

La vulnérabilité de l'enseignant neurodivergent. L'autisme sans déficience intellectuelle à l'épreuve de l'éducation

Éric de Rus¹

Résumé :

L'expérience de la vulnérabilité peut prendre la forme de ce que l'on nomme un "handicap invisible". Les personnes avec un handicap sont généralement confrontées à de nombreux défis dans une société qui survalorise la performance. Notre contribution se concentre sur une forme précise de vulnérabilité qu'est l'autisme sans déficience intellectuelle ni altération du langage (TSA-SDI : dénommé avant 2013 « syndrome d'Asperger »). Parce que cette forme de handicap invisible est encore très méconnue, il convient d'en cerner les caractéristiques essentielles. Sur cette base, nous nous intéresserons à la manière dont l'enseignant TSA-SDI assume l'acte d'enseigner pour vivre la relation éducative avec créativité. Pour cela nous convoquerons des aspects de la pensée éducative d'Edith Stein.

Mots-clés : autisme, vulnérabilité, handicap, neurodiversité, éducation, créativité, Edith Stein.

Abstract :

The experience of vulnerability can take the form of what is known as an 'invisible disability'. People with disabilities generally face many challenges in a society that places too much emphasis on performance. Our contribution focuses on a specific form of vulnerability: autism without intellectual disability or language impairment (ASD without ID: known prior to 2013 as 'Asperger's syndrome'). As this form of invisible disability is still largely misunderstood, it is important to identify its key characteristics. On this basis, we will examine how teachers with ASD without ID embraces the act of teaching in order to foster the educational relationship with creativity. To this end we shall draw on aspects of Edith Stein's educational philosophy.

Keywords: autism, vulnerability, disability, neurodiversity, education, creativity, Edith Stein.

Professeur agrégé hors classe

Docteur en philosophie

Qualifié aux fonctions de maître de conférences (CNU, section 17)

Education Nationale (France) / Chargé d'enseignement, Faculté de philosophie de l'ICT

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8829-7942>

« Si l'on reconnaît généralement nos limites et notre besoin conséquent de coopération, c'est, la plupart du temps, pour mettre ce constat de côté. Et lorsque les malades, les blessés et autres invalides sont présents dans les pages des livres de philosophie morale, c'est presque exclusivement comme des sujets susceptibles de bienveillance de la part d'agents moraux qui sont eux-mêmes présentés comme s'ils étaient en permanence des êtres rationnels, en pleine santé et sereins. De sorte que nous sommes invités, lorsque nous envisageons le handicap, à penser aux « invalides » comme à « eux », différents de « nous », comme à une classe séparée, et non comme à nous-mêmes tels que nous avons été, tels que parfois nous sommes et tels que nous pourrions être². »

Préambule

En tant que personne autiste (TSA de niveau 1, dénommé avant 2013 « syndrome d'Asperger »), je suis de ceux qui pensent que le fait d'être personnellement impliqué – au sens de ce qui relève d'une condition neurodéveloppementale – dans les questions étudiées ne contrevient pas aux exigences d'objectivité et de rigueur d'un travail scientifique. Au contraire, par la perspective qui est la leur en vertu de la liaison intime entre l'expérience vécue et la démarche académique, les chercheurs neurodivergents peuvent apporter une contribution significative dans leur domaine d'expertise.

Avant-propos

Fragilité et vulnérabilité

Le handicap est l'un des visages de la *vulnérabilité* qui est elle-même une modalité de la finitude humaine en sa *fragilité* constitutive. Car la fragilité est une dimension universelle de notre finitude incarnée.

« Une vérité se donne crûment à saisir : toute vie dépouillée de son vernis renvoie inexorablement à la fragilité. Non une fragilité accidentelle, de surface, mais une fragilité d'identité, qui nous définit et ancre l'humanité dans notre chair. C'est là que se tient le secret de l'être et que niche la source d'une réelle solidarité entre les humains³. »

Le sens de cette « fragilité d'identité » est celui d'une non-autosuffisance essentielle : nous ne sommes pas à nous-mêmes notre propre origine, notre condition s'inscrit entre un commencement et un terme. En vertu de notre finitude temporelle incarnée, d'une part nous sommes « *quelque chose et [...] pas [...] tout*⁴ » et, d'autre part, nous avons « besoin du temps pour arriver à l'être » c'est-à-dire pour actualiser, de moment en moment, les potentialités qui sont les nôtres.

2 Alasdair Macintyre, *L'homme cet animal rationnel dépendant. Les vertus de la vulnérabilité*, Tallandier, 2020, p. 10-11. – Lorsque des références identiques se suivent nous n'indiquons que la première.

3 Charles Gardou, *Pascal, Frida Kahlo et les autres... ou quand la vulnérabilité devient force*, Toulouse, Erès, 2009, p. 18.

4 Edith Stein, *L'être fini et l'être éternel. Essai d'une atteinte du sens de l'être*, Beauvechain, Nauwelaerts, 1972, p. 67.

Parce que fragiles nous sommes vulnérables, c'est-à-dire exposés à être blessés. C'est là une possibilité inhérente à la condition humaine et c'est pourquoi « nous devons prendre en compte de manière satisfaisante les états de vulnérabilité et de dépendance⁵ ». En dépit de leur liaison intime, fragilité et vulnérabilité ne doivent pas être purement et simplement identifiées. Tandis que la fragilité est une propriété universelle de la finitude humaine, la vulnérabilité qui en découle est toujours singulière en ses modalités effectives. Chacun est vulnérable, capable d'être altéré, en ce point précis qui se noue à la croisée de sa condition humaine, de son histoire personnelle, biologique et psychique, et de son existence sociale.

