

L'entre-deux comme posture pédagogique auprès d'élèves autistes de type Kannérien : trouver sa voix – sa voie ?

Thierry Hélié et Laurence Thouroude

Introduction

Il ressort de nos travaux de recherche sur le handicap en milieu scolaire que, dès la maternelle, de nombreux enseignants se disent « démunis » face à certains enfants qui présentent une anomalie, signifiant ainsi que leur identité professionnelle est mise à l'épreuve (Thouroude, 2002, 2013, 2016). Le sentiment d'impuissance à faire progresser des élèves peu réceptifs à la pédagogie interroge l'enseignant sur ses capacités à transmettre les savoirs. Cette situation se rencontre en particulier lors de la scolarisation d'enfants porteurs de troubles du spectre autistique (TSA), en l'occurrence les autistes de type Kannérien. Comment enseigner à des élèves autistes ? C'est la question que nous allons aborder dans cet article avec l'éclairage théorique de la clinique d'orientation psychanalytique.

Dans nos recherches sur les situations de handicap, nous avons développé le paradigme de l'*entre-deux* pour désigner une posture pédagogique inclusive (Thouroude, 2002, 2016). Emprunté à Daniel Sibony (1991), le concept d'*entre-deux* permet de penser la différence comme un espace ouvert sur l'autre et non comme un espace fermé, de penser ce qui nous lie à l'autre.

En contexte scolaire, dans la rencontre avec l'altérité, l'*entre-deux* désigne une posture orientée vers les points communs et les points de rencontre et non centrée sur les différences qui divisent et distancient. Cette posture éducative vise à établir des liens, du côté de l'élève, à permettre la rencontre avec le symbolique pour s'appropriier les savoirs et avec l'enseignant qui les transmet. Ces liens sont particulièrement difficiles à établir pour l'enseignant qui exerce auprès d'élèves autistes. C'est pourquoi notre article explore les voies d'accès à l'*entre-deux* dans ce contexte particulier.

Cet article est le fruit d'une rencontre scientifique entre deux chercheurs qui travaillent dans le champ du handicap : Thierry Hélié, professeur des écoles depuis vingt ans, enseignant spécialisé auprès d'élèves autistes depuis treize ans, docteur en sciences de l'éducation de l'université Sorbonne Paris Cité, et Laurence Thouroude, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation depuis quinze ans, auteur de publications sur le concept d'entre-deux en éducation depuis 2002. Notre rencontre a donné lieu à de nombreux échanges, à la fois riches et féconds, et nous a permis de mettre au travail l'énigme de l'autisme afin d'en éclairer une infime parcelle.

Processus psychologiques en jeu dans les apprentissages en contexte scolaire

L'entrée dans les apprentissages scolaires met en jeu deux processus psychologiques distincts mais complémentaires : l'identification et la symbolisation. Ces deux processus ne fonctionnent pas chez les autistes. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont inopérants. On peut faire l'hypothèse qu'ils sont simplement inhibés et que leur blocage n'est pas irréversible. Mais comment en permettre le déclenchement ?

L'identification, selon la conception freudienne, est « un processus inconscient par lequel le sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 187). L'identification se construit sur la base de points communs avec autrui, qui s'établissent et se consolident au fil des interactions. Le fait de s'identifier doit se comprendre dans un double sens : d'une part reconnaître le même, d'autre part rendre ou faire le même. « La notion d'identification ne se comprend donc qu'à partir du concept de l'autre, comme objet distinct et réalité perçue, de l'Autre comme lieu de l'Inconscient » (Lafon, 1963, p. 306).

En tant que premiers modèles d'identification, les parents représentent pour l'enfant un ensemble de normes auxquelles se conformer et un idéal à atteindre. L'environnement social s'élargit par la suite et d'autres modèles d'identification sont amenés à prendre le relais, notamment les enseignants. L'identification à l'enseignant est pédagogiquement nécessaire. Comme le dit Marcel Postic, « un déclenchement du processus a lieu quand l'enfant découvre avec lui un point commun et qu'il a envie de se rendre semblable à lui, ne serait-ce que par un trait particulier » (Postic, 2001, p. 268). Et « si l'on considère avec S. Freud que l'identification est une composante essentielle du processus éducatif, la régression que constitue l'identification, en compensation au renoncement à la possession de l'objet, opère dans le lien établi entre le professeur et l'élève » (Pechberly, Houssier et Chaussecourte, 2013, p. 14).

L'identification est un processus tourné vers l'autre, ce qui évite au sujet de régresser dans le narcissisme ou, lorsqu'il s'agit d'autistes, de s'y maintenir.

Même si certaines identifications ne sont que passagères, elles contribuent au processus de développement. Aussi, l'enseignant auprès d'élèves autistes devra trouver ce qui permettra, pour chacun, de mettre en route les processus d'identification. C'est pourquoi, plus que tout autre, il travaille avec sa personne.

