

Explications et sensibilité :
Le portrait des troubles mentaux dans certains
albums illustrés francophones pour enfants

by

Tina Krystle Chan

A thesis
presented to the University of Waterloo
in fulfillment of the
thesis requirement for the degree of
Master of Arts
in
French Studies

Waterloo, Ontario, Canada, 2016

© Tina Krystle Chan 2016

AUTHOR'S DECLARATION / DÉCLARATION DE L'AUTEURE

I hereby declare that I am the sole author of this thesis. This is a true copy of the thesis, including any required final revisions, as accepted by my examiners. I understand that my thesis may be made electronically available to the public.

Je déclare par la présente que je suis la seule auteure de cette thèse. Il s'agit d'une copie réelle de la thèse, y compris toute révision finale requise, telle qu'acceptée par les examinateurs. Je comprends que ma thèse pourrait être rendue disponible électroniquement au public.

ABSTRACT / RÉSUMÉ

This thesis argues that children's picture books play an important role in the evolution of sociocultural representations of mental illnesses. When society fails to provide adequate explanations to help children understand the non-conformist behaviours of both their peers and themselves, literature intervenes as a symbolic and narrative tool, in the name of mental health awareness, to offer explanations and solutions. This study, which combines both a psychology-based approach with a literary-based one, analyzes six contemporary Francophone children's books portraying young characters with depression, autism and anxiety, in order to highlight the meaning of semiotic elements in the chosen books. The books in this corpus illustrate literary portraits of the daily lives and transformations of children with mental illnesses to help readers better understand these stigmatized behaviours.

Cette thèse propose que l'album illustré joue un rôle déterminant dans l'évolution des représentations socioculturelles des troubles mentaux. Quand la société ne fournit pas d'explications suffisantes pour aider les enfants à comprendre les comportements non conformistes de leurs pairs ou d'eux-mêmes, la littérature intervient de façon symbolique et narrative, au nom de la sensibilisation à la santé mentale, pour offrir des explications et des solutions. Cette étude, reposant sur une combinaison d'approches empruntées à la psychologie et aux études littéraires, analyse six albums illustrés contemporains pour les jeunes francophones qui représentent des personnages-enfants atteints de la dépression, de l'autisme et de l'anxiété, pour souligner la signification des éléments sémiotiques dans les albums choisis. Ces livres fournissent des portraits littéraires de la vie quotidienne et de la transformation des enfants troublés pour aider les lecteurs à mieux comprendre les comportements stigmatisés.

ACKNOWLEDGEMENTS / REMERCIEMENTS

J'adresse d'abord mes plus sincères remerciements au directeur de cette thèse, François Paré. En tant que professeur et admirable guide, il m'a initiée à la littérature de jeunesse en 2014 par sa passion pour l'analyse des albums. Pour vos conseils, votre soutien, votre patience... François, merci pour tout.

Je tiens aussi certainement à remercier tous les membres et professeurs du département des Études Françaises, avec qui j'ai passé une année extraordinaire, particulièrement dans les cours d'Élise Lepage (qui m'a connue depuis ma première année à l'université), de Catherine Dubeau (la gentille professeure avec qui j'ai eu de précieuses conversations) et de Tara Collington (qui m'a assurée qu'il ne fallait pas avoir peur de la thèse, ni de l'avenir). Je suis également très reconnaissante de l'organisation administrative fournie par Murielle Landry.

Un grand merci à tous mes collègues et amis au bureau qui ont dû tolérer mes jeux de mots et crises en espagnol. *O sea - ¡muchísimas gracias!* J'ai apprécié votre appui. De plus, il ne faut pas oublier mon amie Mandy qui m'a prêtée son livre de psychologie.

Finalement, je ne peux pas terminer cette page sans reconnaître mes proches les plus chers et bienaimés. Je tiens à remercier immensément ma mère et mon père, qui ont tout fait pour m'appuyer. Je n'ai pas de mots suffisants pour démontrer ma gratitude profonde pour tous vos soins... Enfin, merci à mon chéri, qui a toujours appuyé la réalisation de ce projet en s'occupant de moi et en restant à mes côtés, surtout quand je ne me sentais pas au meilleur de ma forme.

DÉDICACE

À mes parents;

*et à tous les jeunes guerriers
et toutes les jeunes guerrières
luttant contre leurs batailles,
se sentant marginaux, incompris,
à la recherche de l'acceptation.*

Nous sommes forts.

“Whenever you find yourself on the side of the majority,
it is time to reform (or pause and reflect).”

— *Mark Twain*

TABLE DES MATIÈRES

Déclaration de l’auteur	ii
Résumé.....	iii
Remerciements.....	iv
Dédicace.....	v
Introduction	1
Représentations littéraires de la dépression	24
Définition et symptômes de la dépression.....	25
Le portrait de la dépression dans les deux albums illustrés.....	30
Représentations littéraires des troubles du spectre autistique	49
Définition et symptômes du trouble du spectre autistique.....	50
Le portrait de l’autisme dans deux albums.....	53
Représentations littéraires des troubles anxieux	71
Définition et symptômes du trouble anxieux généralisé.....	73
Analyse du portrait de l’anxiété dans deux albums.....	76
Conclusion	92
Bibliographie	96

INTRODUCTION

Au cours des deux dernières décennies, la sensibilité aux différences de comportements, surtout chez les plus jeunes membres de notre société, a augmenté considérablement, alors que chacun a peu à peu pris conscience de la réalité difficile des handicaps physiques et des signes invisibles de la maladie mentale qui peuvent frapper chaque individu, peu importe son âge. Selon une étude menée en 2011 par la Commission de la santé mentale du Canada, jusqu'à 70 % des jeunes adultes qui souffrent de troubles mentaux déclarent que leurs symptômes ont commencé à se manifester pendant leur enfance; et chaque année, une personne sur cinq est atteinte d'un trouble lié à la santé mentale. Ces statistiques, de même qu'une conscience accrue du phénomène dans le public, forment l'arrière-plan de cette thèse sur les représentations de la maladie mentale dans certains albums illustrés québécois, français et belges.

Une conscience accrue de la maladie mentale

Quelle sera la définition du terme « maladie mentale » dans le contexte de cette recherche? Comment ce concept se distingue-t-il de la manifestation provisoire d'émotions extrêmes provoquées par une cause extérieure ou par un milieu social particulier? Dans notre analyse, les troubles mentaux et psychologiques seront entendus comme des conditions médicales qui causent beaucoup de désarroi chez l'enfant et qui peuvent l'empêcher de mener une vie intégrée et satisfaisante (Carlson & Heth, 2010). On notera aussi que la maladie mentale est souvent intériorisée et s'aggrave au fil du temps, se caractérisant par un état de détresse, des altérations de la pensée, des dysfonctionnements marqués, y compris une diminution de la qualité de vie.

Jusqu'à récemment, on ne détectait généralement pas les symptômes des troubles mentaux chez les enfants. Si on y parvenait, on les percevait comme des formes d'émotions excessives ou, au contraire, comme une absence d'émotion, plutôt que comme de véritables

psychopathologies. Selon une étude menée en 1995 auprès d'enfants de sept ans, ceux-ci ne connaissaient pas les termes « troubles mentaux » et même « psychiatrie », bien qu'ils aient été facilement capables de définir les mots « bizarre » et « fou » (« weird » et « crazy » dans la langue de cette étude) (Spitzer & Cameron, 1995). Ces conditions ont naturellement beaucoup changé. Actuellement, le concept de maladie mentale est devenu plus visible au cinéma et dans les médias, surtout destinés aux enfants et aux jeunes. Par exemple, en octobre 2015, la série télévisée éducative américaine pour enfants *Sesame Street* a annoncé qu'on ajouterait un personnage autistique, pour que les jeunes téléspectateurs puissent mieux comprendre cette condition. La même année, le film d'animation *Inside Out* du réalisateur Pete Docter faisait le portrait frappant des émotions conflictuelles dans l'esprit d'une petite fille troublée.

Malheureusement, malgré ces efforts visant à encourager une meilleure compréhension des conditions psychologiques chez les autres, la sensibilisation à la santé mentale n'est pas toujours présentée de façon positive dans les médias, surtout ceux qui visent les jeunes, même si nous savons que les préjugés contre les personnes souffrant de désordres psychiatriques sont établis pendant l'enfance (Wahl, 2002). D'après les recherches d'Otto Wahl (2002) sur les médias de masse et les représentations de la maladie mentale, de nombreuses personnes continuent de voir les gens atteints de désordres psychiatriques comme absurdes, dangereux et effrayants. En particulier, selon une étude des émissions de télévision pour enfants, les personnages souffrant de troubles mentaux sont souvent présentés comme des méchants aux traits repoussants, ou comme des personnages étranges et drôles (Wilson et al., 2000; Wahl 2002). La stigmatisation existe donc toujours dans la société et s'étend aux autres modes de communication et de création comme les livres. En fait, cette stigmatisation et l'exclusion associées aux troubles mentaux font partie du discours social depuis longtemps (Racine, 2007;

Turmel, 2012). Selon une étude de Patrick et Watson (2007), dès l'âge de trois ans, les enfants catégorisent souvent les personnes souffrant de désordres psychiatriques, malgré les efforts en vue d'éliminer les stéréotypes négatifs à l'école et malgré les programmes de sensibilisation (p. 529).

Néanmoins, on peut garder espoir : car c'est ici où la littérature pour la jeunesse joue un rôle très important. Quand la société ne fournit pas d'explications suffisantes pour aider les enfants à comprendre les comportements non conformistes de leurs pairs, les albums illustrés interviennent de façon symbolique et narrative pour combattre le tabou associé aux désordres psychiatriques. Patrick et Watson (2007) recommandent d'ailleurs l'emploi des livres et autres médias (« other audiovisual aids ») en milieu scolaire pour aider les enfants à se débarrasser des stéréotypes : « to dispel myths about mental illness » (p. 534). La lecture pourrait aussi nous apprendre à nous identifier avec les autres et nous aider à ressentir de l'empathie pour les enfants souffrant de troubles mentaux.

Même si la littérature pour enfants a tendance à s'appuyer sur les normes sociales, elle peut aussi traiter de sujets compliqués comme l'exclusion et la marginalité. Tandis qu'elle promeut des représentations normatives de la société et des comportements individuels, elle joue aussi un rôle significatif dans la sensibilisation des enfants à la stigmatisation et à l'humiliation.

Cullingford (2009) affirme que la littérature pour la jeunesse comporte une forte dimension éthique :

The grand tradition of writing for children stems from the moral motivation of teaching as well as entertaining. [...] There is no doubt that the authors of books for children normally feel a moral duty to present a good example: of kindness to others, of fairness, courtesy and truthfulness. [...] [And some books are] designed to help children cope with society. (p. 135)

Autrement dit, les albums illustrés établissent des modèles culturels qui enseignent les principes moraux et certaines attitudes dans le discours social.

Ainsi, l'album illustré – c'est-à-dire, une œuvre imprimée qui combine des langages textuels et visuels et qui cible l'enfant comme destinataire – peut avoir un impact déterminant dans l'évolution des représentations socioculturelles des troubles mentaux. Comme le soulignent Corrigan et Watson (2007), « educational approaches to stigma contrast the myths of mental illness with facts » (p. 534). La lecture d'un album illustré pour jeunes lecteurs, qui donne un portrait complexe des personnages touchés, permettra d'identifier les modèles à suivre pour aider les enfants à mieux comprendre les comportements stigmatisés et réduire la discrimination envers ceux qui sont différents.

Objectif de cette étude

Dans cette thèse, nous chercherons à voir la manière dont certains albums illustrés contemporains pour les jeunes francophones représentent des personnages-enfants souffrant de trois troubles mentaux¹ fréquemment identifiés : la dépression majeure, l'autisme et l'anxiété généralisée. Il sera essentiel d'analyser la construction des personnages touchés à la fois dans le texte et les illustrations pour se concentrer sur les mécanismes symboliques qui jouent un rôle clé dans la représentation de l'étrangeté, y compris les comportements « anormaux » et inexplicables pour les enfants.

Comme la reconnaissance des désordres mentaux est un phénomène plutôt moderne qui n'était pas traité fréquemment avant les années 1990, le corpus analysé sera composé de six albums illustrés, choisis parmi les parutions des dix dernières années. Ces œuvres visent les

¹ Dans le cadre de cette étude, pour définir et identifier les troubles mentaux, on se référera aux spécifications des symptômes et des durées dans le DSM-IV et le DSM-V (« Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders »)

enfants de moins de douze ans² et touchent toutes au problème de la santé mentale, un thème complexe et difficile pour de jeunes lecteurs qui sera traitée à l'aide de personnages troublés ou encore, de manière indirecte, par des êtres ou objets symboliques.

Les albums choisis, trois livres publiés en France, un en Belgique (à Bruxelles) et deux au Québec, ont été écrits par des auteurs francophones et ne sont pas des traductions. On remarquera peut-être certaines différences dans le portrait des troubles mentaux en Europe et en Amérique. Il est aussi possible qu'il y ait des écarts entre les solutions offertes par les spécialistes de la santé mentale et les auteurs de ces albums qui, pour la plupart, n'ont pas de connaissances solides en psychiatrie. Pour chacun des troubles psychologiques représentés – dépression, autisme et anxiété –, deux albums illustrés particulièrement riches par le portrait qu'ils font de cette condition chez l'enfant seront retenus.

Trois troubles mentaux, six albums

Pour l'étude du portrait de la dépression, notre analyse portera d'abord sur *Gregory, le petit garçon tout habillé de gris* (2009), un livre publié par le Centre hospitalier universitaire Sainte-Justine à Montréal. Selon le site de la maison d'édition de cet hôpital, il s'agit du seul album de l'auteure, Danièle Laporte, aussi publiée sous le pseudonyme de Danielle. Psychologue clinicienne à Montréal, celle-ci est connue plutôt pour ses réflexions sur l'enfance et ses guides pratiques à l'intention des parents. On a aussi publié quelques-uns de ses ouvrages à titre posthume sur la psychologie infantile et sur les relations entre parents et enfants, notamment l'essai *Favoriser l'estime de soi des 0-6 ans* en 2002 et la collection des *Contes de la planète*

² Le développement psychologique et biologique d'un enfant peut varier. Le DSM ne précise pas où commence et se termine l'enfance, mais notre corpus s'adresse à une tranche d'âge assez spécifique puisque l'album illustré est conçu pour un lecteur jeune qui préfère la présence de l'image-texte. Comme la littérature pour la jeunesse établit nettement les âges visés pour des raisons commerciales, tous les albums dans notre corpus visent les lecteurs à partir d'environ 4 ans. Ainsi, dans le cadre de cette étude, nous définirons « l'enfance » comme la période pré pubère. Après tout, c'est pendant cette période que les enfants commencent à être capables de penser terme symbolique, selon la théorie du développement cognitif de Piaget (Dubuc, 2002) et qu'ils développent leurs compétences dans la compréhension des concepts (American Association for the Advancement of Science, 2016).

Espoir, la même année. L'auteure est décédée en 1998, selon encore une fois le site Internet du CHU Sainte-Justine.

Cet album est illustré par Marion Arbona, auteure et illustratrice française qui s'est installée à Montréal après avoir obtenu son diplôme d'animation aux Arts Décoratifs de Paris (site Internet personnel, s.d.). Double finaliste des Prix littéraires du Gouverneur général du Canada en 2015 pour *The Good Little Book* et *Rosalie entre chien et chat*, Arbona écrit souvent des albums qui abordent des sujets difficiles, notamment *Lapin-Chagrin et les jours d'Elko* en 2011, livre auquel elle a collaboré avec Sylvie Nicole. S'intéressant aux troubles psychologiques, elle a aussi travaillé aux illustrations de *Simon et le chasseur de dragons* de Sylvie Rancourt et Pierre Chartray (2008), un album du CHU Sainte-Justine qui aborde la question du deuil.

Gregory, le petit garçon tout habillé de gris (2009), livre destiné aux lecteurs de 7 à 9 ans, est donc écrit par une psychologue et publié par un établissement de santé. Il décrit la dépression subie par un petit garçon après la mort de son grand-père, qui, alors qu'il avait six ans, lui avait promis d'être son ami pour toujours. L'enfant qui menait une vie heureuse et remplie de couleurs se lève un jour « de mauvais poil » et commence à porter des vêtements monochromes. Comme les illustrations elles-mêmes, l'enfant-personnage ne distingue plus les couleurs dans ses livres. Ses parents l'amènent alors consulter un spécialiste de la vue et deux médecins, mais on ne détecte aucune maladie chez cet enfant qui dit vouloir dormir pour l'éternité. Sa vie et son monde restent gris jusqu'à ce qu'un oiseau, appelé *Espoir*, commence à lui rendre visite en apparaissant régulièrement à sa fenêtre. Gregory avoue qu'il ne sait plus à qui faire confiance, mais l'oiseau lui révèle comment il pourra lui-même se « guérir » de sa « maladie ». L'enfant accepte et retourne à l'école. Un jour, malgré la pluie, l'oiseau brun arrive

en compagnie de nombreux oiseaux multicolores. Cet évènement symbolique marque le début de sa nouvelle perspective sur la vie.

En deuxième lieu, toujours sur les représentations de la dépression infantile, nous examinerons *Le nuage de Clara* (2006) de Candice Hayat. Diplômée de l'École Estienne, cette auteure française, qui a été sélectionnée en 1998 pour l'exposition du Salon de Montreuil, est surtout connue pour ses illustrations. Elle collabore souvent avec des auteures comme Anne Cortey et Catherine Leblanc. *Le nuage de Clara* est, en fait, la seule publication dont elle a réalisé le texte et les illustrations.

Cet album, qui vise des enfants de quatre ans et plus, décrit la vie quotidienne d'une petite fille qui, « depuis quelque temps », perd son goût à la vie : elle ne s'amuse plus en jouant avec sa famille et ses amies Julia et Rose. D'ailleurs, Clara n'a pas envie d'aller à la fête de Marie ; et elle perd aussi l'appétit quand sa mère lui prépare des konafas qu'elle adorait auparavant. Ses parents commencent à s'inquiéter et tout le monde essaie de lui faire plaisir, mais pour Clara, « c'est la tempête » en elle. Sa dépression est personnifiée par un nuage qui la suit toujours, même quand il fait beau dehors. Rien ne change jusqu'à ce qu'elle rende visite à Monsieur Cumulus, un psychologue qui veut l'aider (et qui avait aussi aidé sa copine Rose à la naissance de Nino, son petit frère). Clara parle de ses peurs, de son anxiété et même de ses beaux jours avec le psychologue à chaque semaine. Elle dessine aussi et, peu à peu, elle devient plus heureuse.

Ce deuxième album est un excellent exemple du portrait métaphorique d'un trouble mental. Devant les problèmes de Clara, ce livre propose le recours à un professionnel de la santé mentale. Toutefois, le texte n'identifie jamais la raison exacte de la dépression chez l'enfant, ni comment le psychologue l'aide à se sentir mieux. Enfin, contrairement à notre premier album sur

la dépression, le personnage principal a ici beaucoup d'amis au moment où il commence à souffrir de troubles mentaux.

Pour analyser les représentations de l'autisme, deux autres albums nous seront utiles. Le premier, *Muette* (2011), est un livre français d'Anne Cortey et Alexandra Pichard. Selon l'Agence régionale du Livre PACA, l'auteure, Anne Cortey, originaire d'Avignon, a étudié l'histoire de l'art, la communication et les sciences du langage à Aix-en-Provence avant d'obtenir une licence d'histoire de l'art à la Sorbonne. Actuellement, elle travaille à la pige dans l'édition jeunesse. Selon le site Internet de Ricochet-Jeunes de l'Institut suisse Jeunesse et Médias, Cortey est l'auteure des albums suivants : *Une feuille verte* (2014), *Les petits jours de Kimi et Shiro* (2015) et *Petite* (2015). Par ailleurs, née à Poitiers en 1985, Alexandra Pichard, l'illustratrice de cet album, est diplômée de l'École Supérieure des Arts Décoratifs de Strasbourg. Elle est auteure des albums *Cher Bill* (2014) et *Troisième branche à gauche* (2015) et a illustré le livre *Puisque c'est comme ça, je m'en vais !* (2014) de Mim.

Muette, écrit pour des lecteurs de 4 ans et plus, présente une petite fille qui, comme le titre le suggère, ne parle pas. Mais ce titre est trompeur, car ce silence ne vient pas d'un cas d'aphasie. Ce comportement dénote plutôt l'aliénation d'une enfant autistique qui n'aime pas parler. Ses parents, qui l'amènent voir des docteurs pour identifier son trouble, ne reçoivent pas de réponses. À la maison, ses frères et ses sœurs la trouvent « idiote » et ignorent son existence, mais elle insiste dans son récit qu'elle n'est pas stupide. Elle a envie de dire cela, mais les mots et les phrases ne sortent pas de sa bouche; elle affirme qu'elle préfère le silence. Un jour, la protagoniste rencontre un garçon, le fils des amis de ses parents, qui est aussi silencieux qu'elle. Néanmoins, pendant qu'ils jouent dehors, le garçon commence à lui parler. Cette initiative lui donne du courage et elle commence à chuchoter des histoires – et son ami les écoute. Cette nuit-

là, elle parle aux autres dans ses rêves. Le matin, en s’habillant comme une guerrière indigène, elle se prépare pour « le moment » de faire sortir ses mots et, à la fin du livre, elle rejoint les autres. Cet album intéressant démontre très bien le mutisme causé par l’autisme – mais de façon non explicite. En fait, la cause du silence de la petite fille n’est jamais expliquée et on ne fournit pas d’explications de son trouble. De plus, ce qui est révélateur, c’est que les frères et sœurs de la fillette ne la respectent pas, confirmant ainsi la stigmatisation des troubles mentaux chez les enfants touchés.

Une deuxième œuvre sur cette question sera aussi abordée. *L’enfant derrière la fenêtre* (2015) d’Anne-Gaëlle Féjoz et Dani Torrent, pour les six ans et plus, est une excellente illustration de l’autisme chez l’enfant. Selon sa page Facebook personnelle, l’auteure, Anne-Gaëlle Féjoz, est orthophoniste, artiste et créatrice de spectacles vivants. *L’enfant derrière la fenêtre* est sa seule publication. Illustrateur de l’album, Dani Torrent est un écrivain, peintre et artiste espagnol, diplômé d’un master en histoire de l’art et d’un Master de l’École des Beaux-Arts de l’Université de Barcelone. Il enseigne l’illustration et l’aquarelle au Musée National d’Art de Catalogne, à l’Institut Européen de Disseny à Barcelone et au Centre d’Illustration Visions. Il a illustré les albums francophones *Et j’ai couru* (2014) d’Ingrid Chabbert et *Yehunda* (2015) d’Isabelle Wlodarczyk.

L’enfant derrière la fenêtre décrit la vie d’un petit garçon, Tom, qui vit au milieu de la jungle. Comme ce lieu exotique lui fait peur, il construit une cabane de hauts murs pour se protéger, même si cela ne lui permet plus de voir certaines choses qu’il aimait. Pour cette raison, il laisse pourtant une fenêtre. Parfois, il s’en éloigne quand il est effrayé de ce qu’il voit à l’extérieur de sa cabane. Dans ses temps libres, il attrape des jouets et des super-héros, car il admire leur courage – mais il est mal à l’aise quand une main essaie de les prendre. Un jour, un

garçon aux cheveux roux apparaît et les deux enfants font danser leurs mains sur la vitre de la fenêtre. Ensuite, le nouvel ami de Tom fait valser la lumière sur les murs avec un miroir, ce qui plaît beaucoup à Tom. Le bonheur s'installe quand le protagoniste reçoit le miroir en cadeau. À la fin de la journée, les parents de l'ami de Tom les observent avec des larmes de joie et le récit se termine sur un poème qui répète la phrase : « donnez-moi une cabane pour habiter le monde ». On notera que ce récit n'identifie pas explicitement l'autisme chez l'enfant. À la fin, il offre l'amitié comme solution au problème de la sociabilité chez les enfants autistiques.

Pour traiter des représentations de l'anxiété, *Élisabeth a peur de l'échec* (2015), un album de Danielle Noreau et Andrée Massé, illustré par Isabelle Malenfant, sera notre première lecture. Selon le site Internet de la maison d'éditions *Dominique et compagnie*, Danielle Noreau est elle aussi une orthophoniste qui a travaillé au service des élèves en difficulté de communication dans les milieux scolaires : « son principal souci est d'offrir une image, une analogie qui représente bien la difficulté vécue par un enfant et d'explorer l'univers du jeune dans ses expériences quotidiennes » (Ricochet, s.d.). Elle est auteure de l'album *Les victoires de Grégoire* (2011), qui explique la dysphasie chez les enfants et fait partie de la même série de livres à laquelle appartient *Élisabeth a peur de l'échec*. La collaboratrice, Andrée Massé, est diplômée de l'Université de Montréal et est psychologue depuis plus de vingt-cinq ans, selon le Centre d'évaluation neuropsychologique et d'aide à l'apprentissage (CÉNAA) dont elle est cofondatrice. Ayant beaucoup d'expérience auprès des enfants et des jeunes, elle « a développé une expertise au niveau de l'évaluation et de la formation concernant les troubles complexes du développement » (CÉNAA, s.d.). Cette experte contribue aussi à la rédaction et la révision des livres pour les éditions *Dominique et compagnie*. L'illustratrice québécoise de l'album est Isabelle Malenfant. Diplômée de l'Université du Québec à Montréal en design graphique, elle

aime « mélanger les médiums, dont l'aquarelle, le pastel, le crayon, et [elle aime aussi] jouer avec les textures pour créer ses univers poétiques et sensibles » dans des albums pour enfants (site personnel). Elle a collaboré notamment comme illustratrice à la création des albums suivants : *L'étrangère* (2009) d'Emmanuelle Dealfraie, *Confisqué !* (2010) de Carole Tremblay et plus récemment, *Gros chagrin, gros câlin* (2012) de Marie-Francine Hébert.

