

Faire s'épanouir pleinement les spécificités TED

Gabriel BERNOT*

RÉSUMÉ

Les Troubles Envahissants du Développement (TED) sont considérés comme des maux jusque dans leur nom. Mon TED serait-il donc un mal en soi ? L'approche introduite par cet article, entièrement construite sur mes expériences avec d'autres personnes TED, envisage nos particularités de manière autonome, sans référence aux personnes neuro-typiques (NT). J'y décris notre cognition et comment je base sur elle l'enseignement aux très handicapés (TH, ou personne TED ne disposant pas d'un langage oral), pour faire leurs principaux atouts de ce que les personnes NT nomment « déficits ». Ainsi, le TED est une force et non un obstacle au plein épanouissement de la personne, même TH.

MOTS-CLEFS : TROUBLE ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT, AUTISME, THÉRAPIE, TSA, ÉDUCATION, PÉDAGOGIE

ABSTRACT

Making Autistics Fully Blossom their Specificities.

Referring to the ordinary condition, Pervasive Developmental Disorders (PDDs) are considered 'tragedies'. After I received my own PDD diagnosis, my relationship with other autistics drove me to consider PDD on its own. This paper describes the main autistic thinking characteristic, several of its derived consequences and actual examples of the way I activate them in autistic pupils to enable teaching them whatever they need for their upgrowing. From some point, when suitably dealt with, it may become a tool rather than an obstacle.

KEYWORDS: PERVERSIVE DEVELOPMENTAL DISORDER, AUTISM, THERAPY, ASD, UPGROWTH, PEDAGOGY

* Ancien Vice-Président de l'association SAtedI ; 24, rue Gay-Lussac, F 92320 Châtillon, France ;
Email : gabriel.bernot@gmail.com.

AVERTISSEMENT

Après l'identification de mon TED, les compétences que j'avais développées me mettaient en devoir d'œuvrer pour mes semblables TED les plus handicapés¹. Toutes mes actions auprès des personnes TED, surtout des plus handicapées, n'ont qu'un seul objectif : développer leur potentiel tel qu'il existe et leur enseigner à tirer profit de leurs particularités afin qu'elles puissent s'épanouir selon leurs propres volontés ; j'écarte soigneusement tout ce qui compromettrait cet objectif.

L'exposé ci-après recourt volontiers aux démonstrations formelles et aux théorèmes. Certains, qui pourraient croire leurs intérêts personnels menacés par mon texte, risqueraient d'être tentés de dévoyer leur « autorité d'expert » pour les défendre : à cause de mon diagnostic TED, un psychanalyste pourrait récuser mon discours produit, selon lui, par mon délire psychotique ; un comportementaliste pourrait également le récuser car selon sa définition, je ne serais pas humain donc il n'y aurait pas lieu de me permettre de m'exprimer², etc. Or, la validité, dans son axiomatique, d'une démonstration ou d'un théorème, même exposé par une machine, est intrinsèque³. Récuser ma légitimité à démontrer ou

¹ Toutes mes actions au profit de personnes TED sont bénévoles.

² Par le passé, à plusieurs reprises, des parents avaient présenté certains de mes arguments réfutant le comportementalisme ou son application aveugle aux personnes NA à tel « expert comportementaliste » très influent en France. Ce dernier avait à chaque fois répondu que ce que ces arguments ne pouvaient pas être pertinents « car puisqu'il est TED, ce qu'il dit, c'est à cause de sa rigidité mentale TED. » (sic), dans le contexte « Moi, je suis expert donc ce que je dis est vrai parce que je m'y connais. » Malheureusement, l'argument convainc toujours les naïfs parents – sauf ceux qui m'ont rapporté ces propos.

Hors le tragique contexte actuel (cf. Annexe D), cet argument pourrait prêter à sourire. En effet, le postulat déterminant la théorie comportementaliste est la non pertinence des phénomènes mentaux – mémorisation, compréhension, réflexion, etc. – dans la génération d'un comportement, même humain. Curieusement, les comportementalistes, qui s'empressent d'appliquer ce postulat aux personnes NA puisque ça les arrange, refusent systématiquement de l'appliquer à eux-mêmes : cela leur interdirait d'élaborer toute argumentation, même fallacieuse. Quand à la réponse arguant de ma prétendue *rigidité mentale*, cette dernière est, par nature, un phénomène mental. Donc, soit l'argument est exact et ce phénomène mental a déterminé ma réponse, dans ce cas, la théorie comportementaliste est fausse (et ce professionnel est malhonnête puisqu'il la soutient alors qu'il la sait fausse), soit la théorie comportementaliste est exacte et le professionnel en question la rejette explicitement en utilisant cet argument ! (Et il est extrêmement rigide mentalement et mentalement déficient (cf. note 21) puisqu'il *imagine* la défendre en la rejetant.) Dans tous les cas, cette réponse prouve que son auteur est, soit totalement incompetent dans le domaine de sa prétendue expertise, soit parfaitement malhonnête. Visiblement, les intérêts contraires à la *DUDH* sont réellement puissants, qui permettent à ce dangereux professionnel de conserver son emprise sur l'avenir de la grande majorité des personnes NA de France...

³ Au demeurant, les contradictions entre toutes les idéologies des différents « experts scientifiques de l'autisme » montrent qu'aucune n'est étayée par une certitude formellement démontrée. Ces experts détournent l'autorité conférée par leur « blouse blanche » (*argumentum ad verecundiam*) afin d'imposer sans démonstration ce qu'ils décrètent « vérité scientifique ». En réalité, ces « vérités scientifiques » non démontrées ne font que préserver leurs intérêts personnels, industriels, financiers, jouissance par la domination absolue de l'autre, etc. C'est bien la primauté de leurs intérêts personnels qui les conduirait à vouloir récuser mon discours : ils prétendent œuvrer dans l'intérêt des personnes NA, dont moi-même.

exposer un théorème (*argumentum ad hominem*) ne peut en aucun cas invalider la démonstration ou le théorème lui-même.

À l'évidence, ce qui est habituellement désigné par « trouble envahissant du développement » (TED) constitue un réel handicap dans la société telle qu'elle a été construite par et pour les personnes NT. Or, je vais exposer dans cet article que le « TED » n'est pas un obstacle intrinsèque au plein épanouissement de la personne. Cette qualification de « trouble », voire même de « maladie mentale », est donc très arbitraire car elle désigne avant tout la non-conformité d'un individu à une norme arbitraire implicite construite d'après la population majoritaire. En outre, il apparaît que les personnes NT s'autorisent à nous désigner ainsi à cause de leur incapacité à comprendre et à faire s'épanouir les plus handicapés d'entre nous – en particulier ceux qui, outre leur TED, doivent également gérer une surdité sémantique fonctionnelle (SSF, cf. paragraphe « Surdité sémantique fonctionnelle »). En somme, les personnes NT étant habituellement très intolérantes à leurs propres échecs (cf. note 21), elles préfèrent généralement considérer que le problème ne vient pas d'elles-mêmes mais de l'autre.

Puisque le TED ne peut pas être intrinsèquement un « problème », je désignerai « neuro-atypique » (NA) – limité à l'autisme – une personne qui n'est pas « neuro-typique » (NT) – une personne NT est ici une personne « sans trouble », selon l'usage général et abusif. Cette dénomination est basée sur des considérations statistiques évidentes et elle n'exclut pas que la NA puisse constituer un réel handicap dans un environnement social particulier. Si un lecteur NT s'insurgeait contre son attribut NT, ce serait avant tout par orgueil : s'il refusait que l'on désignât ses particularités, pourquoi s'autoriserait-il à nommer les nôtres ? Le fait de nous exclure de son groupe par le qualificatif dont il nous affuble crée *de facto* le groupe auquel il appartient et qu'il convient dès lors de nommer⁴. Quoi qu'il en soit, ce lecteur NT devrait d'abord se rappeler qu'il serait lui-même atteint d'un « trouble majeur du développement » et qu'il serait lui-même très handicapé dans une société construite par et pour les personnes NA, comme l'enfant NT de la nouvelle écrite par Brigitte Harrisson⁵ (Harrisson, en ligne)⁶. Une personne entendante ne connaissant pas la langue des signes serait très handicapée à son arrivée dans une société de personnes sourdes.

En outre, dans cette guerre idéologique et d'intérêts personnels, chaque camp exhibe des semblables qu'il a transformés en monstres, en les prétendant « améliorées » (*argumentum ad misericordiam*) ou ceux fabriqués par leurs adversaires, en les prétendant « dégradés » (*argumentum ad odium*) et réciproquement ! Tout ceci est profondément malhonnête et révoltant.

⁴ Un mathématicien pourrait éviter de désigner ainsi la population NT en la considérant comme le « complément de la population NA à la population humaine ». Mais être relégué au rang de « complément » risquerait de heurter encore davantage les personnes NT les plus orgueilleuses.

⁵ Cf. note 16.

⁶ J'invite chaleureusement le lecteur à lire également cette nouvelle et le texte Jim Sinclair référencé à la fin de cet article, disponibles en ligne.

INTRODUCTION

Ce qu'une personne est à l'instant t_1 est un unique ensemble d'éléments compatibles entre eux. À l'instant t_0 , antérieur à t_1 , ces éléments, s'ils n'étaient pas déjà réalisés, appartenaient à l'ensemble des « possibilités ». Il existe des sous-ensembles de possibilités dont les réalisations simultanées sont impossibles⁷. Suivant ses possibilités à t_0 , une personne sera donc déterminée à t_1 par des choix intervenus entre t_0 et t_1 . Or, « la liberté d'une personne à disposer d'elle-même » est incompatible avec « la liberté d'autrui à disposer de la personne ». Alors que la première est déclarée inaliénable à la seconde par le Droit International⁸, l'autre est trop souvent imposée de fait, au nom de la loi⁹, en la contredisant¹⁰. En effet, les personnes NT cherchent habituellement avant tout à « corriger » (ou « soigner, reconditionner, etc. ») une personne NA pour la rendre NT, en négligeant que ce choix *a priori* compromet presque toujours sa future liberté à disposer d'elle-même¹¹.

Je ne connais aucune personne NA peu handicapée rencontrant des difficultés avec les personnes NA très handicapées, que les professionnels NT qualifient de « cas très lourd » et même dont ils décrètent, généralement à tort, l'absence de potentiel. Ils distinguent souvent l'enfant NA de « l'enfant normal ». C'est

⁷ Par exemple, une personne avec une achondroplasie peut subir un traitement pour sa croissance mais elle ne pourra jamais devenir simultanément grande et petite.

⁸ 1^{er} alinéa du Préambule de la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* (DUDH).

⁹ DUDH, art. 26-3.

¹⁰ DUDH, art. 26-2.

¹¹ L'article premier de la DUDH définit son applicabilité à tout individu *dès sa naissance* et non dès lors qu'il est en mesure de l'exercer lui-même. En conséquence, son article 30 arbitre le débat et toute pratique dont l'issue est le non développement de cette capacité par une personne NA est illégale dans tous les états signataires. En Amérique du Nord, la réponse est simplement le déni de l'humanité des personnes NA (cf. l'intervention de Michelle Dawson auprès de la Cour Suprême du Canada, dans le dossier Auton). Ce déni d'humanité est irrecevable car personne n'est actuellement capable d'établir si un nouveau-né est NA ou NT donc tout nouveau-né bénéficie *a priori* de l'application de la DUDH. Néanmoins, si l'individu, bien après sa naissance (comme moi à l'âge de 28 ans), est décrété NA, alors il est instantanément soustrait des effectifs de l'humanité, *a posteriori*, voire rétroactivement ! Cette malhonnêteté permet ensuite de faire subir aux individus NA « déclassés » des traitements leur retirant effectivement et définitivement, toute possibilité de devenir des êtres humains épanouis. Ils deviennent des monstres (version robot). En Europe, certains pourraient tenter d'alléguer, fallacieusement puisqu'elle n'est encore que potentielle, l'aliénation de l'enfant NA, selon l'article 5-1-e de la Convention européenne des droits de l'homme, qui se réfère néanmoins explicitement à la DUDH, interdisant par là de réaliser l'aliénation de la personne NA. À l'alléguation d'aliénation succède l'annihilation du potentiel de développement de la personne et elle devient un monstre (version légume). Si d'aucun alléguait l'absence de certitude à ce sujet, il serait récuser par le théorème énoncé au début de l'Annexe C : un seul contre-exemple est suffisant pour invalider globalement cette allégation et moult tels sont autant de précédents exposés dans le présent article. Ce dernier invalide désormais tout allégation de méconnaissance et tout déni d'humanité, en particulier de la part des professionnels dont un des premiers devoirs est l'actualisation de leurs connaissances. Le présent article expose des précédents dont l'existence de chacun, à elle seule, invalide toutes les affirmations antérieures (donc récuseront tout *argumentum ad antiquitatem*) de ce que les personnes NA TH étaient prétendues être – et même, en Amérique du Nord, les personnes NA les moins handicapées : *business is business*.

toujours le premier pas vers l'« eugénisme¹² ». ... Emmanuël Dubrulle¹³ les décrit ainsi : « Ils ne disent pas “Ce que nous faisons avec l'enfant est inadapté.” mais ils disent “L'enfant est inadapté.” »

À long terme, ces professionnels NT accusent le handicap de la personne NA de leurs propres échecs et au contraire, s'en attribuent, à tort, tous les succès. Cela serait utile si le seul usage en était la motivation des professionnels NT. En réalité, les grands progrès de la personne NA, généralement indépendants des actions de ces professionnels NT, sont trop habituellement utilisés fallacieusement pour *prouver* que ces actions auraient été miraculeuses et même qu'elles le seraient pour toutes les personnes NA. Or, le miracle est d'autant plus recherché par les parents qu'on leur présente initialement leur enfant NA comme un monstre... Et un miracle se vend tellement cher ! Le potentiel intrinsèque au NA est tel¹⁴ qu'heureusement aucun miracle n'est nécessaire ; « heureusement », car il n'existe aucun miracle en la matière.

Comme les personnes NT ne savent généralement pas permettre un épanouissement véritable des personnes NA les plus handicapées, ces dernières doivent, outre leur handicap, assumer cette limite des premières par leur privation d'épanouissement. Cette confusion dramatique des limites réelles de chacun a engendré, dans la culture collective, l'image de l'autisme comme « terrible, tragique, etc. » Ce cliché monstrueux incite un grand nombre de personnes NT à chercher à « guérir, supprimer, etc. » (Sinclair, 1993) la NA de la personne, compromettant simultanément son avenir. Or, adopter le point de vue proposé¹⁵ par Brigitte Harrisson¹⁶ (Harrisson, en ligne) montre que la NA ne constitue pas un obstacle intrinsèque à l'épanouissement de la personne NA, ni à son bonheur et elle peut même très souvent lui permettre – force de la « diversité » réelle, cf. le paragraphe « L'accompagnement des parents » de l'Annexe A – des contributions remarquables et originales à l'« Édification de la Société ».

¹² Après un *dépistage prénatal positif du TED*, on ne dirait pas aux parents : « Votre enfant pourra vivre heureux, aura moins de “chances” d'être schizophrène ou vulnérable à la maladie d'Alzheimer¹, voire plus de “chances” de recevoir le prix Nobel. *Est-ce que vous voulez le garder ?* ». On leur dirait plutôt, comme on le dit déjà aux parents après des tests prénataux « positifs » : « Votre enfant “risque” d'être autiste. *Est-ce que vous voulez le garder ?* », avec un danger de distorsion de la notion d'« avortement thérapeutique ». Aujourd'hui, les échographies font affirmer aux « experts » qu'un fœtus microcéphale – comme Anatole France – ne sera jamais élu à l'Académie Française (contrairement à A. France en 1896) ni ne recevra le prix Nobel (contrairement à A. France en 1921).

¹² Dans les limites du questionnement de la note 31.

¹³ Deuxième président de l'association SATeDI (Belgique) : *Spectre Autistique, trouble envahissant du développement, Internationale* est l'unique association francophone statutairement dirigée par des personnes NA. Elle est présente sur plusieurs continents (www.satedi.net).

¹⁴ Dans les limites exposées page 250.

¹⁵ Envisager la population humaine en choisissant la NA comme « norme de référence ».

¹⁶ Première Présidente de SATeDI (Québec).

DIFFÉRENCIER LES PERSONNES NA DES PERSONNES NT

Je définis ici l'intelligence d'un individu comme la complexité des éléments du réel qu'il se montre capable de comprendre et la complexité de la réponse appropriée à ceux-ci qu'il est capable d'élaborer en fonction de ce qu'il en a compris.

