



**HAL**  
open science

## Quand faire vaut mieux que dire : langage et travail de l'enseignant spécialisé dans une classe TEACCH

Delphine Odier Guedj

### ► To cite this version:

Delphine Odier Guedj. Quand faire vaut mieux que dire : langage et travail de l'enseignant spécialisé dans une classe TEACCH. Actes éducatifs et de soins, entre éthique et gouvernance, Jun 2009, Nice, France. hal-03424990

**HAL Id: hal-03424990**

**<https://hal.science/hal-03424990>**

Submitted on 10 Nov 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quand faire vaut mieux que dire : langage et travail de l'enseignant spécialisé dans une classe TEACCH

Delphine Odier-Guedj

Professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Canada

Les travaux de recherche que nous menons au Québec s'inscrivent dans le courant de l'anthropologie du langage et touchent plus particulièrement à l'analyse des interactions entre des élèves autistes et leurs enseignants. Pour une grande majorité d'entre eux, ces élèves en difficulté majeure de communication sont scolarisés dans des classes spécialisées et reçoivent un enseignement « adapté » très structuré : les images, les pictogrammes, les gestes ont un place primordiale, voire remplacent le langage voisé et les interactions. Les moyens de communication alternative tel que PECS par exemple ou l'utilisation de l'enseignement structuré TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) rendent manifestes les actions au détriment du langage. Cet article illustrera le changement de rapport au langage suscité par cette approche dans le travail de l'enseignant.

langage, travail, autisme, enseignement spécialisé, TEACCH

## Le travail de l'enseignant et le langage

Que signifie travailler pour l'enseignant ? questionnaient Tardif et Lessard dans leur ouvrage en 1999. Historiquement, leur travail fut longtemps perçu comme une vocation ou la mise en œuvre d'une pédagogie reposant sur l'application consciencieuse de techniques. Force est de constater aujourd'hui (Tardif et Lessard : 1999, Marcel : 2005 ; Delvolve et Margot : 2001, Malet : 1998.) que le débat s'est déplacé vers l'identification des représentations des enseignants sur leur travail vis-à-vis de la multitude des paramètres à considérer dans leur activité et sur l'impact de ces représentations sur les situations d'apprentissage. Dans une perspective phénoménologique, la situation d'enseignement ne saurait

« se réduire à l'intelligibilité de processus décisionnels, la résolution de "situations-problèmes" et au développement de compétences, et la population enseignante ne saurait se partager entre un corps d'experts, d'enseignants chevronnés d'une part, et un corps de novices à former d'autre part (Berliner, 1986, Faingold, 1996). Plus probablement, la situation d'enseignement mettrait en jeu des sujets incarnés construisant du sens et des savoirs mouvants dans et en dehors de leur pratique, dans un processus complexe intégrant des éléments cognitifs en effet, mais aussi affectifs, sensibles, émotionnels, rythmiques, dessinant des modèles d'action socialement et culturellement situés. » (Malet : 1998, p. 17)

Et en effet, pour chaque enseignant se sont empilées et stockées des expériences et des connaissances qui évoluent sans cesse ; expériences toujours singulières, parfois très contradictoires, qui émergent dans l'action qui

« est donc toujours le point de rencontre d'expériences passées individuelles qui ont été incorporées sous forme de schèmes d'action (schèmes sensori-moteurs, schèmes de perception, d'évaluation, d'appréciation, etc.) d'habitudes, de manières (de voir, de sentir, de dire et de faire) et d'une situation présente. » (Lahire, 2005, p. 81)

Face à chaque situation en classe, toujours nouvelle, l'enseignant mobilise<sup>1</sup> des schèmes qui sont « appelés par la situation » (Lahire, 2005, p. 81) On peut donc concevoir que « l'analogie pratique » est au centre de toute action. L'enseignant effectue une analogie (consciente ou non) entre la situation présente et ses expériences passées (liées à d'autres situations d'enseignement, de formation, ou à des

<sup>1</sup> Consciemment ou inconsciemment.

expériences de vie hors de la classe, à des savoirs, des expériences sociales etc.). Soit il retient certains détails de la situation présente soit il mobilise un schéma plus global (par exemple pour les enseignants de notre corpus, celui de sa relation à l'enfant handicapé). Le rôle du contexte dans son ensemble est donc primordial, celui-ci est éminemment lié aux pratiques langagières.

