

## **Autisme et fabrication d'une connaissance sur les interactions : comment entendre la voix non modulée dans une classe TEACCH<sup>1</sup>**

Delphine Odier-Guedj  
Professeure  
Université du Québec à Montréal  
[odier-guedj.delphine@uqam.ca](mailto:odier-guedj.delphine@uqam.ca)

*« Le conflit qu'éprouve l'observateur, du fait qu'en étudiant des sujets humains il s'étudie inévitablement lui-même, explique pourquoi on invente tant de procédés qui cherchent à augmenter le détachement et assurent l'objectivité en inhibant jusqu'à la conscience créatrice de la solidarité de l'observateur avec ses sujets. »*

Devereux, 1980 : 227

Dans cet atelier sur le lien psychanalyse – anthropologie, vous nous invitez à questionner les modalités de production des connaissances en lien avec les terrains d'études et les limites à leurs restitutions. Pour ma part, j'aborderai cette question sous l'angle des limites du chercheur lui-même en prise avec un terrain qui le dérange<sup>2</sup>.

A mon arrivée à Montréal en 2006, j'avais déjà rencontré un certain nombre d'enfants ayant un Trouble Envahissant du Développement, j'avais même été leur enseignante. Je me sentais ainsi préparée à partager des instants de classe avec de nouveaux enfants, dans une culture que je me représentais proche de la mienne. Je suis donc arrivée dans une classe d'aide où étaient scolarisés des élèves de 9 à 12 ans, ayant un autisme de bas-niveau (avec déficience intellectuelle), à titre de professeure de l'Université du Québec à Montréal mais non familière des approches comportementales. Je venais partager les « *formes du dialogue* » (Althabe et Sélim, 1998 : 38) avec des interlocuteurs, acteurs de cette « sous-culture » maître-élèves (Boumard, 2011) dans cette classe TEACCH : approche comportementale utilisée par un grand nombre d'enseignants. Cette période d'immersion a généré une crise au sens de Giust-Desprairies : les liens sociaux et psychiques étaient distendus de telle sorte que « *quand l'écart se fait trop grand entre les investissements individuels et les propositions de la société, si celle-ci perd en grande partie ses qualités d'étayage et de repérage pour une représentation de soi suffisamment positive, l'individu est obligé d'en appeler à ses ressources propres. Le processus identitaire, en effet fortement interpellé, émerge à ce moment-là dans le champ de la conscience. Non seulement le sujet est appelé à faire un inventaire de ses capacités, de ses atouts, mais il est amené à se situer dans son itinéraire de vie, à formuler le sens qu'il prend ou qu'il lui donne et à s'assigner des objectifs ou à repenser ses objectifs et se résigner à des abandons* » (Giust-Desprairies, 1996 : 49).

Cet état de déstabilisation a permis de faire émerger à la conscience un réseau de signifiants qui avaient bâti mon modèle-de-soi (Devereux) à partir duquel j'observais les situations. Car il s'agissait avant tout d'interactions, et c'est sur ce point essentiellement que j'en suis venue à interroger ma propre conception du sujet, de son rapport au langage et à me demander si des postures épistémologiques différentes peuvent trouver un espace de liaison. Dans cet article, pensé en trois temps, je retracerai le contexte d'enseignement au Québec, puis je sélectionnerai une des observations faites dans les classes afin d'évoquer comment l'expérience d'un changement radical de voix (dans sa matérialité du moins) a convoqué des réflexions sur l'énonciateur : un maître de son discours ou au contraire un sujet parlant

---

<sup>1</sup> *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children.*

<sup>2</sup> Bien que la présentation orale ait abordé le sujet de façon plus vaste, j'ai choisi de ne traiter qu'un aspect à l'écrit.

« *foncièrement hétérogène* », divisé (Authier-Revuz, 1984). Je conclurai sur une possible liaison de ces deux perspectives proposées par l'ethnographie de la parole et la psychanalyse.

