

ACCOMPAGNER LA SOUFFRANCE D'ÊTRE DE L'ENFANT AUTISTE À L'ÉCOLE : VERS LA SAISIE DE L'INTENTIONNALITÉ DU GESTE PÉDAGOGIQUE

Pierre-Yves Barbier¹ et Catherine Rahey²

Professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Canada¹
M.A., Consultante en autisme, South Shore Regional School Board, Bridgewater, Canada²

Résumé

Avec le développement des politiques d'inclusion des élèves à besoins spéciaux dans les salles de classe, l'école et l'enseignant sont confrontés à des défis repoussant les limites de leurs conceptions sur le pédagogique. Dans le cas de l'enfant autiste et selon une perspective de gestion, il est compréhensible que les intervenants se donnent des modèles basés sur une connaissance des symptômes propres au syndrome du spectre de l'autisme et des gestes pédagogiques élevés au niveau praxique et praxéologique. L'enfant autiste souffre, à divers degrés, de difficultés liées à la communication, aux interactions sociales et à des comportements répétitifs et restrictifs, provoquant un état permanent d'anxiété, s'accroissant à l'adolescence, lequel appelle des interventions visant à réduire le vécu de l'anxiété. Découvrir et appliquer l'intervention pertinente et efficace est une entreprise complexe déterminée par des modèles sous-jacents. En référence à ceux prônés par des agents de soutien pédagogique associés au South Shore Regional School Board en Nouvelle-Écosse et œuvrant auprès d'enfants autistes d'écoles élémentaires et secondaires, l'objet de cette communication est de dégager la logique interventionniste et son rapport structurel aux modèles sous-jacents et d'examiner en quoi une phénoménologie appliquée est en cause dès qu'il s'agit d'ajuster l'intervention pédagogique aux spécificités de l'enfant autiste à soutenir. Nous nous intéresserons particulièrement aux investissements de l'attention en usant de paramètres tels la perception, la mise en concept, le jugement, la position, l'expression, le contexte et les valeurs.

Introduction

Avec le développement des politiques d'inclusion des élèves à besoins particuliers dans les classes ordinaires, l'école et l'enseignant sont confrontés à des défis qui repoussent les limites des conceptions sur le pédagogique. Dans la mesure où le mandat premier de l'école publique repose sur des stratégies favorisant la réussite des apprentissages et la socialisation des élèves au sein de la culture, il peut lui être très difficile de multiplier, pour ce faire, les démarches individualisées d'apprentissage de ses élèves à besoins particuliers et d'assurer en même temps leur intégration en classe ordinaire. Dans le cas de l'enfant autiste qui nous intéresse ici, il est alors compréhensible que les intervenants se donnent des modèles de connaissance basés à la fois sur les caractéristiques propres au désordre du spectre de l'autisme et des gestes pédagogiques qui leur seraient appropriés.

Notre propos se base sur les efforts réalisés et les perspectives favorisées par des agents du soutien pédagogique dans la formation des intervenants et enseignants accompagnant les enfants autistes d'écoles élémentaires et secondaires. Ces agents sont associés au South Shore Regional School Board en Nouvelle-Écosse, Canada. Nous nous intéressons en effet au savoir stratégique mis de l'avant par ces agents dans leurs activités de formation. Certes, ce savoir est élaboré dans un contexte de collaboration avec les parents et avec des experts, mais ce sont ces agents qui, à l'école, ont la responsabilité première de sa mise en œuvre. Le savoir stratégique est un savoir-agir complexe (Van der Maren, 1999), situé au carrefour du savoir appliqué opérationnalisant le savoir scientifique (le savoir associé à l'examen scientifique du désordre de l'autisme) et le savoir praxique en provenance d'une réflexion et mise à distance du savoir pratique acquis dans le milieu éducatif (le savoir né de la familiarisation avec l'intervention auprès de l'enfant autiste).

Nous examinerons ce savoir stratégique en prenant appui principalement sur l'intentionnalité qui en émane, délaissant ainsi le traitement sous les angles de leur structure et de leur contenu. En dégagant l'intentionnalité de ce discours d'intervention, nous chercherons ainsi à pratiquer la *réduction eidétique* sous l'angle de la phénoménologie appliquée (Depraz, 2006, p. 109). Nous nous attarderons par ailleurs à nuancer notre compréhension de cette intentionnalité à partir d'une perspective épistémologique qui sera introduite plus loin. Nous prévoyons, de cette manière, dresser un portrait des éléments essentiels qui habitent cette intentionnalité et conclure sur ce que cela peut signifier pour le geste pédagogique d'accompagnement de l'enfant autiste. Il est entendu que le savoir stratégique sera d'application différente selon qu'on se retrouve à l'élémentaire ou au secondaire, encore que nous croyons qu'au chapitre de l'intentionnalité, il y a convergence de vues.