Nous considérons que la classe est un lieu institutionnel dans lequel se déroulent de multiples pratiques langagières co-construites dans un processus interactif, souvent finalisé (mais pas toujours) où l'enseignant vise à transformer « l'état du savoir » de son élève. Or, savoir c'est entrer en discours sur une connaissance :

« discours intime, discours reformulé, discours partagé, car le savoir n'est en rien dissocié des formes sémiotiques qui le disent et le montrent. Ces savoirs ne sont pas isolés d'un contexte, immédiat ou non qui lui donne sens. » (Bronckart : 1996 ; Brossard, Fijalkow : 1998)

En classe, le langage occupe en effet une place particulièrement complexe. D'un côté, se déroulent de nombreuses activités directement liées à l'apprentissage de la langue (grammaire, conjugaison) et pour acquérir ces compétences sur la langue le langage est sollicité ; d'un autre, pour l'apprentissage d'autres contenus disciplinaires l'enseignant parle, évoque, raconte, présente les situations d'apprentissage et leurs contenus. Le langage est donc là, omniprésent. Les élèves sont invités à prendre la parole pour dire ce qu'ils pensent dans les situations proposées par l'enseignant, pour évoquer une incompréhension, pour donner une réponse ou pour poser une question, pour évoquer un ressenti etc. L'enseignant distribue cette parole, s'ajuste aux demandes, aux questions et aux commentaires de ses élèves pour les conduire vers le savoir visé. Il agit avec sa propre représentation du pouvoir des pratiques langagières dans la construction du savoir, sur les rôles et les fonctions qui y sont associés, les codes, les sphères de légitimation (Mondada : 2003 ; Altet : 1998). Interagir repose sur des processus d'ajustements permanents, sur la reprise, la reformulation, la continuité du discours de l'autre : présent ou absent de la situation immédiate. Les enseignants sont aux prises avec leurs propres représentations sur le langage et sa place dans le processus de construction du savoir : oscillation permanente entre leurs propres expériences des pratiques langagières en classe, et leurs perceptions des pratiques des enfants.

Dans un contexte ordinaire, l'enseignant utilise le langage oral notamment<sup>2</sup> dans les trois types de relation que l'on reconnaît pour qualifier le lien langage-travail (Boutet : 1995, Bronckart : 2004).

## 1. Mise en processus du travail

Le langage permet la mise en **processus** du travail. Le travail de l'enseignant ne pré-existe pas à son action face aux élèves. Son travail se déroule d'un « avant élèves », à un « après élèves ». Le langage « ne s'oppose pas à l'action, mais en est l'un des moteurs » (Lahire : 2005, p. 197). En effet, le projet didactique de l'enseignant se réalise au cœur même des ajustements langagiers. Certes, il a prévu une progression dans les leçons et les situations qu'il propose afin de respecter les transpositions didactiques du savoir (Chevallard : 1991). En ce sens, il a prévu ce qu'il allait leur dire, dans quel ordre, avec quel support visuel par exemple des mots au tableau etc. Mais sa préparation doit sans cesse être ajustée. Son discours se construit finalement dans l'interaction même si cette interaction est foncièrement asymétrique. Face aux élèves, il s'appuie sur leurs discours qui l'informent des différents degrés de compréhension, d'investissement, de blocage pour faire progresser sur le vif la situation sans pour autant la dénaturer et biaiser l'accès au savoir car la situation d'enseignement est

« porteuse d'événements contingents qui peuvent être liés ou non au savoir en jeu et créent l'obligation, pour le professeur, de prendre des micro-décisions immédiates. Pour cela, celui-ci doit interpréter l'activité des élèves de manière quasi instantanée (Comiti, Grenier, Margolinas : 1995 p. 92).

<sup>2</sup> Nous n'aborderons pas ici les questions soulevées en anthropologie : l'acte de (se) dire comme une avancée nécessaire pour la compréhension de soi comme sujet vivant, éprouvant et agissant (White : 1997).

De même, les situations de « partage langagier » entre élèves pour effectuer une tâche (expressions de points de vue, explicitation d'un désaccord, présentations et clarification de ce que l'on sait etc.) participent à la construction du savoir. Ici l'enfant n'est pas pensé en position de « répondant » (ancien modèle IRF<sup>3</sup>) mais d'interactant. Il existe alors une « possibilité réelle pour l'élève de participer à la gestion et à la co-construction de l'interaction sur le plan de l'organisation des échanges et notamment la prise de parole » (Fasel Lauzon, Steinbach Koler, Berger 2008, p. 836) Cette participation effective permet l'apprentissage et le rapport au langage devient réflexif pour l'enseignant tout comme pour les élèves pendant et suite à l'activité. L'interaction en classe permet donc au travail de l'enseignant de se dérouler.