Les personnes NA concernées

Dans cet article, j'expose mon expérience avec des personnes NA « non syndromiques »¹⁷, de tous niveaux de handicap, depuis les TH qui ne parleront jamais, jusqu'à celles dont la NA n'est identifiable que par les spécialistes. Elles sont qualifiées de « non syndromiques » car elles ne sont atteintes d'aucune pathologie¹⁸ susceptible de leur faire présenter les « signes cliniques caractéristiques du TED » (cf. Annexe B). Parmi les centaines de personnes NA non syndromiques que je connais, quatre d'entre elles me semblent effectivement présenter une déficience mentale, soit une prévalence proche de celle des déficiences mentales au sein de la population NT.

Malgré leur diagnostic TED, j'ai néanmoins constaté que les personnes TED « syndromiques » ne réfléchissent habituellement pas suivant les heuristiques spécifiques du NA – exposées *ut infra* – mais suivant celle des personnes NT.

Points communs des personnes NA, points communs des personnes NT

Le seul point commun les différenciant des personnes NT, que j'ai identifié entre toutes les personnes NA, est l'incapacité à l'imagination¹⁹, que je définis comme la génération mentale *ex nihilo* de toute information non issue du réel observable et non déduite logiquement du réel observé.

L'imagination d'une personne NT est polymorphe. Elle est tantôt « intuition », tantôt « foi », « empathie » voire « inconscient », « subconscient », « conviction », etc. Quoique certaines personnes NT sont ponctuellement capables de ne pas du tout l'utiliser, par exemple pour vérifier une démonstration formelle, toute activité d'une personne NT y recourt généralement à des degrés divers, y compris dans des domaines considérés comme « scientifiques »²⁰. Les personnes NT ne réalisent pas l'extraordinaire *puissance* de leur imagination. Par exemple, une « vague idée » de ce qu'elle doit faire permet à une personne NT de l'« intuitiver » et même si cette intuition est parfois fausse, la personne NT est capable de « faire quelque chose ». Cette « intuition initiale », point départ de son apprentissage, est

¹⁷ Cf. Annexe B.

¹⁸ Malgré sa taxonomie administrative actuelle, la NA ne relève pas de compétences médicales mais pédagogiques.

¹⁹ Par exemple, mentionnée au F84.0-B.3 du DSM-IV (Association américaine de psychiatrie, 1994).

²⁰ Dès le premier postulat dont la déduction ne serait pas entièrement calculable à partir d'une axiomatique exclusivement tirée du réel extérieur à soi.

progressivement corrigée par « essais-erreurs »²¹. Une personne NT est même capable de « connaître intuitivement » la pensée de son interlocuteur alors qu'elle ne peut accéder directement à son contenu. Ainsi, elle gère facilement le rapport social en s'adaptant en permanence, voire par anticipation, à son interlocuteur (en se trompant parfois).

Comprendre et apprendre sans « intuition » est possible, par la déduction d'une organisation logique d'informations exclusivement observées et la génération d'un « schéma mental » susceptible d'être cohérent, consistant et suffisamment étendu²².

Une personne NA *sait* quand elle *ne connaît pas* et elle se sait alors incapable d'utiliser ce qu'on tente de lui enseigner. À l'achèvement d'un schéma mental suffisant à sa mise en œuvre d'une compétence, elle semble souvent l'avoir acquise « en une fois »^{23,24}. Contraindre une personne NA à exécuter ce dont elle se sait incapable (par exemple, pour lui imposer le processus d'« essais-erreurs ») lui impose le recours, qui lui est impossible, à l'imagination²⁵. Quelqu'un,

²¹ C'est là un des nombreux paradoxes des personnes NT : être intolérantes aux échecs (parce qu'ils contredisent la représentation idéale qu'elles ont imaginée d'elles-mêmes) alors que les échecs sont constitutifs de leur processus d'apprentissage. D'ailleurs, moins une personne NT est capable de raisonnement logique, plus elle doit recourir à son imagination donc moins ce que génère son « intuition » pour apprendre contient d'informations issues du réel (remplacées par des informations imaginées), plus son intuition nécessite d'échecs pour être corrigée. Or, moins elle est capable de raisonnement logique, plus ce qu'elle considère être elle-même est imaginaire donc susceptible de différer du réel, donc plus elle est intolérante aux échecs ! En une phrase : plus les échecs sont nécessaires à son apprentissage, plus une personne NT est intolérante à ses propres échecs : moins une personne NT est capable de raisonnement logique, plus elle est rigide mentalement. Finalement, comme l'apprentissage de ces personnes NT les moins capables de raisonnements logiques les mettent dans une situation qui leur est problématique, elles ont habituellement peu de connaissances réelles – même si elles sont convaincues d'en avoir – qu'elles remplacent efficacement par des informations imaginées. Ces personnes NT-là sont incapables d'entretenir un rapport fructueux avec des personnes NA et malheureusement, de nombreux « professionnels de l'autisme » appartiennent à cette catégorie.

²² Toute réflexion, tout acte et tout comportement d'une personne NA procèdent uniquement d'éléments objectifs (éventuellement sensoriels). Ce fait est suffisant pour que la psychanalyse ne puisse en aucun cas s'appliquer aux personnes NA. Au demeurant, historiquement, c'est de l'application de la psychanalyse/psychodynamique aux personnes NA qu'ont résulté les pratiques ayant mené la France à sa condamnation par le Conseil de l'Europe.

²³ Habituellement, les personnes NT imaginent alors un *déclencheur* extérieur en fait inexistant : c'est l'aboutissement du processus mental d'apprentissage.

²⁴ À six ans, Sam – dans cet article, les prénoms des enfants ont été changés – fréquentait les petit et grand baignoires de la piscine exclusivement en portant des brassards gonflables. Un jour (j'étais par hasard présent), il a jeté sans prévenir ses brassards loin dans le grand bain et y a sauté pour aller les repêcher. Je l'ai observé de loin et le maître nageur veillait. Le lendemain il a recommencé mais sa grand-mère lui a interdit de sauter dans le grand bain car « c'était trop dangereux » (sic). Elle ne l'avait jamais vu essayer de nager dans le petit bain et elle ne pouvait concevoir qu'il eût acquis si rapidement cette compétence.

²⁵ Un tel refus d'une personne NA est habituellement fort mal interprété comme une « intolérance à l'échec » par les personnes NT. Or, force est de constater que, comme la « rigidité mentale », l'« intolérance à l'échec » est elle aussi une caractéristique spécifique des personnes NT... (cf. note 21).

diagnostiqué NA, disait : « Lorsqu'une personne NA refuse de faire quelque chose, ce n'est pas parce qu'elle ne *veut* pas mais parce qu'elle ne *peut* pas. »

Il en découle que, pour apprendre, une personne NA doit comprendre *par elle-même* et construire un schéma mental toujours correct, généralement très original dans l'absolu et forcément original pour elle. Sauf démonstration rigoureuse dont elle connaît déjà tous les éléments de départ, une explication de ce qu'elle doit comprendre, même par une autre personne NA²⁶, aboutit à un échec. Pour enseigner à une personne NA, il sied donc de seulement lui soumettre les informations nécessaires à sa compréhension, sans qu'il n'en manque et sans que leur détermination soit ambiguë²⁷. Sa facilité à comprendre, donc à apprendre, découle du soin apporté au choix des informations. Préparer l'enseignement d'une personne NA ne consiste alors pas en l'élaboration d'explications et d'exercices mais en le choix très minutieux des informations à lui soumettre.

L'ordonnancement des informations en treillis

Ou, nommée avec moins de précision, « heuristique de synthèse ». Temple Grandin l'a ainsi métaphorisée (Grandin, 2008) : la perception du monde par les personnes NA est semblable celle d'un ensemble des pièces en vrac d'un puzzle que la personne NA doit, sans connaissance préalable de l'image à reconstituer et une fois qu'elle en a mémorisés tous les éléments, ré-assembler mentalement pour former cette image.

Michelle Dawson l'a beaucoup décrite et elle a également montré (Dawson, 2006) comment elle lui permet d'identifier facilement, dans son activité de recherche, les éléments erronés issus des travaux de ses pairs, parce qu'ils se trouvent finalement en incohérence avec le schéma mental formé par l'ensemble des autres – comme une pièce n'appartenant pas à ce puzzle.

Cette heuristique permet l'apprentissage des compétences très complexes (hors étapes intermédiaires d'une pédagogie adaptée), parfois décomposé, par exemple lors de l'acquisition suivante de la parole par certaines personnes NA²⁸ :

En réalité, si une personne NA est acculée à exécuter quoi que ce soit qu'elle se sait ne pas savoir exécuter, cela la contraindra au mieux à la rébellion et au pire, à la génération hâtive d'un schéma mental inconsistant qui aura toutes les chances de se révéler faux par la suite et entravera ses apprentissages ultérieurs. Lorsqu'une personne NA, en particulier TH, se rebèle, cela doit être considéré comme un indice d'une grande intelligence parce qu'elle a été capable de réaliser cette analyse sans disposer d'aucun langage sémantique exogène pour formaliser ces concepts abstraits.

²⁶ Emmanuël Dubrulle explique que chaque personne NA a sa « logique » (schéma mental) personnelle. De même, dans un langage informatique donné, chaque informaticien codera différemment des autres une fonction particulière.

²⁷ Avant que je ne la formalise, Emmanuël Dubrulle m'avait fait bénéficier avec succès du premier essai de cette pédagogie, après qu'il avait longuement échoué à m'expliquer un élément de la Théorie des Nombres à l'aide des pédagogies habituelles.

²⁸ Certains enfants NA (dont moi, vers quatre ans) progressent tardivement, mais en une seule étape, du mutisme complet à un parler adultomorphe. La progression adoptée par une personne NA dépend aussi des informations disponibles (une grande richesse du langage des parents et

- *psittacisme*²⁹ *simple* : capacité à prononcer des phrases mémorisées ;
- *psittacisme en contexte* : compréhension de la signification des phrases mémorisées et leur réutilisation correcte, en contextes variés ;
- *construction du discours personnel* : auto-explicatif.

L'identification d'un ensemble quotient

Ou, nommée avec moins de précision : « heuristique d'analyse³⁰ ». Elle consiste en la décomposition initiale de chaque élément d'information en son ensemble de propriétés, puis la comparaison des ensembles de propriétés pour en identifier au moins une commune à tous les éléments. Par la suite, tout nouvel élément possédant la même propriété répondra à la même loi que les autres. Cette heuristique NA est donc à la base de la généralisation. Le Secrétaire de SATedI (USA), chercheuse en mathématiques, m'a confirmé repérer ainsi ses futurs théorèmes. L'identification de relations identiques entre éléments dans deux schémas de synthèse sans élément commun permet même à une personne NA d'élaborer des métaphores.

Cette heuristique s'applique facilement à quelques informations simples et je montrerai *ut infra* comment je la fais utiliser par des enfants NA TH pour leur faire déduire *ab initio* des connaissances fondamentales, déductions avec lesquelles ils pourront ensuite synthétiser un schéma mental très complexe. En revanche, une ambiguïté dans les propriétés des éléments entraînera certainement une généralisation de la personne NA suivant un critère non pertinent et les « experts », responsables de l'ambiguïté, s'accorderont pour affirmer que la personne NA « est incapable de généraliser ses apprentissages ».

Une application visuelle caractéristique de cette heuristique est le repérage d'intrus visuels dans un ensemble de grande taille d'éléments visuellement similaires. Habituellement, les personnes NA dont la perception sémantique privilégiée est visuelle y obtiennent de très bons scores.

des occupation communautaire de l'enfant ou au contraire, un langage pauvre des parents et des visionnages répétés de vidéos, etc.). Distinguer « autiste » et « syndrome d'Asperger » selon l'âge du début de la parole, comme au F84-5 de la CIM-10, OMS, dépendrait donc aussi d'éléments extrinsèques à la personne NA...! D'une manière générale, la seule différence que j'ai constatée entre une personne NA très handicapée – souvent très incorrectement qualifiée « d'autiste très lourd » ou « d'autiste très profond » – et une personne NA peu handicapée, c'est uniquement le degré de leur SSF respective.

²⁹ Le psittacisme, généralement improprement désigné par « *écholalie* », est habituellement considéré comme une stéréotypie par les « experts NT du NA » les plus superficiels (ils se limitent bien, ici, à l'apparence superficielle des choses). Le psittacisme et les stéréotypies ne doivent pas être confondus !

Réprimer le psittacisme d'un enfant NA, c'est lui interdire, pour apprendre le langage oral, de mettre en œuvre du seul processus cognitif d'apprentissage dont il dispose ! Une telle interdiction, toujours accompagnée de l'obligation d'apprendre le langage oral en mettant en œuvre un processus cognitif dont il ne dispose pas est une authentique maltraitance. Pour autant, je ne connais aucune personne NA dont la parole se serait définitivement limitée au psittacisme !

³⁰ Ainsi dénommée par Thibaud Brustel, adolescent NA de SATedI (Antilles).

Le développement de la mémoire

Ces deux heuristiques nécessitent l'usage mental simultanément de très nombreuses informations, sans complément imaginable. La hiérarchisation n'est possible qu'*a posteriori* et toutes les informations doivent être indistinctement mémorisées *a priori*. Cet entraînement permanent de la mémoire la développe³¹ et préserve à long terme la capacité d'apprentissage.

On peut également noter que la *mémoire à court terme*, trop petite et trop fugace, est inadaptée à de telles tâches et il est dans l'ordre des choses que cette *mémoire à court terme* soit peu entraînée chez les personnes NA.

Être généraliste ou spécialiste ?

Les « descriptions cliniques » de la NA mentionnent toutes de fort mal nommés « centres d'intérêts restreints » malheureusement de plus en plus souvent qualifiés d'« obsessions » ; ceci en fait des déviances alors qu'elle sont un atout.

Lorsqu'on dit d'une personne NT qu'elle est « généraliste », cela signifie qu'elle a un peu de connaissances dans chacun de très nombreux domaines. Une personne NT devient « spécialiste » lorsqu'elle maîtrise davantage de connaissances dans un nombre de domaines plus restreint. Le travail du pédagogue d'une personne NT est donc de favoriser un apprentissage plus approfondi, par son élève NT, dans un plus petit nombre de domaines.

Lorsqu'on dit d'une personne NA qu'elle est « spécialiste », cela signifie qu'elle possède – souvent très jeune – des connaissances très pointues dans très peu de domaines. Une personne NA devient « généraliste » lorsque ses connaissances dans un domaine particulier deviennent si profondes qu'elles en atteignent les « lois générales » s'appliquant à de nombreux autres domaines. Le travail du pédagogue d'une personne NA est d'orienter son apprentissage afin qu'elle atteigne plus rapidement ces « lois générales ». Par exemple, lorsqu'un enfant NA est passionné par les animaux, on peut orienter ses connaissances vers l'anatomie des animaux. Lorsqu'il connaît les principes de la circulation sanguine, il est alors temps de l'amener à comprendre les notions de courants (de sang), de résistance (capillaire), d'intensité (du débit sanguin), de potentiel (de pression sanguine), la « loi des nœuds », la « loi des mailles », etc. Ces lois que la personne NA comprendra concernant la circulation sanguine s'appliqueront directement à l'électricité, à l'aérodynamique, à la mécanique des fluides, etc. Faire cela est toujours possible, quel que soit le domaine de compétences initial de la personne NA. À titre d'exercice, lecteur peut chercher comment amener un enfant NA à comprendre les mêmes « lois générales » s'il est initialement « passionné » par les trains, les orgues à tuyaux, les volcans, la météorologie, etc. (cf. note 44). NB : par exemple, en partant des trains, j'ai déjà identifié trois manières d'amener à ces mêmes « lois générales ».

Cet exercice proposé au lecteur au paragraphe précédent n'est pas, de ma part, un *effet de style*. J'invite le lecteur qui s'estimerait être un « professionnel

³¹ Je ne connais pas d'étude concernant la coexistence de la NA et de la maladie d'Alzheimer. Or, le meilleur frein actuel à la progression de cette maladie serait l'entraînement de la mémoire. La drépanocytose protège du paludisme. La NA protège déjà des falsifications mentales du réel que sont les psychoses, dont la schizophrénie (CIM-10). Freinerait-elle aussi la maladie d'Alzheimer ?

conscientieux » à réellement le résoudre, en particulier en choisissant, parmi les propositions, une de celles pour lesquelles il a le moins de connaissances préalables. Il sera alors contraint d'étudier ce domaine pour seulement résoudre ce simple exercice. Faire progresser une personne NA ne souffre aucune médiocrité ni aucune négligence... Difficile d'être au niveau d'enfants plus doués que soi ! De mon côté, je ne regrette pas tout ce que des enfants NA TH m'ont amené à étudier. Quand il m'a été impossible de mettre mes connaissances au niveau de celles de l'enfant (par exemple, un enfant de 10 ans ayant, dans un domaine spécifique, des connaissances du niveau thèse de doctorat), j'ai cherché – et toujours trouvé – des spécialistes du domaine, alors seuls capables d'être interlocuteurs de l'enfant.

