

- **Lacôte-Coquereau, C.** (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*, 75, 57-72. <https://doi.org/10.3917/spir.075.0057>.

VULNÉRABILITÉ ET SILENCIATION DE L'AUTISME

DILEMME ÉPISTEMOLOGIQUE DU CHERCHEUR

Résumé :

Cet article porte sur des enjeux éthiques et épistémologiques majeurs : la silenciation d'un public autiste aux vulnérabilités multiples, minoré des processus de formation et de recherche, et pour lequel les données manquent cruellement. Le Comité pour les droits de l'enfant de l'Organisation des Nations Unies souligne ainsi, à l'encontre de la France, les situations de vulnérabilité épistémique mises à nu : « la majorité des enfants autistes n'ont pas accès à l'enseignement » (ONU, 2016 : 14). Le constat de ces iniquités éducatives interroge profondément l'épistémologie du praticien-chercheur. Dans une posture incarnée, quelle place pour le vécu, les savoirs, la vulnérabilité de l'Autre ? Quelles conséquences sur la construction de son objet de recherche, sa méthodologie, son approche participative, son éthique ?

Mots-clefs : Vulnérabilité, Autisme, Injustices épistémiques, Éthique, Éducabilité, Épistémologie, Recherche participative, Altérité

VULNERABILITY AND SILENCING OF AUTISM

THE RESEARCHER'S EPISTEMOLOGICAL DILEMMA WITH REGARD TO SUBJECTS WITH SINGULAR KNOWLEDGE

Abstract : This article deals with major ethical and epistemological issues: the silencing of an autistic public with multiple vulnerabilities, sidelined from training and research processes, and for which data is cruelly lacking. The United Nations Committee on the Rights of the Child highlights the epistemic vulnerabilities exposed in France: "the majority of children with autism do not have access to education" (UN, 2016: 14). The observation of these educational inequities raises profound questions about the epistemology of the practitioner-researcher. In an embodied posture, what place is there for the experience, knowledge and vulnerability of the Other? What are the consequences for the construction of the research object, its methodology, its participatory approach and its ethics?

Keywords : Vulnerability, Autism, Epistemic injustices, Ethics, Educability, Epistemology, Participatory research, Otherness.

INTRODUCTION

Malgré les injonctions institutionnelles « reconnaissant que toute discrimination fondée sur le handicap est une négation de la dignité et de la valeur inhérentes à la personne humaine » (ONU, 2006 : 3), les personnes autistes dites « vulnérables » demeurent éloignées des dispositifs inclusifs éducatifs, institutionnels ou de recherche, favorisant leur participation sociétale (Ebersold, 2017 ; Gardou, 2006). Le Comité pour les droits de l'enfant souligne ainsi, à l'encontre de la France, les situations de vulnérabilité épistémique mises à nu du fait d'iniquités éducatives : « la majorité des enfants autistes n'ont pas accès à l'enseignement » (ONU, 2016 : 14).

Sur le versant scientifique, et bien que les injonctions internationales préconisent « d'associer activement les personnes handicapées à la recherche et à la formation » (Unesco, 1994 : 29), la présence autistique s'y révèle elliptique, souvent réduite à la portion congrue : celle des sujets aux capacités socio-cognitives les moins altérées. *A contrario*, le témoignage fragile des individus autistes conjuguant troubles du langage et du développement intellectuel est foncièrement édulcoré des recherches en éducation (Broer et al., 2005 ; Paquet et al., 2008), attestant d'injustices épistémiques flagrantes (Godrie & Dos Santos, 2017 ; Lacôte-Coquereau, 2024b). Ainsi, au motif d'une prétendue vulnérabilité, installe-t-on en liminalité « dans des “ailleurs”, celles et ceux qui sont touchés par une déficience. Parce qu'on les imagine bizarres, on tend à les insulariser » (Gardou, 2005 : 10).

La problématique de cet article¹ porte donc sur des enjeux éthiques majeurs : la silenciation d'un public autiste aux vulnérabilités multiples (Dotson, 2011), minoré des dispositifs de recherche, et pour lequel les données manquent cruellement (Tyrrell & Woods, 2020). Dans une posture incarnée de praticien-chercheur, quelle place pour le vécu, les savoirs, la vulnérabilité de l'Autre ? Quelles conséquences sur la construction de l'objet de recherche, son appréhension, sa méthodologie, son devenir ? Pour répondre à ces questions tant épistémologiques qu'éthiques, nos axes d'analyse seront structurellement abordés de la manière suivante :

- La liminalité socio-historique de l'autisme, au prétexte d'une vulnérabilité déféctologique intrinsèque ;

¹ Recherche portant sur travaux de thèse (Lacôte-Coquereau, 2024c) et projet scientifique *Participe 3.0*. <https://habitat-inclusif-participe.univ-nantes.fr/>

- La silenciation épistémique iniquement dévolue aux sujets dyscommuni-cants (Lacôte-Coquereau, 2024b) ;
- L'anamorphose du concept de vulnérabilité au prisme de l'anthropologie conjonctive, modifiant profondément le regard porté sur l'autonomie idéelle, à l'aube d'une capabilité en devenir (Sen, 2009) ;
- Enfin, le dilemme épistémologique auquel devra faire face le chercheur pour oser *en-visager* une véritable éthique de l'altérité (Levinas, 1984), respectueuse de tout sujet aux savoirs singuliers.

VULNÉRABILITÉ ET AUTISME : OMBRES DE L'HISTOIRE

Lorsque la vulnérabilité assigne à la liminalité

Cet article questionne la perception sociétale, historique et contemporaine, d'apprenants dyscommunicants porteurs de Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA) reconnus « vulnérables » (OMS, 2022). Mais qu'est-ce que la vulnérabilité ?

Prenons le temps de définir succinctement ce terme de « vulnérabilité » épi-centre des investigations de cet article, afin d'en appréhender les contours, les ac-ceptions notionnelles et les implicites sous-jacents. Si l'on se réfère à l'étymologie latine *vulnus* « blessure », est dit « vulnérable » celui « qui défectueux, peut être blessé » (Petit Larousse illustré, 1912, p. 1059). Nous percevons de prime abord le regard défectologique porté sur l'individu lui-même. Près d'un siècle plus tard, est considéré « vulnérable » quiconque « peut être blessé, facilement atteint, se défend mal, sensible, fragile » (Robert, 2003, p. 2813). De la défectologie à la fragilité, la notion a sensiblement évolué ; nous y reviendrons.