« La vulnérabilité se définit essentiellement selon deux approches. La première, ontologique, la considère comme la condition *sine qua non* de l'homme en tant qu'être qui naît, meurt, est touché par la maladie. Purement biologique, cette approche manque la complexité du fonctionnement humain et de son développement qui nécessitent, pour être compris, de s'inscrire dans des modèles biopsychosociaux. [...] La deuxième approche de la vulnérabilité est sociologique : elle se définit comme la propension des individus à subir des impacts négatifs dus à des facteurs économiques, sociaux, culturels, institutionnels. En sociologie, la vulnérabilité est à envisager comme une interaction complexe entre ces différents facteurs structurels. D'où le fait que, pour produire un diagnostic et une thérapeutique (c'est-à-dire une politique de correction des inégalités dues aux vulnérabilités), rigoureux l'un comme l'autre, il est déterminant d'avoir une approche dite « intégrée » mêlant l'analyse des facteurs structurels et la question des trajectoires plus personnelles⁶. »

Cette clarification conceptuelle participe de la reconnaissance de la vulnérabilité comme une réalité inhérente à l'existence. Toutefois la vulnérabilité suscite la crainte. À certains égards nous avons même affaire à « un système social qui est une véritable machine à mettre à mal les vulnérabilités, à les stigmatiser, au mieux à les invisibiliser. »

L'inclusion scolaire

Le thème de la vulnérabilité dans le champ de l'éducation est habituellement abordé sous l'angle de l'élève, enfant ou adolescent, ou de l'étudiant adulte, dès lors que ce sont ces personnes que les institutions éducatives ont plus spécifiquement la responsabilité d'accompagner en garantissant leur intégration, notamment par un contexte et des conditions d'apprentissage ajustés qui tiennent compte de leurs particularités et besoins. Ces particularités sont considérées comme une forme de handicap dès lors qu'il y a « perte ou [...] limitation des possibilités de participer, sur un pied d'égalité avec les autres individus, à la vie de la communauté⁷ ».

⁵ Alasdair Macintyre, *op. cit.*, p. 18.

⁶ Cynthia Fleury, « Très souvent, ce qui a été pensé pour les plus vulnérables finit par être utilisé de manière universelle », 21 avril 2025 <https://theconversation.com/tres-souvent-ce-qui-a-ete-pense-pour-les-plus-vulnerables-finit-par-etre-utilise-de-maniere-universelle-254150?utm_medium=article_clipboard_share&utm_source=theconversation.com> (Consulté le 28 avril 2025).

⁷ « Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées édictées par les Nations Unies et publiées en 1982 », cité in : Julia Kristeva, *Lettre au président de la République sur les citoyens en situation de handicap, à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas*, Paris, Fayard, 2003, p. 27.

La prise en compte de la vulnérabilité inhérente à une forme de handicap se traduit par la reconnaissance de besoins spécifiques donnant lieu à des aménagements raisonnables, conformément à des préconisations établies sur la base de diagnostics. Ces aménagements, dont l'absence accroît dangereusement la vulnérabilité des individus concernés, visent à leur permettre « de réaliser les mêmes tâches, sans modifier le contenu ni leur donner un avantage. Ces aménagements [...] comprennent notamment des technologies d'assistance, un environnement d'examen adapté, du temps supplémentaire, un preneur de notes, une inscription prioritaire, un placement préférentiel en classe, des pauses fréquentes pendant les examens, une charge de cours réduite, etc⁸. » De tels aménagements répondent à un droit dénommé « compensation ».

« La compensation désigne le droit, pour une personne en situation de handicap, de bénéficier de toute mesure individuelle susceptible de garantir l'égalité de ses droits et l'équité de ses chances. Appliqué à l'inclusion scolaire et selon la nature des situations de handicap, ce principe se traduit par la mise en place d'un accompagnement individualisé ou mutualisé et par des aménagements aux épreuves d'évaluation des élèves et aux examens⁹. »

Tout ceci relève d'un souci d'inclusion comme le précise un document publié par la Cour des Comptes en septembre 2024 dans le cadre d'une évaluation de politique publique :

« L'inclusion scolaire vise à assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers. Depuis la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005¹⁰, la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire constitue en France un principe de droit¹¹. »

L'accessibilité universelle

Pour être correctement comprise, l'inclusion scolaire doit être rapportée à un enjeu pédagogique fondamental qui n'est autre que l'accessibilité universelle. Ce concept pose que l'inventivité pédagogique requise pour accompagner au mieux celles et ceux dont le fonctionnement cognitif diffère s'avère en réalité avantageuse pour *tous* les élèves.

La dénomination d'accessibilité universelle prétend éviter un double écueil. Le premier concerne l'idée selon laquelle les individus avec des besoins spécifiques, du fait de leur différence, seraient moins normaux que les autres. Cette approche déficitaire relève de ce que

8 George Kassir, « L'expérience Jones Learning Center : University of the Ozarks », *in* : *Les neurosciences éducatives : Repenser la pédagogie au regard des neurosciences*, Caen, Editions EMS, 2024, p. 147.

9 « L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap »

<<https://www.ccomptes.fr/fr/publications/l'inclusion-scolaire-des-eleves-en-situation-de-handicap>> (Consulté le 20 avril 2025).

10 Voir : Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »

<<https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000017759074/>> (Consulté le 29 janvier 2025).

11 « L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap »

<<https://www.ccomptes.fr/fr/publications/l'inclusion-scolaire-des-eleves-en-situation-de-handicap>> (Consulté le 20 avril 2025).

l'on nomme « capacitisme » ou discrimination fondée sur le handicap et conduit à dévaloriser le potentiel des personnes vulnérables par rapport aux personnes dites « valides » prises comme référent social normatif. Le second écueil concerne l'idée selon laquelle la prise en compte, sur le plan scolaire et universitaire, des individus avec des besoins spécifiques impliquerait une démultiplication illimitée des moyens et des pratiques pédagogiques, au risque de dissoudre la commune visée formatrice de tout enseignement : à savoir le déploiement des capacités proprement humaines en vue d'une habitation éclairée du monde où chacun est rendu apte à « bien juger pour bien faire¹² ».

L'enseignant autiste sans déficience intellectuelle

Il est plus inhabituel d'aborder la question de la vulnérabilité dans le champ de l'éducation sous l'angle des personnels d'éducation en situation de handicap, considérés non pas d'abord ni seulement comme des individus vulnérables requérant des aménagements spécifiques, mais comme des acteurs à part entière des communautés éducatives dans lesquelles ils sont insérés et dont la contribution, dans leurs domaines respectifs de compétence, constitue un service irremplaçable.

En adoptant ce point de vue, la réflexion sur les rapports entre la vulnérabilité et l'éducation « doit être étendue aux enseignants aussi [...] qui, à cause de leurs caractéristiques physiques ou mentales, ont peiné à se frayer un chemin. L'école a besoin de compter dans ses effectifs ceux qu'elle a exclus ou humiliés pour remettre en cause la normalité, et construire une école juste et équitable¹³. » Dans cette perspective, nous nous intéressons plus spécifiquement à l'enseignant dont la vulnérabilité relève d'une forme de handicap invisible ainsi qu'à la manière dont peut émerger, à partir de cette réalité, une praxis éducative qui possède une authentique dimension relationnelle.