LA SURDITÉ SÉMANTIQUE FONCTIONNELLE

Je l'ai décrite plus avant dans un entretien publié par l'ARAPI (Bernot, 2009). Les aires cérébrales qui traitent les *informations auditives* sont différentes de celles qui perçoivent un *stimulus auditif non signifiant*. *Ne pas être sourd* n'est donc pas une condition suffisante pour comprendre le langage parlé³². Une personne NA présentant une SSF ne peut pas recueillir, dans son environnement, les informations auditives nécessaires à son apprentissage du langage parlé et elle demeura mutique, quel que soit son potentiel intellectuel réel et malgré l'acharnement de ses « thérapeutes ». En général, le niveau de SSF d'une personne NA détermine le degré de son handicap – que certains désignent par la « profondeur de son autisme ».

Je connais trois enfants NA TH cumulant une surdité et une cécité sémantiques fonctionnelles. Ces enfants ont une très bonne perception sémantique tactile (par exemple Élie, page suivante).

L'ÉVALUATION D'UNE PERSONNE NA

Préalablement à tout enseignement d'une personne NA, il est *indispensable* d' :

- identifier son canal de perception sémantique ;
- établir un état actuel de ses connaissances et de ses compétences ;
- obtenir tout autre élément qui faciliteraient ses progrès (par exemple ce qui l'intéresse).

Malheureusement, les outils d'évaluation actuels, en particulier ceux affirmés « reconnus internationalement » et « scientifiquement validés³³ », ne répondent

³² Parenté avec la dysphasie ? Similitude avec un équivalent auditif de la dyslexie ?

³³ Ils sont toujours « validés » d'après une « population de référence » NT, donc par rapport à une « norme humaine » disjointe de la NA. Si d'autres outils d'évaluation avaient été validés en référence à une population NA, ils n'en aurait pas davantage de pertinence à cause de la très grande variété des compétences que les personnes NA développent par elles-mêmes. Dans ces circonstances, « validation scientifique » ne peut rien signifier d'autre que « par une méthodologie systématique quelconque dont la pertinence ne peut pas être établie. » L'Annexe C est consacrée à cette problématique.

jamais à la question : « Que la personne NA *connaît-elle et sait-elle faire ?* », *éléments capitaux pour son accompagnement* car ce qu'elle connaît est la seule « porte d'entrée » pour tout lui enseigner facilement et ce qu'elle sait faire en est la « clef ». Ces outils d'évaluation répondent uniquement à la question : « La personne NA *sait-elle faire ci et ça ?* » Les réponses négatives à cette dernière question, inutiles à ses progrès, convainquent même son entourage de déficits inexistants³⁴. Les résultats de telles évaluations agissent ensuite en prédictions auto-réalisatrices³⁵ : l'enfant NA est déclaré « déficient mental »³⁶ et ses pédagogues lui fixent uniquement des objectifs adaptés à une personne mentalement déficiente. Nul n'enseignera l'enfant NA à la mesure de son potentiel réel, qu'il n'aura donc pas les moyens de développer. Dix ans plus tard, une nouvelle évaluation établira que la personne NA n'aura pas acquis d'autres compétences que celles d'une personne mentalement déficiente et corroborera ainsi opportunément – car cela permet à l'« expert » de se « faire valoir » – l'évaluation initiale. Vu leurs conséquences, ces évaluations sont internationalement illégales.

Quand je rencontre pour la première fois un enfant NA TH, je l'observe vaquer librement à ses occupations, *dans son environnement quotidien* – là où il sait déjà faire des choses –, sans intervenir moi-même et durant plusieurs heures. J'identifie sa modalité privilégiée de perception sémantique, puis, ce qu'il accomplit de sa propre initiative me révèle ses centres d'intérêts, donc ses domaines de connaissances réutilisables pour le faire progresser ; *ce qu'il exécute ainsi de sa propre initiative nécessite des compétences*, qu'il a donc déjà acquises.

Élie était un enfant NA TH de six ans ayant échoué à communiquer avec des pictogrammes. Les « évaluations scientifiques » avaient conclu à son inaptitude totale et générale. J'ai néanmoins constaté qu'il savait sélectionner la fonction qu'il souhaitait dans une liste cyclique activée par un unique bouton, d'un appareil électronique. Il savait donc compter. D'autre part, lorsqu'un cycle comprenait seulement deux commandes et par un nombre d'appuis variable mais sans erreur, il choisissait l'une ou l'autre commande. Il savait donc aussi distinguer « nombre pair » de « nombre impair ». Il réalisait tout cela sans regarder, de manière purement tactile et avec une très grande rapidité. À l'évidence, cet enfant avait une excellente perception sémantique tactile et une grande intelligence³⁷ : il avait appris seul à compter.

D'une manière générales, les compétences développées par une personne NT et celles développées par une personne NA sont incommensurables ; les compétences développées par deux personnes NA sont également incommensurables.

³⁴ Cf. Annexe C.

³⁵ Ainsi identifiées par Jérôme Écochard, troisième Président de SATedI (France).

³⁶ Pour certaines nuances, cf. la note 75.

³⁷ Malheureusement, ses parents ont refusé d'essayer de lui enseigner le langage braille au motif qu'il n'est pas aveugle et sans rien lui proposer d'autre. Deux ans plus tard, faute du moindre progrès, ses parents l'ont inscrit dans une « école pour autistes » dont l'idéologie refuse que l'intelligence puisse avoir une pertinence. Cet enfant deviendra donc un « petit robot », capable de se laver seul les dents mais incapable d'avoir conscience du fait qu'il se lave les dents. Voilà un immense gâchis, conforme aux croyances mensongèrement inculquées à tant de parents d'enfants

LES APPRENTISSAGES INDISPENSABLES À UNE PERSONNE NA

Une personne NA n'est capable de faire *que* ce qu'elle a appris à faire. Il est donc impératif lui enseigner le maximum de choses, les plus variées possibles, le plus activement possible voire, *si elle est très handicapée*, le plus précocement possible.

Cesser de confondre verbal, oral et sémantique

Un langage sémantique est un assemblage d'éléments formalisant des significations. Je définis un « langage sémantique » comme un outil capable de formaliser des concepts abstraits, permettant la communication. Sa forme peut être tactile (braille, gravure), visuelle (écriture, langue des signes) et même parlée. Le langage corporel et la communication empathique ne sont pas des langages sémantiques. Les notations mathématiques sont une formalisation très concise d'un langage sémantique.

L'utilisation exclusive du mot « verbal » lui attribue implicitement la signification de « sémantique ». À cause de cette confusion, dire qu'une personne NA TH est « non verbale » considère *de facto* qu'il lui est très difficile d'apprendre tout langage sémantique (et on accuse ici encore à tort un déficit mental inexistant). Cette erreur de vocabulaire constitue également une prédiction auto-réalisatrice car les pédagogues d'une personne NA TH, au lieu d'utiliser une modalité de langage qui lui est accessible, focalisent toutes leurs actions sur la parole et négligent même de lui enseigner autre chose³⁸ ! À long terme, les résultats sont médiocres, voire nuls (corroborant à point nommé la prédiction auto-réalisatrice initiale de déficience mentale) et la déficience mentale inexistante de la personne NA TH est, là aussi, accusée de la faute des pédagogues... Contraindrait-on une personne totalement sourde à progresser en utilisant des supports pédagogiques exclusivement sonores ?

En réalité, l'erreur commise par tous ces « experts » me semble être la suivante (proche du sophisme *post hoc ergo propter hoc*) : une personne non sourde avec une grande déficience mentale ne parle pas. Ces « experts » en concluent très

NA par un marketing très efficace, favorisant exclusivement les intérêts de ses « thérapeutes » : matériels, idéologiques, voire de domination morale de l'enfant NA... Bien entendu, ils clament œuvrer dans l'unique intérêt de l'enfant NA ! L'« autonomie » factice d'un tel adulte NA se limitera à l'exécution automatique de tâches, sans aucune capacité de décision pour lui-même. Il ne saurait en chaloir à ces « thérapeutes », dissimulés derrière une façade d'humanisme auto-proclamé : l'État assumera matériellement les conséquences, sur ces adultes NA, de l'annihilation volontaire de leurs potentiels de développement. Ces pratiques sont internationalement illégales (cf. note 11). Pire : des responsables politiques, trop soucieux de répondre aujourd'hui aux rêves des parents induits par le marketing, oublient que les futurs électeurs compteront également, outre leurs parents forcément satisfaits, les adultes NA qui auront pu s'épanouir pleinement. Ce gâchis généralisé d'êtres humains me révolte profondément. Pourquoi les parents se limitent-ils à préférer que leur enfant NA devienne un monstre-robot plutôt qu'un monstre-légume au lieu d'exiger que leur enfant NA devienne un adulte NA pleinement épanoui ? Se reconnaissent-ils donc plus dans un monstre-robot d'apparence humaine que dans un être humain épanoui ?

³⁸ Et en particulier, un langage sémantique, visuel ou tactile.

hâtivement qu'une personne non sourde ne parlant pas a une déficience mentale profonde alors que rien ne permet de le justifier. Des années plus tard, la personne NA n'aura appris que ce qui lui aura été enseigné, c'est-à-dire ce qui aurait été enseigné à une personne mentalement déficiente et ces « experts » utilisent alors ces progrès peu satisfaisants, dont ils sont la seule cause, pour prétendre prouver *a posteriori* la validité des évaluations initiales.

Pouvoir penser l'abstraction

D'aucuns affirment difficile à ces personnes NA « mentalement déficientes » de penser l'abstrait. Or, sans langage sémantique utilisant sa perception sémantique privilégiée, une personne NA ne peut penser qu'en utilisant les seules informations concrètes qu'elle a pu recueillir seule, visuellement ou tactilement, dans son environnement. Qui photographierait, dessinerait ou sculpterait des concepts abstraits tels que « vrai », « comprendre » ou encore « affection » ?

Le premier besoin fondamental d'une personne NA est donc un langage sémantique utilisant sa perception sémantique privilégiée afin de penser, puis de s'exprimer.

Cesser de confondre prononcer, parler et s'exprimer

Quand la morphologie d'une espèce animale lui permet de prononcer, il est facile d'y dresser un individu, autorisant des tours spectaculaires dans les cirques, prétendant que l'animal parle. Une caractéristique – entr'autre – de l'espèce humaine est d'être capable de s'exprimer, c'est-à-dire de créer un assemblage original formalisant de manière univoque et abstraite, un signifiant créé par sa réflexion³⁹. L'animal qui prononce ne s'exprime pas pour autant.

Permettre à un enfant NA TH de s'exprimer est peu spectaculaire mais néanmoins très ambitieux : il faut lui enseigner un langage et des notions abstraites, d'abord pour réfléchir – et construire sa pensée – puis transmettre le fruit de sa réflexion à un interlocuteur. Un langage sémantique, même non parlé, y est indispensable. Dresser un enfant NA à prononcer des paroles sans lui avoir enseigné les moyens de construire une pensée personnelle ne lui apporte rien. En particulier, cela ne le dote d'aucune autonomie réelle. Cet exercice de cirque permet néanmoins au dresseur d'exhiber son animal de foire à morphologie humaine et je ne connais aucun dresseur d'enfants NA qui ne le prétende extraordinaire. C'est certes spectaculaire et pourtant plus facile à obtenir d'un enfant humain que d'une perruche (cf. Annexe D).

³⁹ Chomsky avait contestée la théorie comportementaliste car elle interdit l'existence de créations originales de l'esprit, en prenant l'exemple de la poésie. L'existence d'une seule création originale d'un esprit humain, par exemple le présent article auquel aucune réponse « de l'environnement » ne peut exister avant sa publication, l'article ne pouvant plus être modifié une fois publié (donc, la rédaction de cet article n'a pas été modelée par les réponses extérieures successives et la théorie prétendue universelle des comportementalistes ne s'applique pas). En vertu du théorème énoncé au début de l'Annexe C, l'existence du présent article donne raison à Chomsky et cette théorie ne peut être considérée vraie en général ; l'appliquer *a priori* ne peut donc en aucun cas être justifié.

Enseigner le français écrit sans aucun recours à la parole

Alexis ne maîtrisait aucun langage sémantique et il ne connaissait rien des lettres. Son intelligence, euphémiquement qualifiée de « déficience légère » d'après les « évaluations scientifiques »⁴⁰, est réellement prodigieuse. Sa perception sémantique est totalement visuelle. Pour lui enseigner le français écrit *ab initio*, j'ai décomposé la langue française en micro-unités fonctionnelles. Un nouvel élément lui est soumis à chaque séance de travail, par un ensemble d'informations ayant une unique propriété commune. Par exemple, pour le principe de désignation d'un objet par un assemblage de glyphes, on mélange des crayons et des bonbons. *Devant lui*, on tire un bonbon et, dans un composteur, on assemble les caractères : « bonbon » ; on range ensuite les lettres dans la casse puis on recommence⁴¹ en tirant un crayon et en écrivant : « crayon », puis on recommence avec un autre bonbon, etc. Toutefois, pour supprimer l'ambiguïté liant une lettre donnée à un mot, on réutilise les caractères « o » et « n » de l'un pour composer l'autre, sans les ranger dans la casse. Ceci n'est pas « syllabique », encore moins « global » mais « alphabétique ». Il est même possible de choisir deux mots très différents composés des mêmes lettres, comme vache/cheval (si l'enfant aime les animaux) ou car/arc (brisé, en plein cintre) pour Luc (cf. paragraphe « Les apprentissages académiques »), passionné d'engins et de constructions, etc.

Chaque séance de travail dure environ deux minutes, auxquelles succède une « pause »⁴² d'une heure et demi : cette pause lui procure le temps nécessaire pour mettre en œuvre l'heuristique d'analyse pour déduire l'information, puis l'heuristique de synthèse pour l'apposer à sa connaissance antérieure du langage écrit. Après trois mois à ce rythme (environ quatre heures et demi d'enseignements), Alexis connaît un petit millier de mots, tous les articles, des adjectifs qualificatifs, la négation, beaucoup de notions abstraites (dont ses émotions, qu'il exprime), les compléments de nom et comprend des phrases écrites simples⁴³. Il sait aussi rechercher sur internet des images d'animaux, sa grande passion.

Une méthode miracle ? Certainement pas ! Cet enfant en avait le potentiel et nous avons réussi à concevoir spécialement un outil⁴⁴ spécifique, exactement adapté à lui-même et à ses besoins.

⁴⁰ Elles mesurent son « âge développemental » avec une incertitude inférieure à un mois (!). Une précision aussi ridicule – de quelques dixièmes de pourcent de l'âge chronologique de l'enfant – pourrait-elle être gage d'exactitude ?

⁴¹ La mémoire des personnes NA rend généralement inutile toute répétition « à l'identique ». Une répétition se justifie alors uniquement lorsqu'elle apporte une information supplémentaire ou élimine une ambiguïté.

⁴² Ces pauses permettent de lui enseigner des choses qu'il trouve ludiques et accroître encore ses connaissances : géographie (zoologique), cuisine, etc.

⁴³ Par exemple : « La chemise de Papa n'est pas rouge. » Avec une phrase écrite sous la photographie d'une action qu'elle décrit, comme « L'enfant lit un livre. », il fait spontanément correspondre du doigt chaque mot écrit de la phrase avec l'élément correspondant de la photographie.

⁴⁴ Les outils pédagogiques que j'ai créés sont protégés pour tous pays et disponibles selon le Contrat Creative Commons Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 3.0 France, disponible en ligne <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.fr/> ou par courrier postal à Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA. Me

Devenir autonome

Je définis ici l'autonomie comme la capacité à décider pour soi-même et à obtenir la mise en œuvre (par soi ou par d'autres) de ces décisions.

La vie quotidienne

La seule vie quotidienne d'une personne NA exige déjà d'elle des connaissances en quantité gigantesque.

Le « jeu de faire semblant⁴⁵ » permet aux enfants NT de développer leur compétence puissante et d'utilité universelle qu'est l'imagination. Certes, contraindre un enfant NA à un tel jeu satisfait ses parents NT de « le voir jouer comme un enfant normal » (sic). Pourtant, en travaillant à « jouer » à la dinette (ou à la poupée, etc.), un enfant NA n'apprend pas à cuisiner, ni ne peut développer d'imagination. Il apprend seulement à mimer un enfant NT jouant à la dinette⁴⁶. Je me rappelle combien je considérais stupide de faire semblant de manger un gâteau en sable. Je le faisais néanmoins car on l'attendait de moi.

Alors que j'avais moi-même cuisiné mes premier « vrais gâteaux » à l'âge de quatre ans, je ne regrette pas d'avoir conseillé à la mère de Sam de lui enseigner à cuisiner « pour de vrai ». À six ans, Sam était déjà capable de préparer seul un repas chaud, sans supervision⁴⁷. Sam nous a finalement heurtés à une limite : ses compétences ont rapidement dépassé celles que la culture NT lui autorise à cet âge...

contacter pour négocier une levée individuelle des interdictions de modification et/ou d'utilisation professionnelle lucrative. Une base de donnée les incluant devrait être construite prochainement.

