

Contient des extraits de *L'échec scolaire n'existe pas!*, Juliette SPERANZA, Albin Michel



Il m'a été demandé de traiter la question des freins au sein du système scolaire, à ce que l'on appelle l' « inclusion ». Pourquoi le discours « inclusif » se heurte-t-il sans cesse à un cadre scolaire resté excluante et ségrégatif ? J'utiliserai pour cette présentation le plan de ma thèse intitulée :

Normes scolaires et neurodiversité

Déconstruire un modèle ségrégatif une pédagogie prudentielle

Le plan est en substance le suivant :

- 1. Normes scolaires, handicap, diversité cognitive**
- 2. La neurodiversité**
- 3. Quelles seraient les conditions d'une école plus respectueuse de la neurodiversité (d'une pédagogie prudentielle) ?**

1. Normes scolaires, handicap, diversité cognitive

« Quant aux maîtres qui, comme le comporte notre usage, entreprennent, avec une même façon d'enseigner et une pareille sorte de conduite, de diriger beaucoup d'esprits de tailles et formes si différentes, il n'est pas extraordinaire si, dans tout un peuple d'enfants, ils en rencontrent à peine deux ou trois qui récoltent quelque véritable profit de leur enseignement. » MONTAIGNE

À travers la question des normes, j'ai voulu questionner cet immobilisme, cette sacralisation des normes scolaires, face à l'humain et à sa variabilité. La normalisation du système scolaire s'est fondée sur un certain nombre d'objectifs et de valeurs divers, parfois contradictoires. Après la Révolution Française, on peut identifier par exemple ces finalités : normaliser pour émanciper, normaliser pour déchristianiser, normaliser pour « faire nation », normaliser pour promouvoir l'égalité fille-garçon, cause défendue par CONDORCET. Ces finalités ont inspiré peu à peu les normes scolaires, en particulier au moment de la III^{ème} République. Mais d'autres valeurs, parfois explicitées, ou parfois sourdes, se sont imposées, exemple : le mérite, la compétitivité, la performance, l'élitisme, le sens de l'effort, le sacre du similaire et du normal. On identifie également des finalités militaires, idéologiques, productivistes.

Ce que l'on peut appeler un taylorisme scolaire, se manifeste par l'avènement d'un travail divisé, séquencé, cadencé, et par l'expression que l'on entend parfois de « rendement scolaire » et semble davantage soumis à des finalités économiques et managériales qu'à l'émancipation et à l'épanouissement individuel.

« Normaliser c'est imposer une exigence à une existence »

écrit G. CANGUILHEM qui a été l'une des sources d'inspiration de mon travail de recherche. Le problème aujourd'hui, c'est que cet ensemble de valeurs et de normes scolaires résiste à la connaissance nouvelle de l'homme et aux nouvelles exigences sociétales.

L'école semble ainsi le théâtre d'un conflit de valeur où l'intérêt de l'élève, la prise en compte de la personne dans sa dignité et sa singularité passe après la permanence de l'institution.

« Créez des corps enseignants, et vous serez sûrs d'avoir créé ou des tyrans, ou des instruments de la tyrannie » écrivait CONDORCET.

N'aurions-nous pas à faire à une institution à la fois influencée par des priorités économiques et politiques, mais aussi sclérosée, refermée sur elle-même, et validant elle-même ses propres valeurs et ses propres normes ?

En milieu dit ordinaire, l'élève est accueilli et considéré a priori comme « normal ». Mais ÊTRE « normal », c'est répondre à des normes figées. Aussi ce que l'on appelle « inclusion » est tout d'abord mal pensé, puisqu'il serait préférable de penser la normalité de chacun, mais ne fait guère le poids face à l'élitisme ou la méritocratie qui la rendent inopérante.

La culture scolaire hiérarchise les intelligences et des savoirs, impose des rythmes, des programmes, des comportements, des rituels, une réglementation, une architecture, une intersubjectivité, qui ne s'actualisent que très peu face aux nouvelles connaissances et exigences.

C'est le cas de très nombreuses expérimentations, entre autres neuroscientifiques, (les travaux sur le stress des élèves n'ont pas d'effet sur la normativité scolaire) ou les travaux sur la motivation intrinsèque et extrinsèque. La manière dont nous interprétons les neurosciences est à mon sens une illustration du pouvoir des normes. Les neurosciences sont utilisées pour la « performance » par exemple, mais ne nous permettent pas de remettre en question nos pratiques. De la même manière, la punition reste un rite, punir un élève qui peine à se concentrer lorsque de nombreuses études démontrent la nocivité de cette pratique, mais aussi que par exemple, pour un profil TDAH ou TSA, la concentration n'est pas une affaire de volonté.