1. Le désordre du spectre de l'autisme

L'autisme est un désordre neurologique très complexe affectant le développement des enfants et se prolongeant jusqu'à l'âge adulte. Il fait partie des « troubles envahissants du développement » (TED), selon la classification du DSM IV, lesquels incluent également le syndrome d'Asperger, le syndrome de Rett, etc. Ses caractéristiques varient grandement en intensité et en ampleur, d'où la nécessité de les considérer le long d'un spectre de sévérité. Les garçons sont trois fois plus affectés que les filles et on considère que le taux de prévalence est en croissance depuis une quarantaine d'années. On parle maintenant d'un taux aussi élevé que 1 % de la population affecté avec une forme ou l'autre du désordre du spectre de l'autisme (Zwaigenbaum, 2009). L'étiologie de ce trouble envahissant du développement demeure imprécise, quoique de plus en plus recherchée. Les spécialistes avancent qu'il serait associé à un fonctionnement atypique de cerveau impliquant soit sa structure, soit sa biochimie. La recherche a aussi mis en évidence d'autres facteurs possibles d'influence tels des facteurs d'origine génétique, virale et de toxicité en provenance de l'environnement (Edelson, 2007).

Les caractéristiques observables chez les enfants autistes sont très variées, encore qu'elles sont liées à des difficultés relatives à la communication, aux interactions sociales et à des comportements répétitifs et restrictifs. Ces difficultés provoquent chez tous les enfants autistes un état permanent d'anxiété, lequel s'accroît à l'adolescence. Une anxiété élevée est cause de comportements agressifs, de fuite ou de repli sur soi, et génère des phobies ou des peurs intenses vis-à-vis de situations ou d'idées qui ne sont pas familières. Par conséquent, de nombreuses interventions proposées auront comme objectif de réduire le vécu de l'anxiété (Rahey, 2009). Ces interventions sont cadrées ci-dessous sous forme d'enjeux.

2. Les enjeux liés à la perception et à l'être-au-monde

Le monde extérieur vu par la personne autiste est un monde en pièces détachées, avec peu ou pas de liens entre elles. Elle n'associe pas, de façon immédiate et spontanée, des concepts aux sensations des objets perçus qui demeurent ainsi des réalités aux contours vagues et épars, lesquelles peuvent dès lors être à l'origine de phobies et de peurs intenses et inexplicables ou à des replis sur soi réparateurs et sécurisants (Rahey, 2009). Le degré de stress et d'anxiété qui résulte d'un monde étranger à la conscience et qui n'arrive pas à être calibré par le concept donne l'impression de vivre constamment dans l'inconnu. Ceci alimente la nécessité soit de se réfugier au plus proche de soi, soit de fuir l'agent stressant, soit de rester stoïque, soit d'ignorer l'événement perturbateur ou de réagir par des comportements compensateurs liés à une auto-stimulation favorisant une certaine adaptation à la situation problématique (Rahey, 2009).

La communication avec le monde étant initialement et ontologiquement rompue à l'échelle de la conscience, il est difficile, voire impossible, d'établir la confiance fondamentale dans le monde sous le mode de l'imitation ou de l'émulation. Si l'état d'enfance est en effet un état ontologique qui précède et structure la socialisation de l'enfance et si cet état comporte des présupposés naïfs et des attentes vis-à-vis du monde, peut-être pourrions-nous suivre les propos de Kohler (1991) qui, empruntant aux archétypes platoniciens, soutiennent que l'enfant, tout au long de son développement, a des attentes naïves préalables à l'éducation et à la pédagogie, attentes qui supposent que le monde soit bon, que le monde soit beau, que le monde soit vrai.

Il semble, à cet égard, que l'enfant autiste, lorsqu'on l'habilite à communiquer avec le monde, s'attache fermement à la proposition que le monde soit vrai, mais dans un sens littéral et concret et qu'il démontre une honnêteté et une franchise parfois déroutantes dans le contexte des jeux sociaux de politesse et de flatterie. Cet état d'esprit invite l'intervenant à s'y ajuster et à chercher, dans ses propos, à interagir de façon brève, rationnelle, pragmatique, mesurée, factuelle, calme et douce. Il est remarquable de constater que, parmi les interventions privilégiées, on utilisera des cédules visuelles où des objets familiers (ou leurs images) seront liés dans des chaînes qui prennent alors la fonction des concepts en assurant des liens entre choses et événements, liens qui assurent la navigation dans la mer sensorielle du quotidien. Outre ces chaînes, des tracés visuels de contours d'emplacement et d'espace servent efficacement à délimiter les lieux et fonctions associées à ces lieux (Mesibov, Shea, Schopler, 2004).

En permettant ainsi au monde immédiat de sortir du chaos et de s'organiser sous forme de séquences ordonnées, l'enfant autiste apprend à accomplir des actions dans son environnement et à distinguer les facteurs temporels de début, de poursuite et de fin. Son attention est dès lors attirée en dehors de lui-même et le monde devient moins menaçant à mesure que la capacité de le décoder et, ainsi, d'agir sur lui gagne du terrain. Cette familiarisation est néanmoins étroitement dépendante de la logique de ces routines nécessairement mises au défi par les imprévus du quotidien et l'émergence de contextes différents qui en testent la fiabilité et invitent à leur modification. L'anxiété ne disparaît pas, mais elle est patiemment domestiquée et colonisée une aire à la fois (Rahey 2009). Le statut relativement lourd de ces procédés fait contraste avec la spontanéité de l'intuition sensorielle, mais leur avantage est indéniable. Une fois que les séquences sont intégrées et non seulement connues, elles constituent un patrimoine d'habitudes qui gèrent la familiarité et sont autant de cartes comportementales référentielles pouvant anticiper les situations à venir en préparant l'enfant autiste à celles-ci (Rahey, 2009).