⁴⁵ Une personne NA a besoin d'une très grande quantité de connaissances. Puisqu'elle n'est pas le « jeu de faire semblant », l'activité ludique permettant le plus facilement à un enfant NA de développer ses connaissances, donc ses compétences cognitives, est l'apprentissage concernant ses fort mal nommés « intérêts restreints ». En effet, de tels centres d'intérêts sont avant tout restreints par les informations dont l'enfant dispose et il est une responsabilité des proches de l'enfant NA de lui fournir des informations ou des sources d'informations qui lui permettent d'étendre sans effort ces connaissances vers n'importe quel sujet. L'apprentissage le plus difficile pour une personne NA est celui d'un sujet nouveau *ab initio* car il n'est pas possible pour cela d'utiliser l'heuristique de synthèse de manière incrémentale. C'est pour cette raison qu'il est tellement judicieux d'utiliser les connaissances préalables de l'enfant NA pour les étendre vers tous les domaines de connaissances. *N. B.* : le faire est toujours possible, quel que soit le sujet, à moins qu'une fois de plus, l'accompagnateur ne soit moins compétent que l'enfant NA et qu'en outre, il ne néglige de recourir à un authentique expert du domaine de connaissances de l'enfant NA.

⁴⁶ Cette compétence peut parfois favoriser l'intégration sociale de certains enfants NA, même si cela reste toujours difficile, faute de règles explicites et fixes à un tel jeu, comme « jouer à la maîtresse » ou pire : « jouer à papa au bureau » quand aucun des enfants n'a eu l'occasion d'observer son père travailler.

⁴⁷ Et même d'acheter seul les ingrédients en choisissant pour chacun le magasin qui le vend au meilleur prix. Les compte-rendus écrits d'évaluations établis trois ans plus tôt, soigneusement conservés par ses parents, affirment que Sam ne serait jamais capable de rien.

Les règles et les punitions

Encore plus qu'aux enfants NT, il faut enseigner⁴⁸ aux enfants NA un certain nombre de *règles*⁴⁹ : tout ce qui régit les comportements, les actes quotidiens, le rapport social, etc. Ces règles sont nécessaires à l'épanouissement d'une personne NA. Sans elles, elle gaspille ses ressources mentales à d'autres tâches que progresser, en particulier à s'adapter perpétuellement – pour une personne NA, s'adapter signifie avant tout *apprendre*. Lorsque je rencontre un enfant NA angoissé chronique, voire tyran domestique, je demande toujours aux parents s'ils éduquent leurs enfants avec des compromis systématiques, sans règle fixe. Hélas, je ne me suis encore jamais trompé. Malheureusement, leur épanouissement est toujours compromis.

Attention ! On ne peut punir une personne NA uniquement que si les cinq conditions suivantes sont simultanément remplies :

- elle connaissait effectivement la règle avant de l'enfreindre ;
- elle connaissait la punition avant d'enfreindre la règle ;
- la règle et la punition s'appliquent à toutes les personnes concernées⁵⁰ ;
- elle a compris qu'elle a désobéi à la règle ;
- une désobéissance à la règle est toujours suivie par la punition prévue.

Comme j'applique ces principes avec flegme, les enfants NA qui se rebellent violemment contre d'autres punitions acceptent sereinement les miennes, voire redeviennent capables de progresser (jusqu'au prochain compromis des parents⁵¹).

Interagir avec le « milieu ordinaire NT »

Force est de constater que, quoi qu'il adienne, le « milieu ordinaire NT » ne s'adaptera jamais aux personnes NA dans la proportion des efforts d'adaptation qu'il exige d'elles (Sinclair, 1993). Espérer le contraire serait illusoire. Néanmoins,

⁴⁸ En aucun cas, « enseigner » ne peut être synonyme de « conditionner » ou de « dresser ».

⁴⁹ Justin (adhérent de SAtedI, France) en a écrit quelques centaines pour son usage personnel : <http://www.satedi.net/oldforum/viewtopic.php?t=3400>.

⁵⁰ Une règle peut comporter des dérogations connues par l'enfant NA et s'appliquant aussi à lui. Exemple : « Pour dîner, il faut être en pyjama, sauf pour les adultes et sauf hors de la maison ». Ici, « sauf pour les adultes » s'applique aussi à l'enfant NA, qui ne bénéficie alors pas de la dérogation.

⁵¹ Certains points sont communs à ces quelques parents-là : la certitude que leur enfant progresse de manière optimale (même quand j'observe, moi, au fil du temps, une perte importante de compétences) et la certitude qu'ils font pour leur enfant NA ce qui est le mieux pour lui (parfois même jusqu'à s'auto-instaurer formateur professionnel d'accompagnateurs de personnes NA !). Ils consultent souvent tous les spécialistes, convaincus que les troubles majeurs de leur enfant sont dus à diverses pathologies et/ou que les spécialistes pourraient y remédier sans leur concours. Ces parents affirment que je suis bien trop sûr de moi et que je n'y connais rien mais la rigidité mentale de ces parents NT interdit tout dialogue. D'autres parents, bien moins rigides mentalement, cherchent d'abord le bien de leur enfant NA et préfèrent se remettre eux-mêmes en question. Par la réflexion commune que nous pouvons alors mener, ils me font moi aussi progresser, en développant mes connaissances et/ou en corrigeant mes erreurs. Les personnes NA sont très différentes les unes des autres et, contrairement aux personnes NT, il n'est jamais possible d'en aider une en considérant que « ce sera comme avec n'importe quelle autre ».

en France, je ne connais aucun commerçant analphabète et le « milieu professionnel ordinaire » communique aujourd'hui volontiers par courriels. Maîtriser le langage écrit permet donc d'utiliser, d'une manière parfois inhabituelle, des compétences déjà répandues dans le « milieu ordinaire ». Il offre donc une autonomie presque totale à une personne NA TH. La technologie fournit ici des outils précieux. Suivant les possibilités de la personne NA TH, il peut être judicieux de plus tard lui enseigner à parler.

Entre ses deux ans et demi et ses sept ans et demi, les pédagogues d'Alexis avaient exclusivement tenté, avec une obstination aveugle confortée par les très mauvais résultats de ses soi-disant « évaluations scientifiques », de le faire parler, sans succès significatif. Sa prononciation indique qu'il contrôle sa voix en utilisant les sensations tactiles générées par ses mouvements musculaires (comme une personne sourde). Avant de lui enseigner à parler, il faudra qu'Alexis maîtrise bien la langue française écrite, que sa SSF n'entrave pas. Ceci lui permettra plus tard d'élaborer visuellement son discours, qu'il lira mentalement à haute voix ; à l'inverse, le discours est habituellement conçu par audition mentale puis traduit mentalement sous forme visuelle à l'écriture. De même, un texte écrit est habituellement traduit en audition mentale à sa lecture ; Alexis, lui, devra traduire ce qu'il entendra sous forme mentale écrite (visuelle), qu'il comprend facilement.

La vie professionnelle

On ne peut imposer une voie professionnelle à un enfant NA à l'âge auquel un enfant NT conserverait la liberté de « suivre sa propre voie⁵² » : l'enfant NT ne fait alors pas l'objet d'un « projet » (de vie, éducatif, voire thérapeutique). Par ailleurs, quand un enfant NA a un accès non restreint à toutes informations, elles sont toutes potentiellement pertinentes pour lui et il développe souvent tôt des compétences très poussées.

Parmi de très nombreux exemples, à douze ans, Jason est toujours peu doué pour parler. Il était passionné par les échafaudages du bâtiment (matérialisant les arêtes des volumes). Par chance ses parents avaient autorisé qu'il s'intéressât aux échafaudages bien qu'ils ne présentaient aucun intérêt particulier pour une personne NT. Ceci lui avait permis, dès l'âge de huit ans, d'avoir acquis des compétences en dessin architectural (du type dessin technique) à un niveau que je n'ai jamais constaté chez mes collègues dessinateurs industriels de carrière. Il dessinait de mémoire des vues de bâtiments, parfois d'au dessus (vues qu'il n'avait jamais observées), par pur plaisir. Il avait construit cette compétence seul, sans souci des normes. Pour l'utiliser professionnellement, il devra apprendre les techniques et normes de ce type de dessin. J'ai expérimenté (sans lui parler) la facilité de le faire : j'ai dessiné durant plusieurs demi-heures et il était libre d'aller et venir. Était-il intéressé ? Oui, car il m'a continuellement regardé dessiner. Comprenait-il ? Oui, car il m'indiquait ma moindre erreur⁵³ !

⁵² DUDH, art. 23-1.

⁵³ J'éprouve un réel plaisir à être mis en défaut par un enfant NA TH de neuf ans, sur des compétences que je m'étais déjà montré maîtriser mieux que mes collègues. D'une manière

Quel métier pourra-t-on choisir pour lui ? Aucun ! Il faudra lui permettre de choisir lui-même. Son potentiel est tel que, quel que sera son choix, il pourra se révéler le plus compétent ; sa rémunération devra refléter cette compétence et non pas son handicap⁵⁴ ! Pour qu'il puisse choisir, il faudra le confronter au plus grand nombre de métiers que ses compétences permettront. La difficulté ultime pourrait être de trouver un employeur qui accepterait que son employé le plus brillant ne participât pas aux « papotages futiles à la pause café⁵⁵ ». D'ailleurs, accepterait-il de communiquer avec lui aussi, comme avec ses autres employés, par messagerie électronique, *même* s'il ne parle pas ?

LES DANGERS D'UNE PÉDAGOGIE ET D'UN ACCOMPAGNEMENT TROP PEU EXPERTS

Le contact social forcé

Le contact social permanent est un besoin quasi-vital pour une personne NT. Il lui est d'ailleurs à la fois pression (du paraître) et détente, voire lui est parfois insupportable lorsqu'elle « n'est pas en forme ». Pour une personne NA, les choses sont généralement différentes. Le contact social se révèle une des situations qui sollicitent le plus ses ressources cognitives. Il lui est toujours une épreuve épuisante et ne peut jamais lui être une détente ou un loisir. Il convient donc, si elle ne l'apprécie pas, de ne pas l'y contraindre plus qu'imposé par la nécessité ou plus qu'elle ne le souhaite elle-même. Puisqu'il provoque son épuisement, contraindre une personne NA à un contact social permanent ou même seulement contre son gré serait une maltraitance bien pire qu'interdire ce contact social à une personne NT « en pleine forme ».

Cela ne dispense pas de lui enseigner les compétences nécessaires au rapport social sinon, elle serait dépourvue de la possibilité d'y recourir – volontairement ou par nécessité.

Les stéréotypies et le regard

Quoiqu'elles ne sont pas le sujet de cet article, il m'est impossible de les y ignorer. Je ne développe pas ici l'exposé qu'elles requerraient. Comme les stéréotypies des enfants NA sont immédiatement visibles, elles concentrent très souvent, et « en première intention », l'attention des personnes NT les plus superficielles, voire toute l'énergie de soi-disant « thérapeutes » des enfants NA prétendant soigner la NA, entr'autre en supprimant les stéréotypies.

générale, il est habituel que des enfants NA de neuf à onze ans me mettent *en échec* par la supériorité de leurs connaissances scientifiques et techniques. Ils sont pour moi d'excellents professeurs mais se heurtent, comme moi à leur âge, à l'orgueil des adultes NT. Même le plus handicapé me fait progresser car s'il ne fait pas ce que je souhaite, j'en suis forcément le seul responsable (et jamais lui).

⁵⁴ DUDH, art. 23-2.

⁵⁵ Raison officielle de mon remerciement du bureau d'étude dont j'étais ingénieur, bien que mes supérieurs et mes collègues reconnaissent spontanément la *perfection de mon travail* (sic).

En réalité et en bref, les stéréotypies sont une sorte de « couteau suisse » NA permettant de répondre de manière adaptée à de nombreuses situations, en particulier aux situations problématiques auxquelles les stéréotypies sont *toujours* une réponse très adaptée. Entendons-nous : si cette réponse est très adaptée selon les spécificités NA, elle ne l'est pas forcément suivant les spécificités NT ! Je n'ignore pas que les personnes NT les plus superficielles peuvent être extrêmement dérangées, voire profondément blessées (blessure purement psychologique) par ces gestes qu'elles n'observent pas chez les « normaux ». Je ne développe pas ici non plus cette question qui mériterait de l'être. Néanmoins, le fait de ne pas comprendre l'utilité d'une stéréotypie ne peut en aucun cas justifier son interdiction ; toute volonté de *normaliser* l'enfant NA l'est encore moins !

Lorsqu'un enfant NA a besoin d'une stéréotypie, il faut chercher à identifier un élément de la situation qui lui poserait problème (cognitif, sensoriel, fatigue mentale, etc.). Dans d'autres cas, elle permet le « repos mental » et en priver un enfant autiste équivaut à lui interdire tout autre repos que le sommeil (comme priver un enfant NT de toute récréation et de toutes vacances). Par contre, tout comme les récréations des enfants NT, les stéréotypies « de repos mental » peuvent être prévues dans l'emploi du temps de l'enfant : le travail et une telle détente ne sont pas compatibles et les temps consacrés à l'un et à l'autre doivent être dissociés. D'autres encore, ainsi que l'explique Georges Huard⁵⁶ pour certains balancements, peuvent permettre à la personne NA de *se concentrer*. Lui interdire de se balancer lorsqu'elle résout un problème de mathématiques équivaldrait à exiger d'une personne NT qu'elle résolût le même exercice au milieu d'une émeute. Par ailleurs, certaines stimulations sensorielles anodines pour des personnes NT peuvent nous provoquer des douleurs bien plus profondes et plus intenses que la plus vive douleur que peut éprouver une personne NT. En outre, une personne NA n'exprime pas forcément sa douleur par une mimique faciale NT adaptée. Quand une stéréotypie ou un autre geste – par exemple, se boucher les oreilles dans le métro – a pour but de se protéger d'une telle douleur, interdire ce geste à la personne NA – en particulier si l'éducateur considérait « anormal » donc « déviant » ce geste non NT – sans lui fournir un autre moyen de protection⁵⁷ et ignorer délibérément la réalité de sa douleur non exprimée par une mimique faciale est abject. En définitive, interdire toute stéréotypie à un enfant NA est une pure *maltraitance*, injustifiable selon les particularités NA.

Par ailleurs, toutes les personnes NA – par exemple Emmanuël Dubrulle – qui ont expliqué pourquoi elles détournent leur regard quand on leur parle, mettent en avant la prédominance de leur perception sémantique visuelle. Comprendre une information auditive leur demande un effort considérable tandis que les mimiques faciales – visuelles – de leur interlocuteur NT détournent leur attention. Contraindre un enfant NA à regarder son interlocuteur NT « dans les yeux » est exiger de lui de comprendre ce qu'on lui dit en lui interdisant de disposer des moyens de le faire. Aucune de ces personnes NT aux exigences déplacées n'a jamais consenti à l'effort minime de s'interdire tout autre mouvement du visage que ceux de sa bouche.

⁵⁶ Vice-Président de SATeDI (Québec).

⁵⁷ Par exemple, des bouchons d'oreilles, des lunettes de soleil en intérieur, des vêtements entièrement doublé, etc. suivant les cas.

Les apprentissages académiques

Trois exemples parmi de très nombreux me permettront d'exposer mon propos par l'illustration. Le premier se rapporte à l'heuristique d'analyse et le second, à la modalité perceptive sémantique. Rectifier un mauvais enseignement prodigué à un enfant NA est très difficile et d'autant plus difficile que la connaissance erronée qu'il a acquise est complexe⁵⁸. S'il advenait qu'un enfant NA ne comprît pas correctement ce que j'aurais cherché à lui enseigner, je m'en saurais l'unique responsable. C'est d'ailleurs une telle *remise en cause* de moi-même (et en partie de ce qui est exposé ici) qui m'a conduit à ce que j'expose dans l'Annexe A.

– Pour enseigner à Alexis à compter, des « thérapeutes experts de l'autisme » avaient utilisé les constellations de points des faces d'un dé à jouer, en y associant un chiffre et même des cartes à jouer portant simultanément le chiffre et la constellation. Certainement lui avaient-ils expliqué oralement ce qu'il devait comprendre mais Alexis ne comprend pas les informations auditives. Par l'heuristique d'analyse, Alexis avait visuellement identifié « une propriété générale » associant à chaque chiffre une disposition géométrique. « 3 » signifiait donc « en ligne ». Ceci était correct selon les éléments ambigus qui lui avaient été présentés et il associait également le chiffre 3 à quatre points disposés en ligne. Ses « thérapeutes » en avaient immédiatement conclu qu'il ne savait pas compter plus que trois et ils avaient trouvé là une nouvelle preuve de sa déficience mentale ! Et également de son incapacité prétendue à la généralisation (je cherche toujours l'une et l'autre)...

Pour rectifier ceci sans jamais lui parler, je lui ai présenté, pour chaque nombre de 0 à 12⁵⁹, une série d'ensembles d'objets divers (pas de caractéristique commune des objets) en mêmes nombres et dans des dispositions variées (pas de géométrie commune des ensembles) dont deux étaient des disposition *canoniques* en constellation (car l'information qu'il avait mal comprise était correcte) : l'une, la constellation canonique de ce cardinal (par exemple, quatre en carré) et l'autre, la constellation canonique d'un autre cardinal (par exemple, quatre en ligne). Puis, sachant compter, il a appris la notion d'égalité dès le lendemain, puis l'addition, la multiplication et même à acheter ! Ne sachant initialement pas compter, il a ainsi dépassé le niveau en calcul des enfants NT de son âge en seulement cinq jours ! Est-ce là sa « déficience mentale » ?

⁵⁸ Lorsqu'une personne NA se trompe, la justesse de sa position est toujours *démontrable* à partir des éléments dont elle dispose et lui affirmer son erreur est inutile. En revanche, si son erreur lui est démontrée, en particulier en lui fournissant un élément qu'elle ignorait, elle abandonne forcément sa position désormais démontrée invalide. Ce que les personnes NT appellent « rigidité mentale TED », c'est leur incapacité NT à démontrer son erreur à la personne NA ! Finalement, il m'apparaît que la *rigidité mentale* est une spécificité NT car lorsqu'une personne NT est affectivement attachée à ce que, dans son for, elle imagine être « bien » ou « vrai », rien ne peut, le cas échéant, l'en déromper. Si les intérêts personnels (ou ce qu'elle imagine qu'ils sont) de la personne NT sont en jeu, c'est encore pire ! Je suis conscient que le présent article, trop peu emprunt de clichés, se heurtera à cette « rigidité mentale » de nombreux lecteurs NT.

⁵⁹ Je lui traduais ainsi visuellement et concrètement les axiomes de Peano :

- zéro objet est un nombre d'objets ;
- on ne peut pas poser moins que zéro objet ;
- ajouter l'incrément minimum à des ensembles de même cardinal crée d'autres ensembles de même cardinal ;
- etc.

– Il y a deux ans, à l'âge de six ans, Théo ne parlait pas significativement. Sa très grande curiosité visuelle m'avait montré sa perception sémantique et sa grande intelligence, confirmée en mathématiques par sa large avance sur les enfants NT de son âge. Au début de son apprentissage de la lecture par la parole (dont syllabique), j'avais averti contre le danger de ce choix. On m'avait répondu que ses progrès, plus rapides que ceux de ses camarades NT, montraient ce choix adapté.

Progressivement j'ai observé que sa grande curiosité diminuait et l'enfant NA jadis si éveillé le semblait beaucoup moins... Théo ne progresse plus en lecture. Après deux ans de son étude, il est incapable de comprendre une phrase plus longue qu'une ligne : il la relit de nombreuses fois, sans parvenir à la comprendre.

Le problème de Théo me semble venir de la contrainte qui lui a été imposée, de construire sa compétence en lecture par l'audition mentale. Ses fulgurants progrès initiaux concernaient uniquement l'association d'un ou plusieurs graphèmes avec une sonorité (méthode auditive syllabique). Or, sons et syllabes ne sont pas signifiants « en eux-mêmes ». Or, les assemblages de ces sons portent les mêmes significations que dans la langue parlée, déjà connue des enfants NT. Théo, lui, ne maîtrisait pas la langue parlée, ni ses significations. Il devait donc apprendre simultanément le langage et la lecture. Or, il lui a été imposé leur gestion mentale auditive et même de traduire mentalement le langage écrit en auditif. Ses centres d'intérêts de jadis se limitaient au concret et ses progrès généraux, par exemple en mathématiques, lui auront fait effleurer l'abstraction, tellement plus passionnante pour un enfant NA aussi intelligent. Néanmoins, les progrès dans l'abstraction utilisent un langage sémantique. Ici, l'enseignement du langage par la lecture recourait systématiquement à la parole et celle enseignée à Théo était entravée par sa SSF. Il semble désormais frustré par le concret et incapable d'atteindre l'abstrait.

Je réfléchis actuellement à lui enseigner, sans parler, une autre langue, utilisant un alphabet dont il ne connaît pas la prononciation⁶⁰, en espérant sans certitude qu'il parviendra un jour à transposer à la langue française cette mentalisation visuelle d'une autre langue.

– Trop pressés de bien faire, les parents de Luc (4 ans, presque sans langage, excellente compréhension visuelle) lui ont enseigné la lecture d'une manière qui l'a conduit à la reconnaissance *globale* des mots. Finalement, l'apprentissage de Luc du langage écrit s'est rapidement trouvé à peu près « dans une impasse ». Une fois que Luc connaîtra toutes les lettres, dans plusieurs fontes, ainsi que toutes les

⁶⁰ Pour donner un aperçu de la difficulté de la tâche de rectification d'une compétence aussi complexe enseignée *de travers* à un enfant NA, il s'agirait, ici, de lui enseigner le russe, langue alphabétique comme le français. Cependant, contrairement au français, le russe est une langue déclinée. Pour l'enseignement des structures grammaticales et de la fonction de chaque mot dans la phrase, lors du recours aux doubles phrases, l'une composée en caractères cyrilliques et l'autre rédigée en pictogrammes, la fonction grammaticale de chaque mot serait post-signifiée ainsi : chaque pictogramme de la phrase picturale serait suivi de la particule enclitique japonaise correspondante et chaque mot écrit en cyrillique serait terminé par la déclinaison correspondante.

correspondances majuscule-minuscule, il sera possible de lui enseigner la notion d'assemblage de lettres désignant un objet ou une notion. Pour éviter qu'il réitère sa reconnaissance globale, on pourra lui présenter les mots en mélangeant, à l'intérieur d'un unique mot, les fontes, les casses, et en disposant les lettres parfois horizontalement, parfois verticalement. Il sera alors important que seul l'ordre des lettres subsiste : c'est lui seul qui est pertinent.

CONCLUSION

Certains rares professionnels NT œuvrent de leur mieux avec leurs outils limités, pleinement conscients de leur méconnaissance de la NA et de leurs limites face aux personnes NA. Ces professionnels-là mériteraient, eux, la reconnaissance qu'ils recherchent rarement. En revanche, je suis révolté par l'orgueil de tous les autres, qu'ils se considèrent être eux-mêmes *la* référence à laquelle ils leur faut conformer les personnes NA ou qu'ils imputent leurs propres échecs aux enfants NA. Leur refus de considérer leurs propres limites a ainsi construit l'image exclusivement répandue de l'autisme : un monstrosité. À cause de cette image de monstrosité, si, après un *dépistage prénatal*, on s'était accaparé *ma* prérogative de décider si « ma vie vaudrait la peine d'être vécue », une décision d'avortement qui aurait uniquement résulté de mon diagnostic TED prénatal, aurait été hypocritement qualifiée de « thérapeutique » (puisque nous sommes considérés *malades mentaux*).

Toute connaissance peut être enseignée à des enfants NA déclarés « perdus » par les « experts », ce qui prouve que la NA, *en soi*, n'entrave pas le développement. Notre incapacité à l'imagination favorise même notre bonheur : la majorité des personnes NT des sociétés qui se prétendent « développées⁶¹ » *s'imaginent* « plus heureuses », « en ayant plus de » (argent, pouvoir, notoriété, sexe, espérance de vie, bronzage, etc.) et/ou « moins de » (maladies, décès de proches, cellulite, rides, travail, etc.). Or, « avoir plus de » et/ou « moins de » étant un objectif illimité, il génère le malheur de désirer toujours plus (ou moins qu'imposé par la biologie et la Société). Nous, personnes NA, ne pouvons imaginer autre chose que le réel et nous vivons quotidiennement le bonheur (du) réel : apprendre, comprendre, réaliser⁶²,

⁶¹ Et celles qu'elles ont contaminées, au nom d'idéologies diverses et variées (politiques, religieuses, etc.). D'une manière générale, lorsqu'une personne NT a la « conviction » que son idéologie est « vraie », elle ne peut le démontrer. La rigidité mentale de certaines personnes NT leur fait refuser toute contradiction de leur idéologie et les conduit à tenter d'imposer leur idéologie à quiconque. De la sorte, toutes les idéologies présentes dans le *monde occidental* ont un jour transformé des peuples souverains dont tous les besoins étaient satisfaits en « laissés pour compte », parce qu'elles leur ont imposé de désirer un bonheur dépendant de ce qu'ils n'avaient pas. Je ne connais malheureusement pas d'idéologie qu'aucune personne NT ne pourrait dévoyer de la sorte. Des « cibles de choix » sont les personnes NA. Or, il est impossible de leur imposer une idéologie quelconque et la démarche conduit généralement à leur aliénation mentale.

⁶² Un jour qu'un de mes amis me parlait de « grosses voitures », je lui avais déclaré que ça ne m'intéressait pas. Il m'avait répondu que ça m'intéresserait certainement si je l'avais fabriquée moi-même. Il avait compris certaines de mes particularités dix ans avant mon « diagnostic TED ».

partager... Alexis vit lui aussi ce bonheur et il l'exprime, par exemple lorsqu'il réalise le modelage d'un animal. Nos potentiels réels satisfont aux exigences de la Société; nous désigner « malades mentaux » ne traduit-il donc pas seulement la difficulté des personnes NT à interagir avec nous et le décalage entre leurs interprétations – basées sur elles-mêmes – de ce qu'elles observent de nous et ce qu'elles imaginent que nous serions si... ?⁶³

ANNEXE A : ADDENDUM ; ÉVÉNEMENTS TRÈS RÉCENTS

Alors que la mise sous presse du présent article est imminente, certains événements très récents ont marqué le début de l'aboutissement de mon travail avec Alexis. Je prie le Comité de Lecture du journal *Enfance* de bien vouloir excuser que cette annexe n'a pas été soumis à son sagace examen.

Ce que j'ai décrit *ut supra*, tant concernant les outils nouveaux que j'avais conçus que leurs résultats pourtant déjà encourageants, ne me satisfaisait pas. En particulier, les réels progrès d'Alexis ne me paraissaient pas du tout à la mesure du formidable potentiel intellectuel que je lui avais décelé. S'il était capable de beaucoup plus, cela imposait que je remette en cause ma compréhension des choses et les outils que j'avais construits à partir d'elle. Un point particulier me posait problème : les outils que j'ai conçus sont capables d'enseigner la grammaire française. Mais la grande difficulté en restait l'enseignement du vocabulaire. Il a été possible de coller sur – presque – tous les objets de la maison de tel enfant une étiquette sur laquelle était écrit le nom de l'objet précédé de l'article *indéfini* approprié (un article défini contracté ne renseigne pas sur le genre du substantif qu'il précède). Mais si cette manière de procéder était déjà limitée pour enseigner les adjectifs qualificatifs *concrets* ou les verbes d'actions concrètes, elle était clairement inadaptée au vocabulaire abstrait. Or, ce dernier est incontournable pour penser – même s'il est négligé par un professionnel qui considère que le premier usage du langage est la communication et que les besoins en communication d'une personne NA très handicapée se limitent aux choses concrètes.

J'ai donc renoncé à l'énorme travail – mesurable en millier d'heures – de conception d'outils pédagogiques et de réalisation de prototypes manipulables. J'ai alors réfléchi au processus habituel par lequel un être humain apprend sa langue maternelle – caractérisée à la fois par son usage dans la vie quotidienne durant l'enfance et comme langue utilisée pour penser dans l'isolement. En l'espèce, nous, personnes NA sans SSF, avons appris le langage dans les mêmes conditions que les enfants NT donc il ne s'agissait plus de tenir compte des spécificités NA. Il y a un peu moins de deux mois, j'ai conclu qu'un jeune enfant apprend peu de langage lorsqu'on s'adresse à lui car, alors, l'adulte simplifie son discours afin que l'enfant le comprenne. Certains parents complexifient volontairement un peu ce qu'ils adressent à l'enfant, pensant ainsi favoriser ses

⁶³ En somme, si nous n'étions pas nous-mêmes... (Sinclair, 1993).

apprentissages mais ce que l'enfant apprend alors est négligeable parmi l'énorme quantité de ce qu'il acquiert durant ses premières années de vie. C'est donc avant tout en entendant les adultes discuter autour de lui, sans nécessairement comprendre le fond de leurs débats entre adultes, que l'enfant construit sa connaissance du langage. En bref, l'acquisition de sa langue maternelle par un enfant dissocie l'expression de la signification et, par ailleurs, l'exhaustivité nécessaire à une langue maternelle exclut que cette dernière puisse être enseignée.

Ces considérations sur l'apprentissage de la langue maternelle montrent sans ambiguïté qu'aucune *méthode* ni *pédagogie* structurées ne pourra jamais doter un être humain d'une langue maternelle ni même d'aucune langue s'il n'en maîtrise aucune, justement parce qu'elle ne peut matériellement pas atteindre l'incontournable exhaustivité d'une langue maternelle. Les outils que j'avais conçus sont capables d'enseigner visuellement une *seconde langue* à une personne NA TH mais étudier une seconde langue suppose forcément de disposer d'une langue maternelle. Ces outils sont donc irrémédiablement incapables de lui enseigner la langue maternelle nécessaire tant à sa réflexion qu'à tous ses apprentissages.

J'ai alors invité les parents des enfants que je « suivais » à désormais toujours échanger entre eux, en présence de l'enfant avec une SSF, en utilisant exclusivement une ardoise et un feutre. Ils devaient alors s'assurer que toutes les personnes présentes, et en particulier l'enfant NA TH, regardent les écrits sur les ardoises montrées les uns aux autres. Le cas échéant, ce serait transposable au braille.

Plusieurs particularités de cette manière d'inculquer sa langue maternelle à un enfant qui ne parle pas peuvent être mises en avant :

- sa mise en œuvre est matériellement facile, très peu onéreuse et ne nécessite aucun apprentissage nouveau pour les familles des sociétés utilisant une écriture ;
- elle ne correspond à aucun processus mental spécifique d'apprentissage et, au delà des surdités sémantiques, elle peut bénéficier à toutes les surdités, voire aux surdités doublées d'une cécité (sans déficience mentale réelle) ;
- elle permet à l'enfant d'acquérir la culture de sa famille, devenant ainsi d'abord un membre à part entière de sa famille, et non pas la culture forcément aseptisée d'une « institution spécialisée ».

Cependant, malgré sa simplicité, cette proposition a déjà rencontré une forte résistance. Un seul de tous ces parents l'a mise en œuvre avec opiniâtreté (puisqu'elle n'échangeait avec personne, son père et son frère ayant rejeté cette proposition, toute la journée la mère d'Alexis lui écrivait tout ce qu'elle faisait, ce à quoi elle pensait, etc. en veillant à utiliser un langage dont le niveau était bien supérieur à celui que son fils maîtrisait). Dans un premier temps – après un mois et demi à ce régime – Alexis a transformé ses dessins en *bandes dessinées*, en les garnissant exclusivement d'onomatopées apparues dans le discours écrit de sa mère. Cela m'a permis de connaître son niveau déjà avancé de connaissance de la langue française écrite puisqu'il ne choisissait pas du tout ces mots au hasard : les onomatopées n'appartiennent à aucune catégorie grammaticale et elles ne peuvent donc pas avoir de fonction grammaticale au sein d'une phrase. Il maîtrisait donc

ces deux notions de grammaire⁶⁴. C'est à cette époque que lui et moi avons eu notre premier très court échange écrit par messagerie instantanée (sa courte phrase avait été écrite par sa mère sur une ardoise et, connaissant l'enfant, je ne doute pas qu'il aurait refusé de la dactylographier s'il ne l'avait pas comprise). Comme l'effort de trouver les différentes lettres sur le clavier l'avait épuisé, nous avons immédiatement entrepris de lui enseigner la dactylographie *en aveugle* et là encore, il a fait preuve d'une rapidité d'apprentissage stupéfiante⁶⁵. Cet enfant aime l'écrit ! Quand il aura acquis une connaissance suffisante du français écrit, il pourra apprendre seul, en lisant ; et vu son grand intérêt pour le Savoir, il s'y adonnera certainement volontiers !

Enfin, après un peu moins de deux mois d'environnement *tout écrit*, pour communiquer, il a lui-même préféré utiliser une ardoise et un feutre au lieu de signer – langue des signes – ou de faire usage d'un de ses très nombreux pictogrammes. Deux jours plus tard, il a fait usage de lettres minuscules, qu'il a alors appris à tracer et il prend énormément de plaisir à recopier des textes. Certes, il n'utilise encore que des mots isolés mais il pourra vite rattraper son retard sur les enfants NT de son âge⁶⁶. Aujourd'hui, il voudrait aller à l'école (dans une école n'exigeant pas de langage oral ; jusque là, il avait une peur panique de l'école, suite à de lamentables expériences) – à condition de parvenir à lui trouver une place dans une école appropriée... sachant qu'en France, ces places manquent déjà pour les enfants sourds.

Une fois encore, il convient d'insister sur le fait que la rapidité de l'exploit accompli par cet enfant a été avant tout permis par son exceptionnel potentiel

⁶⁴ Ce serait une grave erreur, ici, d'analyser cette restriction de son vocabulaire à des onomatopées comme signe de progrès limités. Ce serait ici encore focaliser son attention sur des limites artificielles de l'enfant en négligeant les compétences nécessaires pour réaliser un tel choix de vocabulaire.

⁶⁵ Expliquer notre choix, réfléchi en profondeur, en particulier parce qu'elle est bien mieux adaptée aux difficultés motrices, de lui enseigner la disposition BÉPO du clavier français n'a pas sa place ici. Le lecteur doit toutefois ne pas oublier que, dactylographiant *en aveugle*, ce qui est inscrit sur les touches physiques du clavier n'a aucune importance et d'autre part, la dactylographie sera amenée à devenir pour lui un moyen de communication principal et incontournable. Enfin, comme j'ai pour principe, contrairement à de bien trop nombreux professionnels, de ne jamais exiger d'un enfant NA, même très handicapé, quoi que ce soit que je n'exigerais pas de moi-même, j'ai rendu muet le clavier de mon ordinateur personnel et ai configuré sa disposition en BÉPO.

Un exemple – malheureusement, parmi un foisonnement – de professionnel bien plus exigeant avec un enfant NA qu'avec lui-même est celui qui interdit toute colère à une personne NA sans se l'interdire à lui-même, requalifiant d'ailleurs malhonnêtement en « trouble du comportement », ou à l'aide de l'expression plus *politiquement correct* « comportement défi », ce qu'il appelle « colère », qu'il juge tolérable lorsque la personne courroucée n'est pas NA. Une seule fois, j'ai « essuyé » une colère d'une personne NA, justement de la part d'Alexis. Il m'a éclaté la lèvre, cogné les testicules, etc. J'en ai vite compris la raison : j'avais depuis longtemps constaté qu'il ne supporte pas sa discrimination alors qu'il a toujours consenti à d'immenses – mais inefficaces – efforts. Ce jour là, j'avais négligé d'éviter de parler, ce qui l'excluait de fait. Il y a répondu par cette colère. Une fois qu'il a été calmé, je lui ai expliqué – en signant – la raison que j'avais comprise à sa colère ; puis je lui ai demandé pardon. En réponse, il m'a spontanément « fait un bisou ».

⁶⁶ Il ne rattrapera jamais son retard par rapport au lui-même potentiel à sa naissance.

intellectuel ! Et pourtant, aucune « évaluation scientifique » n'avait été capable d'identifier chez lui autre chose qu'une déficience mentale...

Nouvelles perspectives pour la surdité perceptive

Dans l'état actuel des choses, il reste très difficile d'enseigner la lecture et l'écriture aux enfants sourds ; l'incapacité des personnes « ordinaires », qui ne conçoivent généralement pas *sur le fond* que leur langue, même française, n'est pas indissolublement liée à la parole⁶⁷, fait autant de ravages chez les personnes sourdes que chez les personnes NA. D'ailleurs, il est presque exclusivement considéré, en particulier par les professionnels dont les orthophonistes, que la maîtrise d'une langue orale est un préalable incontournable à l'apprentissage de la même langue écrite. En conséquence, à ma connaissance, environ 80% des français totalement sourds de naissance⁶⁸ ne savent ni lire ni écrire⁶⁹. Or, la manière d'enseigner la langue maternelle écrite que je propose ici est indépendante du processus mental d'apprentissage qui lui fait suite ; elle est donc directement applicable aux enfants sourds.

⁶⁷ Un exemple récent en est la LPC (Langue Parlée Complétée), qui cherche elle aussi à s'adapter aux parents de l'enfant sourd avant de s'adapter à l'enfant sourd. Certainement la LPC est-elle un outil précieux pour faciliter la lecture labiale d'une langue déjà parfaitement maîtrisée par les deux interlocuteurs. Néanmoins, ses promoteurs – entendants – considèrent qu'elle vise d'abord à enseigner au très jeune enfant sourd la langue française, *a priori* inaccessible pour lui, en utilisant comme support le parler de l'entourage de l'enfant... En supposant les parents assez volontaires pour apprendre la LPC et pour l'utiliser avec opiniâtreté, si l'enfant était ainsi en mesure d'apprendre la langue parlée de ses parents, il lui faudrait ensuite, à partir de sa connaissance muette du langage parlé de ses parents, apprendre à lire et à écrire des sons qu'il n'entend pas... et certainement, un jour, on exigera de lui qu'il les prononce. Les partisans de la LPC incitent habituellement les parents d'enfants sourds à n'utiliser que la LPC dès le plus jeune âge de l'enfant, donc quand ce dernier ne connaît encore aucun langage ; cherchent-ils ainsi à épargner aux parents l'étude de la langue des signes ou, au contraire, à leur promettre que leur enfant sera rendu conforme au standard normalisé, donc aseptisé, dont ils rêvent pour leur enfant sourd ?

Cependant, mon étude de la langue japonaise m'a montré qu'une langue dont la formalisation visuelle est uniquement syllabique – comme l'est la LPC – génère des ambiguïtés sémantiques constantes – homophones, holorimes... Comment un enfant sans aucun autre langage permettant de les lever pourrait-il acquérir une langue maternelle dont presque tous les éléments seraient ambigus ? Une langue parlée ne pose pas cette difficulté, grâce à sa diction et à sa prosodie. L'écriture japonaise les résout par l'usage à valeur sémantique (non pas la transcription univoque d'une prononciation) des caractères chinois. Transposé à un langage signé sans ambiguïté calquant une langue orale non totalement isolante, cela équivaldrait à indiquer les racines sémantiques des mots en langue des signes et les syllabes grammaticales avec, par exemple, le syllabaire signé LPC (encore une autre idée pour enseigner la structure de la langue française à un enfant sourd qui signe, voire pour une langue signée en bijection (conservant même l'ordre des éléments d'une phrase) avec la langue majoritaire géographiquement associée ? La LSF, par exemple, fait un large usage grammatical des mimiques faciales, ce qui la rend extrêmement difficile aux personnes NA).

Attendu ces limites de la LPC, il est facile de comprendre le soutien insistant de ses partisans aux implants cochléaires, pourtant insupportables à tant de personnes sourdes, parce qu'ils génèrent plus de bruit que de son : la LPC n'est pas en mesure d'enseigner seule sa langue maternelle à une personne totalement sourde. Quoi qu'il en soit, à l'heure de la mise sous presse du présent article, sur le site internet de l'ALPC, il est péremptoirement affirmé que « Le LPC est la seule "passerelle" vers un français correct » !

⁶⁸ N.D.T. : ou encore, « atteints d'une déficience auditive profonde de troisième groupe congénitale » en langue *politiquement correcte*.

⁶⁹ Cette incapacité des pédagogues entendants à enseigner à leurs élèves sourds une langue écrite commune à la quasi-totalité de leur Société est à l'origine de la revendication des communautés sourdes, tout-à-fait justifiée dans ce contexte mais exorbitante en pratique, de la généralisation de l'enseignement d'une langue signée à l'ensemble de la population.

Quel langage permet l'épanouissement optimal d'une personne sourde ? À l'évidence, la langue écrite est d'usage peu facile dans la vie quotidienne ou une discussion entre amis ; la langue des signes, elle, y a toute sa place. La langue écrite, en revanche, offre des nuances grammaticales, un vocabulaire abstrait, etc. bien plus vastes que les langues signées actuelles. Au demeurant, la dactylographie est un moyen par lequel certaines langues signées recourent à la langue écrite pour tenter de combler partiellement cette lacune. Une langue écrite offre donc des possibilités de réflexion inaccessibles à une langue signée. Ensuite, la langue écrite commune avec la population non sourde est forcément le premier moyen de communication d'une personne sourde avec ses pairs non sourds. Enfin, une bonne connaissance de la langue majoritaire est un préalable indispensable aux personnes sourdes qui souhaiteraient, plus tard, étudier la lecture labiale, voire à parler.

En conséquence, la solution la plus adaptée à l'éducation d'un enfant sourd me semble être le bilinguisme maternel langue signée/langue écrite. Si l'apprentissage d'une langue signée restera intellectuellement ou psychologiquement difficile pour certains parents entendants, l'utilisation, dans le quotidien, de leur langue écrite, est matériellement et immédiatement possible pour à peu près tous les adultes des sociétés disposant d'une écriture. À l'inverse, la langue écrite peut demeurer difficile pour de nombreux parents sourds, tout du moins pour ma génération.

L'accompagnement des parents

Ma dernière proposition est matériellement très simple et sa mise en pratique est à la portée d'à peu près tous les parents. Pourtant, elle a déjà rencontré une forte opposition de la part de la quasi-totalité des parents auxquels je l'ai suggérée, y compris du père d'Alexis. Il n'est pas ici le sujet d'étudier en profondeur les raisons socio-psychologiques de ce rejet, qui revient finalement au refus par les parents de la particularité de leur enfant ou du fait que leur enfant ne leur ressemble pas ; en l'espèce, ces parents refusent d'accepter que leur manière d'être au monde n'est pas l'unique manière d'être au monde permettant un plein épanouissement de l'individu. Cette problématique se pose de manière identique dans les familles dont les parents entendants ont un enfant sourd.

Ce problème est malheureusement généralisé dans les sociétés *occidentales* et il est d'ailleurs proportionnel au volontarisme avec lequel une de ces sociétés prône le « respect de la diversité ». À l'évidence, la « diversité » ainsi promue cache avant tout une gigantesque exigence de conformité profonde de cette société puis que, en pratique, elle limite la « diversité » qu'elle défend à des considérations purement superficielles, non pertinentes, comme la couleur de la peau ou toute autre⁷⁰ « diversité normalisée », donc fondamentalement non « diverse », en même temps qu'elle rejette toute diversité réelle, comme la relation *intrinsèque* au monde de l'individu⁷¹.

⁷⁰ Ou encore des « diversités » résultant, dans ces sociétés, de choix personnels donc totalement extrinsèques, comme la tenue vestimentaire ou la religion.

⁷¹ Cette question d'une normalité arbitraire exigée *de facto* par la Société a été étudiée par le Groupe Européen d'Éthique des Sciences et des Nouvelles Technologies auprès de la Commission Européenne, dans son avis n° 20 (16 mars 2005), justement au sujet de l'implant cochléaire.

Or, le rapport au monde d'un enfant, qu'il soit ou non conforme à celui de la population majoritaire, détermine sans alternative la manière dont il pourra s'épanouir⁷². Légalement, c'est le parent de cet enfant qui est dépositaire, en première intention, de l'autorité pour décider la voie d'épanouissement de son enfant. Or, dans cette décision, le parent est fondamentalement placé en situation de conflit d'intérêts quand la Société l'incite en tout à préférer son intérêt personnel à celui de son enfant – il est même presque toujours incité à imaginer que ces intérêts contradictoires sont convergents, par ceux à qui la Société accorde la légitimité illégitime de s'exprimer en seuls « experts » des particularités de leur enfant.

Malgré l'opposition des professionnels qui chercheront à préserver leurs intérêts, la proposition faite ici pour l'enseignement de leur langue maternelle écrite aux enfants NA TH ou sourds peut amener à de considérables économies budgétaires – en rendant inutiles les « institutions spécialisées », sauf pour les 2% d'entre eux qui présentent une réelle déficience mentale. Néanmoins, la réattribution de tous ces budgets d'autres causes serait une grave erreur car cette proposition peut être pertinente si et seulement si elle est mise en œuvre avec opiniâtreté par la famille de l'enfant; sauf exception, cette dernière refusera de s'y astreindre si elle n'est pas *accompagnée* vers l'acceptation des particularités de son enfant et du fait que la « façon d'être au monde » la plus usuelle n'est pas l'unique qui permet l'épanouissement. Une politique visant le plein épanouissement des personnes NA doit donc focaliser son attention sur l'accompagnement de leurs parents, dans l'unique but de contrer la « pression sociale » exigeant la normalisation de l'enfant.

ANNEXE B : LES ÉCUEILS DU DIAGNOSTIC TED

Les « classifications des maladies » définissent les TED comme syndromes, soient comme des ensembles de symptômes. D'ailleurs, ces différents syndromes sont eux-mêmes regroupés en un ensemble que ces classifications définissent comme ayant une intersection vide avec le reste de la population. En conséquence de cela, ces classifications prescrivent qu'un examen formel de leurs critères recoure à la Théorie des Ensembles.

⁷² Ici, je pense certes à l'autisme mais également à d'autres particularité constitutives de certains individus et qui ne sont pas plus que l'autisme un obstacle intrinsèque à un épanouissement original. Le premier autre exemple qui me vient à l'esprit est encore la surdité; les implants cochléaires ne permettent généralement pas à l'enfant sourd ainsi « électronifié » d'apprendre sa langue maternelle oralement comme la plupart des enfants. Au contraire, lorsqu'un enfant sourd a été implanté, la Société devient encore plus exigeante concernant le caractère normalisé de son épanouissement. Pire : l'exigence de normalité de la Société la conduit à préférer *écouter* les chirurgiens ORL (conflit d'intérêts financier, de carrière, d'autorité morale, etc.) ou les parents (conflit d'intérêt affectif, imposé par la pression sociale, voire *narissique*) plutôt que les personnes sourdes elles-mêmes dont le discours préférerait exiger le respect de la différence plutôt que la normalisation à tout prix. La situation est identique concernant l'autisme, à ceci près que le rôle des médecins spécialistes est alors joué par les psychiatres et les psychologues. 2007–2009 aura néanmoins marqué, en France, une période – aujourd'hui révolue – inédite dans le monde, durant laquelle les autorités d'un État auront su être réellement attentives à la voix des personnes NA.

« Personne TED syndromique » désigne une personne porteuse d’une affection sans lien avec la NA, qui lui fait présenter les « comportements cliniques caractéristiques du TED ». C’est par exemple le cas du syndrome de l’X-fragile, de la trisomie 21, de nombreuses surdités infantiles, etc. Un polyhandicap permet une illustration facilement compréhensible de cet artefact :

déficience auditive	→	<i>ne répond pas à l'appel de son nom</i>	←	surdité sémantique fonctionnelle (p. 255)
+ déficience intellectuelle	→	<i>centres d'intérêts peu variés</i>	←	intérêts intellectuels spécifiques (note 44)
+ déficience motrice	→	<i>gestes répétitifs</i>	←	stéréotypies (p. 263)
+ déficience visuelle	→	<i>non réciprocité des mimiques faciales</i>	←	pas d'imagination pour décrypter instinctivement les mimiques faciales (p. 250)
+ etc.	→	<i>etc.</i>	←	etc.
	⇓		⇓	
=polyhandicap sans NA		= diagnostic d'autisme		= personne NA sans autre handicap.

Dans l’état actuel des connaissances, pour tout élément de l’ensemble de ce qui est « cliniquement observable » chez une personne NA, il existe – au moins – une personne NT chez qui il est également observable. L’interprétation de Dustin Hoffman dans le film *Rain Man* l’illustre avec brio. Or, il existe – au moins – un *élément de l’ensemble des observables cliniques* chez une personne NT qui ne l’est pas chez une personne NA (par exemple, ne pas être capable de justifier une action particulière accomplie à l’aide d’un raisonnement formel n’impliquant aucun postulat imaginaire). L’observation d’un unique tel élément est suffisant pour démontrer qu’une personne est NT.

Ce fait a une conséquence capitale (théorème énoncé en haut de l’Annexe C) : aucune observation clinique actuelle n’est capable de déterminer qu’une personne est NA ! Mais il est possible de déterminer qu’une personne est NT. Finalement, toute personne doit être considérée NA *jusqu’à preuve du contraire*⁷³. En vertu de ce qui est exposé *ut supra*, toute autre affirmation (par exemple, l’affirmation qu’une personne n’est pas NT) et toute autre démarche (par exemple la recherche de « signes cliniques caractéristiques du TED ») sont démontrés inconsistantes par la Théorie des Ensembles. Seule la démonstration de l’existence de – au moins – une observable clinique commune aux personnes NA et qui n’est observable chez aucune personne NT pourrait invalider ce fait. S’il était identifié, un unique tel élément serait à lui seul suffisant pour déterminer qu’une personne est NA.

⁷³ Conclusion de Jérôme Écochard.

Par ailleurs, un diagnostic erroné conduit forcément à un accompagnement inadapté. C'est la raison pour laquelle il est impératif d'éviter au mieux de donner un diagnostic TED à une *personne TED syndromique*.

ANNEXE C : L'ABSURDITÉ ET LE DANGER DES « ÉVALUATIONS SCIENTIFIQUES »

Un théorème élémentaire de logique établit que la proposition « Quel que soit A, alors B est vrai » est démontrée fausse par la proposition « Il existe un A pour lequel B est faux. » Par exemple, la proposition « Quelle que soit la personne NA, l'outil d'évaluation est valide. » est démontrée fausse par la proposition « Il existe une personne NA pour laquelle l'outil d'évaluation est invalide⁷⁴. » Si la seconde proposition est démontrée vraie, alors la première est fausse et l'outil ne peut plus servir *a priori* pour évaluer une personne NA. Or, j'ai constaté que pour chaque élément de chacun des outils d'évaluation dont je connais l'existence, il est possible trouver une personne NA pour laquelle il n'est pas valide. Donc, appliquer un de ces outils à une personne NA est forcément une démarche invalide *a priori*. Les « experts scientifiques du TED », clament en blouse blanche : « L'outil est scientifique ! ». La « blouse blanche d'un expert » est une protection ridicule face à un théorème !

Voici deux exemples d'éléments d'outils d'évaluation dont le lecteur averti reconnaîtra les origines :

– Lorsqu'il a été évalué par un « professionnel expert », Alexis n'a pas « copié un carré » (ni un losange, etc.). C'est un fait et la seule information qu'il est possible d'obtenir de ce fait, c'est que, dans ces conditions, il n'a pas copié un carré. Quelle a pu en être la raison ?

- la consigne lui a été donnée oralement et il ne comprend pas le langage oral ;
- il est dérangé par l'odeur du feutre qu'on lui a imposé et il refuse de le déboucher ;
- il est dérangé par la couleur du feutre qu'on lui a imposé et il refuse d'écrire avec ;
- il est dérangé par le bruit du feutre sur le papier ;
- il est dérangé par la lumière qui est au dessus de lui ;
- cet exercice ne l'intéresse pas ;
- il ne sait pas copier un carré ;
- etc.

Toutes ces possibilités – sauf une – sont trop spécifiques aux personnes NA pour avoir pu être prises en compte lors de la « validation "scientifique" » de

⁷⁴ Jérôme Écochard fait ici remarquer que si nous sommes en mesure de prouver qu'un tel outil d'évaluation d'un retard mental est formellement invalide, en revanche, nous ne sommes pas en mesure de prouver que le repérage d'une précocité du développement mental par le même outil serait lui aussi invalide.

l'outil d'évaluation » d'après une *population NT de référence*. En soi, le fait qu'Alexis n'a copié ni carré ni losange ne peut fournir aucune autre information que le constat du fait qu'il n'a copié ni carré, ni losange. De manière absurde, les concepteurs et les utilisateurs « experts » de l'outil osent malgré tout affirmer ce qu'ils considèrent comme l'unique raison de cet échec : l'enfant NA *ne sait pas* copier un carré, ce qui serait même une preuve de sa déficience mentale ! Or, quelques jours après, Alexis a copié la représentation d'une otarie (avec tous les éléments permettant à un zoologue d'identifier une otarie sans risque de la confondre avec un phoque, tels que la posture, les pavillons d'oreilles, etc.). Malheureusement pour Alexis, aucun outil d'évaluation ne demande que l'enfant de six ans copie une représentation d'otarie ! L'évaluateur étant « rigoureux », il s'est rigoureusement tenu à la méthodologie de l'évaluation, en faisant abstraction des autres réalisations de l'enfant et il a explicitement conclu à la déficience mentale⁷⁵ d'Alexis.

D'aucun m'a exposé que Jason (enfant NA évoqué au paragraphe « La vie professionnelle ») refuserait de dessiner un rectangle car ça ne l'intéresserait pas. En revanche, si on lui demandait de dessiner (de mémoire) la tour Gan de la Défense (un assemblage de rectangles), il l'exécuterait immédiatement et avec grand plaisir ! Hélas pour Jason, l'outil d'évaluation ne précise pas qu'un assemblage de rectangles contient au moins un rectangle et pire : ses concepteurs ont pris soin de préciser que toute adaptation, même minime, du test, en détruit la prétendue « validité scientifique ». En conséquence, un dessin de la tour Gan ne peut pas être considéré contenir le dessin valable d'un rectangle et il en serait conclu que Jason n'est pas capable de dessiner un rectangle !

– Lorsqu'on lui demande oralement : « La rose et le muguet, ce sont des... ? », Alexis ne répond pas. S'il était sourd, on conclurait qu'il n'a pas compris la question orale parce qu'il ne l'a pas entendue. Mais comme Alexis n'est pas sourd, l'« expert » affirme, avec toute l'autorité de son « statut d'expert », que cet outil d'évaluation montre « qu'Alexis n'est pas capable de catégorisation abstraite » (sic), donc, à nouveau, qu'il serait déficient mental. Or, d'une part, il ne comprend pas quand on lui parle (SSF) et d'autre part, les fleurs ne l'intéressent pas ; il a en revanche une connaissance exceptionnelle des animaux. Si on lui demandait de trier des photographies de phoques et d'otaries (ou de manchots et de pingouins), cela ne lui poserait aucun problème (alors que l'« expert évaluateur » en serait certainement incapable), ni si on lui faisait trier une série de photographies telles que celles d'un lion, d'un hippopotame, d'un vautour, d'un

⁷⁵ Je n'ignore pas la subtilité selon laquelle ces « outils d'évaluation » prétendent établir un « retard » et non pas une « déficience ». Cependant, une telle conclusion est fort peu utile si elle ne permet pas d'identifier de la cause de ce retard. Or, si l'indigence de l'accompagnement – justifiée par les résultats des mêmes évaluations donc par une magnifique tautologie – est presque toujours la cause réelle de ce retard, le reconnaître conduirait le professionnel à admettre son incompétence, même à son insu. Mais le professionnel doit avant tout justifier son intervention auprès de l'enfant et la déficience mentale de l'enfant, alors prétendue « scientifiquement prouvée » permet même au professionnel de mettre en avant son « dévouement » envers les « cas difficiles ».

termite, d'un ours polaire, d'un narval, d'un manchot, d'un krill, etc. qui ne peuvent être triés en deux groupes qu'à partir d'un critère abstrait de catégorisation. Encore une fois, l'outil d'évaluation « scientifiquement validé » interdit l'utilisation d'une autre procédure que celle décrite, pour évaluer la compétence de « catégorisation abstraite » donc l'enfant est forcément déclaré déficient mental quand bien même, à six ans, il sait réaliser des tâches similaires, inaccessibles à l'adulte évaluateur.

D'une manière générale, si un tel de ces outils était appliqué au chef le plus respecté pour ses connaissances et sa sagesse d'une tribu amazonienne n'ayant jamais eu de contact avec une société occidentale – n'ayant jamais eu la connaissance de l'existence de papier, de crayon ou même d'écriture et, bien entendu, le spécialiste l'évaluant ne serait pas en mesure de lui expliquer toutes ces choses évidentes pour lui ou ne parlerait pas sa langue et l'outil ne serait pas traduit, etc. – il est vraisemblable qu'un tel outil mettrait en évidence un déficit cognitif majeur chez cette personne tellement honorée dans sa tribu. Cependant, comme elle est NT, il lui sera trouvé tout un tas d'excuses pour justifier, dans son cas particulier, la non-validité de l'outil. En justifiant la non-validité dans son cas, elle est reconnue *de facto* et la possibilité que l'outil soit valable « en général » est annihilée, malgré le fait qu'il avait été prétendument « scientifiquement validé et reconnu internationalement ». Dans ces conditions, prétendre sa validité pour des personnes NA est impossible.

En réalité, ces outils d'évaluation et leurs interprétations ne découlent que d'une seule problématique : « Si l'enfant NA était NT, pourquoi ferait-il telle chose qu'un enfant NT ne fait pas et pourquoi ne ferait-il pas tout ce qu'un enfant NT fait⁷⁶ ? » (déficiency prouvée par un *argumentum ad naturam*). Ces outils négligent de considérer qu'avant tout, l'enfant NA n'est pas NT. À l'évidence, il n'existe actuellement aucun outil ni aucune méthodologie d'évaluation objective adapté à la population NA. En concevoir un(e) est indispensable ! Les quelques pistes proposées pour un tel travail dans le présent article sont ténues et j'envisage de consacrer une publication à ce seul crucial sujet.

⁷⁶ Transposée mot-à-mot à la cécité, cette problématique absurde devient : « Si l'enfant aveugle pouvait voir, pourquoi aurait-il besoin d'une canne blanche pour marcher et pourquoi n'utiliserait-il ni crayon, ni encre pour écrire ? » En filant encore cette métaphore – dont la base est due à Michelle Dawson – on peut s'interroger sur la déviance d'une personne aveugle qui lui fait exiger de traîner devant elle une canne pour marcher alors que *tout le monde sait* que traîner un bâton devant soi entrave sérieusement la marche. Exposée de cette manière, la réflexion paraît ridicule. Alors pourquoi ne le paraît-elle pas lorsqu'elle examine des spécificités NA, par exemple les stéréotypies ? La cause, futile mais déterminante, en est qu'une personne ordinaire peut simuler « évoluer en aveugle » en se bandant les yeux. En revanche, elle ne pourra jamais simuler avoir une cognition ou des hyper-perceptions NA. Dans ces conditions, une personne NT peut nier ou refuser de prendre en compte la réalité des particularités NA parce qu'elle ne dispose d'aucun moyen de les « appréhender par elle-même ». La même démarche lui ferait affirmer qu'aucun dinosaure n'a jamais vécu car elle n'en a jamais observé elle-même vivant.

Les estimations du QI

Certain outils particuliers, souvent utilisés au cours d'évaluations, sont les estimations du QI. Mais au juste, que mesurent-ils ? Outre l'étendue des connaissances générales (très dépendante du milieu culturel dans lequel la personne a été éduquée), ils évaluent en particulier trois compétences : les logiques d'analyse et de synthèse, ainsi que la mémorisation. Or, à condition que la procédure utilise son canal de perception sémantique privilégié, une personne NA non dégradée par son accompagnement y obtient habituellement un excellent score. La raison en est qu'une personne NA surdéveloppe ces trois compétences, en quelque sorte en compensation de l'absence d'imagination (à l'inverse, j'ai constaté que certaines personnes NT surdéveloppent leur imagination pour compenser leurs difficultés au raisonnement logique).

En définitive, une estimation du QI est uniquement capable d'évaluer le point jusques auquel une personne NT est capable de raisonner comme une personne NA.

Si les différentes composantes d'un tel outil utilisent chacune un canal de perception sémantique particulier, la personne NA obtiendra de bons scores à celles qui sollicitent sa perception sémantique privilégiée et de mauvais scores aux autres⁷⁸. Par ailleurs, il n'est pas démontré qu'une disparité similaire pour un même individu, par exemple résultant éventuellement d'une cause équivalente – par exemple, une dysphasie, une faible acuité visuelle, etc. –, est totalement absente de la population NT ; une telle hétérogénéité observée chez un individu ne saurait donc lui être un élément de diagnostic NA.

ANNEXE D : EXHIBITIONS SPECTACULAIRES, MÉDIA ET SUJÉTION PSYCHOLOGIQUE

Au paragraphe « Cesser de confondre prononcer, parler et s'exprimer », j'ai distingué le conditionnement du paraître et l'apprentissage réel avec l'exemple de la parole : faire prononcer un animal de foire en prétendant qu'il s'exprime. Lorsqu'une perruche parle, elle ne s'exprime pas, même lorsqu'elle a été dressée à nommer les objets qu'on lui présente ou à réagir à une situation particulière ; elle n'exprime pas le fruit de sa réflexion originale.

Dans l'Annexe A, afin de récuser des outils pédagogiques que j'avais moi-même conçus, j'ai démontré que si s'exprimer – exprimer sa pensée – exige toujours de maîtriser au moins une langue maternelle, aucune « méthodologie structurée » ne pourra jamais inculquer cette langue maternelle. Cette dernière est indispensable à l'éducation et l'instruction d'un enfant, même NA.

Pourtant, certains, en particulier dans de média de premier ordre, exhibent des enfants dont ils affirment qu'ils ne parlaient pas deux ans plus tôt, à l'âge de trois ans. Le lecteur le plus subtil aura remarqué que la totalité des enfants NA et la majorité des adultes NA que j'ai nommés dans le corps de cet article ne parlaient pas non plus à cet âge. Tous les adultes en question

⁷⁸ Donc, suivant l'absurde taxonomie actuelle et l'absurde confusion sémantique/verbal-oral :
syndrome d'Asperger → auditif = sémantique (verbal) ;
syndrome de Kanner → visuel = performance (non verbal).

parlons aujourd'hui alors qu'aucun d'entre nous n'a jamais subi quoi que ce soit ayant prétendu le faire parler. Ces seuls faits – en particulier ceux de l'Annexe A – suffisent à affirmer qu'aucune « intervention structurée » *ne peut être créditée des progrès du langage maternel oral d'un enfant* ; aucune ne peut même être capable d'y contribuer significativement⁸⁰.

Et pourtant, des média consacrent régulièrement des émissions entières, aux heures de grande écoute, aux miracles de ces enfants autistes qui ne parlaient pas avant qu'on leur fasse subir telle chose. Là, se pose un sérieux problème de déontologie de la part de ces journalistes !

Pourquoi n'est-il jamais montré d'enfant comme Alexis, qui aurait été rendu capable d'un épanouissement autonome ou qui aurait autant progressé que ceux qu'ils exhibent ? Il y a au moins deux raisons. D'une part, pour ces journalistes, Alexis ne parle pas donc ce n'est pas assez spectaculaire et peu pertinent en termes d'audimat, même quand cet enfant, malgré ses grandes difficultés, choisit et achète seul une sucette⁸¹. D'autre part, les « cas » comme le sien ont toujours mis en échec total ces « interventions » que ces journalistes français des média publics promeuvent aux frais du contribuable. Si ces journalistes se conformaient réellement à leurs règles déontologiques, ces échecs seraient mis en avant au même titre que les prétendues réussites – voire, la supercherie de ces dernières serait démasquée... mais là, je reste réaliste. Autre point soigneusement dissimulé : les premières publications « scientifiques » que j'ai trouvées concernant ces pratiques – portant pourtant déjà le même nom – ont près de 50 ans quand tout le monde, journalistes en tête, les affirme « innovantes » (donc très récentes). Pourquoi ces journalistes ne montrent-ils jamais d'individu ayant plus de 6-8 ans ? Il en existe ! Certains doivent aujourd'hui avoir plus de 50 ans ! Pour moi qui en connais, la raison en est évidente : ces personnes ont été mentalement stérilisées durant leur première enfance ; elles ont acquis des comportements habituellement maîtrisés par les jeunes enfants mais la totale négligence de leurs compétences cognitives, ou plus exactement leur destruction active, les ont ruinées. On fait prononcer un texte écrit à haute voix par l'enfant, devant la caméra et le téléspectateur pense observer la « preuve » que le programme est parvenu à enseigner à l'enfant à lire. Mais personne ne montre que l'enfant ne comprend absolument rien du texte très simple qu'il lit ; d'ailleurs, comment le pourrait-il sans maîtriser aucune « langue maternelle » ? Peut-être certains, dont le potentiel intellectuel initial était

⁸⁰ Vu l'Annexe A, un essai clinique visant à établir l'efficacité d'une méthodologie structurée pour l'enseignement d'une langue maternelle doit imposer que les sujets du groupe testé n'aient aucun contact avec une quelconque forme de langage, sauf ceux prescrits par la méthodologie structurée évaluée, entre leur naissance – ici, l'apparition soudaine de l'observabilité des compétences d'une personne TED nécessite, pour un tel essai, de s'assurer qu'aucun élément mémorisé par l'enfant avant son inclusion dans la cohorte de l'essai ne pourrait être la cause réelle de progrès – et la fin de l'essai – car d'une part il ne faut pas oublier que, comme montré à l'Annexe A, ce sont ces conversations, autour de lui, qu'il ne comprend pas, qui sont l'élément déterminant dans l'acquisition du langage. Le cas échéant, ce seraient les discussions entre, par exemple, entre ses parents et ses « thérapeutes » qui rempliraient cette fonction. Dans de telles conditions, on pourrait s'attendre à des résultats particulièrement décevants...

⁸¹ Sa grand-mère a pleuré en l'en voyant capable.

extrêmement important, n'auront pas été totalement détruits par ce programme ; ils feront des exemples de premier choix pour sa promotion.