Le deuxième processus est celui de la symbolisation : l'enseignant doit permettre aux élèves d'accéder au monde symbolique. La lecture et l'écriture, de même que les mathématiques, font appel aux capacités de symbolisation. Tout ce qui favorise la symbolisation permet de lutter contre l'angoisse inhérente au psychisme humain. Comme le dit Didier Anzieu, « la symbolisation est le moyen de se défendre de l'horreur du vide » (Anzieu, 2007, p. 252). Mais entrer dans le monde des symboles s'avère particulièrement ardu pour les autistes.

Symboliser signifie habiter la réalité, la transformer, la représenter et rendre familier ce qui ne l'est pas. Lorsqu'on lit, lorsqu'on écrit, on évoque des lieux et des espaces différents du présent immédiat, hors de *l'ici et maintenant*. Les mots ont ceci de particulier qu'ils peuvent à la fois se dire, se lire, s'écrire et se penser. Ils possèdent par là même un pouvoir qui peut être ressenti comme redoutable. Lire, écrire, c'est en quelque sorte évoquer l'absent. En ce sens, symboliser est en relation avec la capacité de se séparer de l'objet originel, la mère, mais aussi avec le fait d'accepter d'exister, d'être au-dehors, dans le monde, de découvrir le monde, de se le représenter, d'assumer un point de vue. La condition préalable pour entrer dans le *jeu* de l'écrit est de se vivre comme un être à part entière, de s'instituer comme sujet, distinct de l'environnement maternel. La capacité d'être seul est ici sollicitée. Cette notion a été exposée à la Société de Psychanalyse par D. W. Winnicott. « Le fondement de la capacité d'être seul est l'expérience vécue d'être seul en présence de quelqu'un. De cette façon, un petit enfant, dont l'organisation du moi est faible, est capable d'être seul grâce à un soutien du moi fiable » (D.W., Winnicott, 1958, p.333). Sophie De Mijolla-Mellor (2002) identifie ce processus au besoin de *s'avoir*, c'est-à-dire de s'approprier les savoirs, de s'y reconnaître. L'apprentissage de la langue écrite est intimement lié à une position de sujet, c'est-à-dire d'individu à la fois pensant et pensé par les autres.

Le savoir est un objet social qui questionne notre relation à l'autre et aux autres. Car le savoir a été élaboré par autrui, et de ce fait, apprendre implique d'accepter de recevoir de *l'autre*. L'intérêt pour la langue écrite nécessite chez l'enfant une certaine disponibilité à l'égard de l'autre. Cet autre est d'abord celui qui raconte l'histoire ou qui lit le livre. Outre ce premier niveau d'identification, l'enfant s'identifie éventuellement aux personnages de l'histoire racontée. Enfin, il entrera dans le jeu proposé par l'auteur. C'est ainsi qu'il pourra passer du jeu de l'auteur d'un texte, au *je* institué comme sujet lecteur ou producteur d'écrits.

Symboliser, c'est apprendre à mieux tolérer les frustrations, à surmonter l'angoisse face à la nécessité d'apprendre, à évoquer l'absent sans trop de

douleur, afin d'assumer sa position de sujet. L'entrée dans le monde des symboles est donc un parcours d'obstacles, profondément marqué d'ambivalence et qui requiert des compétences multiples.

La posture pédagogique de l'entre-deux

Il nous semble important de parler de « posture », terme très souvent utilisé dans la littérature sur l'éducation, mais rarement défini et qui doit être distingué de la notion de dispositif. En effet, la posture est tout entière tournée vers le sujet, alors que le sujet disparaît parfois derrière les dispositifs. Une posture se donne à voir dans les attitudes, c'est une manière d'être en relation avec autrui. Celle de l'enseignant s'avère primordiale, en particulier avec des élèves autistes.

Il nous semble également important de différencier la posture de l'attitude. Les deux termes sont certes proches, mais pas pour autant synonymes. L'attitude est une prédisposition à penser qui s'appréhende sur le registre du conscient et qui peut s'exprimer par une parole argumentée. La posture intègre en revanche des éléments préconscients et inconscients et ne s'exprime que partiellement par des mots. Des formes non-verbales sont présentes dans la communication, qui accompagnent la parole, la soutiennent, mais peuvent aussi bien la contredire ou simplement dire autre chose. Autre différence, alors que l'attitude, une fois adoptée par le sujet, est bien souvent figée, la posture se travaille et se modifie au gré des rencontres et des situations vécues. Pour entrer en communication avec un enfant autiste de type Kanner et l'aider à entrer dans le monde des symboles, une mise au travail de la posture enseignante est primordiale. La rencontre avec l'autre par les points communs en constitue l'un des fondements. Pour notre part, nous considérons la posture comme « une orientation constante du penser » (Thouroude, 2016, p. 75). Qu'entendons-nous par-là ?

À l'instar de Didier Anzieu, nous tenons à différencier « le penser » de « la pensée » :

« Par l'appellation "le penser", je désigne une partie du psychisme (du grec psyché ; ou âme, du latin anima) ; Freud l'a appelé « appareil psychique », lequel est en étroite rapport avec l'appareil nerveux ou neuronal et avec l'appareil de la sémiotisation et du langage. Le penser est une partie active du moi, tantôt consciente, tantôt préconsciente... Je préfère l'infinitif "le penser", plus abstrait, au substantif "la pensée" dont la connotation reste plus concrète » (Anzieu, 2007, p. 248).