Alors que les personnes TSA ont des difficultés de flexibilité mentale, l'école sanctionne l'incapacité à suivre la cadence infernale de l'enchaînement des savoirs et des activités.

Alors que plusieurs études concluent à un retard de maturation de certaines aires cérébrales de 2 à 3 ans pour les personnes concernées par le TDAH, nous continuons de sanctionner les comportements inappropriés pour une tranche d'âge.

Comme le déplore le professeur MOTTRON, l'intelligence des autistes est mesurée par des tests élaborés pour des neurotypiques, et leurs pics de compétences passent souvent sous les radars, de par notre vision très normée de l'intelligence.

Il s'agit ainsi d'un problème de compatibilité et d'une conception *a priori* du métier et de l'élève : demandez à un enseignant ordinaire de prendre en charge une classe spécialisée, il dira que « ce n'est pas son métier ».

Demandez à un enseignant spécialisé de prendre une classe ordinaire, que dira-t-il ?

On peut aussi évoquer la relation famille/école propre à la culture scolaire.

Préserver le monde du savoir du monde de l'opinion émancipe dans la neutralité de l'instruction publique, le rôle de l'instruction est d'extirper l'enfant du milieu familial. Cette émancipation est présentée le corollaire de l'égalité des chances. Il s'agit d'une interprétation excessive de la formation du citoyen, CONDORCET par exemple n'était pas si radical. Aujourd'hui s'y ajoutent les enjeux de laïcité. Or, la co-éducation est un facteur déterminant de la réussite pour tous (études canadiennes TDAH migrants).

Aussi l'échec scolaire est une production sociale, le résultat de la rencontre entre une individualité et un cadre discriminant. Les réflexions autour de l'inclusion ou même d'une accessibilité universelle resteront stériles tant que la finalité sera d'obtenir les mêmes résultats pour tous, tant que nous viserons l'hétérogénéité. Inciter ou tenter la diversité en classe tout en formant les enseignants à un cadre discriminant, c'est placer les enseignants en situation de malaise éthique.

Introduire la diversité, l'anormal, le handicap, le neurodivers, nécessite un débat avec la culture scolaire : il s'agit d'imposer une nouvelle approche de l'homme, c'est ce que nous verrons lors du point suivant sur la neurodiversité.

2. La neurodiversité

Avant de définir la neurodiversité, je souhaite rappeler cette citation de CANGUILHEM : « *il n'y a pas de pathologie en soi* ». Certes cette affirmation peut faire débat, mais dans le champ du handicap et de la neurodiversité, ce débat sera très fécond. Ne pourrions-nous pas penser l'anormalité comme une autre normalité ? Y a-t-il vraiment un intérêt thérapeutique ou pédagogique à perpétuer une échelle de valeur au sein de la diversité cognitive ?

- Définition de la neurodiversité : diversité neuro-cognitive
- Mouvement militant et nouvelle anthropologie

Pour Judy SINGER, le concept de neurodiversité émerge dans un contexte spécifique, sur fond de féminisme, d'essor d'internet, de la fin de l'hégémonie médicale, une opposition à la psychanalyse, dans un contexte d'émergence des réseaux sociaux et d'avancées scientifiques, en particulier dans le domaine des neurosciences.

Elle est aussi héritière des disability studies, qui constituent une réappropriation des savoirs sur les situations de handicap par les personnes concernées. Je cite Mike OLIVER « *le handicap est la conséquence de la manière dont la société est organisée* ». Selon les théoriciens, la situation de handicap résulte d'un environnement et une société excluants, ou des interactions entre un individu et environnement et une société.

Il y a ainsi deux phénomènes nous obligent à repenser la diversité cognitive :

- L'explosion des diagnostics de « troubles » (frontière flou)
- La prise de parole des concernés, facteur d'empouvoirement

Elle permet une approche de l'intelligence, au-delà des normes et des standards. Elle permet d'identifier un malentendu scolaire comme incompréhension entre les normes de la culture scolaire, et les normes de ceux qui sont à la marge (pas seulement victimes des inégalités sociales, mais victime du validisme).

