
Apprendre parmi les pairs, obstacle ou opportunité heuristique ? Langages en miroir de l'autisme

*Learning among peers: an obstacle or a heuristic opportunity? Languages in the
mirror of autism*

Cécile Lacôte-Coquereau



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/13847>

DOI : 10.4000/155rz

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Cécile Lacôte-Coquereau, « Apprendre parmi les pairs, obstacle ou opportunité heuristique ? Langages en miroir de l'autisme », *Recherches en éducation* [En ligne], 60 | 2025, mis en ligne le 01 novembre 2025, consulté le 19 novembre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ree/13847> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/155rz>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

**Apprendre avec et par les autres :
enjeux épistémiques, éthiques
et politiques (CIDEF 2024)**

Coordonné par Charlie Renard & Lucie Devidal

CHARLIE RENARD & LUCIE DEVIDAL – *Édito* – 2

CÉCILE LACÔTE-COQUEREAU – *Apprendre parmi les pairs, obstacle ou opportunité heuristique ? Langages en miroir de l'autisme* – 10

RÉMY COTTEZ – *Des besoins particuliers en tension avec le collectif d'apprentissage. Les enseignantes de maternelle partagées entre accessibilisation du collectif et réponse individuelle* – 26

MARIE GABRIEL – *Les enseignants et les pratiques coopératives entre élèves dans les classes à plusieurs cours comprenant des apprentis lecteurs* – 40

FLORENCE VANDERPOORTEEN – *Les transitions énonciatives dans un atelier d'écriture scientifique, de la visibilité orale à l'effacement scriptural* – 54

YIHUAN ZHAO – *L'évolution des représentations sociales : le cas d'étudiants chinois et français apprenant avec et par les autres en e-formation* – 73

EVI BELSACK – *Croiser pédagogie et didactique par la théorisation ancrée : une méthode d'analyse originale* – 88

STEFANIE RIENZO – *Adopter une double posture de praticienne-chercheuse : les enjeux méthodologiques et éthiques d'une recherche de l'intérieur* – 103

AZÉANE LE GUERN – *Enquêter en terrain connu : la place du chercheur à l'université* – 116

Apprendre parmi les pairs, obstacle ou opportunité heuristique ? Langages en miroir de l'autisme



Cécile Lacôte-Coquereau

Docteure en sciences de l'éducation et de la formation, enseignante chercheuse au
Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les questions vives en formation et en
éducation (LIRFE) associée au Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN)

Résumé

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) se caractérise par des troubles de la communication et des interactions sociales, des comportements stéréotypés et des intérêts restreints. Si les préconisations institutionnelles invitent à développer les habiletés sociales et les activités entre pairs, comment apprendre avec et par les autres lorsque le langage s'étioloie ou se mure de silence ? Près de la moitié des enfants autistes ne parviennent pas à développer une communication verbale fonctionnelle. À l'heure de l'école et de la société dites inclusives, ces questions éthiques interpellent autant l'enseignant que le chercheur-praticien. Par quelles stratégies éducatives surmonter une silenciation vectrice d'inaccessibilité épistémique ? Les cadres théoriques de Henri Wallon et de Barbara Rogoff soutiennent que la pensée de l'apprenant est déterminée par un environnement social nourri d'activités intersubjectives. Mais comment instituer des relations de groupes pour des individus autistes fragilisés, décontenancés dans le face à face avec autrui ? Les résultats de notre recherche à méthodologie participative auprès de jeunes adultes autistes dyscommunicants soulignent la potentialité heuristique des processus de pair-imitation, pair-émulation, favorisant, par d'autres langages corporels, l'apprentissage en milieu écologique.

Mots-clés : apprentissage et cognition, handicap et troubles d'apprentissage, autonomie et socialisation

Abstract

Learning among peers: an obstacle or a heuristic opportunity? Languages in the mirror of autism — Autism Spectrum Disorder (ASD) is characterised by impaired communication and social interaction, stereotyped behaviour and restricted interests. While institutional recommendations call for the development of social skills and peer-to-peer activities, how can children learn with and through others when their language fails them or is silenced? Nearly half of children with autism are unable to develop functional verbal communication. At a time when schools and societies are being called inclusive, these ethical questions are as much a matter of concern to the teacher as to the researcher-practitioner. What educational strategies can be used to overcome silencing, which is a vector of epistemic inaccessibility? The theoretical frameworks of Walland and Rogoff maintain that the learner's thinking is determined by a social environment nourished by intersubjective activities. But how can group relationships be established for autistic individuals who are weakened and disconcerted when coming face to face with others? The results of our participatory research with young adults with autism who are dyscommunicative highlight the heuristic potential of peer-imitation and peer-emulation processes, which use other body languages to promote learning in an ecological environment.

Keywords: learning and cognition, handicap and learning disabilities, autonomy and socialization

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) se caractérise par des troubles de la communication et des interactions sociales, des comportements stéréotypés et des intérêts restreints (American Psychiatric Association, 2013). Il concerne environ 1 % de la population (Ministère du Travail, de la Santé et de la Solidarité, 2021). Si les préconisations institutionnelles invitent à « développer les habiletés sociales, en encourageant les échanges et les activités avec les pairs » (HAS, 2022, p. 5), dans les contextes de classe ou de formation, la participation des apprenants autistes est souvent minorée ou éludée. Lorsque de surcroît, l'autisme se double d'un trouble du langage ou/et du développement intellectuel (TDI), l'accès aux lieux de savoir devient elliptique. 30 % des personnes autistes sont non-verbales avec TDI, pourtant elles ne représentent que 6 % des participants aux études publiées sur le TSA (Russell et al., 2019). Ce public présente en effet des fonctionnements cognitifs, langagiers et sensoriels spécifiques qui tendent à l'écarter des espaces éducatifs, renforçant *de facto* les injustices épistémiques et leur invisibilisation sociale (Lacôte-Coquereau, 2024a). « Répertoire très déficitaire, mon empreinte vole en éclats illisibles » (Babouillec, 2021, p. 52). À l'heure de la société et de l'École supposées inclusives, cet article soulève donc des questions vives :

- comment apprendre *avec* et *par* les autres lorsque, du fait des troubles autistiques, le langage atypique déconcerte, s'étiole ou fait défaut ?
- comment favoriser, par d'autres langages heuristiques, les savoirs entre pairs ?
- comment laisser la place aux individualités singulières ?

La singularité marginalisée interpelle frontalement l'éthique de l'enseignant tout autant que celle du praticien-chercheur. Par quelles stratégies éducatives surmonter cette silencieuse sociale vectrice d'injustices épistémiques (Fricker, 2007 ; Lacôte-Coquereau, 2024a) ? Les cadres théoriques croisés des psychologues Henri Wallon et Barbara Rogoff sur lesquels nous articulons nos travaux soutiennent que la pensée et la conscience de tout sujet sont déterminées par les activités réalisées avec des pairs dans un milieu social contextualisé (Wallon, 1942, 1959 ; Rogoff, 1990, 1995).

