'histoire, ils ont dit que les gens y croyaient que c'était une maladie qui pouvait s'attraper.

Ginny : oui, aussi, il a vu plusieurs docteurs.

George : des spécialistes

Neville : des spécialistes pas des docteurs

L'enseignante : C'est vrai... On nous dit ça dans le film.

Ginny : on a dit peut-être qu'il a une maladie.

L'enseignante : Vous pensez qu'il a une maladie ?

Fleur : Oui.

Neville : C'est les spécialistes qui le font, pas les docteurs.

Ginny : Non, mais Il avait plusieurs docteurs.

Molly : il est juste curieux.

L'enseignante : Tu penses qu'il est curieux ?

George : Il avait pas d'oreilles. C'est bizarre ça.

L'enseignante : Chuut ! On ne parle pas tous ensemble. Oui Ron.

Ron : Il avait pas d'oreilles.

L'enseignante : Ah bon ? Il avait pas d'oreilles ?

Ron : Non.

L'enseignante : Tu es sûr ?

Luna : Mais c'est un dessin.

L'enseignante : oui, c'est un dessin. Je pense qu'il a ses oreilles, je pense qu'il entend.

Harry : Oui, sinon...

Ron : Bah, Il peut entendre avec sa bouche.

L'enseignante : Si c'est un extraterrestre, sait-on jamais. Fleur.

Fleur : Moi j'ai une idée de la maladie.

L'enseignante : T'as une idée de la maladie ? Alors vas-y, dis-nous. Toi aussi Harry, tu as une idée ? Alors, chuuut. Fleur va nous donner son idée, et après Harry tu nous diras aussi ce que t'en penses.

Fleur: **Autiste.**

L'enseignante : Autiste.

Ginny : Ah bah oui.

L'enseignante : Toi aussi tu pensais à ça ? **Alors est-ce que l'autisme c'est une maladie ?**

Certains élèves : **Non !**

D'autres : **Si ! Si un peu quand même.**

Molly : **C'est un problème.**

L'enseignante : Ah, c'est un problème tu penses ?

Molly : Bah oui.

L'enseignante : Pourquoi c'est un problème ? ... Molly, pourquoi à ton avis c'est un problème ?

Molly : **C'est un problème, faut le soigner.**

L'enseignante : Donc tu penses que... si, si tu penses qu'on peut le soigner, ça veut dire que pour toi ce serait une maladie ?

Fleur : **Bah, y a des spécialistes qui analysent le niveau de l'autisme. Si vraiment c'est un autisme grave, peut-être que ça ne peut pas se soigner.**

George : **Voilà...**

Fleur: **Mais il y en a d'autres où c'est moins grave et où on peut faire quelque chose pour le soigner, ça va beaucoup mieux.**

L'enseignante : Alors est-ce que vous êtes tous d'accord ? Est-ce que ça ne pourrait pas être autre chose ?

Molly : La curiosité.

L'enseignante : La curiosité ? Pas d'autres idées ?

Lily : S'en aller.

Molly : Vouloir être astronaute.

George : Ah ben oui, peut-être.

Lily : Peut-être.

Neville : ah oui, ou aller monter l'escalier.

George : Bah comment il est descendu sur Terre ?

Ginny : Bah oui, il a une tête ronde comme la Lune. C'est la lune.

Fleur : c'est un dessin.

Ron : Ah Oui, c'est le bébé de la Lune.

Lily : mais non.

L'enseignante : Est-ce que la Lune peut avoir des bébés ? Chuuut...

Hermione : Les petits bébés, tu penses qu'ils vont tomber du ciel comme ça ?

Ron : Ouaiiiiis.

L'enseignante : Alors en effet, ce petit garçon est autiste.

George : Voilà.

Molly : Comment tu le sais ?

L'enseignante : Est-ce que vous, vous avez déjà rencontré des personnes autistes ?

Certains élèves : ouiii

Neville : j'en ai rencontré un ... Quentin.

George : Non, Quentin, il est pas autiste

Neville : Si.

L'enseignante : Alors, on ne parle pas tous ensemble. On demande la parole, sinon on ne va pas s'entendre.

Neville.

Neville : On connaissait bien tous Sacha, sauf Ron et Fleur.

Molly : Moi, j'en connais un autre, il s'appelle Théo, il allait au centre aéré.

L'enseignante : D'accord. Fleur ?

Fleur : Moi c'est un Théo et un Aiden, c'est les petits que ma mère, elle garde. Enfin, à l'école.

L'enseignante : D'accord. Et selon vous, qu'est-ce qui caractérise un petit garçon ou une petite fille autiste ? Fleur.

Fleur: Qu'il veut pas les mêmes changements, enfin, qu'il veut tout le temps, par exemple, quand il joue à un jeu, et ben, c'est répétitif, il ne veut tout le temps faire les mêmes choses. Il n'aime pas les changements, c'est-à-dire que dans son programme ya ça, ça, ça. Et si y a quelqu'un qui vient bousculer tout, parfois, il crie.

Ginny : Il n'apprécie pas.

Fleur : oui, il apprécie pas.

L'enseignante : Est-ce que parmi vous, il y en a qui ne connaissent pas du tout des personnes autistes ? Qui n'ont jamais vu des personnes autistes ?

Neville : Fleur, t'en as autre part, à la maternelle, Sacha.

George : Bah Sacha, il est autiste.

Plusieurs élèves : Bah oui, il est autiste.

L'enseignante : Comment vous savez qu'il est autiste ?

Neville : Parce qu'il a dû partir d'ici et son frère, il nous l'a dit.

L'enseignante : D'accord.

Molly : Et en fait, il a une maladie, il est pas autiste, il ne peut pas parler.

Neville : Bah si Mais il peut parler.

George : Il parle. (d'autres reprennent)

Molly : Sacha, il fait ba-ba-ba-ba-ba.

Neville : Bah tu le connais pas maintenant !

Molly : oui, mais avant il ne pouvait pas parler.

L'enseignante : Est-ce qu'un autiste peut parler ?

Les élèves : Oui.

L'enseignante : Est-ce que tous les autistes parlent ?

Les élèves : Non.

Molly : Bah, ça dépend s'ils sont muets ou pas.

L'enseignante : Est-ce que tu penses vraiment que c'est une question d'être muet ?

Les élèves : Non.

L'enseignante : Lily tu n'as rien à nous dire ce matin. Ça ne t'inspire pas ? ... Non ? ... Alors, quel genre de comportement autre vous avez pu observer ou est-ce que vous pensez, qu'ont des enfants autistes ?
Qu'est-ce qui pourrait les différencier de vous par exemple ? Fleur.

Fleur : Qu'ils aiment bien être tous seul dans leur coin, qu'ils n'aiment pas trop le contact physique.

Neville : Pas forcément.

Fleur : y en a d'autres qui font ça.

Neville : pas forcément.

Fleur : oui, pas tous les autistes.

L'enseignante : Oui, Molly.

Molly : Ils sont plus souvent un petit peu plus capricieux que les autres.

Ron : Moi, je suis cap, crapicieux.

L'enseignante : T'es crapicieux ?

Rires

Molly : Des fois, comme le disait Fleur, quand ils font leur programme et qu'y a un rien qui bousculent, ils crient, ils tapent ...

Ron : Taper ?

Neville : bah oui, ça leur arrive.

Molly : Et ils sont des fois moins forts à l'école.

L'enseignante : Vous êtes tous d'accord ? Ils sont moins forts à l'école ?

Plusieurs élèves : Non, non.

L'enseignante : Fleur ?

Fleur : Pas tous. Parce que... enfin, si un peu.

Hermione : Qu'est-ce qu'il y a ?

Fleur : À l'école, ils ne sont pas forcément pas forts. Ils peuvent être super intelligents à l'école.

Molly : Oui, mais il y en a, ils ont pas envie.

Fleur : oui, mais y en a qui ont pas envie.

Ron : Moi, je dis que ce petit garçon, il est bizarre.

L'enseignante : Toi, tu dis qu'il est bizarre ? C'est ce que tu as ressenti quand on l'a vu, le film ?

Ginny : Bah il est pas comme tous les autres.

