

## Tiré à part électronique de l'article

### De l'ambivalence des enseignants à la participation sociale des élèves avec autisme : études de cas en Ulis

*Thierry Hélie*

Publié dans le numéro 83 - 84 - novembre 2018  
Pages 59 à 69  
ISBN : 978-2-36616-065-9

Ce document constitue la version éditeur de l'article publié par *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*. Cette version, dont les droits sont réservés, est destinée à l'usage personnel de l'auteur dans le cadre de ses activités de formation et de recherche et ne peut être diffusée au public.

Ce fichier PDF a été balisé pour l'accessibilité.  
Il a été testé par les logiciels Acrobat Pro, VIP PDF Reader et NVDA.

La nouvelle revue - Éducation et société inclusives  
ISSN : 2609-5211

Rédacteur en chef : Hervé Benoit  
INSHEA 58/60, avenue des Landes 92150 Suresnes  
Tél. : 01 41 44 35 71 Mél : [herve.benoit@inshea.fr](mailto:herve.benoit@inshea.fr)



# De l'ambivalence des enseignants à la participation sociale des élèves avec autisme : études de cas en Ulis

Thierry HÉLIE

Docteur en sciences de l'éducation

Université Sorbonne Paris Cité

Enseignant spécialisé auprès d'élèves autistes (Paris)

**Résumé :** En tant que chercheur clinicien en sciences de l'éducation, j'ai écrit une thèse sur *L'expérience des enseignants spécialisés avec des élèves « autistes »*. Dans ce corpus, deux enseignants, Niké et Hercule, enseignants spécialisés en Ulis collège (Unité localisée pour l'inclusion scolaire en collège) et deux autres en Ulis école, m'ont fait part de leur expérience lors d'un entretien clinique de recherche. Ils ont évoqué les différentes inclusions possibles au sein de l'établissement scolaire où ils étaient coordinateurs, mission de l'enseignant spécialisé, ainsi que les recherches de stages en entreprise pour leurs élèves en fonction de leurs compétences respectives. Dans cette recherche j'ai supposé qu'une ambivalence était présente chez ces enseignants spécialisés dans leur volonté d'accompagner leurs élèves. Dans cet article, je montrerai que ce sentiment d'ambivalence permet à ces enseignants spécialisés de promouvoir l'accès à la scolarisation ainsi qu'à la formation.

**Mots-clés :** Ambivalence - Autisme - Enseignant spécialisé - Idéal du Moi - Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

**From the ambivalence of teachers to the social participation of students with autism: case studies in Ulis device**

**Summary:** As a clinical researcher in Educational Sciences, I wrote a thesis on *The experience of specialized teachers with "autistic" students*. In this corpus, two teachers, Niké and Hercule, teachers specialized in ULIS middle school (Localized Unit for Inclusive Education in middle school) and two others in ULIS in primary school, told me about their experience during a clinical research interview. They discussed the different possible inclusions within the school where they were coordinators, mission of the specialized teacher, as well as research internships for their students according to their respective skills. In this research I assumed that there was an ambivalence among these specialized teachers in their willingness to accompany their students. In this article, I will show that this feeling of ambivalence allows these specialized teachers to promote access to schooling and to training.

**Keywords:** Ambivalence - Autism - Ideal ego - Localized Unit for Inclusive Education - Specialized Teacher.

Dans le cadre de ce dossier spécial, j'ai choisi de poser la question : qu'en est-il de la scolarisation des élèves autistes en France ? L'objectif de la scolarisation des jeunes handicapés autistes (Hochmann, 2009, p. 73) est de tendre vers la participation sociale. Dans cet article, je vais essayer de montrer que l'ambivalence et l'idéal du Moi des enseignants spécialisés facilitent l'accès à la scolarisation des élèves handicapés. Ainsi, l'élève handicapé pourra s'inscrire dans une participation sociale active et réelle.

J'ai été amené à réfléchir à ces concepts d'ambivalence et d'idéal du Moi lors de la thèse (Hélie, 2015) que j'ai écrite en tant que chercheur clinicien en sciences de l'éducation, sur *L'expérience des enseignants spécialisés avec des élèves « autistes »*. Dans le corpus de ce travail, quatre enseignants spécialisés en Ulis<sup>1</sup> m'ont fait part de leur expérience lors d'entretiens cliniques – non directifs – de recherche. Je présente ici brièvement la méthodologie que j'ai employée pour cette recherche.

J'ai choisi l'entretien non-directif puisque c'est celui qui implique le plus l'interviewé et l'interviewer. Je me suis inscrit dans la méthodologie que Claudine Blanchard-Laville décrit ainsi : « *Cette approche clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation a une méthodologie basée sur la recherche du sens et prend en compte les aspects subjectifs de la personne. Les sens potentiels dégagés sont élaborés à partir de l'expérience d'une personne singulière.* » (Blanchard-Laville, 1999). Pour dégager des sens potentiels, je me suis appuyé sur mes associations à partir du discours des interviewés en suivant l'approche d'Albert Ciccone qui considère qu'il émane dans une situation d'entretien des associations que le chercheur effectue à partir du discours, et des éléments non verbaux, dans lesquels l'inconscient est actif. Albert Ciccone, professeur en psychopathologie, écrit que « *la construction d'une interprétation se fait donc dans l'après-coup, et suppose un travail d'élaboration dans lequel les processus inconscients sont autant sinon plus actifs que les processus secondaires de pensée consciente. La validation d'une interprétation s'obtient beaucoup plus par les associations qu'elle génère, que par une quelconque acceptation ou confirmation consciente du sujet. Si l'interprétation consiste à donner du sens à une situation observée, elle ne donne pas le sens mais elle œuvre au déploiement d'un sens potentiel* » (Ciccone, 1998, p. 102).

Ces sens potentiels issus des discours des interviewés sont composés de mes associations psychiques, mais aussi des défenses que j'ai pu y opposer. Laplanche et Pontalis appellent défense « *un ensemble d'opérations dont la finalité est de réduire, de supprimer toute modification susceptible de mettre en danger l'intégrité et la constance de l'individu biopsychologique* » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 108). L'ensemble des associations et des défenses a généré une interprétation de ces discours dont la subjectivité est réduite par le fait que j'exerce la même profession que les interviewés.

Dans cette recherche j'ai conclu qu'une ambivalence caractérisait la posture de ces enseignants spécialisés très investis dans leur volonté d'accompagner leurs élèves. Victor Souffir définit l'ambivalence comme « *la présence simultanée et conflictuelle de sentiments et de tendances opposés à l'égard d'un objet* » (Souffir, 2005, p. 65).

---

1. Ulis: Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

L'ambivalence des enseignants spécialisés réside dans le fait que d'un côté ceux-ci travaillent avec conviction à l'inclusion de leurs élèves au sein de leur établissement scolaire ainsi que dans le monde professionnel, mais d'un autre côté ils constatent une réelle difficulté à opérationnaliser cette inclusion.

Cette ambivalence semble être soutenue par l'idéal du moi-professionnel de ces enseignants spécialisés mais qui est mis en question par la spécificité de ces élèves. Selon une référence psychanalytique freudienne, l'idéal du moi concerne un modèle auquel le sujet cherche à se conformer. L'idéal du moi est une « *instance de la personnalité résultant de la convergence du narcissisme (idéalisation du moi) et des identifications aux parents, à leurs substituts et aux idéaux collectifs. En tant qu'instance différenciée, l'idéal du moi constitue un modèle auquel le sujet cherche à se conformer* » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 184). Ici, l'idéal du moi des enseignants spécialisés réside dans le fait de mener à bien l'inclusion scolaire de leurs élèves handicapés afin de se conformer aux idéaux collectifs de l'Éducation nationale.

Dans cette contribution, j'exposerai dans un premier temps certains éléments relatifs à l'ambivalence de quatre enseignants spécialisés, Maria, Écho, Hercule et Niké. Puis, je mettrai en évidence un autre vecteur d'inclusion scolaire, l'idéal du moi de Maria en Ulis école. Je préciserai ensuite les influences pédagogiques de ces enseignants qui leur ont permis de créer un espace d'enseignement spécifique. Pour finir, je présenterai les expériences d'Hercule et de Niké pour l'insertion professionnelle de leurs élèves autistes, insertion permettant une participation sociale active et autonome de leurs élèves autistes au sein de la société française.

## **L'AMBIVALENCE DES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS, VECTEUR DE L'INCLUSION SCOLAIRE**

Les quatre enseignants éprouvent le désir d'enseigner auprès d'élèves autistes. Leur désir d'enseigner semble surdéterminé (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 467) par leur cheminement personnel. Si l'intérêt d'enseigner est réel, les élèves autistes, leurs parents, ou les collègues qui incluent, font porter une charge émotionnelle forte à ce travail. Une ambivalence accompagne ce choix et elle est présente dans les différents espaces d'enseignement de ces enseignants. La perception ambivalente des élèves autistes par ces quatre enseignants est aussi différente mais présente.

### **L'ambivalence en Ulis école**

Maria pratique une pédagogie sensorielle, suite à sa formation Montessori. Elle a aussi la passion de rencontrer l'autre, dans sa différence, dans une philosophie personnelle. L'autisme pour elle est une question de degré dans l'acceptation de cette différence. L'ambivalence de Maria réside dans la contradiction entre sa pédagogie montessorienne et le cadre de l'Éducation nationale fait de contraintes. Cette ambivalence se retrouve dans son attitude avec les élèves. Elle travaille leur autonomie en leur laissant beaucoup de liberté, mais elle introduit de la contrainte en leur imposant des postures physiques pour éviter un regard négatif de la part des autres. Mais si les parents ont adopté un modèle éducatif sans contrainte pour leur enfant autiste, Maria accepte cela pour éviter des tensions trop fortes avec eux, ce

qui génère une nouvelle ambivalence. Cette ambivalence permet de s'adapter au mode de fonctionnement de ses collègues afin que ses élèves autistes puissent être inclus en classe ordinaire.

Écho a le désir de travailler avec d'autres professionnels et de ne plus être « *frustrée* », comme elle l'a été en tant qu'enseignante de maternelle lorsqu'elle voulait accompagner des élèves handicapés et qu'elle n'en avait pas le temps. Écho est donc motivée puisque la question de manque de temps ne se pose plus en tant qu'enseignante spécialisée. Elle dépasse ainsi sa frustration et sans doute la culpabilité qu'elle a éprouvée de ne pouvoir s'occuper des élèves handicapés comme elle le souhaitait dans l'enseignement ordinaire.

Pour Écho, avant qu'elle puisse apprécier les bénéfices de l'unité d'enseignement, c'est le passage de l'Ulis école à l'unité d'enseignement qui s'est avéré ambivalent car elle l'a vécu comme à la fois excitant et déstabilisant.

Écho met en évidence les « *accès de violence* » des élèves sans « *intention de mal faire* ». Elle souligne que « *tant qu'on ne s'est pas frotté* » à des élèves autistes, « *on ne sait pas* » ce qu'est l'autisme. Elle pense que ses élèves parleront et liront et qu'il est possible de « *faire du groupe* » avec eux. Ses élèves lui permettent d'enseigner des notions, comme la multiplication et la division, qu'elle n'avait pas l'occasion de travailler lorsqu'elle était en maternelle. Elle constate que le fait d'être « *rassurée* » rassure ses élèves.

À partir de là, d'autres éléments apparaissent rassurants comme les relations professionnelles dans les partenariats avec le soin, dans sa dimension intégrative et clinique, expérience structurante pour Écho.

Écho est donc constamment maintenue dans un questionnement créé par la tension entre des éléments contradictoires : comment créer du groupe face à des élèves faisant preuve de violence ? Comment se déculpabiliser de ses frustrations accumulées alors qu'on est aidé par d'autres professionnels ? Comment concilier le plaisir de la transmission de notions complexes avec les difficultés de communication et d'interaction sociale rencontrées avec des élèves handicapés autistes ? Tous ces questionnements créent une ambivalence qui soutient le désir d'Écho d'inclure ses élèves en classe ordinaire. La remise en question ainsi créée lui permet de continuer à chercher le lien avec ses élèves alors qu'elle disait ne pas y parvenir quand elle occupait une posture moins ambivalente en maternelle.

## **L'ambivalence en Ulis collège**

Nikè essaie de proposer des supports pédagogiques à ses élèves en lien avec leur âge réel, il s'agit de collégiens, alors que leur compréhension est de l'ordre d'un support de classe de maternelle. De plus, Nikè privilégie l'inclusion en classes ordinaires pour ses élèves et semble essayer de transformer le lien – C, de non-connaissance de ses élèves en lien C, de connaissance, conceptualisé par Wilfred Ruprecht Bion. Il écrit que « *Connaître quelque chose équivaut alors à posséder une connaissance et non ce que j'appelle C, apprendre à connaître quelque chose.* » (Bion, 1962, p. 60). Nikè fait le choix d'enseigner à partir des manuels scolaires de la classe d'âge des élèves avec autisme. Elle adapte ces manuels en transformant les textes et les images,

plutôt qu'en favorisant la pédagogie de projets qui ne fait pas sens pour elle. Les manuels scolaires semblent être un médium, tel que le définit Marion Milner, matière malléable, au service de sa pédagogie. Anne Brun, psychologue et psychanalyste, cite Marion Milner, psychologue, psychanalyste et artiste peintre (Milner, 1979) « *qui a mis en évidence le rôle précoce de l'environnement et du rapport à la réalité extérieure dans la constitution du sujet, en dégagant particulièrement le rôle de l'illusion conçue comme un pont entre l'intérieur et l'extérieur dans la formation des symboles. Milner, qui a préalablement travaillé sur la création artistique, avance l'idée qui définit le médium (substance malléable comme le son, le souffle, tous les objets de la salle, les jouets) en avançant l'idée du "besoin d'un intermédiaire (médium) entre la réalité créée par soi-même et la réalité extérieure"* » (Brun, 2010, p. 22).

Cette première ambivalence entre le constat du niveau de maternelle de ses élèves et le fait qu'ils aient des manuels de collège permet une inclusion adaptée au collège. Ainsi, Nikè essaie d'amener ses élèves vers une relation au savoir en adaptant les manuels scolaires pour construire un espace pédagogique. Nikè utilise sa fonction-alpha, processus inconscient non soumis à sa volonté, pour transformer les éléments-bêta reçus par les élèves lorsqu'ils regardent des mots et des images des manuels, en éléments-alpha. Wilfred Ruprecht Bion définit la fonction-alpha, les éléments-alpha et les éléments-bêta en écrivant que « *la fonction-alpha opère sur toutes les impressions des sens et sur toutes les émotions dont le patient a conscience. Lorsque la fonction-alpha est opérante, des éléments-alpha sont produits qui sont susceptibles d'être emmagasinés et de remplir les conditions de pensées du rêve. Si la fonction-alpha est perturbée, donc inopérante, les impressions des sens dont le patient a conscience et les émotions qu'il éprouve demeurent inchangées. Je les appellerai élément-bêta. Contrairement aux éléments-alpha, les éléments bêta ne sont pas ressentis comme des phénomènes mais comme des choses en soi. Les éléments-bêta ne sont pas à même d'être utilisés dans les pensées du rêve mais sont susceptibles d'être utilisés dans l'identification projective. S'il n'existe que des éléments-bêta, qui ne peuvent être rendus inconscients, il n'y a ni refoulement, ni suppression, ni apprentissage* » (Bion, 1962, p. 24, 25 et 27). Cette transformation serait susceptible de créer un lien C de connaissance entre les élèves et les savoirs. Ainsi, les mots pourraient peut-être se décoller des choses.

Nikè se trouve dans une situation chargée d'ambivalence : d'un côté, elle se sent attirée par le handicap car dans sa famille on enseignait à des élèves handicapés ; de l'autre côté, elle subit le désir des parents de ses élèves qui lui demandent de transformer leurs enfants en élèves de collège. Cela la conduit à une réflexion constante, elle se sent moins spontanée et « *envahie* ». Ce sentiment d'envahissement semble être dû à la transformation, par la fonction-alpha de Nikè, des éléments-bêta des élèves en éléments-alpha. De plus, Nikè, en exprimant sa fatigue psychique, essaie d'avoir de moins en moins de contacts psychiques avec ses élèves afin d'être « *soulagée* » et « *de ne pas craquer* ». Aussi, elle prend conscience de l'importance de la « *modulation de sa voix* » et des « *sentiments* » qu'elle montre envers ses élèves. Elle exprimerait, peut-être, un lien A, d'amour, envers ses élèves. Ceci m'a amené à penser que ses élèves sont tels des bébés ayant besoin de leur mère-enseignante. Ainsi, il me semble qu'elle a réussi à créer un lien C, de connaissance, avec ses

élèves. Ceci aurait peut-être à voir avec la culture familiale du handicap ; elle a appris à les connaître comme l'avait fait son père lorsqu'il enseignait.

L'intérêt premier de Nikè consiste à enseigner auprès d'élèves handicapés et non à des élèves ordinaires. Son ambition consiste à voir différemment cette expérience. Nikè, suite à son long cheminement de formation, semble inquiète face au poids que lui font porter les parents des élèves par leurs attentes.

Elle souligne « *l'intérêt* » et la « *difficulté* » d'enseigner auprès d'élèves autistes. Elle s'inquiète de leur « *faire mal* » si elle n'est pas bien formée. Cette « *passion* » l'amène vers une grande « *fatigue psychique* ». Elle constate une « *sensibilité* » chez ses élèves. Elle met en évidence ce « *monde différent* » des élèves autistes qui l'envahit dans sa vie extra- professionnelle. Elle a besoin de séparer les choses. Pour diminuer son inquiétude générée par les situations chargées d'ambivalence, Nikè se réassure avec ses nombreuses formations sur l'autisme et le handicap ainsi qu'en clivant sa vie professionnelle et sa vie personnelle.

Hercule, quant à lui, exprime une situation ambivalente. D'un côté, il considère ses élèves comme des « *indigènes d'un village inconnu* », et de l'autre il les considère comme « *extraordinaires* ». Il est face à des élèves qui ne communiquent pas et cela lui évoque la situation d'un anthropologue dans un village hors de la mondialisation économique. Hercule souligne combien les élèves autistes sont mal perçus par les autres élèves qui les qualifient de « *boulets* ». Il met en évidence que les élèves handicapés autistes peuvent « *se mettre en danger et mettre en danger les adultes* ». Ce qui explique son scepticisme envers les inclusions menées dans le collège.

D'un autre côté, comme il perçoit ses élèves comme « *extraordinaires* », cela lui permet de mener à bien sa mission en puisant dans sa formation première d'artiste et il « *s'amuse* » en mettant en place de nombreux projets artistiques. Il rend actif un imaginaire de création en travaillant avec ses élèves. Il participe avec eux à des concours artistiques comme la création d'une bande dessinée. Hercule trouve dans l'originalité des élèves autistes une manière de renouer avec sa posture d'artiste. L'obstacle premier de l'absence de communication l'amène à développer une communication non verbale. À partir de cette forme de communication, il crée des rencontres et donc une forme d'inclusion.

À partir d'une ambivalence autour de l'inconnu et de ce qu'il contient d'extraordinaire, Hercule permet à ses élèves d'être inclus dans le système scolaire à travers des rencontres avec les collégiens autour de lieux informels comme le jardin à travers une activité de jardinage. Grâce à la présence d'un lapin dans la classe, il suscite la curiosité des collégiens et donc une occasion de rencontre avec les élèves autistes. Après avoir mis en évidence le processus d'ambivalence chez les enseignants spécialisés, je vais explorer chez l'une d'entre elles un autre processus psychique en œuvre : l'idéal du moi.

## L'IDÉAL DU MOI EN ULIS ÉCOLE, VECTEUR DE L'INCLUSION SCOLAIRE

### Une expérience clinique singulière

Maria relate une tentative d'inclusion d'un de ses élèves: « *je sentais que j'avais un de mes élèves qui était prêt à aller en CP et je voulais avoir l'avis de l'enseignant – il était capable d'être autonome, d'aller chercher ce dont il avait besoin pour travailler – j'ai senti que la lecture avait bien avancé et je voulais savoir comment il se comportait par rapport à un groupe de CP, quel niveau il avait* ». Cet enfant « *est devenu un élève par rapport au groupe de la Ulis école* ». Maria se questionne sur son comportement « *par rapport à un groupe de CP* ». Elle semble considérer ses élèves comme des enfants lorsqu'ils sont en Ulis école et comme des élèves lorsqu'ils sont en inclusion dans une classe ordinaire comme le cours préparatoire. Maria a besoin de l'avis de sa collègue enseignante: « *j'étais très contente de savoir au niveau lecture qu'il était capable de répondre à une question, de lever le doigt, de répondre à l'enseignante, d'aller écrire au tableau* ». Maria se questionne sur le transfert des compétences de son élève dans une classe ordinaire. Maria se rappelle que cet élève n'avait pas de conscience phonologique en arrivant dans sa classe: « *il était intéressé par la lecture et moi quand j'ai démarré avec lui la lecture, je me suis rendu compte qu'il n'avait pas de conscience phonologique ; j'ai refait un travail qu'on pouvait faire en maternelle sur les sons – ce qu'on entendait, ce qui rimait – on a fait des jeux* ».

Avec une pédagogie autour du jeu, elle a réussi à faire émerger une conscience et un savoir phonologique à cet élève. Elle l'a resitué dans des repères familiers pour elle, entre la maternelle et le cours préparatoire.

Sa collègue lui dit que cet élève a « *des aptitudes* », « *une intelligence intacte* », « *des centres d'intérêts très variés* » mais qu'il devra faire deux CP: « *il aura besoin de faire encore un CP l'an prochain parce qu'on sent que cet enfant ira très loin au niveau de ses études* ».

Maria hésite entre « *un CP à la rentrée temps plein tout en étant quand même rattaché en Ulis école* », hypothèse qui est retenue et « *le pousser en CE1* », hypothèse « *de l'équipe de psy* ». Maria « *estime* » que cette « *inclusion* » est « *réussie* ». Cette inclusion paraît importante pour Maria puisque cet élève autiste retrouvera le chemin de la scolarité ordinaire. Il semble que l'idéal du moi de Maria soit mis à contribution dans ce questionnement autour de l'orientation de cet élève particulier. La réussite de l'inclusion de cet élève valoriserait son idéal du moi en tant qu'enseignante. Elle peut être enseignante à part entière avec ses élèves, profession admirée par elle depuis toujours. Cette admiration prend naissance entre autres dans son expérience infantile avec des racines dans le modèle incarné par son enseignante de maternelle.

### Une influence pédagogique spécifique

Maria paraît consciente de s'inspirer pédagogiquement du mouvement de l'éducation nouvelle de Maria Montessori. Elle travaille à instaurer un espace pédagogique propice à l'établissement d'un lien avec ses élèves. Ce travail ne repose pas sur une méthode déterminée à l'avance. Maria n'utilise pas les méthodes spécialisées



liées à l'autisme. Elle préfère proposer à l'élève la manipulation de matériel. C'est ainsi, dans une succession d'essais et d'erreurs, qu'elle établit progressivement un lien avec ses élèves.

L'espace pédagogique que Maria tente d'établir avec ses élèves semble reposer sur la confiance et la fiabilité qu'elle inspire grâce au jeu, ce qui renvoie à l'approche winnicottienne et à l'importance donnée au « *playing* ». Pour créer cet espace pédagogique, elle utilise sa créativité puisqu'elle invente elle-même ses outils et son matériel de travail ; elle recourt également à son intuition en ajustant sa pédagogie en fonction des réactions des élèves.

Avec une pédagogie autour du jeu, elle a réussi à faire émerger une conscience et un savoir phonologique à un élève, qui aujourd'hui est en cours préparatoire. Elle semble avoir créé, par le jeu, un espace pédagogique favorable à l'apprentissage du langage, analogue à l'espace potentiel de Donald Woods Winnicott. Il écrit : « *Là où se rencontrent confiance et fiabilité, il y a un espace potentiel, espace qui peut devenir une aire infinie de séparation, espace que le bébé, l'enfant, l'adolescent, l'adulte peuvent remplir créativement en jouant, ce qui deviendra ultérieurement l'utilisation heureuse de l'héritage culturel.* » (Winnicott, 1971, p. 199).

La réussite de l'inclusion de cet élève valoriserait son idéal du moi, en tant qu'enseignante. Avoir réussi à s'opposer à l'orientation demandée par l'équipe de psychologues semble valoriser son moi-idéal à la vue de sa décision sans appel qui fait penser à une toute puissance décisionnelle.

J'imagine que l'équipe de psychologues dont il est question veut pousser l'élève aux niveaux des connaissances dans une optique développementale de type piagétien. Au contraire, Maria mise sur la relation à l'autre, base d'une pédagogie de type Montessori, pour que l'élève se sente élève dans sa singularité. Maria expose les autres inclusions et la crainte de ses collègues lors de l'arrivée d'un autre adulte accompagnant un enfant autiste. Elle semble jouer un rôle de parent tout puissant auprès de ses collègues pour que l'inclusion de l'élève se révèle possible. Cela irait dans le sens de la mise en jeu d'un autre aspect du moi-idéal de Maria.

Tous ces processus psychiques demandent d'être opérationnalisés au sein d'un espace d'enseignement possible.

## LA CRÉATION D'UN ESPACE D'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE

Tous ces enseignants spécialisés ont pour objectif principal l'apprentissage de la lecture comme vecteur possible de communication pour une participation sociale des élèves artistes.

Dans son Ulis collège, Hercule souligne l'importance du langage et son obédience vygotskienne. Pour lui, l'apprentissage du langage sous toutes ses formes est nécessaire à « *l'émergence de la pensée* ».

Nikè, en Ulis, travaille l'apprentissage du langage à partir des manuels scolaires en les adaptant et en transformant les images et les textes en fonction du niveau réel de compréhension de ses élèves.

En Ulis école, Maria et Écho puisent leur inspiration pédagogique dans les travaux de Maria Montessori et de Borel Maisonny. Florian Houssier écrit à propos de la création de l'école d'Anna Freud qui fut enseignée par Montessori : « *Parmi les figures de*

*proue du mouvement d'éducation nouvelle, John Dewey et Maria Montessori se détachent, deux figures influentes d'une pédagogie qui laisse à l'enfant la possibilité d'apprendre en se réalisant et non dans la contrainte, orientation déterminante dans l'enseignement dispensé par l'école de Hietzing.* » (Houssier, 2010, p. 32). Maria, consciente de prendre ses racines au niveau pédagogique dans le mouvement de l'éducation nouvelle de Maria Montessori, travaille la construction du nombre avec ses élèves en manipulant le matériel, avec une méthodologie d'apprentissage par essais et erreurs. Pour apprendre à lire à ses élèves, sa méthode se base sur la découverte du principe alphabétique. Elle pensait que l'apprentissage ne se faisait que globalement en photographiant les mots, mais aujourd'hui, avec ces élèves, elle a pris conscience qu'elle pouvait leur apprendre comme on lui a appris dans son enfance.

Écho, quant à elle, utilise la méthode Borel Maisonnny, inspirée d'un de ses élèves qui avait des parents sourds, ainsi que ses outils élaborés, pendant quinze ans, en maternelle. Son objectif professionnel est d'apprendre à lire et à parler à ses élèves. Il me semble que l'idéal du moi professionnel d'Hercule, de Nikè, de Maria et d'Écho est d'apprendre à lire et à compter à leurs élèves en référence à une identification respective à des filiations à Igor Vygotsky, à Maria Montessori et à Borel Maisonnny.

Ces enseignants *combleraient* ainsi leurs espaces d'enseignement avec des outils, tels que des projets, des manuels, des outils de niveau maternel, des praxies particulières référencées à Borel Maisonnny, Montessori et Vygotsky, afin d'éviter une angoisse de séparation trop forte d'avec l'enseignement ordinaire et pour permettre la confrontation à leur nouveau public. L'espace psychique d'enseignement serait alors analogue à un espace potentiel, tel que le définit Donald Woods Winnicott. Cet espace ainsi créé permet d'établir un lien relationnel et pédagogique avec les élèves : ceux-ci, considérés par les enseignants au départ comme faisant partie d'une extériorité dérangeante, du handicap, de leur non-moi, en termes winnicottiens, mais devenant alors plus familiers et des élèves possibles.

Tous ces processus psychiques mis en œuvre par les enseignants spécialisés, opérationnalisés dans un espace d'enseignement, permettent aux élèves handicapés autistes d'avoir l'espoir de participer socialement à notre société normalisée.

## **LA PARTICIPATION SOCIALE : L'EXPÉRIENCE CLINIQUE EN ULIS EN MATIÈRE D'INCLUSION PROFESSIONNELLE**

Hercule définit sa mission d'enseignement : il essaie d'apprendre à ses élèves des choses faisant sens pour eux afin de les préparer à un travail : « *ma mission c'est de leur enseigner leur donner l'accès à la compréhension de ce qu'ils font, de leur trouver un boulot* ». Hercule enseigne à ses élèves dans l'objectif de leur trouver un travail en fonction de leurs compétences. Il relate le cas d'un de ses élèves qui aime la couture : « *j'ai un élève branché couture* ». Hercule observe les compétences de ses élèves pour les aider à s'inclure dans la vie professionnelle. Il part des spécificités de ses élèves pour les corrélés avec les activités professionnelles de la société économique.

Hercule expose les compétences de son élève : il est manuel et fabrique des maquettes. Il a décrit ses observations en réunion de synthèse en émettant une hypothèse d'orientation en couture. L'élève a commencé un stage en entreprise et semble heureux : « *ce serait pas mal qu'on lui trouve une orientation en couture il a commencé son stage de couture j'aimerais bien que ce soit une pré-embauche* ». Il semble qu'Hercule réussisse à inclure ses élèves dans la vie économique. Il excellerait alors dans cette mission de coordonnateur en tant qu'enseignant spécialisé en Ulis collègue.

Il relate le stage d'un autre élève lui convenant et le motivant : « *je lui ai trouvé un stage dans une boîte d'informatique* » qui « *lui convient aussi* ». Hercule remplit sa mission d'insertion professionnelle auprès de ses élèves et l'investit par ce biais.

Il explique que cet élève « *repère les numéros de téléphone des fournisseurs qui ont disparu* ». Il remet à jour une base de données. Il explique que l'activité de son élève est limitée puisqu'il n'est pas « *capable de faire une hypothèse, de la vérifier et de faire des inférences* ». Hercule semble percevoir les limites de ses élèves en situation professionnelle. Il indique que ses élèves sont accompagnés sur le lieu du stage professionnel : « *de toute façon ils ne sont pas seuls* ».

Hercule indique que son élève en stage de cuisine est « *très peu dans le langage* ». De plus, « *il écrit* » mais « *ne comprend pas ce qu'il écrit* » parce qu'il est « *un cas particulier* » comme tous ses élèves. Je pense qu'Hercule considère chaque élève dans sa singularité puisque chacun possède un rapport particulier aux langages quand langages il y a.

Hercule constate aussi que ses élèves « *ont des goûts* » spécifiques. Chacun de ses élèves est complexe mais Hercule dégage une singularité spécifique permettant leur inclusion professionnelle. Un élève, autiste ou non, est singulier de fait. Si cette singularité n'est pas adaptable au monde professionnel, le monde professionnel ne peut les accueillir.

Nikè souligne la dureté du marché de l'emploi pour les jeunes adultes avec autisme. Elle essaie de « *placer des élèves en stage* » mais ce sont ses « *copains et copines* » qui les prennent. Elle souligne qu'il faut « *augmenter ce réseau* » de professionnels susceptibles de prendre en stage les élèves handicapés autistes.

## CONCLUSION

Dans cet article, j'ai essayé de montrer que ce vécu d'ambivalence et d'idéal du Moi d'enseignants spécialisés facilitait l'accès à la scolarisation ainsi qu'à la formation de leurs élèves. Ainsi, parmi les enseignants interrogés, Hercule valorise la future entrée de ses élèves dans le monde professionnel, Nikè soutient l'usage adapté des manuels du collège d'un élève *ordinaire*, Maria projette un idéal d'autonomie sur ses élèves, Écho met à disposition des élèves les diverses compétences professionnelles de l'éducation et du soin.

Pour faciliter la participation sociale de leurs élèves en situation de handicap, ces enseignants spécialisés effectuent, grâce à leur idéal du moi, des anticipations, des représentations d'adulte possible de leurs élèves. Cet idéal rencontre pourtant des

difficultés externes comme des tensions internes propres à cette expérience très spécifique auprès des élèves handicapés autistes.

Ces enseignants puisent les ressources nécessaires pour enseigner dans les difficultés et les réussites d'inclusion de leurs élèves. Le fait d'être scolarisé et formé permet à l'élève handicapé de s'inscrire dans une participation sociale ou tout du moins d'aller vers celle-ci.

### Références

- Bion, W. R. (1962/2010). *Aux sources de l'expérience*. Paris : Presses universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127(1), 9-22.
- Brun, A. (2010). *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*. Paris : Dunod.
- Ciccone, A. (1998). *L'Observation clinique*. Paris : Dunod.
- Hélie, T. (2015). *L'expérience des enseignants spécialisés avec des élèves « autistes » : une approche clinique*. Paris : Sorbonne Paris Cité.
- Hochmann, J. (2009). *Histoire de l'autisme : de l'enfant sauvage aux troubles envahissants du développement*. Paris : Odile Jacob.
- Houssier, F. (2010). *Anna Freud et son école : créativité et controverses*. Paris : Campagne Première.
- Laplanche, J., et Pontalis, J.-B. (1967/1994). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Milner, M. (1979). Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole. *Revue française de psychanalyse*, XLIII(5-6), 841-874.
- Souffir, V. (2005/2009). Ambivalence. *Dictionnaire international de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, œuvres, événements, institutions*. Paris : Hachette Littératures.
- Winnicott, D. W. (1971/2008). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.