Pour le sociologue Jean-Yves Barreyre, la vulnérabilité est consubstantielle, au prétexte d'atypies aux normes en vigueur, d'une implicite invisibilisation : « la vulnérabilité relève de la disparition sociale » à l'égard des « inadéquats, enfants autistes, personnes avec des limitations sévères de la communication » (Barreyre, 2014 : 20). Sous la plume d'Hannah Arendt, coexistent deux disparitions qui éclip-sent indiciblement l'individu humain : la mort physique et la mort sociale (Arendt, 1951 ; Lacôte-Coquereau, 2024a). Aux ombres délétères de l'Histoire, la disparition sociale a iniquement touché et frôle encore les « Indésirables » marqués par le han-dicap, au motif d'une singulière altérité (Agier & Fottorino, 2022), d'une « inquié-tante étrangeté » (Ployé, 2021). En terme d'appartenance sociale, la vulnérabilité confine au sentiment d'exclusion, celui de n'avoir ni parole ni place reconnue (En-nuyer, 2017). Au seuil du handicap résonne le glas d'une liminalité historiquement assumée ou contemporanément plus inavouée (Ebersold, 2022 ; Gardou, 1997 ; Lacôte-Coquereau, 2024b). La *liminalité* désigne ici « l'assignation à une place, à un lieu de la société qui n'est pas tout à fait la société », c'est-à-dire le fait, pour un

individu, de se trouver à la fois au seuil et à la marge, dans une citoyenneté elliptique (Charlot, 2019 : 95).

Remontons quelque peu le fil de l'Histoire... Depuis l'âge classique, la *liminalité*, c'est ce voyage permanent des "fous" transportés d'un village à l'autre par les bateliers pour en débarrasser les communautés corsetées (Foucault, 1961). « Confier le fou à des marins, c'est éviter à coup sûr qu'il ne rôde indéfiniment dans les murs de la ville, c'est s'assurer qu'il ira loin, c'est le rendre prisonnier de son propre départ » (Foucault, 1975 : 22). La nef, telle la barque du funèbre nocher Charon, devient synecdoque du passage à trépas, de la mort symbolique (Cazenave, 1996 : 431). « On installe dans des "ailleurs" les personnes touchées par une déficience. Parce qu'on les imagine bizarres, on tend à les insulariser » (Gardou, 2005 : 10). Parce qu'atypiques, vulnérables, on extrait les Autistes² de la société, on les invisibilise, on les voue au silence.

Jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle, sous l'influence prégnante de la psychanalyse, l'autisme reste intrinsèquement assimilé à des dysfonctionnements psychiques, catégorisé dans la rubrique "psychose" (Bettelheim, 1967 ; Mannoni, 1964). Josef Schovanec, Autiste et docteur en philosophie, en témoigne intimement : « Quand j'étais ado, des termes tels que schizoïde, personnalité psychotique, étaient utilisés pour désigner ce qu'on nomme aujourd'hui autisme » (Schovanec, 2012 : 91). De fait, « l'autisme est un mot qui traverse l'histoire de la psychiatrie d'enfants » cantonnés au pavillon des fous (Alerini, 2011 : 27) ; d'aucuns, sans voix, errent dans les couloirs d'hospices psychiatriques redoutés des ombres de l'Histoire (Sheffer et al., 2019).

Autisme : Silenciation et Injustices épistémiques

Fondamentalement, ce que la liminalité nous dévoile ici, c'est l'expérience de l'éviction et de la domination sociales des individus handicapés, vulnérables, au langage altéré (Charlot, 2019 : 95). Le Trouble du Spectre de l'Autisme, trouble neurodéveloppemental, touche principalement la communication socio-émotionnelle (Ministère des Solidarités et de la Santé, 2023). Les personnes présentent des traits de dyscommunication variables : écholalies, stéréotypies vocales, langage idiosyncrasique, confusions métaphoriques... Environ 30 % des adultes avec TSA ne développent pas de communication verbale fonctionnelle (Baghdadi *et al.*, 2012 ; Patten *et al.*, 2013). « Les mots se brouillent dans ma tête et forment des phrases incohérentes » (Horiot, 2015 : 152). À l'extrême sévérité du TSA, la dyscommunication devient *a-communication*, minorant, voire effaçant toute trace de langage verbalisé. L'a-communication peut alors engendrer « le refus de l'autre, avec une volonté soit de le dominer soit de le nier » (Wolton, 2019 : 202). Aux frontières d'une liminalité implicite, se dessine le mécanisme de silenciation (Dotson, 2011) : l'invalidation sociétale de la parole pouvant conduire ceux dont les mots sont fragiles, à ne plus oser s'exprimer. Pour des sujets vulnérables au verbatim atypique,

² Le terme « Autiste », revendiqué par un large pourcentage d'adultes autistes et de parents d'enfants autistes, sera ici retenu (Kenny et al., 2016 ; Wallace et al., 2019).

le mécanisme de silenciation se révèle bicéphale : endogène lorsqu'en soi, « on n'arrive plus à trouver les mots qui peuvent faire des ponts », exogène, lorsque la distanciation sociétale laisse peu de place à l'écoute de sujets dyscommunicants ou mutiques (Lacôte-Coquereau, 2024b). La silenciation signe aussi l'échec des auditeurs, lié à une ignorance pernicieuse, à répondre aux vulnérabilités des locuteurs dans les échanges linguistiques (Dotson, 2011). Elle trahit le refus sociétal à envisager que la difficulté de celui qui tente de rendre sa pensée intelligible ne soit pas due au fait que ce soit un non-sens ou qu'il soit un imbécile, mais plutôt à une sorte de béance indifférente dans les ressources herméneutiques collectives (Fricker, 2007). Faute de langage social, faute de mots à partager, « le sujet est en pointillés, souvent absent... tous les Autistes, même les plus mutiques, sont inhibés par le sentiment d'échec à ne pas avoir de prise sur le monde qui les entoure » (Sarradet & Y, 2019 : 9).