Une contribution en forme de diptyque

Notre contribution est construite comme un diptyque. Le premier volet s'applique à cerner les caractéristiques majeures d'une forme de handicap invisible encore mal connu : l'autisme sans déficience intellectuelle ni altération du langage (TSA-SDI : dénommé avant 2013 « syndrome d'Asperger »). Ces repères fondamentaux constituent la pierre angulaire du second volet de notre édifice. En empruntant à la pensée éducative d'Edith Stein¹⁴, nous expliquons en quel sens l'enseignant TSA-SDI, du fait de ses propres caractéristiques, investit de manière créative certaines médiations constitutives de l'acte d'enseigner.

I – Le Trouble du Spectre de l'Autisme sans déficience intellectuelle (TSA-SDI)

Un handicap invisible

Dans une société qui survalorise la performance, tout handicap confronte à d'âpres défis. C'est justement au regard de la vulnérabilité qu'il provoque au quotidien que l'autisme est

12 René Descartes, *Discours de la méthode*, Paris, GF, 1966, troisième partie, p. 55.

13 Juliette Speranza, *L'échec scolaire n'existe pas !*, Paris, Albin Michel, 2020, p. 233.

14 Voir : Éric de Rus, *Anthropologie phénoménologique et théorie de l'éducation dans l'œuvre d'Edith Stein*, Paris, Cerf, 2019.

reconnu, depuis 1996, comme un handicap¹⁵. Lorsque l'expérience de la vulnérabilité renvoie à ce que l'on nomme un « handicap invisible », les choses s'avèrent particulièrement complexes. Ce qui précisément le cas avec le syndrome d'Asperger (depuis la publication du DSM-5¹⁶ en 2013, on ne parle plus de syndrome d'Asperger mais de trouble du spectre de l'autisme sans altération du langage ni déficit intellectuel).

Il convient de rappeler qu'« en France, environ quatre cent mille personnes – dont plus de trois cent mille hommes – seraient porteuses du syndrome d'Asperger, et près de 80 % l'ignoraient. Car ce handicap, finalement assez répandu, possède une particularité : il est invisible. Ceux qui en souffrent utilisent naturellement leur intelligence pour compenser leurs déficits sociaux. Ils camouflent ainsi leurs différences, parfois même sans s'en rendre compte. [...] L'absence de déficience intellectuelle chez les personnes porteuses du syndrome d'Asperger rend leur situation plus complexe à comprendre. [...] Cette invisibilité complique considérablement le quotidien des personnes qui en sont porteuses¹⁷. »

L'invisibilité de cette forme de handicap qu'est l'autisme sans déficience intellectuelle est renforcée par le fait que « notre représentation de l'autisme est souvent caricaturale et réductrice¹⁸ », en partie tributaire de l'image véhiculée par les médias à travers des œuvres de fiction par exemple. Aussi est-il nécessaire d'accéder à une meilleure compréhension de l'autisme sans déficience intellectuelle. Et cela d'autant plus que « le nombre de diagnostics d'autisme, désormais qualifié de trouble du spectre de l'autisme (TSA), n'a cessé de croître au cours des dernières décennies¹⁹ », ce qui s'explique notamment par l'extension de la définition de l'autisme pour cette même période.

Caractérisation de l'autisme sans déficience intellectuelle

Rappelons immédiatement qu'en « France, un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme (TSA) ne peut être délivré que par un docteur en médecine²⁰ ». Pour réaliser le diagnostic d'autisme les professionnels spécialisés utilisent des évaluations comportementales dans les domaines cognitifs, émotionnels et sociaux, des tests psychologiques et l'observation clinique.

En ce qui concerne les critères diagnostiques de ce trouble neurodéveloppemental qui se manifeste dès l'enfance et qui accompagne la personne tout au long de sa vie, le DSM-5 retient une dyade autistique, laquelle comprend les déficits de communication et d'interaction sociale ainsi que le caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts. À quoi s'ajoute la reconnaissance des spécificités sensorielles. Pour répondre aux critères diagnostiques du TSA,

15 « Loi n° 96-1076 du 11 décembre 1996 modifiant la loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales et tendant à assurer une prise en charge adaptée de l'autisme » <<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000746537/>> (Consulté le 8 août 2025).

16 American Psychiatric Association, *DSM-5. Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux*, Elsevier Masson, 2015, 5ème édition.

17 Paul & Sophie El Kharrat, *Atypiques ! Un dialogue mère-fils pour mieux comprendre l'autisme*, Harper Colins, 2025, p. 13, 13-14, 14.

18 Thomas Bourgeron, *Des gènes, des synapses, des autismes*, Paris, Odile Jacob, 2023, p. 16.

19 Voir : « Peut-on parler d'une épidémie d'autisme ? » <https://theconversation.com/peut-on-parler-dune-epidemie-dautisme-73261?utm_medium=article_native_share&utm_source=theconversation.com> (Consulté le 16 février 2025).

20 « En France, un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme (TSA) ne peut être délivré que par un docteur en médecine. Si un psychologue fait passer tous les bilans d'autisme à votre enfant ou à un de vos proches, il ne pourra pas valider le diagnostic final. Il faudra alors consulter un médecin et lui présenter les résultats des bilans. » <<https://www.autismeinfoservice.fr/informer/obtenir-diagnostic/confirmer-diagnostic-medecin>>

un individu doit présenter des déficits persistants dans chacun des trois domaines de la communication et de l'interaction sociales : la réciprocité socio-émotionnelle, les comportements de communication non verbaux, le développement, le maintien et la compréhension des relations. L'individu concerné doit également souscrire à au moins deux des quatre types de comportements restreints et répétitifs : mouvements moteurs stéréotypés ou répétitifs, utilisation d'objets ou de parole, adhésion inflexible à des routines ou à des modèles ritualisés de comportement verbal ou non verbal, intérêts très restreints et fixés anormaux en intensité ou en concentration, hyper- ou hypo-réactivité aux entrées sensorielles.