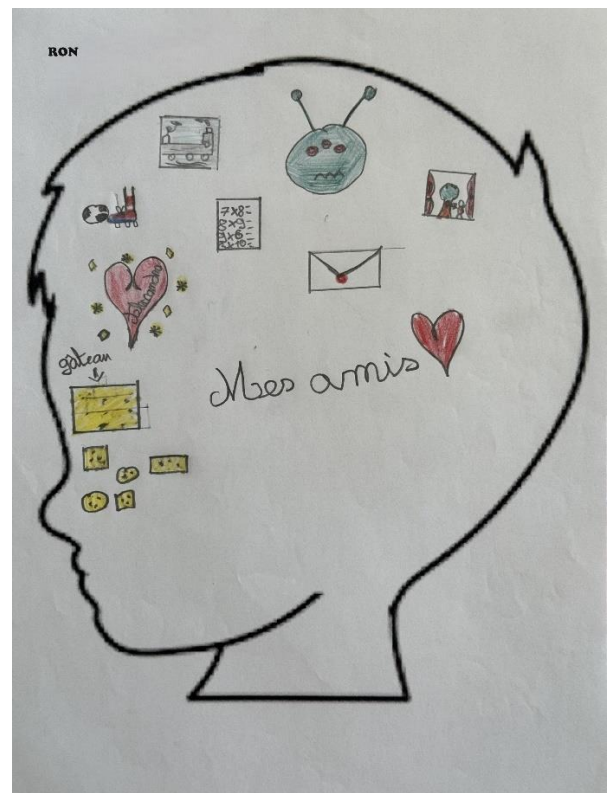
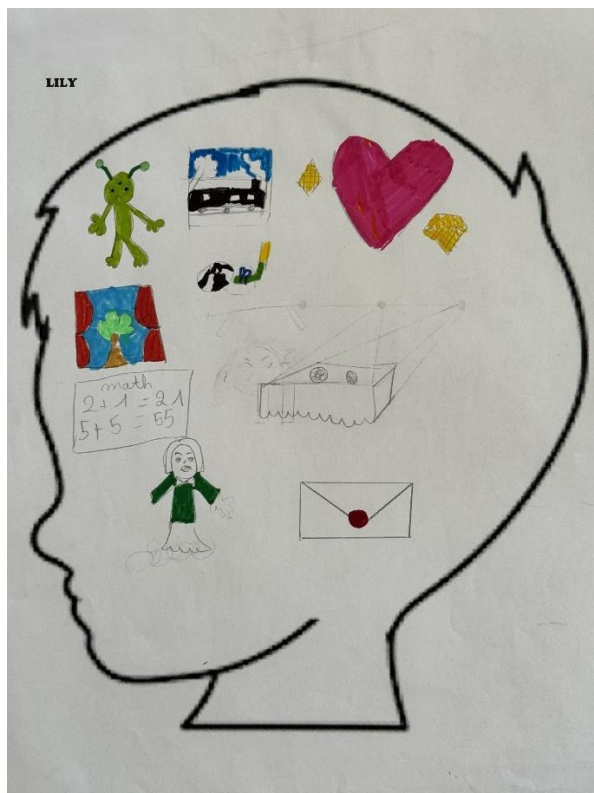
George : Bah voilà, c'est ça

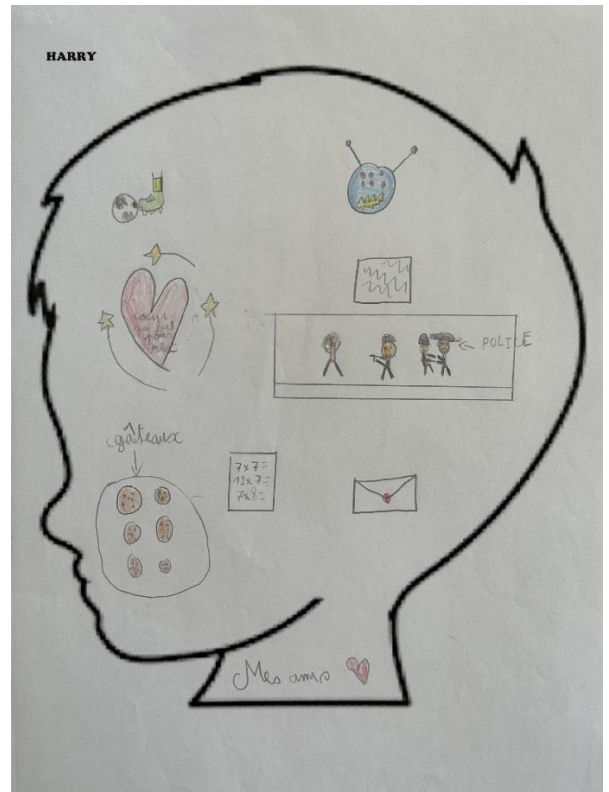
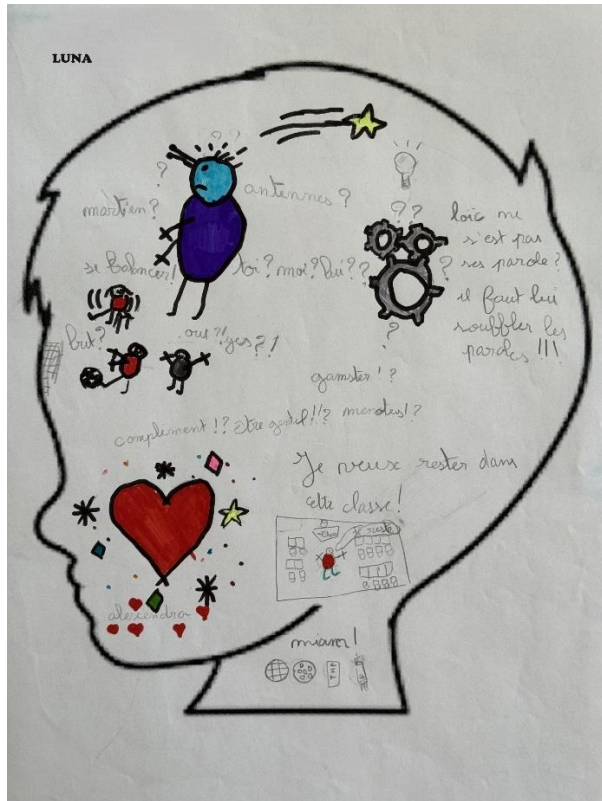
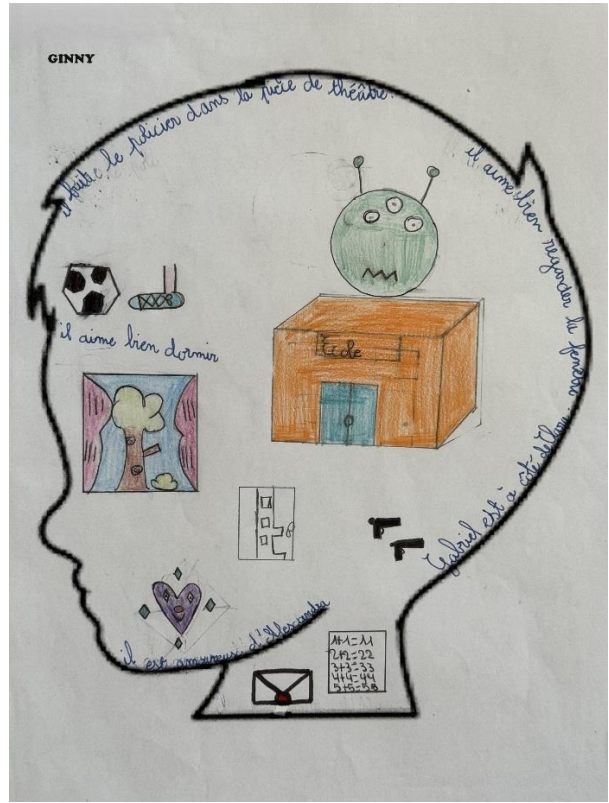
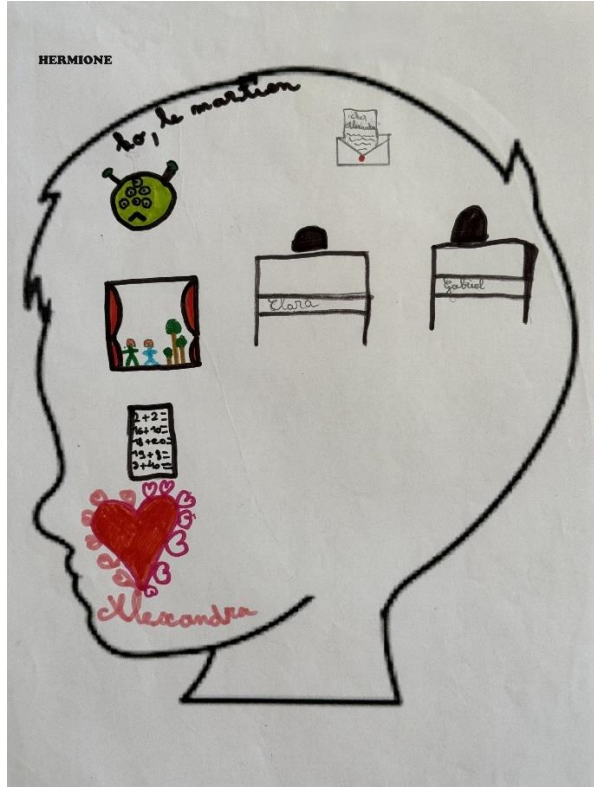
L'enseignante : Rien d'autre à ajouter ?

Ron : Il a des parents ?