## **I. Arrivée en terrain inconnu : les approches comportementales à l'école au Québec**

A mon arrivée au Québec, j'ai été accueillie par Annie<sup>3</sup> pour effectuer des observations de type ethnographique afin de vivre la « *culture partagée par des groupes singuliers* » (Pepin, 2011 : 30), au sein de sa classe dite « TEACCH ». L'autisme est un des 5 troubles envahissants du développement (TED) et partage avec le syndrome de Rett, le syndrome d'Asperger, le TED non spécifié et le syndrome désintégratif de l'enfance, trois caractéristiques majeures : des difficultés notables d'interaction, des intérêts restreints et stéréotypés, des difficultés de communication (DSM IV, CIM 10). Les enfants que j'ai rencontrés ne parlent pas ou peu, souvent par mots isolés. Ils prononcent des phrases appelées « *formules figées* » par Brigaudiot et Danon-Boileau (2002 : 176) et désignent des objets avec des mots inusuels. Leur voix est plutôt monocorde, très aigue voire perçante. Au Québec, depuis 2003, les enfants de moins de 5 ans ayant un TED ont droit à une stimulation intensive et précoce appelée ABA (Applied Behavior Analysis) (Barbera, 2010 ; Poirier, 2008) basée sur un principe de modification du comportement<sup>4</sup>, y compris au niveau de l'apprentissage du langage verbal : « *si un enfant est capable de prononcer correctement un mot, tous les adultes doivent accepter sa demande, uniquement lorsqu'elle est clairement énoncée, renforçant ainsi une élocution claire* » (Barbera, 2010 : 125). Celle-ci ou sa forme atténuée (l'ICI<sup>5</sup>) n'a pas réellement été investie par les enseignants qui sont par contre formés à l'approche TEACCH, perçue par beaucoup d'administrateurs scolaires<sup>6</sup> et d'enseignants comme une solution pour « faire apprendre »<sup>7</sup>. « *Avec cette approche, on tente de structurer l'environnement de l'enfant et de lui donner des moyens de communication alternatifs. On se base sur la prémisse qu'un enfant TED éprouve des difficultés à fonctionner dans le monde actuel parce que ses structures cognitives ne lui permettent pas de décoder, interpréter et réagir aux signaux et indices verbaux et non verbaux. L'environnement doit donc être adapté en utilisant par exemple des images, plus faciles à décoder qu'un message verbal, des séquences prévisibles, des repères non verbaux, etc. Des activités d'apprentissage en individuel peuvent également être proposées afin d'aider encore davantage l'enfant à être fonctionnel dans son milieu* » (Chrétien, Connolly et Moxness, 2008 : 157).

## **II. Mon entrée dans un « monde comportemental »**

A mon arrivée dans cette classe, j'avais l'intention de partager cette micro-culture scolaire matérialisée tant dans les praxis que dans les interactions du quotidien de l'école (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Je sentais alors très vite à quel point le chercheur qui adopte une posture d'ethnologue vit les situations en les actualisant avec ce qu'il est dans son psychisme et son appartenance sociale. Pour Devereux, l'homme se considère dans son corps, ses actes et ses sens comme un prototype humain à partir duquel il se bâtit une image du monde extérieur. « *Il construit pour lui-même un modèle-de-soi plus ou moins conscient et souvent partiellement idéalisé, dont il se sert ensuite comme d'une pierre de touche, d'une norme ou d'une ligne de base pour apprécier les êtres et même les objets matériels* »

---

<sup>3</sup> Les prénoms ont été changés.

<sup>4</sup> Lovaas, concepteur de l'approche s'est inspiré des travaux de Skinner : un stimulus est présenté, l'enfant agit, une conséquence suit (renforcement ou aide pour modifier le comportement).

<sup>5</sup> Intervention Comportementale Intensive.

<sup>6</sup> Certaines commissions scolaires (sorte d'académie dont les fonctions et les rôles diffèrent du modèle français) obligent les enseignants à se former à TEACCH pour devenir titulaires d'une classe d'aide pour élèves ayant un TED.

<sup>7</sup> Plusieurs articles publiés dans les bulletins des associations de parents et les revues pédagogiques vont en ce sens.

(Devereux, 1980 : 230). Ce modèle, certes déjà partiellement révélé, reposait avant tout sur la manière dont mon histoire personnelle m'avait constituée en tant qu'enfant avec une mère suffisamment bonne (au sens de Winnicott) qui m'avait toujours parlé et entendu. A mon tour, tel que l'énonce Grignon dans son article sur l'apport de Françoise Dolto à la psychanalyse, je perçois qu'« un enfant est une personne ; il est une personne à part entière. Il comprend ce qu'on lui raconte, même quand il n'a pas encore le langage. » (2002 : 14). La confrontation symboliquement violente à un modèle qui me parut opposé créa un rejet immédiat et me conduisit à quitter le terrain très rapidement puis à réorienter mes recherches vers l'accompagnement des enseignants dans le changement de leurs pratiques. Après cinq jours d'observations, j'avais une étrange impression de complétude, inquiétant sentiment pour qui tente d'apprendre ! Je ne supportais plus ma présence en ces lieux. L'espace était délimité : des paravents, des boxes entourant les pupitres de travail, des séparations verticales et horizontales partout, beaucoup de couleurs et de pictogrammes mais rien sur les murs, tous les objets étaient enfermés dans des placards. Dans cet espace figé, les mêmes activités se répétaient toute la journée, puis jours après jours dans une interaction fonctionnelle telle qu'en témoigne l'extrait suivant<sup>8</sup>.

Les 5 enfants arrivent dans le silence, ils se déshabillent, déposent leurs habits et leurs bottes dans leur casier, défont leur boîte à lunch, puis vont voir leur horaire. Annie, l'enseignante et Maude, l'éducatrice spécialisée les accueillent avec un grand sourire. Annie s'adresse à chacun sur le même ton, avec un petit geste vers l'épaule en disant : « *bonjour + prénom, va voir ton horaire* ». Personne ne me présente. Les enfants me regardent de loin. Chacun se dirige vers l'espace indiqué sur son horaire : dans le coin jeu, dans son boxe pour le travail autonome, ou sur la table de travail individuel avec Annie. Chacun se met au travail, prend un panier qui contient une succession de tâches à réaliser et les exécute. Je m'approche de chaque enfant : « *bonjour, moi c'est Delphine et toi ?* ». Trois me répondent : « *bonjour* ». Les deux autres ne disent rien. Maude intervient en disant leur prénom. L'enseignante apprend une nouvelle tâche à une élève.