Il convient en outre de préciser que le diagnostic de TSA utilise des spécifications qui permettent d'apprécier les besoins de chaque individu sur le spectre de l'autisme, avec le niveau de soutien correspondant indiqué sur une échelle de 1 à 3. Pour autant, il serait erroné de qualifier un individu de « plus ou moins autiste » en fonction de son positionnement sur le spectre et des spécifications retenues. Car un moindre besoin de soutien dans un domaine, par exemple la capacité à exercer de manière autonome un emploi avec des aménagements adéquats, peut tout à fait se concilier avec des difficultés importantes dans un autre domaine, tel celui aussi simple en apparence qu'emprunter des transports en commun, faire ses courses ou répondre correctement à ses besoins primaires. Le raccourci qui consiste à interpréter le niveau de soutien spécifié comme l'indice d'un degré d'autisme plus ou moins fort constitue un préjugé et conduit à mésestimer les défis auxquels sont affrontées les personnes autistes sans déficience intellectuelle, surtout quand celles-ci parviennent à s'adapter et, *a fortiori*, lorsqu'elles se démarquent par certaines performances. À cet égard, le terme d'« autisme de haut niveau », souvent utilisé de manière interchangeable avec le terme syndrome d'Asperger, est ambigu. En effet ce « terme "haut niveau de fonctionnement" peut induire en erreur. Il sous-entend qu'une personne autiste se débrouille bien simplement parce qu'elle parle couramment ou qu'elle occupe un emploi. En réalité, nombre de ces personnes travaillent deux fois plus en coulisses pour gérer des difficultés telles que la surcharge sensorielle, l'épuisement social et les troubles des fonctions exécutives, qui ne diminuent pas avec le temps²¹. »

Une condition neurodéveloppementale

Il est désormais admis que l'autisme possède une « dimension génétique [...] incontestable²² ». Ce qui signifie reconnaître « l'impact des variations génétiques sur les fonctions cérébrales des personnes autistes²³ ». Cela incite à envisager l'autisme comme « une variante neurologique humaine d'origine génétique²⁴ » qui « commence *in utero* et a une influence omniprésente sur le développement, à plusieurs niveaux, tout au long de la vie. L'autisme produit des façons distinctives et atypiques de penser, de bouger, d'interagir et de traiter les choses de manière sensorielle et cognitive. » Selon cette approche, « la diversité neurologique est une caractéristique saine et naturelle de l'espèce humaine et [...] les différences neurologiques font partie de la diversité humaine naturelle et ne devraient pas être automatiquement

21 "The Truth Behind Autism Getting Worse with Age", India Autism Center, 2026
<<https://indiaautismcenter.org/blog/autism-getting-worse-with-age/>> (Consulté le 14 janvier 2026).

22 Thomas Bourgeron, *op. cit.*, p. 61.

23 *Ibid.*, p. 147.

24 Nick Walker, "What is autism ?" <<https://neuroqueer.com/what-is-autism/>> (Consulté le 9 avril 2024).

pathologisées²⁵. » À ce titre il est important de rappeler que la neurodiversité est une réalité qui concerne l'ensemble des individus du genre humain, dès lors que « les différences neurologiques sont reconnues et respectées comme toute autre variation humaine²⁶. » À l'endroit de la neurodiversité, le « concept de neurodivergence est utilisé pour désigner les personnes ayant un fonctionnement neurocognitif s'éloignant de la norme. Elle peut prendre, entre autres, la forme de l'autisme, d'un déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité ou de difficultés d'apprentissage telles que la dysorthographe ou la dyslexie. La neuroatypie est un terme souvent utilisé de manière interchangeable avec la neurodivergence, par contraste à la neurotypie²⁷. »

En adoptant cette perspective, l'autisme devrait être considéré non pas comme une maladie mais comme « un variant humain, ou selon la formule maintenant consacrée, une autre intelligence²⁸ » et, plus largement, comme une certaine façon de sentir et d'habiter le monde²⁹. Par rapport à une conception du diagnostic médical dominée par le paradigme de la pathologie et à une lecture déficitaire de la vulnérabilité, l'ouverture à la neurodiversité renouvelle notre perception de l'autisme.

« Si le spectre de l'autisme est bien une neurodiversité et non une maladie, cela [...] a de fortes implications notamment dans le domaine de la recherche et du soin : ce n'est pas la même chose de rechercher une anomalie (qui implique une réparation d'une éventuelle lésion cérébrale, avec un objectif de guérison qui consiste à un retour vers la norme) ou de chercher une variation de la norme (ce qui implique non pas une guérison de la personne [...] mais une adaptation de l'ensemble de la société à cette différence)³⁰ ».

Pour autant, ce changement de regard sur l'autisme ne signifie aucunement minimiser les défis rencontrés par les personnes concernées, spécialement au niveau social et professionnel, ni leur besoin de soutien y compris médical lorsque cela est nécessaire.

Spectre autistique et diversité des profils

Si « les individus autistes se caractérisent par un traitement de l'information atypique dans tous

25 Hagar Goldberg, Décrypter la neurodiversité : perspectives neuroscientifiques. Encyclopédie 2023, 3, 972-980 <<https://doi.org/10.3390/encyclopedia3030070>> (Consulté le 18 décembre 2024).

26 “National Symposium on Neurodiversity at Syracuse University”, 5 août 2011 <<https://neurodiversitysymposium.wordpress.com/what-is-neurodiversity/>> (Consulté le 7 octobre 2024).

27 Pénélope Codello, Ewan Oiry, Fran Delhoume, « Neurodivergence au travail, pourquoi une approche strictement médicale ne suffit pas », 3 février 2025 <<https://theconversation.com/neurodivergence-au-travail-pourquoi-une-approche-strictement-medecale-ne-suffit-pas-242866>> (Consulté le 16 mars 2025).

28 Laurent Mottron, « L'autisme, une autre intelligence. Is autism a different kind of intelligence? New insights from cognitive neurosciences », Bull. Acad. Natle Méd., 2016, 200, no 3, 423-434 séance du 8 mars 2016 ; ici : p. 424 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001407919307198?ref=cra_js_challenge&fr=RR-1> (Consulté le 1 février 2024).

29 Voir : Éric de Rus, *L'autisme une autre façon d'être au monde. Mon voyage en neurodiversité*, Paris, Salvator, 2025.

30 Dr. David Gourion, Séverine Leduc, *Eloge des intelligences atypiques. Pas comme les autres, plus que les autres !*, Paris, Odile Jacob, 2021, p. 130.

les domaines (social, non social, langage) et modalités (auditives, visuelles)³¹ », il convient de ne pas perdre de vue qu'« il existe une grande diversité de profils, de besoins et de modes d'expression³² ». En effet, il « n'existe pas deux personnes autistes identiques³³ » puisque l'autisme « se présente ou s'exprime toujours de manière unique », et cela, aussi en raison d'« une interaction complexe (et potentiellement plus créative) entre les traits autistiques et les autres qualités de l'individu ». C'est la raison pour laquelle on parle de "spectre" car cette notion rend mieux compte de la diversité des profils. Les chercheurs soulignent en effet « la diversité de l'autisme sur le plan génétique et sur le plan phénotypique [...], tant les particularités qui le caractérisent sont variées³⁴. »

Par conséquent il faut tenir tout à la fois, d'une part l'existence de caractéristiques cliniquement identifiables et objectivables sur lesquelles se fondent le diagnostic d'autisme et, d'autre part, l'hétérogénéité de leurs manifestations eu égard au vécu singulier de chaque individu sur le spectre de l'autisme. Comme l'exige toute réalité complexe, il s'agit surtout d'appréhender avec nuance, humilité et respect les rapports qui existent entre ces deux polarités.