Mais comment instituer des relations de groupes pour des individus autistes dyscommunicants, décontenancés dans le face à face avec autrui ? Cet article propose d'analyser comment un milieu écologique nourri d'interactions avec les pairs peut favoriser la participation et les appropriations d'apprenants autistes aux percepts psychosensoriels spécifiques (Alin, 2019 ; Bogdashina, 2020). Nous articulerons notre propos en trois temps :

- enjeux contextuels de la Recherche au regard d'apprenants vulnérables ;
- cadres théorique et épistémologique ;
- points saillants des résultats.

Nous porterons la focale sur trois résultats majeurs mis au jour par cette recherche centrée sur les apprentissages et les interactions entre pairs-autistes :

- d'une part, la potentialité d'un milieu d'apprentissage ouvert et participatif favorisant les appropriations « en miroir » ;
- d'autre part, la pertinence d'un milieu écologique en affordance psychosensorielle sur une temporalité ralentie ;
- enfin, l'importance de stratégies imitatives entre pairs-autistes, soutenus par les savoirs expérientiels de l'équipe éducative (Nadel, 1979, 2021).

1. Enjeux contextuels de la recherche

1.1. Dispositif de recherche participatif andragogique

Dès 1995, la Déclaration d'Incheon préconise « l'accès à tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (UNESCO, 2015). Tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser, sans distinction aucune (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2023). Dans une perspective éthique d'éducabilité, le programme de recherche *Participe 3.0*¹ accompagne huit jeunes adultes autistes dyscommunicants vers plus d'accessibilité et de participation sociale. *Via* des outils de réalité virtuelle (RV), il s'agit « d'apporter des solutions innovantes d'accompagnement » aux personnes en situation de handicap (Haute autorité de santé, 2022, p. 1). Le programme de formation s'inscrit dans un contexte où l'activité du sujet-participant (Bourdon, 2021) est médiatisée par un casque de RV. La finalité de la RV est de permettre une activité sensorimotrice et cognitive dans un environnement simulant certains aspects du monde réel (Fuchs, 2016). Il convient alors de déployer des stratégies éducatives idoines à destination d'un public vulnérable, porteur de trouble du spectre de l'autisme (TSA) du développement intellectuel (TDI) et du langage (OMS, 2022). L'enjeu de cet article n'est pas de rendre compte des résultats inhérents aux artefacts de RV mais bien de rendre visibles les modalités d'apprentissage efficaces observées parmi les pairs autistes.

1.2. Public de la recherche : vulnérabilité ou capacité ?

La recherche présentée vise l'accompagnement de jeunes adultes avec TSA résidant² en institution médico-éducative, n'ayant pas eu accès ou de manière très parcellaire à l'École ordinaire, au motif d'entraves cognitive, langagière, sensorielle ou/et relationnelle. L'étude s'adresse donc à un public reconnu vulnérable (Commission nationale consultative des droits de l'homme, 2015). Dans la sphère de l'autisme, les personnes dites « vulnérables » présentent un « état de sensibilité et de moindre résistance aux exigences du réel, qui appelle la prévention » (Alin, 2021, p. 233). La cohorte se compose de huit jeunes adultes (âge moyen 23 ans) avec troubles du spectre de l'autisme, du langage et du développement intellectuel (OMS, 2022). Les évaluations cliniques sont basées sur l'échelle internationale diagnostique *Autism Mental Status Exam* (AMSE) (Grodberg et al., 2014) (figure 1).

Figure 1 - Cotations AMSE pour la population de l'étude (mars 2022)

Alterations items observés	Moyenne échantillon	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Contact visuel	0,6/2	0	0	1	2	0	1	0	1
Intérêt pour autrui	0,3/2	0	0	0	1	0	1	1	0
Capacité à pointer	0,3/2	0	0	1	0	0	1	0	1
Langage	1/2	1	1	1	1	1	1	1	1
Pragmatique du langage	1,6/2	1	1	2	1	1	2	2	2
Stéréotypies	2/2	2	2	2	2	2	2	2	2
Préoccupations envahissantes	1,6/2	1	2	1	2	1	2	1	2
TOTAL/14 Suspicion TSA>5	7,6/14	5	6	8	10	5	10	8	9

Note : R = Résident de l'institution. Items cotés de 0 à 2 selon la sévérité de l'atteinte

¹ <https://habitat-inclusif-participe.univ-nantes.fr/>. Consortium scientifique soutenu par le Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN).

² D'où la dénomination « Résidents » employée dans cet article avec une majuscule accentuant la personification.

Sur l'échelle évaluative AMSE, 7 items significatifs du TSA sont cotés de 0 à 2 selon la sévérité des altérations (total/14) : *Contact visuel*, *Intérêt pour autrui*, *Capacité à pointer*, *Langage/Pragmatique du langage*, *Stéréotypies*, *Préoccupations envahissantes*. Parmi les 7 items observés, 4 se rattachent précisément aux compétences sociales et interactionnelles ciblées par notre étude : *Langage*, *Pragmatique du langage*, *Intérêt pour autrui*, *Contact visuel*.

L'item *Pragmatique du Langage* induit des interactions sociales non pertinentes : non-respect du tour de parole de l'usager, intonation atypique ou monotone, écholalie, stéréotypies verbales, absence de lien pertinent entre un objet et son contexte (Beaupré, 2014, p. 122). La cotation moyenne du groupe (1,6/2) atteste d'une dyscommunication moyenne à sévère pour les participants. Il s'agit donc *a priori* d'un public présentant une forte vulnérabilité.

Pourtant, lorsque l'on s'éloigne de l'approche strictement défectologique du handicap qui a longtemps prévalu, il est possible d'envisager la « vulnérabilité » de manière impermanente, contextuelle et évolutive (Lacôte-Coquereau, 2025). « La vulnérabilité se détache progressivement de l'incapacité » (Commission nationale consultative des droits de l'homme, 2015, p. 9). Prenant appui sur le concept de *capabilité* (*capabilities*) défini par Amartya Sen, économiste indien prix Nobel, nous ne présumons plus seulement des vulnérabilités dont chaque personne est dotée, mais de sa capabilité potentialisée par un environnement « en affordance »³ (Gibson, 1977). La *capabilité* (capacité en devenir) c'est un ensemble de ressources mobilisables, externes et internes à l'individu (Sen, 2000). La *capabilité*, plutôt qu'une propriété figée permettant de classer arbitrairement les êtres, apparaît comme une disposition qu'il s'agit de mobiliser, de former, d'éveiller (Genard, 2013). « Vous avez dit qu'il est handicapé, vous avez même osé dire qu'il est limité ! Sous le manque apparent des capacités, il y a des possibilités, il y a des potentialités, encore faut-il de l'humilité et de la disponibilité, de la patience et de la confiance pour aller les chercher » (Alin, 2018, p. 91).

La reconnaissance des capacités/capabilités des personnes rencontrant des limitations physiques et/ou cognitives est une exigence essentielle. Lors de la rentrée solennelle de la Cour de cassation le 15 janvier 2018, le président de la République française a appelé à prendre en compte les critiques « des instances nationales et internationales au regard du nombre de mesures de tutelle qui privent la personne de sa capacité juridique alors que les réflexions actuelles s'accordent sur la nécessité de lui laisser davantage d'autonomie et de suivre sa volonté lorsqu'elle peut s'exprimer » (Mission interministérielle, 2018, p. 8). Cela suppose de « porter sur chaque personne un regard de capacité, même lorsque l'apparence est inverse » (Piveteau, 2022, p. 20). Dans un contexte de formation, ce principe paraît fondamental. Si l'éducation concerne chaque nouveau-venu, chaque être vivant « en devenir » (Arendt, 1958, p. 238), les portes du savoir inclusif doivent être ouvertes à tous. Par sa naissance, tout homme est un commencement. Il ne figure pas quelque chose, mais quelqu'un, identité personnelle, dynamique et indivisible (Lacôte-Coquereau, 2024b). Au principe de *capabilité* se subsume celui d'*éducabilité*.