L'enseignante : Oui, il a des parents, on le voit dans le film.

Très bien. Donc, si vous n'avez rien d'autre à ajouter....

Annexe 6- Profil vierge « dans ma tête »**Annexe 6 bis- Productions « dans ma tête » des élèves**



Annexe 6 ter - Analyse des productions « dans ma tête »

Liste des mots et des éléments textuels (qui leur ont déjà été associés)

Martien (dessin) Martien ? antennes ?

Foot (dessin) but ? oui ?! yes ? !

Théâtre (dessin) pistolets (dessin), gangster ? menottes ? Loïc ne sait pas ses paroles ? Il faut lui souffler ses paroles !!! Police, il fait le policier dans la pièce de théâtre

Lettre (dessin) chère Alexandra

Cœur (dessin) cœur qui bat pour Alex, mes amis, Alexandra, il est amoureux d'Alexandra

Gâteaux (dessin) miam !

Train (dessin)

Classe (dessin) école (dessin) Je veux rester dans cette classe ! Gabriel est à côté de Clara

Mathématiques (dessin) Maths

Fille (dessin)

Rouages (dessin)

Se balancer !

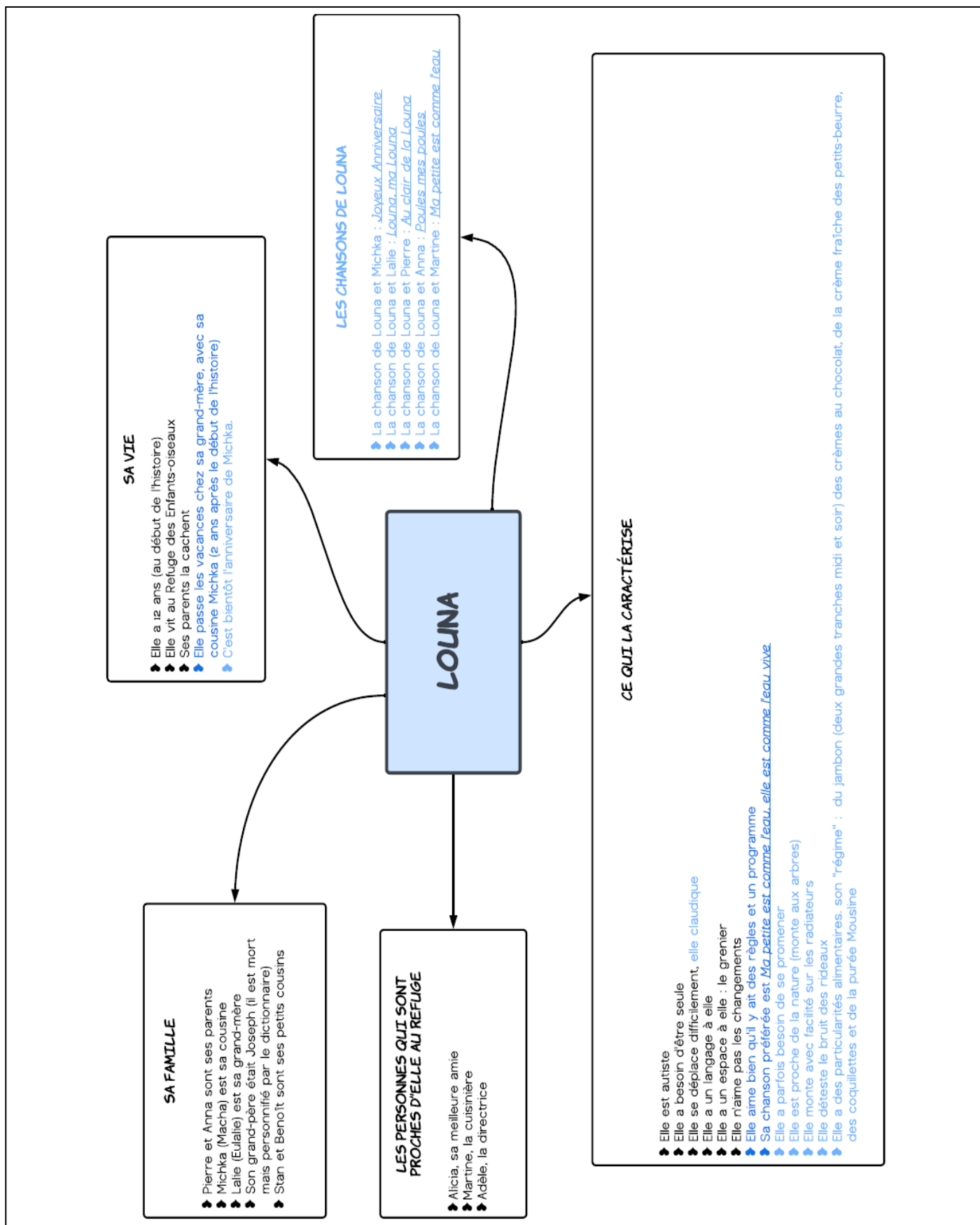
toi ? moi ? lui ? Compliment !? être gentil !!?

Il aime bien dormir.

Il aime bien regarder la fenêtre

Points d'interrogation

Annexe 7- Carte de personnage « Louna »



Annexe 8 – Transcription des journaux de personnage¹⁴

CM1 – rappel des consignes

Consigne n°1 : En te mettant à la place de Gabriel, réponds à Loïc lorsqu’il te dit : « Eh, toi ! Le Martien ! T’as oublié tes antennes ! » (chapitre 1).

Consigne n°2 : En te mettant à la place de Gabriel, écris une lettre à Alexandra pour lui dire ce que tu ressens à son égard, suite à votre discussion dans la cour de récréation (chapitre 3).

Consigne n°3 : En te mettant à la place de Gabriel, écris ce que tu as ressenti à la fin de cette journée de classe dans ton journal intime (chapitre 6).

Harry

Consigne n°1 : Moi si j’étais Gabriel je dirais :

Non mais toi tu as oublié ton cerveau et ton intelligence.

Consigne n°2 : Si j’étais Gabriel je dirais

Tu es belle comme le soleil, chaque jour tu ouvres mon cœur avec tes rayons de couleurs.

Tes yeux sont beaux comme la lune. Tu es la plus grande planète de mon cœur.

Consigne n°3 : Si j’étais Gabriel je dirais : Cette journée était géniale, tout le monde était heureux, la pièce de théâtre était superbe.

Cette classe je veux y rester parce qu’elle est géniale. Si je partais mes niapoc me manqueront.

Donne ton avis de lecteur : Qu’as-tu pensé de ce livre ?

J’ai adoré ce livre parce que au début personne ne l’aimait et après tout le monde l’aimait même si il était autiste. Il était fort au foot, aux multiplications et aux pièces de théâtre, par contre il était moins fort aux additions.

Luna

Consigne n°1 : J’aurais dit « Et toi, Elles sont où tes antennes, Martien ! »

Consigne n°2 : Chère Alexandra quand tu parles mais mes joues rougissent et tu es belle comme les soleils tes cheveux scintillent comme les étoiles, tu es belle et veillante (bienveillante ?) pour moi à chaque fois que je t’attends à école mon cœur bas de plus en plus. La nuit que le jour je pense toi je vois ton regard qui m’éblouit.

Consigne n°3 : Si j’étais Gabriel écrirais « Cette journée était trop bien, j’ai adoré !!!! »

Donne ton avis de lecteur : Qu’as-tu pensé de ce livre ?

J’ai bien aimé le livre de Gabriel. J’ai appris comment les autistes étaient. Je me suis améliorée en lecture avec ce livre. J’ai appris que l’autisme était un handicap.

On a pu faire un débat.

J’aime lire des livres comme Gabriel.

¹⁴ Les fautes d’orthographe ont été corrigées

Lily

Consigne n°1 : « Ouais, bah moi j'suis pas bête, comparé à toi , tête de poireau »

Consigne n°2 : Chère Alexandra, ton regard m'éblouit. Mes joues rougissent quand tu parles.

Consigne n°3 : « Les gâteaux de la maman d'Alexandra sont incroyablement bons. J'étais fier de Moi !!»

Donne ton avis de lecteur : Qu'as-tu pensé de ce livre ?

J'ai bien aimé ce roman sur Gabriel ça m'a appris beaucoup de choses sur l'autisme.

Je ne savais pas comment ils vivaient.

Ginny

Consigne n°1 : Moi si j'étais à la place de Gabriel, j'aurais dit. Eh, toi aussi t'es un Martien et t'as oublié tes antennes tellement que tu es bête.

Consigne n°2 : Moi si j'étais Gabriel j'aurais dit à Alexandra

Tu es belle comme tous les jours et moi, je trouve que ton prénom est très joli j'adore les prénoms longs.

Consigne n°3: Si j'étais Gabriel j'aurais dit pareil que lui.

Donne ton avis de lecteur : Qu'as-tu pensé de ce livre ?