(1) Marie s'est assise, Annie lui fait face puis lui montre par gestes les billes de couleur à enfiler sur une tige en se fiant à l'algorithme décrit sur la fiche  
 (2) mets la bille // Marie /// prends la bille **bleue** (3) Marie ne réagit pas. (4) Annie prend la main de Marie, l'aide à saisir la bille bleue et la glisse sur la tige avec elle. (5) bravo // la bille /// **bleue** (6) Annie saisit une croustille<sup>9</sup> et la donne à Marie. (7) Annie effectue le signe « encore » avec ses mains, en disant (8) encore Marie // prends la bille / **bleue** /// (9) Marie ne réagit pas.  
 (10) Marie /// prends / la bille /// **bleue** /// mets la bille **bleue** (11) Marie exécute le geste.  
 (12) bravo /// la bille **bleue** (13) Marie mange une chips. (14) Annie attire le regard d'Annie vers la fiche en prenant son visage entre ses mains.  
 (15) regarde Marie /// la bille **rouge** /// elle est où // la bille /// **rouge**  
 (16) Marie ne répond pas, s'affale sur la chaise. (17) Annie remonte son visage vers la fiche.  
 (18) regarde la bille // **rouge** /// prends la bille // **rouge**  
 (19) Marie prend la bille et mange sa croustille.

Ce bref extrait révèle ce qui était au cœur de mon malaise : un rapport à l'enfant bâti sur une interaction des plus minimales même en situation d'apprentissage, rendant impossible le double mouvement d'extériorisation-intériorisation (Odier-Guedj et Gombert : 2012) nécessaire à l'apprentissage et à la construction de soi en tant que sujet. Je n'ai jamais observé de moments d'interactions pour raconter sa vie ou ses rêves, discuter du quotidien, s'informer sur le bien-être de l'autre, chercher à savoir comment l'enfant s'approprie un savoir (plutôt

<sup>8</sup> Le nombre de/ indique la longueur de la pause, la flèche indique une intonation fortement descendante, le caractère gras indique un mot fortement accentué.

<sup>9</sup> Un morceau de chips, aliment préféré de l'enfant.

que de les lui faire compiler voir Hatchuel, 2007). Ayant quitté le terrain, je tentai de nommer ce qui avait contribué à une impression de « déni » de l'enfant en tant que sujet dans l'usage même du langage. Je ne commenterai ici qu'un seul des faits saillants<sup>10</sup> relevés à cette époque : la voix, étonnante, sans modulation.

### **III. La voix : entendre le sujet (et-ou) l'énonciateur**

Durant ces jours de partage de l'approche TEACCH, je réalisai que j'étais choquée par la voix de l'enseignante « support à la parole qui émane d'un sujet » (Vasse, 1974 : 14). Sa matérialité me gênait, son manque de modulation, ses accentuations étonnamment placées (voir extrait ci-dessus). Si, je tentais d'imiter la voix d'Annie (chose *a priori* impossible) ou plutôt la particularité de ses contours intonatifs, je pouvais certes articuler les phrases sur ce même mode mais j'entendais une image sonore de moi insupportable : un rejet. Je ressentais une sorte de « dédoublement » qui me figeait mais qui me donna l'occasion de réfléchir à la place accordée à la voix et au rapport du sujet à son langage dans les études ethnographiques d'une part et psychanalytiques d'autre part. J'exposerai ici les prémices d'une réflexion en cours à ce sujet. Traditionnellement, les deux postures sont pensées de façon disjointe. J'évoquerai très succinctement les grands pans de celles-ci pour commenter cette expérience singulière.

#### **1. Un énonciateur - locuteur (?) maître de son langage : une voix indice de contextualisation**

La distinction locuteur vs énonciation n'est pas chose aisée. Les acceptions sont différentes selon les auteurs et parfois même au sein de l'œuvre d'un même auteur<sup>11</sup>. La linguistique énonciative caractérise les liens entre le locuteur, à l'origine du discours et l'énonciateur instance du discours. Par exemple, Rabatel parle de « sujet modal » plus que d'énonciateur pour identifier le « centre de perspective à partir duquel la référenciation est envisagée » (2010 : 370). Cette volonté de distinction sert à identifier ce qui serait de l'ordre de l'attribution des propos à un locuteur ou à un autre (forme de dialogisme, de discours rapportés). L'hétérogénéité du discours est alors posée comme venant d'« un ailleurs » du locuteur. Le langage semble être transparent. Pour les ethnographes de la parole, l'espace du discours étant le champ social, la focale est mise sur le locuteur et son interlocuteur essentiellement. Ils sont perçus tous deux comme des agents de participation à la construction du sens, liés par un processus interprétatif<sup>12</sup>. On étudiera alors leurs modalités d'engagements dans l'interaction, leurs processus d'ajustements et de coopérations pour s'assurer de garder la face ou de ne pas la faire perdre à l'autre (Goffman, 1973) ou pour établir une perspective réciproque (Gumperz, 1989). Hymes conçoit que le locuteur sélectionne un « style » en fonction de la situation sociale d'interaction : il sait donc mettre en forme son « énonciation »<sup>13</sup> : « que dire », « comment le dire » et « quand le dire ». Ses compétences de communication, c'est-à-dire ce qu'il a « besoin de savoir pour communiquer de manière effective dans des contextes culturellement significatifs » (1984 : 36) incluent aussi bien des aspects verbaux que non verbaux. «Un membre normal d'une communauté possède un savoir touchant à tous les aspects du système de communication dont il dispose. Il manifeste ce

<sup>10</sup> Le caractère situé dans l'ici et le maintenant de l'interaction, l'organisation spatiale et l'organisation visuelle des tours de parole en sont d'autres.