1.3. Enjeu éthique : principe d'éducabilité

Le principe d'*éducabilité*, autrement dit « le postulat chez l'éducateur que toute personne dont il a la responsabilité possède toujours une aptitude à être éduquée et à progresser, se situe au fondement même de l'acte éducatif » (Terraz & Denimal, 2018, p. 6). Comment favoriser les apprentissages entre pairs, les passerelles d'un corpus collectif à un individu singulier pour que chacun y trouve sa juste place ?

³ En 1977, le psychologue James Gibson crée le terme « affordance » du verbe *afford* en anglais « offrir, fournir l'opportunité de, être en mesure de faire quelque chose » ; l'affordance induit les potentialités offertes par un environnement en symbiose avec les capacités de l'individu, dans une interaction facilitée et spontanée.

D'hier à aujourd'hui, le principe d'éducabilité pour les plus fragiles, n'est pas sans susciter doutes, interrogations ou farouches oppositions. Si Jean-Jacques Rousseau se prétend fervent défenseur de l'éducation, il en soustrait pourtant l'octroi à toute âme infirme prétendument inutile :

Celui qui se charge d'un élève infirme et valétudinaire change sa fonction de gouverneur en celle de garde-malade ; il perd à soigner une vie inutile le temps qu'il destinait à en augmenter le prix [...] Je ne me chargerais pas d'un enfant maladif et cacochyme, dût-il vivre quatre-vingts ans. Je ne veux point d'un élève toujours inutile à lui-même et aux autres, qui s'occupe uniquement à se conserver, et dont le corps nuise à l'éducation de l'âme. (Rousseau, 1762, p. 58)

A contrario, le postulat d'éducabilité repose sur la croyance que tout individu peut apprendre, progresser — et s'émanciper comme personne relationnelle, aussi libre, autonome et heureuse que possible (Terraz & Denimal, 2018, p. 1). Au début du XX^e siècle en France, certains médecins s'opposent à une catégorisation défectologique entre « anormaux incurables et anormaux perfectibles », essayant par là même les prémices du concept d'éducabilité : « on doit tenter sur tous les sujets, même chez les plus atteints, les bienfaits du traitement médico-pédagogique. [...] Il est impossible d'affirmer a priori qu'on ne peut pas éduquer dans une certaine mesure et parfois complètement un enfant anormal, fût-il atteint profondément » (Royer, 1907, p. 552). Postuler que tout individu est éduicable amène à reconnaître en lui un potentiel qui ne saurait se réduire à la fatalité des déterminismes. « C'est reconnaître sa dimension relationnelle et interdépendante, c'est toujours le considérer en tant que Personne » (Terraz & Denimal, 2018, p. 12). L'apprenant atypique, autiste ou dyscommunicant « n'est plus considéré comme un isolat, c'est un être social qui définit son être et ses projets en interaction avec autrui » (Ennuyer, 2017, p. 3721). L'importance des interactions sociales offertes apparaît alors primordiale. « Faut-il se lamenter de ce que je ne sais pas faire ? Peut-être que non ; cela signifie que bien du chemin m'attend encore... » (Schovanec, 2014, p. 45).

Comme les avancées neuroscientifiques le confirment, cette capacité en devenir ne s'arrête pas aux frontières de l'enfance ou de l'adolescence. La notion de « plasticité neuronale » bouscule ce que l'on peut malencontreusement encore entendre ou lire quant au développement humain, faussement réductible à « une période où l'être humain acquiert et exprime ses capacités psychologiques et comportementales, commençant dès la grossesse et se terminant avec la petite enfance » (Moulas, 2021, p. 158). Tout individu, même adulte tel le public de cette recherche, dispose d'un potentiel cognitif dont il est possible de ré-explore les potentialités. En dépit des apparentes fragilités, une personne est toujours plus, toujours autre que ce que l'on peut (et que ce qu'elle peut elle-même) appréhender (Schovanec, 2012, p. 8).

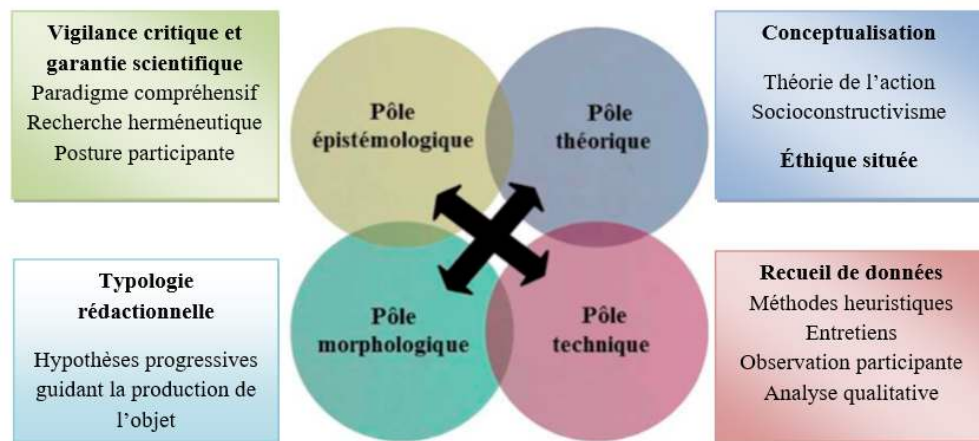
2. Cadres épistémologique et théorique

2.1. Paradigme épistémologique compréhensif

Dans une posture de recherche, il convient de tenir compte des fragilités humaines. Or, « la reconnaissance de l'individu, comme sujet signifiant et possédant des savoirs, des pouvoirs et des résistances, est trop souvent mise de côté, sous-évaluée, évacuée ou volontairement niée sous prétexte de légitimité hiérarchique, et/ou d'objectivité scientifique » (Alin, 2018, p. 34). Les personnes sujets autistes, par leurs aspérités sociolangagières, déconcertent tant les enseignants que les praticiens-chercheurs qui se détournent implicitement vers des publics moins désarçonnants. Vouloir dépasser cette silencieuse mise à l'écart impose une profonde réflexion épistémologique, apte à dépasser les préjugés identitaires, apte à considérer autrui à l'aube d'une capacité en devenir (Lacôte-Coquereau, 2025). Traditionnellement, en sciences sociales, le paysage épistémologique se caractérise par deux paradigmes principaux : le paradigme explicatif, cadre normatif conventionnel avec posture dite objectivante, et le paradigme compréhensif avec posture dite participante (Charmillot, 2017). En tant que système dynamique et holistique (Grassi, 2005), le para-

digme compréhensif nous paraît le plus à même de répondre aux besoins d'un public autiste aux fragilités tangibles (figure 2).

Figure 2 - Pôles épistémologiques du paradigme compréhensif



Source : ©Lacôte-Coquereau (2024) d'après Charmillot (2017, 2020)

Le paradigme compréhensif vise l'analyse des expériences situées en milieu écologique dans une logique de la découverte. Il conjugue « les impératifs éthiques à la construction de savoirs ouverts » (Charmillot, 2020, p. 47). Les méthodes heuristiques (entretiens, observations participantes, analyses interactionnelles) permettent l'émergence de savoirs inattendus. Centré sur le sujet-participant, les milieux de l'activité et les interactions socioconstructives entre pairs, le paradigme compréhensif nous paraît satisfaire aux exigences de cette recherche qualitative située.

2.2. Cadre théorique croisé

2.2.1. Empreinte des milieux

Pour le psychologue Henri Wallon sur lequel nous articulons pour partie nos travaux, une approche écologiquement située vise à prendre en compte les inférences contextuelles entre l'individu et le milieu qui l'investit. « La vie psychique [...] n'est-elle pas la résultante de relations entre un être organisé et le milieu qui seraient susceptibles de lui faire affronter des conditions ambiantes identiques avec une sorte d'autonomie et avec une diversité de moyens ? » (Wallon, 1959, p. 220). De fait, « comment envisager un être en dehors de ses réactions, et ses réactions en dehors des circonstances qui le provoquent, c'est-à-dire indépendamment de son milieu ? » (Wallon, 1951, p. 46). Pour Wallon, la notion de milieu(x) paraît indissociable de l'expérience, de l'empreinte mémorielle, et donc du cadre d'apprentissage. « Le milieu est le complément indispensable de l'être vivant. Il doit répondre à ses besoins et à ses aptitudes » (Wallon, 1959, p. 288). Le milieu social qui suscite ici notre intérêt interroge les conditions d'existence au sein d'un collectif social et sociétal : « l'enfant ne peut être envisagé à part du milieu où s'opère sa croissance et qui, dès sa naissance, l'investit ; [...] les structures ; les institutions où s'insère son existence » (Wallon, 1942, p. 77). Au regard de jeunes adultes autistes résidant depuis leur prime enfance dans une structure médico-sociale spécialisée, cette empreinte de l'habitus (Bourdieu, 2007) n'est pas neutre (Bourdon & Lacôte-Coquereau, 2025).

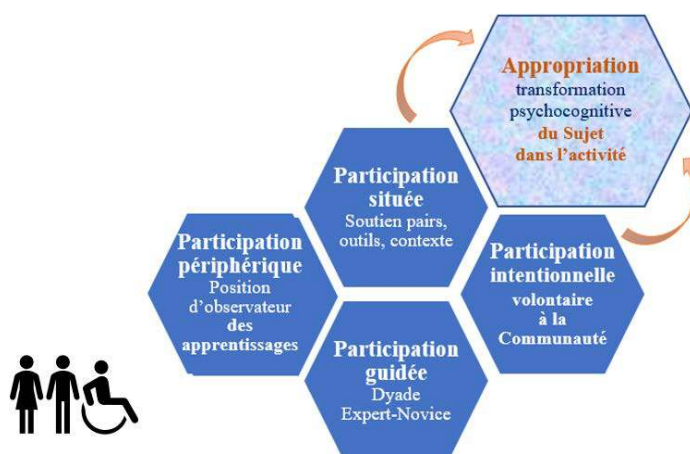
2.2.2. Empreinte de la communauté participante

Les travaux de Barbara Rogoff, ethnopsychologue américaine, apportent une vision peu usitée du développement psychocognitif. D'une part, elle souligne la diversité, voire l'hétérogénéité de ses formes et de ses moyens selon les habitus et les pratiques culturelles. D'autre part, considérant que la notion même d'apprentissage renvoie à celle de la participation, elle suggère la transformation des modalités éducatives. S'opère un véritable renversement théorique : la participation, pour se révéler pleinement efficiente, n'est pas centrée sur le potentiel de l'individu

ex nihilo, elle est guidée et située, soutenue par les pairs, les adultes, le contexte, le matériel, les artefacts et les outils, les pratiques, toute l'histoire de la construction de l'activité (Rogoff, 1995) : les milieux.

Dans la lignée de Wallon, tous les êtres humains sans exception sont interdépendants des milieux et des collectifs humains qu'ils sillonnent. « Nous ne sommes jamais entièrement maîtres de nous-mêmes » (Chabert, 2021, p. 37). Cette notion d'interdépendance ouvre à l'idée féconde que l'autonomie fragile des Résidents autistes puisse être graduelle, guidée et soutenue. La vulnérabilité peut être dépassée dans le cadre d'un accompagnement (Pagoni & Fischer, 2020). L'étayage de l'enseignant ou de l'éducateur ou même d'un pair-aidant est à considérer pleinement. Il ne s'agit donc pas de considérer le « Je peux » en pouvoir d'agir omnipotent mais bien d'appréhender la participation comme la résultante de l'engagement de l'individu en interaction avec ce que lui offre le contexte ; capacités potentialisées par un milieu conçu en affordance. « C'est à travers ma participation que je transforme ma capacité d'agir au sein d'une pratique » (Brougère, 2011, p. 124). En appui sur les travaux de Rogoff, plusieurs strates participationnelles favorisent le processus d'appropriation et les apprentissages du sujet au sein d'un collectif (figure 3).

Figure 3 - Apprentissage en participation intentionnelle guidée



Source : ©Lacôte-Coquereau, à partir des travaux de Rogoff et al. (1990, 2008)

Cinq strates (périphérique, guidée, située, intentionnelle, appropriative) sont envisagées pour étayer l'engagement du sujet et, subséquemment, permettre son appropriation psychocognitive. Notons que la première strate en « *participation périphérique* » ne requiert pas une pleine participation des élèves-apprenants qui sont associés dans un premier temps en position d'observateurs. « On leur ménage une place certes *périphérique* (qui ne requiert pas une pleine participation qu'ils ne pourraient sans doute pas assumer) mais néanmoins légitime, ce qui en fait des membres du groupe » (Brougère, 2011, p. 119). La potentialité de cette position d'observateurs n'est pas à sous-estimer, surtout dans le champ du TSA où les travaux fondateurs de Jacqueline Nadel (1979, 2011, 2021) soulignent la pertinence des percepts visuels et imitatifs pour des individus dépourvus de langage verbal. On ne peut participer (et donc apprendre) de ce qu'on ne peut observer.

La notion systémique d'*appropriation à travers la participation* nous paraît questionner le rapport du sujet au savoir et au temps. La temporalité devient un élément inhérent aux événements et n'est plus séparée, catégorisée de manière spartiate en passé, présent et futur : chaque action est considérée comme inscrite dans un « cours » d'activité, ouvrant des possibles. Cette perspective évolutive rompt avec une conception figée du développement cognitif : processus dynamique de transformations continues, il accompagne la pratique, l'agir du sujet et son empreinte présente en co-efférence avec les milieux. Cette perspective légitime le concept

d'éducabilité à tous les âges de la vie. Elle questionne aussi l'impératif d'un temps accéléré pour tous, où la pulsation des uns devrait rythmer celle des autres.

3. Discussion et résultats contextualisés

L'enjeu de cet article est d'identifier dans quelle mesure un contexte d'apprentissage parmi les pairs peut étayer la participation et les appropriations cognitives de personnes autistes dys-communicantes. Les analyses croisées mettent en exergue trois résultats majeurs.

3.1. Couplage perception-action : appropriations en miroir

Lors des ateliers de RV, certains Résidents autistes acceptent immédiatement de participer, tandis que d'autres s'y refusent. Le choix décisionnel laissé à l'individu fait partie des principes éthiques présidant à l'autodétermination du sujet-participant (Bourdon, 2021). Quelques-uns profitent d'un temps calme dans leur chambre, d'autres assistent aux séances en RV avec le public et les éducateurs présents. Nous remarquons alors que la présence des Résidents parmi le public, loin d'être inutile ou artificielle, permet l'émergence de stratégies imitatives inédites et probablement, l'appropriation des gestes de pointage indispensables pour interagir en RV⁴. Pour soutenir cette hypothèse, nous questionnons les liens d'affordance/efficience entre la situation d'observateurs parmi le public et les appropriations sensori-motrices induites par cette même participation périphérique (Rogoff, 1995). Ne pourrait-elle augurer, plus qu'on ne l'imagine, de représentations et de savoirs spécifiques ?

Pour répondre de cette hypothèse, il nous importe d'interroger les processus opératoires mis en œuvre dans les stratégies imitatives par observation directe ou par imprégnation différée. Selon Wallon (1942, p. 123), « l'attention prêtée aux objets ou aux spectacles qui intéressent, non seulement n'est pas passive, mais elle n'est pas perdue, si longtemps qu'elle mette à produire ses effets ». S'absorber dans la contemplation d'un spectacle, quand bien même on n'y participe pas activement, ce n'est pas demeurer passif. « L'excitation ne reste pas purement cérébrale. Elle se répand dans les muscles. Bien qu'ils puissent n'exécuter aucun mouvement, ils sont néanmoins le siège d'une activité parfois intensément ressentie par le sujet, bien qu'imperceptible pour les autres. Cette impression n'est pas une pure illusion. Ce qui lui donne lieu a pu être constaté, enregistré » (*ibid.*). Il est assez sidérant de constater que 80 ans plus tard, les technologies de neuro-imagerie convergent avec les propos théorisés par Wallon. Il est ici question du couplage perception-action.

Le *couplage perception-action* définit l'association d'une activité cérébrale spécifique entre la perception et l'action (Nadel, 2021). La mise en évidence d'un système neuronal miroir sous-tendant un couplage entre perception et action se base sur la démonstration de l'existence de représentations motrices coïncidant aux percepts visuels simultanés : « l'observation de l'action et l'action produisent les mêmes activations cérébrales » (Rizzolatti et al., 1996). Contiguïté entre *faire* et *voir faire* ?

C'est l'équipe italienne de Giacomo Rizzolatti qui montre tout d'abord que, à l'échelle des primates, les mêmes neurones du cortex prémoteur sont impliqués lors de mouvements de préhension du macaque et lorsque celui-ci observe des mouvements identiques réalisés par quelqu'un d'autre (Rizzolatti et al., 1996). Non seulement le cortex prémoteur du macaque intervient pour sélectionner et préparer une action, mais il intervient aussi lorsque l'animal voit faire les actions par autrui. C'est ce qu'on a appelé le couplage perception-action. « Les neurones-miroirs concernés sont ainsi appelés parce qu'ils semblent refléter sur le cerveau ce qui est perçu de l'extérieur » (Nadel, 2021, p. 130). À l'échelle humaine, l'existence des neurones-miroirs y

⁴ Dans le dispositif, les participants non verbaux peuvent interagir avec l'environnement virtuel au moyen d'un geste déictique de pointage (en pointant l'index vers les objets virtualisés) grâce aux capteurs du casque de RV.

compris chez les personnes autistes est attestée par la communauté scientifique : « nos afférences visuelles (ou/et auditives et tactiles) et nos efférences proprioceptives coïncident » (Nadel, 2015, p. 63). Voir un éducateur, un enseignant ou un pair-apprenant réaliser un geste de pointage en RV, c'est déjà en quelque sorte faire ce geste. Quand le public autiste assiste aux essais en RV (en face à face ou grâce au double écran positionné dans la salle d'activité), il est en état d'imprégnation perceptivo-motrice. C'est un autre langage, silencieux et invisible, mais c'est un langage d'efficiences sensorimotrice et cognitive basé sur l'observation entre pairs.

Ces découvertes scientifiques ne sont pas sans conséquence pour le public de notre recherche. Si le couplage perception-action et les régions cérébrales correspondantes sont impliqués dans l'apprentissage par observation, ils le sont également dans les mécanismes d'imitation. *Observer faire* et *imaginer faire* (deux capacités propres à l'imitation) activent les mêmes zones cérébrales que l'action elle-même. Métaphoriquement, nous « répétons » sensiblement l'action en l'observant (Nadel, 2021, p. 132). On comprend donc toute l'importance d'une primo-participation périphérique des Résidents autistes parmi le public, quand bien même ils ne souhaitent pas immédiatement s'engager dans l'environnement immersif (Rogoff, 1995). Un milieu d'apprentissage inductif de couplage perception-action renforce l'imprégnation sensorimotrice des participants et stimule les stratégies d'imitation. Il devient affordant. Il se révèle d'autant plus efficient chez des personnes autistes non verbales ou dyscommunicantes dont le canal visuel constitue le véhicule princeps des interactions au monde.

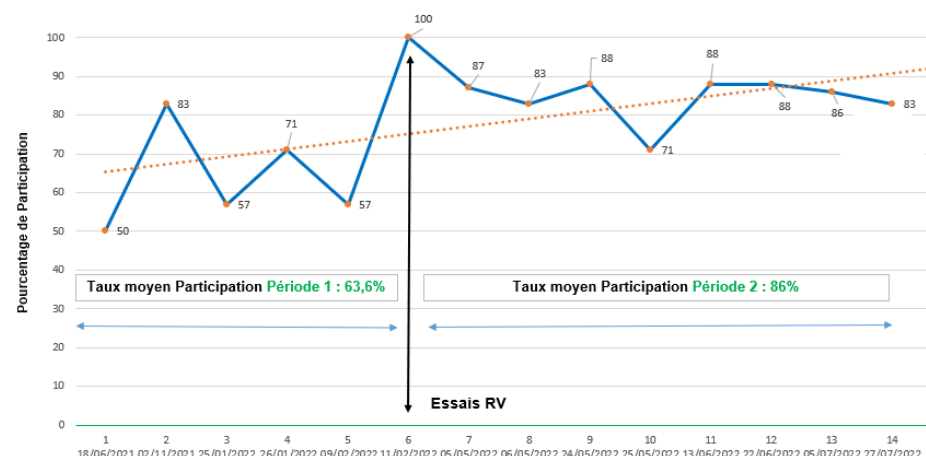
3.2. Milieu écologique : habitus facilitateur

Durant la première année du programme (2021-2022), quinze séances en RV ont été proposées aux Résidents. Les inquiétudes de l'équipe éducative portaient principalement sur l'envie, les conditions et les effets d'une immersion dans un univers virtuel absolument inconnu et certainement déstabilisant. Les résultats soulignent l'importance d'un milieu écologique commun, en affordance psychosensorielle, pour majorer les interactions de participants autistes.

Pour préciser l'analyse de ces résultats, nous retenons deux variables : le taux de participation aux essais de RV et la durée d'accommodation avant la première participation effective.

Le taux de participation est un indicateur pertinent puisqu'il permet de mesurer dans un premier temps l'évolution de l'engagement dans l'activité en RV et dans un second temps, les interactions de pair-aidance/pair-imitation induites. De manière longitudinale (juin 2021/juillet 2022), nous identifions deux éléments caractéristiques (figure 4) : une participation en progression constante et une participation déterminée par le milieu de l'activité.

Figure 4 - Taux de Participation aux essais de RV



Note : Période 1 salle isolée : 63,6 % versus-Période 2 salon TV : 86 % soit indice majoré > 20 points

Le taux de participation est calculé à partir du nombre de Résidents présents ayant souhaité participer à chaque séance de RV.

$$\text{Calcul \% P (participation)} = \frac{n \text{ participants VR}}{n \text{ présents}}$$

La figure 4 montre une augmentation significative du taux de participation (indice majoré >20 points) au seuil de la période 2. Un pic de participation (100 %) est observé à partir de la séance 6 (février 2022). L'analyse affinée des résultats met en évidence un instant de césure entre deux périodicités : P1 - 63,6 % (moyenne juin 2021-février 2022) ; P2 - 86 % (moyenne février-juillet 2022).

Nous pouvons expliquer cette augmentation consécutive du taux de participation en corrélation avec les milieux où se sont déroulées les séances immersives. En période 1 (P1), le choix des équipes se porte sur un endroit calme de manière à minorer les interférences délétères à la disponibilité cognitive de participants autistes. Les bruits prolongés suscitent « une sorte d'obscurcissement neuronal qui rend très compliqué le fait de réfléchir » (Schovanec, 2012, p. 112). Une salle annexe est donc investie, calme, éloignée des déambulations des Résidents. Ce sont les éducateurs qui vont tour à tour chercher les participants pour qu'ils viennent à l'atelier de RV.

En février 2022 (P2), pour des raisons imprévues de connectique (réseau Internet instable, absence du double écran), l'équipe utilise le salon de la résidence, offrant une meilleure connexion et un écran de télévision en remédiation. Situé au carrefour des milieux de vie, le salon favorise les allées et venues des Résidents et majore leur présence dans le public. Les plus hardis font le choix d'assister aux séances de RV en s'installant confortablement dans le canapé où chacun a déjà ses habitudes. Les plus timides s'approchent peu à peu de l'encoignure de la porte avec regards furtifs, puis du canapé, jusqu'au siège de RV. Nous retrouvons deux strates de participation (Rogoff, 1995) :

- *participation périphérique* des apprenants en position d'observateurs grâce aux écrans de contrôle qui diffusent la séance de RV dans le salon, milieu écologique familier et rassurant ;
- *participation effective guidée* (avec soutien d'un éducateur) dans l'usage du casque de RV.

Ici apparaît un premier point de résultat : pour toute personne avec TSA, la situation d'apprentissage doit « être préparée et prévue dans un cadre rassurant », un milieu écologique en affordance, sous peine d'entraver fortement sa participation et les relations entre-pairs.

Pour étayer notre analyse, nous détaillons une situation emblématique, à partir de photographies contextualisées (figure 5).

Figure 5 - Milieu écologique familier : participer pas à pas dans une activité collective



Source : ©Participe 3.0 Photographies des séances de RV

Dans la situation photographiée, la participation intentionnelle du Résident Karl (pseudonyme) nécessite un temps d'accommodation long et progressif. Durant plusieurs séances, il reste en observation discrète, caché derrière la porte contre laquelle il se tient appuyé en posture de réassurance. S'il participe aux essais en RV, c'est sur invitation forte de l'éducateur. Sa posture demeure figée, le regard rivé au sol. Au fil des semaines, Karl passe le seuil, se rapproche et se positionne derrière ses camarades. Il faut attendre le 13 juin 2022 (séance 11) soit un an après le lancement du programme, pour que Karl interagisse véritablement en RV aux côtés de son éducatrice (*participation guidée et située* ; Rogoff, 1995).

Nous pouvons ici établir un deuxième point de résultat : dans la sphère de l'autisme, il convient de prendre en compte le temps de l'imprégnation au milieu, celui de l'accommodation et de la confiance réciproque, sans diktat d'urgence.

Sur le versant psychologique, l'*accommodation* désigne la temporalité nécessaire, psychique ou sensorimotrice, pour s'adapter à une situation nouvelle. L'imprégnation/accommodation chez des apprenants autistes est un processus non linéaire qui s'inscrit dans une durée très hétérogène soumise aux possibilités et aux contraintes propres à chaque individu. Mener une expérience éducative au sein d'un milieu commun, rassurant et familial, soutient la participation d'apprenants autistes dyscommunicants, dans une temporalité qui peut sembler ralentie, mais qui leur est propre et nécessaire. Dans un cadre scolaire où les programmes jouxtent souvent une progressivité accélérée, la place laissée aux personnes vulnérables est véritablement à réenvisager.

Chez les personnes autistes, l'ancrage dans un milieu et un groupe de référence est fondamental. Le salon, milieu ritualisé à la croisée des déambulations quotidiennes, tissé des fils de l'expérience intime, se révèle espace d'apprentissage en affordance (Gibson, 1977). La prise en compte de l'*habitus*, que nous n'avons pas ici perçu à sa juste valeur, paraît essentielle à la participation de personnes autistes. « Loi immanente, déposée par la prime éducation » (Bourdieu, 1972, p. 272), l'*habitus* permet à un individu de se mouvoir dans le monde social, de l'interpréter d'une manière à la fois propre et commune à son groupe d'appartenance. Chez des individus autistes aux fragilités sensibles, l'*habitus* constitue une manière d'être, de se tenir debout : « structures structurantes » (Bourdieu, 1980, p. 88). Cette approche contextualisée, incorporée inscrit l'individu de manière holistique dans son environnement, telle une condition structurante de ses capacités.

3.3. Participation parmi les pairs : stratégies imitatives fécondes

Les séances de RV effectuées dans le salon, milieu-interface devenu *capabilisant*, permettent une majoration de la participation périphérique, située et guidée des Résidents (Sen, 2009 ; Rogoff, 2009). Compte tenu de ces observations, l'atelier continue de se dérouler dans cet *habitus* propice à l'attention conjointe et aux stratégies d'imitation (Nadel, 2021). Parmi le public, les professionnels constatent une posture hétérogène. Certains Résidents regardent continûment la passation de leurs pairs sur le grand écran face à eux. D'autres, sans verbalisation, reproduisent, imitent les gestes de façon synchrone ou différée. Plusieurs pourraient sembler passifs, peu absorbés par l'action en cours mais les enregistrements vidéo attestent de regards périphériques itératifs vers leurs partenaires lors des séances immersives (figure 6 ci-après).

L'*imprégnation visuelle* constitue un préliminaire à l'appropriation psychocognitive. Nous pouvons supposer qu'en observant leurs pairs utiliser le casque de RV, les actions et opérations qu'ils développent, les Résidents mémorisent les mouvements et leurs composantes proprioceptives (pointage) en tant que représentations motrices et somato-sensorielles (Nadel, 2015). Comme nous l'avons précisé, l'individu ne peut être envisagé à part des milieux, des structures, des institutions, des communautés où s'insère son existence (Wallon, 1959).

Figure 6 - Imprégnation visuelle du public : regards périphériques



Source : © Participe 3.0 Photographies des séances de RV

Confortablement assis, chaque Résident peut observer un pair-usager, mémoriser et initier des stratégies d'imitation. L'imitation consiste à relier ses *patterns* moteurs ou vocaux à ceux d'autrui. Imiter, c'est observer faire et imaginer faire de manière synchrone, décalée ou différée (Nadel, 2021). Elle favorise de ce fait deux grandes fonctions sociales, à savoir les interactions et les apprentissages (Nadel, 2015). L'imitation joue un rôle essentiel dans le développement : « elle permet d'apprendre ce que l'on voit, et elle permet de communiquer sans mot » (Nadel, 2011). Cette articulation se révèle particulièrement pertinente pour une population autiste dys-communicante.

Partant des stratégies observées de pair-imitation/émulation, nous proposons par accommodation progressive une nouvelle modalité pour enrichir les interactions : l'inversion des rôles guidant/guidé. Le Résident choisit de devenir guidant d'un éducateur ou d'un pair-autiste durant la plongée immersive (figure 7).

Figure 7 - Inversion guidant-guidé : pair-imitation



Source : Photographies des séances en RV

Devenir guidant auprès d'un éducateur ou d'un pair-autiste durant une séance en RV n'est pas chose simple. Il s'agit d'une part, de faire ressurgir les savoirs acquis du scénario virtuel et d'autre part, de transmettre ces savoirs à autrui en dépit d'une verbalisation parcellaire. L'imitation différée dite « à plusieurs unités » nécessite une organisation séquentielle de la mémoire. Ces compétences sollicitent divers répertoires cognitifs : fonctions exécutives (planification, inhibition, flexibilité, mémoire de travail), sensori-moteur, imitatif et représentatif. Générer des situations imitatives mettant en œuvre ces compétences présente donc un intérêt majeur.

Pour beaucoup de résidents, l'enjeu est de taille mais il est surprenant de constater que la majorité veut participer à l'exercice. Il n'est pas possible ici de restituer le son des échanges, mais les images parlent d'elles-mêmes. Les rires ou sourires des Résidents-guidants traduisent l'émotion qui les étreint lorsqu'ils parviennent à orienter l'action de l'adulte éducateur. L'inversion guidant/guidé ne vise pas tant le comportement imitatif que « l'exploitation des moyens fournis par l'imitation c'est-à-dire la capacité à se synchroniser avec l'autre, à partager sa motricité, à changer de statut social à tour de rôle » (Nadel, 2021, p. 217). Faire comme les autres, incarner un rôle décisionnel, partager ses savoirs, être valorisé sous le regard des pairs, d'éducateurs et

de chercheurs, trouver sa place au sein du collectif... Autant de buts qui peuvent nourrir les interactions.

Toutefois, pour certains d'entre eux, l'absence de langage verbal rend la tâche impossible. La frustration est alors profonde. Dans ce cas éminemment complexe, un éducateur vient épauler le Résident-guidant en transmettant verbalement ce qu'il perçoit de son intentionnalité ou en prenant le relai lorsque cela devient nécessaire. Le savoir expérientiel des éducateurs constitue une ressource extérieure et un étayage indispensable à la continuité de l'activité. Seule une connaissance extrêmement fine des participants autistes, ancrée de longue date, permet de saisir dans une intuitive immédiateté les microgestes et la communication tacite qu'ils tentent d'établir. Vérité apprise par l'expérience personnelle plutôt que par raisonnement discursif théorisé (Gardien, 2021, p. 32), le savoir expérientiel nécessite toute l'expertise des professionnels. Dans l'enceinte de la classe, elle convoque le socle formatif de l'enseignant, sa capacité réflexive et un ancrage didactique ouvert à la différenciation pédagogique.

4. Perspectives conclusives

In fine, les stratégies participationnelles offertes par le dispositif de formation ont permis au public autiste de progressivement s'imprégner des apprentissages. « Dans cette imprégnation par l'ambiance il y a bien quelque chose qui ressemble à l'imitation diffuse, [parfois] ignorante d'elle-même, une sorte de simple mimétisme » (Wallon, 1942, p. 114). Les travaux du psychiatre Laurent Mottron dédiés au TSA montrent toute l'importance de l'apprentissage par observation et imitation différée : c'est le « principe de tutelle latérale » (Mottron, 2016, p. 193). Renforcées par le couplage perception-action, les appropriations en miroir ancrent le sujet dans son rapport à l'altérité. Ce sont les rapports de ressemblance ou de participation avec l'entourage, tel un « compagnonnage » (Nadel, 2022), qui font de ces différentes activités l'annonce de l'imitation véritable et les interactions fructueuses entre pairs. Cette recherche a montré que dans un contexte éducatif, si l'on part du principe déféctologique que les individus autistes ne peuvent apprendre avec les autres et qu'ils doivent être isolés des stimulations extérieures, il est inconcevable d'envisager une participation effective *parmi* et *grâce* aux pairs. Or, faire changer ses prévisions, écouter les apprenants dans leurs attentes, s'ajuster à leur temporalité, leur habitus, caractérise pour nous l'essence même du principe d'éducabilité.

À vrai dire, c'est seulement en partageant avec les autres que l'on apprend pleinement (Schovanec, 2016, p. 124).

Références

- ALIN Christian (2018), *Vagabondages. Transmettre, enseigner, former...*, Paris, L'Harmattan.
- ALIN Christian (2019), *L'autisme à l'école. Le pari de l'éducabilité*, Bruxelles, Mardaga supérieur.
- ALIN Christian (2021), *L'autisme et le sport. Le pari de la confiance : enjeux et bénéfices*, Bruxelles, Mardaga supérieur.
- ARENDT Hannah (1958), *Condition de l'homme moderne*, Traduction par G. Fradier, Paris, Calmann-Lévy.
- BABOUILLEC (2021), *Voyage au centre d'un cerveau d'autiste*, Paris, Rivages poche.
- BEAUPRE Pauline (2014), *Déficiência intellectuelle et autisme : pratiques d'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BOGDASHINA Olga (2020), *Questions de perception sensorielle dans l'autisme et le syndrome d'Asperger : Des expériences sensorielles différentes, des mondes perceptifs différents*, traduction de I. Dufrénoy, Grasse, Autisme diffusion AFD.

BOURDIEU Pierre (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Librairie Droz.

BOURDIEU Pierre (1980), *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU Pierre (2007), *La misère du monde*, Paris, Seuil.

BOURDON Patrice (2021), *Éducation inclusive et participation des acteurs. Activité et Subjectivation : le sujet-participant*, Habilitation à diriger des recherches, université de Lorraine, <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03468338/>

BOURDON Patrice & LACÔTE-COQUEREAU Cécile (2025), « Le sujet-participant au regard des micro-violences et des liminalités institutionnelles », *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, n° 103 (Éducation et micro-violences : effet de loupe sur les freins à la transition inclusive).

BROUGERE Gilles (2011), « Apprendre en participant », dans Étienne BOURGEOIS & Gaëtane CHAPELLE, *Apprendre et faire apprendre*, Paris, Presses universitaires de France (2^e édition).

CHABERT Anne-Lyse (2021), *Vivre son destin, vivre sa pensée*, Paris, Albin Michel.

CHARMILLOT Maryvonne (2020), « Le rapport à la vérité dans une perspective transactionnelle participative : l'expérience contre la production de l'ignorance », *Raisons éducatives*, n° 24, p. 31-54.

COMMISSION NATIONALE CONSULTATIVE DES DROITS DE L'HOMME (2015), *Avis sur le consentement des personnes vulnérables*, Paris, République française, <https://www.cncdh.fr/fr/publications/avis-sur-le-consentement-des-personnes-vulnerables>

ENNUYER Bernard (2017), « La vulnérabilité en question ? », *Ethics, Medicine and Public Health*, vol. 3, n° 3, p. 365-373.

FRICKER Miranda (2007), *Epistemic Injustice*, Oxford, Oxford University Press.

GENARD Jean-Louis (2013), « De la capacité, de la compétence, de l'empowerment, repenser l'anthropologie de la participation », *Politique et Sociétés*, vol. 32, n° 1, p. 43-62.

GIBSON James (1977), « The theory of affordances », dans Robert SHAW (éd.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 67-82, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00692033>

GRASSI Valentina (2005), « Sociologie compréhensive et phénoménologie sociale », dans Valentina Grassi, *Introduction à la sociologie de l'imaginaire. Une compréhension de la vie quotidienne*, Toulouse, Érès, p. 61-93.

GRODBERG David, CUSSOT CHARPENTIER Stéphanie, MAFFRE Thierry & RAYNAUD Jean-Philippe (2014), « Autism Mental Status Examination (AMSE) étude préliminaire en population ciblée pour la validation d'un outil de dépistage/diagnostic des Troubles du Spectre Autistique », *European Psychiatry*, n° 29(S3), p. 597-597.

HAUTE AUTORITE DE SANTÉ (2022), *L'accompagnement de la personne présentant un trouble du développement intellectuel : autodétermination et évaluations fonctionnelles. Recommandations de bonnes pratiques*, Synthèse, Paris, Haute autorité de santé, https://www.has-sante.fr/jcms/p_3237847/fr/l-accompagnement-de-la-personne-presentant-un-trouble-du-developpement-intellectuel-tdi-volet-1

LACÔTE-COQUEREAU Cécile (2024a), « Injustices épistémiques : lorsqu'autisme et dyscommunication se conjuguent, comment faire entendre ses choix ? », *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, n° 71.

LACÔTE-COQUEREAU Cécile (2024b), « Quelle éthique éducative au regard des fragilités humaines ? Filiation, rupture et redéfinition du Sujet agissant chez Hannah Arendt pour un monde non-totalitaire », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n° 74, p. 77-89.

LACÔTE-COQUEREAU Cécile (2025), « Vulnérabilité et Silenciation de l'autisme : dilemme épistémologique du chercheur au regard de sujets en fragilités et savoirs singuliers », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n° 75, p. 57-72.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2023), *Code de l'éducation*, p. 3488, https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/2023-05-01

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2005), *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, *Journal officiel de la République Française*, n° 36 du 12 février 2005, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647>

MISSION INTERMINISTÉRIELLE (2018), *L'évolution de la protection juridique des personnes. Reconnaître, soutenir et protéger les personnes les plus vulnérables*, Rapport, Paris, Ministère de la Justice, Ministère des Solidarités et de la Santé, Secrétariat d'État aux personnes handicapées, <http://www.vie-publique.fr/rapport/37658-evolution-de-la-protection-juridique-des-personnes>

MOULAS Thibaud (2021), *L'autisme expliqué par un autiste*, Bruxelles, Mardaga.

NADEL Jacqueline (1979), « Rôle du milieu dans la conception wallonienne du développement : l'équilibre fonctionnel et la distinction entre fonction et activité », *Enfance*, tome 32, n° 5, p. 363-372.

NADEL Jacqueline (2011), *Imitation et autisme. Développement du bébé et de l'enfant avec autisme*, Malakoff, Dunod.

NADEL Jacqueline (2015), « L'imitation : un partage moteur au service du développement », *Bulletin scientifique de l'Arapi*, n° 35, <https://site.arapi-autisme.fr/le-bulletin-scientifique/>

NADEL Jacqueline (2021), *Imiter pour grandir : développement du bébé et de l'enfant avec autisme*, Malakoff, Dunod (3^e édition).

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (2022), *CIM-11 Classification internationale des maladies*, New-York, Organisation mondiale de la Santé, <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>

PAGONI Maria & FISHER Stéphanie (2020), « Développer l'autonomie pour faire face aux vulnérabilités ? Le cas de l'accompagnement au Conseil en Évolution Professionnelle à Pôle Emploi », *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, n° 57.

PIVETEAU Denis (2022), *Experts, acteurs, ensemble... pour une société qui change*, Rapport, Paris, République Française, <https://www.gouvernement.fr/rapport/12713-rapport-de-denis-piveteau-experts-acteurs-ensemble-pour-une-societe-qui-change>

RIZZOLATTI Giacomo, FADIGA Luciano, GALLESE Vittorio & FOGASSI Leonardo (1996), « Premotor cortex and the recognition of motor actions », *Cognitive Brain Research*, n° 3(2), p. 131-141.

ROGOFF Barbara (1990), *Apprenticeship in Thinking—Cognitive Development in Social Context*, Oxford, Oxford University Press.

ROGOFF Barbara (1995), « Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship », dans James WERTSCH, Pablo DEL RIO & Amelia ALVAREZ (éds.), *Sociocultural Studies of Mind*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, p. 139-164 (1^{re} édition).

ROUSSEAU Jean-Jacques (1762), *Émile ou De l'éducation*, Paris, Flammarion.

ROYER Marcel (1907), « Les Opinions de M. Th. Simon, médecin assistant au bureau d'admission de l'Asile clinique, sur la médecine et sur les médecins », *Le Progrès médical*, n° 23(35), p. 550-556.

SCHOVANEC Josef (2012), *Je suis à l'Est !* Paris, Plon.

SCHOVANEC Josef (2014), *Éloge du voyage à l'usage des autistes et de ceux qui ne le sont pas assez*, Paris, Pocket.

SEN Amartya (2000), *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil.

TERRAZ Tommy & DENIMAL Amandine (2018), « Construire la relation éducative : postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme », *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° 29.

UNESCO (2015), Déclaration d'Incheon : « Éducation 2030 : vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous », Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_fre

WALLON Henri (1942), *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion.

WALLON Henri (1951), « L'évolution dialectique de la personnalité », *Dialectica*, n° 5(3-4), p. 402-412.

WALLON Henri (1959), « Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant », *Enfance*, tome 12, n° 3, p. 287-296.