J'ai bien aimé, le livre Gabriel parce-que ça m'a appris comment sont les autistes. Je ne savais pas comment ils étaient merci maitresse de m'avoir fait lire se livre. Il était trop trop bien ce roman il était super facile à lire c'était passionnant.

Hermione

Consigne n°1 : Eh, toi tu t'es vu, on dirait un putois.

Consigne n°2 : Moi si j'étais Gabriel, je dirais à Alexandra :

Chère Alexandra pour tes tendres cheveux et tes beaux yeux je voulais te le dire que je t'aime et tout le temps je pense à toi parce que tu illumines ma vie chaque jour de l'année.

Consigne n°3 : J'ai ressenti de la joie, je suis content de rester à cette école puis les petits gâteaux de la mère d'Alexandra étaient trop bons et en plus j'ai plein d'amis super sympa !

Donne ton avis de lecteur : Qu'as-tu pensé de ce livre ?

J'ai aimé parce que ce texte nous a appris des choses dont on ne savait pas et j'ai bien aimé le lire parce que c'était très tranquille à lire et j'ai bien compris.

Ron

Consigne n°1 : Bah ouais tronche de cake

Consigne n°2 : Si j'étais Gabriel, je dirais : Alexandra, tu m'illumines chaque jour quand je te regarde mes joues rougissent.

Consigne n°3: Si j'étais Gabriel je dirais : Cette journée était splendide, tous les gens étaient heureux.

Donne ton avis de lecteur : Qu'as-tu pensé de ce livre ?

J'ai adoré ce livre parce qu'il y avait du foot et que Gabriel a marqué et que tout le monde l'aimait alors qu'il était autiste. Et qu'il était fort en multiplications.

CM2 – Rappel des consignes :

Consigne n°1: En te mettant à la place de Louna, écris ce que tu as ressenti dans ton journal intime après ce qui s'est passé pendant l'anniversaire (chapitre 3).

Consigne n°2 : En te mettant à la place de Louna, écris ce que tu aurais dit à Michka lorsque tu l'as retrouvée dans ta chambre. (chapitre 9).

Consigne n°3: En te mettant à la place de Louna, écris une lettre à Michka après ton retour au Refuge, après ces vacances passées ensemble (chapitre 14).

Fleur

Consigne n°1: En me mettant à la place de Louna j'aurais ressenti de la colère de la peur et de la tristesse. De la colère car tous la monde a peur de moi. De la peur car Stan m'a bousculée et aussi car je retourne au refuge. De la tristesse car je suis différente des autres et que tout le monde a peur de moi.

Consigne n°2 : Je serais stressée car elle est dans ma chantré et ma chambre c'est mon espace à moi et que peut-être il y a des choses qui me tiennent à cœur et mêmes précieuses et que dans ma chambre, il y a des choses intimes comme des photos, un journal intime. Tout ça pour dire que sa présence dans ma chambre m'a beaucoup stressée.

Elle mettrait aussi en colère car elle est rentrée sans demander, sans ma permission

Consigne n°3: En te mettant à la place de Louna, écris une lettre à Michka après ton retour au Refuge, après ces vacances passées ensemble (chapitre 14).

J'écrirais à Michka :

Salut Michka j'ai adoré ces vacances avec toi au début des vacances je n'étais pas très rassurée mais à la fin des vacances j'ai découvert que tu voulais en savoir plus sur moi depuis mon anniversaire je n'ai pas osé te découvrir mais à la fin des vacances tu m'as montré que je pouvais te faire confiance.

A Bientôt

Louna

Donne ton avis de lecteur : Qu'as-tu pensé de ce livre ?

J'ai bien aimé ce livre car j'ai appris l'autisme

Que Louna aimait le grenier et qu'elle aimait la chanson joyeux anniversaire plein de choses sur l'autisme.

Molly

Consigne n°1 : Si j'étais Louna je serais en colère et déboussolée car tous ce monde et cette nouvelle maison ça me changerais du refuge

Consigne n°2 : Je serais en colère car dans ma chambre il y aurait peut-être des secrets et aussi

Compréhensive car je vis au refuge des enfants-oiseaux donc se ne serais pas ma vraie chambre... En rentrant je serais contente de retrouver ma chambre puis surprise de retrouver Michka.

Consigne n°3: Bonjour chère Michka j'ai adoré ces vacances passées chez Lalie. Maintenant notre chanson est Joyeux anniversaire. Je ne suis pas malade après cinq kilos de Smarties, j'ai hâte de te revoir.

Donne ton avis de lecteur : Qu'as-tu pensé de ce livre ?

J'ai bien aimée ce livre car : Louna était un personnage attachant et Macha était drôle.

Lalie et Macha sont super complices. Et les chansons sont drôles. Louna adore les Smarties.

Louna est au refuge des enfants-oiseaux où elle vit.

George

Consigne n°1: Vide

Consigne n°2: Je serais en colère parce qu'il y a peut-être des choses intimes ?

Consigne n°3: Le message est pour Michka

Pendant les vacances, j'ai bien aimé monter à l'arbre. J'adorais aller dans le grenier. J'aimais pas le bruit des rideaux

Donne ton avis de lecteur : Qu'as-tu pensé de ce livre ?

J'ai un petit peu aimé ce livre car ça nous explique la vie d'une personne autiste.

Fred

Consigne n°1 : A la place de Louna, je serais triste et apeuré

Consigne n°2: Sors de ma chambre car tu peux me cacher quelque chose je fouillerai plus tard car je suis occupé.

Consigne n°3: Bonjour Macha j'ai bien aimé monter dans l'arbre et aller dans le grenier

Donne ton avis de lecteur : Qu'as-tu pensé de ce livre ?

J'ai pas aimé car les phrases étaient trop courtes et mal exprimées. Le roman est ennuyeux.

Neuville

Consigne n°1 : A la place de Louna je serais triste et je resterais dans mon coin tout seul.

Consigne n°2 : Je lui dirais sors avec le langage des signes parce qu'il peut y avoir des choses intimes.

Consigne n°3 : Le message est pour Michka

J'ai bien aimé pendant les vacances quand je suis monté à l'arbre et j'ai bien aimé aller dans le grenier, j'aime pas le bruit des rideaux.

Donne ton avis de lecteur : Qu'as-tu pensé de ce livre ?

J'ai pensé que ce livre était bien parce que ça parlait d'un autiste.

Annexe 9 - Transcription de la DVP

L'enseignante : Allez, vous écrivez vos prénoms et on va tirer au sort le secrétaire. Est-ce que vous avez vos fiches sur les rôles ?

Un élève : Non

Un autre élève : Oui

Un élève : Je vais aller la chercher.

L'enseignante : Non, non, j'en ai tirée une, tu vas t'asseoir

Molly : J'ai pris mon cahier Maitresse

L'enseignante : Super

Les élèves sont agités et discutent entre eux

L'enseignante : Chutttt ... Alors, il faudra que l'on fasse attention au temps. Parce qu'il faut aussi qu'on complète les journaux de personnage.

Un élève : hein ?

L'enseignante : Oui, j'ai rapporté votre journal de personnage pour mettre votre avis de lecteur.

Un élève : après ?

L'enseignante : Oui, après.... Il faut qu'on fasse la synthèse de la DVP. Donc il faut qu'on fasse attention au temps.

Les élèves continuent de s'agiter.

L'enseignante : Non, mais dites donc !

L'enseignante : On va dire que la DVP, en soi, elle va durer environ, on va dire une demi-heure. Donc, à 25 minutes, il faudra que tu dises ça. D'accord ?

Neville : Ça ? Il nous reste 5 minutes ?

L'enseignante : 5 minutes avant la fin de la discussion. Donc, on fera intervenir le synthétiseur. Est-ce que vous vous souvenez du rôle de synthétiseur ?

Les élèves : Heu ... Oui, oui.

L'enseignante : Le synthétiseur. C'est celui qui va être secrétaire en fait ; c'est celui qui va prendre des notes. D'accord ?

George : Ouais, c'est trop cool

L'enseignante : Donc, ensuite, on va voir qui va être reformulateur aussi. On peut prendre deux reformulateurs.

Un élève : Moi, je suis ministre de la ...

L'enseignante : Chut.

Fred : Maitresse... moi je veux bien être secrétaire.

Les élèves ne se calment pas...

L'enseignante : Chuttt, on s'assoit ...Donc, on va tirer au sort ... Il y a certaines DVP où ça se sera le président qui choisira le secrétaire.

Fred : Oh, on peut le faire ?

Molly : Neville, tu dois choisir ta secrétaire

Neville : Non, non, non. Non, mais c'est...

L'enseignante : Allez ! Lily, viens là, s'il te plaît.

Un élève : Quoi ?

Molly : Oh, le bol

L'enseignante : Chut. Stop. Allez, tous vous asseoir ! Tu fermes les yeux... Tu fermes les yeux. Et tu en tire un au sort.