<sup>11</sup> Voir notamment le projet de Benveniste à constituer un appareil formel de l'énonciation et le manque de distinctions claires à ce sujet pour ces 3 programmes indiciels, perceptifs et métalinguistiques (Dahlet, 1996).

<sup>12</sup> Pour une synthèse à ce sujet voir Masquelier et Siran, 2000. Les théories des ethnographes de la communication sont plus élaborées sur la question de l'acte d'interprétation et sur ses modalités que d'observation dans le discours que celles des linguistiques de l'énonciation.

<sup>13</sup> Nous employons ce terme pour faire le lien avec les linguistiques énonciatives, mais il n'est pas employé par Hymes.

savoir dans la façon dont il interprète et évalue la conduite des autres, tout comme la sienne propre.» (1984 : 89). Au total, à la fois producteur de sa parole (internalité au discours), le locuteur peut s'en détacher pour l'évaluer (externalité au discours) et il en reconnaît les marques de l'altérité (dialogisme). Dans ce cadre interprétatif, la voix est une des expressions de l'engagement du locuteur présent dans l'interaction. Au même titre que d'autres plus saillants, la voix est un indice de contextualisation, au sens de Gumperz : un trait qui permet une interprétation de ce qui est dit. « *En dehors des expressions routinisées, des phénomènes de commutation de code et des signes prosodiques évoqués jusqu'alors, il existe d'autres signes phonétiques ou rythmiques dont on prend conscience moins facilement mais qui interviennent également dans le processus de contextualisation.* » (Gumperz, 1989 : 40) Les contours intonatifs tels que la mélodie et l'accentuation par exemple sont étudiés par Gumperz sous l'angle du « *signalement des connexions thématiques* ». Ils informent sur l'interaction en train de se faire et favorisent ou empêchent « un cadre commun d'interprétation ». « *Lorsqu'apparaissent des différences tant dans la manière d'établir les contours d'intonation que dans les conventions d'accentuation, la capacité à prédire la suite de la conversation décroît de façon sensible, même si les phrases sont facilement compréhensibles* » (*op. cit.* : 43) D'autres auteurs étudient la voix comme fait social, en l'abordant sous l'angle des répertoires langagiers de communautés notamment immigrées (voir les travaux de Kallmeyer, 2004). La prosodie est ici une marque distinctive sociale, utilisée par un sujet conscient des différentes variantes prosodiques, capables de leur donner un sens situé socialement et localement dans le discours. Les recherches de Lehtinen (2005, 2006) portent par exemple sur l'identification des « figures prosodiques marquées » dont la fonction sera de moduler le sens de l'énoncé et - ou d'indiquer le degré de distanciation de l'énonciateur vis-à-vis de son énoncé. Ici, les variations intonatives sont étudiées en tant que fait de discours lié au sens à produire. Ainsi, à partir du cadre conceptuel d'un langage transparent, la voix n'est qu'un des effets du discours de l'énonciateur, effet socialement et localement situé. Elle engage le locuteur dans son interaction. Elle fait le lien entre l'« intérieur » de l'individu et son « extériorité » selon la perception qu'il se fait de la situation. Revenons à l'exemple du discours en classe. A partir de ce cadre épistémologique, on pourrait dire que le discours s'est co-construit entre Annie, l'enseignante et son élève Marie, qui même sans utiliser de mots, répondait par son attitude au discours en train de se faire (11)<sup>14</sup>. Les deux interlocuteurs se sont engagés dans l'interaction (1) par leur présence dans le lieu, leur posture physique et leur connaissance commune des codes liés à l'activité. Seule l'enseignante initiait (4 ; 8 ; 10 ; 12 ; 14 ; 15 ; 17 ; 18). Marie répondait en faisant (5 ; 11) ou en refusant de faire (3 ; 9 ; 19). A aucun moment, elle n'a maintenu l'interaction. Si Marie ne prenait pas son tour de parole (3), Annie s'ajustait dans ses mouvements (4 ; 14 ; 17) ou dans le contour de sa voix en accentuant un indice : le mot indiquant la couleur (10). Si l'on observe plus précisément sa voix, on pourrait dire que quel que soit l'énoncé prononcé (5 ; 7 ; 10 ; 15 ; 18) le contour intonatif d'Annie était le même, les modulations quasi inexistantes. Lorsqu'elle félicitait Marie par un « bravo » (5), l'expression d'encouragement était dite sans accentuation et avec une intonation descendante, ne faisant aucune rupture avec les autres énoncés. Elle accentuait par contre de façon très soutenue certains mots saillants pour l'activité à mener (bleu et rouge dans l'exemple). Une telle modification de la voix de l'enseignante pourrait alors être comprise comme un « style » ou un indice contextuel socialement inscrit qui favorise un cadre d'interprétation partagé par les locuteurs, permettant à l'enfant de s'adapter et de s'ajuster en fonction de ses capacités communicationnelles réduites et à son peu de compréhension de la valeur de l'émotion (stéréotype assez fréquent à propos des enfants ayant un autisme). Cette interprétation à partir du cadre conceptuel de