Ces pratiques sont révélatrices d'injustices épistémiques testimoniales, suggérant la non-crédibilité du témoignage de l'interlocuteur (Fricker, 2007). Les personnes autistes voient leurs propos, leurs savoirs, leur perception sensorielle discrédités (Dubin *et al.*, 2017). Confusément associée aux malades psychiques, leur parole n'est que rarement prise en considération. On peut « ne pas les écouter, mettre en doute ou minimiser les propos » (Chamak, 2009 : 429). La liminalité révèle une injustice épistémique majeure : la non-reconnaissance d'individus marginalisés, déconsidérés en tant qu'interlocuteurs dignes de crédibilité, minorés en tant que potentiels sachants, ignorés en tant que sujets (Bogaert, 2021). Ces iniquités, symptomatiques de l'incapacité à être entendu et pris au sérieux (Godrie & Rivet, 2020 : 130) prédominent pour les Autistes au langage verbal fragmentaire. Silenciation et injustices épistémiques signent l'évitement d'une altérité mésestimée : « une reconnaissance minimale, doublée d'une mise à distance » (Le blanc, 2011 : 62). « Emmurée dans l'alcôve systémique », Babouillec, jeune Autiste ne sachant ni lire, ni écrire, ni parler, pense néanmoins et préfère se murer de silence : « impossible de supporter le vacarme, comprendre quelque chose de bon à ces mille milliards de mots qui ne disent rien. Et tu as opté pour le silence, plutôt que d'adopter la langue commune » (Babouillec, 2021 : 7). C'est l'invisibilité silencieuse de l'individu vulnérable, en situation de handicap.

ANAMORPHOSE DE LA VULNÉRABILITÉ : ENJEU ÉTHIQUE ?

Vulnérabilité au prisme juridique : anthropologie disjonctive

Si les Hommes créent les méandres de l'Histoire, ils en façonnent aussi les lois. Qu'est-ce que la vulnérabilité au prisme juridique ? À ce jour, le droit reconnaît deux sortes d'êtres vulnérables : les enfants (par leur minorité) et celles, ceux qui ont longtemps été dénommés « aliénés, arriérés, débiles, choréiques, incapables ou

inéducables’’ (Binet & Simon, 1907 ; Magnan, 1887) au motif d’une altération de leurs facultés cognitives, relationnelles ou corporelles (Commission Nationale Consultative des Droits de l’Homme, 2015 : 7). Serait *vulnérable* « Toute personne qui n'est pas en mesure de se protéger du fait d’une infirmité, d’une déficience physique ou psychique (Code pénal, 2002 : art. 223-3). Nonobstant l’octroi d’une mesure de protection destinée à prévenir l’abus de faiblesse et l’atteinte à la personne humaine (Code pénal, 2023 : art. 223-15-2), le droit contemporain entérine une scission entre personnes reconnues *capables* ou *non capables*.

Pourtant, dans un idéal de droits universels, la Déclaration des Droits de l’Homme et du Citoyen de 1789 octroie la qualité de sujets de droit à tous les êtres humains : « Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits ». Elle renchérit : « Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l'homme » (Conseil constitutionnel, 1789 : art. I et II). Les sociétés démocratiques inscrivent en lettres d’or le principe d’une égale capacité civile de tous les citoyens à décider et à agir pour eux-mêmes.

Or ce principe universel, bien que réaffirmé dans le code Napoléon, est progressivement soumis à différentes exceptions (âge, statut matrimonial ou pénal) et à la réfragabilité de la présomption de capacité. Cette réfragabilité fait de la « capacité naturelle » qui fonde la capacité civile, une aptitude incertaine, sous le joug d’une vulnérabilité indexée ; « à la présomption de capacité répond la possibilité de l’incapacité ... » (Eyraud, 2013 : 79).

Depuis plusieurs décennies en France, le nombre de personnes ainsi soumises à une réduction légale de leur capacité ne cesse d’augmenter, parmi lesquelles malades psychiques, personnes handicapées et Autistes en institutions spécialisées. En tout, ce sont plus de 800 000 personnes placées sous le couvert juridique du droit tutélaire (Eyraud, 2013). Le récent rapport sur *l’évolution de la protection juridique des personnes vulnérables* concède que « même lorsqu’elle fonctionne, la tutelle renvoie à une sorte de mort civile pour la personne qui ne peut participer à la société sans une médiation à travers les actions d’un autre » (Mission interministérielle, 2018 : 7). Babouillec, poétesse autiste déclarée « sans paroles, déficitaire à 80% » nous transmet son âpre ressenti : « INAPTE à la loi des limites. INAPTE. Ce mot balancé dans l’ordinaire. Comme ça. ... Je me sens prisonnière » (Babouillec, 2021 : 39). Cette scission à l’aune de la vulnérabilité participe de ce que le philosophe et sociologue Jean-Louis Genard dénomme l’anthropologie *disjonctive* (Genard, 2009 : 27). Considérant l’exclusion mutuelle de l’autonomie et de la dépendance, cette posture anthropologique opère un strict partage, telle une ligne de démarcation, entre des êtres dits *Capables* ou *Incapables*.

Anthropologie conjonctive : Vulnérabilité évanescence

En contrepoint de cette dichotomie stigmatisante, une autre approche dans laquelle nous nous inscrivons, instille la « vulnérabilité » au cœur de toute expérience humaine. « La vulnérabilité est à la racine, au centre, au plus intime de tout être et de toute existence » (Gardou, 2005 : 15). Nul d’entre nous ne peut prétendre s’en affranchir. À l’ancienne division entre des êtres dits *capables* ou *incapables* se

substitue une lente et profonde anamorphose, transformation définitionnelle au miroir de la société : un continuum anthropologique selon lequel chaque être est pensé « à la fois comme fragile, vulnérable, mais aussi comme résilient, doté de ressources, de potentiels inexploités » (Genard, 2015 : 129). Chacun, au fil impromptu de son existence, doit faire face à un devenir joutant force et fragilité, dépendance et perspective d'autonomie. « Tel est le visage de l'individu du continuum anthropologique contemporain » (Genard, 2009). L'autonomie incarne alors cette possibilité pour chacun « de jouer avec pertinence à la fois sur le clavier de l'indépendance et sur celui de la dépendance » (Alin, 2018 : 37). C'est une anthropologie dite *conjonctive*.

Dans cette perspective, la vulnérabilité demeure présente quoiqu' impermanente, contextuelle, évolutive. Elle « survient toujours dans l'interaction entre la personne et son environnement au sens large » (Ennuyer, 2017 : 366). Le handicap se situe à la croisée entre un organisme et une société, entre une déficience innée ou acquise et un environnement, sur lequel on peut et doit agir (Comte-Sponville, in Chabert, 2021 : 13-14). Ainsi appréhendée, la vulnérabilité des personnes autistes dyscommunicantes n'est plus réductible à une déficience intangible mais peut être dépassée dans le cadre d'un accompagnement propice à la mobilisation de leurs ressources intrinsèques (Lacôte-Coquereau, 2023). Au-delà de pathologies stigmatisantes, ce sont les perceptions sociétales, les préjugés auxquels n'échappent pas le chercheur lui-même, qu'il convient d'estomper : « Je tâche de déployer ici une intériorité qui défasse les préjugés qu'on associe a priori au grand handicap » (Chabert, 2021 : 22). L'individu humain est « Irréductible à sa déficience et au seul signifiant qui le désigne comme handicapé » (Gardou, 2005 : 12). Cette assertion met à jour les universaux anthropologiques : « l'infinie diversité de l'humain, sa polyphonie, la mouvance de ses apparences, sa vulnérabilité essentielle, son impermanence » (*Ibid.*).

Estompe de la vulnérabilité, Principe d'éducabilité

Envisagée de manière impermanente, « la vulnérabilité se détache progressivement de l'incapacité » (Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme, 2015 : 9). La capacité, plutôt qu'une propriété permettant de classer arbitrairement les êtres, apparaît telle une disposition qu'il s'agit de mobiliser, de former, d'éveiller (Genard, 2013). Prenant appui sur le concept de *capabilité* (*capabilities*) défini par Amartya Sen, économiste indien prix Nobel, nous ne postulons plus seulement des vulnérabilités dont chaque personne est dotée, mais de sa capacité potentialisée par un environnement idoine. La capabilité, c'est un ensemble de ressources mobilisables, externes et internes à l'individu (Sen, 2009). « 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 : 91). Au chercheur échoit cette responsabilité. Le Code de l'éducation n'affirme-t-il pas que « Tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » ? (MEN, 2023 : art. L111-11).

Le principe d'éducabilité, postulant que « toute personne possède toujours une aptitude à être éduquée et à progresser, se situe au fondement même de l'acte éducatif » (Terraz & Denimal, 2018 : 6). Cet axiome idéologique irrigue l'ancrage éthique de toute posture de recherche. Qu'est-ce que l'éthique si ce n'est « l'art de diriger sa conduite, les préceptes indiquant les engagements, les valeurs » ? (Encyclopédie Le Robert, 2003 : 964). Notion polysémique, parfois ambiguë au regard de l'Histoire, l'éthique s'attache à l'agir des Hommes, dans leur intime individualité. Aussi comprenons-nous l'attention accrue et les questionnements qu'elle suscite, tant au niveau philosophique, juridique, scientifique que politique. L'éthique n'est pas qu'un supplément d'âme, elle est plus que cela parce qu'elle participe au développement intellectuel et psychologique du sujet (Prairat, 2022).

D'hier à aujourd'hui, le principe d'éducabilité que nous affirmons, y compris chez les plus fragiles, n'est pas sans susciter doutes, interrogations, controverses 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 » (Rousseau, 1762 : 58).

N'en déplaise à l'auteur de « *L'Émile ou De l'éducation* », le principe d'éducabilité repose sur la croyance que tout sujet peut se nourrir de savoirs, progresser et s'émanciper, aussi libre et autonome que possible. « 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 : 522). Postuler l'éducabilité amène à reconnaître en chacun un potentiel qui ne saurait se réduire à la fatalité des déterminismes (Terraz & Denimal, 2018 : 7). L'apprenant 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 : 371). En dépit de sa vulnérabilité physiologique ou cognitive, « une personne est toujours plus, toujours autre que ce que l'on peut (et que ce qu'elle peut elle-même) appréhender » (Schovanec, 2012 : 8).

Esquisse de l'autonomie

La scission dichotomique entre anthropologie disjonctive et conjonctive, entre individus dits *capables* ou *incapables* est révélatrice des tensions conceptuelles entre *autonomie* et *dépendance*. L'*autonomie* serait cet « état où le sujet est à lui-même sa propre loi, sans qu'on puisse se tromper sur la source de cette loi qui n'émane de rien d'autre que du plus profond et du plus singulier de chacun d'entre nous » (Chabert, 2021 : 82). Pourtant, si l'idéal de l'autonomie s'impose comme « capacité à ne dépendre que de soi, ce modèle normatif s'avère particulièrement excluant et stigmatisant » (Dumonteil, 2020 : 4). Décréter l'autonomie de manière absolue, c'est occulter la vulnérabilité possible.

Supprimons d'emblée le paradoxe qui consiste à opposer *autonomie* et *vulnérabilité*. Les deux termes paraissent antinomiques, néanmoins ils s'entremêlent, s'entrecroisent : « l'autonomie est celle d'un être fragile, vulnérable. Et la fragilité ne serait qu'une pathologie, si elle n'était pas la fragilité d'un être appelé à devenir autonome, parce qu'il l'est dès toujours d'une certaine façon » (Ricoeur, 2001 : 86-87). L'autonomie n'oblige pas l'individu à ne se saisir que de lui-même. De par leur naissance même, tous les êtres humains sans exception sont interdépendants. Cette notion d'interdépendance ouvre à l'idée que l'autonomie puisse être graduelle et soutenue. « L'autonomie n'exclut en rien les relations d'aide, de consultation, ou encore d'interdépendance » (Rocque *et al.*, 2001 : 31). *In fine*, « la vulnérabilité peut être dépassée dans le cadre d'un accompagnement, par la mobilisation des ressources de l'individu, même si celui-ci peut être affecté au niveau de sa santé ou éprouver des fragilités sociales » (Pagoni & Fisher, 2020). En vertu de ce principe, il s'agit pour le chercheur de faire pleinement place au sujet-participant.