3. Les enjeux liés à la compréhension

Tout dépendant de la sévérité du désordre, l'enfant autiste peut faire montre d'une intelligence plus élevée que la norme, voire exceptionnelle. Sa connaissance et sa compréhension de certains sujets peuvent éblouir par leur ampleur et leur complexité. Il peut s'investir à fond dans la connaissance d'un sujet et exploiter cet avantage sur le plan académique. Toutefois, étant donné sa difficulté à associer un concept à la perception et l'aliénation par rapport au monde extérieur qui en résulte, la compréhension empathique des autres, surtout de leur vie émotive et intérieure, est déficiente de même que la capacité d'épouser la perspective des autres (Rahey 2009). En d'autres termes, l'intériorité du monde extérieur en tant qu'Autre analogue à soi échappe à la compréhension, ce qui alimente l'état d'anxiété alors associé à la vie sociale.

La socialité de la compréhension en mode autistique se vit dans l'étendue de la saisie de l'objet et se construit à partir des connaissances de l'objet apportées par le langage, la tradition, la culture, l'évolution du champ et selon une logique dont la fluidité n'est pas interrompue par les exigences immédiates de l'empirique. Comprendre, par contre, le sens habillé dans les qualités du ton de la voix, du langage corporel, de l'intention de l'interlocuteur et dans le caractère imprévisible des situations (Rahey 2009), donc la profondeur du sujet-Autre à travers les modalités de l'expression et de l'objectivation, n'est pas accessible sans aide et soutien. C'est un peu comme si on arrivait à comprendre l'Être humain dans certains pans de sa généralité et en fonction du passé et de la tradition, mais qu'on n'arrivait pas à se représenter sa lancée vers le futur, les indices et paramètres de son projet d'Être, faute de pouvoir être présent à la spécificité irréductible de chacun. En fait, on ne comprend émotionnellement ni soi, ni l'autre.

C'est par le biais de courtes histoires sociales (Gray, 2010) et de stratégies de développement de la pensée sociale que les intervenants éduquent l'enfant de même que l'adulte autistes à se représenter l'intérieur de l'Autre, à prendre appui sur des perspectives différentes. Faute de percevoir intentions et états d'âme, on peut d'abord se les imaginer ! L'imagination sociale peut ensuite éduquer la perception.

La pensée sociale en question ici consiste en la capacité de calibrer propos et comportements à partir de la pensée des autres partageant le même espace, réel ou virtuel (Winner, 2000). Prendre ainsi appui sur la perspective des autres dans la construction de ses représentations suppose de considérer points de vue, émotions, pensées, croyances, connaissances tacites et intentions des autres. Cette incapacité d'avoir accès à la perspective de l'autre, bref de saisie de l'altérité, explique la perception du caractère parfois bizarre, grossier, arrogant, déplacé des comportements apparemment démontrés par la personne autiste, lesquels minent sa réussite sociale et professionnelle (Winner, 2000) et contribuent à élever son taux d'anxiété. Les stratégies d'intervention ne visent pas directement l'apprentissage de séquences d'action comme pour les enjeux liés à la perception, mais font appel à la compréhension, qu'elles veulent rendre plus flexible et malléable. L'accent est mis sur l'apprentissage du fonctionnement de l'intelligence sociale même de la personne autiste, de la découverte des raisons de ses propres comportements sociaux, du rapport entre ceux-ci et les réactions émotives qu'ils génèrent ainsi que sur la réflexion à propos de la perception et des effets de leurs comportements sur les autres (Winner, 2002). En examinant ainsi « de l'extérieur » ce qui est vécu chez soi « de l'intérieur », la personne autiste en arrive à pouvoir se représenter « l'intérieur » de l'Autre qu'elle ne voyait initialement que de « l'extérieur ».

À l'évidence, l'application de l'enseignement et de l'apprentissage d'un tel degré d'auto-examen et d'autorégulation varie selon la sévérité du désordre neurologique. Ce qui ressort néanmoins, c'est que l'intelligence sociale qui n'est pas apprise par imitation et conformisme à l'enfance doit être

compensée par un surinvestissement de la personne en matière de connaissance de soi. Ironiquement, ce n'est plus le social collectif qui génère l'éclosion de l'individualité à l'intérieur des balises du conformisme, mais le social individualisé de l'intervenant qui invite l'individualité à se créer les assises pour conformer son unicité aux règles de la civilité, voire de la citoyenneté.