<sup>14</sup> Voir le découpage de l'exemple en tour de parole ci-dessus.



l'ethnographie de la parole souligne uniquement une interaction minimale bâtie à partir de codes culturels de la classe TEACCH. Utiliser ce cadre conceptuel permet de caractériser les interactions en redonnant la parole aux locuteurs afin d'éviter le mécanisme de « désinterlocution » dont parle Chauvier, mécanisme qui conduit à la fois à « étouffer » la parole et à la « disqualifier » « au nom de l'attribution d'une autorité textuelle » (2011 : 30). Toutefois, si j'accepte de prendre en compte le trouble ressenti, cette interprétation n'est ni satisfaisante, ni suffisante. Elle ne fait pas état du « raté » de l'enquête (j'empreinte ce terme à Chauvier) si important dans l'interprétation de ce qui se passe sur le terrain : ma sensation de « déni ». Je dirai alors qu'il existe un deuxième axe possible d'interprétation tant sur ce qu'est un locuteur que sur la place de la voix dans le discours.

## **2. Un sujet « foncièrement hétérogène » : la voix à l'interface du discours et de l'inconscient**

La psychanalyse<sup>15</sup> propose une conception de la parole hétérogène pour un sujet divisé. « *La réalité psychique comprend à la fois la matière issue de nos expériences passées (contenus psychiques) et ses modes d'expression (fonctions psychiques). C'est ce que nous portons en nous, ce qui psychiquement nous constitue (notre personnalité) et qui pour une large part détermine nos réactions et nos conduites, le plus souvent à notre insu (ce qui fait que nous ne sommes pas toujours maître de nous-mêmes)* », (Fanguin, 2011 : 5). Authier-Revuz (1984) parle d'hétérogénéité constitutive en tant que la polyphonie est interne au sujet : clivage « structurel » et « constitutif »<sup>16</sup>. Celle-ci non intentionnelle est révélée dans le langage notamment sous des formes d'« hétérogénéité montrée », lorsque le locuteur par des formules de mises à distance de son dire (appelées formules autonymiques « un discours pose explicitement une altérité par rapport à lui-même » par exemple : X j'aurais du dire Y) traduit l'illusion d'être maître de son langage : « la brèche dans la maîtrise » dira l'auteure (*op. cit.* : 110). La présence de l'inconscient dans la parole du locuteur se repère aussi notamment dans les formes classiques des lapsus ou des ruptures et silences, témoignant par là même de « *la non transparence du langage en exercice dans l'énonciation orale* » (Fenoglio, 1997 : 42). A la perception d'un énonciateur en pleine maîtrise de son discours, la psychanalyse répondrait donc qu'il ne s'agit que d'une illusion maintenue par une instance psychique « le Moi » qui donne l'apparence d'unité au Sujet. Dans ce cadre, le langage fait entendre aussi bien un discours que ce qui se dit du sujet au travers de lui. Certes, les liens « *qui unissent la voix à la parole, sont, dans l'enceinte de la psychanalyse, d'une extrême complexité* » (Bonetti, 2002 : 93), je n'aborde donc ici que brièvement certains aspects liés à des concepts généraux sur la voix et sur son lien avec le langage (ignorant de fait l'hallucination verbale psychotique qui concourt toutefois à expliciter le sens donné à la voix). Entendre la voix de l'autre dira Vasse (1974 :183) « *c'est écouter dans le silence de soi une parole qui vient d'ailleurs* ». Totalement enchevêtrée avec le contenu du discours, elle indique comment parle le sujet quand il aborde tel ou tel sujet, mais pensée comme un « court-circuit de la conscience » par cet auteur elle informe aussi sur « où elle se recueille et prend forme » et « d'où parle » le sujet (*op. cit.* : 184). Elle a donc le double attribut de révéler un « intérieur du sujet » en même temps qu'elle se fait entendre en son « extériorité ». Pour Lacan, la voix est en effet un objet

---

<sup>15</sup> La question est abordée très succinctement sans évoquer les nuances inhérentes aux différentes écoles. Je n'évoquerai pas le thème de la voix des enfants avec leurs difficultés (bruisures pour Hajlblum : 2006) mais je retiendrai un fait seulement qui a peut-être participé à mon malaise. Plusieurs auteurs identifient qu'il n'y a pas de voix dans l'autisme (Hajlblum : 2006, chapitre 4) alors que j'avais plutôt l'impression de me priver moi-même de voix et de fait de les priver eux-mêmes d'expériences de voix.