Par ailleurs, l'unicité irréductible de chaque individu autiste se vérifie à l'endroit de la libre appropriation qu'il réalise de son propre diagnostic de TSA. Cela représente un processus, toujours singulier, qui requiert indissolublement d'assimiler des données factuelles inhérentes au diagnostic et de leur donner un sens en les intégrant dans le tissu d'une existence subjective³⁵

II – L'enseignant TSA-SDI à la lumière de la pensée éducative d'Edith Stein

Pourquoi Edith Stein ?

Nous avons choisi d'aborder la vulnérabilité de l'enseignant autiste sans déficience intellectuelle à la lumière de la pensée éducative d'Edith Stein. Trois raisons principales président à ce choix.

31 Soulières I, Dawson M, Gernsbacher MA, Mottron L (2011), "The Level and Nature of Autistic Intelligence II: What about Asperger Syndrome?" PLoS, ONE 6(9) : e25372 <doi:10.1371/journal.pone.0025372> (Consulté le 7 mai 2024).

32 <<https://maisondelautisme.gouv.fr/fiches-pratiques-autisme/qu-est-ce-que-l-autisme/>> (Consulté le 24 janvier 2026).

33 Olivier Sacks, *Un Anthropologue sur Mars : sept histoires paradoxales*, cité in : Steve Silberman, *Neurotribus. Autisme : Plaidoyer pour la neurodiversité*, Lausanne, Quanta, 2020, p. 17.

34 Thomas Bourgeron, *op. cit.*, p. 249 et p. 15. Le phénotype désigne l'ensemble des traits observables d'un individu.

35 Voir : Éric de Rus, *Le processus identitaire à l'épreuve du TSA : retombées de l'appropriation du diagnostic à l'âge adulte*, Revue de la neurodiversité / Journal of Neurodiversity (2 (1) 2024) <<https://revue-neurodiversite.org/le-processus-identitaire-a-lepreuve-du-tsa-retombees-de-lappropriation-du-diagnostic-a-lage-adulte/>> (Consulté le 21 juin 2026).

La première raison tient au fait que pour Edith Stein le « travail d'éducation équivaut à une création³⁶ ». Éduquer est un « art de donner forme à sa vie³⁷ », ordonné à « la formation de tout l'homme avec toutes ses facultés et capacités³⁸ », c'est-à-dire au « façonnement de l'être humain dans sa complétude pour qu'il devienne ce qu'il doit être³⁹. » Or la manière dont l'enseignant TSA-SDI va mobiliser certaines médiations fondamentales de l'acte d'enseigner nous paraît relever proprement d'une forme de créativité que nous rattachons précisément à un mode de pensée neurodivergent.

La deuxième raison renvoie à une hypothèse formulée par Cristina Gangemi, auteur d'une thèse de doctorat dans le domaine de la théologie du handicap. Cette hypothèse qui a retenu notre attention, même si elle reste à étayer, suggère qu'Edith Stein « elle-même était peut-être autiste⁴⁰. »

La troisième raison concerne la manière dont Edith Stein assume la recherche académique en abordant des questions qui l'habitent et l'engagent personnellement : « Mes travaux ne sont jamais que des précipités de ce qui m'a occupée dans la vie, car je suis ainsi faite qu'il me faut réfléchir à ce qui fait ma vie⁴¹ ». Cette liaison intime entre la pensée et la vie ne l'empêcha aucunement de pratiquer la philosophie comme une science, c'est-à-dire « selon le principe d'une rigoureuse honnêteté intellectuelle⁴² ».

Enseigner à l'épreuve de la relation

Lorsque la personne autiste sans déficience intellectuelle a pour fonction d'enseigner, on est en droit de se demander si une telle condition est un obstacle à la relation, altérant par-là même la nature de l'éducation dès lors que la relation est considérée comme l'« âme de l'éducation⁴³ ». Nous pensons plutôt que l'autisme interroge une conception très normative de ce que signifie être en relation. Chaque individu partage indéniablement avec tout autre

36 Edith Stein désigne l'éducation comme cet « art suprême dont le matériau n'est ni le bois ni la pierre mais l'âme humaine. » Et de préciser : « Le sens que je donne ici au travail d'éducation équivaut à une création : alors que les autres activités s'arrêtent aux facultés humaines, l'éducation pénètre jusqu'à l'âme même, à sa substance, pour lui donner une forme nouvelle et par là recréer l'homme dans sa totalité. » (*Un maître dans l'art d'éduquer et de former : sainte Thérèse de Jésus*. Publié en français sous le titre : *L'Art d'éduquer. Regard sur Thérèse d'Avila*, Genève, Ad Solem, 1999, p. 47-48).

37 « De l'art de donner forme à sa vie », in : Edith Stein, *Source cachée. Œuvres spirituelles*, Paris, Éd. du Cerf, 1998, p. 79-98.

38 « Sous le concept d'éducation nous entendons la formation de tout l'homme avec toutes ses facultés et capacités. Que cherche-t-on à atteindre par l'éducation, sinon que le jeune qui nous a été confié parvienne à être un *homme véritable* et soit *authentiquement lui-même* [...], c'est-à-dire, le *véritable être de l'homme* et la *véritable individualité*. » "Wahrheit und Klarheit im Unterricht und in der Erziehung", in : Edith Stein, *Bildung und Entfaltung der Individualität*, ESGA 16, p. 5.

39 « Les problèmes posés par l'éducation moderne des jeunes filles », in : *La femme. Cours et conférences*, Paris, Éd. du Cerf, Éd. du Carmel, Ad Solem, 2008, p. 349.

40 Cité in : Luke Coppen, "“Individual, unrepeatable, and valuable”: How Edith Stein served people with disabilities", The Pillar, 9 août 2023 : "You've suggested that Edith Stein may have had Asperger's syndrome. What drew you to this conclusion? – This is a personal observation and more of an instinctive response to her story as I have received it. It would make a very interesting research project."