Beaucoup de spécificités ne sont pas des problèmes « en soi » mais le deviennent de par les exigences de l'école et de notre société (par exemple, est-il problématique en soi d'avoir besoin de bouger, ou de dessiner en écoutant une leçon ? D'apprendre à lire à 4 ans, ou à 8 ans ?).

Par exemple, les enfants concernés par les TDAH sont très souvent décrits comme créatifs, moteurs, force de proposition, et font preuve d'une excellente concentration lorsqu'un sujet les intéresse particulièrement. C'est cette forme de concentration, appelée hyperfocalisation attentionnelle, qui permet à de nombreux écrivains, musiciens ou scientifiques d'exceller dans leur domaine. Les autistes ont également de grandes capacités très diverses : mémorisation, expertise dans le domaine de leur « intérêt spécifique », rigueur. Malheureusement, ce sont souvent les aspects les plus négatifs de la diversité cognitive qui sont mis en avant dans le cadre familial ou scolaire.

C'est ici très spécifique à la France puisque notre culture scolaire souligne avant tout le négatif, le manque.

La connaissance de la neurodiversité nous permet aussi de mieux comprendre certaines difficultés quotidiennes (sensibilité au bruit, besoin de rituels, besoin d'aménagements de l'espace, situation susceptibles de provoquer des crises, anxiété sociale...) qui, si elles ne sont pas prises en considération, peuvent dissimuler les talents de l'individu. Pourtant, lorsqu'elles sont comprises, les spécificités de chacun peuvent être aussi très utiles : c'est ce qu'ont expérimenté de nombreuses entreprises de high tech ou encore des services secrets (britanniques, israéliens) qui recrutent des profils atypiques pour leurs compétences « hors normes ». De nombreuses personnalités qui ont

contribué à faire changer le monde, étaient ou sont supposées atypiques. C'est le cas de la défenseuse du climat Greta THUNBERG, qui est elle-même autiste.

Attention, la notion de neurodiversité n'est absolument pas antinomique avec celles de soin ou de rééducation, et ne nie pas les situations de handicap vécues par certaines personnes atypiques! Considérer les vulnérabilités ne doit pas nous inciter à enfermer les personnes dans leur vulnérabilité.

Un débat très actuel sur les diagnostics :

Ils apportent « une validation épistémologique » à un problème sans nom, pour reprendre une expression de SINGER.

Pourtant, savons-nous manipuler avec prudence ces diagnostics, en particulier en contexte scolaire ?

Danger d'essentialiser les enfants comme autiste, dys, TDAH, même haut potentiel, et d'appliquer une liste de préconisation sans aller à la rencontre de l'enfant. La prise en compte du point de vue du sujet, du patient, est trop souvent négligée au profit du rendement scolaire : médication, rééducation, attentes pédagogiques, répartition administrative : nécessaire de questionner les besoins et l'éventuelle souffrance de l'enfant (pathos) malgré les spécificités inhérentes à un public d'enfants, a fortiori en situation de handicap.

J'ai parlé dans mon travail de fluidité cognitive : il n'y a pas de frontière nette entre neuro-atypique/neurotypique.

3. Quelles seraient les conditions d'une école plus respectueuse de la neurodiversité ?

Exemple : élèves de l'IEM du Bord de Lys, en quoi un cas paroxystique peut nous amener à repenser notre système « ordinaire ».

Je veux mentionner des expériences que j'ai pu avoir ainsi que des observations que j'ai faites en classe puisque dans le cadre de mes recherches je travaille avec des enseignantes spécialisées.

Je travaille en partenariat avec l'IEM du bord de Lys, à Houplines qui accueille des enfants pluri-handicapés et en situation de polyhandicap. Ce sont des enfants qui ne parlent, ne bougent presque pas, qui s'expriment par signe, par interface interposée, par clignement des yeux (utilisation d'outils de CAA, Tobii) Ces enfants, ont tous des profils différents. Pour la plupart, les capacités cognitives ont été estimées comme très faibles.