## 2. Réalisation de l'activité d'enseignement

Les pratiques langagières en classe expriment le savoir (j'ai compris que, je ne sais pas que...), le discutent (est-ce qu'on peut dire que...), le commentent (c'est la même chose que, ça me fait penser à...), voire le créent. Dans ce cas, le langage lui-même réalise l'activité. En effet, dans de nombreuses situations, le fait que l'enseignant parle constitue l'activité même. Les séances de modelage<sup>4</sup> notamment consistent à dire comment on procède, à verbaliser toutes les étapes d'une tâche. De même lorsque l'enseignant explique les consignes, son action est le fait de parler avec ou sans désignation sur des supports visuels. Par la multitude de ces pratiques vécues, l'enfant est au monde, co-construit ses références et apprend à parler son savoir, son savoir-faire et ses actions. Pour l'enseignant, et pour l'élève, les pratiques langagières permettent donc de saisir le monde, d'en comprendre les divers liens, et en même temps, de maîtriser de façon toujours croissante les aspects sémiotiques et discursifs qui nous permettent d'être au monde. C'est en parlant dans divers contextes que l'on se parle, que l'on se définit et qu'on apprend, même en mathématique comme le soulignent Conne et Pauli :

« un doublage est inévitable. On ne se contente pas de faire des mathématiques, on est amené à parler de ce qu'on fait, à défaut trop souvent de parler de mathématiques. Malgré tout, un peu de métamathématique s'infiltré ainsi dans l'enseignement. Ceci sera d'autant plus important que le langage d'enseignement (de cette discipline) sera pensé, construit avec rigueur, voire tout simplement cultivé. » (1989, p. 68)

L'action demeure donc en lien étroit avec un discours émis dans un contexte spécifique. Soulignons une fois encore que cette mise en activité n'est pas seulement cognitive, elle est aussi subjective, identitaire : « l'enfant en jouant sur la culture commune du groupe dans lequel il se trouve, s'autorise aussi à être auteur, il expérimente le pouvoir de sa parole sur les autres mais aussi sur lui même » (Chabanne, Bucheton : 2002, p. 54).

## 3. Mise en place d'une relation éducative

En effet, l'appropriation à cette culture de groupe s'effectue aussi lors des interactions dites familières (dont l'objectif n'est pas immédiatement attribuable à la volonté de modifier un savoir précis). Ces dernières émergent dans l'activité professionnelle de l'enseignant et cela contribue fortement à tisser un lien affectif avec ses élèves, à délimiter un cadre de participation (Goffman). A ce titre, nous considérons ces pratiques comme essentielles dans son travail.

Le métier de l'enseignant est ainsi étroitement lié à une variété de pratiques langagières, non seulement celui-ci parle et interagit mais encore son action invite l'enfant à interagir car apprendre c'est bien « dire » ou « se dire » un savoir et le mettre en discours. Le langage est donc là : pour la mise en processus de son travail, comme réalisation de son activité ou pour la mise en place d'un cadre de participation. Toutefois, l'enseignement auprès d'élèves ayant un trouble envahissant du développement a cela de particulier que les élèves ont justement une difficulté majeure à être au monde

3 Initiation-Response-Feedback : voir Coulthard : 1985.

4 Technique qui vise à montrer à l'enfant chaque étape et lui demander de les exécuter à partir de ce modèle.

dans la communication et que dans de nombreux cas, la relation éducative est basée sur l'isolement et se met en place dans une interaction minimale au profit d'un sur-investissement d'une action muette. A ce titre, la relation langage-travail peut devenir tout autre.

## Difficultés des élèves ayant un trouble envahissant du développement

Il est usuel de définir l'autisme et les autres troubles envahissants du développement en terme de syndrome étant donné le nombre et la variété des difficultés qui peuvent y être associées (déficience intellectuelle notamment). Dans la classification Internationale des Maladies 10, les TED (code F84) sont définis comme un « Groupe de troubles caractérisés par des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques et des modalités de communication, ainsi que par un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif. Ces anomalies qualitatives constituent une caractéristique envahissante du fonctionnement du sujet, en toutes situations. ». Trois manifestations sont donc récurrentes chez la plupart des enfants : **1.** des troubles de la communication verbale et non-verbale. **2.** des troubles des relations sociales. **3.** des centres d'intérêts restreints et/ou des conduites répétitives. Du fait de ces caractéristiques, il est certain que l'interaction avec ces enfants repose sur l'analyse et l'interprétation de beaucoup d'indices inhabituels pour les enseignants et qu'ils doivent comprendre comment communiquer avec des élèves parfois non verbaux. Il n'est pas lieu ici d'exposer les différentes théories qui ont cours sur l'autisme à ce jour, mais de souligner leur similitude en un point : l'expression de la difficulté des personnes ayant un TED à avoir un « sentiment d'elles-mêmes en train de vivre une expérience ». Cet élément est essentiel pour comprendre l'écueil de l'approche TEACCH utilisée comme mode d'accès au savoir. Si l'on constate la bonne, voire l'extraordinaire mémoire de certaines personnes autistes, capables d'apprendre par cœur, et en un même temps, leur difficulté centrale à se rappeler d'événements personnels, on évoquera une difficulté centrale dans le traitement de la mémoire au niveau de la partie épisodique personnelle de la mémoire autobiographique (Bluck, 2003 ; Jordan et Powell, 1997). Les épisodes qui les incluent en tant que « vivant une expérience » seraient alors difficilement remis en mémoire, ressitués dans leur passé intime. Si l'on s'oriente sur les conclusions proposées par Uta Frith (1992) en lien avec la théorie de l'esprit<sup>5</sup>, on préférera évoquer la difficulté de « mentalisation » : activité automatique, inconsciente, qui permet d'attribuer aux autres une pensée, un état mental qui nous permet de prévoir ou de prédire leurs agissements, leurs comportements etc. C'est par l'expérience, par le fait de vivre avec les autres, au contact de autres que l'on constitue cette compréhension des intentions, et des pensées qui ne sont pas les nôtres. Ne pas pouvoir prévoir les implicites des actions d'autrui induit aussi une absence d'agissement sur le monde et sur les autres, toujours perçus comme imprévisibles. De ce fait la pensée est considérée comme un concept non relié à un sujet, à une entité autonome, et la difficulté majeure serait alors de penser « de manière personnelle, différente des autres » (Leslie). Enfin, d'autres auteurs évoquent un déficit lié aux fonctions exécutives en identifiant la présence de comportements similaires à ceux des personnes lésées cérébrales. En effet, au même titre que l'attention ou la mémoire, les fonctions exécutives sont des fonctions cognitives qui permettent l'exécution d'actions finalisées (Plumet, Hugues, Tardif et Mouren-Siméoni : 1998). Lors de lésions cérébrales au niveau du cortex frontal, les personnes peuvent avoir des difficultés à planifier les séquences d'action ou à s'ajuster et être flexibles lors de situations nouvelles, tel qu'on peut le remarquer chez certains enfants autistes (qui ne présentent pas de lésion cérébrale). Est alors à nouveau évoquée, sous d'autres termes, la difficulté de l'enfant vis-à-vis de sa propre expérience et la répercussion qu'elle peut avoir sur sa relation aux autres :

5 « quoi que ? Difficile à cerner et sujette à malentendus, la notion d'absence de théorie de l'esprit chez l'autiste est aujourd'hui largement connue et reconnue. », Uta Frith nouvelle édition.

« le manque de contrôle interne dans la régulation des échanges qui nécessitent un ajustement souple et continu au partenaire en même temps qu'un maintien du but social. Face à ces situations à haute exigence de flexibilité, l'enfant autiste oscillerait entre le repli ou les conduites sociales rigides, répétitives. Des effets réciproques sont très probables entre les difficultés d'inter-régulation et d'autorégulation des conduites (Vygotsky, 1985), entravant la possibilité de partager des significations dans l'action conjointe » (Plumet, Hugues, Tardif et Mouren-Siméoni : 1998, p. 162)

En dernier lieu, les thèses psychanalytiques (Hochmann : 2009) avec le renouveau initié par Mélanie Klein abordent ces questions en terme de « fusion mimétique avec les objets du monde extérieur » (Tustin : 1986), de « moi corporel » et de difficulté à structurer une image du corps (Haag : 1985).

En conclusion, retenons que « être soi vivant une expérience »<sup>6</sup> est une difficulté centrale, et qu'à ce titre, il est nécessaire de ne pas conduire la personne autiste sur un chemin éducatif qui viserait à lui faire répéter des actions – dé-socialisées – hors de ces expériences « d'être soi au milieu des autres ». Nous entendons par là, que les chemins éducatifs qui mènent à des actions répétitives apprises sans identification aux liens en société qui les rendent manifestes, prédictibles, nécessaires ou désirables sont des invitations à rendre les personnes autistes dépendantes de leurs difficultés.

Être poli, pour reprendre l'exemple de Rita Jordan et Stuart Powell (1997), ce n'est pas laisser passer toutes les personnes qui arrivent devant le distributeur à café en leur disant « après vous » sans jamais se servir. Dans ces situations, le langage accompagne une action sans être médiateur vers la compréhension du sens de l'action : le savoir-faire devient un savoir exécuter dé-socialisé. L'apprentissage d'actions non contextualisées, non parlées par rapport à soi et au lien qui nous unit à notre environnement pourrait-elle permettre d'apprendre à développer un sentiment de « soi vivant une expérience » à l'école ? Cette question est centrale pour l'enseignant dont le métier demeure celui d'accompagner l'élève vers le savoir même si ce dernier présente un trouble envahissant du développement.

## L'approche TEACCH

Au Québec, un grand nombre de classes qui accueillent des élèves ayant un TED sont organisées selon l'approche TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children). Ce programme a été créé sur la base de ce que Mesibov et Schopler (Schopler, Mesibov, et Hearsey, 1995) appellent « *autism's culture* », qui induit une généralisation de la forme d'environnement à offrir aux enfants à l'école et dans leur famille. Cette structuration visuelle de l'espace et du temps visant l'exploitation de leur bonne mémoire visuelle est ainsi investie à l'école. Les aires de travail sont clairement identifiées, les élèves ont une table assignée souvent isolée par des paravents ou des meubles pour les aider à ne pas être distrait par l'environnement.

Leur emploi du temps (appelé horaire illustration 1) est imagé (pictogrammes puis écriture plus tard) pour chaque activité de la journée y compris les transitions (arrivée en autobus, aller aux toilettes, etc). Son travail est individualisé et les moments de travail collectif sont généralement rares. Toutes les tâches qu'il doit faire sont disposées dans des paniers clairement identifiés (par des objets pour les élèves les plus en difficultés, puis par des pictogrammes ou des mots ensuite). Une séquence (illustration 2) lui indique l'ordre des activités à prendre. Les tâches reprennent les concepts que l'enfant aura appris en travail individuel, seul avec l'enseignant (une séance par jour de 15 minutes environ). Il n'a donc pas besoin de communiquer pour les effectuer, il agit seul. Les enseignants conçoivent les tâches de telle sorte qu'elles parlent d'elles-mêmes. Dans la plupart des écoles que nous avons visitées, deux grandes catégories de tâches sont utilisées par les enseignantes, le pairage ou les activités de motricité fine, l'acte moteur dans les deux cas est essentiel. Il est envisagé comme le vecteur d'apprentissage premier qui peut se réaliser sans langage associé, processus médiateur vers le

<sup>6</sup> Cette expression est empruntée à Rita Jordan et Stuart Powell mais évoque aussi l'expression de Goffman « *to be alive to* » lorsqu'il définit le cadre d'expérience.

savoir. L'élève est invité à communiquer (oralement, par pictogramme, ou par gestes selon ses capacités) pour demander de l'aide ou pour indiquer la fin de son travail uniquement. Le savoir ne se construit pas, il s'exécute via le pairage. L'enfant, quel que soit son niveau d'apprentissage, est invité à pairer. L'élève associe des objets à leurs images. Plus tard, avec l'acquisition de nouvelles habiletés, il sera invité à saisir une feuille plastifiée (pour qu'elle puisse être réutilisée lors de son travail autonome) sur laquelle il trouve d'un côté un modèle, de l'autre une trace. Les bouts manquants, plastifiés (ou objets eux-mêmes) sont libres dans le panier et l'élève doit les disposer au bon endroit en comparant sa production au modèle. Peu à peu, lorsque les élèves gagnent en connaissance, les modèles disparaissent et l'enfant effectue la tâche sans l'aide visuelle du modèle. Les enseignants s'assurent alors de l'acquisition du savoir de cette manière (illustration 3).

Le savoir académique se constitue donc dans l'acte, dans l'agir automatisé très souvent hors du langage. S'agit-il d'un savoir ? Un des plus grands problèmes évoqués par les enseignants est celui du transfert des apprentissages à de nouveaux contextes. Nous soulevons ici le principe même d'un « apprentissage » basé uniquement sur le geste et non sur le « dire » et l'expérience vécue.

### **Illustration 1 :**



**Horaire individuel**  
**Illustration 2 :**





**Séquence de travail**  
**Illustration 3 :**



### Tâche en mathématiques

## Place du langage et de la communication dans cette structure TEACCH

L'enfant parle et communique lors de moments ritualisés : pour la causerie du matin (identifier les absents, se dire bonjour, regarder la météo : avec des variantes selon le niveau d'habiletés des élèves) pour apprendre un mot ou une structure de phrases, à quelques occasions lorsque l'enseignant s'adresse à lui de façon spontanée. Les observations faites à ce jour indiquent que la communication repose sur un système de questions-réponses. Peu d'élèves dans ce cas initient ou discutent, ils répondent à une phrase toujours la même (ou très peu variée) dans un contexte immuable (même table, même place de chaises)<sup>7</sup>. Le moment de collation<sup>8</sup> est envisagé comme un temps où la communication sera spécifiquement travaillée avec les élèves les plus en difficultés : l'enfant doit effectuer une demande dite « claire », au moyen de pictogramme (échange d'images avec PECS) ou en parlant pour indiquer ce qu'il veut manger. Il ne s'agit pas ici de comprendre l'usage du langage mais d'appliquer un mécanisme langagier : « sur cette table, assis là où je le suis, je peux obtenir une pomme qui est là devant moi, en donnant l'image de la pomme qui elle aussi est là devant moi ». L'enfant n'apprend pas l'acte de langage mais il mémorise que « manger sa collation » est corrélé à une phrase « Je veux + ... ». Il exerce une forme figée linguistiquement à un contexte rendu figé, ce qui par essence s'éloigne de l'interaction naturellement défigée.

<sup>7</sup> Lorsque les élèves communiquent mieux, nous avons observé quelques variations.

<sup>8</sup> Goûter.

Lors des périodes de travail individuel l'enseignante s'adresse à l'enfant pour lui apprendre à effectuer une tâche, il s'agit d'une forme particulière de discours là encore figée et récurrente : le modelage. L'objectif premier est la réalisation de la tâche et son application de façon autonome. L'enfant s'exerce donc sous supervision à la réaliser. Aucune théorie didactique des disciplines n'est utilisée à ce moment précis et le langage n'est pas réellement médiateur de savoir. En dehors de ces périodes (de 15 à 40 minutes par jour selon les classes), les élèves sont quasiment isolés de toute communication. Ils agissent seuls face à leurs tâches<sup>9</sup>.

Il n'y a donc pas de mises en place de situations didactiques qui induiraient l'usage du langage, car celles-ci n'apparaissent pas « appropriées pour les élèves TED »<sup>10</sup> ou car la focalisation première se fait sur les problèmes de comportements : « la première chose c'est que l'enfant ne fasse pas de crises ». D'autres enseignants évoquent leur incompréhension face aux élèves et à la difficulté de savoir comment leur parler, difficulté perçue de façon d'autant plus poignante s'ils avaient à leur « enseigner vraiment, comme au régulier » : comment s'ajuster à leur discours, comment comprendre leurs questions, comment interpréter leurs mimiques, comment accéder à leur savoir antérieur, comment reprendre leur mot unique, comment enchaîner sur un discours incompris etc.

De ce fait, nous avons constaté que les enseignants utilisent le langage de façon purement opératoire pour modeler les tâches principalement<sup>11</sup> il ne leur sert pas à la mise en place d'un processus<sup>12</sup>, et très minimalement pour l'établissement d'une relation<sup>13, 14</sup>.

Face à des élèves en grande difficulté de langage et de communication, il est certes souvent difficile de savoir comment user de son propre langage, les liens se constituent alors plus sur le mode non verbal. Mais le langage qui exprime le savoir n'est pas alors seulement un outil pour formuler des idées. La force d'organisation que revêt l'expérience sur le langage contraint son utilisation. Les expériences vécues organisent des catégories et le lien avec le sens perçu forme une passerelle entre le sujet et le monde que celui-ci perçoit. Si les élèves ne sont pas mis en situation de pouvoir parler, cette expérience demeure très minimale et l'augmentation de leurs savoirs ne peut se faire que dans l'interaction. Si les enseignants ne se constituent pas d'expérience d'interactions avec leurs élèves, leurs représentations du discours adressé aux enfants en difficulté de communication n'évolue pas et très peu d'« analogie pratique » se constitue. C'est en interagissant qu'on apprend à interagir et à mieux interagir avec ces élèves. Le langage ne fonctionne pas de la même manière lorsqu'il s'agit de décrire une sensation, de commenter un fait ou de parler d'un absent ; de se parler seul ou de s'adresser à un autre, de poser une question à un camarade, de reformuler pour mieux comprendre, de dire son mécontentement, de raconter ses émotions, d'évoquer, d'agir sur l'autre etc. Chaque situation appelle la combinaison d'attitudes, de gestes, de manières de dire, de ressentis explicites ou inconscients, d'actes de langage, co-construits par les interactants suite à l'interprétation d'indices explicites ou implicites (Sacks : 1992, Ochs, Schegloff and Thompson : 1999, Auer and Di Luzio : 1992). Dans le cas de difficultés majeures, ce sont précisément des indices « non usuels<sup>15</sup> » verbaux ou non verbaux (gestes, mimiques) que doivent apprendre à construire conjointement les enfants et leurs enseignants. D'après nous, surtout car il s'agit d'une difficulté fondamentale pour l'enfant autiste, il doit acquérir cette connaissance du « pouvoir faire » du langage sur lui-même et sur le monde environnant. Le

9 Dans les classes où le travail académique est plus développé, nous avons plus souvent observé une relation différente au langage. Il est fréquent que l'enseignante anime un jeu de groupe, où le discours sera adressé à chacun (pour maintenir leur attention) mais de façon naturelle et spontanée.

10 Discours recueillis lors de nos projets de recherche : corpus CRSH 1 et 2.

11 Rapport langage – réalisation de l'enseignement.

12 Rapport langage – mise en place du processus de travail.

13 Le lien est tissé sur la base de questions récurrents : comment ça va ?, qu'as-tu fait hier ?, va à l'horaire etc.

14 Rapport langage – mise en place de la relation éducative.

15 Présence plus forte de non verbal, accès difficile à l'expression des mimiques, gestes plus présents mais souvent moins canoniques, un seul mot pour signifier un contexte entier etc.

mouvement interne créé par le langage est tant psychologique que cognitif, il est maillage et relations. Face au discours de l'autre, je m'engage, pour donner à voir un monde que je co-construis avec lui et avec les traces des autres sujets insérés dans mon histoire, tout en découpant ce monde en le catégorisant, le nommant, le commentant, sans finitude (Lahire : 2001, 1994). Les découpages et les catégorisations évoluent en permanence, imprégnées des traces de nos passés, de nos relations, de nos inscriptions au monde. Cette action sur le monde et le pouvoir d'action du langage sur soi et sur les autres est notamment en corrélation avec la variété des pratiques langagières auxquelles nous participons. Hors de l'école, dans un contexte naturel, l'apprentissage peut être fait dans l'action immédiate mais il est excessivement rare, dans nos sociétés, que le langage n'y soit pas médiatisé. Certes par la mimésis, l'enfant reproduit et apprend. Mais si cela se fait hors du langage, il est « pris dans le langage et [...] sans prise sur lui » Lahire (1994, p. 15 ).

L'école que nous avons souvent observée n'est plus vraiment un lieu d'interactions grâce auquel les enfants construisent leurs apprentissages et se construisent en se parlant dans les relations aux autres et au monde, même avec des difficultés de langage et de communication. Les enseignants de leur côté utilisent très peu de pratiques langagières pour réaliser leur action, principalement du modelage lié à un contexte délimité. Étant donné que les interactions entre eux et les élèves sont très restreintes et ne servent pas à la co-construction du savoir, ils ne peuvent concevoir le savoir qu'à partir d'une perspective béhaviorale, en tant que modification durable d'un comportement visible par la réalisation d'une tâche qui doit parler par elle-même. Leur métier devient-il alors un « autre travail d'enseignant » hors du langage ? Pour un certain nombre de professeur de classes spécialisées, l'envie de transformer leurs pratiques s'est concrétisé par des expériences novatrices, que nous menons avec eux. Les premiers résultats de ces recherches sont un témoignage poignant sur la possibilité d'enseigner autrement, dans, avec et par le langage<sup>16</sup>.

*Nous remercions le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport ainsi que le Conseil de Recherche en Sciences Humaines pour les subventions qu'ils nous ont accordées.*

ALTET., M., « L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action », *Éducation permanente*, n°160, 2004, pp. 101-110.

ALTET., M., *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1998.

AUER., P., DI LUZIO., A., (éd.), *The contextualization of langage*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1992.

BLUCK., S., « Autobiographical Memory : Exploring its functions in everyday life » *Memory*, 11, 2003, pp. 113-123.

BOUTET., M., *La pratique réflexive, un apprentissage à partir de ses pratiques*, Presses de l'Université de Sherbrooke, 2004.

BRONCKART., J.-P., « Agir et discours en situation de travail », *Les cahiers de la section des Sciences de l'éducation*, Genève, Université de Genève, 2004.

BRONCKART., J.-P., *Activité langagière, textes et discours*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1996.

BROSSARD., M., FIJZALKOW., J., (dir.). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Talence, Presses Universitaires de Bordeaux, 1998.

BOUTET., J., « Façons de dire la qualification », *Mots*, 14, 1987, pp. 149-169.

BOUTET, J., *Paroles au travail*, Paris, L'Hamattan, 1995.

CHABANNE, J.-C., BUCHETON, D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, 2002.

<sup>16</sup> Nous faisons référence notamment à deux de nos recherches actuelles : à Beauharnois et à Repentigny dans la région de Montréal.

CONNE., R., PAULI., L., « Invitation à une réflexion sur le rôle du langage dans l'enseignement des mathématiques. », *Petit x* n°20, IREM de Grenoble, Grenoble, 1989, pp. 67-83.

COMITI., C., GRENIER., D., MARGOLINAS., C., « Niveaux de connaissances en jeu lors d'interactions en situation de classe et modélisation de phénomènes didactiques. », *Différents types de savoirs et leur articulation*, G. Arsac, J. Gréa, D. Grenier et A. Tiberghien (éd.), 1995, pp. 92-113.

DELVOLVE., N., MARGOT., A., « Le travail de l'enseignant, du point de vue de l'ergonomie », *Psychologie et éducation*, 2001, n°44, pp. 43-54.

DURANTI, A., *Linguistic Anthropology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

GOFFMAN, E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, 1973.

GUMPERZ, J., *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Minuit, 1989.

HAAG, G., « La mère et le bébé dans les deux moitiés du corps », *Neuropsychiatrie de l'enfant*, 27, (2), 1985, pp. 293-354.

HABERMAN, M., « Can Star teachers create learning Communities ? » *Educational Leadership*, May, 2004, pp. 52-56.

FRITH, U., *L'énigme de l'autisme*, Paris, Odile Jacob, 1992.

JORDAN, R., POWELL, S., *Les enfants autistes, les comprendre, les intégrer à l'école*, Masson, Paris, 1997.

LAHIRE, B., *L'homme pluriel*, Paris, ERES, 2001.

LAHIRE, B., « L'inscription sociale des dispositions métalangagières », *Repère* n°9, 1994, pp. 15-27.

MALET, R., *L'identité en formation, Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan, 1998.

MARCEL, J.-F., « De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2005, n°4, pp. 31-59.

OCHS, E., SCHEGLOFF, E.-A., THOMPSON, S.-A., *Interaction and grammar*, New York, Cambridge, University Press, 1999.

PAQUAY, L., et al., *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies, quelles compétences*, Bruxelles, De Boeck université, 2001.

PLUMET, M.-H., HUGHES, C., TARDIF, C., MOUREN-SIMEONI, M.-C., « L'hypothèse d'un déficit des fonctions exécutives dans l'autisme », *Psychologie Française*, 43, 1998, pp. 157-167.

SCHOPLER, E., REICHLER R.-J., De VELLIS R.-F., DALY K., (1980). « Toward objective classification of childhood autism : Childhood Autism Rating Scale (CARS) », *J Autism Dev Disord*, 10 (1), pp. 91-103.

SIMONIN, J., « Questionner les usages sociaux langagiers », *Cahiers de linguistique sociale*, Rouen, 1996.

STEINBACH KOHLER, F., FAZEL LAUZON, V., BERGER, E., « Cadre de participation en transition : une perspective multimodale sur l'organisation de la parole en classe », *Congrès mondial de linguistique française*, Paris, France, 2008.

TARDIF, M., LESSARD, C., *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck, 1999.

TUSTIN, F., *Le trou noir de la psyché*, tr. fr. Paris, Seuil, 1986.

WHITE, H., *The content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*, Baltimore and London, The John Hopkins University, 1987.