DILEMME ÉPISTEMOLOGIQUE DU CHERCHEUR

Dans toute 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 : 34). Les sujets autistes, par leurs aspirations socio-langagières, déconcertent parfois les praticiens-chercheurs, qui se détournent implicitement vers des publics moins désarçonnants. Vouloir dépasser cette silenciation impose une profonde réflexion épistémologique, apte à dépasser les préjugés identitaires, apte à considérer autrui à l'aube d'une capacité en devenir. Par quelle épistémologie au sein de dispositifs participatifs, la figure du chercheur pourrait-elle incarner une responsabilité éthique, capable d'en-visager de manière heuristique la vulnérabilité de personnes avec troubles psycho-cognitifs ? Comment dépasser ce dilemme ?

Recherches participatives : Faire place au Sujet participant

Les recherches participatives sont des formes de production de connaissances scientifiques auxquelles participent des acteurs de la société civile, à titre individuel ou collectif, de façon active et délibérée (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2017 : 2). Elles incarnent la volonté d'un « agir collectif » pour contrer la liminalité liée au handicap. Si jusqu'alors les études portaient majoritairement *sur* les personnes avec autisme, il semble aujourd'hui incontournable de les mener *avec* elles. Le regard éthique porté sur autrui n'est pas réification, il se veut personnification : autrui exige de moi sa reconnaissance véritable en tant que sujet. « Autrui est visage ; mais autrui, également, me parle et je lui parle » (Levinas, 1984 : 81). Dans cette visée humaniste, la participation effective suppose une posture de recherche « qui sollicite le concours, l'adhésion de [l'apprenant] » (Leif, 1974). Elle place le sujet-participant au cœur du

processus de recherche (Bourdon, 2021). La participation se révèle néanmoins délicate s'il s'agit d'individus en vulnérabilité psychique, motrice ou intellectuelle. La vulnérabilité, cet « état de sensibilité et de moindre résistance aux exigences du réel, appelle la prévention » (Alin, 2021 : 233). L'approche anthropocentrée annihile toute velléité de considérer « un atome humain dans une forme de standardisation » (Serina-Karsky et al., 2022 : 18). Par-delà ses savoirs théoriques, elle convoque l'éthique du chercheur.

Rendre visibles les Savoirs pluriels

Faire place au sujet-participant, c'est envisager sa capacité à transmettre le point de vue légitime, les savoirs pluriels d'un individu reconnu à part entière (Bourdon, 2021). Dans le cas de sujets autistes dyscommunicants, « s'il existe un mode d'expression commun (langue orale, écrite ou signée), il conviendra de l'identifier. S'il n'en existe pas, le recours à une tierce personne sera parfois indispensable » (Bedoin et al., 2015 : 53). Cette autonomie accompagnée requiert « l'implication de tous les acteurs, chercheurs, aidants professionnels ou familiaux » (Bourdon, 2021 : 192). Les modalités de gouvernance sont décidées par l'ensemble des initiateurs du projet et acceptées par tous les participants. Elles relèvent d'une dynamique *top-down* et *bottom-up*, sans hiérarchisation académique. L'interconnexion des participants favorise la « coproduction transdisciplinaire de connaissances » (Hemström et al., 2021). Elle requiert, autant qu'elle les dévoile, la pertinence des savoirs expérientiels, précieuse « activité de sémantisation de l'expérience du sujet » (Gardien, 2017 : 31). La personne autiste contribue à la recherche, brisant une dissymétrie canonique (Piveteau, 2022 : 12). « Face au handicap aux mille visages, s'il est une possibilité de compréhension, elle se trouve sur le chemin de ceux qui en font l'expérience et de leurs proches qui, selon un itinéraire que nul ne peut faire à leur place, en éprouvent les résonances. Leur savoir de l'intérieur, en première personne, ...nourrit de manière irremplaçable les savoirs de l'extérieur, distanciés et formels » (Gardou, 2022 : 17-18). Pour rendre visibles ces savoirs pluriels, quelle posture épistémologique le chercheur doit-il, à juste titre, incarner ?

Paradigme compréhensif : nouvelle posture épistémologique

« Tout travail de recherche repose sur une vision du monde qui fonde aussi bien le projet que la méthodologie employée » (Paturel, 2015). En sciences sociales, le paysage épistémologique se caractérise par deux paradigmes principaux : le paradigme explicatif, cadre normatif conventionnel en posture dite *objectivante*, et le paradigme compréhensif, en posture dite *participante* (Charmillot, 2017). En tant que système dynamique et holistique (Grassi, 2005), le paradigme compréhensif nous paraît le plus à même de répondre aux besoins d'un public aux fragilités tangibles (*Figure 1*).

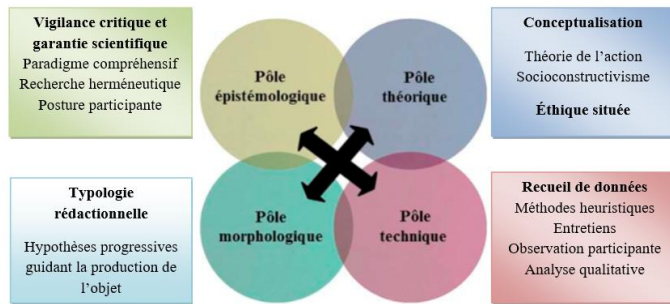


Figure 1 : Posture épistémologique en Paradigme compréhensif

Source : © Lacôte-Coquereau (2024) d'après Charmillot (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 : 47). Les méthodes heuristiques (entretiens, observations participantes, analyses interactionnelles) permettent l'émergence de savoirs inattendus. Pour autant, cette approche compréhensive induisant immersion et proxémie du chercheur sur son terrain de recherche soulève la problématique de « neutralité axiologique » dévolue aux travaux scientifiques (Blondiaux et al., 2017). Comment concilier proxémie participative et objectivité scientifique ?

Conjuguer immersion et implexité du chercheur

Sur le plan épistémologique, la littérature atteste qu'« une meilleure fiabilité des données de terrain est obtenue « par une socialisation plus importante du chercheur aux savoirs de première main » (Gardien, 2017 : 42). En outre, dans le champ de l'autisme, il convient de prendre en compte le besoin d'habituation des personnes concernées (Lewis, 2009). Une présence régulière de plusieurs mois sur le terrain serait nécessaire pour accéder aux relations interpersonnelles et accroître les chances de participation (Véga, 2000). La subjectivité n'est alors plus considérée comme un biais ou une limitation de l'objectivité attendue, mais comme un moyen efficace d'accéder aux savoirs. Multipliant les angles analytiques, le paradigme compréhensif soutient une validité supérieure des connaissances produites.

Face au défi de « neutralité axiologique », utopie de toute recherche, le chercheur devra, en point d'équilibre, se saisir d'une logique de réflexivité (Bourdieu, 2001) afin d'identifier les obstacles épistémologiques (Bachelard, 1938). Selon Jean-Louis Le Grand, tout chercheur est soumis au dilemme de l'*implexité* (implication complexe), quoi qu'il fasse et sans aucun rapport avec sa lueur de conscience des phénomènes en présence. Le chercheur ne peut pas ne pas être impliqué quant aux résultats de sa recherche (Le Grand, 2006). « Les réponses de la science

resteront toujours des répliques à des questions posées par les hommes ; la confusion dans le problème de l'objectivité était de supposer qu'il pouvait y avoir des réponses sans questions et des résultats indépendants d'un être qui questionne » (Arendt, 1968 : 67-68). Reste au chercheur l'exercice de sa vigilance critique : « prendre acte de la tension entre théorie et terrain dans la situation concrète d'analyse », tenter d'approcher « l'équation intellectuelle juste » (Paillé & Mucchielli, 2012).

MÉDITATIONS POÏÉTIQUES

Vers une éthique de l'Altérité

In fine, la rencontre de l'Autre vulnérable invite le chercheur à une certaine humilité épistémique, à se départir de ses certitudes pour s'enquérir des savoirs tacites, assignés à liminalité, socialement invisibilisés. Ce positionnement épistémologique nous semble conditionner l'éthique même de la recherche. N'est-ce pas « dans l'éthique entendue comme responsabilité que se noue le nœud même du sujetif » (Levinas, 1984 : 91) ? Ce qui interroge mon être et ma liberté, c'est justement, affirme le philosophe, la vulnérabilité d'autrui (Levinas, 1971). Dans une perspective humaniste, ces valeurs impliquent nécessairement une prise en compte de l'Autre, distinct de soi-même, dans ses différences, ses aspirations, sa fragilité, sa capabilité : une éthique de l'altérité. L'attention à autrui porte une primauté éthique, elle révèle une capacité à s'ouvrir à un au-delà de soi (Prairat, 2021).

Si la poésie, fidèle à ses racines grecques *poiësis*, nous invite à la responsabilité créatrice, à l'« action de faire », la réflexion poétique³ dévoile ce qui « dans un être, suscite une émotion rare ». Au visage de l'être vulnérable, la méditation du chercheur serait alors...

« une certitude tranquille née de la simple conviction
de faire partie d'une mélodie, donc de posséder
de plein droit une place déterminée
et d'avoir une tâche déterminée au sein
d'une vaste œuvre où le plus infime vaut
exactement le plus grand »
(Rilke, 1898 : XXXVI).

Bibliographie

Agier M. & Fottorino E. (2022, septembre 28). "La peur des autres : Essai sur l'indésirabilité" [Entretien] - *Le I*.

³ Source : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) <https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/po%C3%A9sie>

- Alerini P. (2011). "L'autisme : Symptôme de l'antipsychanalyse ?" - *Essaim*, 27(2), 7-31. <https://doi.org/10.3917/ess.027.0007>
- Alin C. (2018). *Vagabondages. Transmettre, enseigner, former...* Paris : L'Harmattan.
- Alin C. (2021). *L'autisme et le sport : Enjeux et bénéfices le pari de la confiance*. Mardaga supérieur.
- Arendt H. (1951). *Le système totalitaire : Les origines du totalitarisme* (nouvelle éd. 2005). Paris : Éd. du Seuil.
- Arendt, H. (1968). *La crise de la culture : Huit exercices de pensée politique [Between past and future]* (P. Lévy & J. Bontemps, Trad.). Gallimard.
- Augé C. (1912). *Petit Larousse Illustré*. Paris : Librairie Larousse.
- Babouillec. (2021). *Voyage au centre d'un cerveau d'autiste*. Rivages poche.
- Bachelard G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance* (15^e tirage). Vrin.
- Baghdadli A., Assouline B., Sonié S., Pernon E., Darrou C., Michelon C., Picot M. C., Aussilloux C. & Pry, R. (2012). "Developmental trajectories of adaptive behaviors from early childhood to adolescence in a cohort of 152 children with autism spectrum disorders" - *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42(7), 1314-1325. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1357-z>
- Barreyre J.-Y. (2014). *Éloge de l'insuffisance* (Pratiques du champ social). Paris : Erès.
- Bettelheim B. (1967). *La forteresse vide : L'autisme infantile et la naissance du soi [The Empty Fortress]* (R. Humery, Trad.). Paris : Gallimard.
- Binet A. & Simon, T. (1907). *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*. Paris : l'Harmattan.
- Blondiaux L., Fourniau J.-M. & Mabi, C. (2017). "Introduction. Chercheurs et acteurs de la participation : Liaisons dangereuses ou collaborations fécondes ?" - *Participations* 16(3), 5-17. <https://doi.org/10.3917/parti.016.0005>
- Bogaert B. (2021). "L'application du concept d'injustice épistémique dans le soin : Conceptualisation, limites, et perspectives" - *Éthique & Santé*, 18(2), 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.etique.2021.03.007>
- Bourdieu P. (2001). *Science de la science et réflexivité : Cours du Collège de France, 2000-2001*. Paris : Raisons d'agir.
- Bourdon P. (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/>
- Cazenave M. (dir.). (1996). "Navigation". In : *Encyclopédie des symboles*. La Pochothèque.
- Chabert A. L. (2021). *Vivre son destin, vivre sa pensée. Préface d'André Comte-Sponville*. Paris : Albin Michel.

- Charlot J. L. (2019). *Petit dictionnaire critique de l'habitat inclusif*. Paris : L'Harmattan.
- Charmillot M. (2017). *Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme*. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projet-these/chapter/les-grands-debats-epistemologiques-occidentaux-attribue/>
- Charmillot M. (2020). "Le rapport à la vérité dans une perspective transactionnelle participative : L'expérience contre la production de l'ignorance" - *Raisons éducatives*, 24(1), 31-54. <https://doi.org/10.3917/raised.024.0031>
- Code pénal (2023). *Des atteintes à la personne humaine, article 223-15-2*. Paris : Légifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000047052865
- Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme. (2015). *Avis sur le consentement des personnes vulnérables*. CNGCH République française. <https://www.cncdh.fr/fr/publications/avis-sur-le-consentement-des-personnes-vulnerables>
- Conseil constitutionnel. (1789). *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*. <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789>
- Dotson K. (2011). "Tracking Epistemic Violence, Tracking Practices of Silencing" - *Hypatia*, 26(2), 236-257. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01177.x>
- Dubin R. E., Kaplan A., Graves L. & Ng, V. K. (2017). "Reconnaître la stigmatisation" - *Canadian Family Physician*, 63(12), 913-915.
- Dumonteil J. (2020). "Autistes : Entre situations de vulnérabilité et pouvoir d'agir ?" - *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 57. <https://doi.org/10.4000/edso.12673>
- Ebersold S. (2017). "Éducation inclusive : Privilège ou droit ?" - *Revue française de pédagogie*, 201(4), 121-122. <https://doi.org/10.4000/rfp.7323>
- Ebersold S. (2022). "Handicap : Accessibilité et discriminations" - *Servir*, 516(6), 16-18. <https://doi.org/10.3917/servir.516.0016>
- Ennuyer B. (2017). "La vulnérabilité en question ?" - *Ethics, Medicine and Public Health*, 3(3), 365-373. <https://doi.org/10.1016/j.jemep.2017.06.002>
- Eyraud B. (2013). "La protection, entre droit civil et droits sociaux" - In : *Protéger et rendre capable* (79-89). Paris : Érès. <https://www.cairn.info/proteger-et-rendre-capable--9782749233406-p-79.htm>
- Foucault M. (1961). *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris : Gallimard.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Fricker M. (2007). *Epistemic Injustice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Gardien È. (2017). "Qu'apportent les savoirs expérientiels à la recherche en sciences humaines et sociales ?" - *Vie sociale*, 20(4), 31-44.
- Gardou C. (1997). "Les personnes handicapées exilées sur le seuil" - *Revue européenne du handicap mental*, 4(14), 6-17.

- Gardou C. (2005). "Y a-t-il de l'universel dans ce tellement singulier ?" - *Reliance*, 15(1), 10-15. <https://doi.org/10.3917/reli.015.0010>
- Gardou C. (2006). "Mettre en oeuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation" - *Reliance*, 22(4), 91. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0091>
- Genard J.-L. (2009). "Une réflexion sur l'anthropologie de la fragilité, de la vulnérabilité et de la souffrance" - In : *Destins politiques de la souffrance* (27-45). Paris : Éres. <https://doi.org/10.3917/eres.peril.2009.01.0027>
- Gardou, C. (2022). *La fragilité de source : Ce qu'elle dit des affaires humaines*. Éditions Éres.
- Genard J.L. (2013). "De la capacité, de la compétence, de l'empowerment, repenser l'anthropologie de la participation". *Politique et Sociétés*, 32(1), 43-62. <https://doi.org/10.7202/1018720ar>
- Genard J.-L. (2015). "L'humain sous l'horizon de l'incapacité" - *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 46(1). <https://doi.org/10.4000/rsa.1424>
- Godrie B. & Dos Santos M. (2017). "Inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance" - *Sociologie et sociétés*, 49(1), 7. <https://doi.org/10.7202/1042804ar>
- Godrie B. & Rivet C. (2020). "Inégalités épistémiques et réduction identitaire : Ce que l'entraide en santé mentale fait aux récits de la maladie" - *Corps*, 18(1), 129-140. <https://doi.org/10.3917/corp1.018.0129>
- Grassi V. (2005). "Sociologie compréhensive et phénoménologie sociale" - *Sociologie de l'imaginaire et du quotidien*, (61-93).
- Hemström K., Simon D., Palmer H., Perry, B. & Polk M. (2021). *Transdisciplinary Knowledge Co-production for Sustainable Cities* (1-192). Practical Action Publishing. <https://doi.org/10.3362/9781788531481>
- Horiot H. (2015). *L'empereur, c'est moi*. Paris : Librairie générale française.
- Kenny L., Hattersley C., Molins B., Buckley C., Povey C. & Pellicano, E. (2016). "Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community" - *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 20(4), 442-462. <https://doi.org/10.1177/1362361315588200>
- Lacôte-Coquereau, C. (2023). Dispositif d'accompagnement en réalité virtuelle pour adultes autistes dyscommunicants - *Recherches en Éducation (REE)*, 53. <https://doi.org/10.4000/ree.12101>
- Lacôte-Coquereau, C. (2024a). 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*, 2(74), 77-89. <https://doi.org/10.3917/spir.074.0077>
- Lacôte-Coquereau C. (2024b). Injustices épistémiques : Lorsqu'autisme et dyscommunication se conjuguent, comment faire entendre ses choix ? - *Éducation et socialisation*, 71. <https://doi.org/10.4000/edso.26984>
- Lacôte-Coquereau, C. (2024c). *Réalité Virtuelle & Appropriation psycho-cognitive de jeunes Autistes dyscommunicants. Émergence du Sujet autonome en contexte éthique situé ; Esquisse tacite du « Je »* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation]. Nantes université.