<<https://www.pillarcatholic.com/p/individual-unrepeatable-and-valuable>> (Consulté le 16 novembre 2024).

41 Lettre à Roman Ingarden, 15 octobre 1921, in : Edith Stein, *Correspondance*, tome I, Paris, Cerf, Carmel, Ad Solem, 2009, p. 264.

42 « La phénoménologie de Husserl et la philosophie de Saint Thomas d'Aquin. Essai d'une confrontation », in : Edith Stein, *Phénoménologie et philosophie chrétienne*, Paris, Cerf, 1987, p. 33.

43 Voir : Martin Buber, *La relation. Âme de l'éducation*, Parole et silence, 2001.

membre de sa communauté d'appartenance un certain nombre de matrices culturelles qui lui ont été transmises et qui ont été acquises par éducation. Il n'en reste pas moins que si « les individus reçoivent de leurs communautés d'appartenance un certain nombre de médiations fondamentales, telle une langue, chacun demeure dans un libre rapport à ce qui lui a été transmis. Cela signifie que ce que nous nommons médiation, et qui appartient à la structure de toute relation, est le fruit d'une création continue. Parce que toute relation véritable est vie, elle n'est ni déjà donnée ni entièrement prévisible. La relation appelle cet art inépuisable des médiations qui s'inventent au fil de l'aventure du vivre⁴⁴. » En suivant cette ligne, nous soutenons que l'enseignant TSA-SDI assume le défi de la relation éducative en investissant d'une manière particulière ces médiations cruciales ou modalités fondamentales que sont le langage et les contenus de savoir mobilisés.

La formation de l'intellect par le travail de la dénomination

Edith Stein explique que « l'enseignement n'est qu'une partie de l'éducation, qui porte spécialement sur la formation de l'entendement⁴⁵ ». Elle précise que l'entendement « est la clef du royaume de l'esprit, [...] l'œil de l'esprit, par lequel la lumière pénètre dans les ténèbres⁴⁶ », au sens où le bon usage de l'entendement dissipe la confusion au profit d'une droite connaissance des choses elles-mêmes.

Sous la dénomination d'enseignement Edith Stein vise d'abord la formation de l'esprit en tant qu'il connaît (*intellectus*), et dont la tâche est de contribuer à former des *jugements vrais*, des *perceptions claires* et des *concepts corrects*⁴⁷. Tout concept a pour fonction opératoire de déterminer, par le biais de distinctions, un contenu précis de pensée. Grâce aux concepts qu'elle forge, l'intelligence humaine progresse méthodiquement dans l'élucidation rigoureuse des problèmes qu'elle formule. Ce travail permet de « prendre position d'une manière autonome sur les problèmes soulevés [...] en partant de principes ultimes clairement mis en lumière⁴⁸. »

Dans la formation de l'entendement, l'enseignement procède par le biais d'« opérations intellectuelles et cognitives⁴⁹ » propres à chaque discipline (l'acte de problématisation philosophique, l'élaboration d'une hypothèse de recherche en sciences, ...). La maîtrise de ces opérations est intimement liée à celle du langage. En effet l'activité pensante est tributaire de l'acquisition d'un système conventionnel de signes lequel se réalise toujours dans une langue qui est une structure linguistique particulière. Penser a pour condition de dénommer. Car « on ne peut pas penser si on ne pense pas une chose unique ; et si on le peut, un seul nom pourra être assigné à cette chose⁵⁰ ». Les définitions tiennent lieu de médiations grâce auxquelles la pensée opère en distinguant, classant, organisant. Car la « pensée [...]

44 Éric de Rus, *L'individu et la communauté selon Edith Stein. Une pensée de la relation*. Paris, Éditions du Carmel, 2026, p. 25.

45 « Certainement, l'enseignement n'est qu'une partie de l'éducation, qui porte spécialement sur la formation de l'entendement. » “Wahrheit und Klarheit im Unterricht und in der Erziehung“, ESGA 16, p. 5.

46 « Les fondements de l'éducation féminine », in : Edith Stein, *La femme*, p. 100.

47 « Que signifie enseigner, sinon transmettre la connaissance ? Cela signifie, en premier lieu, apporter aux élèves des *jugements vrais*, des *perceptions claires* et des *concepts corrects* ; et en second lieu, former leur entendement de telle manière qu'ils soient capables d'atteindre par eux-mêmes des *perceptions claires*, des *concepts corrects* et des *jugements vrais*. » “Wahrheit und Klarheit im Unterricht und in der Erziehung“, ESGA 16, p. 4.

48 Lettre à Maria Brück, 31 juillet 1933, in : Edith Stein, *Correspondance*, tome I, p. 708.

49 « Les fondements de l'éducation féminine », in : Edith Stein, *La femme*, p. 92.

50 Aristote, *Métaphysique*, Paris, Vrin, trad. Tricot, 1970, IV, 4.

catégorise la réalité, et en cette fonction organisatrice elle est si étroitement associée au langage qu'on peut être tenté d'identifier pensée et langage à ce point de vue⁵¹. » Par le travail de la dénomination la réalité devient pensable dans la mesure où, en nommant, l'être humain dessine le contour des choses dont le contenu devient objet d'une représentation mentale aussi claire et distincte que possible.

Par les mots l'être humain structure tout autant son propre monde intérieur et se rend capable d'en communiquer quelque chose par la parole. En effet parler « doit avoir pour but que ce que l'on a à dire trouve une *expression adéquate* [...] (car) quiconque n'arrive pas à traduire sa pensée est comme prisonnier en son âme propre : il ne peut se mouvoir librement et ne peut avoir accès à autrui. [...] Être capable de s'exprimer d'une manière adéquate est donc quelque chose qui ressortit essentiellement à la nature humaine parachevée⁵². »

Outre la fonction hautement structurante du langage, le soin que l'enseignant TSA-SDI accorde aux mots lui permet de faire contrepoids à une certaine tendance à l'isolement. En effet, un sujet que son inclination au repli expose au risque de la déflagration de la parole peut, par cette conscience même, échapper au mutisme au profit d'une alliance particulière avec le parler. Un tel sujet, par son application à « formuler dans des paroles les pensées qui émanent du tréfonds de l'être⁵³ » de telle manière que ce qu'il « a à dire trouve une expression adéquate », échappe à la clôture stérile sur soi. Le langage acquiert ici le statut de médiation relationnelle d'élection.