Lily tire un nom au sort

Fred : C'est qui, c'est toi ?

Ron : C'est Ron

Lily : C'est Molly.

L'enseignante (je confirme) : C'est Molly

Molly : Ouais !

L'enseignante : chut... Tu sais qu'ils travaillent à côté ?

Molly : Non, heu si, pardon.

L'enseignante : Chuuuuu. Alors, j'ai oublié mon bâton de parole.

Un élève : Y a la trousse, y a la trousse.

L'enseignante : chuuuut ... On va prendre ça.

Neville : Mais non, mais Hermione, elle a mis son stylo avec la fleur.

L'enseignante : Chuuuuu. Je donnerai la parole. Alors, on va laisser... Chuuuu, déjà dans le calme, on va laisser le président ouvrir la séance. On va voir qui veut faire les autres rôles qu'il reste à faire. D'accord ?

Un élève : Y a quoi ?

L'enseignante : Et je vais vous donner le thème de notre DVP.

George : Ouais

Donc, vu que c'est dans la continuité de ce qu'on a fait précédemment, le thème, la grande question va être **qu'est-ce que l'autisme ?**

Ginny : Comment ?

L'enseignante (*je répète*) : Qu'est-ce que l'autisme ?

Une élève : Oh non

George : Oh super !

L'enseignante : Parce que pour l'instant, c'est un peu vague, j'ai l'impression. Et, **qu'est-ce que les romans que nous avons travaillés en classe, nous ont permis d'apprendre sur l'autisme ?**

Un élève : On a travaillé quoi ?

L'enseignante : Les CM1, ont travaillé sur Gabriel. Les CM2, ont travaillé ...

Fred : Au clair de la Louna.

L'enseignante : sur Au clair de la Louna... Et justement, on va voir ce que vous avez appris de chacun de ces romans... Si ça vous aide à définir ce qu'est l'autisme.

Hermione : Oh, oh, oh !

L'enseignante : On laisse le président ouvrir la séance.

Neville : Début de la discussion, je dis ?

Ron : Il faut que tu fasses comme Emmanuel Macron. Début de...

D'autres élèves : Chut chut

Neville : Début de la discussion. La discussion à visée philosophique est ouverte. Qui veut être reformulateur ? Harry ?

L'enseignante : Juste Harry ? On peut avoir deux reformulateurs.

Neville : Ron et Harry. Qui veut être synthétiseur ?

Molly : C'est moi qui est synthétiseur.

L'enseignante : Oui, Molly c'est ça, le secrétaire ; moi je préfère le rôle de secrétaire.

Neville : On ne se moque pas. On demande de la parole en levant la main. On a le droit de se taire. Je donnerai la parole en propriété

L'enseignante (*je le reprends*) : en priorité

Neville : ah oui, mince en priorité à ceux qui l'ont le moins parlé. Les gêneurs, trois fois, ne peuvent plus participer à la discussion... Ça veut dire quoi ?

L'enseignante : Ça veut dire que tu dis... Par exemple, il y en a un qui a gêné. Tu dis un tel, une fois.

Neville : Je marque ?

L'enseignante : Tu dis deux fois. Après deux fois, si tu dois le réinterpeller, tu lui dis : « *ça y est, c'est fini. Tu n'as plus le droit de participer à la discussion.* »

Molly : Les philosophes, ils font ça ? Deux fois. Ils font ça ?

L'enseignante (*à l'attention de la classe*) : Est-ce que les philosophes font ça ?

Neville : Non. Ce sont les règles.

L'enseignante : qu'est-ce qu'on a dit sur le débat et la discussion à visé philosophique ? Qu'il y a des règles. C'est un débat réglé. Mais dans la vie courante, les philosophes, quand ils débattent, ils n'ont pas forcément les règles que nous, on a dans la DVP.

Fred : Maitresse ?

L'enseignante : Qu'est-ce qu'il y a ?

Fred : Je peux être petit parleur.

George : Pourquoi ?

L'enseignante : Petit parleur... C'est pas tu « peux être petit parleur ». Un petit parleur c'est quelqu'un qui ne va pas beaucoup prendre la parole... Neville donnera en priorité la parole à ceux qui ont le moins parlé. Donc ce qu'on peut faire, Molly, ce que tu peux faire, c'est avoir une feuille à côté, où tu notes le nom de chacun, et tu mets une barre à chaque fois qu'ils ont parlé. Comme ça, on sait qui a parlé, combien de fois. Et comme ça, Neville peut voir qui a le moins parlé, et accorder en priorité la parole à ceux qui ont le moins parlé. D'accord ?

Allez. Quelle heure est-il ? Il est 9h05. La séance est ouverte. À neuf heures et demi, on sera à 5 minutes de la fin. Il va falloir que tu penses ... Chuuut... à l'annoncer.

Allez, on se concentre et on y va. Donc, qu'est-ce que l'autisme ?

Neville : Fred

Fred : Alors, heu, je sais pas, heu, **c'est une difficulté.**

Un(e) élève : Comment ? Je voulais...

L'enseignante : C'est celui qui a le bâton de parole qui parle.

Fred : Je le donne à quelqu'un d'autre ?

L'enseignante : Non. C'est pas toi qui décide. On a un président.

Neville : Harry

Harry : Non mais moi je ne veux pas parler. Je veux reformuler sa pensée.

Ron : Ah ouais parce que...

Harry : Ça veut dire que... **Tu dis que l'autisme c'est une difficulté mentale ?**

Fred : **Ouais, on peut dire ça comme ça.**

Harry : Bah quoi ?

Ginny : Faut qu'il soit précis.

Fred : Précis ? Oui. Ok.

Neville : Fleur

Fleur : **Moi je dirais plutôt que l'autisme c'est... Oui une difficulté. Mais... Mmm, non c'est heu... c'est heu... Ouais en fait oui c'est une difficulté mentale. Et il y a plusieurs autismes qui... Tous les autistes n'ont pas le même autisme pareil. Il y en a un qui peut en avoir un peu. C'est-à-dire que lui il va être moins gêné que les autres autistes qui eux, peut-être, vont avoir plus heu... Je ne sais pas enfin, heu... Parce que le plus souvent les autismes qui sont non autistes. Enfin, on va dire ça comme ça qu'ils sont vraiment...**

Harry : on va reformuler ça.

L'enseignante : Laissez-la finir.

Fleur : Mais non mais juste le réformulateur là, pour dire... Ah, ils sont plus élevés.

L'enseignante : Alors, Ron ?

Ron : Le bâton de parole, s'il vous plait

L'enseignante : Non, pas les réformulateurs, c'est pas comme une prise de parole.

Ron : Moi je dis qu'y a beaucoup de trucs à reformuler.

L'enseignante : C'est ça que tu voulais dire ?

Ron : Ouais.

Harry : Elle dit que l'autisme c'est une difficulté mentale. Sauf qu'il peut en avoir plusieurs de l'autisme.

Fleur : Ouais, plusieurs niveaux.

L'enseignante : plusieurs niveaux d'autisme ...

Fred : Et le niveau de l'autisme qui est le plus grave ?

L'enseignante (*à l'attention de Fred*) : Tu n'as pas la parole

Neville : Il a gêné ? Ouais mais je ne sais pas s'il a gêné. Fred, il a gêné ?

Molly : Bah oui.

Neville : Donc Fred une fois. Luna.

Luna : Moi je dis que l'autisme c'est un handicap.

L'enseignante : Alors. Il n'y a rien à reformuler, je pense (*à l'attention de Ron qui voulait reformuler*)

Harry : Non

L'enseignante : Tu peux approfondir ton avis.

Luna : Bah, l'autisme c'est... C'est un peu une maladie, c'est un handicap. Si une personne normale, comme nous, et heu, une personne a l'autisme, ils ne vont pas faire leur même vie. Et ils vont devoir avoir des difficultés. Du coup, par exemple les mêmes écoles et du coup ça peut être un handicap.

L'enseignante : Ron ?

Ron : Ça veut dire que c'est un handicap. Mais après...

L'enseignante : Alors, il y a quand même deux choses qui sont ressorties de ce qu'a dit Luna.

Harry : Oui.

L'enseignante : Harry ?

Harry : Handicap et difficultés.

L'enseignante : Oui. Autre chose.

Lily : Les autres maladies.

Ron : y sont pas pareils que les autres.

L'enseignante : Chut. Non, ça compte pas.

Ron : Elle a dit que, qu'ils sont pas pareil que les autres.

L'enseignante : Alors, les deux mots que j'ai retenus, c'est handicap et maladie.

Neville : Fleur.