<sup>16</sup> Voir les instances psychiques et notamment la coexistence au sein du moi de deux potentialités contradictoires.

de la pulsion<sup>17</sup> (comme le sont le sein ou les fèces par exemple pour Freud). Poizat (1998 : 3) dirait autrement « *il y a du plaisir- ou de la jouissance- à donner de la voix et il y a du plaisir –ou de la jouissance- à en recevoir* ». Et cette jouissance n'est pas sans lien avec celle du début de la vie de *l'infans* et du moment où il advient dans le langage par le désir de la mère. Au début de sa vie, *l'infans* prend en lui (incorpore) les objets du monde extérieur uniquement car il lui procure du plaisir. Il reçoit alors le langage de l'Autre sous forme vocale. Si *l'infans* pousse un cri à sa naissance, celui-ci n'est pas encore signifiant. On dirait communément que c'est un cri de souffrance lié à l'entrée de l'air dans ses poumons. C'est la mère qui lui attribue un sens. Par une réponse vocale, elle transforme ce cri en une invocation, un appel. « *Que désires-tu mon bébé ?* » énoncé lié à cet implicite : « *Qu'est-ce que je désire que tu me dises que tu désires ? Donne-moi à manger maman ?* »<sup>18</sup> Ainsi, « *la voix, en tant qu'elle est le support de la parole qui émane du sujet, s'adresse à l'Autre, par le truchement de la demande qui en fait dépendre l'objet du désir de l'Autre* » (Vasse, 1974 : 14). Parce qu'il est nommé, *l'infans* est donc appelé à advenir comme sujet parlant. Son cri initial rendu signifiant, les suivants seront des appels, des invocations pour faire venir la mère (et son lait) en son absence : amorce de l'ordre symbolique dira Poizat (1998). Mais en même temps, *l'infans* perd à tout jamais une voix originelle pure<sup>19</sup> c'est-à-dire séparée de toute signification, liée à une relation pure avec la mère<sup>20</sup>. « *C'est dans une certaine dépossession de son cri que l'infans simultanément perd et trouve sa voix* » (*op.cit.*, p.421). Il ne retrouvera pas la jouissance première. Ainsi, « *voix et parole sont dans un rapport en fait d'amour-haine, la voix disparaissant derrière la signification de l'énoncé qu'elle supporte, et l'effet de signification s'annulant à son tour dès que la dimension vocale redevient prépondérante pour une raison ou une autre* » (Poizat, 1998 : 15). On comprend donc combien la voix est un élément phare de la parole dans la constitution du sujet. Quel silence la voix d'Annie laissait-elle entendre ? Je ne m'aventurerai pas à répondre. Par contre, qu'ai-je entendu dans la voix d'Annie ? Comment ai-je entendu sa présence au monde, dans la classe ? Et comment puis-je comprendre mon malaise à « changer ma voix », voici quelques brefs éléments de réponse. En tant que la voix est un médium et qu'il y a bien « *un objet pulsionnel de la voix qui permet d'articuler un désir de l'Autre* » (Assoun, 2002 : 22), je percevais un être qui « se dérobe », qui en même temps qu'il s'efface donne à entendre une démesure, une souffrance à ne pas être. Cette voix sans ruptures, sans modulations me faisait penser à un « repli de la vie », comme si le trouble de l'enfant était mis en scène par l'adulte au travers de sa voix. Si l'on dit de l'enfant autiste qu'il n'est pas réceptif à la voix de ses interlocuteurs, les interlocuteurs ôtent-ils leur voix eux-mêmes ? Pourquoi ? Et dans ce cas que font-ils ? Tentent-ils de mimer le trouble de l'enfant ? Les études des films familiaux d'enfants avant 18 mois<sup>21</sup> indiquent le manque de modulation dans l'intonation des adultes qui s'adressent aux enfants (Castarède, 2005, Danon-Boileau et al., 2003) et notamment l'absence de pics prosodiques. L'usage du *motherese* (langage utilisé par les mères avec leurs jeunes enfants) permet d'accueillir l'enfant qui ne parle pas encore dans sa place de sujet en glosant « *des représentations dont l'enfant*

<sup>17</sup> « *Processus dynamique consistant dans une poussée (charge énergétique, facteur de motricité) qui fait tendre l'organisme vers un but. Selon Freud, une pulsion a sa source dans l'excitation corporelle (état de tension), son but est de supprimer l'état de tension qui règne à la source pulsionnelle; c'est dans l'objet ou grâce à lui que la pulsion peut atteindre son but* » (Laplanche et Pontalis, 1990 : 359). Mais c'est Lacan qui en introduisant le concept d'*objet a* ajoute aux objets décrits par Freud la voix et le regard.

<sup>18</sup> A priori, mais cela pourrait être une toute autre formulation, dépendant de la manière dont la mère désire son enfant.

<sup>19</sup> Dès le second cri, selon Poizat, le son est pris dans un réseau signifiant et l'enfant ne retrouvera jamais la jouissance du même type que celle liée au premier cri de l'enfant. D'un cri pur, on passe à un cri pour.

<sup>20</sup> Qui par la suite « *échappe à la structuration symbolique qui la rend présente-absente en fonction de l'appel* » (Poizat, 1998 : 37). Elle devient une réalité et répondra ou ne répondra pas à cet appel.

<sup>21</sup> Pour lesquels un diagnostic d'autisme a été donné par la suite.