Comme le titre assez évident de l'album nous l'indique, le personnage principal d'Élisabeth a peur de l'échec. Quand elle ne comprend rien dans son cours des mathématiques, elle devient de plus en plus stressée. Malgré le fait qu'elle se sent mieux après avoir suivi les conseils de sa mère en faisant une promenade avec son chien Oscar, ce stress réapparaît le lendemain, quand elle doit faire un bricolage en classe. Considérant la tâche comme « encore des mathématiques », elle découpe ses papiers et les lance furieusement par terre. Le week-end, son amie Mathilde apporte son jeu de serpents et échelles avec elle, mais Élisabeth ne veut pas terminer le match, car elle n'aime pas l'idée de reculer et recommencer. Un jour, son père l'aide à construire un énorme jeu de serpents et échelles qui fonctionnera comme une métaphore motivante lui offrant une solution pour combattre l'anxiété causée par le stress de l'école. La leçon qu'elle apprend l'aide à combattre la peur et à enfin réussir. Exemple pertinent de l'anxiété de performance, cet album fait partie d'une collection de livres qui expliquent diverses conditions physiques et mentales aux enfants.

Enfin, *Ma plus belle victoire* (2015), écrit par Gilles Tibo et illustré par Geneviève Després, sera le dernier des six livres analysés. Gilles Tibo, né à Nicolet au Québec, a travaillé comme illustrateur avant de découvrir sa passion pour l'écriture (Ricochet, s.d.). Le site des éditions Québec Amérique note qu'il a été récipiendaire du prix du Gouverneur général du Canada, du Prix du livre M. Christie et du prix Alvine-Bélisle, ayant publié en tout plus de 150

livres, notamment les séries jeunesse suivantes : *Petit Bonhomme*, *Noémie*, *Simon* et *Nicolas*. Il a aussi écrit des mini-romans comme *Les parfums d'Élisabeth* (2002). Son album le plus récent *Le petit chevalier qui n'aimait pas la pluie* (2015) illustre à nouveau les peurs chez l'enfant. Quant à l'illustratrice québécoise de *Ma plus belle victoire*, Geneviève Després, elle a étudié le Design industriel à l'Université de Montréal (Ricochet, s.d.). Artiste talentueuse ayant fait un stage de perfectionnement en illustration jeunesse à Macerata en Italie, elle illustre principalement des albums québécois. Récemment, elle a encore une fois collaboré avec Gilles Tibo en produisant les illustrations de deux de ses livres, *Le petit chevalier qui n'aimait pas la pluie* (2015) et *Le petit chevalier qui combattait les monstres* (2015).

Ma plus belle victoire, conçu pour des enfants-lecteurs de cinq ans et plus, raconte l'histoire d'un garçon qui rencontre le personnage allégorique de la Peur, lequel prend la forme d'une couleuvre et ensuite de nuages bleus qui le suivent partout, surtout après qu'il ait été témoin d'un accident de voiture. Revenant plusieurs fois après ce premier face-à-face, les petites Peurs deviennent plus intenses, la liste des choses dont l'enfant a peur augmente et l'enfant a l'impression de ne plus vraiment vivre. Désirant se débarrasser de ses Peurs, le garçon invente des solutions, mais en vain; il continue à avoir des attaques de panique, jusqu'à ce que ses parents l'amènent voir un spécialiste. À la suite de ce rendez-vous, l'enfant obtient quelques victoires pour combattre ses nombreuses Peurs : il parle d'elles avec les autres, il apprend que tout le monde craint quelque chose et réalise l'idée de son grand-père d'écrire ses Peurs sur un papier qu'il pourra ensuite jeter par la fenêtre pour se soulager. Enfin, pour empêcher d'autres crises de panique, il crée une liste de ce qu'il aime. Dans cet album, l'anxiété généralisée n'est pas explicite, mais le récit reconnaît le besoin de l'intervention d'un spécialiste et suggère la reconnaissance des choses positives dans la vie de l'enfant pour combattre l'anxiété.

Ces six albums illustrés démontrent donc différentes solutions offertes aux jeunes lecteurs pour comprendre et combattre les troubles mentaux – soit explicitement, soit implicitement. Tous visent à promouvoir les bienfaits d’une adaptation de l’enfant aux changements soudains dans son monde, aux problèmes de l’angoisse, de la tristesse et de la solitude, et encourage le recours à des traitements si nécessaire³.

Méthodologie et contextes

Sur le plan méthodologique, notre étude des représentations de la dépression⁴, de l’autisme et de l’anxiété dans ces albums reposera sur une combinaison d’approches empruntées à la psychologie et aux études littéraires. Le domaine psychologique permettra d’identifier les manifestations des troubles mentaux chez les personnages-enfants. Le manuel de Neil Carlson & C. Donald Heth, *Psychology: The Science of Behaviour* (2010) explique la terminologie de la santé mentale à partir d’une perspective globale et considère plusieurs sources, surtout la recherche en neuroscience, pour démystifier les comportements humains, en particulier ceux qui sont jugés « anormaux ». De même, il sera utile de se référer à *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents* (2000) de Lyne Turgeon et Sophie Parent, où les auteures décrivent les désordres complexes chez les enfants. Ce livre précise les diagnostics cliniques et les traitements possibles, ce qui sera d’un grand intérêt quand il s’agira

³ Il faut noter que même si ces trois troubles affectent tous l’enfant au plan psychologique et on peut arriver à les gérer, ils sont bien distincts. Par exemple, l’autisme est reconnu et souvent identifié chez les enfants, mais on ne « guérit » pas de cette condition neurologique. Cependant, la dépression et l’anxiété ne sont pas limitées à l’enfance – et sont, en fait, souvent associées à l’âge adulte et comportent fréquemment de la comorbidité – mais il existe des traitements pour ces troubles mentaux.

⁴ Il faut noter aussi que la dépression diffère du deuil. Bien qu’ils partagent des symptômes similaires, le deuil, qui ne persiste généralement pas après deux mois de la perte d’un être cher, n’est pas associé à « une altération fonctionnelle marquée ou [...] des préoccupations morbides de dévalorisation, des idées suicidaires, des symptômes psychotiques ou un ralentissement psychomoteur » (American Psychiatric Association, 2003, p. 406). Voir page 26 pour plus de détails.

de commenter la description des symptômes ressentis par les personnages et les solutions offertes par les auteurs et illustrateurs de mon corpus.⁵

Les études récentes en psychologie confirment que la prévalence des troubles mentaux chez les jeunes est une préoccupation importante. Hampton (2013) déplore que les psychopathologies infantiles restent souvent mal comprises : « mental illness often goes unidentified in children and adolescents, in some cases being confused with typical "growing pains" » (p. 1761). Selon Slomski (2012), l'existence des problèmes de santé mentale pendant l'enfance peut avoir beaucoup plus de conséquences néfastes à l'âge adulte que les maladies physiques chroniques (p. 223). Ce chercheur ajoute certaines statistiques intéressantes : « adults who had mental, behavioral, or developmental problems as children lost more schooling, had fewer educational opportunities, and worked an average of nearly 7 fewer weeks per year than people who had chronic physical disorders as children » (p. 224). Sans repérage et sans traitement, les troubles mentaux peuvent avoir des effets perturbateurs sur le développement normal de l'enfant qui peut en subir les conséquences toute sa vie (Association canadienne pour la santé mentale, 2014, p. 1). Ainsi, il est évident que les albums illustrés soulèvent des questions importantes qu'il est crucial de comprendre et d'identifier, de sorte à pouvoir venir en aide aux jeunes lecteurs.

⁵ Outre ces titres, on peut consulter les livres suivants. Pour étudier les complexités de l'autisme : *Sortir de l'autisme* (2014) de Jacqueline Berger, *Langage et cognition dans l'autisme chez l'enfant* (2015) de Hélène Delage et Stéphanie Durrleman, *L'autisme: de la compréhension à l'intervention* (2008) de Théo Peeters et *The Green Zone Conversation Book : finding common ground in conversation for children on the autism spectrum* (2015) de Joel Shaul. Pour l'anxiété, il faut lire *Les troubles anxieux chez l'enfant et l'adolescent* (2012) de Lyse Turgeon, *Peur du loup, peur de tout: peurs, angoisses, phobies chez l'enfant et l'adolescent* (2003) de Béatrice Copper-Royer et *L'enfant anxieux: comprendre la peur de la peur et redonner courage* (2012) de Jean E. Dumas pour mieux comprendre les formes de l'anxiété. Enfin, on peut consulter *L'impossible accès à la parole* (2004) de Michel Laverrier, qui raconte ses expériences cliniques auprès de quelques enfants, pour comprendre la perspective psychanalytique sur les troubles mentaux.

Selon Corrigan et Watson (2007), le travail didactique de l'album permet justement de combattre les stéréotypes : « studies [suggest] that people with a better understanding of mental illness are less likely to endorse stigma and discrimination » (p. 534). Les deux chercheurs ajoutent un peu plus loin : « relaying objective facts without a sense of importance or empathy will not affect prejudice » (p. 535). Les albums illustrés jouent aussi un rôle important dans la conscientisation des enfants et les maladies mentales devraient être intégrées comme une partie fondamentale du récit et de l'illustration : « contact with a person with mental illness [can produce great] improvements in attitude [towards stigmatized groups] » (p. 536). Puisque l'enfant-lecteur n'a pas l'occasion d'interagir quotidiennement avec des pairs atteints de troubles mentaux, il peut donc « rencontrer » des personnages fictifs et un univers symbolique lui permettant de faire les liens avec le monde réel.

Cependant, quelle serait l'importance de la lecture elle-même pour les enfants atteints de troubles psychologiques? Dans ce cas, on recommande souvent la bibliothérapie, un concept créé par Samuel Crothers qui affirme que la lecture des livres peut aider les personnes souffrant de troubles mentaux à mieux comprendre leur situation personnelle et peut aussi fournir des stratégies pour surmonter les défis (Heath, M., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., & Money, K., 2005, p. 563). Selon Heath, Sheen, Leavy, Young et Money, qui reconnaissent les bénéfices de la bibliothérapie « across various mental health professions » (p. 566), la lecture des livres qui offrent une représentation de la santé mentale, surtout par un psychologue à l'école, peut inciter la réflexion sur de tels sujets chez des groupes d'enfants en classe et les encourager à appliquer ce qu'ils ont appris dans la vie quotidienne pour changer leur comportement (pp. 568-569). En suivant cette logique, la lecture des albums illustrés, comme ceux considérés dans cette thèse, peut être avantageuse tant pour l'enfant que pour le parent. Après tout, les albums peuvent les

aider à comprendre que d'autres enfants sont comme le leur et fournir des stratégies d'adaptation. Par ailleurs, les albums visent également « l'adulte qui va acheter le livre pour le plus petit » (Prince, 2010, p. 131) et qui va le lire, surtout dans les premières années, quand « la médiation d'un adulte, lisant à haute voix, est en effet nécessaire, puisque l'enfant maîtrise mal la lecture » (Gobbé-Mévellec, 2014, p. 313).

On peut encore se demander, avec Euriell Gobbé-Mévellec (2014), pourquoi accorder autant d'importance à la littérature pour les enfants, puisque celle-ci vise un public qui « ne parle pas, ou tout au moins, qui ne maîtrise pas encore parfaitement le langage » (p. 59)? D'ailleurs, certaines écoles de pensée ne reconnaissent pas le statut des livres illustrés : par exemple, selon Christine Pérès, la seule lecture vraiment reconnue comme lecture d'adulte, c'est celle des textes, de sorte que « les deux langages (iconique et textuel) n'ont pas la même "valeur" » (Alary & Gagné, 2012, p. 10). Cependant, dans le contexte de notre travail, la réponse est simple : l'album illustré joue, en fait, un rôle très important au niveau des représentations de la maladie mentale : « [par] l'échange triangulaire entre l'enfant, l'adulte et le livre, [il] peut contribuer à éveiller l'enfant à ses sphères encore inaccessibles » (Gobbé-Mévellec, 2014, p. 66).

En outre, comme le dit Jean Perrot, spécialiste français de la littérature de jeunesse et auteur de *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse* (1999), « la lecture [est d'abord] une entrée totale de l'enfant dans la culture, un engagement privilégié vital rendu possible par une identification à l'adulte qui lit » (p. 116). Toutefois, il ne faut pas oublier non plus la fonction pédagogique fondamentale des livres pour enfants dans lesquels textes et illustrations contiennent des thèmes qui « se nourrissent des savoirs fondamentaux qui irriguent notre culture » (Guillemette & Le Brun, 2013, p. 7). Ainsi, selon Alain de Botton, les œuvres « peuvent nous guider vers une compréhension plus vraie, plus judicieuse, plus

intelligente du monde » (De Botton, 2005, p. 169). Dans ces processus d'apprentissage, les adultes, qui aident les enfants à apprendre, ne sont pas exclus : eux aussi peuvent mieux comprendre la société et les gens autour d'eux en lisant et interprétant les albums à leurs enfants.

La fonction pédagogique de l'album est d'ailleurs toujours renforcée par les illustrations, qui influencent la formation d'un code d'interprétation de la réalité (Gobbé-Mévellec, 2014, p. 84). Selon Paul Faucher, fondateur des éditions du *Père Castor*, l'illustration est une composante essentielle du sens : « pour l'enfant, la compréhension du monde passe par l'image » (Cité par Roy, 2012, p. 974). En somme, la lecture enfantine se définit comme un « arrêt du mouvement corporel nécessaire au transfert de l'énergie individuelle sur l'activité de déchiffrement appelée par les codes et les messages spécifiques de l'image et, plus tard, du texte écrit » (Gobbé-Mévellec, 2014, p. 71). Cette concentration particulière fait toute la force de l'album illustré.

Une approche sémiotique permettra maintenant d'analyser les relations et interactions complexes entre le texte verbal et le texte visuel. Selon Lawrence R. Sipe (1998), ces deux éléments produisent une synergie :

in a picture book, both the text and the illustration sequence would be incomplete without the other [because] they have a synergistic relationship in which the total effect depends not only on the union of the text and illustrations but also on the perceived interactions or transactions between these two parts. (pp. 98-99)

Par exemple, le dessin du chapeau dans *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry ne peut pas être interprété comme un boa digérant un éléphant sans l'explication fournie par le dialogue textuel. *Le Petit Prince* nous rappelle aussi que, avec deux lecteurs – l'enfant et l'adulte – les messages déduits de la lecture d'un album peuvent être très variés. Le lecteur prend une part active à la construction du sens : « the reader acts as co-creator of [a] work by supplying that portion of it that is not written but only implied. Each reader fills in the unwritten work or the 'gaps' in his or her own way [and thus acknowledges] the inexhaustibility of [a] text » (p. 99). Margaret Meek

confirme cette approche participative : « a picture book invites all kinds of reading and allows the invention of a set of stories rather than a single story » (p. 10).

Selon ces approches, des facteurs multiples peuvent influencer l'interprétation d'un livre pour les enfants. Étant donné que les albums illustrés exigent toujours une relecture afin d'en tirer de nouvelles interprétations (Sipe, 1998, p. 101), les symboles à déchiffrer sont toujours en évolution (p. 103). On peut aussi changer l'ordre des éléments à interpréter : autrement dit, commencer par étudier le texte d'un album, et ensuite analyser les illustrations qui pourraient contredire le récit textuel. Par exemple, dans le célèbre album *Where the Wild Things Are* (1963) de Maurice Sendak, le texte décrit des monstres sauvages et effrayants dont le personnage principal, Max, devrait avoir peur. Néanmoins, les images évoquent des bêtes assez dociles et gentilles – y compris un jeune Max dans une posture confiante. Ainsi, cet album possède un « caractère polyphonique et instable – le texte ne peut exister seul, l'image ne peut exister seule [et] le texte peut dire l'inverse de ce que montre l'image » (Gobbé-Mévellec, 2014, p. 93).

En ce qui concerne le déchiffrement de l'illustration, il existe, en réalité, plusieurs éléments sur lesquels on peut se concentrer. Il n'y a pas de dessin sans dessein : les éléments symboliques véhiculent toujours des messages dans le langage iconique – et ces messages sont révélateurs. Les détails peuvent être significatifs, surtout les couleurs, qui peuvent refléter l'état émotionnel des personnages – y compris les animaux totémiques qui les accompagnent afin d'être « pour le petit l'occasion d'exprimer [ses sentiments] » (Charbonneau-Hellot, 1984, p. 3) ou afin d'annoncer des présages du récit. On ne peut pas oublier non plus les aspects visuels du texte qui « se [montrent capables] également de jouer sur des effets visuels, par la taille, la couleur, la forme de la police ou sa disposition dans la page » (Gobbé-Mévellec, 2014, p. 99).

Enfin, le langage textuel, qui comprend la narration et les dialogues, peut aussi être analysé. Comme Cécile Boulaire, inspirée par la lecture d'Isabelle Nières-Chavrel, le signale, il faut distinguer entre les deux narrateurs dans l'album : le « narrateur verbal » qui « dit » et le « narrateur visuel » (ou « narrateur iconique ») qui « montre » (Boulaire, 2012, p. 21). Il existe des différences entre un narrateur qui utilise le « je » enfantin – c'est-à-dire « [l'embrayeur du discours qui signale] la présence du locuteur dans l'énoncé » – et celui qui s'exprime à la troisième personne et qui est « extérieur à la situation d'énonciation » (p. 21). Dans le cas de l'album narratif à la première personne, par exemple, la narration (soit verbale, soit iconique) peut placer « le sujet de la fiction au centre, et non à la périphérie » (p. 22). Quant à l'image, elle est « à la troisième personne » et peut « exprimer la perception singulière [du héros qui est représenté] » (p. 22). Elle peut aussi montrer « de manière factuelle ce qui se produit dans le récit et [...] révèle la manière dont les faits sont perçus par les protagonistes » (p. 23). Ces rapports entre langage verbal et langage visuel sont très utiles pour saisir où se trouve la stigmatisation de certains personnages dans cette étude. Ainsi, l'album illustré contient des codes linguistiques et visuels liés les uns aux autres et coexistant pour véhiculer différentes couches de messages aux enfants-lecteurs.

À l'heure actuelle, de nombreux chercheurs travaillent sur le livre pour l'enfance. Françoise Lepage note que la littérature canadienne pour la jeunesse est « née d'une volonté de figer à jamais les caractéristiques nationales traditionnellement attribuées aux Canadiens français (catholicisme, francité, ruralité) » et qu'avant les années 1965-1970, la littérature québécoise était liée à l'éducation et « [imprégnée] de religiosité » afin de se conformer aux idées de l'époque (Lepage, 2011, p. 513). Ainsi, au Québec, il y avait une « faiblesse quantitative de la production [...] laïque » (p. 516). Actuellement, les œuvres québécoises et françaises pour la

jeunesse contiennent toujours « un aspect éducatif », mais les lecteurs, selon Lepage, « sont également en droit d’attendre une expérience littéraire » et ludique aussi (p. 519).

En ce qui concerne l’histoire de la littérature pour la jeunesse en France, il faut sans aucun doute se référer à la synthèse de Nathalie Prince, *La littérature de jeunesse : Pour une théorie littéraire* (2010), qui note que les premières œuvres dites pour les enfants n’étaient pas lues par eux et que « l’enfance » n’existait pas autrefois (Prince, 2010, p. 55). Prince soutient que la littérature pour la jeunesse et la publication des livres « pour » les enfants sont apparues plus tard, au XX^e siècle, chez des éditeurs motivés par les forces du marché (p. 56).

Selon Françoise Lepage, par exemple, l’album, destiné aussi aux parents, « s’adresse de plus en plus [à eux], soit pour les conseiller sur la conduite à tenir avec leurs enfants, soit en les prenant directement à partie » (Lepage, 2011, p. 483). En outre, selon cette chercheuse, l’album exploite souvent la vie quotidienne pour permettre à l’enfant de « se comprendre lui-même, de comprendre le monde qui l’entoure et de l’apprivoiser » (p. 504) – comme on l’observe dans les albums considérés ici qui visent à exposer comment l’enfant peut vivre malgré la dépression, l’autisme et l’anxiété. Lepage affirme que les images participent au récit et « [permettent] d’introduire beaucoup de subtilité dans le discours » (p. 512). Par exemple, celles-ci créent des atmosphères qui s’adaptent aux sujets traités; elles deviennent « une forme d’art figurative », une « nouvelle figuration » (p. 484). On pourra ainsi étudier les textures, le langage pictural traditionnel et les couleurs, qui sont des éléments clés dans les albums (p. 484).

Fait intéressant pour notre étude, Nathalie Prince décrit justement la passivité de l’enfant-personnage dans de nombreuses œuvres, phénomène se manifestant dans la littérature enfantine depuis le XIX^e siècle :

L’enfant est d’abord un héros passif, qui subit les événements, qui s’étonne devant une situation, qui se trouve face à une aventure qu’il n’a pas provoquée. [...] Deuxième trait :

l'enfant, passif et contemplatif par nature, s'apparente à un personnage idéal [...] l'enfant est capable de tout. (Prince, 2010, p. 95)

Ces caractéristiques sont apparentes même chez les enfants atteints de troubles mentaux, comme on l'observera dans cette étude. En revanche, selon Prince, le personnage peut aussi être « une leçon, un modèle, un inspirateur » et peut « donner l'exemple de ce qu'il faut faire » dans certaines situations (p. 121). Dans son ouvrage, Prince nous rappelle qu'un lecteur-enfant, limité par sa compréhension de la langue et les complexités du monde, n'a pas toujours accès aux « nébuleuses psychologiques » (p. 153) mises en place par le récit.

Pourtant, de nombreux auteurs et illustrateurs se sont intéressés aux figures marginales dans les livres destinés à l'enfance. Après tout, la littérature pour la jeunesse s'est depuis longtemps passionnée pour les orphelins, la laideur, les victimes du harcèlement et de l'intimidation, y compris les plus pauvres. Cendrillon, le personnage de Zunik dans les albums de Bertrand Gauthier et Daniel Sylvestre, les protagonistes d'*Ernest et Célestine* de Daniel Pennac – ne sont-ils pas des exemples par excellence? Néanmoins, il n'est pas toujours facile de trouver des recherches récentes abordant certains stéréotypes et certains portraits de minoritaires et de marginaux dans la littérature pour la jeunesse, surtout dans des albums illustrés. À notre connaissance, l'étude de Rachel Rashkin-Shoot (2009), qui examine l'effet du livre « psycho-éducatif » pour les enfants sur les attitudes envers la psychothérapie chez les juifs préadolescents, est l'enquête la plus étroitement liée à la nôtre.

Malheureusement, l'impact des albums illustrés sur la stigmatisation des troubles mentaux est également peu connu tant du côté de la psychologie que des études littéraires (Wahl, 2002). Dans le monde francophone, il est difficile de trouver des recherches récentes portant précisément sur le sujet choisi. Dans les livres pour la jeunesse, on a évidemment examiné le portrait des parents souffrant de désordres psychiatriques, soit dans le monde anglophone

(Sargent, 1985), soit francophone (Sorin, 2006; Ziethen, 2012). Cependant, on compte peu de travaux portant sur l'usage des mécanismes iconiques et textuels pour représenter des troubles mentaux chez les personnages-enfants. L'album illustré joue un rôle déterminant dans l'évolution des représentations socioculturelles de la maladie mentale. Le portrait des personnages troublés dans de telles œuvres permet donc l'identification des modèles à suivre pour aider les enfants à mieux comprendre les comportements stigmatisés et pour réduire la discrimination envers ceux qui sont différents.

Dans chacun des trois chapitres de cette étude, nous nous concentrerons sur l'un des troubles mentaux sélectionnés à l'aide de deux œuvres représentatives. Au début de chaque chapitre, nous inclurons une brève description de chaque condition – dépression, autisme, anxiété – avec des références critiques à des études psychologiques, pour ensuite souligner la signification des éléments sémiotiques dans les albums choisis : couleurs, formes, narration, représentation iconique, placement du texte, construction du personnage. À chaque fois, nous prendrons soin d'élaborer les bases théoriques qui permettent de comprendre la richesse des relations entre les textes et les images.