Fleur : Bah, moi j' dirais pas trop que c'est une maladie, parce qu'en soi, ils sont pas malades, ils sont pas à l'hôpital, c'est pas grave... Si, ça peut être grave. Mais moi, pour moi, c'est pas une maladie. C'est plutôt oui, une difficulté, quelque chose comme ça. Et moi je dis qu'ils ne sont pas forcément, Mmm, pas comme les autres. Certes, ils ont des difficultés, mais enfin, ils ont le même corps, ils peuvent bouger comme nous. C'est juste les difficultés mentales qui ne sont pas pareilles, c'est tout. Alors moi, je ne dirais pas qu'ils doivent aller dans d'autres écoles. Certes, comme je l'ai dit tout à l'heure, il y a plusieurs niveaux, ceux qui sont, par exemple, qui, eux, ça va, ils peuvent travailler comme les autres, tout ça, eux, ils peuvent rester dans une école. Si vraiment, oui, ils tapent, ils sont violents et tout ça, oui, peut-être qu'ils pourraient aller dans une autre école. Mais moi je trouve qu'ils sont pas si différents de nous.

L'enseignante : Harry, tu veux reformuler ?

Harry : Ce qu'a dit Fleur, ça veut dire que, elle dit que ce n'est pas un handicap ou une maladie, mais plutôt une difficulté mentale parce qu'ils ont le même corps que nous, ils peuvent faire les mêmes mouvements et qu'ils ne sont pas obligés d'aller dans d'autres écoles que les nôtres.

L'enseignante (à Fleur) : Est-ce que c'est ça que tu as dit ?

Harry : Non, pas tout à fait, mais je ne sais plus.

L'enseignante : Moi, je ne pense pas que Fleur ait parlé de maladie.

Harry : Non, c'était différent.

Ron : Il y a eu plusieurs maladies.

L'enseignante : Moi, ce que j'ai entendu de ce qu'a dit Fleur, c'est que c'était un handicap, mais que, malgré tout, les enfants autistes n'étaient pas si différents de vous. Est-ce qu'on est d'accord avec cette formulation ?

Neville : Fred.

Fred : Bah, par exemple, nous, avec George, on connaît quelqu'un qui est autiste, et ce n'est pas un si grand autiste que ça, et pourtant, il est dans une autre école, c'est dans un centre adapté. C'est ce qu'elle a dit Fleur un peu.

Fleur a dit que si ils sont pas, si le niveau de l'autiste il est bas, par exemple, ils sont pas obligé d'aller dans une autre école, mais nous, on connaît une personne avec George qui est autiste, et qui a un niveau qui est bas, et pourtant, il est dans un centre exprès.

L'enseignante : Un faible niveau d'autisme, tu veux dire ?

Fred : Oui.

L'enseignante : Ce n'est pas parce que l'autisme n'est pas perçu comme étant de niveau élevé que les difficultés qui sont sous-jacentes à l'autisme ne sont pas élevées.

Fred : Oui. Mais pourtant, il est dans un centre. Il est quand même dans un centre.

Neville : Fleur.

Fleur : Mais moi j'ai jamais dit, moi, j'ai juste dit que ceux qui avaient un niveau plus bas, ils n'étaient pas obligés d'aller dans une autre école. J'ai juste dit qu'ils n'étaient pas obligés. Je n'ai pas dit que le niveau le plus bas, ils étaient aussi, ils étaient obligés de rester dans une école normale. Je n'ai jamais dit qu'ils étaient potentiellement... heu... Je n'ai jamais dit qu'ils devraient être dans une école normale.

L'enseignante : en tant que reformulateur ou en tant que participant ?

Ron : Je ne sais pas, non, non

Neville : les petits parleurs, ils veulent parler ?

L'enseignante : Il n'y a pas d'obligation, mais il serait bien que chacun participe.

Molly : Pour l'instant, y a Fleur, Luna et Fred qui ont participé. Ron et Harry on les compte je sais pas.

L'enseignante : Si, ils participent aussi. Ils sont reformulateurs, mais ils ont le droit aussi de prendre part à la discussion. Ils ne sont pas QUE reformulateurs.

Une élève : Si on a rien à dire...

L'enseignante : Ça serait quand même bien qu'ils disent des choses. Parce que là, c'est du travail quand même qu'on fait. On a fait tout un travail en classe. Vous devez bien avoir une opinion sur la question...

Et vous pouvez aussi vous servir du travail qu'on a fait au niveau des romans. Donc, parce que, ok, on cherche à définir ce qu'est l'autisme, mais la deuxième question était aussi de savoir ce que vous avez appris des romans qu'on a travaillé par rapport à l'autisme.

Qu'est-ce que ça vous a appris ou pas ? Sur l'autisme.

Neville : personne ne veut parlé qui n'a pas parlé ? ...Alors Luna.

Luna : Moi, je dis que, à la deuxième question, je dis que l'autisme, ça fait... Il ne parle pas beaucoup. Dans le roman Gabriel, on apprend qu'il ne parle pas beaucoup, qu'il ne joue pas avec d'autres gens...

L'enseignante : Harry ?

Harry : Moi, pour Gabriel, c'était...

Neville : C'est en tant que participant ?

Harry : Oui

L'enseignante : En tant que participant

Harry : Gabriel, au début, il ne parlait pas parce qu'il ne connaissait pas les personnes. Mais après, quand, par exemple, il avait des amis, il parlait avec eux.

Neville : Tu veux parler ? En tant que participant ?

Ron : Oui.

Neville : Ron

Ron : Et aussi, il regardait dans le ciel. Il était dans la lune.

Neville : Ginny

Ginny : Dans la deuxième question, dans le roman Gabriel, bah aussi, il était pas pareil que les autres... Et aussi, il avait une difficulté, il connaissait les multiplications, mais pour les additions, il bloquait.

L'enseignante : Alors qu'est-ce qu'on peut en déduire ?

Ginny : Qu'il était pas comme les autres. Qu'il avait plus de facilité pour les trucs durs. Un peu plus durs.

Neville : Fred

Fred : Bah, moi, je ne dis que par rapport à ce qu'il a dit, à ce qu'elle a dit Luna, qu'ils parlaient pas beaucoup les autistes, bah ils parlent quand même un peu, quand il a des amis qui, qu'ils ont des amis... Y en a qui connaissent des gens. Il va leur parler, il ne va pas rester là dans son coin, et pas parler. Des fois mais pas tout le temps. La plupart de ses journées, il va parler à des gens.

L'enseignante : Alors, juste un point, par rapport à l'organisation, les reformulateurs, vous pourrez prendre la parole pour reformuler sans lever la main. Parce qu'on ne sait pas, du coup, si vous voulez reformuler ou si vous voulez prendre la parole. D'accord ?

Harry : Fred, il a rebondi sur Luna pour dire que si, ceux qui ont l'autisme, ils peuvent parler avec des personnes qu'ils connaissent bien et qu'ils ne sont pas tout à fait, ils ne parlent pas beaucoup, ils peuvent parler énormément.

Neville : Hermione

Hermione : Et puis, comme Fred l'a dit, c'est pas parce qu'il y a un autiste qui ne parle pas beaucoup que tous les autres, forcément, ne parlent pas beaucoup. Il y en a qui sont beaucoup plus bavards.

L'enseignante : Tu te bases sur quoi pour nous dire ça ?

Hermione : Je sais pas.

L'enseignante : Tu penses que c'est comme ça, alors ?

Hermione : Oui.

Neville : Luna

Luna : Moi, je dis que Gabriel ne parlait pas. Mais lui, peut-être que dans son roman, lui, elle parlait. Parce qu'il en sait rien, il n'a pas lu le roman Gabriel, Fred.

L'enseignante : Alors, on a lu quelques passages en classe, mais peut-être qu'Fred peut répondre à Luna ?

Neville : D'accord, Fred.

Fred : Moi, je ne parlais pas par rapport au(x) roman(s), pas forcément... J'disais juste qu'y en avait qui étaient... qui parlaient plus que d'autres. Je ne parlais pas forcément d'un roman. On peut aussi parler des autres ou d'autre chose... Et après aussi pour rebondir sur Hermione y en a qui ??? la parole comparé à d'autres.

Neville : Fleur

Fleur : Moi, j'ai surtout à revenir à ce qu'a dit Ginny pour les multiplications et les additions. Heu bah, parce que, comme nous, par exemple, moi, imaginons, je peux être forte en mathématiques, mais pas forte en

orthographe. C'est pareil. Lui, il peut être hyper fort en multiplications, et beaucoup moins en additions. Enfin, ça s'appelle pas vraiment de la différence, parce que tout le monde a ses poids points forts et ses points faibles.

Neville : Molly

Molly : Les autistes, y se mesure en degré d'autisme. Et les autistes, c'est vrai, je suis d'accord avec toi Fleur, ils peuvent être très forts dans des domaines, comme avoir des difficultés dans d'autres. Et ce n'est pas parce qu'ils ne sont pas bavards qu'ils ne sont pas sociales ... sociables. Parce que les autistes, ils ont des difficultés mentales. Du coup, des fois, c'est dur pour eux de parler et de reformuler leurs phrases.

L'enseignante : Alors, est-ce que c'est forcément des difficultés mentales ?

Lily : Non. Pas forcément.

L'enseignante : chuchutt

Lily : Oh, pardon

Molly : Elle a gêné ?

L'enseignante : Monsieur le président ?

Molly : Elle a gêné ?

Neville : Non. Luna.

Luna : humm, moi je voulais revenir sur Fleur et Molly. C'est vrai que si par exemple, moi, je suis forte en fractions et j'suis pas forte, pas très forte en histoire, c'est ok, lui il est pas fort en additions mais il est fort en multiplications. Mais c'est pas parce qu'il est pas fort là et que j'ai fort dans une autre matière que c'est une difficulté, que c'est une difficulté heu... mentale. Pas forcément, parce que moi, j'ai pas de difficultés mentales, j'ai juste des points faibles.

Neville : les reformulateurs, vous voulez reformuler ? ... Fleur.

Fleur : Moi, je dirais plutôt qu'avant qui ait cette difficulté mentale, de nouveau, ça peut être juste une difficulté, du coup, pas forcément mentale. Parce que moi, je connais un autiste qui va pas être fort en lecture, mais qui connaît tout sur tout sur les dinosaures. Il connaît vraiment, il connaît leur poids, leur taille, tout. Et il peut te parler ça pendant des heures, alors que par exemple, dans la cour de récréation, il va parler un petit peu, alors que si tu lui parles de dinosaures, il va parler mais vraiment jusqu'à la fin de la récréation.

Neville : Hermione

Hermione : Et puis c'est vrai qui y a des autistes qui sont forts à des choses et pas forts à d'autres choses, mais ils peuvent aussi être forts en tout, enfin, forts ... en tout et il y en a aussi qui sont forts en rien.

Neville : Lily, tu voulais parler ? ... Fred

Fred : Fort en rien, comme elle a dit Hermione, fort en rien, là, c'est vraiment une difficulté. Parce qu'être fort en rien, c'est quand même un problème. A un moment donné, y a quand même un problème.

L'enseignante : Est-ce que vous ne pensez pas qu'il y a des élèves qui sont « forts en rien » et qui sont pas autistes pour autant ?

Fred : Bah, non, mais c'est que, **y en a un qui peut être autiste, et ça, plus, enfin pas savoir tout, mais il peut être beaucoup plus fort que quelqu'un d'autres**, et il y en a un qui peut être... heu... Ce que je veux dire, c'est que fort en rien, c'est vraiment un problème. A un moment donné, il y a une difficulté quelque part.

L'enseignante : Mais est-ce que c'est propre à l'autisme ? c'est là-dessus qu'on débat.

Fred : Oui, mais une difficulté mentale ou pas, c'est...

L'enseignante : les reformulateurs ? Vous avez compris ce qu'a voulu dire Fred ?

Harry : Euh...

L'enseignante : Vas-y, tu reformules, on va voir si c'est bien ça.

Harry : Fred, il a dit que... les... Oui, ceux qui sont forts en rien, ou ceux qui sont forts en tout, ce n'est pas obligé, non. Non, je ne sais pas.

Ginny : Oh, je sais, je sais.

Neville : Ginny

Ginny : Euh, je veux rebondir à la question de Maîtresse, pour ceux par exemple, ceux qui sont forts en rien et qui sont pas autistes, soit ils apprennent pas leurs leçons, soit ils ont des difficultés.

L'enseignante : Donc, je repose ma question, est-ce que selon toi, c'est lié à l'autisme ou pas ? Ou est-ce que des élèves qui ne seraient pas autistes peuvent aussi n'être forts en rien ?

Ginny : Peut-être.

Neville : Molly.

Molly : **Les autistes, ils ont pas que des difficultés mentales. Ils ont des difficultés mentales souvent, mais heu, des fois c'est des difficultés à se déplacer.** Sur des membres, des membres qui fonctionnent moins bien que d'autres.

L'enseignante : Alors, sur quoi tu te bases pour nous dire ça ?

Molly : Bah, heu, **des fois, ils ont des malformations.**

L'enseignante : Est-ce que tu penses que les malformations

Harry : **Ils sont pas forcément autistes. Quand ils ont des malformations, ils sont pas forcément autistes.**

L'enseignante : Est-ce que pour vous, est-ce que l'autisme est forcément lié à des malformations ? Est-ce que ça fait avancer le débat par rapport à l'autisme ?

Par contre, là où l'on peut se baser sur les romans, c'est que l'on a vu certaines caractéristiques par rapport à la démarche, par exemple. Louna, est-ce qu'elle avait des malformations ?

Un élève : Non

Fred : Oui. Si, parce qu'elle marchait ...

Neville : T'as pas demandé la parole. Fred, deuxième avertissement. Hermione

Hermione : C'est vrai que je me suis un peu mal exprimée quand je voulais dire qu'ils étaient forts en rien. C'est, si ils sont forts en rien, c'est vraiment parce qu'ils sont forts, enfin, ils ont beaucoup plus de problèmes... Comme disait Fleur, y en a qui sont à un niveau très bas et à un niveau très haut et s'ils sont forts en rien c'est qu'ils ont vraiment un niveau très haut. Parce qu'on peu avoir des difficultés...

L'enseignante : Alors, quand tu parles de niveau très haut, il faut se faire comprendre correctement, un autisme léger ou un autisme profond, en fait. Alors, plus on est dans un degré élevé d'autisme, plus on est sur un autisme profond. D'accord ?

Neville : Fleur.

Fleur : Moi, je suis pas d'accord avec Hermione, parce que moi, pour moi, même des personnes normales ne peuvent pas être fortes en rien, parce que tout le monde a un point fort quand même. Enfin, personne n'est fort en rien. Par exemple, quelqu'un qui n'est pas fort à l'école, il peut très bien être fort, sportif ou je sais pas moi. Même les autistes, ils peuvent pas être forts en rien parce que y a des autistes qui, certes, apprennent rien à l'école, mais ils peuvent très bien courir vite ou, je sais pas moi, heu, être forts, heu, bâtir des maisons en kapla, je sais pas, mais personne est fort en rien. Tout le monde a un côté fort ou quelque chose comme ça.

Neville : Maitresse, j'ai une petite question aussi. Est-ce que je peux laisser passer Luna, ou pas ? Parce que c'est trente.

L'enseignante : Tu as averti des cinq minutes ?

Neville : Non.

L'enseignante : Donc un va avertir des cinq minutes avant la fin.

Neville : Il nous reste cinq minutes. On passe à la dernière inter, intervention

Harry : Ce que veut dire Fleur, c'est que les autistes ils peuvent pas être forts en rien parce que tout le monde, normalement a un point fort et un point faible et, du coup, ça veut dire qu'ils peuvent courir vite, être très forts en saut, ils peuvent faire plusieurs choses.

Neville : George, Lily, vous voulez parler ? C'est maintenant ou jamais !

George : Non.

L'enseignante : c'est dommage que vous ne vous exprimiez pas, mais on l'a dit, dans les règles, qu'on avait le droit de ne pas parler.

Neville : Luna.

Luna : Moi, je rebondis sur Fleur ; y a des gens qui peuvent être forts en rien. Par exemple elle dit... par exemple, que quelqu'un est fort et pas fort en ça, mais il peut forcément avoir un point... il peut être fort à quelque chose d'autre. Moi je rebondis qu'en fait elle dit, enfin... elle, elle dit que par exemple, y a des autistes qui sont forts en rien et qu'ils ont quand même un côté fort mais moi je rebondis qu'on peut être fort en rien...

L'enseignante : Par contre, on s'éloigne un peu de notre sujet. Notre sujet de débat, c'était quand même de savoir ce qu'était l'autisme... Il reste un petit peu de temps.

Neville : Hermione

Hermione : Moi, je rebondis sur Fleur et Harry. C'est vrai qu'on peut être fort en quelque chose, mais c'est pas obligé que ce soit à l'école, ça peut être fort aux jeux vidéos, par exemple.

Harry : En sport aussi.

Hermione : oui, en sport.

L'enseignante : Le président ne s'est pas exprimé. Est-ce que le président a quelque chose à dire ?

Neville : Fred. Parce qu'il reste 3 minutes encore.

Fred : Moi, ce que je voulais dire, tout à l'heure, je rebondis sur ce qu'a dit Molly, sur... que les autistes pouvaient marcher pas comme les autres, par exemple ; Louna, elle marchait en sautillant.

L'enseignante : Alors, pas en sautillant, mais en claudiquant, oui.

Neville : Fleur.

Fleur : Moi, j'en reviens à ce qu'a dit Luna ; moi, je suis pas d'accord avec elle, parce que déjà, bah une personne normale, pour moi, personne ne peut être fort en rien. Pour moi, c'est pas normal.

L'enseignante : Alors, on ne va peut-être pas rester sur ce débat là. Je ne sais pas si vous arriverez à trouver un terrain d'entente par rapport à ça. Mais, comme je vous l'ai déjà dit, on s'éloigne de notre sujet.

Neville : Luna

Luna : Moi, je dis que Gabriel, lui aussi, il marchait bizarrement, il marchait avec des grands pas. Mais c'est pas obligé qu'ils marchent bizarrement. Enfin là, dans les deux roman, on a appris qu'ils marchaient bizarrement mais les autistes c'est pas obligatoire qu'ils marchent bizarrement. Il peuvent marcher normal et être autisme.

L'enseignante : Et être autistes.

Neville : Ron

Ron : heu ... Ah oui, c'est vrai. Gabriel, il marche bizarrement, en regardant en haut, toujours dans le ciel et à chaque fois que tout le monde le regarde bizarrement, il continue à marcher comme ça... babababa ... comme ça...

Neville : Harry

Harry : Dans le livre de Gabriel, on a su qu'il était quand même fort en sport parce qu'il marchait vers le terrain et ils jouaient et Gabriel il a tiré et il a marqué.

Neville : Après l'intervention du synthétiseur, la discussion philosophique est terminée.

L'enseignante : Alors, d'abord on va laisser, donc, Molly nous relever les points importants de sa synthèse. On va également, remplir le tableau de synthèse. On va le faire ensemble. Je trouve ça plus intéressant de

faire la synthèse ensemble. On va analyser la DVP, on le fera après. On va écouter ce que nous dit Molly. Ensuite, le président clôturera la séance et on remplira ça en suivant.

Molly : Alors. L'autisme est une difficulté mentale, l'autisme est un handicap. C'est une maladie. Ils vont avoir des difficultés. Ils ne sont pas si différents que nous, heu de nous. Les autistes niveau bas peuvent aller dans des écoles normales et les autistes au niveau haut vont dans des écoles spéciales.

L'enseignante : Alors.

Molly : C'est ce que j'ai compris d'Fred.

L'enseignante : Alors, les autistes profonds, c'est ce que tu appelles niveau bas ?

Molly : j'ai pas fini.

Un élève : dans des instituts spécialisés plutôt.

L'enseignante : d'accord, on va reprendre après. On va voire déjà tout ce qu'a noté Molly et on verra ensuite si les termes ont bien été compris.

Molly : Les autistes ne parlent pas beaucoup, qu'avec leurs amis. Il y en a qui sont plus bavards que d'autres. Ils sont plus forts dans certains domaines et moins forts dans d'autres. Il y en a qui sont forts en rien et qui ne sont pas autistes. Ils ont forcément un point fort. Personne n'est fort en rien. Les autistes ne sont pas obligés de marcher bizarrement.

L'enseignante : Alors, est-ce que tout le monde est d'accord avec cette synthèse ?

Fred : oui !

Fleur : A part que moi, j'ai pas trop compris quand elle a dit : « les autistes peuvent être forts en rien » et après elle a marqué « les autistes ont toujours un point fort ».

L'enseignante : c'est ce que vous avez dit, en fait. Elle a noté des choses importantes dans ce que vous avez dit.

Molly : Luna elle a dit que y en avait ils étaient forts en rien et toi, t'as dit qu'ils avaient toujours un point fort, donc, j'ai noté.

Fleur : Je sais pas moi...

L'enseignante : c'est la synthèse de notre DVP ; c'est-à-dire que là, Molly a pris des notes sur les points importants que vous avez soulevés, d'accord ? Et nous, on va voir après, si il y a des points à approfondir. D'accord ?

Neville : Fred.

Fred : Moi, je voulais dire, par contre Molly, que quand t'as dit les écoles, enfin les trucs de niveau haut spécialisés, c'est pas moi qui l'ai dit, c'est Fleur.

Molly : oui, bon...

L'enseignante : Juste, on va revenir, que tout le monde soit d'accord sur les termes employés. Tu peux relire ce passage ?

Molly : Les autiste au degré bas peuvent aller dans des écoles normales et les autistes au degré haut peuvent, vont, peuvent aller dans des écoles spéciales.

L'enseignante : donc, de niveau d'autisme élevé du veux dire. D'autisme plus profond. Donc, des enfants qui ont un autisme léger, de degré léger, c'est ce que tu dis, c'est la première catégorie, c'est bien ça ?

Molly : oui.

L'enseignante : de haut niveau. Parce que de haut niveau, ça prête à confusion. On a le haut niveau intellectuel. Quand tu parles de « haut niveau », en général c'est un haut niveau intellectuel. Donc là, ce que l'on comprend, c'est que les autistes de haut niveau peuvent aller dans des écoles spéciales ; donc ce sont des autistes qui ont un autisme profond. D'accord ?

Molly : Je marque ?

L'enseignante : oui, tu corriges, parce que là c'est pas très clair. Est-ce qu'on est bien tous d'accord sur les termes ? Donc les autistes qui ont un niveau élevé d'autisme, donc qui ont un autisme plus profond, vont être plus à même d'aller dans des écoles spécialisées alors que ceux qui ont un degré léger d'autisme vont plutôt avoir tendance à aller dans des écoles ordinaires. Est-ce que pour vous c'est ça et c'est clair ?

Fred : oui, c'est clair.

L'enseignante : Fleur ?

Fleur : Pour moi, y a juste mais c'est aussi un peu de ma faute parce que quand je l'ai dit, je voulais vous dire surtout que c'est les autistes, enfin ... approfondi ?

L'enseignante : profonds.

Fleur : profonds ça serait mieux de marquer il faut aller plus vers les écoles...

Molly : J'ai mis « peuvent aller »

L'enseignante : En général, si l'autisme est très profond, il vont aller, en général, dans des écoles spécialisées parce qu'ils ne vont pas être à même de suivre les cours comme vous.

Molly : Ils vont être moins sociables.

L'enseignante : aussi. Est-ce qu'on a pu définir ce qu'étaient les principales difficultés dans l'autisme ? ...

Il me semble pas, hein. Dans les livres qu'on a étudiés, il y avait quand même des choses très importantes qui définissaient ... alors, en effet, on a parlé

Ron : Moi, j'ai un truc à dire.

Harry : Moi aussi.

L'enseignante : Alors, on va lever le débat et puis on va approfondir la question ensemble et on va faire notre synthèse.

Annexe 10 - Analyse des journaux de personnage

CM1	« je »	Temps	« Si j'étais »	Éléments de l'histoire
Harry				
C1	PRE	Conditionnel/Présent	PRE	ABS
C2	PRE	Conditionnel/Présent	PRE	ABS
C3	PRE	Conditionnel/ imparfait/ présent	PRE	Mentionne la pièce de théâtre, le fait qu'il veut rester dans cette classe et ses « niapoc »
Luna				
C1	PRE	Conditionnel/Présent	Induit	Les antennes, le martien
C2	PRE	Présent	ABS	bienviellante
C3	PRE	Conditionnel/ imparfait/ passé composé	PRE	ABS
Lily				
C1	PRE	Présent	ABS	ABS
C2	PRE	Présent	ABS	ABS
C3	PRE	Présent/imparfait	ABS	Les gâteaux
Ginny				
C1	PRE	Conditionnel/présent	PRE	Martien, antennes
C2	PRE	Conditionnel/présent	PRE	Prénom
C3	PRE	Conditionnel	PRE	
Hermione				
C1	PRE	Présent	ABS	
C2	PRE	Conditionnel/présent	PRE	
C3	PRE	Passé composé/présent	ABS	Gâteaux, mère d'Alexandra, amis
Ron				
C1	PRE	Aucun	ABS	
C2	PRE	Conditionnel/présent	PRE	
C3	PRE	Conditionnel/imparfait	PRE	

CM2	« je »	Temps	« Si j'étais »	Eléments de l'histoire
Fleur				
C1	PRE	Conditionnel/Présent	ABS	Stan m'a bousculée, le refuge
C2	PRE	Conditionnel	ABS	ABS
C3	PRE	Conditionnel/ Passé composé	ABS	Référence aux vacances, au refuge, à l'anniversaire
Molly				
C1	PRE	Conditionnel	PRE	Mention du refuge
C2	PRE	Conditionnel/Présent	ABS	Refuge des enfants-oiseaux
C3	PRE	Passé composé/Présent	PRE	Fait référence à Lalie, aux Smarties et aux vacances
George				
C1				
C2	PRE	Conditionnel	ABS	ABS
C3	PRE	Passé composé/imparfait	ABS	Référence à l'arbre, au grenier et au rideaux
Fred				
C1	PRE	Conditionnel	ABS	ABS
C2	PRE	Impératif/futur/présent	ABS	ABS
C3	PRE	Passé composé	ABS	Référence à l'arbre et au grenier
Neuville				
C1	PRE	Conditionnel	ABS	ABS
C2	PRE	Conditionnel/présent	ABS	ABS
C3	PRE	Passé composé/présent	ABS	Référence à l'arbre, au grenier et au bruit des rideaux