*est l'auteur* » (Brigaudiot et Danon-Boileau, 2002 : 54). Or, en refusant la modulation, c'est l'accueil de cette subjectivité que je me sentais enlever à l'enfant, tout comme, en le nourrissant pour qu'il apprenne, je me voyais empêcher l'enfant de mettre en mots le trouble lié au processus d'apprentissage même (Hatchuel : 2007). « *Un enfant qui est inculqué à manger quand il n'a pas faim, c'est comme si on lui inculquait une perversion, pour plaire à l'adulte* » (Dolto, 1987 : 52). Tant la voix non modulée, que le renforçateur alimentaire venaient frapper de plein fouet le réseau de signifiants qui m'avaient inscrits au monde : j'empêchais l'enfant de grandir, j'exerçais un mouvement contraire à son émancipation : en l'empêchant d'apprendre, en ne lui ouvrant pas la voix du langage, je le rendais dépendant de moi. Ce malaise accompagnait mon acculturation qui elle-même était en lien direct avec la voix. J'arrivai dans une culture où le rapport au langage est tout autre qu'en France (difficile d'entendre la voix des autres quand on cherche uniquement les sens circonstanciels) ; je tentais de partager une culture dans une classe où les enfants n'étaient pas étayés, quand moi-même déjà je souffrais de ne plus pouvoir étayer mes propres enfants comme avant mon arrivée au Québec. Ma petite fille de 3 ans, je la savais gaillarde et libre<sup>22</sup> mais je n'avais presque plus de temps à partager avec elle (enseignant le soir, je revenais tard chez nous). Pour mon second, un garçon d'un an, j'étais privée de sa présence devant aller travailler ! Plus moyen de retrouver la voix de ma propre mère par l'intermédiaire des longs dialogues avec lui. Plus moyen de le dire aussi souvent que je le désirais. Et mon travail, dans un de ses aspects du moins, je faisais l'expérience de changer ma voix, « *enveloppe sonore du soi* » (Anzieu : 1976) pour partager une micro-culture scolaire TEACCH par laquelle j'excluais de la vie des enfants en devenir. La voix exprime un silence dans le discours : ce que le sujet ne dit pas. Ce malaise à être « dans cette voix » m'a permis de comprendre à quel point les approches comportementales demandent aux adultes et aux enfants de communiquer dans un « hors d'eux-mêmes ». Depuis, j'accompagne les enseignants qui le désirent à questionner leur modèle-de-soi à partir duquel ils se représentent leur propre rapport à l'enfant et au langage : posture permettant alors de choisir l'étayage de l'enfant ou son confinement à un état « hors du monde ».

### **Éléments conclusifs.**

Tel que le définit Laplantine (2001), le projet anthropologique ne consiste pas en une méthode inductive mais plutôt en une imprégnation totale afin d'intérioriser les sens que les individus partagent dans la société observée, au risque pour l'ethnographe d'être changé par cette expérience personnelle. Tout projet ethnographique relève de ce parti-pris que l'on apprend du lien et que ce lien se co-construit dans la parole (dont l'expression est tant verbale que visuelle : mimiques, gestes, mouvements du corps). La conception que l'on se fait du Sujet et de son rapport au langage est centrale dans les processus mis en œuvre pour interpréter les relations, les vivre, les restituer. Dans ce texte, j'ai écrit comment un terrain qui dérange conduit à questionner son propre modèle-de-soi à partir duquel les situations sont observées et vécues. Une crise conduit à réfléchir sur le sens qu'on attribue aux événements et à leurs explicitations lorsqu'on les restitue. Dans la présence du discours, le sujet se prend au jeu de l'illusion de maîtrise, la recherche du Un. Les apports théoriques issus de l'ethnographie la parole en lien avec les indices de « présence à son discours » me semblent un outil de travail intéressant pour le chercheur. Mais, la psychanalyse apprend qu'en même temps ces indices évoquent en négatif qu'il ne s'agit que d'une illusion. L'exemple de cette voix adaptée, transformée, et du malaise qu'elle induit, témoigne de cette présence immanente de l'inconscient, un inconscient qui ancre le sujet dans le monde. Entendue, la voix rétablit alors « *le rapport d'altérité qui fonde l'inconscient et la parole du sujet* » (Vasse, 1974 : 14). Fort

---

<sup>22</sup> Aujourd'hui, elle est dans une école de musique... elle veut devenir cantatrice !



de cette position, en tant qu'ethnologue nous gagnons à étudier ces deux plans mais cela nous engage différemment sur nos terrains car cela induit une écoute des autres et de soi autrement, en tenant compte de son inscription au monde social certes mais psychique aussi. Tenir compte de ces deux espaces de nous-même est alors dans le champ de l'autisme une promesse à accorder à l'enfant : nous t'entendons comme un sujet qui advient au monde et non comme un sujet à dresser.