La transmission culturelle

Enseigner consiste indissolublement dans la transmission et l'assimilation vivante d'un patrimoine culturel. Cette dimension de l'enseignement est intimement liée à la formation des facultés puisque celles-ci « ne peuvent se mettre en action que sur une matière, mais sur une matière qui leur soit conforme⁵⁴ ». C'est précisément le rôle de la culture que de fournir à l'esprit une nourriture formatrice adéquate. Car si l'homme « est enraciné dans le monde matériel et qu'il en retire de la force, [...] il est également situé dans le monde de l'esprit et [...] trouve là aussi de quoi se nourrir et se construire⁵⁵. » Et c'est justement la « mission spécifique de l'école⁵⁶ » que d'instruire, c'est-à-dire d'« initier aux domaines culturels et à rendre opérant leur pouvoir de former les êtres humains » en favorisant le dialogue avec les autres cultures.

Toute réalité culturelle, en tant que création de l'esprit, est une tentative pour organiser le réel en lui conférant une cohérence dont il est possible de rendre raison. Edith Stein rattache un tel effort de la pensée à une tendance humaine structurelle qui fait chercher une « vision globale du monde⁵⁷ », « une conception homogène du monde⁵⁸ » capable de fonder une manière d'être au monde et de prendre position par rapport au monde. Une telle tendance témoigne de ce besoin rationnel de compréhension qui pousse l'être humain à chercher un principe

51 « Coup d'oeil sur le développement de la linguistique », in : Emile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1976, t. 1, p. 27.

52 « Les problèmes posés par l'éducation moderne des jeunes filles », in : Edith Stein, *La femme*, p. 379-380-381.

53 *Ibid.*, p. 380.

54 « Vie chrétienne de la femme », in : Edith Stein, *La femme*, p. 185.

55 *De la personne humaine. I – Cours d'anthropologie philosophique*, Paris, Ad Solem-Cerf/Carmel, 2012, p. 194.

56 « Les problèmes posés par l'éducation moderne des jeunes filles », in : Edith Stein, *La femme*, p. 360.

57 *De la personne humaine. I*, p. 22.

58 « Les problèmes posés par l'éducation moderne des jeunes filles », in : Edith Stein, *La femme*, p. 363.

d'intelligibilité qui lui permette de ramener les choses à une unité de sens. Car « *Sens et comprendre vont de pair*. Sens signifie : ce qui peut être compris, et *comprendre* signifie : saisir-le-sens. *Comprendre (intelligere) l'intelligible (intelligibile)* est la fonction même de l'esprit qui, ailleurs, a reçu le nom d'*intelligence (intellectus)*⁵⁹. »

De plus, tout comme le langage, la transmission culturelle possède une puissante vertu relationnelle. Elle fait advenir entre les individus un monde en commun qui les libère de la tentation de la fermeture sur soi en faveur d'un horizon d'humanité partagée. En effet Edith Stein nous rappelle que les œuvres qui constituent un patrimoine culturel sont des « créations objectives dans lesquelles la vie spirituelle s'exprime⁶⁰ » au sens où chaque réalité culturelle, en tant que « *produit matériel [...] rempli d'esprit*⁶¹ », est une cristallisation particulière d'expériences humaines fondamentales qui prennent corps et s'objectivent matériellement. Parce qu'elles sont le réceptacle et le témoin de réalités d'expériences vécues – celle de l'amour, de la douleur, de la beauté, etc. ... – dans ce qu'elles ont de plus essentiel, les grandes œuvres ont le pouvoir de parler à l'irréductible singularité de chaque personne sans pour autant l'enfermer dans les bornes de son individualité. C'est pourquoi elles constituent des médiations transcendantes grâce auxquelles un individu parvient à objectiver sa propre expérience subjective, à se l'approprier, à la penser en la rattachant à un questionnement plus général, à une problématique universelle qui est celle de l'humanité à laquelle il se sait alors appartenir, de laquelle il s'éprouve solidaire. Ce qui revient à dire qu'à travers la transmission et la réception des biens culturels nous pouvons « rencontrer le fragment de monde qui entre réellement en résonance avec nous⁶². » Ce qui constitue un enjeu central de l'éducation.

« La *Bildung*, au sens d'“éducation” et de “culture”, est un processus essentiel dans lequel des relations au monde peuvent se développer et se déployer. La *Bildung* réussit là où nous arrivons à faire parler aux oreilles d'une jeune personne un fragment de notre monde, du monde social que nous avons en partage ou de manière plus générale du monde vivant. L'idée de *Bildung* est de faire en sorte que le monde parle aux sujets, qu'il soit mis en résonance. La *Bildung* permet donc non pas d'acquérir un savoir du monde ni de se former, mais de façonner une relation au monde⁶³. »

C'est de cette façon que la transmission culturelle prend part à l'édification d'une mémoire partagée sans laquelle il ne saurait y avoir de citoyenneté active et responsable. En participant à la formation des individus, et en les préparant à s'insérer activement dans le tissu social à travers les fonctions qu'ils y exerceront avec compétence, l'enseignement possède une dimension pratique.

Synthèse

La manière dont l'enseignant TSA-SDI investit ces deux modalités cruciales de l'acte d'enseigner que sont la maîtrise du langage et la transmission des biens culturels nous paraît indiquer plusieurs choses.

Tout d'abord, cela dévoile une tonalité particulière du besoin rationnel de compréhension qui anime tout être humain dans sa conquête sur le chaos et la confusion en faveur d'un certain

59 *L'être fini et l'être éternel*, p. 71.

60 « Les problèmes posés par l'éducation moderne des jeunes filles », in : Edith Stein, *La femme*, p. 282.

61 *L'être fini et l'être éternel*, p. 376.

62 Harmut Rosa, *Pédagogie de la résonance*, Le Pommier, 2022, p. 155.

63 *Ibid.*, p. 29-30.

ordre des choses. Tonalité qui se caractérise ici par la minutie lexicale et le traitement des contenus de savoir comme autant de structures intelligibles de la réalité. Un tel rapport au langage et à la culture témoigne de l'acuité particulière avec laquelle la personne autiste ressent douloureusement la confusion et l'instabilité, et de la force proportionnellement inverse avec laquelle elle tend à ramener les choses à un ordre lisible et stable.

Ensuite, ces deux dimensions constitutives de l'enseignement sont solidaires d'une expérience relationnelle effective. La connaissance transmise et acquise par le biais du langage est ici vécue comme un territoire symbolique où les individus peuvent se rencontrer là où, pour la personne autiste, le lien conversationnel sous ses formes socialement convenues s'avère fréquemment moins évident.