4. Les enjeux liés à l'expression et à l'accueil

Si le monde extérieur se présente en morceaux purement sensoriels, c'est-à-dire non associés à des concepts et sans intériorité ressentie par les sentiments, l'intensité de son impact sur les organes sensoriels se polarise chez plusieurs en hypersensitivité ou hypo-sensitivité. Dans le premier cas, de légères sensations en provenance de la vue, de l'ouïe, du goût, de l'odorat et du toucher peuvent provoquer une réaction vive, voire violente, à la suite d'une douleur aigüe, comme si le monde extérieur attaquait la personne par le simple fait qu'il se présente à elle. Dans le second cas, les sensations extérieures laissent la personne désengagée et insensible à la douleur ou sollicitent des réactions régressives comme tout mettre dans sa bouche ou tout sentir (Rahey, 2009). D'un côté peuvent s'éveiller la paranoïa et des épisodes d'agression contre l'entourage et l'environnement en vue de s'en protéger, de l'autre, peut se générer l'apathie menant à un profond mutisme où l'attention est entièrement absorbée en soi. Dans un cas comme dans l'autre, des mouvements répétitifs des mains, du torse, etc., signalent une activité nerveuse et interne qui sont autant de signes, pour les intervenants, de l'intensité d'un vécu qui leur échappe. Lire ces signes de la nervosité et intervenir au bon moment peut justement prévenir l'escalade d'une émotivité fragile qui a perdu ses repères et les débordements expressifs, voire agressifs, si épuisants pour l'acteur et si déroutants pour les proches.

Les stratégies d'intervention portent sur l'organisation de l'environnement immédiat de la salle de classe, la gestion des crises et la prévention par l'autorégulation des états internes. La gestion de l'environnement de la classe suppose l'établissement d'horaires, de routines de travail et de règles, tant pour le groupe que pour l'élève. Elles seront affichées et transformées au besoin, mais jamais abandonnées. Dans ces routines, il est recommandé d'inclure les préférences de l'élève autiste, d'offrir des choix, de prévoir des moments de retrait et de repos, pour lesquels d'ailleurs l'apprentissage de techniques de relaxation peut s'avérer indispensable. Il est aussi nécessaire de prévoir ce qui sera fait à l'occasion des périodes de transition d'une activité à l'autre, périodes toujours délicates à gérer. Les horaires de travail devraient tendre vers un équilibre capable de sauvegarder l'énergie de l'élève. On contribue à cela en réduisant le temps libre, en identifiant les indicateurs de stress, en évaluant prudemment les sollicitations diverses, en alternant les activités stressantes avec celles plus calmes, et celles désirées avec celles imposées, tout cela dans un souci constant de tailler presque sur mesure l'impact sensoriel de l'environnement immédiat (Rahey 2009).

Malgré toutes ces précautions, il arrive que l'enfant autiste soit parfois aux prises avec de violentes crises émanant de frustrations, de peurs et d'anxiété qu'il s'avère incapable de supporter. Dans ces moments, il est de première importance de rester calme, d'utiliser une voix basse pour ne proférer que peu ou pas de mots, de valider les sentiments ressentis, de l'amener graduellement vers des activités qu'il aime et, surtout, de ne pas s'engager dans une argumentation qui ne ferait qu'escalader les choses. Outre cette attitude de présence, il est suggéré de se questionner sur ce qui a pu déclencher la crise et sur les caractéristiques de la réaction de l'élève afin d'en tirer leçon (Rahey 2009).

L'autorégulation des états internes est l'habilité à atteindre, maintenir et modifier la réaction appropriée vis-à-vis d'une tâche ou d'une situation (Williams et Shellenberger, 1994). Cette autorégulation repose

sur les processus de l'intégration des stimuli sensoriels dans leur influence sur la régulation émotionnelle, laquelle cherche à contrôler l'intensité et la fréquence des réponses émotives à ces stimuli, et sur le fonctionnement opératoire qui se préoccupe du contrôle conscient des pensées et actions (Kuypers, 2009). L'essentiel de l'approche repose sur une perspective proactive et sur la consolidation et l'exploitation des périodes de relaxation pour enseigner à l'élève autiste la reconnaissance des degrés de réaction et des sentiments qui leur sont associés : zone bleue pour signifier qu'on est triste, indisposé, fatigué ou désintéressé, zone verte pour signifier qu'on est calme, heureux et disposé à l'apprentissage, zone jaune pour rendre compte qu'on est frustré, préoccupé, blagueur, agité, inconfortable, apeuré ou surexcité, enfin zone rouge pour dire qu'on perd contrôle sous la proie de la colère ou de la peur. À cette reconnaissance s'ajoute celle de la mesure de l'ampleur et de l'intensité des problèmes auxquels l'enfant fait face afin qu'il puisse se représenter comment éventuellement calibrer sa réaction à la situation. Un journal de bord, tenu conjointement par l'intervenant et l'intéressé, documente et conserve les réalisations en cette matière (Kuypers, 2009).