Penser signifie également différer les réponses aux questions, afin de prendre le temps de les élaborer. Selon Anzieu, le penser est *généralisé* dans le psychisme par analogie avec la structure du corps et spécialement de la peau : « Le penser est une activité psychique ascendante, sinon transcendante, qui décolle les pensées de leurs bases corporelles vers les sommets supposés de la sublimation » (*Id.*, p. 254).

Par analogie avec les expériences du tout-petit décrites par Winnicott, Anzieu (2007) décline les trois fondements du travail du penser : la maintenance (*holding*) – par laquelle le bébé se sent tenu (« ça tient debout ») –, la contenance (*handling*) – par laquelle le bébé se sent contenu (« ça tient bon ») – et l'auto-étayage – l'intériorisation progressive de la relation contenant-contenu expérimentée avec sa mère (« ça se tient »).

La fonction contenant de l'enseignant est proche du *holding* de Winnicott : il s'agit de tenir l'enfant, tenir le groupe avec souplesse et fermeté, afin de le sécuriser. Claudine Blanchard-Laville (2001) propose la notion de *holding didactique* qui consiste à sécuriser les élèves en contenant leurs émotions, pour les faire entrer en rapport avec le savoir enseigné. C'est une façon de se relier aux élèves et au savoir, et de relier les élèves au savoir. L'appropriation des savoirs exige du sens et du lien.

Penser passe par la symbolisation, ce qui est difficile, mais pas impossible pour l'enfant autiste chez qui la fonction symbolique est certes inhibée, mais non absente. L'inhibition est une limitation du moi qui s'exprime par le renoncement à une fonction. Pour Freud (1926), l'inhibition est un phénomène qui n'est ni nécessairement pathologique ni irréversible. L'inhibition, en tant que mécanisme actif de blocage, peut être partiellement levée à l'occasion d'une rencontre au sens fort, par la voie des affects en circulation.

Si l'on admet que pour tout être humain, les processus de symbolisation se déploient dans la rencontre avec l'autre, en particulier à travers les interactions précoces, cette proposition est d'autant plus pertinente pour les élèves autistes qui attendent d'être rencontrés pour penser. Avec eux, plus qu'avec tout autre, les processus de symbolisation passent par les processus d'identification à l'enseignant. Nous faisons l'hypothèse que la posture pédagogique de l'entre-deux va aider l'enfant autiste à penser.

D. Sibony souligne que, dans l'entre-deux, le sujet est « en quête d'une place » (Sibony, 1991, p. 225). La place du sujet est en effet primordiale, mais jamais acquise d'emblée. Le passage de l'entre-deux est une épreuve à risque dans laquelle la responsabilité de l'école est clairement engagée. Selon cet auteur en effet, « il revient souvent aux instances responsables (instituées ou parentales) d'aider à constituer les termes même de l'entre-deux pour en permettre le franchissement ; tout comme il faut des rives au fleuve pour y faire le projet d'un pont » (*Id.*, p. 241).

Même si le lien découle d'un processus interactif, c'est d'abord aux enseignants que revient la responsabilité d'instaurer l'entre-deux qui permet au lien de se construire. Pour que l'enfant trouve sa place à l'école, il importe que les enseignants puissent penser la différence sans la stigmatiser, en laissant place à l'altérité. Comme l'écrit encore D. Sibony, « c'est l'espace d'entre-deux qui s'impose comme lieu d'accueil des différences qui se rejouent » (*Id.*, p. 13). Dans l'espace d'entre-deux, les différences se combinent dans un mouvement dynamique, le semblable et le

différent peuvent s'articuler. La posture de l'entre-deux est orientée vers les points communs et les points de rencontre entre des sujets en relation.

La posture d'entre-deux rend possible la rencontre, au sens plein du terme, comme l'exprime Olivier Reboul :

« On admettra surtout que la rencontre elle-même est une valeur, car par elle la conscience morale devient réellement une valeur, car par elle on accède à l'universel [...] Je plaide pour une éducation de la rencontre. Par et pour la rencontre. » (Reboul, 1991, p. 11)

Par-delà nos différences, nous sommes tous le résultat d'une éducation, donc de rencontres et de liens.

Pinocchio

Notre proposition sera illustrée par une vignette scolaire, celle d'un élève autiste âgé de sept ans, Pinocchio. Elle met en lumière la création d'un lien dans un espace d'enseignement (Hélié, 2015).

L'enseignant doit être sensible au registre sensoriel pour percevoir l'entrée sensorielle pertinente pour tel ou tel élève. L'enseignant choisira un médium porteur de sens – par exemple, la musique qui constitue une entrée souvent privilégiée – pour amener l'élève vers le symbolisme écrit et éventuellement oral.