## Bibliographie

- ALTHABE, G. et SELIM, M. (1999), *Démarches ethnologiques au présent*, Paris, L'Harmattan.
- ANZIEU, D. (1976), « L'enveloppe sonore du Soi », *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 13, *Narcisses*. Paris, Gallimard, pp.161-179.
- ASSOUN, P-L. (2002), « S'entendre dire : la cure ou la voix en jeu », in Vives, J-M. (dir), *Les enjeux de la voix en psychanalyse dans et hors de la cure*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1984), « Hétérogénéité(s) énonciatives(s) », *Langages*, 19e année, n°73, 1984. pp. 98-111.
- BARBARA, M-L. (2010), *Les techniques d'apprentissage du comportement verbal* », Mouans Sartoux, AFD éditions.
- BENVENISTE, E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, 1, Paris, Gallimard
- BONNETI, D. (2002), « Une parole se libère », in Vives, J-M. (dir), *Les enjeux de la voix en psychanalyse dans et hors de la cure*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble
- BOUMARD, P. (2011), *Des ethnologues à l'école*, Paris, Téraèdre.
- BRIGAUDIOT, M et DANON-BOILEAU, L. (2002), *La naissance du langage dans les deux premières années*, Paris, PUF.
- CASTAREDE, M-F. (2005) « Avant propos » in Castarède, M-F. et Konopczynski, G.(dir), *Au commencement était la voix*, Paris, Erès, pp. 27-32.
- CHAUVIER, E. (2011), *Anthropologie de l'ordinaire. Une conversion du regard*, Toulouse, Anacharsis.
- CHRÉTIEN, M., CONNOLLY, P. et MOXNESS, K. (2008), « Trouble envahissant du développement : un modèle d'intervention précoce centrée sur la famille », *Santé mentale au Québec*, vol. 28, n° 1, 2003, pp. 151-168.
- DAHLET, P. (1996), « Benveniste et l'effusion énonciative de la langue », *Sémiotiques*, n°10, pp. 99-121.
- DANON-BOILEAU, L., et all. (2003), « Observations du bain d'un enfant autiste », *Le carnet Psy*, n°86, pp. 24-26, éditions Cazaubon.
- DEVEREUX, G. (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
- DOLTO, F. (1987), *Tout est langage*, Paris, Vertiges du Nord/Carrere.
- FANGUIN, D. (2011), *La psychanalyse. Principaux concepts freudiens*. Deuxième édition, Paris, Ellipses.
- FENOGLIO, I. (1997), « La notion d'événement d'énonciation : le « lapsus » comme une donnée d'articulation entre discours et parole », *Langage et société*, n°80, pp. 39-71.
- GIUST-DESPRAIRIES, F (1996), « L'identité comme processus, entre liaison et déliaison » *Éducation permanente*, n° 128, pp. 45-62.
- GRIGNON, O. (2002), « L'apport de Françoise Dolto dans la psychanalyse », Conférence à Dijon, le 20 juin 1997, *Le Coq-héron*, 2002/1 n° 168, pp. 13-36.
- GOFFMAN, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne, 1. La représentation de soi*, Paris, Éditions de minuit.
- GUMPERZ, J. (1989), *Engager la communication : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Éditions de Minuit.

- HALJBLUM, S. (2006), *Hors la voix, Battements entre aphasie et autisme*, Montréal, Liber.
- HATCHUEL, F. (2007), *Savoir, apprendre transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, Éditions la Découverte.
- HYMES, D. (1984), *La compétence de communication*, Paris, Hatier.
- KALLMEYER, (2004), « Variations multilingues et styles sociaux communicatifs, l'exemple des jeunes migrants turcs en Allemagne », *Langage et société*, n° 109, pp 75-93.
- LAPLANCHE, J. et PONTALIS, J.-B. (1990), *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF.
- LAPLANTINE, F. (2001), *L'anthropologie*, Paris, Payot.
- LEHTINEN, M. (2005), « Transmission du degré de pertinence informative par des moyens prosodiques. Exemples de l'utilisation d'un schéma dans des émissions radiophoniques avec Jean-Paul Sartre et Albert Camus », *Actes du symposium international IDP05 – Interface Discours Prosodie 2005 – Aix-en-Provence (France)*.
- LEHTINEN, M. (2006), « La pertinence informative et la prosodie dans des émissions radiophoniques avec Jean-Paul Sartre et Albert Camus », *Actes du XVIe Congrès des Romanistes Scandinaves – Copenhague/Roskilde (Danemark) du 24 au 27 août 2005* (publié sur Internet [http://www.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/XVI-SRKPub/MMH/MMH12-Mari\\_Lehtinen/](http://www.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/XVI-SRKPub/MMH/MMH12-Mari_Lehtinen/)).
- MASQUELIER, B. et SIRAN, J.-L. (dir) (2000), *Pour une anthropologie de l'interlocution. Rhétorique du quotidien*, Paris, L'Harmattan.
- ODIER-GUEDJ, D., GOMBERT, A. (2012), « L'inclusion des élèves en situation de handicap en classe ordinaire. Quel(s) chamboulement (s) dans l'école ? » *Travail et Formation en Enseignement*, numéro spécial à paraître.
- PEPIN, M. (2011) « L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui ? » *Recherches qualitatives*, hors série, n°10, pp. 30-46.
- POIRIER, N., KOZMINSKI, C. (2008), *L'autisme un jour à la fois*, Québec, Presses de l'université de Laval.
- POIZAT, M. (1998), *Variations sur la Voix*, Paris, Anthropos.
- RABATEL, A. (2010) « Retour sur les relations entre locuteurs et énonciateurs, des voix et des points de vue », Colas-Blaise, M., Kara, M., Petitjean, A. (dir), *La question polyphonique ou dialogique en sciences du langage*. Metz : Ceted/Université de Metz, pp. 357-373.
- VASQUEZ-BRONFMAN, A et Martinez, I. (1996), *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Paris, PUF.
- VASSE, D. (1974), *L'ombilic et la voix*, Paris, Le seuil.