CHAPITRE 1 : REPRÉSENTATIONS LITTÉRAIRES DE LA DÉPRESSION

« La vie, ce n'est pas d'attendre que l'orage passe,
c'est d'apprendre à danser sous la pluie. »
– Sénèque

Pour mieux fonder l'étude des albums illustrés choisis, il nous faut préciser certaines définitions des troubles mentaux et de leurs manifestations, surtout chez les enfants, pour pouvoir bien les comprendre dans leur expression littéraire. Pour ce faire, nous consulterons surtout le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM) de la Société américaine de psychiatrie (American Psychiatric Association), qui sert d'outil universel pour le diagnostic psychiatrique. Dans ce chapitre, nous nous servirons de la quatrième édition, publiée et traduite en français en 2003, car les albums que nous analyserons ont tous paru avant la publication de la plus récente édition du DSM en 2013. Commençons par la dépression.

Définition et symptômes de la dépression

La dépression est considérée comme un trouble de l'humeur qui influence la perception normale, la pensée et le comportement (Carlson & Heth, 2010, p. 580). Selon le DSM-IV-TR, le trouble dépressif majeur se caractérise par « une évolution clinique consistant en un ou plusieurs épisodes dépressifs majeurs » (American Psychiatric Association, 2003, p. 426). L'humeur dépressive associée à cette condition doit être présente « durant une période d'au moins deux semaines » (p. 431) et doit persister « la plupart du temps au cours de la journée, presque tous les jours » (p. 431), pour que la personne puisse être identifiée comme cliniquement déprimée. Même si l'humeur dépressive est une manifestation classique de ce trouble, des « symptômes cognitifs (p. ex., désorientation, apathie, difficultés de concentration, pertes de mémoire) » sont aussi communs (p. 432).

L'individu atteint de ce trouble doit également démontrer au moins cinq symptômes additionnels quotidiens dans une liste qui inclut : une humeur dépressive pratiquement constante

qui se manifeste sous forme de pleurs ou de sentiments de tristesse, qui devient éventuellement l'irritabilité chez l'enfant et qui est signalée par le sujet ou observée par les autres, une « diminution marquée de l'intérêt ou du plaisir pour toutes ou presque toutes les activités pratiquement toute la journée », une « perte ou gain [de] poids significatif en l'absence de régime [...] ou [une] diminution ou augmentation de l'appétit », l'insomnie ou l'hypersomnie, une « agitation ou [un] ralentissement psychomoteur », une fatigue ou perte d'énergie constante, un « sentiment de dévalorisation ou de culpabilité excessive ou inappropriée (qui peut être délirante) », une « diminution de l'aptitude à penser ou à se concentrer ou indécision » et des pensées morbides ou des « idées suicidaires récurrentes » (pp. 411-412). Ces sentiments de tristesse extrême chez l'individu dépressif sont souvent accompagnés d'un mécanisme d'auto-accusation qui n'est pas associé à un évènement particulier ni à l'environnement immédiat. La personne est incapable d'indiquer les raisons de sa dépression (Carlson & Heth, 2010, p. 581).

Il est important à ce point de distinguer la dépression clinique du deuil. Selon le DSM-IV-TR, pour porter un diagnostic d'épisode dépressif majeur plutôt que de deuil, les symptômes doivent répondre aux critères et persister pendant plus de deux mois (American Psychiatric Association, 2003, p. 410). De plus, une personne endeuillée se sent triste et « déprimée », mais elle n'a pas de pensées d'automutilation, ni de peur de perdre la raison (Carlson & Heth, 2010, p. 581). Selon Beck, les individus souffrant de la dépression sont victimes d'une déformation de la réalité : ils exagèrent les aspects négatifs de la vie, n'apprécient pas les expériences positives et croient qu'il n'y a aucun espoir pour l'avenir (p. 581).

Ces conditions s'appliquent généralement aux enfants dépressifs, bien que le DSM s'intéresse surtout aux symptômes chez les adultes. *La Guía de práctica clínica sobre la depresión mayor en la infancia y en la adolescencia* (2009) du Ministère de la science et de

l'innovation de la Galice ajoute que, parmi les enfants de sept ans ou moins :

Manifiestan [...] pérdida de interés por los juegos habituales, o [...] abulia. También pueden presentar [...] dificultad en el desarrollo emocional. En niños pequeños, el trastorno depresivo mayor se asocia con frecuencia con los trastornos de ansiedad [y] las fobias escolares. (Grupo de Trabajo de la Guía de práctica clínica sobre la depresión mayor en la infancia y en la adolescencia, 2009, p. 40).⁶

Autrement dit, le trouble dépressif majeur peut affecter l'engagement, le développement affectif, l'anxiété, le rendement scolaire et le taux d'absentéisme chez l'enfant touché.

Il faut noter que « chez l'enfant pré-pubère, garçons et filles sont également affectés » (American Psychiatric Association, 2003, p. 429). Hazell (2012) affirme aussi que la dépression se manifeste souvent chez les enfants sous la forme de l'irritabilité plutôt que sous la forme de la tristesse : « Depression may have a more insidious effect in children [...] than in adults, with irritability a more prominent feature than sadness » (p. 1138). Huberty (2012) note pour sa part qu'on essaie d'identifier en ce qui concerne l'enfant certains autres comportements typiques, comme la colère et le besoin de bouger : « “fidgety” [behaviour], [...] irritability, anger outbursts [and] other idiosyncratic behaviors » (p. 224). Nous verrons que ces manifestations sont surtout évidentes chez l'enfant-personnage dans l'album de Candice Hayat, ce qui peut expliquer les représentations allégoriques de la dépression comme une tempête.

Sur le plan théorique, quelles sont toutefois les causes possibles du trouble dépressif?

Hazell (2012) atteste que la dépression vient souvent d'une combinaison de plusieurs facteurs :

Genetic vulnerability, suboptimal early developmental experiences, and exposure to stresses [are factors that may contribute to depression.] [...] Enduring problems in the individual's relationship with his or her caregivers are [another] important risk factor for depression. (p. 1139)

⁶ Traduction: *Une perte d'intérêt dans les jeux habituels ou l'apathie se manifestent. Ils peuvent également présenter [...] une difficulté dans le développement affectif. Chez les jeunes enfants, le trouble dépressif majeur est souvent associé à des troubles de l'anxiété [et] des phobies scolaires.*

En outre, des évènements stressants de la vie et des perspectives pessimistes sur ces évènements peuvent précipiter l'apparition des symptômes (p. 1139), comme le divorce des parents ou la mort d'un être cher (American Psychiatric Association, 2003, p. 430). Enfin, sur le plan biochimique, les chercheurs notent une corrélation entre les individus touchés par la dépression et un niveau inférieur de 5HIAA, le produit chimique qui provient de la dégradation de la sérotonine (Carlson et Heth, 2010, p. 582). Ainsi, la condition dépressive n'est pas toujours incitée par un évènement stressant, comme la dépression vague dans l'album de Hayat nous le montrera.

Quelle qu'en soit la cause, examinons brièvement les approches utilisées pour résoudre la dépression. Il existe en réalité plusieurs traitements. Par exemple, l'approche psychanalytique, historiquement une tradition psychiatrique française, avance l'idée que la dépression peut provenir des parents. *L'impossible accès à la parole* (2004) de Michel Laverrier, psychanalyste, illustre la dépression infantile précoce chez un enfant qui n'a pas encore deux ans. Laverrier croit que ses problèmes sont liés à la dépression de la mère et à l'anxiété du père et que la dépression a été transmise à l'enfant par une « *défaillance de transitivisme* » (p. 77). Pour justifier le comportement de l'enfant, ce spécialiste utilise des termes freudiens : il attribue les larmes de Gaby aux « angoisses de séparation » (p. 84); et sa préoccupation pour le « pipi » et la figure maternelle à « l'angoisse de castration » de lui-même et aussi de sa mère, « l'Autre maternel tout puissant » (p. 96). Dans *Deuil et mélancolie* (*Trauer und Melancholie*, 1917), Sigmund Freud ajoute que le deuil devient mélancolie ou dépression quand « l'existence de l'objet perdu [la personne disparue] « est conservée dans le psychisme » (Freud, 1917/2011, p. 47). Les disciples freudiens proposent donc des sessions de psychanalyse pour aider l'enfant touché.

Malgré sa popularité dans le monde francophone, cette approche psychanalytique de la dépression n'est cependant pas reconnue à l'échelle mondiale. Selon Landau (2010), la marginalisation de la cure psychanalytique s'est produite assez tôt : « psychoanalysis as a therapy became somewhat marginalized decades ago as biological and behavioral approaches gained recognition, [though] plenty of mental health professionals still practice some variation of it ». Aujourd'hui, grâce aux découvertes sur les liens entre les troubles mentaux et la chimie du cerveau, les spécialistes favorisent plutôt d'autres traitements comme la thérapie cognitivo-comportementale (TCC) et les traitements psychopharmacologiques.

La thérapie cognitivo-comportementale (TCC), qui comporte l'intervention d'un thérapeute comme coach ou éducateur, est souvent choisie comme traitement (Huberty, 2012, p. 247). La TCC de groupe, en particulier, peut être efficace pour traiter les dépressions légères ou moyennes chez les enfants et les adolescents ; mais cette solution ne prévient pas toujours la rechute (Hazell, 2012, p. 1138). Selon Hazell (2012), il est possible que les médicaments comme l'antidépresseur *fluoxétine* soient plus efficaces que la TCC (p. 1138). Le rendement d'autres traitements psychologiques, la TCC individuelle, la thérapie interpersonnelle infantine, la thérapie familiale et la thérapie psychodynamique est méconnu pour l'instant (p. 1138).

Le guide *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents (Tome I : Troubles intériorisés)* (2012) de Lyne Turgeon et Sophie Parent propose des stratégies d'intervention cognitivo-comportementale dans le traitement de la dépression chez les adolescents, stratégies qui pourraient être utiles pour les enfants aussi, ce que nous verrons représentés dans les albums illustrés récents. Ces auteurs recommandent, par exemple, l'apprentissage de techniques de relaxation (Turgeon & Parent, 2012, p. 191) et aussi le développement d'aptitudes de communication, de négociation et de résolution de problèmes pour

aider les jeunes à « accroître [leurs] renforcements sociaux » et à améliorer leurs relations interpersonnelles (p. 190).

En fin de compte, la dépression majeure se manifeste chez l'enfant sous la forme d'une humeur morose et de plusieurs d'autres symptômes. Dans les pages suivantes, on verra de quelle manière ces symptômes cliniques apparaissent chez l'enfant-personnage dans les albums qui cherchent à illustrer la dépression infantile. Nous noterons une décroissance marquée de l'intérêt ou du plaisir, une diminution de l'appétit, l'apparition de troubles du sommeil, l'irritabilité, une perte constante d'énergie et des sentiments de tristesse extrême. Nous observerons surtout que les traitements suggérés par les auteurs et illustrateurs sont profondément différents.

Le portrait de la dépression dans les deux albums illustrés

Tournons-nous maintenant vers les représentations de la dépression infantile dans un premier ouvrage, *Gregory, le petit garçon tout habillé de gris* (2009) de Danièle Laporte, qui décrit l'expérience de la dépression subie par un petit garçon après la mort de son grand-père – son meilleur ami – jusqu'à ce qu'un oiseau, appelé Espoir, arrive en compagnie de nombreux oiseaux multicolores et lui révèle comment il peut lui-même se « guérir ». Le deuxième ouvrage à analyser sera l'album français *Le nuage de Clara* (2006) de Candice Hayat qui évoque la vie d'une petite fille qui subit un changement cognitif et qui doit consulter un psychologue pour retrouver le sourire.

L'album québécois *Gregory, le petit garçon tout habillé de gris* de Danièle Laporte utilise de nombreuses métaphores visuelles, y compris des symboles, pour représenter la dépression chez le protagoniste qui s'appelle Gregory. Comme le titre le suggère, les vêtements de l'enfant sont révélateurs et représentent l'état émotionnel du personnage principal. L'album donne d'abord le portrait de l'enfance de Gregory, quand il était « un petit lutin vif et

sympathique » (Laporte, 2009, p. 6) qui « aimait les couleurs vives, comme le rouge et le violet » et qui « avait le cœur rempli de bonheur » (p. 7). Dans les illustrations qui accompagnent ces descriptions, Gregory porte des vêtements rouges, verts, jaunes et bleus. Cependant, à 6 ans, quand « tout [a commencé] à changer » (p. 9), le récit indique que Gregory ne veut plus porter de chemises aux couleurs vives; il porte plutôt « un pantalon gris et un chandail blanc » (p. 9). Dès l'âge de sept ans, pour illustrer l'évolution de la mélancolie chez le garçon, « Gregory ne [porte] plus que du gris » (p. 10). Au fil du récit, son chandail gris devient de plus en plus foncé – alors que son visage blanchit. Les illustrations du monde autour de Gregory paraissent elles aussi unicolores en s'opposant aux couleurs vives du printemps et de la vie qui « [suit] son cours » à l'extérieur de la maison (p. 15). Ce développement des couleurs se poursuit jusqu'à la proposition d'Espoir de « guérir » le trouble mental de Gregory à la page 22. À partir de cet instant, la palette monochromatique s'arrête et Gregory commence à retrouver ses multiples couleurs dans les illustrations : il rougit (p. 23), les vêtements de ses pairs deviennent plus vifs (pp. 24-27), et les cinq dernières pages sont multicolores. Bien plus, l'utilisation métaphorique des couleurs ne se limite pas aux vêtements du garçon. Laporte emploie plusieurs fois cette référence iconique pour renforcer la symbolisation de la dépression chez Gregory. Par exemple, Gregory est décrit comme un enfant aux yeux gris (p. 4); et ses cheveux noirs sont comparés aux « ailes d'un corbeau » (p. 4), l'oiseau de malheur et le messager de la mort.

D'ailleurs, Gregory, qui mettait auparavant des couleurs vives « dans tous ses dessins » (p. 7) quand il était plus petit, ne peut plus distinguer les couleurs des dessins dans son livre de contes (p. 10). Ce détail n'est évidemment pas réaliste, car les problèmes de la vision ne sont pas des symptômes de la dépression. Le daltonisme dans cet album est plutôt une représentation métaphorique des émotions et des états mentaux à l'aide des couleurs ou de leur absence. Enfin,

Laporte affiche souvent un nuage chargé de pluie au-dessus de la tête du jeune homme pour souligner la dépression qui est toujours chez lui (pp. 5-20).

De la même manière, dans *Le nuage de Clara* de Candice Hayat, la dépression de la jeune protagoniste est illustrée sous forme d'un nuage bleu qui la suit toujours, même quand il fait beau dehors. La personnification de son état mental reflète aussi ses émotions : il pleut au-dessus de sa tête quand des émotions profondes se manifestent chez elle. Par exemple, il y a beaucoup de pluie quand elle produit des larmes (Hayat, 2006, p. 12) ou encore quand elle s'exprime et discute de tous ses problèmes avec le psychiatre Monsieur Cumulus (p. 17). De plus, au début du livre se trouve une illustration importante qui évoque « la tempête » en elle (p. 5), alors qu'un nuage dans sa tête remplace maintenant son cerveau, y compris des gouttes de pluie qui remplissent la silhouette noire de son corps (p. 6). Ailleurs, trois cercles rouges avec des cibles noires sont reliés par un tuyau, ce qui représente, peut-être, l'idée que son trouble mental est intériorisé. Enfin, la dépression prend la forme visuelle de la peau bleu ciel de Clara – une couleur souvent employée pour représenter la tristesse – qui se démarque de la peau rose et pêche des autres autour de l'enfant-personnage.

En plus de montrer la dépression visuellement par le symbolisme chromatique et les métaphores liées à la pluie, le récit fait dans chacun des albums un portrait du trouble mental en illustrant plusieurs symptômes chez les enfants touchés. Identifions-les. Dans *Gregory, le petit garçon tout habillé de gris*, le texte indique que les changements dans la perception normale, la pensée et le comportement chez Gregory commencent à six ans et sont toujours présents un an plus tard. Par exemple, l'enfant « se [lève] de mauvais poil » (Laporte, 2009, p. 9) et est décrit dans le texte comme « maussade et bougon » (p. 9) par sa mère. En outre, le début du récit note

sa façon de marcher avec « les épaules courbées, la tête basse et le regard fuyant [comme s'il avait] au moins 100 [ans] » (p. 4).

Dans l'ensemble de ces représentations, on peut identifier clairement chez les protagonistes une humeur dépressive et quatre symptômes additionnels de la liste du DSM-IV-TR chez lui. Premièrement, les fluctuations du sommeil chez Gregory sont évidentes : il refuse souvent de se lever (p. 16) et est décrit comme « complètement découragé » (p. 12). La narratrice ajoute aussi qu'il « [décide] de ne plus se lever. Il [veut] dormir pour l'éternité, ne plus penser, dormir et oublier » (p. 12). Cette défaite apparente entraîne alors des sentiments de dévalorisation et des pensées de mort. Enfin, le texte interroge le lecteur ou la lectrice sur les causes de cet épuisement : « Que lui était-il arrivé de particulier pour qu'il soit si fatigué? » (p. 16). Par ailleurs, comme le texte le signale indirectement (« Gregory [accepte] ce [matin] de s'habiller et d'aller à l'école pour la première fois depuis des semaines ») (p. 25), le garçon tout habillé de gris manque souvent l'école, peut-être à cause d'une phobie scolaire ou de l'apathie.

Enfin, les gestes de Gregory démontrent son désintérêt pour les activités quotidiennes habituellement appréciées : il rejette sa salopette préférée (p. 9), « le monde [devient] morne » pour lui (p. 10) et « même le Petit Chaperon rouge » – qu'on peut interpréter comme son personnage favori et qui ressent une affinité pour son aïeule, tout comme lui – « avait perdu ses couleurs » (p. 10). Cette indifférence est renforcée par l'apparition dans les illustrations de plusieurs personnages qui semblent sortir, de façon magique, d'un livre de contes. La majorité ne fait pas face au garçon déprimé, ce qui confirme sa solitude. Cependant, le Chat Botté, le Capitaine Crochet et une petite fée semblent essayer en vain de faire sourire le petit garçon qui n'est plus stimulé par son imagination. Cette incapacité d'être touché par les personnages du conte démontre son indifférence, une caractéristique de la dépression clinique.

Dans l'album de Hayat, la dépression infantile se manifeste plus ou moins de la même façon « depuis quelque temps » (Hayat, 2006, p. 1). L'album décrit en premier les changements soudains dans le comportement de Clara : « Elle n'a pas envie de goûter au gratin de macaronis de sa maman. Ne s'amuse plus à jouer à chat perché avec son papa. N'écoute même plus en cachette les discussions de sa sœur Suzanne » (p. 1). Son désir de se retirer de la société transparaît aussi dans l'illustration des deux premières pages, dans laquelle elle est assise sur la plage, sous la pluie de son nuage personnel. Elle semble triste et ne participe pas aux activités balnéaires amusantes illustrées dans l'image. De plus, l'irritabilité chez elle est évidente, surtout dans le récit iconique. Par exemple, on la voit grimacer en changeant de canal quand elle voit deux cercles jaunes qui rassemblent au soleil (p. 8), ce qui symbolise le bonheur et sert de contrepoint au nuage de chagrin de Clara. Dans la même illustration, Clara tient des mouchoirs et elle les jette sur le plancher du salon. Son chien rouge les mord alors et ce geste met indirectement l'accent sur ses crises de rage et de larmes violentes et incessantes.

Comme Gregory, Clara démontre aussi une diminution de l'appétit. Le récit souligne qu'elle n'a pas envie de manger « les petits gâteaux [préparés par sa mère] qu'elle adore » (pp. 10-12). Enfin, elle subit un changement cognitif et devient apathique. Le texte affirme que, malgré les efforts de sa famille et de ses amies – comme Rose, qui « lui fabrique un joli collier » et sa sœur Suzanne qui « lui propose de l'emmener à l'anniversaire de Marie » pour lui faire plaisir (p. 10) – « rien n'y fait [et] Clara n'a pas envie » (p. 11). Il faut noter ici que, contrairement à Gregory, qui n'avait qu'un bon ami – le défunt dans l'œuvre de Laporte –, Clara semble en avoir plusieurs et son retrait social est dans cet album un choix intentionnel. Néanmoins, tout au long de l'œuvre, Clara est dépeinte soit avec un froncement de sourcils, soit

avec une expression vide. Ainsi, la dépression chez elle est renforcée surtout par sa tristesse et sa rage.

Causes de la dépression chez l'enfant-personnage

Dans *Gregory, le petit garçon tout habillé de gris*, la cause du trouble dépressif chez l'enfant-personnage est assez explicitement établie : la manifestation a commencé après la mort de son grand-père. Néanmoins, le développement du trouble lui-même est imprécis. Le texte indique que « tout [commence] à changer [...] un beau matin, [quand] Gregory se [lève] de mauvais poil » (Laporte, 2009, p. 9). Il est donc possible que sa dépression ne soit pas la conséquence directe du deuil, mais plutôt le résultat d'un manque progressif de soins ou d'attention de la part de sa mère qui a « toutes les peines du monde à s'occuper de son petit [depuis le décès de son propre père] » (p. 9).

Toutefois, compte tenu du fait que Gregory avoue à Espoir : « Oui, je veux guérir mais, depuis la mort de mon grand-père qui m'avait promis d'être mon ami pour toujours, je ne sais plus à qui faire confiance » (p. 22), il est évident que la mort de l'aïeul a eu un effet très important sur lui. Après tout, il considère son grand-père comme un « ami » digne de confiance, et non pas simplement comme un membre de sa famille. On peut donc constater qu'il se sent seul ou abandonné par lui depuis son décès. Ainsi, l'album de Laporte illustre la dépression comme conséquence d'un manque de bons amis, de la solitude et de l'impression d'être trahi et abandonné.

Dans le cas de Clara, le personnage créé par Candice Hayat, l'évènement déclencheur qui a initié le trouble mental de la petite fille est beaucoup moins spécifique, afin de pouvoir inclure dans le récit toutes les causes de la dépression majeure. Il est aussi possible que sa dépression provienne d'une raison difficile à déterminer sans examen diagnostique, comme une carence en

sérotonine et en 5HIAA. Néanmoins, malgré les imprécisions, il y a quelques indices dans l'album faisant allusion à une cause. Clara révèle d'ailleurs certaines de ses peurs chez le psychologue Monsieur Cumulus :

Ils discutent de la pluie et du beau temps. Elle parle de sa peur que la petite souris lui prenne sa dent de lait, des disputes de ses parents, de son envie d'avoir la même jupe bleue rayée rose que Suzanne, du visage fatigué de sa maman certains soirs, du jour où elle a réussi à faire du vélo sans les petites roues... (Hayat, 2006, p. 18)

On peut analyser chacun de ces sujets comme des inquiétudes et des signes d'angoisse et peut-être arriver à déterminer les causes possibles de la dépression de l'enfant. Premièrement, sa crainte que la petite souris (l'équivalent de la fée des dents en France et en Belgique) ne lui enlève sa dent de lait ne signale pas une peur des rongeurs mythologiques originaires de la France, sinon une peur de grandir. Après tout, ses parents ne lui offrent pas l'exemple d'un âge adulte « facile » : leurs disputes révèlent qu'elle est préoccupée par les conflits parentaux chez elle et peut-être par la fatigue visible de sa mère. Il est possible, donc, que la maman de Clara soit atteinte d'une dépression et que Clara l'imite ou que la dépression lui ait été transmise par sa mère, selon la théorie psychanalytique de la « défaillance de transitivisme ».⁷ En outre, comme elle convoite la jupe de sa sœur, on doit se demander si Clara pense qu'elle est traitée comme la fille secondaire par ses parents et si elle se sent jalouse. Enfin, vu qu'elle parle du « jour où elle a réussi à faire du vélo sans les petites roues » (p. 18), signalant qu'elle est en train de grandir, ce dont elle a peur, il est évident que Clara confie au psychologue des événements stressants dans sa vie.

⁷ Selon cette théorie, les sentiments d'une mère peuvent être transitifs. C'est-à-dire, la dépression de la mère peut être transférée à son enfant. Conséquemment, l'enfant peut les éprouver à son tour et souffrir. Certainement, comme nous le verrons dans le troisième chapitre, le rôle de la mère est toujours controversé. Voir *Jeu des places de la mère et de l'enfant: Essai sur le transitivisme, psychose, autisme et défaillance cognitive chez l'enfant* (2005) de J. Bergès et G. Balbo pour plus de renseignements.

Il faut en outre considérer les dessins d'art-thérapie que Clara réalise chez le psychologue pour qu'il puisse bien comprendre son état mental : « Un jour, elle en a fait un tout noir, avec un petit escargot rose et jaune dans un coin. L'autre jour, elle en a fait un très coloré, avec une petite tache violette au milieu » (p. 21). L'escargot coloré joue sans doute le rôle d'un animal totémique pour Clara et démontrer sa timidité et son désir de se cacher, possiblement des querelles de ses parents. Sans doute, le dessin coloré avec la petite tache violette peut aussi représenter ses émotions. Les couleurs vives semblent « allègres », mais on peut insinuer qu'elles ne sont en réalité qu'un désordre et on est porté à se demander si ce dessin représente une progression, un déclin ou une stagnation de la condition mentale de Clara.