Avec ces éléments, il est possible d'examiner le caractère fallacieux de l'affirmation « scientifiquement prouvée », selon laquelle plus l'enfant est inclus jeune dans un tel programme, meilleures sont ses chances de progrès, en particulier avant ses trois ans, alors qu'elles seraient compromises après ses cinq ans⁸¹. Il faut d'abord comprendre que ceci repose uniquement sur des données statistiques. Or, il est un fait que nombre d'entre nous, adultes NA, ne parlions pas à trois ans mais nous avons parlé spontanément avant cinq ans. Plus rares sommes-nous à avoir parlé spontanément après cinq ans (il me semble qu'Emmanuel Dubrulle, second président de SAtedI, a parlé à six ans). Il en résulte que les statistiques de succès, sur ce point, de ce programme, corroborent presque exactement l'évolution spontanée d'une population NA équivalente ! L'évolution à long terme, en revanche, n'est pas du tout la même. Nombre d'entre nous, dont les progrès n'ont été entravés ni par une SSF, ni par une déficience mentale réelle, sommes parvenus aux plus hauts niveaux universitaires (la moitié d'entre nous jusqu'au doctorat ?), sans corrélation – contrairement à la population NT – avec nos origines sociales ; si une seule personne NA ayant subi un tel programme était parvenue à un tel niveau, elle serait exhibée encore et encore, comme « preuve » d'une réussite éclatante du programme. Les parents qui consentent à faire subir cela à leur enfant doivent donc se rappeler que s'ils estiment « réussite » le fait que leur enfant NA soit scolarisé « en milieu ordinaire », malgré des difficultés académiques réelles, après avoir subi un tel programme, cela signifie avant tout que sans ce « programme », leur enfant aurait par exemple été capable, un jour, d'étudier, voire d'enseigner⁸² à l'université d'Harvard, en Amérique du Nord – ou en France, à l'École polytechnique, etc. Si je m'intéresse peu à de tels enfants, c'est parce qu'à l'évidence, ils n'en ont pas plus besoin que je n'en ai moi-même eu besoin et je sais combien les choses m'avaient été difficiles ! Je concentre mes actions sur ceux qui, à cause de leur SSF, ne peuvent s'épanouir seuls malgré leur grande intelligence. Les tenants de ces méthodes, au contraire, raflent les premiers, qui leur garantissent de « réussir » et négligeraient volontiers les autres, qui les mettent en échec.

⁸¹ Il faut comprendre qu'il leur serait dangereux de débiter ces maltraitances sur un enfant ou une personne qui aurait déjà acquis la capacité de s'exprimer de manière autonome – ce comportement visant ceux qui ne peuvent se défendre a été identifié comme un abus de faiblesse par Jérôme Écochard –, outre qu'il serait difficile de la faire progresser mieux qu'elle ne l'a fait spontanément. En conséquence de cela, les seules personnes NA que l'on commence à mettre à ce programme après leurs cinq ans sont celles qui n'ont pas « suffisamment progressé ». Pour la plupart, c'est à cause d'une SSF et elles ne progresseraient pas davantage sans ce programme. En somme, plus la population d'enfants NA vieillit et plus les individus en mesure de progresser seuls l'ont fait et moins la population NA ne comprend d'individu à la fois capable de progresser seuls et n'ayant pas encore réalisé ces progrès. Comme ce programme n'est pas capable de faire progresser les autres mieux qu'ils ne le feraient pas sans lui, les partisans du programme brandissent des statistiques qu'ils prétendent prouver que plus l'enfant est soumis jeune à ce programme, plus les chances de progrès sont grandes, en prétendant cela dû à une « plus grande plasticité cérébrale »... ! Jamais ils n'accepteraient de reconnaître que tout serait dû, le cas échéant, au seul potentiel initial de l'enfant !

⁸² Les nombreuses personnes qui m'ont conduit à choisir ces deux exemples n'apprécieraient pas forcément la divulgation de leurs diagnostics NA.

En France, il y a ce père d'un enfant NA aussi peu handicapé qu'il est très intelligent (cf. note 84), par ailleurs « Star du Show Business », qui fait volontiers exhiber les progrès prétendus spectaculaires de son fils... Comme à l'accoutumée, les commentaires dithyrambiques des journalistes pour ce programme négligent toute objectivité. Le problème posé par ce père présente deux aspects : le premier est que son statut de « célébrité » n'affecte pas sa position de parent et, comme une majorité de parents, lorsqu'un diagnostic d'autisme a été donné à son fils, il a été confronté à un grand désespoir. Vu l'évolution positive de son fils malgré ce qu'il subit, le désespoir de ce père a pour seule origine sa totale méconnaissance de la réalité du NA, essentiellement constituée des lieux communs les plus répandus sur la nature monstrueuse de l'autisme. Dans cette situation de désespoir, un parent constitue une proie particulièrement vulnérable pour ceux qui veulent lui vendre un miracle ! La foi inébranlable en le caractère miraculeux du programme que ses promoteurs parviennent à inculquer aux parents en détresse – afin d'emporter leur « consentement éclairée » – me semble en effet de la sujétion mentale⁸³. Là intervient l'autre facette du problème : la notoriété de ce père et son utilisation à des fins de prosélytisme.

Par ses interventions répétées, sur des chaînes de télévision nationales, aux heures de grande écoute, en soutien à ce programme, d'une part, il entraîne des parents dans une situation similaire à la sienne à se convertir à leur tour à sa foi en ce programme et d'autre part, son statut de « célébrité » mène les autres parents à considérer cela comme une caution de la véracité des « miracles » exhibés. Entendons-nous : je ne peux accabler ce père lui aussi victime, de sujétion psychologique !

De nombreux lecteurs français auront vu ce documentaire diffusé en 2008 par France 2, dans lequel on voit son fils de cinq ans sur un escalier mécanique, qui se retourne pour regarder le métro partir pendant qu'il est emporté par le mouvement de l'escalier mécanique ou ce même enfant, intrigué par le microphone du perchiste (hors champ de la caméra).

Mais, dans ces scènes (et dans les autres scènes du documentaire), *qui a réellement un problème ?*

- l'enfant de cinq ans qui ne fait que se retourner, sans retarder personne, pour regarder le métro partir ou l'adulte qui le lui interdit parce qu'il est autiste ?
- l'enfant de cinq ans qui est intrigué par le microphone ou l'adulte qui lui interdit de s'y intéresser parce qu'il est autiste ?
- l'enfant de cinq ans qui court embrasser son père en sautant parce qu'il est joyeux d'embrasser son père ou l'adulte qui le lui interdit parce qu'il est autiste ?
- l'enfant de cinq ans qui n'a pas envie de jouer au toboggan durant son temps libre ou l'adulte qui l'y oblige parce qu'il est autiste ?

⁸³ Aucun de mes arguments pragmatiques et logiques n'est jamais parvenu à ébranler la foi de ces parents, tout du moins tant que leur enfant est jeune. Une fois les enfants parvenus à l'adolescence, je n'ai pas connaissance d'un seul parent qui persisterait à ignorer l'échec manifeste de son enfant.

- etc, etc, etc...
- et *quid* du journaliste qui, loin de porter assistance à cet enfant en danger immédiat, loue les miracles – inexistants – de cette maltraitance permanente et avilissante, lénifiant ainsi les téléspectateurs ?

D'ailleurs, ce que l'adulte prétend être un « temps libre » de l'enfant NA ne l'est certainement pas puisque, même là, aucun débris de liberté ni d'initiative n'est accordé à l'enfant. Pire : quand l'enfant cherche à s'exprimer, ses tentatives sont réprimées pour le contraindre à dire ce que l'adulte a décidé qu'il dirait ! L'enfant est totalement sain d'esprit et ces adultes répriment systématiquement tout ce qu'il fait comme tous les autres enfants de son âge au motif que ce qu'il fait comme les autres enfants de son âge sont des comportements déviants puis qu'il est autiste et qu'il faut qu'il fasse comme les autres enfants de son âge, donc autrement qu'eux ! (J'ai vraiment du mal à comprendre la logique de ce raisonnement et je doute même fort qu'elle existe ; il est néanmoins impératif qu'on en protège les enfants ! et que leurs parents soient soustraits à la sujétion psychologique dont il les fait victimes !)

La situation de cet enfant est atroce : à cause de la sujétion psychologique dont ils sont victimes, ses parents sont très activement impliqués dans son dressage donc l'enfant ne dispose d'*aucun* interlocuteur adulte à qui dénoncer les sévices qu'il subit ! De toutes les manières, le harcèlement asservissant permanent, qu'il endure sans aucune échappatoire, 70 heures par semaine (40 heures de « travail à la table » + les « temps libres » + la vie de famille + etc., soit, à cet âge, la totalité de son temps d'éveil), 52 semaines par an, finit forcément par résigner et soumettre un enfant de 3 ans. En France, la loi limite le temps de travail des adultes qui lui font subir cela à 35 heures hebdomadaires et leur impose cinq semaines de congés par an. L'abomination est saisissante ! Certes, aujourd'hui, la punition de l'enfant NA par électrocution n'est plus pratiquée. Pourtant, certains professionnels-parents, par exemple à Paris, n'ont pas hésité à « enfermer » leur propre enfant NA à l'extérieur de la maison, en T-shirt dans la neige « à des fins pédagogiques ». Ces mêmes « professionnels » assoiffent résolument les enfants NA qui leur sont confiés (aucune trace n'en sera décelable par un médecin légiste) quand ils résistent à leur asservissant absolu (certainement une marque de l'intelligence de ces enfants), en faisant valoir, auprès des parents qu'ils sujétionnent, que boire 2 cm³ d'eau par minute est un « renforçateur » meilleur pour la santé de l'enfant qu'un bonbon ! Là encore, j'ai constaté l'absence totale d'esprit critique de la part des parents auprès desquels ces méthodes étaient promues...

Face à ces graves dérives, les « pouvoirs publics » devraient jouer le premier rôle pour protéger les populations NA jeunes et vulnérables dont ils ont la responsabilité. Les Services Sociaux n'ont pas réagi – eux aussi lénifiés ? – et d'autres émissions télévisées, montrant cet enfant ou d'autres, ont été produites⁸⁴,

⁸⁴ Je reconnais ne pas avoir eu le courage de les regarder. Il m'en a été rapporté qu'à l'âge de 8 ou 9 ans, toute tentative de cet enfant de s'exprimer est toujours systématiquement ignorée ou réprimée par les adultes... alors qu'un simple refus, explicite et non automatique, voire expliqué, ne lui porterait pas préjudice. Il est frappant que, contrairement à la totalité des autres enfants dont j'ai connaissance ayant subi cette aliénation, celui-ci est parvenu, après 6 années d'asservissement total, à se préserver *une volonté*, que les adultes cherchent néanmoins toujours à plein temps – de l'enfant – à atrophier. Cet enfant fait donc montre d'une intelligence fabuleuse (« héritée » de celle de son père ?). Très fâcheusement, cet enfant, montré en exemple d'un soi-disant prodige prétendu accompli par ce programme, éclipse tous les autres, bien moins capables que lui de résister à l'annihilation totale de leur personnalité.

panégyriques de ce programme d'aliénation mentale. Malheureusement, la priorité des « décideurs » n'est pas si souvent la vie adulte future de ces enfants que les voix de leurs parents aux prochaines élections. C'est pour cela qu'ils résistent difficilement aux exigences des parents de leur favoriser « l'accès » au miracle. Il ne relèvera plus de leur responsabilité de gérer le coût de ces personnes quand elles seront devenues des adultes dépendants. Néanmoins, il existe heureusement quelques rares responsables consciencieux qui accomplissent leur devoir avant de penser à leurs intérêts personnels. L'un d'entre eux se saisira-il de cet enjeu majeur ?

RÉFÉRENCES

- Bernot, G. (2009). Entretien avec G. Bernot : Réflexions sur la perception sémantique. *Bull. Scient. ARAPI*, 23, 24-26
- Harrisson B., *Autismapolis*, nouvelle publiée et disponible en ligne
- Dawson, M. (2006). L'Entrevue (avec M. Dawson), *L'Inclusif*, 2.
- Grandin, T. (2008). *The Way I See It*, Arlington : Future Horizons
- Sinclair, J. (1993). Don't Mourn For Us, *Our Voice*, 1, 3 Traduction en français disponible sur le site web d'Autisme France.

Dialogue avec Gabriel Bernot : « L'intelligence, c'est ce que mesure mon test », disait ironiquement Binet

Jacqueline NADEL*

Dans un article écrit en 1998, lors du cinquantenaire de la revue *Enfance*, et intitulé « Les habits neufs de l'âge mental », je rappelais que Binet, le célèbre auteur du test pionnier connu comme « test Binet-Simon » n'a jamais voulu parler d'âge mental ou de quotient intellectuel (1908). Raisonnablement, Binet et Simon faisaient de ce test ce pour quoi il avait été créé : un moyen pour repérer quels enfants étaient à l'aise dans la classe de leur âge ou seraient mieux adaptés dans la classe au-dessous ou au-dessus. C'est tout. Il a fallu passer par Breslau (Stern, 1912) pour qu'un terrible pas soit franchi : un simple quotient de l'âge scolaire divisé par l'âge chronologique devenait un outil scientifique, le quotient intellectuel, le QI, concrétisant l'ironique boutade de Binet : « l'intelligence c'est ce que mesure mon test ». Alors bien sûr, la diatribe de Gabriel Bernot contre les interprétations abusives des tests prêche à cet égard une convertie ayant lu et compris Binet.

Mais regardons les choses d'un peu plus près. Y a-t-il un ou une psychologue digne de cette fonction qui se réfère à un seul item pour formuler un avis concernant l'intelligence d'un enfant ? Qui ne croise pas un item avec d'autres ? Qui ne prenne pas en compte des données d'observation ? Qui ne se souvienne pas que lorsque l'évaluation cognitive est issue d'un test composite, le QI est rarement interprétable et traduit de fait les variabilités intra et interindividuelles ? Qui ne multiplie pas les tests pour confirmer une hypothèse ? La démarche d'une évaluation est celle du diagnostic : c'est une élimination progressive des hypothèses non validées, avec le doute méthodique comme support de la progression.

Le message capital du passionnant article de Gabriel Bernot est ailleurs, là où il aborde une question autrement plus cruciale : celle de la définition du normatif. Au milieu du XX^e siècle, cette question a engendré de nombreux travaux ayant pour objectif de réaliser des tests *culture-free*, c'est-à-dire indépendants de la culture qui a sculpté l'esprit de l'individu testé. Des instruments universels, en somme. Ainsi sont nés des tests comme les matrices de Raven, les Cubes de Kohs, le WISC qui mixe des items explorant les capacités d'abstraction selon des codes verbaux et non verbaux. Dans tous ces cas cependant, l'hypothèse était celle d'une organisation cérébrale et d'un fonctionnement mental unique pour tous, à des degrés d'efficacité divers, si bien qu'on en est venu à admettre qu'un âge

*CNRS Centre Émotion, USR 3246, Pavillon Clérambault, Hôpital de la Salpêtrière, 47 Bd de l'Hôpital, F-75011 Paris. Courriel : jacqueline.nadel@upmc.fr

mental similaire décrit un fonctionnement mental similaire. Ainsi se justifierait la comparaison, née de la comparabilité, « toutes choses égales d'ailleurs » selon le principe de Claude-Bernard.

Gabriel Bernot attaque cette hypothèse, soulevant ainsi une question qui hante nombre d'entre nous dans le domaine de l'autisme, chercheurs (*cf.* Mottron, 2004) et praticiens (*cf.* Constant, 2009). La question qui nous hante est la suivante : où sont la légitimité et l'efficacité d'une démarche basée sur l'affirmation d'une norme et une seule, qui s'appliquerait à tous les fonctionnements mentaux, avec la courbe de Gauss comme expression de cette norme ? L'efficacité serait de pouvoir comparer une population normative et une autre qui ne l'est pas. Pour quoi faire de la comparaison ? Pour faciliter la conformation de la population non normative à la normativité convenue, répond Gabriel Bernot. Alors survient la question de la légitimité d'une telle démarche. La révolte de Gabriel Bernot prend de ce fait un tour éthique, quittant le strict plan de l'arithmétique de l'intelligence, pour en venir au bout du compte à questionner les universaux de l'être humain.

RÉFÉRENCES

- Binet, A. (1908). La mesure de l'intelligence chez les enfants. *L'Année Psychologique*, 14, 1-94.
- Constant, J. (2009). Le permis de se conduire en pays autiste. DVD ProIDAutisme.
- Mottron, L. (2004). *L'autisme, une autre intelligence*. Bruxelles : Mardaga.
- Nadel, J. (1998). Les habits neufs de l'âge mental. *Enfance*, 50(1), 111-117.
- Stern, W. (1912). *The Psychological Methods of Intelligence Testing*. Indiana: Indiana University Press.