5. Les enjeux liés à l'accompagnement

Le degré d'expertise que l'accompagnement de l'enfant autiste demande aux intervenants est très élevé : on les suppose capables de respecter les différences et de comprendre les atouts uniques de chaque enfant sous leur garde, ce qui implique qu'ils développent une relation très personnelle avec l'enfant. On les suppose aussi capables de maîtriser des modalités de communication variées allant d'une expression sobre et littérale à la création de supports visuels appuyés parfois par la technologie. On s'attend à ce qu'ils soient conscients des impacts de leur environnement sur les sens des enfants autistes, entendu que ceux-ci réagiront différemment aux stimuli et que ce qui agitera l'un calmera l'autre. On leur demande aussi qu'ils donnent des rétroactions fréquentes et spécifiques, formulées positivement, en prévision de changements ou de transitions à venir tout en laissant un temps suffisamment long pour que cela soit assimilé. Ils doivent de plus être convaincus qu'un enfant autiste vit dans un univers intérieur complexe et pourra apporter plus tard une contribution à la culture et à la société et que cet enfant a plus besoin ultimement d'être compris que d'être soigné, la mesure des interventions à apporter reposant sur la compréhension préalable du développement de l'enfant et des désordres de l'autisme et autres troubles envahissants du développement (Rahey, 2009).

Bien sûr, les modèles de développement psychologique abondent. Pour peu qu'on se réfère à la recension de Wilber (2000) s'appuyant sur la psychanalyse, la relation aux objets et la psychologie du moi (note 13, p. 244), l'autisme est concerné par le premier de neuf pivots ou points d'appui (fulcrum) développementaux autour desquels la personne se construit, lequel est un pivot de niveau physique structuré autour de la motricité sensorielle, du rapport à la matière, à la sensation et à la perception. Ce pivot s'articule autour du passage de l'indifférenciation d'un monde en tant que totalité vers une différenciation graduelle des parties (p.197-198) faisant de celles-ci des parties à part entière, susceptibles d'être liées à d'autres parties et non des fenêtres à l'indifférenciation de la totalité, vécue alors sous un mode intolérable.

6. Vers l'essentiel de l'intentionnalité du geste pédagogique

Mais qu'elle pourrait être l'intentionnalité essentielle de ce discours pédagogique structuré à partir du savoir stratégique ? Comme mentionné en introduction, il s'agit en effet d'un discours formalisant des pratiques éducatives à partir de l'expérience du terrain et d'une modalisation des interventions en fonction des connaissances scientifiques fondamentales et appliquées du désordre de l'autisme.

Nous évoquons aussi notre objectif, lequel visait à dégager l'essentiel de l'intentionnalité de ce discours d'intervention, sous l'angle de la pratique de la

réduction eidétique émanant de la phénoménologie appliquée, réduction qui a pour thème l'essence de tout objet, comprise comme essence concrète [...]. Le geste pratique qui préside à la réduction eidétique est un geste mental [...] d'identification qui résulte de la richesse du donné, lui-même élargi car excédé par l'imaginaire, et qui assure son universalité en s'arrachant à sa pure singularité facticielle (Depraz, 2006, p. 108-109).

Ainsi, nous rechercherons l'essence de l'objet sous forme de purs possibles à variations infinies dégagées à la faveur « d'une catégorisation par identification des invariants » (Depraz, 2006, p. 109). Par ailleurs, comme l'objet à comprendre est un discours sur un type de connaissance, c'est-à-dire une donnée complexe de conscience porteuse d'une intention et dont la formulation est déjà un type de possible, nous nous croyons justifiés de cadrer l'objet à la faveur d'un angle épistémologique et de nous poser la question de l'essentialité de l'intention du geste pédagogique du point de vue des processus de la perception, de la conceptualisation, de l'évaluation, du rapport à l'objet, de l'interactivité, de l'horizon de référence et de la manière d'être¹. Nous recadrons ainsi le possible du savoir-faire impliqué dans le savoir stratégique en un possible du savoir-être. Nous sommes encouragés à poursuivre dans cette voie par nos travaux antérieurs portant sur l'intégration du savoir et la transformation du savoir informationnel en connaissance unifiante par la mise ensemble de ces processus (Barbier, 2001), lesquels, pensons-nous, sont des enjeux didactiques qui accompagnent, chez l'enfant autiste, les situations d'enseignement-apprentissage.

1) **En matière de *perception***, l'essentiel repose, à notre avis, dans la notion de *contrôle animé par une vision*. L'impact du milieu environnant est tel pour l'enfant autiste qu'il doit être organisé pour être soit calmant soit stimulant, selon que l'enfant ait tendance à l'hypersensibilité ou l'hyposensibilité. L'attention à porter à tous les détails de l'environnement fait que ce dernier n'est plus un espace objectivé, inerte et prêt à être utilisé, mais qu'il est animé d'une vie interne et fonctionnelle. C'est comme si l'espace artificiel de la salle de classe avait un pouvoir vivant analogue à l'espace naturel sur le plan des impacts sans pour autant, bien sûr, participer à l'organisation écologique et à l'équilibre des grands systèmes naturels. Ce milieu artificiel est porteur d'un danger, d'une menace pour l'intervenant et le contrôle est autant une façon de se protéger qu'un geste pédagogique dont la pertinence est à découvrir et à tester. Le contrôle des perceptions sensorielles mène à l'établissement de cartes intérieures où l'on balise des sentiers, identifie des zones à éviter et à privilégier, crée des rituels de communication et d'échange (Rahey, 2009) et façonne une mini-culture au gré de l'architecture individuelle et à contre-pied du conformisme amenée par la socialisation.

2) **En matière de *conceptualisation***, nous pensons que l'essentiel touche à la notion de *chaînes logiques ou représentations de séquences*. Il est abondamment clair que l'univers extérieur fragmenté qui se présente à la conscience de l'enfant autiste trouve dans les guides d'action une structure amenuisant l'anxiété et contribuant à l'élucidation des perceptions sensorielles. Penser sous forme de séquence implique un certain équilibre entre l'empirique et le conceptuel tout en restant solidement ancré dans le pragmatisme et le factuel. Ces chaînes logiques n'expliquent pas les choses, pourtant elles doivent avoir du sens afin qu'elles puissent orienter et être mémorisées. En guidant l'attention au moyen de la continuité, de l'entrelacement des séquences, voire de leur fluidité, l'empirique adopte la qualité du conceptuel : réducteur, clair, manipulable, adaptable. Le prix à payer est que le réel devient plus abstrait même en étant factuel et qu'il faudra plus tard réinsérer le ressenti dans l'acte perceptif au moyen justement des processus d'autorégulation. Dans l'intervalle, la pensée doit bien établir son

pouvoir par rapport à l'infini multiple du perceptif afin que la personne puisse y trouver un socle relativement stable.

3) **En matière d'évaluation**, l'essentiel repose, selon nous, sur le paradoxe du jugement juste à atteindre par la *suspension préalable du jugement ou epochè*. En effet, l'intervenant doit suspendre son jugement quant à ses idées préconçues sur la nature de l'enseignement, de l'apprentissage, du développement de la personne, etc., afin de s'ouvrir aux besoins spécifiques des élèves sous sa garde alors qu'il doit en même temps rechercher l'intervention appropriée à la situation d'apprentissage. La mobilité du jugement ainsi sollicitée par la complexité reposerait plus sur la *phronésis* que sur la *technè* ou sur *l'épistémè* (Gallagher, 1992), c'est-à-dire sur la prudence basée sur une appréciation locale et circonstancielle susceptible d'intégrer et de dépasser les généralisations de l'application mécanique du savoir-faire (*technè*) et idéologique du savoir théorique (*épistémè*). La phénoménologie appliquée trouve ici un vaste champ d'exploration, de recherche et d'intervention.

4) **En matière de rapport à l'objet**, nous sommes d'opinion que l'essentiel touche à la notion de *présence invisible, délicate, alerte et compatissante*. Pour l'intervenant, il s'agit d'être là, mais non d'une manière à favoriser l'émulation car l'enfant autiste ne saurait imiter un autre, ni d'une manière autoritaire car le centre de gravité appartiendrait alors à l'enseignant et non à l'élève, jetant ainsi de l'huile sur le feu. La présence en cause est plus celle d'un guide laissant à l'Autre l'espace d'être lui-même et s'intéressant à ce que l'Autre fera de cet espace. La présence est aussi délicate afin de se distinguer du mode agressif de l'environnement et ainsi devenir le véhicule pour la confiance profonde selon un mode intimiste. On peut supposer que, l'enfant autiste étant si près de soi, il n'est pas nécessaire de crier et d'intensifier pour qu'il entende la voix humaine. Une présence alerte, certes, car, à tout moment, l'intervenant se devra peut-être d'agir afin de prévenir, sinon gérer, l'escalade des crises susceptibles d'accompagner la situation d'apprentissage. Une présence enfin compatissante est nécessaire, car ouverte à la blessure d'être de l'Autre et aux efforts qu'il mène pour conquérir la maîtrise fonctionnelle de son être-au-monde.

5) **En matière d'interactivité**, nous sommes d'avis que l'essentiel repose sur *l'instrumentalisation*, c'est-à-dire sur la manière dont les rapports sont objectivés et arrivent à créer un pont entre soi et l'autre. La proximité à soi de l'enfant autiste fait en sorte que l'autre est soi trop proche (hypersensibilité) ou trop loin (hyposensibilité). Que ce soit à la faveur de la dynamique de l'intégration et de l'incorporation où l'enfant apprend des stratégies pour laisser le monde venir à soi ou encore à la faveur de la dynamique d'extériorisation et d'objectivation (Kaufman, 2001) où l'enfant, grâce à l'autorégulation, s'initie aux manières d'être selon les perceptions courantes du milieu social, tout semble se jouer dans la découverte puis la consolidation des voies par lesquelles l'échange est possible, valorisé et efficace. Cette création de l'espace social, culturellement déterminé, normalement appris par imitation, doit être élaborée de toutes pièces afin qu'il puisse être vécu dans le présent des relations et ancré dans l'empirisme des perceptions sensorielles tournées tant vers l'externe que vers l'interne.

6) **En matière d'horizon de référence**, l'essentiel s'appuie sur *la connaissance en construction du désordre de l'autisme*. Que les recherches portent sur le vécu intérieur de l'enfant autiste, sur la biologie du cerveau et sur l'influence toxique de l'environnement des pays industrialisés, sur la collaboration nécessaire de la famille et autres intervenants dans l'accompagnement ou sur l'autisme comme culture propre et justifiée dans ses valeurs, rien ne semble devoir être négligé, car l'autisme est autant un phénomène social qu'individuel et pédagogique. L'ampleur des connaissances et la variété des perspectives accentuent la tension entre la dimension appliquée et la dimension fondamentale et ouvrent la porte,

nécessité oblige, vers des tentatives métathéoriques (Wilber, 2000) susceptibles d'englober et de rendre compte de la complexité, et ce, dans le contexte même du relativisme postmoderne.

7) **En matière de *manière d'être***, nous sommes d'avis que, pour l'intervenant, l'essentiel repose dans cette maxime : *Je vis dans l'espoir d'être de l'Autre*. Il s'agit en effet de saisir le cœur même de l'intention d'intervention au carrefour de la promesse et de l'inachèvement. La croix portée par l'enfant autiste, le poids de son fardeau existentiel ne provient ni de sa propre volition et, dans bien des cas, ni de la carence ou négligence de sa famille et de son entourage. C'est une épreuve subie et sans responsabilité identifiable dont on pourrait faire l'objet de sa révolte. Au niveau expérientiel, la brisure ne provient pas du Mal des hommes, mais elle est devenue blessure (Ricœur, 1990) sous le coup d'une double altérité : « celle du corps propre, du désir ou de la vie [...] et celle de notre acte d'exister à l'égard des signes et des œuvres dans lequel il s'objective » (Almaric, 2005, p. 32). Si l'intervenant veut avoir une prise sur cette seconde altérité alors même que l'enfant autiste se démène avec la première, ne devrait-il pas tirer de son propre acte d'exister un peu de ce sentiment de vivre pour l'insuffler au projet d'être de l'autre et ainsi compenser l'incapacité de l'enfant autiste à imiter les formes sociales par un surplus de dynamisme et d'enthousiasme donné librement et généreusement afin qu'une force intérieure puisse en être retirée ?

Conclusion

Dans une perspective de formation des intervenants, chacun des aspects brièvement explicités pourrait servir de cible, voire de cadre, à un programme d'activités d'apprentissage préparatoires à l'intervention dans le milieu. Toutefois, il n'est pas d'usage de s'inspirer outre mesure d'une intention de compréhension ontologique dans l'élaboration de programmes et cela est peut-être bien ainsi, car cela forcerait à épouser un savoir-être sur lequel la dimension sociale de tout programme de formation aurait sans doute de la difficulté à trouver consensus, surtout dans le contexte relativiste postmoderne. Néanmoins, la problématique de l'intervention éducative auprès de l'enfant autiste, malgré sa nécessaire propension à donner pleine mesure à l'individualisation des stratégies, le plan d'apprentissage individualisé en formant l'exemple le plus évident, invite à trouver des assises généralisables pour le geste pédagogique à partir desquelles des adaptations en tout genre peuvent être créées.

En nous efforçant de tracer un portrait de l'essentialité du geste pédagogique tel que nous l'avons fait, peut-être avons-nous aussi, par effet de miroir, tracé un portrait de l'essentialité du désordre de l'autisme. Si, dans un sens, le point de départ de ce désordre repose, à cause du déséquilibre neurologique, sur cette indifférenciation et totalisation du monde où les parties ne renverraient pas à elles-mêmes mais à l'abîme de la vastitude et l'infinitude, la seule issue ne serait-elle pas l'intuition unitaire du moi qui s'absorbe dans un projet d'existence privé de ses forces d'objectivation ? Le point d'arrivée à travers toutes les trajectoires individuelles ne serait-il pas, quant à lui, l'expérience d'une totalité différenciée dont l'attestation par l'autre, pour l'autre et par soi soit possible ? Ricœur concevait l'attestation comme « une réponse à l'injonction de l'autre et comme cette assurance d'être soi-même agissant et souffrant » (cité par Almaric, 2005, p. 41). Il la définissait aussi comme une expérience de l'être comme acte, comme une quasi-expérience ontologique ou de l'être vrai (Almaric, 2005) dont le véhicule et le signe sont « l'expérience vive [...] celle d'un soi dont le maintien – c'est-à-dire l'attestation de soi dans la fidélité à soi – a la promesse pour modèle » (*op. cit.*, p. 40).

Une *expérience vive* ne peut-être qu'une expérience au présent, bien qu'elle suppose réflexion et interprétation (*ibidem*). Sur la base de notre argumentation, c'est une expérience balisée par des