Ainsi, une rencontre semble possible si, et seulement si, l'enseignant prend en compte la singularité de l'autre – autiste – pour la mettre au travail à travers un médium choisi et investi par lui (Hélié, 2011). En tant que professeur des écoles, T. Hélié s'est très vite aperçu qu'enseigner était une rencontre et qu'il fallait créer un espace d'enseignement qui rende possible cette interaction entre un groupe d'élèves et un enseignant. De plus, sa formation artistique l'incitait à mettre en place des projets cinématographiques ou musicaux afin de dynamiser la relation avec les élèves.

Aujourd'hui enseignant spécialisé auprès d'élèves autistes, T. Hélié a développé une approche pédagogique qui relève de l'entre-deux théorisé dans le champ pédagogique par L. Thouroude (2002, 2010, 2015, 2016). Un point commun mis en évidence entre élèves et enseignant devient un point de rencontre et les processus d'identification à l'enseignant qui sont à l'œuvre dans la rencontre deviennent un point d'appui pour que se déploient les processus de symbolisation.

Un enseignant en présence d'élèves autistes peut remarquer que, pour décoder l'environnement, ces élèves utilisent comme indices sensoriels prédominants les sons, les images et les mouvements. Les recherches en sciences cognitives et en sciences sociales (Chamak et al, 2008) et les témoignages de personnes autistes ont mis en évidence les particularités perceptives des élèves autistes (Grandin, 1994 ; Tammet, 2009 ; Williams, 1992). C'est pourquoi la pédagogie que nous avons mise en place est fondée sur les compétences liées aux perceptions sensorielles de ces élèves.

Le récit qui suit, à la première personne, se situe dans un contexte caractérisé par une relation très personnelle entre l'enseignant – Thierry Hélié – et l'élève appelé ici Pinocchio pour garder son anonymat.

Ce choix de prénom prend ses racines dans le souvenir du film *Les aventures de Pinocchio* de Luigi Comencini. Je me souviens de la séquence de la découverte de Pinocchio par Gepetto, sidéré par la transformation magique de son pantin de bois, sans vie et sans langage, en enfant vivant et parlant. J'ai vécu la même sidération lorsque, tout d'un coup, l'élève âgé de sept ans auquel j'ai attribué le prénom de Pinocchio s'est mis à essayer de prononcer en chantant les mots d'un texte musical. Je découvrais sa voix en même temps que lui. Ses premières vocalises articulées ressemblaient à une voix « d'outre-tombe ».

Pinocchio présentait plusieurs troubles qui le gênaient dans le cadre d'un apprentissage normatif. Lors de notre première rencontre en mai 2016, je me questionnai sur le diagnostic d'autisme. Je me demandais s'il était atteint d'une dysphasie d'émission et de réception, dont les symptômes cliniques ressemblent à ceux du syndrome autistique. Je me pose toujours cette question lorsque je rencontre un élève pour la première fois. Pinocchio n'émettait qu'un seul son qu'il répétait constamment et que je transcrivais ainsi : « *oui oui* ». Il m'écoutait mais il ne pouvait pas répéter les mots que je lui disais. Il ne répondait pas aux consignes pragmatiques de la vie scolaire. Le langage ne faisait pas sens pour lui. Il « stéréotypait », ce qui est caractéristique d'un syndrome autistique, avec des stylos qu'il tournait dans ses mains, mais il s'arrêtait quand il devait effectuer une tâche concrète comme : « montre-moi », « donne-moi ». De plus, il semblait obsédé par les lignes des immeubles et des rues qu'il pouvait percevoir avec une sensibilité visuelle exacerbée. En outre, il se déplaçait sur et sous l'eau avec aisance au sein d'un bassin olympique. Par expérience, j'ai constaté que cette compétence naturelle caractérisait tous les élèves autistes. Enfin, Pinocchio ne se préoccupait pas des autres. Toutes ces observations cliniques et cognitives confirmaient que Pinocchio était autiste et non dysphasique.

Si je me réfère aux observations d'Édouard Séguin, instituteur du XIXe siècle, je peux supposer que Pinocchio a un autisme de type Kannérien. En effet, selon Jacques Hochmann, psychiatre et psychanalyste, É. Séguin repéra chez les « idiots » les symptômes que Léo Kanner et Donald Meltzer observeront plus tard, c'est-à-dire les symptômes de l'autisme. Par exemple, É. Séguin avait remarqué que « les idiots » s'enfermaient dans un « mutisme », se contentaient de « bourdonnements ou de répétitions en écho », que le « regard manquait de direction », qu'ils étaient « sensibles au toucher de certaines surfaces », qu'ils agitaient « les doigts en l'air » et décomposaient « les sensations en s'accrochant uniquement et obstinément à certaines d'entre elles » (Hochmann, 2009, p. 74). Ces faits relatés montrent la pertinence de l'observation clinique d'un enseignant.

Léo Kanner, pédopsychiatre, a été le premier, en 1943, à qualifier un enfant d'« autiste ». Il a emprunté ce terme à la description de la schizophrénie adulte du psychiatre Eugen Bleuler. Dans son article de 1943, il constatait que ces enfants inversaient « les pronoms », se fixaient « sur des objets », réagissaient « en écho », mémorisaient des « listes de comptines » qu'ils pouvaient « réciter ». Il en déduisait que ces « symptômes » provenaient « d'une angoisse » (Kanner, 1943 p.217-250). É. Séguin avait donc observé chez les « idiots » les mêmes symptômes que Léo Kanner chez les « autistes » (Hélié, 2015, p. 65-66). Du fait que Pinocchio privilégiait la sensation visuelle (à travers le regard) des mots écrits qu'il ne pouvait prononcer, j'ai conclu qu'il était autiste de type Kannérien.

Je constatai également que la mémoire de Pinocchio encodait des symboles écrits, les stockait et qu'il pouvait se les remémorer. Je disposais sur une table les lettres de l'alphabet écrites sur des papiers distincts ; si je lui demandais de me montrer ou de me donner le A, le B, etc., il pouvait le faire. Il connaissait les lettres de l'alphabet. En revanche, il ne pouvait ni émettre de sons, ni répéter un mot, et encore moins chanter. Je devais donc lui prêter ma voix. De plus, il tournait les pages de son cahier où étaient collées les impressions sur papier des textes musicaux, en se référant à la projection de ces textes sur le tableau blanc interactif (T.B.I.). Ce type de tableau est relié à un ordinateur. Un logiciel permet d'écrire sur le tableau comme on écrit sur un ordinateur. Il est possible de mettre des images près des mots écrits qui en facilitent la représentation mentale. L'aspect visuel ressemble à un paperboard : il est donc possible d'avoir de nombreuses pages. Ce type de matériel permet aux élèves autistes d'appréhender le texte en association avec une image. Leur sensibilité visuelle est ainsi mise au service d'une mobilisation cognitive dans l'apprentissage de la lecture.

Pinocchio avait deux centres d'intérêt, les lettres et l'écoute de ma voix, ce qui renforçait l'hypothèse qu'il pouvait être scolarisé en Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire avec une spécialité « autisme ».

Un médium musical, outil de la pédagogie de l'entre-deux

Au cours de mon expérience de treize ans d'enseignement spécialisé auprès d'élèves autistes, j'ai constaté que les textes musicaux permettaient un accès au symbole. J'ai donc mis en place un projet pédagogique pour Pinocchio autour d'un texte musical que j'avais précédemment créé pour mes anciens élèves autistes. Ce texte musical est le suivant :

Trop chères les chips pour la chérie
Biga abiga bigabi gaba
Gâteaux timbres et eau pointue
Bigu abigu bigabi gabu
Un, main deux mains trois et quatre mains
Bigain abigain bigabi gabain
Je veux chaussure je veux frais chaud

Bigo abigo bigabi gabo
Savez-vous planter les choux
Bigou abigou bigabi gabou

Pour tenir compte du fait qu'un élève autiste éprouve une difficulté à utiliser plusieurs entrées sensorielles à la fois, il fallait privilégier l'entrée sensorielle prédominante chez lui.

Je savais que les parents de cet élève étaient chanteurs de gospel et j'ai pensé que cette entrée musicale pouvait être une piste pour accéder au monde symbolique. Cela me rappelait ma pratique auprès d'un de mes anciens élèves autistes que j'ai surnommé Antares en raison de ma passion pour l'astronomie. Le nom de cette étoile commence par la lettre A comme le prénom de l'élève. De plus, la distance à parcourir pour atteindre cette étoile est longue comme peut l'être celle pour rencontrer un élève autiste autour des symboles écrits. Cet élève, dont les parents étaient professeurs de musique, m'a amené à apprendre la musique afin de créer un environnement contenant, dans lequel il retrouverait le lien avec ses parents chanteurs. Ce nouvel espace d'enseignement autour de la musique fut bénéfique à tous les autres élèves autistes. Ils adhérèrent tous à ce lien musical. J'ai pu jouer en public avec Antarès et d'autres élèves notre répertoire musical, qui s'est étendu depuis ce premier travail. Le texte chanté, devenu objet de savoir transitionnel, a permis de créer un espace d'enseignement similaire à l'espace potentiel de Winnicott. La médiation artistique de la musique jouée avec un instrument, avait permis l'accès d'Antarès à la compréhension des textes écrits (Hélie, 2016). J'ai repris ces hypothèses avec Pinocchio.

Il me faut à présent expliquer pourquoi, bien que n'étant pas musicien, j'ai utilisé dans la classe un véritable instrument et non un enregistrement musical. Je me suis souvenu, au contact de ces élèves, que ma mère était musicienne. Ayant une grande différence d'âge avec elle, je ne l'ai jamais entendue jouer de la musique. Lorsqu'elle était jeune, elle jouait du banjo avec sa sœur aînée qui jouait de la guitare. J'étais empreint de cette création musicale et je m'en suis servi. J'ai décidé d'utiliser la guitare, instrument à cordes comme le banjo, pour créer un environnement contenant et affectif à la fois.

Après trois mois de classe, Pinocchio a développé une appétence pour l'apprentissage de la lecture. Il suivait avec son doigt chaque mot de quatre textes musicaux : *Abiga*, création originale à partir des mots naturels des élèves ; *Arda*, dont la musique était de Michel Polnareff et dont le texte a été revisité au sein d'un projet d'inclusion avec les Grandes sections de maternelle ; *Le lion est mort ce soir*, d'Henri Salvador ; et *l'escargot*, chant marin dont le texte et la musique ont été revisités par les élèves et moi-même et que je chantais au rythme des accords de la guitare. Je précise que les textes musicaux *Abiga* et *L'escargot* ont été mis en image dans une réalisation cinématographique avec les élèves afin de les aider à la représentation et à la prise de conscience de leur corps. Lorsqu'il regardait un texte, Pinocchio s'arrêtait sur les syllabes et les mots qui le

questionnaient. Il me regardait. Je les pronon ais à sa place. Il apprenait à partir de la lecture de l'autre, de la voix de l'autre.

Après huit mois de classe, Pinocchio a trouvé sa voix. Je vais essayer de relater les étapes de cette construction du langage articulé. Ma pédagogie avec les élèves autistes prend racine dans l'hypothèse qu'ils peuvent apprendre à lire avant d'utiliser le langage oral. Freud relie l'inconscient aux inscriptions et aux traces écrites. L'inconscient serait structuré comme un écrit (Freud, 1925/2006, p.139-143). Cet apprentissage de la lecture permettrait-il d'alimenter en représentations l'inconscient des élèves autistes ? Ainsi, l'accès à la symbolisation en situation scolaire serait possible. J'ai appris à Pinocchio le principe alphabétique en utilisant une méthode syllabique que j'ai adaptée à son fonctionnement hyper-sensoriel. Cette adaptation prend la forme visuelle suivante, lorsqu'elle est projetée sur le tableau numérique (Tableau Blanc Interactif) :



Une photocopie est collée dans un cahier. Aujourd'hui, les élèves suivent cet apprentissage sur une tablette numérique. J'effectue ce travail lentement en prenant le temps d'articuler chaque grapho-phonème. Par imitation, l'élève répète. Cet espace d'apprentissage permet d'effectuer un premier lien avec lui. En parallèle, je commence un travail de lecture à travers un texte musical où l'on retrouve les syllabes simples et complexes. Ce texte - intitulé *Abiga* - a été élaboré à partir des stéréotypies langagières des élèves, ce qui aide à créer un nouvel espace d'enseignement. Ce texte augmenté d'images projet  aux élèves prend la forme visuelle de la figure suivante. Je lis chaque syllabe en l'articulant clairement, une par une ; ils répètent ce que je lis. Ensuite, je chante lentement le texte accompagné de la mélodie que je joue avec une guitare.



Cet espace musical, que je crée en chantant et en jouant de la guitare, devient un espace investi et contenant. Au cours de l'année, ce texte devient le scénario qui est joué par les élèves. Cela permet une représentation animée, et non fixe, ainsi que la perception de l'image du corps de chaque élève. Cette pédagogie a permis à Pinocchio de se révéler et de lire ses premiers mots.

Je constatais avec lui ce phénomène de vocalisation. Il découvrait le son de sa voix et essayait de lire les mots à haute voix en chantant et en se calant sur le rythme de mes accords à la guitare. Après la musique, la voix devenait un point de rencontre entre nous et un instrument pédagogique. En effet, la voix de Pinocchio, d'abord étrange, lui a ensuite ouvert la voie de la symbolisation, dans laquelle il s'est retrouvé en partie, du moins une part de lui-même. Au bout d'un an, depuis la première fois qu'il avait fait entendre sa voix, Pinocchio lisait et chantait de mieux en mieux. Grâce à ce dispositif, les fondements du travail du penser semblent s'être mis en place.

Pédagogie de l'entre-deux et travail du penser

Cette vignette montre comment l'enseignant et l'enfant ont appris à se connaître et comment l'enseignant a mis en place un espace d'enseignement en respectant l'enfant, en prenant en compte ses particularités. Cet espace entre-deux leur a permis de se rencontrer. Grâce à l'empathie de l'enseignant, un lien s'est créé et a pu déclencher la parole de Pinocchio. « L'empathie implique de chercher dans son propre répertoire des choses vécues, imaginées, possiblement éprouvées ou approchées, des indices

permettant de rendre intelligible, représentable, et pensable ce que l'autre nous donne à entendre et à voir » (Scelles et Korff-Sausse, 2011, p. 31). Une dynamique d'identification croisée a probablement permis à Pinocchio de développer une relation au savoir et à la voix de l'enseignant de pénétrer dans sa psyché. Pinocchio l'a intériorisée et a réussi à la reproduire puis à l'adresser à l'enseignant. Ainsi, grâce aux identifications, dans cet espace entre-deux, des processus de symbolisation écrits et oraux ont pu se développer pour Pinocchio.

Au cours de sa pratique de cette « pédagogie de l'entre-deux » auprès d'élèves autistes, T. Hélié a constaté que de nombreux élèves accédaient aux processus de symbolisation écrits et oraux à travers le médium musical. En effet, comme le souligne Marion Milner (1979), psychologue, psychanalyste et artiste peintre, « un intermédiaire – médium – entre la réalité créée par soi-même et la réalité extérieure » est nécessaire. Ce médium prend la forme d'une « substance malléable comme le son, le souffle, les objets de la salle, les jouets » (cité par Brun, 2010, p. 22).

Par exemple, l'anthropologue Valérie Servais (1999, p. 10), qui a étudié l'effet des dauphins sur l'apprentissage des autistes, a fait l'hypothèse que les ondes sonores émises par le sonar des dauphins avaient un effet positif sur le cerveau des autistes. Mais surtout, elle a conclu de son expérience que, sans médiateur, le dauphin n'aurait aucun effet sur l'apprentissage d'un autiste. Le dauphin est un outil, comme l'est le texte musical chanté avec un accompagnement à la guitare.

Ce médium doit être investi psychiquement par un médiateur. Pour l'enseignant, ce peut être un outil pédagogique de son choix, tel que l'utilisation de médiations artistiques pour T. Hélié. L'outil peut alors prendre les caractéristiques d'un objet transitionnel (Hélié, 2016). Grâce à une « mise en acte d'un entre-deux », telle que la définit D. Sibony (1991), une relation médiatisée entre l'enseignant spécialisé et l'élève autiste, un champ transitionnel s'installe, qui s'apparente à « l'espace transitionnel » de Winnicott (1971) et qui va permettre la représentation et la création d'un lien et un accès au symbolisme écrit.

L'élève est ainsi maintenu par l'espace d'enseignement créé par l'enseignant, il est contenu par l'utilisation de l'image et du son amenée par lui et auto-étayé par le lien avec lui.

Conclusion

Ainsi, pour amener des élèves autistes vers un développement cognitif, social et affectif, médiateur et outil sont indissociables et une relation étroite est nécessaire entre l'outil et le médiateur (Hélié, 2010). Dans le cas des élèves autistes de type Kannérien, cette démarche demande du temps, notamment pour trouver le médium spécifique approprié à l'élève.

La pédagogie de l'entre-deux vise à établir, d'une part, le lien qui unit les élèves aux enseignants – lien d'identification – et, d'autre part, le lien qui

unit les élèves aux savoirs scolaires – relation au savoir. Dans ce travail sur les liens, sont impliqués, d'une part, les processus d'identification à l'enseignant, d'autre part, les modalités défensives contre l'angoisse, notamment les processus de symbolisation, sans lesquels aucune implication dans les apprentissages scolaires n'est possible. Les élèves autistes sont, à cet égard, des révélateurs de besoins particuliers qui concernent plus largement d'autres enfants en difficulté d'apprentissage.

Cette dynamique pédagogique que nous appelons « pédagogie de l'entre-deux » nous semble pouvoir inspirer une approche de la relation pédagogique au service de l'apprentissage de la lecture pour les élèves autistes et, dans une plus large mesure, une voie vers l'inclusion scolaire. Cette recherche clinique nous conforte dans l'idée que c'est là une piste innovante dans le champ de l'éducation qui pourrait constituer une référence dans la pensée pédagogique.

Parce qu'elle favorise les liens sociaux, la posture de l'entre-deux peut jouer un rôle préventif des handicaps et des difficultés scolaires. Elle se fonde sur l'idée que l'éducation est une affaire de lien et de parole avec des sujets en devenir, le sujet étant par définition et depuis l'origine en lien avec son environnement. De plus, l'éducation met en jeu le désir : désir de grandir, de s'identifier aux adultes, désir d'apprendre.

L'enseignant est un agent déterminant du développement de la vie psychique et du rapport au savoir de l'élève. Il doit prendre ce que Jacques et Madeleine Natanson appellent « le risque de la transmission », pour défier la mort et le temps, aussi pour apprendre à vivre avec les autres, car « transmettre, c'est engager un dialogue où la différence générationnelle soit bien représentée » (Natanson, 2004, p. 85)

Or, dans cette relation éducative, les dispositions intérieures de l'adulte jouent un rôle déterminant, au moins autant sinon plus que ses actes concrets. Comme l'a écrit l'instituteur Erikson, devenu psychanalyste : « L'attitude que nous nous fabriquons en face de l'enfant aura donc moins d'influence que nos pulsions, réprimées ou non. Les enfants (tout comme les animaux) flairent le noyau sous l'écorce... » (cité par Moll, 1989, p. 161). L'adulte doit donc avant tout faire preuve de sincérité, d'authenticité. Il doit dévoiler son humanité s'il veut que l'enfant construise la sienne. C'est la voie que nous montrent les élèves autistes qui, comme Pinocchio, parviennent à trouver la voix qui est en eux grâce à la posture et la pédagogie de leur enseignant.

Références bibliographiques

- Anzieu, D. (2007). *Psychanalyse des limites*. Paris : Dunod.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Brun, A. (2010). *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*. Paris : Dunod.
- Chamak, B., Bonniau, B., Jaunay, E. et Cohen, D. (2008). What can we learn about autism from autistic persons? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 77 (5), 271-279.

- Freud, S. (1986). *Inhibition, symptôme et angoisse*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1926.)
- Freud, S. (1925/2006). Note sur le « bloc magique ». Dans *Œuvres complètes / 1923-1925* (p. 139-143). Paris : PUF.
- Grandin, T. (2001). *Ma vie d'autiste*, Paris : Édition Odile Jacob. (Texte original publié en 1994.)
- Hélié, T. (2010). *Élaboration de nouvelles pistes pédagogiques pour des élèves avec des troubles envahissants du développement de type autistique - La réalisation de courts-métrages et l'utilisation de vidéos comme outils pédagogiques pour l'accès au sens du langage écrit et oral, à la communication et à l'interaction sociale - Approche clinique*. Mémoire de Master de recherche en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes.
- Hélié, T. (2011). L'outil cinématographique au service de la scolarisation des élèves avec des troubles envahissants du développement de type autistique. Poster numérique présenté aux *jours de psychologie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : psychopathologie et handicap chez l'enfant et l'adolescent*. Lyon.
- Hélié, T. (2015). *L'expérience des enseignants spécialisés avec des élèves « autistes » : approche clinique*. Thèse de doctorat, Université Paris Descartes.
- Hélié, T. (2016). L'espace d'enseignement avec les élèves autistes peut-il devenir un espace liminal ? 11e colloque du Séminaire Interuniversitaire International sur la Clinique du Handicap : *le handicap une identité entre-deux*, Université Paris Diderot.
- Hochmann, J. (2009). *Histoire de l'autisme : de l'enfant sauvage aux troubles envahissants du développement*. Paris : Odile Jacob.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact, *The nervous Child*, II, n°3, p.217-250.
- Lafon, R. (1963). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Laplanche, J. Et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Mijolla-Mellor (De), S (2002). *Le besoin de savoir. Théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*. Paris : Dunod.
- Milner, M. (1979). Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole. *Revue française de psychanalyse*, XLIII (5-6), 841-874.
- Moll, J. (1989). *La pédagogie psychanalytique*. Paris : Dunod.
- Natanson, J. et Natanson, M. (2004). *Risquer la transmission*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Pechberty, B., Houssier, F. et Chaussecourte, P. (dir.) (2013). *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ?* Paris : Éditions in Press.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1979.)
- Reboul, O. (1991). Nos valeurs sont-elles universelles ? *Revue française de pédagogie*, 97, 5-11.
- Scelles, R., et Korff-Sausse, S. (2011). Empathie, handicap et altérité. *Le Journal des psychologues*, 286 (3), 30.
- Servais, V. (1999). Enquête sur le pouvoir thérapeutique des dauphins. Ethnographie d'une recherche. *Gradhiva*, 25, 93-105.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux : l'origine en partage*. Paris : Éditions du Seuil.
- Tammet, D. (2009). *Embrasser le ciel immense*. Saint-Amand-Montrond : Éditions des Arènes.
- Thouroude, L. (2002). L'entre-deux de l'intégration et l'intégration de l'entre-deux à l'école maternelle. *Psychologie et éducation. Revue de l'association française des psychologues scolaires*, 50, 61-74.
- Thouroude, L. (2010) L'école maternelle, une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation* n° 30, juillet-décembre, p. 43-55.

- Thouroude, L. (2013). Scolarizzazione e handicap : ostacoli e legami tra genitori e insegnanti nella scuola materna. (Scolarisation et handicap : obstacles et liens entre parents et enseignants à l'école maternelle). *L'integrazione scolastica e sociale*. Vol. 12, 2, 116-121.
- Thouroude, L. (2015) Conflits à répétition en milieu scolaire et paradigme de l'entre-deux. In *L'action publique en réponse à la crise*, sous la direction de Valérie Becquet et Alain Vulbeau, Artois Presses Université, collection Éducation, formation et lien social, p. 49-63.
- Thouroude, L. (2016). L'entre-deux familial et scolaire. Dans M. Janner-Raimondi et D. Bedoin (coord.), *Petite enfance et handicap* (p. 73-98). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Williams, D. (1992). *Si on me touche, je n'existe plus*. Paris : J'ai lu.
- Winnicott, D. W. (1958). La capacité d'être seul. In *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Thierry Hélie

Enseignant spécialisé
Docteur en sciences de l'éducation
De l'Université Sorbonne Paris-Cité

Laurence Thouroude

Laboratoire CIRNEF
Université de Rouen

Pour citer ce texte :

Hélie, T. et Thouroude, L. (2018). L'entre-deux comme posture pédagogique auprès d'élèves autistes de type Kannérien : trouver sa voix – sa voie ? *Cliopsy*, 20, x-x.