L'image qui accompagne ce passage suggère une Clara souriante montrant à Monsieur Cumulus un dessin avec des éclaboussures rose, vertes, bleues et jaunes et un petit point rouge isolé par les taches. Si l'on interprète ce petit point rouge comme le symbole même de Clara, le dessin qu'elle exhibe révèle alors son sentiment d'isolement, soit chez elle, soit dans la société et parmi ses pairs. Par contre, on peut attribuer chaque couleur (rose, jaune, vert, rouge, bleu) à un membre de sa famille ou à ses amis. Par exemple, les couleurs représenteraient sa mère, son père, sa sœur, son chien et elle-même, de sorte que le dessin deviendrait un portrait de sa famille qu'elle aime. Cela expliquerait son sourire au moment où elle montre cette œuvre au psychologue. Ce portrait peut aussi impliquer la réconciliation possible entre ses parents, ce qui contribuerait au bonheur de Clara et éventuellement au rétablissement de sa santé mentale.

Stigmatisation et marginalisation associées aux enfants atteints de la dépression

Dans *Gregory, le petit garçon tout habillé de gris*, la dépression subie par le protagoniste est illustrée de façon négative. Quand Espoir se pose sur le bord de la fenêtre de la chambre de Gregory, l'oiseau « [s'aperçoit] qu'il se passait des choses bien étranges dans cette chambre

d'enfant » (Laporte, 2009, p. 16). Cet élément du texte annonce déjà « l'anormalité » du garçon. De plus, le récit, qui reflète alors les pensées d'Espoir, pose la question suivante : « Quel [est] le mal étrange qui [terrasse] ce petit garçon? » (p. 16). Les mots « mal étrange » accentuent encore la connotation négative associée au trouble mental de l'enfant. De plus, cette expression, laquelle est souvent utilisée pour décrire la dépression, renforce chez les jeunes lecteurs de cet album l'idée que les gens déprimés sont « étranges » et non-désirés.

Étant donné que la figure allégorique d'Espoir lui demande : « Veux-tu vraiment guérir de ton étrange maladie? » (p. 22), il est évident que la dépression est vue comme une « maladie » dont on peut guérir, et non pas comme une condition difficile avec laquelle beaucoup de gens vivent quotidiennement. Le livre suppose ainsi que ce trouble est tout à fait curable. De plus, selon la narration, la « guérison » semble être un choix personnel. À la suite de la définition de la dépression comme une maladie, l'oiseau ajoute d'ailleurs : « Réponds-moi [...] je ne peux rien pour toi si tu ne veux pas de mon aide! » (p. 22), réduisant la dépression à long terme à un état mental choisi et promouvant l'idée que celle-ci est la faute de l'enfant.

En outre, la stigmatisation est autant présente parmi les pairs de Gregory dans cet album. À la page 26, le garçon habillé de gris est dans la cour de récréation de l'école, encerclé par des « milliers d'oiseaux multicolores qui se [détachent] un à un et qui [s'approchent] de Gregory et d'Espoir » (p. 27). Pendant ce temps, ses camarades l'observent par des fenêtres de l'école. La majorité d'entre eux semblent contents de voir que Gregory a retrouvé le sourire, mais il y a deux enfants qui rient en couvrant leur bouche ou en montrant du doigt le spectacle bizarre. Il est clair qu'ils se moquent de Gregory et qu'ils pensent que le garçon déjà « étrange » l'est maintenant beaucoup plus puisqu'il a des amis « magiques » qui ne sont pas humains. Ainsi, les pairs renforcent ici l'étrangeté et l'ostracisme des enfants atteints de la dépression.

Dans *Le nuage de Clara*, par contre, la stigmatisation n'est pas très apparente. Personne n'appelle son état psychologique une « maladie »; et il semble qu'elle soit acceptée par tous les gens autour d'elle. Néanmoins, Clara se distingue des autres personnages illustrés et est bel et bien différente. Après tout, elle est le seul personnage qui possède un visage bleu (jusqu'à la page 26). De plus, dans les illustrations, elle se trouve souvent reléguée au coin de la page, tournant son regard vers les marges. Elle a l'air de vouloir sortir de l'image. Ce positionnement peut indiquer son sentiment d'isolement ou de marginalisation.

Cela dit, il est possible que les regards des personnages révèlent plus que ça. Par exemple, aux pages 13 et 14, Clara est la seule qui ne regarde personne. Les autres personnages dans la rue – sa mère, son père, son amie Rose, Nino et la mère des deux derniers enfants – se regardent et forment un groupe fermé. Pour être plus précis, soulignons que les yeux de la mère de Clara se fixent vers ceux de la mère de Rose; et le père de Clara regarde sa femme. Enfin, Rose et son petit frère se regardent amicalement. La réciprocité des regards représente les liens d'amitié et d'intimité entre eux. Autrement dit, tout le monde semble avoir de bonnes relations avec quelqu'un, sauf Clara. Peut-on donc interpréter cette illustration comme un lien puissant entre la solitude et la dépression, ou cette solitude profonde est-elle à l'origine même de ce trouble?

Il est alors intéressant de noter le rôle que jouent les parents dans ces deux albums et la manière dont ils réagissent et interviennent. Dans les deux cas, ce sont les figures masculines qui aident et interviennent. Par exemple, dans *Le nuage de Clara*, quand les parents « perplexes » observent Clara qui « ne fait pas de caprices » (Hayat, 2006, p. 4) et qui semble accablée sur la balançoire, la mère lui demande : « Tu boudes? » – mais c'est son père qui identifie un problème chez elle et s'enquiert : « Que se passe-t-il? » (p. 3). La mère essaie de lui remonter le moral en

lui préparant des konafas, « les petits gâteaux [que Clara] adore » (p. 10), mais cette idée ne règle pas le problème. Selon le récit textuel, les deux parents « ont une idée : aller chez Monsieur Cumulus » (p. 14); et la maman emmène Clara « le jeudi après l'école » (p. 19) tandis que le papa la récupère (p. 24). Néanmoins, le texte, accompagné par une illustration du père jouant avec sa fille qui se cache derrière un arbre, ajoute que « parfois, [Clara] fait rire son père, quand il vient la récupérer » (p. 25). Cette page suggère donc que c'est le père qui réussit à aider sa fille à « guérir » en jouant et en passant de bons moments avec elle. Ainsi, la figure paternelle est présentée de façon positive, voire efficace, pendant que l'image maternelle semble inutile.

De la même manière, dans *Gregory, le garçon tout habillé de gris*, la mère ne sait pas quoi faire et elle fait peu pour aider son fils. D'abord, quand Gregory refuse de mettre sa « salopette préférée », que sa mère a sortie pour lui, en faveur d'un pantalon gris et d'un chandail blanc, celle-ci est « surprise » et « le [laisse] faire » (Laporte, 2009, p. 9). Dans le texte, ce geste est justifié par la mention qu'elle sait « qu'il était inutile de le brusquer lorsqu'il était maussade et bougon » (p. 9). Elle a donc « toutes les peines du monde à s'occuper de son petit [depuis le décès de son propre père] » (p. 9).

Malgré tout, les deux parents s'inquiètent de Gregory. Le père n'apparaît pas dans les illustrations, mais selon le texte, les deux parents prennent des initiatives ensemble pour aider leur fils. Par exemple, « affolés », ils amènent Gregory « consulter un spécialiste de la vue », mais celui-ci « ne lui [trouve] aucune maladie » (p. 12) même si leur fils ne peut pas distinguer les couleurs des dessins dans son livre de contes. Malgré leurs efforts, les parents semblent malavisés. Après tout, la consultation avec le spécialiste de la vue nous révèle qu'ils ignorent le comportement mélancolique de leur fils, ou qu'ils ne savent pas comment reconnaître la dépression et comment la traiter. Leur ignorance est renforcée encore quand ils consultent deux

autres médecins qui « [confirment le] bon état de santé physique [du garçon] » (p. 12). Par conséquent, il n'est pas incorrect de supposer que la dépression de Gregory est prolongée à cause de l'ignorance de ses parents et des mauvais diagnostics. Enfin, quand « la maman de Gregory se [rend] compte du manège de l'oiseau » (p. 19), elle est émue mais reste passive. Elle ouvre la fenêtre pour « permettre à Espoir d'entrer à sa guise dans la chambre de son petit garçon » (p. 19), mais son aide s'arrête là. Ni la mère ni le père n'intervient plus dans le récit – ce qui est curieux dans un album publié par un établissement hospitalier.

Ainsi, les parents dans les deux albums s'occupent de l'enfant déprimé et essaient d'obtenir des soins médicaux professionnels, mais ils ne sont pas toujours très efficaces ni utiles. Il est donc possible qu'un lecteur-enfant souffrant d'une dépression et lisant ces livres remette en cause ses parents comme des êtres compétents et des personnes de confiance...

Les solutions offertes par les albums étudiés

Pour résoudre la dépression infantile, ces deux albums offrent, en somme, des solutions bien différentes aux lecteurs. Dans *Le nuage de Clara*, l'album écrit par une auteure sans spécialisation psychiatrique, on observe clairement la promotion de la consultation des spécialistes comme un thérapeute ou un conseiller en santé. Selon le texte, la solution pour Clara, c'est de chercher une assistance médicale et de consulter des psychologues (qui favoriseront peut-être une thérapie cognitivo-comportementale). Pour promouvoir cette idée, l'album démontre la confiance entre la patiente et le spécialiste Monsieur Cumulus; sa représentation comme un homme digne de confiance est renforcée par le fait qu'il offre à l'enfant un parapluie (Hayat, 2006, p. 18). Il devient donc le Mentor du récit, qui, dans la tradition littéraire, est l'adjuvant sage : « sa fonction principale réside dans sa capacité à assister le héros dans sa quête, que ce soit par la transmission d'un objet magique [...] ou des connaissances spécifiques »

(Grenaudier-Klijn, 2004, p. 92). Dans ce cas, en offrant un parapluie à sa patiente, le Mentor de Clara, qui est considéré comme un magicien plein de sagesse qui avait « beaucoup aidé Rose » (Hayat, 2006, p. 14), lance la jeune fille dans son parcours initiatique en commençant la transmission des connaissances en vue du soulagement de la dépression (comme l'apprentissage d'aptitudes de communication et de résolution de problèmes). De plus, étant donné que « le Mentor constitue lui aussi un substitut paternel et/ou maternel destiné à pallier aux manques du parent biologique » (Grenaudier-Klijn, 2004, p. 95), il satisfait le besoin chez Clara d'une figure maternelle qui la comprenne mieux. Enfin, il est possible que cette offre d'un parapluie serve à aider Clara – et aussi le lecteur – à mieux comprendre le rôle du spécialiste et à s'identifier à lui.

Évidemment, comme l'offre du parapluie le démontre, l'œuvre représente la dépression de façon symbolique. Après tout, la représentation métaphorique est souvent employée comme une « façon d'approcher la perception du soi », y compris celle des autres, dans la rencontre thérapeutique (Labaki, 2012, 137). Dans l'album, la dépression est comme un orage constant et les gouttes de pluie sont des pleurs, et ces comparatifs aident le lecteur à comprendre le trouble psychopathologique.

De cette façon, Hayat situe la consultation dans un univers métaphorique rempli d'éléments liés à la pluie. Par exemple, Clara porte un animal en peluche de type aquatique – une petite grenouille avec un foulard rouge – surtout avant son premier rendez-vous chez le psychologue (Hayat, 2006, p. 16). Ce jouet est sûrement là comme un animal totémique qui la guide dans son périple. D'abord, il apparaît dans les illustrations quand Clara est accablée par des émotions intenses. Ensuite, vu que les grenouilles, qui aiment la pluie, représentent la purge des émotions (Farmer, 2011, p. 118), cet amphibien annonce qu'une transformation chez la jeune fille se réalisera. Le batracien est aussi souvent employé comme un symbole pour annoncer la

présence de la pluie imminente (p. 118) – et donc pourrait être un présage des larmes cathartiques de Clara qui se présenteront pour l'aider à se débarrasser de son stress. Ainsi, les métaphores liées à l'eau et au temps offrent une catharsis, c'est-à-dire le déversement des émotions intériorisées sous forme de conversations avec Monsieur Cumulus, comme le premier pas vers le soulagement de l'enfant déprimé.

En outre, comme cette étude l'a déjà mentionné, la page qui montre le père de Clara jouant avec elle, alors qu'elle se cache derrière un arbre et « fait rire son père quand il vient la récupérer » (Hayat, 2006, pp. 23-24), suggère que passer de bons moments avec l'enfant touché ou renforcer les liens familiaux peuvent être utiles en vue de traiter la dépression infantile. L'idée de résoudre les disputes entre les membres de la famille, y compris le désir d'améliorer les relations avec tout le monde, ne sont pas mentionnées dans le texte, mais elles sont bien visibles dans les illustrations. Par exemple, à la fin de l'album, Clara et sa mère semblent plus proches : la mère brosse les cheveux de sa fille pendant qu'elle mange son petit déjeuner et qu'elle regarde une paire d'oiseaux gris par la fenêtre (p. 27), lesquels peuvent symboliser l'unité et pourraient être symboliquement leurs doubles. De plus, Clara joue à nouveau avec ses amies à la plage et affiche un grand sourire (p. 29).

Toutefois, la solution précise pour l'enfant reste très vague. La dernière page révèle Clara au visage bleu : « la nuit, elle rêve de soleil... » (p. 25). Dans l'illustration qui accompagne ce texte, Clara, qui est toute bleue, dort dans son lit et rêve d'une Clara rose, c'est-à-dire d'une Clara avec une peau « normale » comme celle des autres, une peau qui ne représenterait plus sa dépression. La petite fille rêvée fait du vélo, suivie par son chien rouge qui marche à deux pattes et par un oiseau gris. Ils sont entourés par des images de desserts, de bonbons et un ballon de plage. Il est donc possible que les objets rêvés représentent une solution ultime pour Clara : peut-

être faut-il jouir pleinement de la vie (soit en faisant plus de sport, soit en aimant les plaisirs comme la crème glacée) et socialiser en jouant avec ses amis à la plage.

La solution qu'offre *Gregory, le petit garçon tout habillé de gris* est grandement différente. En fait, dans l'album de Laporte, la « guérison » de la « maladie » du garçon est divisée en trois étapes. Premièrement, cet album offre une solution en intégrant des éléments spirituels : Gregory remarque l'apparition magique de plusieurs oiseaux multicolores et pense que « son grand-papa, du haut du ciel, lui [fait] signe » avec eux (Laporte, 2009, p. 29). Autrement dit, Gregory interprète ce geste comme un message d'amour éternel de son aïeul et l'accepte afin de pouvoir faire son deuil.

Deuxièmement, Gregory reçoit un ami, un « petit moineau tout brun » (p. 29) qui parle, pour soulager son sentiment de solitude. Ce moineau vient « jour après jour [...] sur le rebord de la fenêtre pour chanter, pour danser et pour cogner dans les carreaux avec son bec » (p. 19); et Gregory se met facilement « à souhaiter sa présence » (p. 19). Selon la dernière page, « tous les jours, il recherche la compagnie d'Espoir, son meilleur ami » (p. 32) – et donc, l'oiseau remplace effectivement le grand-père décédé. Cette amitié avec l'oiseau magique capable de parler (et qui, par son nom, sert de métaphore gratuite de l'espoir et fait allusion à des motifs littéraires communs et bien connus.⁸ S'il ne tire pas son inspiration de l'association des oiseaux à la liberté, dont Gregory, le prisonnier captif de son trouble dépressif, aurait besoin, cette créature ailée capable de traverser les obstacles est néanmoins chargée de symbolisme. On sait que les moineaux étaient historiquement des symboles de la direction et on pensait qu'ils exprimaient l'amour aussi (Farmer, 2012, p. 254). Ainsi, le moineau-conseiller de l'album est

⁸ Le motif de l'oiseau qui attend le petit garçon dans cet album a été inspiré, peut-être, par la tradition littéraire qui a débuté pendant le Moyen Âge, au XII^e siècle, avec le *Lai du Laüstic* de Marie de France, dans lequel un rossignol apparaît quotidiennement à la fenêtre d'une femme. Ce motif se présente aussi dans le conte de fées français *L'Oiseau bleu* (1697) de Marie-Catherine d'Aulnoy, qui illustre un homme qui se transforme en oiseau et qui rend visite à son amante.

vraisemblablement un symbole de l'amour du grand-père mort qui protégera toujours son petit-fils. Enfin, Espoir joue le rôle d'un guide spirituel. Il est surtout, répétons-le, le grand-père incarné. Après tout, historiquement et dans plusieurs cultures, l'oiseau a été souvent vu comme l'incarnation d'un défunt, comme Christopher Moreman, dans son article « On the Relationship between Birds and Spirits of the Dead », le signale : « birds are often believed to actually embody spirits of the dead themselves » (Moreman, 2014, p. 9). Certaines théories tentent d'expliquer cette association, le vol des bêtes aviaires, par exemple, pouvant représenter une connexion entre l'ascension et la transcendance (p. 13). Ainsi, le moineau qui guide Gregory s'inspire probablement de nos anciens folklores pour se présenter comme l'incarnation et le messager du grand-père qui, ultimement, aide Gregory à tourner la page en lui assurant qu'il sera toujours avec son petit-fils pour le guider pendant sa vie.

Enfin, dans l'album de Laporte, la troisième solution offerte à Gregory, est d'accepter la mort de son « ami » comme une partie de l'expérience humaine et de savoir qu'il est toujours aimé dans la vie. Pendant la progression de sa guérison, le texte note :

Gregory guérit peu à peu de sa maladie. Il se [met] d'abord à voir les petites joies quotidiennes dans des teintes pastel à peine soulignées, puis il [peut] apercevoir de grands bonheurs vivement colorés. Il [comprend] que la vie est faite de nuances et qu'on peut vivre de petites et de grandes joies comme de petites et de grandes peines. Il [prend] conscience également que c'était lui qui donnait de l'éclat à tout ce qui l'entourait. Il [sent] profondément en lui l'amour de son grand-père, celui de ses parents, de ses amis et de tous ceux qui se faisaient du souci pour lui. (Laporte, 2009, p. 31)

Ce passage indique que le rétablissement n'est pas immédiat. Il suggère surtout que Gregory doit changer « peu à peu » sa perspective et « apercevoir de grands bonheurs vivement colorés » (p. 31) dans la vie pour se sentir plus heureux, tout en promouvant le concept qu'on peut vaincre tout trouble en adoptant la perspective que « l'esprit domine la matière ». Ainsi, le livre

démontre qu'on doit changer de mentalité et être plus positif en tenant compte de l'amour dans sa vie pour surmonter les expériences traumatiques et mélancoliques.

En conclusion, les solutions offertes par ces deux albums sont vastement différentes. Il est aussi intéressant de noter que c'est le livre écrit par une psychologue clinicienne et publié par un centre hospitalier qui se sert d'un univers métaphorique et des références au fantastique au lieu des interventions médicales pour illustrer les traitements possibles de la dépression infantile, tandis que l'auteure qui n'est pas associée aux soins psychiatriques suggère une solution plus explicite : la consultation des psychologues qui peuvent enseigner à l'enfant des aptitudes de communication et la résolution des problèmes.

Malgré leurs différences, les deux albums qui illustrent la dépression majeure chez les enfants ont des points en commun, surtout l'usage d'un certain élément, le symbolisme de la pluie. Quelle est l'importance de cet aspect dans les deux albums? Évidemment, un nuage au-dessus de leurs têtes incarne la dépression chez les deux protagonistes. En outre, les deux œuvres décrivent des jours pluvieux – surtout après le traitement de l'enfant malade. Dans l'album de Danièle Laporte, où abondent les images d'orages, le texte indique : « aujourd'hui, lorsqu'il pleut, Gregory est heureux. Il repense au superbe arc-en-ciel qui illumina sa vie et aux oiseaux qui lui apprirent à avoir confiance en lui » (Laporte, 2009, p. 32). Ici, la pluie, qui est normalement représentée de façon négative, n'a aucun impact sur le petit garçon habillé maintenant en orange. Elle démontre plutôt que Gregory accepte les « petites peines » avec les petites joies dans la vie (p. 31).

De la même manière, la pluie est partout dans l'album de Candice Hayat. Premièrement, les noms des personnages principaux font référence au temps qu'il fait : Clara vient du mot latin *clarus*, qui signifie « clair et brillant »; et le nom de Monsieur Cumulus est un clin d'œil aux

nuages connus surtout pour les journées généralement ensoleillés. De plus, on observe l'usage de la métaphore de la tempête avec le psychologue, qui donne un parapluie à Clara (Hayat, 2006, p. 18). Enfin, tout comme le texte du parcours de Gregory, le texte de Clara décrit un jour de pluie après le rétablissement de l'enfant en notant : « Aujourd'hui, il pleut très fort. Tout le monde râle » (p. 31). Une illustration le soutient en démontrant des personnes énervées (pp. 31-32). Cependant, au coin de la page, Clara montre joyeusement une flaque d'eau à son amie Rose. Dans les pages suivantes, « Clara est heureuse » (p. 34) et patauge dans la flaque. Comme Gregory, elle est contente et n'est plus préoccupée par la pluie.

Il est possible que la fascination pour l'eau – une métaphore de la dépression – signifie qu'on a accepté sa situation, qu'on a surmonté ses problèmes et qu'on les a oubliés en faveur du bonheur de vivre et d'une vision plus optimiste de l'avenir.

Conclusion

En conclusion, la dépression majeure est un trouble d'humeur qui touche la pensée, le comportement et les émotions. La littérature de jeunesse a tendance à expliquer les manifestations de cette condition psychologique chez les enfants de façon symbolique, notamment par des couleurs, des animaux totémiques et des métaphores liées à la pluie et aux nuages. Les albums de Laporte et de Hayat illustrent certains défis auxquels font face les jeunes déprimés, en présence de parents incapables de reconnaître le trouble chez leur enfant et l'association stigmatisée de la dépression à une « maladie » négative. Toutefois, ils essaient d'offrir des traitements aussi. Les solutions proposées ne sont pas toujours très réalistes, sinon symboliques, et elles sont souvent illustrées comme des transformations graduelles. Les livres promeuvent donc auprès des lecteurs la sollicitation de l'aide compétente, la patience, une vision optimiste de l'avenir et l'espoir comme des traitements possibles. Après tout, la dépression n'est

pas illustrée comme une tempête qui doit être permanente, mais plutôt une expérience épisodique qui, comme un orage, peut se calmer par l'intervention d'un intermédiaire. Gregory et Clara promettent que le retour du soleil est bien possible.

CHAPITRE 2 : REPRÉSENTATIONS LITTÉRAIRES DES TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE

« Les plus beaux mots du monde ne sont que
de vains sons, si on ne les comprend pas. »
– *Anatole France*

Dans ce chapitre, nous aborderons une condition beaucoup plus complexe qui apparaît dès la naissance ou très tôt dans la vie de l'enfant – les troubles du spectre autistique – en vue d'analyser ses représentations littéraires. Dans le cadre de cette étude, nous allons consulter la version française de la cinquième édition du « Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux » (DSM) de la Société américaine de psychiatrie, publiée en 2015, car les albums que nous analyserons ont paru, cette fois, après la publication de la plus récente édition du DSM en 2013.

Définition et symptômes du trouble du spectre autistique

Le trouble du spectre autistique (TSA) est « un trouble neuro-développemental caractérisé par des atteintes de degrés différents » (Eigsti, Irvine & Green, 2015, p. 6) qui affectent « les capacités de relation et d'adaptation à l'environnement physique et social » (Rogé, 2000, p. 114). Alors que les « premières manifestations [...] sont présentes avant l'âge de 3 ans », les « anomalies sont enregistrées dans les domaines des interactions sociales, de la communication, ainsi que du comportement répétitif et des intérêts restreints », les symptômes variant souvent « beaucoup d'un individu à l'autre, notamment en ce qui concerne les capacités intellectuelles, qui peuvent aller de la déficience profonde à une intelligence normale, voire supérieure » (p. 114). Le DSM-V établit les manques d'interaction sociale ou émotionnelle typiques qui peuvent se manifester, comme des « 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 [...] jusqu' à une incapacité d'initier des interactions sociales ou d'y répondre », des « déficits des comportements de communication non verbaux

utilisés au cours des interactions sociales » comme une intégration défectueuse « entre la communication verbale et non verbale et des déficits dans la compréhension et l'utilisation des gestes », et des déficits « du développement, du maintien et de la compréhension des relations » (American Psychiatric Association, 2015, pp. 55-56).

L'individu atteint de ce trouble peut également démontrer des intérêts et comportements restreints, répétitifs et stéréotypés, de même qu'une « intolérance au changement [et une] adhésion inflexible à des routines ou à des modes comportementaux verbaux ou non verbaux ritualisés » (p. 56). L'enfant autistique ressent une « détresse extrême provoquée par des changements mineurs » (p. 56). Les psychiatres notent en outre une « hyper ou hypo réactivité aux stimulations sensorielles » ou un « intérêt inhabituel pour les aspects sensoriels de l'environnement », l'enfant réagissant négativement au bruit, attachant aux objets avec intensité et montrant une « fascination visuelle pour les lumières ou les mouvements » (p. 56). Carlson & Heth (2010) précisent que les enfants atteints d'un TSA préfèrent les activités solitaires et ne reconnaissent pas le stress d'autrui:

Children diagnosed with the disorder display little inclination to form friendships and do not spontaneously share enjoyments, interests, or achievements with other people. They prefer activities where they can be alone and are often oblivious to the presence of others and unresponsive to signs of others' distress. (Carlson & Heth, 2010, p. 556)

Les albums analysés dans ce chapitre présenteront surtout, nous le verrons, une obsession pour l'alignement des jouets, une intolérance devant les petits changements, une hypersensibilité aux stimulations sensorielles et des réactions démesurées face à certains stimulus.

De plus, selon une étude d'Eigsti, Irvine et Green (2015), publiée dans le recueil *Langage et cognition dans l'autisme chez l'enfant* dirigé par Hélène Delage & Stéphanie Durrleman, approximativement 25 % de la population souffrant des TSA « n'acquiert jamais un langage

fonctionnel, tandis qu'une autre partie a un excellent langage » (Eigsti, Irvine & Green, 2015, p.

6). Un retard de développement est donc souvent lié à un contexte d'autisme :

...les enfants TSA commencent souvent à parler plus tard que leurs pairs au développement typique. De plus, à partir du moment où ils parlent, ils ont souvent des difficultés avec la forme du langage, c'est-à-dire avec la combinaison des mots en phrases (la syntaxe) [...] [et] l'utilisation du langage dans un contexte social est toujours altérée. pp. 6-8)

On observera ce phénomène dans le corpus à l'étude, surtout dans *Muette*, précisément sous la forme du mutisme, tandis que les problèmes de langage émergeront notamment dans l'album de Féjoz et Torrent, dans lequel le protagoniste se présente en disant « Tom ! C'est moi » (Féjoz & Torrent, 2015, p. 24). Le mutisme sélectif est alors associé à l'autisme, puisque « l'enfant ne parle pas dans certains milieux (p. ex., à l'école), mais la communication est bonne dans d'autres milieux où il se sent en sécurité, comme à la maison » (Rogé, 2000, p. 117).

Dans le guide francophone *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents (Tome II : Troubles intériorisés)* (2000) de Lyne Turgeon et Sophie Parent, Bernadette Rogé note aussi que l'approche cognitivo-comportementale, comme traitement de l'autisme, se présente le plus souvent sous la forme de programmes d'intervention pour aider les enfants à s'adapter au TSA. Par exemple, le programme éducatif TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) fait collaborer les professionnels et les parents afin d'enseigner des stratégies de communication et amener l'enfant à l'autonomie et à une meilleure qualité de vie (pp. 123-124). Il existe aussi des guides disponibles – comme *The Green Zone Conversation Book : finding common ground in conversation for children on the autism spectrum* (2015) de Joel Shaul, qui sont utilisés pour enseigner aux enfants atteints de l'autisme des techniques pour améliorer leurs compétences sociales et initier des conversations. Nous verrons encore une fois dans ce chapitre que les

solutions recommandées par les spécialistes sont bien différentes de celles offertes par les auteurs des albums étudiés.

Le portrait de l'autisme dans deux albums

Nous allons maintenant analyser les représentations de l'autisme infantile dans *Muette* (2011) d'Anne Cortey et Alexandra Pichard, qui met en scène une petite fille qui, comme le titre le suggère, ne parle pas et préfère le silence. Un jour, elle rencontre un garçon aussi silencieux qu'elle. Quand ils jouent dehors, celui-ci commence à lui parler et l'inspire à converser aussi. Cette nuit-là, la fille « muette » parle aux autres dans ses rêves. Le lendemain matin, en s'habillant comme une guerrière autochtone, elle se prépare pour « le moment » de faire sortir ses mots et rejoindre les autres. Dans le deuxième album à analyser, *L'enfant derrière la fenêtre* (2015) d'Anne-Gaëlle Féjot et Dani Torrent, le lecteur découvre le monde de Tom, un petit garçon autistique qui vit au milieu de la jungle et qui habite dans une cabane fictive pour se protéger des choses qui lui font très peur. Dans son abri inventé, il imagine pourtant une ouverture. Un jour, Tom rencontre un autre garçon derrière cette fenêtre et celui-ci lui montre un miroir faisant danser une lumière qui, ultimement, fait apparaître des mots.

Les albums de notre étude, qui illustrent les troubles du spectre autistique chez les enfants-personnages, n'identifient jamais l'autisme explicitement dans le récit. En fait, un lecteur inconscient des symptômes associés à ce trouble penserait que ces albums abordent plutôt la timidité, l'introversion, l'excentricité ou l'hypersensibilité plutôt que le retard du langage et les autres signes de l'autisme. Dans *Muette*, par exemple, le « mutisme » de la narratrice apparaît presque comme l'obstination de changer un comportement timide qui ne dérange pas l'enfant atteint de ce trouble. Au début du récit, le texte nous révèle la narration intérieure de la fille quand les docteurs essaient d'identifier un problème chez elle : « les réponses, je les ai en moi. Je

ne suis pas stupide! Laisse-moi tranquille » (Cortey & Pichard, 2011, p. 6). Ce passage est d'ailleurs accompagné d'une illustration de la petite fille qui sourit en couvrant ses yeux avec une tuque rouge, comme si elle était satisfaite de son comportement silencieux.

Cependant, le récit nous montre certainement que la condition de l'enfant l'empêche de prendre la parole même si elle a « envie de dire » qu'elle n'est pas stupide (p. 6). En fait, son mutisme est illustré comme une habilité ou un pouvoir qu'elle n'a pas encore maîtrisé. Elle insiste sur cette incapacité temporaire : « Les mots sont enfermés, au chaud, dedans, chut! pour le moment. J'en ai tout un dictionnaire. Ils font des phrases, parfois des histoires. Mais ils ne sortent pas. Mes mots ne peuvent vivre dans tout ce bruit autour de moi. Je préfère le silence » (p. 7). Ici, la petite fille justifie sa condition comme une simple préférence et non pas un défi auquel elle fait face. L'illustration sur cette page la montre jouant tranquillement avec un jeu fait des briques blanches, vertes et rouges – possiblement un casse-tête ou des briques de LEGO – pour renforcer l'idée qu'elle accepte son comportement silencieux (ou du moins, qu'elle n'est pas trop dérangée par la condition aussi complexe que son jeu). Enfin, plus tard, quand elle rencontre le garçon muet, « il y a des silences, des longs parfois comme des éternités » (p. 11) – mais elle confirme alors sa préférence : « Ça ne me dérange pas. Au contraire » (p. 11). Cette communication orale initiale chez l'enfant-personnage est donc dépeint comme une façon de contrôler l'anxiété, inspirée par son nouvel ami; c'est le moment déclencheur qui lui « donne du courage » (p. 11). Le mutisme de l'enfant pourrait donc être interprété comme de l'introversion ou de la timidité plutôt que comme un retard de langage associé aux TSA.

De la même manière, dans l'album d'Anne-Gaëlle Féjoz et de Dani Torrent, l'autisme n'est pas annoncé officiellement. Le protagoniste, Tom, pourrait être interprété comme un petit garçon qui n'est pas atteint d'un trouble mais qui a des intérêts très particuliers comme une

fascination pour les super-héros (Féjoz & Torrent, 2015, p. 12). Toutefois, il y a certainement quelque chose d'étrange dans le comportement de ce personnage : après tout, il porte des vêtements démodés, datant d'une autre époque. Sa veste chinée rouge sans manches avec des motifs géométriques jaunes portée par-dessus une chemise blanche lui prête une apparence de « geek » en termes contemporains. Si l'on ne sait pas que la non-conformité est associée à l'autisme (Lawrence-Smith, 2014, p. 251), on penserait que Tom est tout simplement un enfant « bizarre » ou original.

Ajoutant à son étrangeté, la coupe de cheveux bruns du garçon, une coupe au bol, nous rappelle aussi un passé lointain. Ses cheveux et ses yeux foncés font allusion, peut-être, au personnage de Spock de la série télévisée de science-fiction américaine *Star Trek* (ou *Patrouille du cosmos* au Canada français)⁹. Mi-vulcain, mi-humain, Spock est un demi-extraterrestre qui semble stoïque et inexpressif, tout comme Tom; mais, mi-humain, il n'est pas toujours capable de prendre le contrôle de ses émotions ni de communiquer comme un être humain. Cette référence pourrait renforcer l'idée que Tom n'est pas un spécialiste des aptitudes de socialisation avec des humains. Enfin, Spock le Vulcain exemplifie lui-même certains traits autistiques. Geoff Lawrence-Smith (2014) note d'ailleurs les ressemblances entre Spock et les personnes autistiques :

...the Vulcans actively embraced characteristics the viewers might consider 'autistic' in order to aid their own survival. Indeed, the stigma Vulcans experience from others within the *Star Trek* universe parallels the stigma experienced by people with autism spectrum conditions in our own society. (p. 251)

Ainsi, comparé au Vulcain bien connu, Tom est clairement présenté dans l'album de Féjoz et Torrent comme un demi-extraterrestre parmi les gens qui l'entourent. Nonobstant, malgré ces allusions intermédiaires, le lecteur ordinaire, qui n'est pas nécessairement sensible aux maladies

⁹ Créée par Gene Roddenberry, la série télévisée originale *Star Trek* a débuté en 1966.

mentales, n'est pas obligé de reconnaître les références au trouble du spectre autistique chez Tom, et on penserait plutôt qu'il n'est en réalité, comme Spock, qu'un personnage excentrique. De plus, on pourrait constater que son refuge dans une « cabane » construite par lui-même n'est qu'une stratégie d'adaptation puisqu'il est introverti ou atteint d'un trouble d'anxiété ou d'une phobie quelconque, étant donné sa « peur » des choses inconnues autour de lui (Féjoz & Torrent, 2015, p. 3). Enfin, son aversion pour les bruits (p. 3) se présente comme un signe de son hypersensibilité, une caractéristique individuelle qui consiste en une réactivité exagérée à la moindre stimulation.

Ainsi, l'autisme chez les personnages-enfants dans ces deux albums n'est pas explicite et ses symptômes pourraient être interprétés comme d'autres défis enfantins moins complexes, sans doute parce que l'autisme reste un trouble méconnu parmi les jeunes ou parce que les troubles mentaux sont souvent perçus comme des tabous à ne pas discuter avec les enfants, surtout dans une histoire à raconter le soir avant de s'endormir.

Indices du spectre autistique dans les œuvres

Malgré le fait que les troubles du spectre autistique ne sont pas identifiés nommément dans ces deux livres, quelques indices nous aident à déchiffrer l'ambiguïté. Par exemple, on observe dans *Muette* l'histoire d'un retard de langage et une défaillance émotionnelle qui s'exprime par une série de négatifs : « Moi, je ne crie jamais. Je ne pleure pas, ni ne ris. Et je ne parle pas non plus » (Cortey & Pichard, 2011, p. 3). Rappelons que les personnes atteintes des TSA peuvent présenter une absence de mimiques faciales ou un manque de réciprocité émotionnelle (American Psychiatric Association, 2013, p. 55), comme c'est le cas dans cette représentation artistique de la maladie.

Dans *L'enfant derrière la fenêtre*, on peut cette fois discerner une fascination pour les

lumières et les objets qui tournent (p. 56). Par exemple, quand Tom rencontre l'autre garçon, il note que le soleil entre par sa fenêtre : « J'aime regarder sa lumière sur les murs. Soudain, la lumière se met à danser, doucement d'abord, puis en rondes rapides. Cela me plaît beaucoup » (Féjoz & Torrent, 2015, p. 24). Quand Tom apprend que la lumière, sous la forme d'un rayon de soleil fait d'un motif organique et fluide comme s'il était plein de mouvements, provient du miroir de l'autre garçon, il lui demande alors de continuer ce jeu et il est tout à coup « content » (p. 29). Une même situation se présente à la fin du livre où le lecteur trouve une illustration de Tom regardant avec un grand sourire les rayons du soleil qui ressemblent aux rayons mobiles de la lumière du miroir. Enfin, sa fascination pour le mouvement est trahie par son penchant pour un jouet connu pour sa rotation continue : « [sa] toupie lumineuse » (p. 15) qui sert vraisemblablement de clin d'œil aux personnes atteintes d'un TSA et à leur obsession pour les mouvements de rotation.

En outre, l'album fait appel à certains signes d'hypersensibilité aux stimulations sensorielles, représentés par une obsession pour l'organisation, le classement et la collection, révélant la lutte constante entre l'ordre et le désordre dans l'univers de l'enfant-personnage. Les divisions sont claires entre le territoire de l'enfant et le monde autour de lui. L'espace des autres dans l'album de Cortey et Pichard reste, à l'inverse, chaotique, tandis que celui de l'album de Féjoz et Torrent est obsédé par le rangement. Dans les deux cas, les « autres » sont toujours très bruyants. La littérature pour les enfants crée donc des espaces symboliques pour séparer les bruits menaçants et le calme que cherchent les enfants atteints d'un TSA. Dans *Muette*, la foule agitée autour de la jeune protagoniste n'est que vacarme. Percevant son monde extérieur comme « tout ce bruit autour [d'elle] » (Cortey & Pichard, 2011, p. 7), la narratrice indique qu'elle doit se retirer du « chahut » des autres (p. 21).

Les illustrations montrent d'ailleurs les personnages qui circulent autour de la fille muette comme une foule de « sauvages » : ses frères, ses sœurs et ses parents apparaissent à divers moments dans le livre comme des fictions menaçantes : des guerriers autochtones, des princesses-fées, des cowboys ou des super-héros méchants. Les illustrations les montrent avec des lignes noires se découpant sur des arrière-plans monochromatiques, sans ombres. Ce style minimaliste est employé encore pour dépeindre l'univers de la protagoniste : les murs, le ciel et le sofa sur lequel elle est assise à la page 4 sont des espaces blancs évoquant le vide, le silence.

La narratrice révèle son point de vue sur le « chahut » des autres et sur la rigueur de son monde intime par l'usage des pronoms. Au début du récit, elle présente sa situation familiale ainsi : « À la maison, j'ai des frères et des sœurs. Ça crie beaucoup, ça pleure, ça rit » (p. 3). Cependant, elle ajoute après cette phrase : « Moi, je ne crie jamais. Je ne pleure pas, ni ne ris » (p. 3). Il faut noter que l'emploi du pronom neutre « Ça » pour remplacer le « ils » ou le « on » dans la première citation est impropre et dénote une connotation négative en français. Néanmoins, elle utilise un pronom personnel correct et emphatique (Moi, je) pour faire référence à elle-même. Même si les enfants francophones atteints d'un TSA peuvent avoir des difficultés avec les pronoms¹⁰, le reste du récit ne montre aucun problème grammatical, ce qui attire davantage l'attention sur le pronom « Ça » de la première occurrence. La famille est ainsi comparée à des bruits intolérables et au désordre, tandis que « Muette » se présente de façon positive et comme un sujet pensant et volontaire.

Vu que la narratrice présente le récit comme une lutte entre « moi » et « les autres » qui ne la laissent jamais tranquille (p. 6), il est bien évident qu'elle préfère son monde privé, dans

¹⁰ Lire les études « Difficultés avec les pronoms personnels chez les enfants atteints d'un autisme de haut niveau » et « La production de pronoms en français par des enfants avec trouble du spectre autistique et des enfants avec trouble spécifique du langage » dans le recueil d'Hélène Delage et Stéphanie Durrleman, *Langage et cognition dans l'autisme chez l'enfant : Théorie et clinique* (2015).

lequel la tranquillité est un atout pour elle. Ainsi, l'espace « vide » où elle évolue représente une échappatoire paisible et sécuritaire au chaos de la société.

De la même façon, dans *L'enfant derrière la fenêtre*, l'enfant-narrateur n'aime pas son lieu de vie envahi par le désordre et le bruit. On retrouve encore ici les références à une société menée par des forces sauvages : « J'habite au milieu de la jungle. La jungle, ça me fait peur. Il y a beaucoup trop de choses qui bougent partout. Beaucoup trop de bruits. Beaucoup trop d'inconnu » (Féjoz & Torrent, 2015, p. 3). Renforçant cette impression de menace, les illustrations illuminent sur la page une terre exotique où poussent de grandes plantes envahissantes et des animaux effrayants comme le jaguar noir.

Pour se protéger, Tom crée son propre espace de paix : il « construit une cabane » (p. 5) pour pouvoir « habiter le monde » (p. 33), voire survivre. Le topos de la cabane isolée, souvent présente dans la littérature pour la jeunesse, prend ici une dimension plus grande. L'espace à l'écart des autres et de la société est représenté comme une cabane toute blanche (avec un carré fuchsia pour représenter la fenêtre) qui semble beaucoup plus simple et minimaliste comparée aux alentours encombrés. Selon Tom, il ne pouvait pas « faire autrement. C'était la seule solution [qu'il avait] trouvée pour [se] protéger » et pour « se sentir mieux » (p. 5).

Pour l'enfant-personnage autistique, cet espace est un lieu idyllique : Tom peut voir des « super-héros par [sa] fenêtre » (p. 13) et il s'amuse bien dans cet abri. Il est libre d'organiser ses jouets de façon ritualiste sans interruption. Il dit : « de temps en temps, je prends d'autres choses qui me plaisent, et je les range dans ma cabane. J'ai construit une étagère et j'ai posé dessus, côte à côte, tous les objets que j'aime. [...] Parfois, je les empile jusqu'à ce qu'ils tombent, et je recommence » (p. 13). Rappelons que l'alignement ritualiste des jouets est une caractéristique

des TSA. Ainsi, les traits du spectre autistique peuvent se manifester ici à l'abri du jugement des autres.

Cependant, contrairement à l'espace réservé à l'héroïne de *Muette*, cette cabane n'est pas parfaite pour lui. En racontant la construction de l'abri, Tom ajoute : « Mais j'étais un peu triste aussi. Car je ne pouvais plus toucher, entendre ou voir certaines choses que j'aimais » (p. 5). Autrement dit, l'espace qu'il a construit ne lui permet plus de participer à tout ce que le monde extérieur pouvait lui offrir. L'album ouvre ainsi la voix à la gestion de l'autisme.

De plus, tandis que dans *Muette* l'ordre dans l'espace privé est vu comme rassurant, on voit plutôt dans *L'enfant derrière la fenêtre* une certaine paranoïa de l'enfermement apparaître, car cet espace idéal pourrait tout à coup changer et se réarranger autrement. Par exemple, Tom doit s'assurer que la collection de jouets est bien organisée et toujours à la même place : « Souvent je les compte pour voir s'ils sont tous là. Parfois, je les empile jusqu'à ce qu'ils tombent, et je recommence » (p. 13). Après tout, les TSA sont liés à une détresse importante devant la menace des petits changements. Ainsi, le comportement paranoïaque de l'enfant empêche le vol des objets dans sa chambre privée.

En outre, vu que sa cabane est munie d'une fenêtre (p. 8), l'espace de l'enfant est vulnérable aux menaces étrangères qui surviennent pendant le sommeil. La taille inconstante de la fenêtre symbolise la peur des menaces imaginaires, créées par sa paranoïa : « quand [il] trouve la fenêtre trop grande, [il] lui tourne le dos, ou bien [il se met] à tourner très vite, tellement vite [qu'il] ne la [voit] plus » (p. 9) – mais « quand [il] trouve la fenêtre trop petite, [il s'approche] tout près et [il] passe [sa] tête à travers » (p. 9).

Parfois, de vraies menaces se présentent. Par exemple, à la page 15, le texte décrit une expérience traumatique où l'univers protégé de Tom est envahi sans autorisation :

Ce matin, une main m'a pris ma toupie lumineuse. J'ai hurlé. J'étais tellement en colère que ma tête a tapé contre le mur de ma cabane. J'ai cru qu'il allait s'écrouler. Alors, j'étais encore plus mal. Mais là, ça va mieux. Ma toupie est dans ma main et, depuis tout à l'heure, je la fais tourner, et tourner encore. Ma colère a disparu. Je vais pouvoir dormir un peu. Mais, pendant la nuit, je vérifierai que ma toupie est bien là. Et tout le reste aussi. (p. 15)

On peut facilement déduire le rangement de la chambre par un parent qui aurait enlevé le jouet temporairement et comprendre que Tom se calme en faisant appel à son comportement obsessionnel.

Ce passage est accompagné par l'image d'une main menaçante aussi grande que la fenêtre qui entre dans la chambre du garçon, à la recherche du jouet, l'objet qui représente justement la constance dans un univers de bouleversements. Deux animaux de la jungle, des libellules, entrent avec la main pour renforcer l'idée du bris de la sécurité de l'enfant. On aperçoit aussi le dessin d'un Tom effrayé au coin supérieur de la page. Ses mains se fixent sur ses oreilles, comme si l'intrusion était un trop grand bruit pour lui, comme s'il voulait dire « Arrêtez! Sortez! ». À la fin de cet épisode, le récit indique : « Et demain, je fermerai ma fenêtre. Ça m'apprendra » (p. 15). Autrement dit, Tom décide de ne plus laisser ouverte aux autres la porte d'entrée de son espace privé. Même le garçon roux qu'il rencontre à la fin du récit n'est pas accueilli dans son espace et devra rester de l'autre côté de la fenêtre. Puisque le monde extérieur est effrayant, Tom construit ainsi son propre espace qui devient pour lui un refuge sécurisé, tout en restant un lieu vulnérable, attaquant par des menaces physiques (sinon par de menaces imaginaires de ses épisodes paranoïaques). L'enfant-personnage doit donc gérer son espace privé en le refermant pour se calmer quand il soupçonne de telles menaces.

En conclusion, la protagoniste de *Muette* et Tom de *L'enfant derrière la fenêtre* établissent une frontière entre les « bruits » du monde environnant et le silence qu'ils désirent. Pour eux, la solution pour gérer l'autisme est le maintien de la séparation, voire la création d'un univers d'enfermement régi par l'ordre. Leur situation idéale est alors représentée de façon

minimaliste dans les images. Certes, comme la cabane de Tom le prouve, ces espaces privés ne sont pas toujours à l'abri des intrusions du désordre et des bruits trop forts – mais on peut faire des rituels pour reprendre le contrôle de ses réactions envers les stimuli sensoriels menaçants et protéger son territoire. Les espaces vides dans les images et les mondes privés de l'enfant sont donc employés comme des lieux symboliques où règne le calme.

Isolement et intolérance

Cette expérience du vide souligne aussi une autre caractéristique des enfants autistiques dans ces deux albums, celle de l'isolement. Dans *Muette*, la narratrice apparaît seule ou à l'écart de tous dans les illustrations dans lesquelles elle n'est pas accompagnée par son nouvel ami. À l'exception de l'image à la page 21 où elle se tourne vers la foule des autres pour les observer, la fille couvre toujours ses yeux avec sa tuque pour se replier sur son propre monde, elle regarde ses jeux solitaires pour s'occuper ou elle fixe le lecteur directement, comme si elle voulait chercher un ami. Pourquoi semble-t-elle alors si seule?

Dans cet album, cette solitude provient de l'incompréhension des autres qui ne reconnaissent pas sa condition. Ses frères et sœurs ne lui accordent pas d'intelligence et ignorent même son existence : « Mes frères me trouvent idiote. Et je n'existe pas pour mes sœurs » (Cortey & Pichard, 2011, p. 3). Elle a bien envie de se défendre, mais les mots et les phrases ne sortent pas de sa bouche : elle ne peut pas prendre la parole. Il est vrai qu'à la fin du récit, après avoir surmonté son mutisme, « la narratrice est acceptée au sein de la famille », mais sans enthousiasme : « Or, et au grand regret, les frères et les sœurs de la narratrice finissent par l'accepter et à l'inclure pour des mauvaises raisons: il a fallu qu'elle change et que son handicap disparaisse pour l'accepter » (Toncheva, 2014, p. 19). Ainsi, l'acceptation de la fille autistique n'est pas parfaite : on intègre à la famille une fille « normale », mais non pas une fille atteinte

d'un trouble qui trace des frontières entre elle et le monde. Sa décision de ne pas participer en se cachant dans son intériorité – « Je préfère le silence » (Cortey & Pichard, 2011, p. 7) – n'est-elle pas une explication pour cacher son sentiment d'isolement?

Dans *L'enfant derrière la fenêtre*, le protagoniste ne doit pas faire face aux gens intolérants devant son trouble, mais comme la petite fille de *Muette*, il se trouve tout de même isolé – cette fois, de plein gré – pour se protéger des éléments effrayants du monde extérieur. Il décrit ainsi l'univers « au fond de [sa] cabane, bien blotti à l'intérieur » (Féjoz & Torrent, 2015, p. 9) :

Là, je me crois au pays des Esquimaux, dans un igloo tout doux, mais avec une vitre, une seule, que je peux ouvrir. Dans ma cabane-igloo, les bruits ne me font plus mal aux oreilles. Et, si je m'éloigne de ma fenêtre, je ne vois rien d'autre que mes jolis murs blancs. (p. 12)

Cet extrait semble confirmer que Tom aime vraiment son isolement. Cependant, ce passage est intégré à une illustration très révélatrice du « pays des Esquimaux ». Dans cette image, on voit une scène polaire¹¹ dans laquelle Tom se cache, les yeux fermés et les mains sur les joues, dans un iglou jaune juché sur une falaise de neige au coin supérieur de la page. Au premier plan et sous la falaise, six pingouins jouent ensemble. On peut, évidemment, interpréter l'image comme le retrait de Tom loin des pairs de son âge, car ils sont trop bruyants et frénétiques pour lui. Toutefois, curieusement on peut aussi traduire cette image comme un signe de son désir inconscient d'être intégré dans la société, malgré le fait qu'il est tout à fait différent comparé aux autres et que le garçon isolé n'est pas du tout de la même espèce que les pingouins représentés : il est humain (autistique), tandis que les autres sont des oiseaux (« normaux »)! Ainsi, ses mains placées sur ses joues pourraient aussi signaler sa frustration : *Comment puis-je me joindre aux autres?*, semble-t-il se dire dans son rêve.

¹¹ Cette image fait coexister les personnages inuit de l'Arctique et les pingouins de l'Antarctique dans un mélange assez inquiétant.

En outre, il est possible que le pingouin soit ici son animal totemique. Après tout, cet être apparemment maladroit est bien distinct : il ne peut pas voler comme les autres oiseaux. Il a donc un handicap. D'ailleurs, on sait que le pingouin est souvent associé aux troubles du spectre autistique. C'est même l'animal emblématique de l'application « Tacky Penguin », utilisée pour aider les enfants autistiques à lire des livres, selon le site de l'association *Autism Speaks*. Néanmoins, il est intéressant de noter que les pingouins sont eux-mêmes des animaux sociaux; ils ne vivent pas en solitaire. Ainsi, cet animal totemique pourrait démontrer que Tom se sent isolé de ses pairs car il n'a pas d'amis – et en ce moment du récit, il n'a même pas d'autres amis autistiques. Il n'a jamais été aussi *loin* de son entourage.

En somme, l'incompréhension des pairs et leur intolérance envers les TSA, de même que l'exclusion des enfants en souffrant, semblent être les causes de l'isolement des enfants autistiques dans ces deux albums.

Sortir de l'autisme

Pendant ce temps, où sont les personnages plus âgés qui pourraient aider l'enfant? Dans les deux albums, les adultes ne sont pas très présents comme personnages – et ils sont plus ou moins inutiles concernant le traitement des TSA. Dans *L'enfant derrière la fenêtre*, ils n'interviennent pas dans le récit. En fait, ils n'apparaissent qu'à la fin, souriants et fiers du changement chez Tom, se tenant symboliquement de l'autre côté de la fenêtre. Cependant, ces deux mêmes adultes qui se tiennent la main – un homme aux cheveux bruns et une femme rousse qui ne cache pas une larme de joie sur sa joue – ne sont jamais identifiés par le texte. Leurs yeux sont coupés et cachés par des feuilles! Ainsi, on ne sait pas s'ils sont les parents de Tom ou les parents de l'autre garçon. Bref, ils ne sont pas des personnages très distincts sur le plan narratif.

Dans *Muette*, les parents de la jeune protagoniste ne sont pas identifiés non plus. Ils semblent ignorer leur enfant dans les illustrations. Par exemple, dans l'illustration de la page 4, on voit un homme (probablement son père) s'occupant d'une fille dans ses bras; et dans l'image suivante, la fille se trouve au coin de la page comme un petit enfant au milieu de grandes personnes qui se parlent tout en semblant occupés à autre chose (Cortey & Pichard, 2011, p. 5). La mère de l'enfant parle avec un docteur devant sa fille – mais elle semble distraite, car elle tient un téléphone portable dans sa main gauche, à côté de son oreille. L'autre main est tendue mais vide, comme si elle avait laissé la main de sa fille qui rôde librement dans le bureau du médecin. Enfin, à la page 15, les parents de la fille et ceux de son ami se trouvent dans une salle l'air de bavarder. Les enfants regardent les adultes, mais la direction des yeux des parents révèle que l'attention n'est pas réciproque.

Néanmoins, malgré la solitude apparente de la fille cadette dans les illustrations, les parents sont, selon le texte, « inquiets » et amènent donc leur fille « voir des docteurs » (p. 6) – tout comme les parents dans les albums du chapitre précédent de cette étude. Le récit, révélant les pensées intérieures de la protagoniste, décrit sa réaction : « Les docteurs sont autour de moi. Ils observent ma gorge, mes yeux, mes oreilles. Ils me posent des questions. Ils attendent une réponse. Ils ne l'auront pas » (p. 6). On voit alors l'image d'un stéthoscope et de quelques bonbons par-dessus le texte pour indiquer la consultation du médecin généraliste. Toutefois, l'absence d'indices psychiatriques signale que l'enfant n'est pas envoyée chez un spécialiste des troubles du spectre autistique. L'album indique non seulement que les adultes dépendent toujours des médecins qui en retour ne sont pas capables de reconnaître les signes de l'autisme et perçoivent le mutisme de la protagoniste comme un problème physique ou comme un mystère incompréhensible. Du côté des médecins, il n'y a pas d'intervention professionnelle. En fait,

l'aide médicale n'est pas du tout vue comme pertinente, puisque c'est l'enfant qui prend des mesures et trouve la solution à ses problèmes, sans intermédiaire. L'enfant-héros, qui est son propre adversaire et adjuvant à la fois, devient donc son propre émancipateur et aidant (avec, peut-être, un peu d'inspiration d'un jeune compagnon de son âge) dans sa quête d'adaptation aux troubles de l'autisme dans ces deux albums.

Pour aider l'enfant atteint d'un TSA, ces œuvres littéraires offrent une transformation sociale, c'est-à-dire la socialisation, comme solution. Dans *Muette*, l'image-texte illustre quelques étapes à réaliser dans la quête de la socialisation. Au début du récit, la narratrice se contente de son style de vie silencieux. Ensuite, elle commence à parler quand elle est dehors avec son nouvel ami muet : « Une envie grandit en [elle] d'autre chose. [Sa] bouche s'ouvre, articule. [Elle] chuchote. [Elle] commence une de ces histoires [qu'elle a] inventées » (Cortey & Pichard, 2011, p. 11). Il faut noter que ses mots semblent « sortir » de sa bouche. Elle n'en prend pas le contrôle, ce que confirment les pages suivantes où elle dit : « Mes mots sont dehors. Ils tournent, virent et vagabondent. Ils racontent, ils disent des choses » (p. 13).

Cette nuit-là, après sa rencontre avec le garçon, la protagoniste rêve (tout comme on l'a vu dans *Le nuage de Clara*) d'un nouveau comportement. Dans ce rêve déclencheur qui marque le commencement de son initiation au monde des autres et représente la fille au « moi idéal » envisagée par la narratrice, elle devient « normale » : « [Elle] parle, [elle est] bavarde. Cela semble normal. À [elle]. Aux autres aussi » (p. 17). Dans l'image qui accompagne ce passage, sa famille, se détendant sur l'herbe avec le petit garçon roux, converse avec la petite fille. Ses parents la regardent et prêtent, enfin, attention à elle. Au réveil, le récit note : « je suis encore dans mon rêve. Comme si c'était vraiment vrai. C'est peut-être le moment ? Le moment de faire sortir mes mots par la porte ouverte » (p. 19). Pour continuer son « rêve » d'un soi idéal, elle

observe les autres « dans leurs jeux, dans leur chahut » (p. 21). Les membres de sa famille sont rassemblés dans une foule monochromatique séparée de l'illustration de la petite fille, portant des costumes à l'air « sauvage » : sa mère rassemble à une autochtone stéréotypée avec un bandeau à plumes et un peu de peinture de guerre sur son visage; un homme est un cowboy; sa sœur est une princesse-fée; le garçon muet est un policier. La narratrice se prépare, donc, pour son entrée dans le monde extérieur. Elle dit : « Je respire lentement, profondément. [...] Il faut y aller. Je suis prête, je crois... » (p. 24). Dans l'image, elle met son propre bandeau autochtone qui porte la lettre « W », représentant possiblement le mot anglais *warrior* pour renforcer son rôle de guerrière – ou pour démontrer que son Monde de Mutisme est maintenant inversé.

À la fin du récit, elle apparaît sur les épaules de son ami muet, le policier, comme s'il était son protecteur dans la foule « farouche » autour d'eux. La narration marque aussi la fin (ou le début?) de son parcours initiatique, dans lequel l'autisme est son opposant, en annonçant : « En avant ! Pour une avalanche de mots. Après je ne sais pas. Les mots dehors, moi avec eux. On dansera, on trébuchera... Et puis on verra bien... » (p. 26). Dans ce passage, il faut noter l'emploi d'un ton passif et l'utilisation du pronom « on » pour souligner qu'elle n'a pas de contrôle sur ses propres mots et qu'elle n'est toujours pas un sujet « je ».

Ainsi, selon *Muette*, pour surmonter les défis de l'autisme comme le mutisme, il faut avoir beaucoup de patience et il faut attendre, car il n'y a pas de solutions claires. L'album propose toutefois la socialisation pour améliorer les compétences communicatives et inspirer l'enfant à rejoindre le monde extérieur en illustrant le processus comme une transformation personnelle. Néanmoins, ce livre démontre que l'enfant autistique ne peut pas maîtriser ses paroles parfaitement et que les mots « sortiront » toujours de sa bouche comme des signes extérieurs de son handicap.

Dans *L'enfant derrière la fenêtre*, la socialisation est aussi la solution pour l'enfant-personnage. Le processus est aussi lent que celui de la fille muette : Tom rencontre un garçon roux avec qui il joue en silence (en faisant danser les mains sur la vitre de la cabane) avant de commencer à lui parler (Féjoz & Torrent, 2015, p. 19). Mais il semble encore ici que les mots « sortent » de sa bouche, détachés de lui : « J'entends alors : « Tom! C'est moi » » (p. 24). Enfin, le garçon roux lui montre un miroir qui « fait danser la lumière » (p. 27), et cette lumière est dépeinte comme un chemin à suivre pour les oiseaux – des symboles de la libération de sa parole – et indique le début officiel de la vie sociale de Tom. Ainsi, comme *Muette*, cet album offre l'amitié comme une solution pour aider l'enfant autistique. Nonobstant, les deux livres se terminent sur des fins inachevées et ambiguës.

Étant donné cette ambiguïté, on peut identifier d'autres solutions offertes par ces livres, comme l'apparition d'un enfant qui sert de « double » au personnage autistique. Dans *Muette*, le message est clair : il faut trouver un ami comme toi pour te sentir plus confortable. On doit donc savoir qu'on n'est pas seul – il existe d'autres enfants comme soi qui doivent faire face aux mêmes défis dans la vie. Rappelons que, dans les cas de mutisme sélectif, l'enfant ne parle pas dans certains milieux, alors qu'il intervient dans des environnements où il se sent en sécurité. La rencontre avec un autre enfant autistique, son double, crée donc un espace sécuritaire où la protagoniste peut communiquer sans peur ou cohabiter tranquillement sans mot. Ainsi, le récit enseigne qu'on se sentira mieux si l'on a un double avec qui on peut partager (une passion pour) des endroits sûrs et une ambiance conviviale. Après tout, la narratrice résume cette idée – quand elle rencontre son nouvel ami qui est aussi muet, elle dit : « Je me sens moins seule dans le vide sans mot » (Cortey & Pichard, 2011, p. 11).

Dans *L'enfant derrière la fenêtre*, on peut constater que l'amitié est encore promue. Cependant, il y a des interprétations ouvertes, car le miroir pose la possibilité d'une deuxième interprétation du garçon roux dans ce livre ambigu. Il est possible qu'il ne soit pas vraiment un ami, mais plutôt un double de Tom, voire une version idéalisée de lui – ou un alter égo courageux capable d'habiter librement le monde à l'extérieur de sa cabane. Si l'on accepte cette perspective, le message du récit métaphorique devient ceci : il faut créer un double de soi-même en s'imaginant comme quelqu'un montrant les qualités désirées pour pouvoir communiquer avec le monde extérieur sans avoir peur. Autrement dit, c'est l'alter égo – le double – qui aidera l'enfant à surmonter les défis des TSA. L'illustration aux pages 25 et 26 renforce cette idée : elle nous montre Tom donnant le miroir au garçon roux par la fenêtre de la cabane. Les deux enfants se regardent en face-à-face. Au coin droit de la page 26, deux poupées tournent les yeux vers les marges dans la direction opposée aux êtres humains. On peut supposer que ces animaux, un ours en peluche et un pingouin, sont aussi les doubles de Tom. Après tout, le pingouin qui semble avancer est son animal totemique, comme nous l'avons indiqué et l'ours tendre en peluche se trouve derrière l'oiseau pour le soutenir et l'encourager. Ainsi, l'autre garçon, la version idéalisée de Tom, l'aide à prendre conscience de ses handicaps communicatifs et appelle son alter égo à « laisser la fenêtre ouverte [de sa cabane] encore un peu » et donc à s'ouvrir peu à peu au monde des autres (p. 32).

Selon Macías & Núñez (2011), le motif littéraire du double et la découverte d'un « autre » sont nécessaires pour la naissance de l'identité; cette prise de conscience de soi fait naître le langage et la capacité de se parler (Macías & Núñez, 2011, p. 258). Dans *Muette*, le garçon silencieux aide la protagoniste à découvrir son identité courageuse et donc la fait parler. Dans l'autre album, c'est la connaissance de lui-même et de son potentiel comme un habitant du

monde de l'autre côté de sa fenêtre qui aide Tom à interagir avec le monde extérieur. Ainsi, trouver un double est une solution qui pousse l'enfant autistique à prendre conscience de lui-même et à se rendre compte de sa propre situation pour pouvoir en sortir.

Conclusion

En conclusion, le trouble du spectre autistique est très complexe et touche surtout les capacités d'adaptation à l'environnement, de relation et de communication. La littérature de jeunesse a tendance à illustrer les manifestations de ce trouble mental chez les enfants de façon ambiguë et subtile, sans identification explicite. Les albums *Muette* et *L'enfant derrière de la fenêtre* illustrent la préférence d'un enfant autistique de s'éloigner des autres en établissant deux espaces opposés : d'une part, un monde extérieur plein de désordre et de gens bruyants autour d'eux et, d'autre part, un monde idyllique d'ordre, séparé des autres et à l'écart de la société.

À part ces choix, l'enfant autistique semble isolé partiellement à cause de l'incompréhension et de l'intolérance de ses pairs comme de l'inaction de ses parents. Néanmoins, il y a de l'espoir. Dans les livres de notre étude, il nous semble que la littérature pour enfants offre la socialisation comme solution pour vivre avec un TSA : soit avec un ami qui sert de double, soit avec un double interne, voire un alter égo, pour prendre conscience de sa situation et être capable de surmonter ses défis. Les livres promeuvent donc l'idée que les défis de l'autisme ne sont pas insurmontables; et que certaines améliorations dans la vie d'un enfant atteint du trouble sont bel et bien possibles. Néanmoins, c'est le choix individuel de l'enfant-personnage qui décidera lui-même de prendre l'initiative.

CHAPITRE 3 : REPRÉSENTATIONS LITTÉRAIRES DES TROUBLES ANXIEUX

« Quand on reste immobile, la peur pousse mieux. »
– Daniel Picouly

Dans ce dernier chapitre, nous allons aborder un thème qui se manifeste dans plusieurs livres de jeunesse : l'anxiété. Associés à l'angoisse et à la peur, les troubles anxieux, qui « partagent les caractéristiques d'une peur et d'une anxiété excessives » (American Psychiatric Association, 2015, p. 221), sont l'un des troubles les plus communs chez les enfants (Gosselin, Langlois et Racicot, 2012, p. 33). Plus spécifiquement, dans le cadre de cette étude, nous nous concentrerons sur le trouble anxieux généralisé et ses représentations littéraires; et nous consulterons encore la cinquième édition du DSM de la Société américaine de psychiatrie puisque les albums que nous allons analyser ont été publiés après la publication de cette version.

Peur vs. Anxiété

Avant de commencer, il faut bien distinguer entre la peur et l'anxiété pour ne pas confondre ces concepts différents. Selon le DSM-V, la *peur* est « la réponse émotionnelle à une menace imminente réelle ou perçue, alors que l'*anxiété* est l'anticipation d'une menace future » (American Psychiatric Association, 2015, p. 221). La peur est « plus souvent associée à des poussées d'hyperactivité neurovégétative nécessaires pour fuir ou combattre, évaluer le danger immédiat et permettre les conduites d'échappement », tandis que l'anxiété est associée à « une tension musculaire et une vigilance dans la préparation au danger futur et à des conduites de prudence ou d'évitement » (p. 221). De plus, les troubles anxieux diffèrent de la peur, car ils sont « persistants au-delà des périodes développementales appropriées » et typiquement d'une durée de 6 mois ou plus – mais la durée peut être plus courte chez les enfants (p. 221). Autrement dit, c'est en pratiquant l'anxiété « jour après jour » qu'un enfant devient anxieux (Dumas, 2008, p. 67). Malheureusement, dans la littérature de jeunesse, la différence entre la peur et l'anxiété n'est

pas toujours bien distinguée et le trouble mental est souvent réduit à une « peur » chez l'enfant.

Définition et symptômes du trouble anxieux généralisé

Dans ce chapitre, nous analyserons le portrait littéraire du trouble anxieux généralisé (TAG), lequel est caractérisé par une appréhension « concernant plusieurs événements ou activités » (American Psychiatric Association, 2015, pp. 261-262), tels que le travail (pour les adultes) ou les performances scolaires pour les enfants. L'intensité, la durée et la fréquence des angoisses associées à ce trouble anxieux sont « hors de proportions avec la probabilité réelle ou l'impact de l'évènement anticipé » (pp. 261-262). Les personnes atteintes d'un TAG ne peuvent pas empêcher leurs pensées inquiétantes d'interférer avec la vie; et les enfants s'inquiètent souvent de leurs compétences (à l'école ou dans les événements sportifs), y compris la qualité de leurs performances, même lorsqu'ils ne sont pas évalués par les autres. Néanmoins, la liste des préoccupations varie beaucoup et « l'objet des soucis peut varier d'une préoccupation à une autre » (pp. 262-263). Les jeunes peuvent aussi se tracasser pour des événements catastrophiques « tels que des tremblements de terre ou une guerre nucléaire » (p. 263), comme on verra surtout dans *Ma plus belle victoire*.

Selon le DSM-V, pour un diagnostic officiel du TAG, on doit présenter des « soucis excessifs » et de la difficulté à contrôler ses préoccupations (p. 261). L'enfant doit aussi démontrer au moins un des symptômes suivants (au lieu de trois chez l'adulte) : agitation, fatigabilité, difficultés de concentration ou trous de mémoire, irritabilité, tension musculaire, ou perturbation du sommeil comme des difficultés d'endormissement ou un sommeil interrompu ou agité (p. 261). Les symptômes doivent « entraîner une détresse ou une altération cliniquement significative du fonctionnement social, professionnel ou dans d'autres domaines importants » (p. 261). L'enfant anxieux peut aussi révéler des palpitations et d'autres réactions de nature

cognitive – telles qu’une perception de fatalité (« Je ne réussirai jamais »), des pensées négatives (« Je ne suis pas capable ») et un jugement altéré sur soi-même (« Les autres sont toujours meilleurs que moi ») (Noreau, Massé et Malenfant, 2015, p. 24). Les albums analysés dans ce chapitre présentent surtout l’agitation, l’irritabilité, les réactions de nature cognitive, les perturbations du sommeil et les préoccupations excessives chez les enfant-personnages.

Causes du trouble

Quelles sont les causes possibles de ce trouble? Dans le premier tome de *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents* (2012) de Lyne Turgeon et Sophie Parent, on note que l’enfant ayant un TAG est souvent considéré comme plus précoce, consciencieux et perfectionniste en raison de ses préoccupations constantes mais qu’il a une image négative de lui-même (Gosselin, Langlois et Racicot, 2012, p. 32). Ainsi, la précocité et la personnalité peuvent influencer les réactions envers les sources de stress. De plus, plusieurs travaux suggèrent un lien entre le développement de l’anxiété et l’occurrence d’évènements stressants ou difficiles pendant l’enfance (p. 34). Le rejet parental, la surprotection et les inquiétudes exprimées par les mères sont aussi des facteurs liés au TAG (p. 34). Enfin, l’enfant peut apprendre à s’inquiéter en observant ses parents (p. 34). Dans notre étude, nous verrons surtout un accident traumatique, un comportement perfectionniste et une figure maternelle stressée et émotionnellement absente, lesquels pourraient expliquer la cause du TAG chez les protagonistes.

Approches et traitements

Pour aider les enfants atteints de l’anxiété, il existe plusieurs solutions, même si chaque traitement ne marche pas pour tout le monde. Premièrement, on peut planifier une « période pour s’inquiéter » afin que l’enfant puisse trouver une méthode acceptable pour retenir ses inquiétudes

ou bloquer leur expression (Gosselin, Langlois et Racicot, 2012, p. 40). Par exemple, entre 19h et 19h30, on peut chanter une chanson adaptée de Dora l'exploratrice avant de penser à ses peurs et choisir de les conserver mentalement dans un sac à dos de la série télévisée mentionnée (pp. 40-41). Le but, c'est de développer un meilleur sentiment de contrôle sur ses craintes. Dans *Ma plus belle victoire*, l'enfant choisit cette solution en écrivant ses soucis sur des morceaux de papier et en les cachant ensuite dans une enveloppe.

Deuxièmement, l'exposition graduelle aux incertitudes et à la nouveauté peut démontrer à l'enfant que ses peurs ne sont pas toujours paralysantes (p. 41). De façon similaire, l'exposition cognitive, qui consiste à amener l'enfant à s'exposer à une situation qui lui fait peur et aussi aux conséquences imaginées qu'il considère comme possibles, peut aider l'enfant à s'habituer aux peurs (p. 43). Par exemple, on peut voir un film épouvantable pour que les scènes énervantes deviennent plus banales et faciles à regarder. Ces techniques se présentent dans *Élisabeth a peur de l'échec*, dans lequel l'enfant connaît les conséquences de l'échec et n'évite pas les situations qui exigent l'usage des mathématiques. De plus, on peut restructurer les pensées négatives et aider l'enfant à « adopter une vision plus réaliste des situations » avec la restructuration cognitive (p. 44). Le père de la protagoniste dans *Élisabeth a peur de l'échec* essaie cette technique en encourageant sa fille à penser de façon plus positive à l'aide d'un adage.

Enfin, *Élisabeth a peur de l'échec* donne une liste des « attitudes à privilégier » pour diminuer l'anxiété enfantine. La liste inclut : la visualisation, les messages positifs, l'autosuggestion, la distraction pour prendre du recul, la réassurance et la responsabilisation de l'enfant face à la résolution du problème (Noreau, Massé & Malenfant, 2015, p. 26) – mais il est intéressant de noter que l'album ne respecte pas certaines idées comme la reconnaissance des compétences de l'enfant, la dédramatisation de la situation et la favorisation de l'humour et du

plaisir dans le récit.

En conclusion, les albums étudiés dans ce chapitre explorent et offrent des solutions similaires mais plus littéraires et plus métaphoriques que celles offertes par les spécialistes, comme nous le verrons maintenant en plus grand détail.

Analyse du portrait de l’anxiété dans deux albums

Tournons-nous maintenant vers les représentations du trouble d’anxiété généralisée dans un premier ouvrage, *Élisabeth a peur de l’échec* (2015) de Danielle Noreau, Andrée Massé et Isabelle Malenfant qui, selon la dédicace, raconte l’histoire vraie de la fille de l’auteure Massé. Maintenant, nous savons très bien que les titres des albums révèlent souvent le récit, et cet album n’est pas une exception. Comme le titre nous l’indique, le personnage principal, Élisabeth, a peur de l’échec scolaire et devient stressée après n’avoir rien compris dans son cours de mathématiques. Ce stress réapparaît le lendemain, quand elle doit faire un bricolage en classe – une tâche qui, selon elle, est « encore des mathématiques ». Le week-end, son amie apporte son jeu de serpents et échelles chez elle, mais Élisabeth ne veut pas terminer le match, car elle n’aime pas l’idée de reculer et recommencer. Un jour, son père l’aide en construisant une énorme planche de serpents et échelles comme une métaphore motivante pour combattre l’anxiété.

Le deuxième album à analyser est *Ma plus belle victoire* (2015) de Gilles Tibo et Geneviève Després, qui raconte l’histoire du jeune Mathieu qui rencontre la Peur, laquelle prend la forme d’une couleuvre et ensuite, celle des nuages bleus qui le suivent, surtout après son témoignage d’un accident de voiture. Revenant plusieurs fois après, les petites Peurs deviennent plus grandes et la liste des choses dont le garçon a peur augmente. Il invente des solutions pour se débarrasser de ses Peurs, mais il ne réussit pas jusqu’à qu’il consulte un spécialiste pour commencer sa guérison. Ses solutions seront discutées à la fin du chapitre.

Identification du trouble anxieux généralisé dans chaque livre : Symptômes et manifestations

Malgré le fait que les troubles anxieux ne sont pas identifiés explicitement dans ces deux livres, il est bien évident qu'on y trouve des portraits du TAG. L'album de Noreau, Massé et Malenfant, par exemple, précise à la fin du livre que la protagoniste est atteinte d'une anxiété de performance, une manifestation commune du TAG enfantin¹². Le trouble d'Élisabeth commence à la première page où elle est assise à la table de cuisine, les mains frottant les tempes de façon perplexe. Selon la narration, c'est « l'heure des devoirs [et elle] regarde son agenda et commence à se tortiller sur sa chaise » dans la cuisine puisqu'elle « ne [se] rappelle plus ce qu'a dit madame Stéphanie lorsqu'elle a expliqué le devoir de mathématiques » (Noreau, Massé & Malenfant, 2015, p. 3). En fait, « Élisabeth est de plus en plus stressée. Elle ne peut pas s'imaginer arriver en classe sans avoir fait son devoir de mathématiques » (p. 5). Découragée, elle se met à pleurer et déclare : « Je suis nulle ! Je ne comprends jamais rien ! » (p. 6). Pour souligner son état de détresse, il y a une peinture sur le mur qui se démarque des autres – des peintures ordinaires des fleurs. Ressemblant aux œuvres du peintre d'expressionnisme abstrait Franz Kline avec des lignes noires désordonnées, l'image devient un symbole représentant les émotions – l'angoisse et la frustration – de l'enfant.

Les préoccupations excessives de l'enfant perfectionniste deviennent plus évidentes quand certains symptômes comme l'agitation, l'irritabilité et les difficultés de concentration commencent à se manifester le lendemain, à l'école. Selon la narration, elle se gratte les bras, « gigote sans cesse sur sa chaise et n'entend plus ce que dit son enseignante. Son ventre se met [...] à gargouiller [et elle] est inquiète » (p. 7). Dans les illustrations, elle fronce les sourcils aussi pour souligner son irritation.

¹² Le DSM-5 ne reconnaît pas « l'anxiété de performance » comme un trouble en soi—celle-ci est catégorisée comme l'une des manifestations possibles du TAG.

Effectivement, son désarroi s'aggrave encore. Quand les élèves doivent faire un bricolage en coupant de petits carrés de un centimètre pour calculer des surfaces, Élisabeth exagère et surestime la difficulté du projet en criant : « Au secours ! [...] Ce n'est pas un bricolage, ce sont encore des mathématiques ! » et en découpant des morceaux pour les lancer furieusement par terre (p. 8). Dans l'illustration qui accompagne ce passage, Élisabeth arrête de couper les carrés et s'écroule sur la table, entourée par deux élèves dans la salle de classe, surtout un garçon qui travaille relativement bien sur la tâche.

En outre, la peur de l'échec chez Élisabeth devient plus évidente le week-end, quand la fille reçoit chez elle une amie qui apporte le jeu de serpent et échelles. Élisabeth refuse de continuer la partie après être tombée sur un serpent, car elle ne peut pas rejouer le dé selon les règles (p. 9). Son irritabilité est accentuée par le fait que (c'est le seul moment où) la fille regarde le lecteur directement, comme si elle voulait adresser sa frustration à tous. Plus tard, quand elle va à son cours de natation et « l'instructeur annonce aux enfants qu'ils vont sauter du tremplin », elle se dit : « Ah non ! Je ne suis pas capable. J'ai bien trop peur ! C'est trop haut. Je vais rater le plongeon ! » (p. 22). Ce jugement altéré sur soi-même et ces pensées négatives qui tournent autour du sentiment de dévalorisation confirment que la nature émotive et comportementale de la fille, y compris des réactions de nature cognitive, sont altérées chez la fille. Enfin, cet album pédagogique se termine par une section intitulée « Pour en savoir plus » qui explique l'anxiété aux lecteurs et qui réaffirme explicitement que la protagoniste a un « niveau d'anxiété [...] plutôt élevé » (p. 24). De ce fait, il est clair que le livre aborde le TAG.

Dans *Ma plus belle victoire* de Gilles Tibo et de Geneviève Després, l'anxiété enfantine prend la forme de différentes manifestations. La première rencontre avec ce trouble, débutant après l'observation d'une couleuvre, est décrite comme la Peur qui s'entortille derrière le

nombril de Mathieu et qui fait battre le cœur (Tibo & Després, 2015, p. 9). Les mêmes symptômes palpitants reviennent encore quand le protagoniste est témoin d'un accident de voiture. Selon lui, la Peur joue « du tambour dans [son] cœur [et] elle [le secoue] pour [le] faire trembler » (p. 12). Dans les illustrations aux pages 11 et 12, la Peur se présente comme des gribouillages bleus qui imitent la silhouette d'une voiture et qui suit l'enfant comme un nuage menaçant. À partir de ce moment, les gribouillages apparaissent dans tous les portraits du garçon tourmenté, soit comme un énorme nuage orageux au-dessus de sa tête (p. 21), soit comme de petits gribouillis qui peuvent rester partout sur tout le corps (pp. 14-23) – surtout sur la tête, dans l'estomac ou sur le cœur – pour symboliser, peut-être, quelques symptômes associées à l'anxiété comme des pensées négatives, des maux de ventre et des palpitations, respectivement.

Malgré le fait que la taille des gribouillages n'est pas constante dans les images, le trouble chez le protagoniste semble s'accroître pour confirmer que c'est en « pratiquant » l'anxiété qu'on devient anxieux (Dumas, 2008, p. 67). La narration, écrite en première personne pour faire parler l'enfant, raconte la transformation de son TAG en illustrant un excellent exemple des soucis intenses et fréquents « hors de proportions avec la probabilité réelle » (American Psychiatric Association, 2015, pp. 261-262) auxquels le trouble est associé :

...au fil des semaines, les petites Peurs se sont transformées en Peurs de moyenne taille : Peur de parler devant la classe. Peur de me faire gronder. Peur qu'un avion tombe sur la maison. Peur que mes parents se séparent. Peur, la nuit, de rester enfermé dans un cauchemar! Et puis, les petites et les moyennes Peurs se sont transformées en Peurs énormes : J'avais peur que la guerre sorte de la télévision pour envahir la maison. Peur que la planète se brise. Peur que le Soleil s'éteigne. Peur que les galaxies explosent. (Tibo & Després, 2015, p. 20)

Dans cet extrait, il est évident que ses soucis excessifs anticipés – surtout des événements catastrophiques qui perturbent son sommeil et qui le terrorisent sans cesse « à chaque heure, à chaque minute, à chaque seconde » (p. 22) – augmentent et deviennent de plus en plus

irrationnelles. Néanmoins, comme l'emploi du mot « Peur » l'indique, « l'anxiété » n'est jamais identifiée officiellement dans l'album – sauf, peut-être, par la répétition du mot « Peur » et par la majuscule.

Ainsi, l'anxiété n'est pas toujours explicite dans la littérature pour enfants et l'angoisse associée au trouble pourrait être appelée plutôt des « peurs » – puisqu'il est difficile de distinguer entre des peurs normales pour enfants et des soucis excessifs méritant une intervention psychiatrique.

Le portrait littéraire du TAG : Couleurs et serpents symboliques

Cela dit, comment les albums illustrent-ils l'anxiété sous forme littéraire? Dans les chapitres précédents, les troubles mentaux sont présentés soit comme des nuages qui suivent les enfants, soit comme une maladie complètement invisible et inexprimée. *Élisabeth a peur de l'échec*, le livre pédagogique de Noreau, Massé et Malenfant qui a pour but la sensibilisation au TAG et qui l'illustre comme une mentalité ou une maladie invisible empêchant la paix mentale, se sert d'une technique littéraire observée précédemment dans notre étude : l'emploi des éléments symboliques. Par exemple, dans l'album, la couleur jaune, laquelle est historiquement associée à la peur et à la lâcheté (Merivale, 2003, p. 82), est employée comme une couleur contrastante partout. La couleur symbolique domine surtout sur les murs de la maison de l'enfant et sur la quatrième de couverture pour affirmer et représenter la crainte constante de la protagoniste. (Les autres couleurs ne semblent pas aussi symboliques puisqu'elles ne sont pas constantes dans les images.)

De plus, ce livre représente l'anxiété à l'aide de la métaphore du serpent. En discutant le jeu de serpents et d'échelles avec son père, l'enfant révèle qu'elle n'aime pas cette bête – qui exige qu'on descende jusqu'à la tête du reptile si l'on tombe sur lui dans le jeu – parce qu'elle

« n'aime pas reculer et recommencer » (Noreau, Massé & Malenfant, 2015, p. 13). Ainsi, le serpent est, ici, non seulement une représentation du manque de choix, mais aussi une métaphore de l'échec (dans n'importe quel contexte) ou de la perte dont l'enfant a démesurément peur. La bête nous montre enfin que tout mène à la tête (au cerveau), la source des représentations anxieuses.

Par ailleurs, le serpent fait, peut-être, une allusion à l'histoire biblique de la chute de l'Homme – laquelle est renforcée par l'apparition d'une pomme verte dans les illustrations. Par exemple, ce fruit se trouve sur la table de cuisine quand Élisabeth commence à éprouver des difficultés en mathématiques (pp. 4-6). On observe aussi une pomme rouge parmi les peintures de fleurs sur le mur de la cuisine. Cette œuvre, encadrée en rouge – tout comme la peinture rappelant l'art chaotique de Franz Kline pour représenter le stress émotionnel – confirme que dans l'album, la pomme est un autre symbole de l'anxiété qui, comme le fruit de la tentation dans le jardin d'Éden, représente la chute du protagoniste – spécifiquement de l'enfant perfectionniste qui succombera à la tentation des préoccupations excessives. Ainsi, le TAG dans *Élisabeth a peur de l'échec* est illustré comme un état mental séduisant mais certainement négatif, car ce trouble, comme le diable, perturbe les pensées.

De façon similaire, Tibo et Després tirent un peu d'inspiration de la couleur jaune et des serpents dans leur album. Pour le protagoniste dans *Ma plus belle victoire*, le serpent ne représente pas une peur de perdre – c'est une vraie peur d'une couleuvre (de couleur jaune dans les illustrations) qui le trouble. Cependant, la créature joue une fonction littéraire aussi : elle est un double symbolique du protagoniste anxieux puisque le serpent, une créature traditionnellement menaçante, recule et s'enfuit – et donc a peur – tout comme l'enfant. Ainsi, la couleuvre devient un animal totémique du garçon inquiet.

En conclusion, les deux albums se servent de la couleur jaune du serpent (comme un élément symbolique ou un animal totémique, respectivement) pour représenter et illustrer l'anxiété.

Personnification démoniaque de l'anxiété et création des doubles et des nouvelles identités

Parfois, l'anxiété n'est pas dépeinte juste comme un concept immatériel – elle peut être personnifiée aussi. Dans le premier album, l'anxiété est présentée comme une maladie invisible; mais dans le deuxième, *Ma plus belle victoire*, le trouble mental est quelque chose de tangible, de visible – une identité séparée et vivante. Dans l'album de Tibo et Després, on personnifie la « Peur » avec une majuscule et le trouble devient, effectivement, un personnage allégorique. Selon le texte, elle est une identité capable de posséder l'enfant de façon démoniaque et est représentée par des gribouillages bleus dans les images. À la page 11, quand le protagoniste raconte son témoignage d'une « automobile [bleue] [qui entre] en collision avec une autre » (Tibo & Després, 2015, p. 11), les gribouillages ressemblent aussi à une voiture bleue et le narrateur constate :

...la Peur est entrée directement dans mon corps. Elle a pris possession de mes os. De mes muscles. De mon cerveau. Elle m'a fait reculer. Je me suis appuyé contre un arbre pour ne pas m'évanouir. [...] J'ai attendu qu'elle disparaisse... Mais elle ne voulait plus me quitter. (pp. 11-12)

Au début du récit, le garçon n'est pas encore totalement possédé. Il a plutôt une double identité : il est contrôlé parfois par des crises de panique, mais il comprend la gravité de sa situation après les attaques. Il essaie donc de se débarrasser de la Peur dans le chapitre intitulé « Les tentatives », en déclarant « Je ne veux pas que tu entres chez moi ! » (p. 14), en buvant de l'eau, en regardant une émission comique, en étant caressé par sa mère et en jetant ses souliers dans la poubelle puisque « la Peur a quitté [son] ventre, [sa] tête, [ses] jambes... Mais il en [reste] un peu dans le fond de [ses] souliers » (p. 15). Dans les illustrations, il essaie de se cacher sous un

oreiller et une couverture aussi. Enfin, il tente d'inventer des pièges avec des boîtes de carton, de se laver avec des savons et de réciter des formules magiques comme si l'anxiété était un être physique ou surnaturel (p. 25). Toutefois, ces efforts sont tous en vain, car « on ne peut pas se laver à l'intérieur [ni] éteindre ses Peurs comme on éteint une télévision » (p. 25). Vu qu'il ne peut pas exterminer son démon à l'aide d'une structure métamorphe habitant dans son corps, la Peur se multiplie pendant un orage pour rassembler « à des sorcières, des fantômes, des vampires, des monstres [et] des bestioles gluantes » qui remplit sa pièce (p. 17) pour continuer à hanter le pauvre garçon. Aux pages suivantes, il n'y a qu'une grande illustration dans laquelle les Peurs sont entourées par un collage des images qui tourmentent l'enfant (pp. 18-19). Parmi ces objets que les Peurs imitent se trouvent une pierre tombale, un couteau, un chien, une souris, une araignée, un avion, des armes et des OVNI, représentant les thèmes typiques des soucis excessifs d'un enfant anxieux, telles que la mort, la maladie, les animaux terrifiants, la guerre et l'inconnu.

Tout au long du récit, il y a une augmentation du nombre des Peurs – et des nuages de gribouillages – dans les illustrations afin de démontrer que la possession démoniaque de l'anxiété ne cesse pas. Le narrateur, allongé sur l'herbe et vaincu par les nuages bleus couvrant son corps, insiste : « [Les Peurs] me [mordent] la tête, les poumons, le ventre... Elles [circulent] comme des serpents à l'intérieur et à l'extérieur de moi. Je [ressemble] à une passoire pleine de trous » (p. 22). L'image de la passoire confirme l'intégration de la Peur avec l'enfant pour le détruire. Ici, le personnage principal n'existe plus : la Peur incarne son identité. Cette transformation est renforcée encore par l'usage du pronom « nous » quand il galope « autour d'une fontaine pour essouffler [ses] Peurs » (p. 27). Il annonce : « ...elles ne [veulent] plus me quitter. Complètement épuisés, mes Peurs et moi, nous [tombons] par terre. Mes parents

[viennent] nous rejoindre. Ils nous [posent] mille questions » (p. 27). Le fait que le garçon est certainement seul dans un parc avec ses parents à la page suivante affirme que le « nous » désigne la nouvelle entité qui est le résultat de la possession complète du garçon; et cela signale la naissance d'une nouvelle identité de l'enfant.

Ainsi, l'anxiété n'est pas toujours présentée comme un trouble psychologique, comme *Élisabeth a peur de l'échec* le fait avec un portrait réaliste du TAG. Parfois, comme l'album de Tibo et Després le démontre, l'anxiété est personnifiée comme un démon capable de posséder le corps d'un enfant et de se joindre à lui pour démontrer qu'on n'est pas soi-même quand on est atteint de ce trouble mental. Néanmoins, l'anxiété généralisée est illustrée comme un trouble persistant dans les deux livres.

Causes de l'anxiété offertes par les albums

En plus d'offrir des portraits vraisemblables de ses symptômes psychologiques, les albums offrent des causes réalistes du TAG. Dans *Élisabeth a peur de l'échec*, le fait que la protagoniste est, évidemment, un enfant perfectionniste justifie bien sa susceptibilité à l'anxiété. Cette idée est renforcée surtout dans les illustrations de sa cuisine, où se trouve un frigo avec les lettres A, B et C pour représenter sa préoccupation concernant des notes scolaires (Noreau, Massé & Malenfant, 2015, p. 19). Étant donné ce fait, il est donc possible que son estime de soi dépende de sa performance académique. Après tout, elle proclame qu'elle est « nulle » et devient « découragée » quand elle ne comprend pas ses devoirs (p. 6), comme si c'était la première fois qu'elle ne comprenait pas un certain concept à l'école.

Pourtant, si on va plus loin, on comprend que l'anxiété pourrait provenir aussi de la perception d'un rejet parental – plus spécifiquement, un manque d'attention de sa mère, dans ce cas. Au début du récit, celle-ci n'aide pas immédiatement sa fille quand Élisabeth panique devant

son agenda. Étant stressée et distraite par la préparation du dîner, la mère lui suggère : « Fais tes autres devoirs, puis on regardera ça ensemble après le repas » (Noreau, Massé & Malenfant, 2015, p. 5) – mais la fille, étant accablée par son trouble qui ne lui permet pas de voir d'autres solutions possibles ni d'interpréter la préparation du dîner immédiate comme raisonnable, et percevant que cette idée est inutile, rétorque : « Je ne comprends RIEN ! Et toi non plus, tu ne comprendras rien » (p. 5). Comparée au père d'Élisabeth, qui est patient et aide sa fille avec ses devoirs et son esprit anxieux, la mère semble inutile aux yeux de l'enfant. De plus, si l'on compare le rapport mère-fille à la relation entre Élisabeth et son enseignante qui encourage l'enfant après une leçon de maths en disant : « Bravo, Élisabeth, tu as très bien travaillé. Je te félicite ! » (p. 21), il est bien évident que l'enseignante pourrait sembler être une meilleure figure maternelle dans sa vie. C'est pourquoi on a l'impression que la fille ne respecte pas sa mère. Par exemple, quand sa maman fait brûler « toute une fournée de biscuits et semble découragée » (p.18), Élisabeth lui récite le message enseigné par son père – avec un sourire suffisant – comme si elle était plus sage qu'elle : « Si tu recules, c'est pour mieux avancer. Tu devras prendre un autre chemin, mais tu peux gagner la partie ! » (p. 18). Dans le récit, la supériorité d'Élisabeth semble être affirmée, car sa mère, qui lui répond : « Qu'est-ce que tu dis ? » (p. 19) de façon étonnée, accepte tout de suite la leçon de sa petite fille en avouant : « Tu as bien raison » (p. 19). Il est donc possible que l'inversion des rôles du parent et de l'enfant sur le plan intellectuel puisse inspirer la fille à vouloir devenir plus adulte et plus instruite en réussissant à l'école pour compenser – y compris l'inspirer à paniquer quand la victoire est difficile à imaginer. Ainsi, le perfectionnisme provoqué par un rapport mère-fille faible peut être une cause subconsciente de l'anxiété chez Élisabeth.

Par contre, dans *Ma plus belle victoire*, le trouble anxieux généralisé de l'enfant-personnage est provoqué par deux expériences traumatiques : sa rencontre avec la couleuvre jaune à rayure bleue, qui devient sa première rencontre avec la Peur (Tibo & Després, 2015, p. 9); et l'accident de voiture dont il a été témoin. Ce dernier événement est particulièrement traumatique pour lui parce que la voiture « a été propulsée vers [lui] » mais « elle s'est arrêtée à deux centimètres de [son] nez » (Tibo & Després, 2015, p. 11). Le narrateur indique que c'est à ce moment-là où « la Peur [entre] directement dans [son] corps » (p. 11). Enfin, les images confirment que ces deux événements sont les véritables causes du trouble chez l'enfant selon les illustrations, car les gribouillages représentant « la Peur » sont de la même couleur que le serpent et la voiture, qui sont bleus (p. 11).

Néanmoins, vu que le garçon ne semble pas avoir de frères ni de sœurs dans l'album, il est également possible que l'anxiété puisse continuer à augmenter chez l'enfant unique à cause de sa solitude. Après tout, il n'a pas de pairs qui puissent le conforter quand il panique chez lui, comme on l'observe dans le chapitre où il se trouve seul dans sa chambre, parmi des Peurs ressemblant à des monstres (pp. 16-17).

En conclusion, les albums proposent peut-être que l'enfant unique faisant face au perfectionnisme, au rejet parental, aux inversions des rôles parentaux ou aux événements stressants et traumatiques dans sa vie est beaucoup plus susceptible aux troubles anxieux – soit qu'il pense que son estime de soi dépende de sa performance académique et il veut apparaître plus adulte pour compenser, soit qu'il est traumatisé et n'a pas de pairs prêts à le reconforter à la maison.

Solutions offertes : L'illustration de la transformation mentale de l'enfant anxieux pour combattre ses peurs

Pour combattre l'anxiété chez les enfants, les albums présentent des solutions différentes qui exigent la patience et qui se déroulent en multiples étapes. Dans *Élisabeth a peur de l'échec*, la solution principale donnée, c'est l'enseignement d'un message important pour changer la mentalité de l'enfant. C'est le père qui initie la leçon en proposant à sa fille de fabriquer sur un grand carton un jeu de serpents et échelles comme celui de son amie (Noreau, Massé & Malenfant, 2015, p. 13). Au début, Élisabeth refuse cette proposition : elle ne veut pas dessiner de serpents « parce [qu'elle] n'aime pas reculer et recommencer. Et [elle ne veut pas] perdre la partie » (p. 13). Cependant, son père profite de cette occasion pour reconstruire les pensées négatives de sa fille. Il lui explique qu'éviter le hasard n'est pas une option. Il utilise leur construction comme une métaphore : « Dans un jeu, tous les joueurs peuvent perdre. Si tu glisses sur un serpent, tu devras emprunter un autre chemin, mais en continuant de jouer, tu pourras peut-être monter dans une échelle et gagner » (p. 13). De plus, il insiste sur la nécessité de l'obstacle : « tu dois tracer des serpents [...] sinon, le jeu sera trop facile. Les serpents [dans ce jeu] seront les défis que nous devons surmonter ! [...] Les mathématiques, ce sont comme des serpents [qui te font reculer pour ensuite mieux reprendre ta route]. Tu es capable de les apprivoiser ! », et il lui explique le message du serpent : « Si tu recules, c'est pour mieux avancer. Tu devras prendre un autre chemin, mais tu peux gagner la partie ! » (pp. 14-16). Le message rationnel du père, c'est donc qu'il ne faut pas se décourager même si l'échec est parfois inévitable, car on ne peut pas changer les règles du jeu, le cours de la vie. Si l'on accepte des défis et si l'on persévère, on surmontera les difficultés un jour. Cela aide Élisabeth à s'habituer cognitivement aux conséquences imaginées de l'échec; elle copie le message du serpent avec un bon dessin de l'animal sur un papier affiché sur le frigo qui, parmi d'autres dessins plus enfantins

et moins avancés, est présenté dans les illustrations comme un message adulte pour promouvoir l'idée que l'anxiété est une étape temporaire dont on peut finalement sortir.

Pour bien intérioriser la morale, Élisabeth doit subir une exposition graduelle aussi, en la mettant en pratique. Premièrement, elle s'expose à sa peur, l'échec, en faisant une nouvelle partie de serpents et échelles avec son amie et en adoptant une attitude plus positive envers la défaite (p. 20). Ensuite, elle confronte les mathématiques en classe en dessinant un « joli serpent aux yeux jaunes » sur une carte et en se répétant « Tu ne me fais pas peur » au dessin métaphorique avant de commencer à résoudre ses problèmes de mathématiques (pp. 20-21). Lorsqu'elle s'inquiète, elle regarde son ennemi, le serpent de l'échec, dans les yeux (p. 21) pour se sentir courageuse et persévérer. Troisièmement, Élisabeth imite ses pairs courageux, comme « Mathilde [qui s'élance] sur le tremplin » (p. 23) à la piscine, afin d'être plus forte. Enfin, il faut noter que ses parents l'encouragent. Par exemple, son père l'encourage en l'assurant affectueusement qu'il est toujours là pour elle, sa « puce » (p. 16). De plus, à la fin du livre, dans l'illustration de la dernière scène, il est évident que le père comme la mère assistent au cours de natation pour encourager leur fille en l'applaudissant.

Ma plus belle victoire offre d'autres solutions liées à l'approche des spécialistes cités au début de ce chapitre; et chacune est considérée une victoire pour le protagoniste. Premièrement, l'intervention professionnelle est promue : l'enfant consulte un psychologue décrit, de façon clichée, comme « un gentil monsieur avec une barbe et des petites lunettes » (Tibo & Després, 2015, p. 30). À la fin de quelques sessions avec cet homme, le protagoniste note qu'il peut parler « plus fort » que les Peurs (p. 31); et à partir de ce moment, Mathieu commence à parler de ses Peurs « à la première personne » (p. 31) – c'est-à-dire, sans utiliser le pronom « nous » pour briser sa possession démoniaque par les Peurs – avec tous les gens dans son quartier. De ces

conversations, il apprend que « tout le monde [a] peur de quelque chose » (p. 32), et ce fait est renforcé par une illustration des gribouillages chez plusieurs personnes, même un chat et un oiseau. Selon le narrateur, « tandis [qu’il pense] à tout ça, [ses] Peurs sont devenues moins effrayantes » (p. 32) puisque les peurs sont présentées comme des sentiments normaux connus par tous.

La « troisième victoire » de Mathieu sur son anxiété, qui ressemble un peu à l’exemple du « sac à dos de Dora l’exploratrice » mentionné au début du chapitre, est inspirée par son grand-père, qui lui demande d’écrire « sur un bout de papier et [enfermer-la] dans un enveloppe [chaque fois qu’il aura une Peur] » (p. 36). Symboliquement, la dissimulation et le rangement de ses Peurs dans un enveloppe représentent la mise à l’extérieur du démon d’anxiété pour que le trouble n’affecte plus l’identité de l’enfant touché. Pendant la nuit, Mathieu suit ces instructions, fait une liste de ses Peurs et utilise une enveloppe qui ressemble à une enveloppe de travail dans l’image pour démontrer que ses soucis sont considérés matures, comme ceux des enfants atteints du TAG. Il se sent mieux après cette activité, mais parce qu’il ne veut pas garder les Peurs « dans [sa] chambre » (p. 38), il décide d’ouvrir la fenêtre et de lancer la pile des Peurs dehors « jusqu’à ce que la grande enveloppe soit complètement vide » et jusqu’à ce qu’il se sente « heureux » et « soulagé » (pp. 39-40). Il est possible qu’en jetant ses Peurs à l’extérieur de la fenêtre, il arrive à les intégrer, symboliquement dans son monde pour qu’il puisse s’habituer à elles.

Les images accompagnant sa guérison sont dessinées sur un fond noir qui se détache des fonds blancs dans toutes les autres illustrations dans l’album de manière à souligner l’impact de ce moment déclencheur dans la vie de l’enfant. Premièrement, les nuages des gribouillages bleus disparaissent avec son trouble anxieux. Deuxièmement, l’enfant ne porte plus une chemise blanche : il commence plutôt à porter un pyjama bleu avec des nuages blancs – des symboles du

sommeil et de la paix. L'inversion des couleurs des nuages représente la transformation de son état mental agité en un état plus paisible pour confirmer l'efficacité de sa solution; dans l'illustration, il ferme les yeux pour la première fois pour enfin s'endormir.

À la fin du livre, le garçon décide de faire une liste de « ses bonheurs » (p. 42) à déposer dans la « grande enveloppe pleine de Bonheurs sous [son] oreiller » (p. 44), laquelle il consultera quand il se sentira anxieux afin que « la Peur [finisse] par s'en aller toute seule » (p. 45). À la dernière page, Mathieu est enveloppé par un motif organique ressemblant aux fleurs plutôt qu'aux nuages des Peurs. Ce motif pourrait être une allusion à Elsa, la protagoniste dans le film de Disney *La Reine des neiges* (2013). Tout comme Mathieu, Elsa fait face à de nombreuses peurs, mais elle apprend à mieux contrôler ses craintes (et d'abuser de son pouvoir magique). En libérant ses peurs, elle crée des démonstrations de sa magie avec de beaux motifs organiques semblables à celles dans *Ma plus belle victoire*. Ainsi, le motif organique à la fin du livre confirme la transformation complète de l'enfant qui n'est plus possédé par ses Peurs.

En somme, les deux albums donnent des solutions graduelles pour aider l'enfant-personnage atteint d'un TAG. Dans *Élisabeth a peur de l'échec*, l'album écrit par une orthophoniste et une psychologue, on recommande des traitements basés sur la psychologie cognitive, similaires à ceux décrits au début de ce chapitre. Essentiellement, on propose la reconstruction des pensées négatives initiée par une figure paternelle sous la forme d'une leçon de vie, de l'exposition cognitive et graduelle aux préoccupations, de l'imitation des pairs braves et de l'encouragement parental pour que l'enfant puisse vaincre l'anxiété au lieu d'être vaincu par elle. Dans *Ma plus belle victoire*, les solutions suggérées sont plus littéraires et métaphoriques mais elle sont quand même des solutions recommandées par des spécialistes aussi, comme surtout la consultation d'un psychologue, la catharsis (suscitée par l'ouverture

conversationnelle aux autres), l'établissement d'une façon de retenir les inquiétudes pour développer un meilleur sentiment de contrôle sur ses angoisses à l'aide d'une enveloppe et d'une liste, la libération métaphorique des préoccupations et la pratique des pensées positives. Malgré leurs différences, les deux albums promeuvent l'intervention des adultes, l'interaction entre l'enfant et le monde extérieur, (c'est-à-dire, le monde de ses pairs), et un changement de perspective afin de combattre l'ennemi – les peurs excessives – et soulager l'anxiété.

Conclusion

Le trouble d'anxiété généralisé est donc un trouble mental associé à l'anticipation d'une menace future et aux soucis excessifs qui peuvent se manifester de plusieurs façons. La littérature pour les enfants a tendance à ne pas identifier le TAG explicitement chez les enfants-personnages; et on emploie le mot « peur » au lieu d'« anxiété » pour nommer les symptômes associés au trouble, comme on l'observe dans l'album pédagogique *Élisabeth a peur de l'échec* et l'album littéraire *Ma plus belle victoire*. Malgré la différence entre le genre de ces deux livres, ils projettent des portraits similaires au TAG (et sans stigmatisation). Dans les deux albums, l'anxiété est illustrée comme un adversaire auquel on doit faire face pour pouvoir surmonter ses défis et vaincre ses trépidations irrationnelles. Forcément, les causes de la manifestation du trouble, surtout des facteurs familiaux et personnels ou des événements traumatiques, varient beaucoup. Peu importe la cause, les albums promeuvent l'idée qu'il y a toujours une solution pour arrêter l'interférence du TAG avec la vie. Après tout, les enfants anxieux ne sont jamais complètement seuls. Ils ont au moins d'une figure adulte dans leur vie qui les aide à adopter de nouvelles mentalités, qui les encourage à lutter contre leurs « peurs » et qui les motive, avant tout, à ne jamais renoncer afin de ne pas être vaincus par elles.

CONCLUSION

Quand la société ne fournit pas d'explications suffisantes pour aider les enfants à comprendre les comportements non conformistes de leurs pairs ou d'eux-mêmes, la littérature intervient de façon symbolique et narrative, car les récits « ont été employés depuis la nuit des temps pour véhiculer d'une génération des informations culturelles, sociologiques et morales majeures » (Gordon, 2002/2006, p. 16). Les albums illustrés contemporains pour les jeunes francophones représentant des personnages-enfants atteints de la dépression, de l'autisme et de l'anxiété dans notre étude essaient de combattre le tabou associé aux désordres psychiatriques en présentant des portraits littéraires de la vie quotidienne et de la transformation des enfants souffrant des troubles mentaux en question.

Dans le premier chapitre, nous avons découvert que les manifestations de la dépression majeure chez les petits sont montrées de façon symbolique, notamment par des couleurs, des animaux totémiques et des métaphores liées à la pluie et aux nuages; et le trouble est illustré sémiotiquement comme une tempête au-dessus de la tête dans les albums *Le nuage de Clara* et *Gregory, le petit garçon tout habillé de gris*. Néanmoins, les deux albums proposent auprès des lecteurs l'intervention d'un intermédiaire – c'est-à-dire, d'une aide externe – et aussi la patience et l'espoir – pour calmer l'orage.

Ensuite, nous avons appris que la littérature de jeunesse a tendance à représenter certains troubles du spectre autistique comme le mutisme ou l'isolement voulu. Les albums *Muette* et *L'enfant derrière de la fenêtre* illustrent le désir d'un enfant autistique de s'éloigner des autres en établissant un monde idyllique et ordonné, séparé des autres et à l'écart de la société. Néanmoins, la socialisation est offerte comme solution pour vivre avec un TSA : soit avec un ami qui sert de double, soit avec un double interne, pour prendre conscience de sa situation et être capable de

surmonter ses défis. Les livres promeuvent donc l'idée que les défis de l'autisme ne sont pas toujours insurmontables – mais il faut que l'enfant prenne l'initiative.

Enfin, le trouble d'anxiété généralisé est représenté en employant le mot « peur » au lieu d'« anxiété » pour nommer les symptômes associés au trouble, comme on l'observe dans *Élisabeth a peur de l'échec* et *Ma plus belle victoire*. Dans les deux albums, l'anxiété se révèle être un adversaire auquel on doit faire face pour ne pas être mentalement vaincu. Cependant, l'enfant anxieux n'est jamais complètement seul dans la lutte. L'arme de sa victoire, c'est l'intervention externe, surtout par un proche, qui l'aide à adopter un nouvel état d'esprit, qui l'encourage à lutter contre ses « peurs » et qui le motive, avant tout, à ne jamais renoncer.

Malgré les portraits assez positifs des enfants souffrant de désordres psychologiques, tous les albums, sauf *Élisabeth a peur de l'échec* qui a pour but la sensibilisation au TAG, n'identifient jamais explicitement le trouble mental chez l'enfant-personnage, comme si la santé mentale était un sujet tabou pour les jeunes. De plus, selon notre analyse, occasionnellement les albums peuvent promouvoir la stigmatisation avec des mots ou des jugements négatifs provenant des autres personnages. Par exemple, dans *Gregory, le petit garçon tout habillé de gris*, on a noté surtout l'association de la dépression à une « maladie » négative; et dans les livres abordant l'autisme, l'enfant, parfois traité de « stupide », semble isolé partiellement à cause de l'incompréhension et de l'intolérance de ses pairs comme de l'inaction de ses parents. Ainsi, les albums démontrent les défis émotionnels d'un enfant ayant un trouble mental en illustrant ses relations avec autrui.

En outre, les albums ont tendance à insinuer que certaines personnes dans la vie de l'enfant jouent des rôles plus importants et sont plus « efficaces » dans le traitement des troubles psychologiques que d'autres. Par exemple, souvent les parents – surtout les figures maternelles

(comme la mère d'Élisabeth) – sont perçus comme inutiles par l'enfant ou ne reconnaissent pas la présence d'un trouble chez leur petit. De plus, ils ont l'habitude d'amener l'enfant chez le médecin qui cherche des « maladies physiques » plutôt que de consulter des spécialistes en psychologie. Néanmoins, malgré le rôle positif d'un psychologue comme celui dans *Le nuage de Clara* et *Ma plus belle victoire*, même les spécialistes ne sont pas toujours la solution, comme on l'observe dans les quatre autres livres. Parfois, d'autres membres de la famille (comme le grand-père réincarné de Gregory et l'aïeul de Mathieu) – ou des pairs – ouvrent la voie, comme on le remarque dans les livres illustrant l'autisme qui promeuvent la socialisation comme la clé pour sortir des troubles.

Quelles que soient les solutions offertes par les albums, il faut noter que plusieurs des auteurs dans notre corpus étaient eux-mêmes des spécialistes et non pas seulement des écrivains à part entière. Malgré ce fait, il n'existe pas de corrélations entre la profession de l'auteur, ou même le but de la maison d'édition, et la promotion des solutions basées sur la psychologie. Pourtant, en choisissant un outil littéraire, ils se sont alignés sur le symbolisme de la littérature pour offrir des portraits originaux des enfants atteints des troubles mentaux. Après tout, leur projet n'était pas d'écrire un manuel sur la dépression, l'autisme ou l'anxiété. Leur but était plutôt de raconter une histoire de transformation positive pour inspirer leurs lecteurs à penser que la guérison, c'est-à-dire, la victoire, est bien possible avec des modèles fictifs qui réussissent à surmonter leurs défis psychologiques. La publication des albums illustrant des troubles mentaux est donc importante, car la lecture de tels livres améliore la sensibilisation à la santé mentale afin que les enfants sachent comment s'aider eux-mêmes de même qu'aider leurs pairs autour d'eux. Après tout, comme le souligne David Gordon, les métaphores et récits donnent aux gens « l'opportunité de sortir des arbres pour voir la forêt dans laquelle [ils] se [trouvent] » (p. 129).

BIBLIOGRAPHIE

Corpus

Cortey, A. & Pichard, A. (2011). *Muette*. Paris: Autrement Jeunesse.

Féjoz, A.G. & Torrent, D. (2015). *L'enfant derrière la fenêtre*. Bruxelles: Alice Éditions.

Hayat, C. (2006). *Le nuage de Clara*. Arles: Éditions du Rouergue.

Laporte, D. (2009). *Gregory, le petit garçon tout habillé de gris*. Montréal: CHU Sainte-Justine.

Noreau, D., Massé, A., & Malenfant, I. (2015). *Élisabeth a peur de l'échec*. Saint-Lambert: Dominique et compagnie.

Tibo, G. & Després, G. (2015). *Ma plus belle victoire*. Montréal: Québec Amérique.

Ouvrages consultés

Agence régionale du livre PACA (2016). *Biographie d'Anne Cortey*. Repéré à http://livre-paca.org/annuaire/anne-cortey-PA11_043_8901745440/page-1

American Association for the Advancement of Science. (2016). *Growth Stages 1: Infancy and Early Childhood*. Repéré à <http://sciencenetlinks.com/lessons/growth-stages-1-infancy-and-early-childhood/>

American Association for the Advancement of Science. (2016). *Growth 1: Human Development*. Repéré à <http://sciencenetlinks.com/student-teacher-sheets/growth-1-human-development/>

American Psychiatric Association. (2003). *DSM-IV-TR : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4e éd. rév.; traduit par J.-D. Guelfi et M.-A. Crocq). Paris: Masson.

American Psychiatric Association. (2015). *DSM-V : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5e éd. rév.; traduit par J.D. Guelfi et M.-A. Crocq). Paris: Elsevier Masson.

Amossy, R. & Herschberg Pierrot, A. C. (1997). *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*. Paris: Nathan.

Alary, V. & Gagne, N.C. (2012). *L'album : Le parti pris des images*. Clermont-Ferrand: Presses universitaires Blaise-Pascal.

Arbona, M. (2016). *Bio - Marion Arbona Illustration*. Repéré à <http://marionarbona.com/bio>

Association canadienne pour la santé mentale. (2014). *Learn about mental illnesses in children and youth (info sheet)*. Repéré à <http://www.heretohelp.bc.ca/sites/default/files/mental-illnesses-in-children-and-youth.pdf>

Autism Speaks. (2016). *Tacky the Penguin*. Repéré à <https://www.autismspeaks.org/autism-apps/tacky-penguin>

Boulaire, C. (1994). *Les deux narrateurs à l'œuvre dans l'album : tentatives théoriques*. Dans V. Alary & N.C. Gagne (dir.), *L'album : Le parti pris des images* (pp. 21-28). Clermont-Ferrand: Presses universitaires Blaise-Pascal, 2012.

Carlson, N.R. & Heth, C.D. (2010). *Psychology: The Science of Behaviour*. Toronto: Pearson Education Inc.

Centre d'évaluation neuropsychologique et d'aide à l'apprentissage (2016). *Co-fondatrices du CÉNAA*. Repéré à <http://cena.ca/equipe/fondatrices/>

Charbonneau-Hellot, M. C. (1984). L'enfant et la bête : le visage et la fonction des animaux dans la littérature pour la jeunesse au Québec de 1979 à 1982. *Lurelu*, 6(3), 3-11. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/12742ac>

Corrigan, P. & Watson, A. (2007). How Children Stigmatize People with Mental Illness. *International Journal of Social Psychiatry*, 53(6), 526-546.

Cullingford, C. (1998). *Children's Literature and Its Effects: The Formative Years*. London: Bloomsbury Publishing Inc.

De Botton, A. (2005). *Du statut social*. Paris: Mercure de France.

Dubuc, B. (2002). *Le développement cognitif selon Piaget*. Repéré à http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_09/i_09_p/i_09_p_dev/i_09_p_dev.html

Dionne, A. (2007). Étude des stéréotypes sexistes à l'égard des parents dans la littérature jeunesse canadienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 111-143. DOI : 10.7202/038493ar

Dominique et compagnie (2016). *Dominique et compagnie – Nos créateurs (Biographie de Danielle Noreau)*. Repéré à http://dominiqueetcompagnie.com/createurs/createur_fiche.asp?id_con=171&sub=auteurs

Eigsti, I., Irvine, C. & Green, J. (2015). *Le langage dans le trouble du spectre autistique: une machine mal huilée*. Dans H. Delage & S. Durrleman (dir.), *Langage et cognition dans l'autisme chez l'enfant*. Bruxelles: De Boeck-Solal.

Dumas, J. (2008). *L'enfant anxieux: comprendre la peur de la peur et redonner courage*. Bruxelles: De Boeck Université.

Éditions du CHU Sainte-Justine (2016). *Éditions du CHU Sainte-Justine*. Repéré à <http://www.editions-chu-sainte-justine.org>

Farmer, S. (2012). *Pocket Guide to Spirit Animals*. New York: Hay House Inc.

Féjoz, A. [Anne-Gaëlle Féjoz]. (2016, 1 mars). Profil d'Anne-Gaëlle Féjoz [Facebook]. Repéré le 1 mars 2016 à <https://www.facebook.com/annegaelle.fejoz>

Freud, S. (1917). *Deuil et mélancolie*. (traduit par Aline Weill). Paris, France: Éditions Payot & Rivages.

Gobbé-Mévellec, E. (2014). *L'album contemporain et le théâtre de l'image*. Paris: Classiques Garnier.

Gordon, D. (2002). *Contes et métaphores thérapeutiques - apprendre à raconter des histoires qui font du bien*. (traduit par François Olivier). Paris, France: InterEditions.

Gosselin, P., Langlois, F. & Racicot, G. (2012). Les interventions cognitivo-comportementales auprès des enfants et des adolescents atteints de troubles d'anxiété généralisée. Dans L. Turgeon & S. Parent (dir.), *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents (Tome I : Troubles intériorisés)*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec. Repéré à <http://www.ebrary.com>

Grenaudier-Klijn, F. (2004). *Une littérature de circonstances: texte, hors-texte et ambiguïté générique à travers quatre romans de Marcelle Tinayre*. Berne: Peter Lang. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=PNeFVgk4MfEC>

Grupo de Trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre la Depresión Mayor en la Infancia y en la Adolescencia (2009, février). *Guía de Práctica Clínica sobre la Depresión Mayor en la Infancia y en la Adolescencia: Plan de Calidad para el Sistema Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad y Política Social*. Galice: Axencia de Avaliación de Tecnoloxías Sanitarias de Galicia (avalía-t). Repéré à http://www.guiasalud.es/GPC/GPC_456_depresion_inf_adol_avaliat_compl.pdf

Guillemette, L. & Le Brun, C. (2013). *La littérature pour la jeunesse et les études culturelles : Théories et pratiques*. Québec: Nota bene.

Hampton, T. (2013). Programs Aim to Help Schools Identify and Address Mental Illness in Children. *JAMA*, 309(17), 1761-1762.

Hazell, P. (2012). Depression in Children and Adolescents (from the Clinical Evidence Handbook). *American Family Physician*, 86(12), 1138-1139.

Heath, M., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A Resource to Facilitate Emotional Healing and Growth. *School Psychology International*, 26(5), 563-580. doi:10.1177/0143034305060792

Hinshaw, S. P. (2005). The stigmatization of mental illness in children and parents: developmental issues, family concerns, and research needs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(7), 714-734.

Houde, I. (2011, 20 novembre). Lapin-Chagrin et les jours d'Elko: avaler les larmes de la guerre, *Le Soleil*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/le-soleil/vivre-ici/famille/201111/19/01-4469692-lapin-chagrin-et-les-jours-delko-avalers-larmes-de-la-guerre.php>

Huberty, T. J. (2012). *Anxiety and Depression in Children and Adolescents: Assessment, Intervention and Prevention*. New York: Springer.

Institut suisse Jeunesse et Médias (2016). *Ricochet-Jeunes*. Repéré à <http://www.ricochet-jeunes.org/>

Labaki, C. (2012). L'utilisation des métaphores dans la rencontre thérapeutique, en thérapie individuelle et en thérapie de couples. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1(48), 135-148. doi:10.3917/ctf.048.0135

Landau, E. (2010, 8 juin). Do psychologists still listen to Freud? *CNN*. Repéré à <http://www.cnn.com/2010/HEALTH/06/07/freud.psychology.psychoanalysis/>

Laverrier, M. (2004). *L'impossible accès à la parole. Quatre histoires cliniques: autisme, mutisme psychotique, dépression infantile et deuil chez l'enfant*. Ramonville, France: Éres.

Lawrence-Smith, G. (2014). Embracing autistic traits: Spock's Vulcan heritage in Star Trek - psychiatry in the movies. *British Journal of Psychiatry*, 204, 251. Repéré à <http://bjp.rcpsych.org/content/204/4/251>

Lepage, F. (2011). *Histoire de la littérature pour la jeunesse: Québec et francophonies du Canada*, Ottawa: David.

Macías, J., & Núñez, R. (2011). The other self: Psychopathology and literature. *Journal of Medical Humanities*, 32(4), 257-267. DOI:10.1007/s10912-011-9148-2

Malenfant, I. (2016). *Bio d'Isabelle Malenfant*. Repéré à <http://lecoindespooles.com>

Merivale, P. (2003). *Color Power*. London: Vega Books.

Moreman, C. M. (2014). On the Relationship between Birds and Spirits of the Dead. *Society & Animals (Journal of Human-Animal Studies)*, 22(5), 1-22. Repéré à http://www.academia.edu/5112298/On_The_Relationship_between_Birds_and_Spirits_of_the_Dead

Perrot, J. (1999). *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*. Paris: Électre.

Poliquin, L. (2012). *De l'impuissance à l'autonomie : Évolution culturelle et enjeux identitaires des minorités canadiennes-françaises dans les journaux et la littérature pour la jeunesse de 1912 à 1944*. Repéré à

<http://search.proquest.com.proxy.lib.uwaterloo.ca/docview/1516214264?accountid=14906>

Prince, N. (2010). *La littérature de jeunesse : Pour une théorie littéraire*. Paris: Armand Colin.

Québec Amérique (2016). *Auteurs: Gilles Tibo*. Repéré à <https://www.quebec-amerique.com/auteurs/gilles-tibo.html>

Racine, S. (2007). Un tour d'horizon de l'exclusion. *Service social*, 53(1), 91-108.

Rashkin-Shoot, R. (2009). The impact of a children's psychoeducation book on attitudes towards psychotherapy in pre-adolescent jewish children. Repéré à

<http://search.proquest.com.proxy.lib.uwaterloo.ca/docview/305147861?accountid=14906>

Rogé, B. (2000). Les interventions cognitivo-comportementales auprès des enfants et des adolescents atteints de troubles du spectre autistique. Dans L. Turgeon & S. Parent (dir.), *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents (Tome 2 : Troubles de comportement)*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec. Repéré à <http://www.ebrary.com>

Roy, J. (2012). La littérature jeunesse en France: entre imaginaire et commerce. *Modern Language Notes*, 127(4), 973-976.

Sargent, K. (1985). Helping children cope with parental mental illness through use of children's literature. *Child Welfare*, 54.6(198), 617-628.

Shaul, J. (2015). *The Green Zone Conversation Book: finding common ground in conversation for children on the autism spectrum*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Sipe, L. R. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108.

Slomski, A. (2012). Chronic Mental Health Issues in Children Now Loom Larger Than Physical Problems. *JAMA*, 308(3), 223-225.

Smetanin, P., Stiff, D., Briante, C., Adair, C.E., Ahmad, S., & Khan, M. (2011). The life and economic impact of major mental illnesses in Canada: 2011 to 2041. *RiskAnalytica*, pour le compte de la Commission de la santé mentale du Canada.

Sorin, N. (2006). *Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Spitzer, A. & Cameron, C. (1995). School-age children's perceptions of mental illness. *Western Journal of Nursing Research*, 17(4), 398-415.

Toncheva, D. (2014). La représentation du handicap dans la littérature de jeunesse. *Association socialiste de la personne handicapée (ASPH)*, 1-28. Repéré à <http://www.asph.be/Documents/analyses-etudes-2014/2014-ETUDE-02-representation-handicap-contes-de-fees.pdf>

Turgeon, L. & Parent, S. (2012). *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents (Tome I: Troubles intériorisés)*. Québec : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <http://books2.scholarsportal.info.libproxy.wlu.ca/viewdoc.html?id=ebooks/ebooks3/upress/2013-05-11/1/9782760534070>

Turgeon, L. & Parent, S. (2000). *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents (Tome II: Troubles de comportement)*. Québec : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <http://site.ebrary.com.libproxy.wlu.ca/lib/oculwlu/detail.action?docID=10677668>

Turmel, A. (2012). Enfant normal et enfance normalisée. *Nouvelles pratiques sociales*, 1, 65-78.

Wahl, O. F. (2002). Children's Views of Mental Illness: A Review of the Literature. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 6(2), 134-158.

Wilson, C., Nairn, R., Coverdale, J., & Panapa, A. (2000). How mental illness is portrayed in children's television. *British Journal of Psychiatry*, 176, 440-443.

Ziethen, A. (2012). La littérature pour la jeunesse ou « l'art de danser dans les chaînes » : Trois textes sur la diaspora haïtienne en Amérique du Nord. *Francophonies d'Amérique*, 35, 79-94.