- Le Blanc G. (2011). *Que faire de notre vulnérabilité ?* Paris : Bayard.
- Leif, J. (1974). *Philosophie de l'éducation. Tome IV, Vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation*. Delagrave.
- Levinas E. (1971). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. Paris : Le livre de Poche.
- Levinas E. (1984). *Éthique et infini : Dialogues avec Philippe Nemo* (16^e éd.). Paris : Librairie générale française.
- Lewis A. (2009). "Methodological Issues in Exploring the Ideas of Children with Autism Concerning Self and Spirituality" - *Journal of Religion, Disability & Health*, 13(1), 64-76. <https://doi.org/10.1080/15228960802581446>
- Magnan V. (1887). *Leçons cliniques sur les maladies mentales : Considérations générales sur la folie, les Héréditaires ou Dégénérés, les Délirants chroniques, les Intermittents*. Delahaye & Lecrosnier.
- Mannoni M. (1964). *L'Enfant arriéré et sa mère*. Paris : Seuil.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2017). *Charte des sciences et recherches participatives en France*. Alliance Sorbonne Université (ASU). <https://www.science-en-semble.org/charte-engagements-valeurs>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2023). *Code de l'éducation—Légifrance* (3488). République française. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/2023-05-01
- Ministère des Solidarités et de la Santé. (2023). *Mon Parcours Handicap*. Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie. <https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/glossaire/tsa>
- Mission interministérielle. (2018). *Rapport sur l'évolution de la protection juridique des personnes : Reconnaître, soutenir et protéger les personnes les plus vulnérables*. Ministère de la Justice, Ministère des Solidarités et de la Santé, Secrétariat d'Etat aux personnes handicapées. <http://www.vie-publique.fr/rapport/37658-evolution-de-la-protection-juridique-des-personnes>
- OMS. (2022). *CIM-11 Classification Internationale des Maladies*. Organisation Mondiale de la Santé. <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>
- ONU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Organisation des Nations Unies. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-fr/la-convention-en-bref-2/texte-integral-de-la-convention-relative-aux-droits-des-personnes-handicapees-13.html>
- ONU. (2016). *Comité des droits de l'enfant. Observations finales concernant le cinquième rapport périodique de la France*. Organisation des Nations Unies. https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc_num.php?expl_num_id=16565
- Pagoni M. & Fischer S. (2020). "Développer l'autonomie pour faire face aux vulnérabilités ? Le cas de l'accompagnement au Conseil en Evolution

- Professionnelle à Pôle Emploi". *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 57. <https://doi.org/10.4000/edso.12368>
- Paillé P., & Mucchielli A. (2012). "L'herméneutique au cœur de l'analyse qualitative" - *U* (103-116).
- Patten E., Ausderau K. K., Watson L. R. & Baranek G. T. (2013). "Sensory Response Patterns in Nonverbal Children with ASD" - *Autism Research and Treatment* (436286). <https://doi.org/10.1155/2013/436286>
- Paturel D. (2015). "La recherche participative en travail social : L'option d'une épistémologie et d'une méthodologie constructiviste"- in : *Politiques et interventions sociales* (197-205). Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0197>
- Piveteau D. (2022). *Experts, acteurs, ensemble... pour une société qui change*. République française. <https://www.gouvernement.fr/rapport/12713-rapport-de-denis-piveteau-experts-acteurs-ensemble-pour-une-societe-qui-change>
- Ployé A. (2021). "Inquiétante étrangeté du handicap dans un établissement médico-social à l'heure de la désinstitutionalisation" - *La nouvelle revue Éducation et société inclusives*, 91(5), 31-45. <https://doi.org/10.3917/nresi.091.0031>
- Prairat E. (2021). "Petites méditations sur l'éthique enseignante" - *La Pensée d'Ailleurs. Pour une reconstruction de la forme scolaire*, 3 (14-25). <https://doi.org/10.57086/lpa.161>
- Prairat, E. (2022, septembre 14). *L'éthique professorale à l'heure de l'école hospitalière [Conférence]*. Semaine Internationale de l'Éducation et de la Formation, Université de Lausanne, Suisse.
- Rilke R. M. (1898). *Notes sur la mélodie des choses [Notizen zur Melodie der Dinge]* (B. Pautrat, Trad.). Allia.
- Robert P. (2003). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Dictionnaires Le Robert.
- Rocque S., Langevin J. & Drouin, C. (2001). "Autonomie et personnes présentant des incapacités intellectuelles : Clarifications conceptuelles et mise en œuvre de son développement" - *Revue européenne du handicap mental*, 23, (28-47).
- Rousseau J.-J. (1762). *Émile ou De l'éducation*. Paris : Flammarion.
- Royer M. (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*, 23(35), 550-556.
- Sarradet, J.-L., & Y, P. (2019). Préface. In *Un nouveau regard sur l'autisme. Le monde surprenant de Dimitri le Billilien*. Libre & Solidaire.
- Schovanec J. (2012). *Je suis à l'Est !* Paris : Plon.
- Sen A. (2009). *L'idée de justice [The idea of Justice]* (P. Chemla, Trad.). Paris : Flammarion.
- Serina-Karsky F., Parayre S. & Mutuale A. (2022). *Du devenir humain : Une éducation par laquelle l'être humain se forme à être humain*. L'Harmattan.

- Sheffer E. (2019). *Les enfants d'Asperger. Le dossier noir des origines de l'autisme* [*Asperger's Children. The origins of Autism in Nazi Vienna*] (T. Chazal, Trad.) . Paris : Flammarion.
- Terraz T. & Denimal, A. (2018). "Construire la relation éducative : Postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme" - *Questions Vives. Recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3409>
- Tyrrell B. & Woods K. (2020). "Gathering the views of children and young people with ASD : A systematic literature review" - *British Journal of Special Education*, 47(3), 376-398. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12311>
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- Véga A. (2000). *Une ethnologue à l'hôpital : L'ambiguïté du quotidien infirmier*. Éditions des archives contemporaines.
- Wallace S., Guldberg K. & Bailey A. (2019). *A research review on autism*. ETEVA.
- Wolton D. (2019). "Communication, incommunication et acommunication" - *Hermès, La Revue*, 84(2), 200-205. <https://doi.org/10.3917/herm.084.0200>