Rendre le monde lisible

Pour apprécier l'importance particulière que revêtent pour l'enseignant TSA-SDI ces deux médiations que sont l'ascèse de la dénomination et la transmission des contenus de savoir, il convient de les rattacher à une caractéristique essentielle de la pensée autistique – que nous nommons *penser par structures* – et que nous considérons comme le point haut auquel s'ordonnent ces deux modalités fondamentales de l'acte d'enseigner en lui conférant son unité de fond.

Partons du principe que penser est un acte d'intelligibilité, un effort réflexif de compréhension qui vise le sens. Penser c'est s'arracher au chaos en faveur d'un ordre des choses lisible. C'est repousser l'informe en se représentant les phénomènes sous forme de structures, c'est-à-dire de figures complexes organisées, de configurations ordonnées. Si « l'esprit humain a tendance à traquer les structures⁶⁴ » sous-jacentes aux phénomènes, c'est que cette tendance correspond à l'activité fondamentale de la pensée qui opère par abstraction. Par l'« abstraction, c'est-à-dire l'action d'écarter le contingent et de dégager positivement l'essentiel⁶⁵ », la pensée nous élève de la multiplicité des déterminations contingentes observées à l'unité intelligible de structures essentielles traduisibles sous forme d'énoncés généraux ou de lois, nous donnant d'appréhender le réel selon un certain ordre des choses. Cette tendance inhérente à l'esprit, la pensée autistique l'exemplifie puisqu'elle démontre une aptitude marquée à abstraire les motifs sous-jacents aux phénomènes, à saisir leur ossature immanente, à capter les lignes de force qui dessinent leur architecture intrinsèque. En effet le « monde cognitif de l'autisme est [...] très structuré [...], le cadre cognitif de l'autiste est façonné et développé essentiellement par la structure sous-jacente qu'il découvre dans le monde qui l'entoure⁶⁶. » La pensée en images⁶⁷, souvent mentionnée comme une caractéristique du cerveau des autistes⁶⁸, permet de se représenter sous forme de vision mentale les motifs récurrents ou régularités structurelles repérés.

Nous pensons que l'intensité avec laquelle la personne autiste répond au besoin universel de rendre le monde lisible, et qui se traduit par un rapport très structuré à la réalité, est intimement liée à sa constitution neuro-sensorielle qui lui fait éprouver avec une douloureuse intensité

64 Paul Davies, *L'esprit de Dieu*, Hachette, 1998, p. 83.

65 « La Phénoménologie. Journées d'études de la société thomiste », Juvisy, 12 septembre 1932, Paris, cerf, 1932, p. 85.

66 Alan Griswold, "The World as Wittgenstein Found It. The *Tractatus Logico-Philosophicus* as a Model of Autistic Cognition" <<https://www.grizzalan.com/autisticsymphony/wittgenstein.html>> (Consulté le 5 avril 2025).

67 Voir : Temple Grandin, *Penser en images et autres témoignages sur l'autisme*, Paris, Odile Jacob, 1997.

68 Voir : Temple Grandin, *Dans le cerveau des autistes*, Odile Jacob, 2014.

l'aspect chaotique du monde et la dispose, avec une égale intensité, à rechercher en permanence une intelligibilité à la hauteur de son besoin d'un ordre sans lequel ce même monde apparaît dépourvu de cohérence, au point de ressentir, jusqu'à l'épuisement, une profonde anxiété et désorientation.

Cette recherche d'un *ordre des choses lisible* constitue à nos yeux une clé essentielle pour comprendre de manière unifiée – ce qui ne veut pas dire uniforme – le vivre autistique ainsi que les critères diagnostiques du TSA. En effet, ce que nous nommons *orientation structurelle vers l'ordre* éclaire tout à la fois le domaine de la communication et des interactions sociales, celui des comportements dits restreints, ainsi que les formes de réactivité sensorielle. Dans cette optique, les difficultés rencontrées au niveau communicationnel, comportemental et sensoriel seraient liées à un traitement atypique de l'information dû à un déchiffrement malaisé d'un ordre des choses non immédiatement saisissable. Ce à quoi la personne autiste sans déficience intellectuelle répond plus particulièrement en structurant le réel grâce à un cadre clair et prévisible lui permettant de réguler, autant que faire se peut, ses interactions, notamment par une exigence d'explicitation ; ses activités, spécialement par l'instauration de rythmes stables ; et son environnement, par une maîtrise des stimulations sensorielles. Par cet ordonnancement le monde devient lisible et habitable.

Envoi

Sur la base d'une détermination de l'autisme sans déficience intellectuelle qui, sans prétendre à l'exhaustivité, s'est voulue aussi claire et précise que possible, nous nous sommes intéressés à l'enseignant TSA-SDI et à sa manière d'habiter la relation éducative. En convoquant certains aspects de la pensée éducative d'Edith Stein, nous avons montré que ces deux médiations fondamentales de l'acte d'enseigner que sont le langage et la transmission des connaissances participent de l'avènement d'un monde en commun en tant qu'espace relationnel ordonné.

Nous avons expliqué que la manière propre dont l'enseignant TSA-SDI investit ces deux médiations fondamentales, tout en témoignant de l'effort de la pensée humaine pour rendre le monde lisible, se trouve intensifiée chez la personne autiste au regard d'un mode de pensée caractérisé par l'importance accordée aux structures ou motifs conférant aux phénomènes une intelligibilité intrinsèque qui les rend compréhensibles et le monde habitable.

Plus largement, nous pensons que la cognition neurodivergente recèle de puissantes ressources créatives. Par créativité nous entendons ici « la capacité d'imaginer le monde tel qu'il n'est pas – de franchir des étapes conceptuelles et d'affiner les données brutes de l'expérience en idées abstraites, en sens et en compréhension⁶⁹. » Parce qu'elle nous invite à explorer les possibilités d'une pensée ouverte aux lectures complexes du monde, capable d'explorer la réalité en sa richesse inépuisable, nous soutenons que la « cognition autistique est une fenêtre ouverte sur un monde très vaste et constitue donc [...] une source de lumière pour toute l'humanité⁷⁰. »

69 Steve Silberman, "The Key to Genius", 1/12/2023 <<https://www.wired.com/2003/12/genius-2/>> (Consulté le 5 avril 2025).

70 Alan Griswold, *op. cit.*

Pour citer cet article

Référence électronique

Éric de Rus, « La vulnérabilité de l'enseignant neurodivergent, L'autisme sans déficience intellectuelle à l'épreuve de la relation éducative », *Educatio* [En ligne], n°17 | 2026. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés