



HAL
open science

Enseignants autistes : l'aboutissement d'un parcours inclusif ?

Julie Dumonteil

► **To cite this version:**

Julie Dumonteil. Enseignants autistes : l'aboutissement d'un parcours inclusif ?. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2022, 65, 10.4000/edso.20398 . hal-03843313

HAL Id: hal-03843313

<https://hal.science/hal-03843313v1>

Submitted on 1 Mar 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Enseignants autistes : l'aboutissement d'un parcours inclusif ?

Autistic Teachers: the Culmination of an Inclusive Path?

Julie Dumonteil



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/20398>

DOI : 10.4000/edso.20398

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Bibliothèques de l'Université de La Réunion



Référence électronique

Julie Dumonteil, « Enseignants autistes : l'aboutissement d'un parcours inclusif ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 65 | 2022, mis en ligne le 30 septembre 2022, consulté le 01 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/edso/20398> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.20398>

Ce document a été généré automatiquement le 16 février 2023.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Enseignants autistes : l'aboutissement d'un parcours inclusif ?

Autistic Teachers: the Culmination of an Inclusive Path?

Julie Dumonteil

- 1 Enseignants autistes¹ : l'aboutissement d'un parcours inclusif ?
- 2 Trois des cinq engagements prioritaires fixés par la stratégie nationale sur l'autisme au sein des troubles du neuro-développement (Cluzel, 2018) consistent à améliorer la scolarisation des élèves autistes, à permettre aux adultes autistes d'accéder à la pleine citoyenneté et à reconnaître l'expertise des personnes concernées. L'étude proposée ici se trouve à la croisée de ces différents objectifs. Elle consiste à interroger le processus de subjectivation au cœur du récit que livrent, de leur parcours scolaire en milieu ordinaire, des enseignants autistes en début de carrière : elle questionne le lien qui existe entre la mise en forme, au moyen du récit, de leur parcours au sein de l'institution scolaire et leur construction en tant que sujet.
- 3 La structuration, par la narration, du chemin parcouru permet à ces enseignants de donner à voir les difficultés et les éléments facilitateurs qui font sens pour eux. Plus que les obstacles à l'inclusion, dont on sait malheureusement qu'ils sont encore nombreux², le but de cette étude est, tout en n'occultant pas les nombreuses difficultés relatées, de mettre en lumière, à travers la parole de personnes concernées, la trajectoire qu'elles définissent comme leur étant propre. Il s'agit d'étudier les différentes étapes qu'elles identifient comme significatives dans ce parcours qui les a menées à l'enseignement.
- 4 L'objectif de la scolarisation des personnes autistes étant leur participation sociale, cette étude interroge le sens que ces enseignants autistes donnent rétrospectivement à leurs expériences scolaires et la manière dont ils lient ces dernières à leur participation sociale actuelle. À travers leur volonté de donner à voir leur perception de l'École, n'est-ce pas avant tout leur conception de l'enseignement que livrent ces enseignants

en début de carrière ? La narration du parcours scolaire qui mène ces anciens élèves autistes à l'enseignement constitue-t-elle alors l'aboutissement d'une inclusion scolaire réussie ? Ou représente-t-elle le point de départ d'une dynamique dans laquelle s'inscrivent ces enseignants en début de carrière, visant à rendre l'École réellement inclusive ?

- 5 Après une présentation de l'ancrage théorique de cette étude et de la démarche méthodologique de la recherche biographique, l'analyse de la construction du parcours donné à voir par les enseignants autistes interrogera tant le rapport entretenu par ces anciens élèves autistes avec la sphère scolaire que leurs réflexions sur un des défis principaux de l'École pour les élèves autistes, à savoir les interactions sociales. La narration du parcours scolaire s'inscrivant dans un processus d'affirmation d'une identité du sujet se racontant, elle invitera dès lors à questionner la conception que ces enseignants autistes en début de carrière veulent faire entendre de leur rôle au sein de l'École inclusive.

Cadre théorique et méthodologie de la recherche biographique

- 6 L'inclusion, affirmée comme priorité sur le plan politique (loi du 11 février 2005 ; loi du 8 juillet 2013; circulaire de rentrée 2019), est au cœur de nombreux travaux scientifiques. Des études portent en effet sur les expériences scolaires d'élèves désignés handicapés (Laidi, 2018, 2019; Lansade, 2017, 2020; Saint Martin de, 2019) ou sur l'analyse de discours des enseignants (Berzin, 2007 ; Pelgrims et Perez, 2016 ; Perez-Roux, 2007). L'approche proposée ici se veut complémentaire puisque son originalité réside dans le fait d'analyser la construction que livrent ces enseignants autistes de leurs parcours au sein de l'institution scolaire.
- 7 Des travaux scientifiques, émanant de la sphère anglophone, se sont intéressés aux expériences spécifiques des enseignants autistes (Baird, 2020 ; Lawrence, 2019 ; Wood et Happé, 2021). Ces acteurs essentiels d'une École réellement inclusive ne font en revanche pas encore l'objet d'études en France. L'étape particulière, dans leur trajectoire à l'École, que constitue le début de leur carrière permet de questionner ces deux champs intimement liés. L'entrée dans le métier d'enseignant, période charnière à l'articulation entre formation et expérience professionnelle, décisive pour l'accès à l'autonomie, constitue pour cela le cadre de cette étude qui interroge le sens que donnent ces enseignants autistes, par le récit biographique, à leur parcours au sein de l'institution d'éducation. Par son récit, le sujet métabolise l'expérience pour la rendre signifiante pour lui-même et pour les autres (Delory-Momberger, 2014) : il trace une trajectoire qui donne sens à son existence. La construction biographique contribue à attribuer de la valeur au sujet et constitue en cela une expérience capacitante. Ces enseignants autistes sont dès lors reconnus comme « les plus experts et les plus capables de dire ce que ça fait que d'être eux » (Speraw, 2009, p. 736).
- 8 Pour explorer ces considérations, la démarche méthodologique retenue est celle de la recherche biographique (Delory-Momberger, 2014, 2017). S'inscrivant dans la lignée de l'herméneutique objective allemande (Alheit et Bourguignon, 2019), elle consiste à réaliser une lecture interprétative des matériaux biographiques pour interroger les modes de constitution de l'individu en tant qu'être à la fois social et singulier.

- 9 En amont de l'étude, les possibilités de recueil de cette parole sont questionnées. Les particularités que présentent, sur le plan neuro-développemental, les personnes autistes ont pu soulever des questions quant à une difficulté accrue pour accéder à leur parole³. Cependant, les discours recueillis n'ont présenté aucun obstacle susceptible d'entraver l'accès à l'intention globale du locuteur et de nuire au jugement de cohérence (Moeschler, 2015). Les enseignants participant aux entretiens appartiennent en effet à une partie de la population autistique qui parvient à déchiffrer, non sans efforts, les normes et les codes sociaux⁴. Les conditions d'énonciation et de réception de cette parole s'en trouvent donc simplifiées.
- 10 Néanmoins, pour recueillir cette parole qui, sans cela, risquerait de rester inaudible, une approche adaptée est mise en œuvre. L'imprévu pouvant constituer une source d'anxiété pour les personnes autistes, les difficultés éventuelles sont anticipées pour assurer un cadre sécurisant et propice au recueil de la parole de ces enseignants autistes. Des rencontres préalables sont organisées pour leur présenter le déroulement de la recherche et les mettre en confiance. Cette prise de contact se fait d'abord sous forme écrite pour éviter les inquiétudes que peuvent générer les interactions sociales puis, à l'oral, selon des modalités variées parmi lesquelles la personne interviewée peut choisir celle qui lui convient. Les entretiens sont, eux aussi, réalisés selon les conditions qu'elle considère comme les plus propices. Plusieurs lieux sont proposés tels que des espaces publics, le lieu de travail, l'université ou le domicile de la personne. Pour réduire au maximum les difficultés que peuvent représenter les interactions sociales, les personnes autistes peuvent choisir de participer à cet entretien en présentiel ou en distanciel. Il est précisé aux participants qu'ils peuvent interrompre l'échange à chaque fois qu'ils le souhaitent, pour faire une pause. Enfin, après un dernier rappel du respect des règles de confidentialité, il leur est demandé de parler de leur parcours scolaire. Cette consigne concise vise à influencer le moins possible le récit⁵. Pour entretenir l'échange, des relances ainsi que des demandes de précision peuvent avoir lieu. Pour que les enseignants aient tout loisir de mener à bien la construction de leur parcours et la réflexion sur leur trajectoire, ils sont invités, si cela leur est possible, à réserver à l'exercice une demi-journée ou deux plages horaires de deux heures. La première proposition a été retenue par l'ensemble des participants et les entretiens menés ont duré entre trois heures et quatre heures trente. Malgré les propositions récurrentes de faire une pause, aucun des participants n'a souhaité interrompre l'entretien.
- 11 Une fois leur parole recueillie, la démarche d'analyse consiste à chercher à reconstituer la manière dont les enseignants construisent, par la narration, des constellations d'expériences qui génèrent à leur tour, par le mode d'appréhension et d'interprétation du vécu inhérent au récit, des motifs et des figures. C'est « à ce monde d'intentionnalité et à l'activité herméneutique qu'y déploie le sujet quant à sa propre action que fait accéder le récit » (Delory-Momberger, 2019, p. 276). Pour parvenir au sens que ces enseignants autistes donnent à leurs expériences scolaires, pour explorer la trajectoire qu'ils tracent pour se définir « en tant qu'être social singulier » (Delory-Momberger, 2014, p. 74), l'analyse s'appuie sur un protocole élaboré par Walter H. Heinz (2000) et repris par Christine Delory-Momberger (2005). Elle s'intéresse tout particulièrement au croisement des catégories relatives aux formes du discours, autrement dit au recours à différents modes d'organisation discursive, aux schémas de représentation et d'action (Heinz, 2000), c'est-à-dire à l'attitude récurrente du locuteur dans son rapport aux situations, et aux *topoi*, aux motifs récurrents (Delory-Momberger, 2014). La recherche

biographique permet, en donnant la parole aux personnes concernées, d'aborder la structuration de leurs parcours à la première personne.

- 12 Le corpus de recherche comporte huit récits d'enseignants autistes en activité dans le premier et le second degré ainsi qu'à l'université. Pour cette étude, trois de ces récits ont été retenus en raison du profil similaire des enquêtés qui se situent tous à une période charnière de leur existence. Deux des entretiens ont été réalisés au cours de l'année 2020 en distanciel en raison du contexte sanitaire et un entretien a eu lieu en présentiel à l'université en 2021. Ces enseignants, deux femmes et un homme, ont entre trente-cinq et quarante ans. Ils ont été scolarisés à la même période, dans les années 1980-1990⁶. Ne souffrant d'aucun déficit intellectuel, ils n'ont été diagnostiqués que tardivement, à l'âge adulte, et ont donc été scolarisés en classe dite ordinaire. Ils ont suivi des études longues, certains ayant connu des errements au cours de leur parcours universitaire. Ils se trouvent, au moment de la recherche, dans une phase de transition, avec la sortie définitive des années d'apprentissage et l'entrée dans l'enseignement. De telles transformations du mode de vie, de la nature des interactions sociales et des codes sociaux à maîtriser peuvent s'avérer particulièrement éprouvantes pour les personnes autistes. Leur récit à cette période charnière permet de voir le sens qu'elles donnent à leur parcours, mettant en valeur à la fois la singularité de l'expérience et la dimension réflexive indissociable de la construction du récit par le sujet.
- 13 Cette nouvelle étape de leur vie avec une identité réinventée, de nature professionnelle, engage en effet ces jeunes enseignants autistes dans une intense réflexion de nature biographique. Lors des périodes de passage de statut (Heinz, 2001), de transition entre différentes phases de l'existence, les processus biographiques s'intensifient puisqu'ils contribuent à assurer l'unité identitaire du sujet. Ils agencent pour ce faire les expériences nouvelles au sein de la trame organisationnelle de l'existence, sous forme de parcours. En tant qu'expérience narrative, le récit construit la cohérence du vécu et est vecteur d'identité (Ricœur, 1990). Ainsi ces enseignants autistes au début de leur vie professionnelle se trouvent-ils dans un contexte propice pour revisiter leur parcours d'élève : par leurs « actions de configurations signifiantes » (Delory-Momberger, 2018, p. 15), ils livrent le sens qu'ils donnent à leur trajectoire au sein de l'institution d'éducation.

Parcours scolaire au sein d'un monde familial, prévisible

- 14 L'entrée dans le métier, caractérisée par des zones d'incertitude et de moindre prévisibilité de l'existence, s'appuie sur l'activité biographique pour compenser un défaut de repères socio-structurels : elle se saisit des expériences antérieures, des ressources biographiques pour donner du sens à la nouvelle situation et l'intégrer dans la trame de vie préexistante. Le parcours scolaire antérieur de ces jeunes enseignants autistes est sollicité à cet effet.
- 15 Deux des trois enseignants qui ont accepté de participer à la recherche sont issus de familles d'enseignants. Non seulement l'École a fait partie de leur vie en tant que lieu d'apprentissage, mais elle était également présente dans la sphère privée, à travers la profession exercée par les parents. Ainsi, Nicolas⁷, qui enseigne actuellement en

maternelle, évoque l'école élémentaire qu'il a fréquentée enfant en mettant en avant à plusieurs reprises cette proximité :

Y a un lien familial, déjà parce que le directeur de l'école, c'était un ami de mon grand-père. C'était un peu une extension de la famille, l'école. [...] On sentait que c'était un peu, comme j'ai dit, c'était un peu l'ambiance familiale.

- 16 Les personnes autistes ont besoin de décrypter les codes sociaux. Les normes qui régissent les interactions sociales ne leur sont accessibles, dans le meilleur des cas, qu'au prix d'un effort cognitif important. La proximité avec la sphère familiale facilite la compréhension des attentes du monde scolaire. Ainsi Céline, enseignante agrégée, elle aussi issue d'une famille d'enseignants, souligne le fait que son expérience scolaire a été facilitée par le décodage familial :

L'École était omniprésente. Le soir, à table, je parlais de ma journée en classe et mes parents, eux, ils parlaient de leurs élèves, de leurs collègues. Nous vivions en permanence en lien direct avec l'École. [...] Résultat, moi, je ne connais aucun autre monde que celui-là. C'est chez moi.

- 17 Céline va jusqu'à lever dans son récit toute barrière entre sphères scolaire et familiale. Enseignante d'histoire-géographie, Estelle, elle, n'est pas fille d'enseignants. Pourtant, elle décrit elle aussi l'École comme un espace familial, créant un lien, cette fois symbolique, entre sphères privée et scolaire : « Mes enseignantes en maternelle étaient un peu âgées, c'était un peu des grands-mères, quoi, de substitution. Très très bon souvenir de maternelle. » Cette proximité, certainement nourrie par l'attitude réceptive de l'élève, qui apparaît comme « très très curieuse, très en demande », est relatée comme à l'origine d'un sentiment d'appartenance : Estelle assimile, dans son récit *a posteriori*, ses enseignantes de maternelle à des membres de sa famille. La narration par ces trois jeunes enseignants autistes de leurs expériences scolaires laisse apparaître l'École comme un espace dont les règles sociales et le rapport aux enseignants sont perçus comme proches de ce que ces jeunes élèves autistes connaissaient dans leur entourage familial, ou *a minima* comme familières. Il ne faut cependant pas occulter le fait que tout récit a tendance à gommer certaines aspérités de l'existence. Paul Ricoeur (1991) souligne que la concordance l'emporte toujours dans le récit, l'événement devenant alors un jalon de la mise en intrigue⁸. Il n'est dès lors pas anodin que, dans ces récits de personnes qui rencontrent des difficultés à comprendre les interactions sociales, l'École apparaisse, dans la relation aux professeurs, comme un lieu refuge. Dans la performativité de la mise en récit, ces enseignants cherchent à relier les expériences qu'ils font d'eux-mêmes aux réalités socioculturelles qui les entourent et dans lesquelles ils agissent. La mise en exergue de leur sentiment de proximité à l'égard de l'École participe alors à la trajectoire qu'ils tracent pour donner sens à leur entrée dans le métier d'enseignant.

Interactions sociales à l'École au prisme du diagnostic

- 18 Le processus de biographisation (Delory-Momberger, 2014), en tant qu'agir biographique, a pour but, non seulement de chercher à trouver sa place dans le monde social, mais également de construire son image de soi. Or, si l'École est abordée, en ce qui concerne la relation aux enseignants, comme un espace plutôt familial, les interactions qui y ont lieu avec les pairs sont présentées comme problématiques et sources d'interrogation, sur le plan identitaire. Nicolas insiste sur cet écart entre les relations avec ses enseignants et ses camarades de classe :

Avec les adultes, c'était pas trop compliqué, parce que les adultes, ils me voyaient, euh, entre guillemets, sous mon meilleur jour. [...] Euh, les cours, c'était plutôt l'endroit où je fonctionnais bien. [...] Les profs, y m'aimaient bien. Entre guillemets, c'était les seuls gens qui m'acceptaient un peu, qui me donnaient ma place. Parce que les autres, ils me traitaient d'intello... me demandaient de faire leurs devoirs. Mais moi j'étais con, je croyais que c'était, entre guillemets, parce qu'ils m'aimaient bien...

- 19 Le diagnostic, réalisé tardivement, apporte des éléments de compréhension de ce sentiment d'étrangeté ressenti par rapport aux autres élèves. Le vécu scolaire est alors revisité par ces enseignants à la lumière de leur diagnostic et des éclairages qu'il apporte sur leur fonctionnement cognitif et relationnel spécifique. Comme cela a été démontré par Ian Hacking (1996), le diagnostic a une influence sur la personne diagnostiquée, sur sa façon de se voir elle-même et d'appréhender ses actions passées, présentes et futures. Ce phénomène explique le rôle prépondérant joué par les éléments diagnostiques dans la construction par ces enseignants en début de carrière de leur trajectoire scolaire. À travers la construction que permet la narration, des liens se tissent entre différentes expériences et une trame explicative voit le jour. Ainsi Nicolas analyse ses expériences douloureuses à la lumière de son fonctionnement cognitif singulier :

Quand je considère les choses autour de moi avec ma façon de penser ... c'est ça qui me crée de l'anxiété. C'est le sentiment que j'ai. Et pour moi, c'est dur d'aller vers les autres. Les autres, ils viennent pas vers moi. [...] Je sais pas si tous les autistes se sentent aussi seuls que moi.

- 20 Le diagnostic apparaît dans la narration comme un moyen d'explicitation : il apporte un sens nouveau à l'expérience et permet de la mettre en réseau tout au long de l'existence avec d'autres expériences similaires. Face aux questionnements sur son identité personnelle et sociale, Nicolas a recours au diagnostic comme outil herméneutique sur lequel il peut prendre appui pour dire-agir son histoire (Delory-Momberger, 2014). Dans son analyse, il juxtapose, pour mieux les opposer, le ressenti des difficultés d'interaction sociale tel qu'il le dépeint avant le diagnostic et la lecture qu'il en fait par la suite à la lumière de son diagnostic :

Mais moi, je suis pas... je suis pénalisé par des choses, mais je me rendais pas compte. J'avais l'impression de ne pas avoir de problème. Mais pourtant, je comprenais que j'arrivais pas à avoir le même résultat que les autres. Je voyais pas pourquoi. Toute ma vie, j'ai travaillé à résoudre ce ... ce fossé, comment dire, entre l'impression que j'ai de moi-même et les résultats que j'ai l'impression d'avoir.

- 21 Pour ne pas être complètement marginalisée, Estelle explique qu'elle a cherché à cacher ses spécificités, développant, comme de nombreuses filles et femmes autistes (Wood-Downie *et al.*, 2021), une stratégie de camouflage (Rogé, 2020) :

À l'école élémentaire, ça a été cet apprentissage-là, de dire : celle que je suis, elle correspond pas. Donc il faut que je m'adapte et il faut que je découvre qui je dois être pour, pour ne pas être frappée, pour ne pas être isolée, pour ne pas être... voilà, pour pas être, pour ne pas vivre un enfer au quotidien.

- 22 L'absence de compréhension de leur différence, les tentatives douloureuses de trouver une place dans l'espace social qui les poussent à renoncer à tout amour propre, voire à se nier eux-mêmes, sont mises en relation par ces jeunes adultes avec le retard de diagnostic dont ils ont fait les frais. Estelle l'analyse ainsi :

C'est vraiment mon regret de ne pas avoir été diagnostiquée plus tôt, et d'avoir bénéficié de personnes qui connaissent l'autisme et qui m'accompagnent en disant "ben, en fait, tu es sur une voie parallèle, tu as un fonctionnement cognitif qui n'est

pas comme les autres et c'est pour ça". Parce que je peux vous assurer que j'ai creusé très très très loin pour comprendre pourquoi je me sentais si mal, si différente.

- 23 Céline souligne elle aussi comment son diagnostic lui a permis de donner un sens nouveau à son sentiment d'étrangeté :

J'étais persuadée que tout le monde faisait les mêmes efforts que moi pour décrypter les codes sociaux. Mais que moi, euh, ben, j'y arrivais pas. Et...le diagnostic, ben, il m'a permis de comprendre que c'était pas étonnant que je sois épuisée.

- 24 Si, pour Céline et Estelle, le diagnostic permet, dans le processus de subjectivation, de procéder à une réévaluation de ses capacités et rend par là même possible une augmentation de l'estime de soi, la trajectoire que Nicolas fait naître dans son analyse met plutôt l'accent sur une dégradation progressive de sa capacité à faire face et sur un accroissement de l'anxiété qui y est liée : « Ça a continué d'augmenter depuis le collège jusqu'à aujourd'hui. Ça a jamais cessé d'augmenter. Aujourd'hui, ça atteint des niveaux... très difficiles à gérer ». Que la trajectoire dépeinte soit ascendante ou descendante au moment de la narration, le processus biographique qui y est à l'œuvre donne à voir comment le sujet cherche à métaboliser par le discours les environnements multiples et variés qui sont les siens. Cette démarche, en tant que pouvoir de dire, est vectrice de pouvoir d'agir (Dumonteil, 2020 ; Le Bossé, 2003 ; Rhéaume, 2019 ; Vallerie, 2010). La construction par le récit des parcours au sein de l'institution d'éducation de ces anciens élèves autistes met en évidence l'importance du diagnostic comme outil d'interprétation de leurs expériences singulières. La relecture de leur parcours scolaire à la lumière des difficultés qu'ils ont rencontrées et des interrogations identitaires que cela a fait naître souligne la volonté de ces enseignants en début de carrière d'aborder leur métier sous l'angle de l'accessibilité.

Des enseignants au service d'une École réellement inclusive

- 25 Lorsque ces enseignants autistes parlent de leur métier, les élèves sont au cœur de leur discours. Ils soulignent tous les trois l'importance qu'à pour eux le fait d'être à l'écoute, de faire preuve de bienveillance et d'être toujours prêts à venir en aide aux élèves dans leur diversité. Nicolas insiste sur le rôle fondamental qu'a pour lui la relation qu'il entretient avec ses élèves :

C'est ça qui me fait tenir dans la vie. C'est ça qui me fait tenir, c'est parce que mes élèves, je me sens bien quand je les ai aidés un petit peu, même si c'est, euh, les consoler parce que... ils sont perdus, qu'ils veulent rentrer chez eux, même si c'est que ça, même si c'est que leur tenir la main et s'assurer qu'ils tombent pas dans l'escalier. C'est ce qui me fait tenir. J'ai pas beaucoup de gratification dans ma vie, à part euh... le retour de mes élèves.

- 26 Au-delà du simple sentiment d'efficacité professionnelle, la relation pédagogique est présentée par Nicolas comme un levier non seulement de reconnaissance sociale mais également d'estime de soi. Les relations sociales pouvant constituer un défi pour les personnes autistes, le cadre de la classe, environnement dont les codes scolaires ont été déchiffrés par ces anciens élèves, leur permet, en se mettant au service de leurs élèves et en entretenant des relations positives avec eux, de se sentir utiles et enfin acceptés. Estelle affirme aussi : « Ma relation aux élèves, elle est fluide, elle est simple, elle est

très agréable. » Et ce qui lui plaît tout particulièrement c'est d'être au service de la diversité des élèves. Elle se rappelle ainsi avec émotion de l'établissement scolaire dans lequel elle a travaillé avant sa titularisation :

Moi, j'adorais ce collège parce que c'est un collège une classe par niveau, donc on accueille énormément d'atypiques. Sur une classe de 30 on en accueillait 12 avec des troubles différents, des TSA, des troubles dys, des... et c'était génial, moi, ça m'éclatait et j'étais une des seules enseignantes avec qui toutes les classes se passaient bien.

- 27 La jeune enseignante souligne sa singularité à travers l'usage du double pronom « moi, j' ». Le fait d'être une enseignante autiste apparaît dans son discours comme une force qui lui permet de se mettre au service d'une plus grande accessibilité et ainsi d'accueillir différemment, de façon plus adaptée, la diversité des élèves. C'est ce même désir d'œuvrer en faveur d'une reconnaissance de tous les élèves dans leur singularité qu'exprime Céline :

À mon niveau, j'aimerais apporter une contribution, essayer de faire bouger les lignes. J'ai l'impression qu'en tant qu'enseignante, eh bien on peut ... on peut permettre aux jeunes d'être, d'être eux-mêmes. Je voudrais leur faire comprendre ... pour qu'ils évitent de juger... je voudrais vraiment qu'ils comprennent qu'ils ont besoin de leurs camarades qui sont différents, ... que c'est à leur contact qu'ils ... qu'ils progresseront tous.

- 28 Les propos de ces enseignants en début de carrière se veulent programmatiques. Ils ont conscience qu'il faut encore « faire bouger les lignes » et, riches de leurs expériences passées d'élèves en milieu scolaire dit ordinaire, ils ont l'intention d'œuvrer de l'intérieur pour participer à la réalisation d'une École réellement inclusive. Nicolas exprime son ambition en ce sens :

Et j'me dis, euh, que d'être prof c'est que le début en fait, et que j'aimerais aller plus loin. J'aimerais bien poursuivre ma réflexion là-dessus justement. Quoi faire pour aider, pour changer le système dans le bon sens. Pas seulement pour les autistes comme moi, mais pour tout le monde parce que c'est... Moi, ce que j'ai souffert dans mon expérience, c'est... d'autres qui le sont pas, qui sont pas autistes, l'ont certainement vécu aussi. Et même les élèves neurotypiques, ils pourraient bénéficier, voilà. C'est pas juste... c'est pas réservé à une catégorie de la population. C'est pour tout le monde. Y a pas de raison que si nous, ça nous aide, ça aide pas les autres...

- 29 À une période charnière de leur existence, marquée par des zones de moindre prévisibilité de l'existence, ces enseignants autistes se livrent à un processus biographique qui leur permet de tracer par le récit une trajectoire à la fois porteuse et créatrice de sens. Or l'activité biographique s'inscrit dans deux logiques distinctes et complémentaires. D'une part, elle consiste à se saisir des expériences passées pour insuffler un sens à cette situation inédite en l'inscrivant dans la continuité du parcours antérieur. C'est le rôle que joue, pour ces enseignants en début de carrière, la reconstruction par le récit de leur parcours scolaire, et en particulier la mise en exergue des relations positives avec leurs enseignants. D'autre part, face à la page blanche qui s'offre à eux avec l'entrée dans le métier, face à cet espace de projection de soi à conquérir, ces enseignants peuvent se réinventer. Le regard critique qu'ils portent sur leur parcours scolaire leur permet alors d'affirmer leur identité de futur enseignant et les objectifs qu'ils se fixent dans ce contexte. Ainsi le récit des difficultés rencontrées, en particulier au niveau des interactions sociales, constitue le fondement de leur volonté de faire évoluer l'institution pour la rendre plus accessible.

- 30 Ces personnes autistes, qui ignoraient tout de leurs spécificités autistiques lorsqu'elles étaient élèves, tiennent désormais compte de leur diagnostic dans la reconstruction qu'elles font de leurs expériences passées. Dans leur récit, elles reviennent sur leur trajectoire au sein de l'institution d'éducation, sur les leviers et les obstacles qu'elles identifient rétrospectivement comme déterminants. La triple lecture des événements passés, tels que construits par la narration à partir des souvenirs puis réinterprétés avec la grille de lecture qu'offre le diagnostic et enfin inscrits dans la perspective de l'entrée dans le métier d'enseignant, apparaît comme la pierre angulaire de ces récits. Ces discours constituent en cela un plaidoyer en faveur, d'une part, d'un diagnostic précoce des enfants autistes et, d'autre part, d'une accessibilité accrue permettant à l'institution d'éducation d'inclure les élèves autistes en tenant compte de leurs spécificités. L'École doit ainsi permettre à ces élèves non seulement de développer leur potentiel dans le domaine des apprentissages scolaires, mais également de s'épanouir sur le plan relationnel. Ce n'est qu'en prenant en compte ces deux dimensions qu'une réelle autonomie et une pleine inclusion sociale des personnes autistes sera possible.
- 31 Si ces enseignants autistes soulignent les manquements du système éducatif français auxquels ils ont été confrontés en tant qu'élèves, ils s'attachent en revanche à présenter une image positive des enseignants, capables de changer la donne par leur écoute, leur bienveillance et leur pratique. C'est dans une perspective programmatique que ces enseignants autistes, en pleine construction de leur identité professionnelle, se livrent à une analyse des limites et des potentialités de l'École. À travers les trajectoires qu'ils tracent et transmettent par leurs récits, la figure de l'enseignant apparaît comme au centre des possibles. Une École réellement inclusive se doit par conséquent de faire une place pleine et entière à ces enseignants, incarnation de la diversité qui constitue toute société inclusive.

BIBLIOGRAPHIE

- Alheit, P. et Bourguignon, J.-C. (2019). Herméneutique objective: Dans *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 228-230). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0228>
- Baird, A. (2020). Teaching While Autistic: Constructions of Disability, Performativity, and Identity. *Ought: The Journal of Autistic Culture*, 2(1), 36-45.
- Berzin, C. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 24(2), 3-19. <https://doi.org/10.3917/cdle.024.0003>
- Botha, M., Dibb, B. et Frost, D. (2020). « Autism is me »: An investigation of how autistic individuals make sense of autism and stigma. ([Preprint]). Open Science Framework. <https://doi.org/10.31219/osf.io/gv2mw>
- Botha, M., Hanlon, J. et Williams, G. L. (2021). Does Language Matter? Identity-First Versus Person-First Language Use in Autism Research: A Response to Vivanti. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04858-w>

- Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N. J. et Hand, B. N. (2021). Avoiding Ableist Language: Suggestions for Autism Researchers. *Autism in Adulthood*, 3(1), 18-29. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0014>
- Bury, S. M., Jellet, R., Spoor, J. R. et Hedley, D. (2020). "It Defines Who I Am" or "It's Something I Have": What Language Do [Autistic] Australian Adults [on the Autism Spectrum] Prefer? *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04425-3>
- Chamak, B. (2005). Les récits de personnes autistes : une analyse socio-anthropologique. *Handicap - revue de sciences humaines et sociales*, 105-106, 33-50.
- Circulaire de rentrée 2019-École inclusive Circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019 (B.O. n°23 du 6 juin 2019).
- Cluzel, S. (2018). Stratégie Nationale pour l'Autisme au sein des Troubles du neuro-développement (2018-2022).
- Delory-Momberger, C. (2005). Selbsterzählung und Performativität in dem zeitgenössischen biographischen Modell, neun jungen Frauen suchen ihre Geschichte. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie.*, 18(2), 43-60.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2017). La recherche biographique ou la construction partagée d'un savoir du singulier. *Carnets de recherche sur la formation [en ligne]*. <https://crf.hypotheses.org/136>
- Delory-Momberger, C. (2018). Processus de Subjectivation dans la Maladie Chronique et Soins de Soi. *Sisyphus - Journal of Education*, 6(2), 11-24 Pages. <https://doi.org/10.25749/SIS.14329>
- Delory-Momberger, C. (2019a). Analyse(s) du récit. Dans *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 275-280). Érès.
- Delory-Momberger, C. (2019b). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Érès. <https://www.cairn.info/vocabulaire-des-histoires-de-vie-et-de-la-recherche--9782749265018.htm>
- Dumonteil, J. (2020). Autistes : entre situations de vulnérabilité et pouvoir d'agir ? *Éducation et socialisation*, 57. <https://doi.org/10.4000/edso.12673>
- Ehrenberg, A. et Lovell, A. (dir.). (2001). *La maladie mentale en mutation : Psychiatrie et société*. Odile Jacob.
- Gernsbacher, M. A. (2017). Editorial Perspective: The use of person-first language in scholarly writing may accentuate stigma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(7), 859-861. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12706>
- Hacking, I. (1996). The looping effects of human kinds. Dans D. Sperber, D. Premack et A. J. Premack (dir.), *Causal Cognition* (pp. 351-383). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198524021.003.0012>
- Heinz, W. R. (2000). Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. Dans E. M. Hoerning (dir.), *Biographische Sozialisation* (Lucius et Lucius, pp. 165-186).
- Heinz, W. R. (2001). *Statuspassagen und Lebenslauf*. Juventa Verlag.
- Henckes, N. et Marquis, N. (2020). Ce que (faire) parler veut dire. Enjeux méthodologiques et épistémologiques des récits de maladie en psychiatrie. *Anthropologie et Santé*, (20). <https://doi.org/10.4000/anthropologiesante.5821>

- Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C. et Pellicano, E. (2016). Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism*, 20(4), 442-462. <https://doi.org/10.1177/1362361315588200>
- Laidi, L. (2018). Le dispositif Ulis en photo. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 83-84(3-4), 33-44. <https://doi.org/10.3917/nresi.083.0033>
- Laidi, L. (2019). L'inclusion face à l'élitisme scolaire : le cas du dispositif ULIS au collège. *Les cahiers de la LCD*, 11(3), 21-39. <https://doi.org/10.3917/clcd.011.0021>
- Lansade, G. (2017). La « vision des inclus ». Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux. *VST - Vie sociale et traitements*, 135(3), 16-23. <https://doi.org/10.3917/vst.135.0016>
- Lansade, G. (2020). Ce que des élèves désignés handicapés mentaux disent de leur scolarisation partagée entre une classe d'inclusion et un dispositif Ulis. Dynamiques paradoxales et stratégies d'adaptation des élèves. Dans F. Fabron-Tourette & M.-F. Arentsen (dirs.), *Regards croisés sur le handicap en contexte francophone* (p. 207-224). L'Harmattan.
- Lawrence, C. (2019). "I can be a role model for autistic pupils": Investigating the voice of the autistic teacher. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 11 (2), 50-58. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 50-58.
- Le Bossé, Y. (2003). De « l'habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1) (J.O.12 février 2005).
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (J.O. 9 juillet 2013).
- Moeschler, J. (2015). Pragmatique du discours : passé, présent, futur Discours en présence. Dans A. Curea, C. Papahagi, M. Fekete, S. Moraru & V. Manole (dir.), *Discours en présence. Hommage à Liana Pop* (p. 11-24). Presa Universitara Clujeana.
- Pelgrims, G., & Perez, J. M. (dir.). (2016). *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. Champ social.
- Perez-Roux, T. (2007). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires en Institut Universitaire de Formation des Maîtres. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(4), 107-134. <https://doi.org/10.3917/lisdle.404.0107>
- Rhéaume, J. (2019). Pouvoir d'agir. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 127-129). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0127>
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Rogé, B. (2020). Différences liées au sexe et autisme. *Enfance*, 4(4), 551. <https://doi.org/10.3917/enf2.204.0551>
- Saint Martin de, C. (2019). *La parole des élèves en situation de handicap*. Presses universitaires de Grenoble.
- Sinclair, J. (2013). Why I dislike person first language. *Autonomy* 2013;1(2). *Autonomy*, 2(1). http://www.larry-arnold.net/Autonomy/index.php/autonomy/article/view/OP1/html_1
- Speraw, S. (2009). « Talk to Me - I'm Human »: The Story of a Girl, Her Personhood, and the Failures of Health Care. *Qualitative Health Research*, 19(6), 732-743.

Vallerie, B. (2010). Aider au développement du pouvoir d'agir des personnes en situation de handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51(3), 271-282.

Wood, R. et Happé, F. (2021). What are the views and experiences of autistic teachers? Findings from an online survey in the UK. *Disability & Society*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1916888>

Wood-Downie, H., Wong, B., Kovshoff, H., Mandy, W., Hull, L. et Hadwin, J. A. (2021). Sex/Gender Differences in Camouflaging in Children and Adolescents with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(4), 1353-1364. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04615-z>

NOTES

1. L'expression personne autiste sera ici privilégiée conformément à ce qui est préconisé par de nombreux autoreprésentants de la communauté autiste (Botha et al., 2020, 2021; Bottema-Beutel et al., 2021; Bury et al., 2020; Gernsbacher, 2017; Kenny et al., 2016; Sinclair, 2013).
2. De nombreux enfants et adolescents autistes ne sont toujours pas aujourd'hui scolarisés en France (Dumonteil, 2020).
3. Certains chercheurs émettent, par exemple dans le cadre de travaux avec des personnes désignées handicapées mentales (Henckes et Marquis, 2020), des mises en garde en raison du caractère jugé désorganisé de l'intentionnalité de ces personnes (Ehrenberg et Lovell, 2001).
4. Si tous les autistes rencontrent des difficultés, d'intensité variable, au niveau des interactions sociales, il ne faut pas oublier qu'une partie des autistes ne peut s'exprimer verbalement (Chamak, 2005).
5. Si un participant rencontre des difficultés pour s'exprimer librement, des précisions peuvent être fournies. Il peut par exemple lui être proposé de commencer par parler de ses souvenirs d'école maternelle ou élémentaire.
6. Ce n'est qu'en 1981 que la psychiatre anglaise Lorna Wing aborde, sous la dénomination de syndrome d'Asperger, l'autisme sans déficience intellectuelle.
7. Pour préserver l'anonymat des participants à cette recherche, tous les noms de personnes mentionnés dans cet article sont fictifs.
8. La mise en intrigue est définie par Paul Ricœur comme une structuration, par la narration, de l'expérience chaotique du temps. Il affirme ainsi que le temps humain est un temps raconté.

RÉSUMÉS

En s'appuyant sur l'ancrage théorique de la recherche biographique et la démarche méthodologique qui lui est propre, cet article se propose d'étudier le processus de subjectivation auquel se livrent des enseignants autistes en début de carrière. L'approche proposée permet d'analyser la construction, par le récit, des parcours de ces enseignants autistes au sein de l'institution scolaire. L'objectif de cette étude est, tout en n'occultant pas les nombreuses difficultés relatives, de mettre en lumière, à travers la parole de personnes concernées, leur parcours singulier et la trajectoire qu'elles définissent comme leur étant propre. Enseigner en

étant autiste représente-t-il alors l'aboutissement d'un parcours ou le point de départ d'une dynamique réellement inclusive ?

Based on the theoretical grounding of biographical research and its own methodological approach, this article aims to study the process of subjectivation in which autistic teachers are engaged at the start of their careers. The proposed approach will make it possible to analyze the construction through the narrative of the path of these autistic teachers within the educational institution. The objective of this study is, while not obscuring the many difficulties related, to highlight, through the words of the people concerned, their unique path and the trajectory that they define as their own. Does teaching while being autistic then represent the culmination of a path or the starting point of a truly inclusive dynamic?

INDEX

Keywords : autism, inclusion, ASD, biography, path, empowerment

Mots-clés : autisme, inclusion, TSA, biographie, parcours, pouvoir d'agir

AUTEUR

JULIE DUMONTEIL

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'Université de La Réunion