paramètres épistémologiques, confirmant ainsi le statut d'une expérience de sens, herméneutique. Ainsi, l'intervenant est sollicité pour attester de l'acte d'être de l'enfant autiste au chapitre de processus liés à la perception, à la conceptualisation, à l'évaluation, au rapport à l'objet, à l'interactivité, à l'horizon de référence et à la manière d'être. Est-ce à dire qu'une telle modalité d'attestation par l'intervenant serait de l'ordre de l'être vrai de l'enfant autiste et pourrait constituer, en bout de ligne, le fil conducteur de son intervention, voire son intention profonde ? Attester de l'être vrai, donc de l'humanité de l'autre, ne serait-il pas en soi une promesse et une entente de réciprocité ? Après tout, si l'enfant autiste est brutalement authentique, au mépris des conventions sociales, ne pourrait-on pas voir dans l'action de l'intervenant ainsi énoncée à travers une patiente et détaillée trajectoire de construction de son être-au-monde par le biais de processus de connaissance, finalement, non seulement une voie pour domestiquer l'indifférenciation du monde - cela en serait l'objectif rapproché - mais aussi une voie pour introduire, malheureusement sur le dos de la souffrance de l'enfant autiste, un peu plus de l'authenticité de l'être vrai dans la culture éducative contemporaine, influencée durant des générations par les impératifs économiques, politiques et idéologiques - cela constituerait alors l'objectif éloigné ? En nous forçant ainsi la main, l'enfant autiste nous invite peut-être à considérer que le vrai en tant que valeur et en tant qu'acte dans le domaine social est de nature archétypale et quasi-ontologique et non seulement, bien qu'aussi, une entente intersubjective. Il nous invite aussi à considérer l'irréductible unicité de tout apprenant et les défis majeurs que cela pose au monde de l'éducation en tant que système.

Note

- ¹ Dans notre étude citée plus bas, nous avons défini ces processus de la façon suivante à partir d'une analyse par théorisation ancrée des processus cognitifs engagée dans une démarche de transformation de perspectives :

Perception : tout ce qui se donne à la conscience à travers les voies sensorielles.

Conceptualisation : toute association de concepts entre eux et toute activité d'identification des percepts.

Évaluation : toute comparaison et tout jugement fait à l'aide de concepts.

Rapport à l'objet : toute relation du sujet à ses contenus de conscience identificateurs de l'objet et du sujet.

Interactivité : tout mode d'interaction du sujet avec le non-sujet, avec l'Autre.

Horizon de référence : tout cadre contextuel impliqué dans la conceptualisation.

Manière d'être : tout positionnement vécu de l'être-au-monde.

Bibliographie

- Amalric, J. L. (2005). L'expérience brisée et l'attestation dans l'herméneutique critique de Paul Ricœur. Dans G. Deniau et A. Stanguennec (dir.), *Expérience et herméneutique* (p. 27-42). Nantes : Le Cercle Herméneutique Éditeur.
- Barbier, P. Y. (2001). *Le savoir-être et l'intégration des processus cognitifs dans une pratique méditative d'inspiration steinerienne*. Thèse de doctorat non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie, une pratique concrète*. Paris : Armand Colin.
- Edelson, S. (2007). *Overview of Autism*. Autism Research Institute. Récupéré sur le site <http://www.autism.com/autism/overview.htm>
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*, Albany. N.Y. : State University of New York Press.
- Gray, C. (2010). *The New Social Story Book, Revised and Expanded 10th Anniversary Edition*. Arlington, Texas : Future Horizons.
- Kaufmann, J. C. (2001). *Ego, pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan/VUEF.

- Kohler, H. (1991). Ce que l'enfant attend du monde (G. Bideau, trad.). Montesson : *Triades*, 39^e année, Hiver, p. 21-43.
- Kuypers, L. (2009). *The Zones of Regulation. A Curriculum Designed to Foster Self-Regulation in Students with Neurobiological Impairment*. Oakland : Communication Works.
- Mesibov, G., Shea, V. et Schopler, E. (2004). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York : Springer.
- Rahey, C. (2009). *Autism 101*. Communication présentée au Congrès du Atlantic Teachers Association of Exceptional Children, Dartmouth, Nouvelle-Écosse.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Van der Maren, J. M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Wilber, K. (2000). *Integral Psychology, Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy*. Boston : Shambhala Publications Inc.
- Williams, M.S. et Shellenberger, S. (1994). *How Does Your Engine Run ? A Leader's Guide to the Alert Program for Self-Regulation*. Albuquerque, NM : Therapy Works.
- Winner, M. G. (2002). *Thinking About You Thinking About Me*. San Jose, CA : Think Social Publishing.
- Winner, M. G. (2000). *Inside out : What Makes A Person With Social Cognitive Deficits Tick ?* San Jose, CA : Think Social Publishing.
- Zwaigenbaum, L. (2009). *The Curiously Evolving Epidemiology of Autism*. Halifax : IWK Health Center and Dalhousie University.

Notices professionnelles

Pierre-Yves Barbier

Professeur de méthodologie de recherche qualitative à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Ses publications et champs de recherche portent sur la contribution des disciplines intérieures aux approches phénoménologique et herméneutique, sur l'apport de l'imagination, notamment par le théâtre, à l'apprentissage et l'enseignement ainsi que sur la recherche-intervention en éducation à l'environnement vue par l'analyse phénoménologique et herméneutique.

pierre-yves.barbier@umoncton.ca

Catherine Rahey

Consultante en autisme auprès de la commission scolaire South Shore Regional en Nouvelle-Écosse. Elle se spécialise dans la formation aux intervenants quant à l'utilisation, dans le milieu scolaire et familial, de nombreux programmes de soutien aux enfants autistes. Elle possède plus de trente années d'expérience dans le champ de l'éducation spéciale et de l'inclusion acquises en Nouvelle-Écosse et en Californie.

crahey@ssrsb.ca