Les non-oralisants (dont certains élèves polyhandicapés) ouvrent la voie d'une nouvelle éthique scolaire :

Tout d'abord, un exemple paroxystique et ordinaire :

- Paroxystique, parce que qu'il s'agit de situations extrêmes et rares,
- Ordinaire, parce que les enjeux pédagogiques que soulève leur situation sont universels

Pourquoi ouvrent-ils la voie d'une nouvelle éthique ? pas parce que c'est une autre éthique, mais parce qu'ils mettent en évidence certaines dimensions jusqu'à présent occultées ; parce qu'ils mettent en évidence la nocivité de certaines postures pédagogiques et la pertinence de certaines et montrent bien à quel point le dogmatisme pédagogique génère des iniquités.

Le défi des élèves non-oralisants est donc une mise à l'épreuve du dogmatisme pédagogique, et exacerbe ses limites sur ces quelques points par exemple :

- L'imprédictibilité humaine : c'est considérer que quel que soient les diagnostics, la situation sociale, le handicap ou l'âge ... il n'est pas possible de prédire des compétences des enfants (situation d'exercice). Si l'on considère l'imprédictibilité, il n'apparaît pas éthiquement concevable d'appuyer ses exigences pédagogiques sur une conception abstraite de l'homme/de l'enfant.
- L'apprentissage inexplicite de la lecture : mal compris pour un polyhandicapé car pas de prérequis mais aussi pour un enfant étiqueté hp « c'est dans ma tête depuis longtemps », insupportable pour l'institution. Pourtant il ne peut y avoir d'accompagnement juste sans accepter cette imprédictibilité. Différentes hypothèses : bain de langage, mémoire éidétique, même hyperlexie. On n'a pas d'information pour classer ses compétences : stratégies individuelles.
- Le paradoxe du test et de l'évaluation : pas objectif, contexte et manière dont ma subjectivité perçoit ce contexte.
- Certains enfants ont arrêté de communiquer et de montrer leurs compétences lors de passage en établissements.
- Une différence radicalement perceptible en milieu ordinaire on ne se questionne pas, et pourtant avec les enseignants .
- Nécessité d'un arbitrage permanent entre mes connaissances, mon interprétation subjective (d'ailleurs les Célines verbalisent leur peur de l'erreur auprès de leurs élèves), et les normes scolaires par exemple un geste un mouvement d'oeil . Or cette dynamique est essentielle dans toute relation pédagogique
- L'importance de l'estime : « *L'estime se pose de manière absolue et sans condition* » le cas des Célines : la place de l'intersubjectivité, considérer comme un humain avec ses désirs et ses idées. Même si l'on se donne l'estime de l'autre pour horizon, elle s'actualise dans la manière de communiquer avec l'autre l'importance du postulat d'éducabilité vrai pour tous : « *prende pour un con /débile* » Ethan.
- Valoriser toutes les compétences (ARMSTRONG création de niches) diversification des missions, valorisation des profils atypiques et figures de projection.

Pour moi, il s'agit d'une posture pédagogique qui n'est pas spécifiquement celle à adopter dans le cas des élèves polyhandicapés, mais une posture à même de garantir non pas l'égalité des chances, mais le souci de l'égalité des chances, un mouvement permanent vers une éducation juste et universelle. **il est impossible de tendre vers le juste en partant d'un point de vue normo-centré.** Enseigner apparaît ici comme une recherche collective, mutualisée, entre l'élève et l'enseignant entre tous les acteurs de la communauté scolaire.

Conditions de cette école :

- Valoriser la complémentarité humaine : propositions de ARMSTRONG
- Postulat d'éducabilité et présomption de compétence (Philippe MEIRIEU) l'éducabilité est absolue et des deux côtés : l'élève ET l'enseignant sont capables
- Respect de la dignité de chacun
- Respect du vécu et des besoins de chacun même sans diagnostic
- Relation avec la famille
- Aménagement universel : espaces ...
- Acceptation de l'imprédictibilité humaine : je ne peux prévoir donc je crée,

La véritable rencontre nécessaire au rôle de *porteur* se déroule en dehors du formel et des pulsions catégorielles, en amont du concept. Il ne s'agit pas de la rencontre avec un objet de soi, un objet

d'instruction, ou un handicap. Il s'agit de la rencontre avec un sujet, porteur d'une histoire singulière, connaisseur de son monde et de son vécu.

CONCLUSION : La Neurodiversité, un concept universel, une vraie égalité des chances à l'école.

Aussi l'épanouissement d'un élève, quel qu'il soit, nécessite, plus que des grilles, des tableaux, des dispositifs standardisés, une inébranlable confiance des enseignants, et l'a priori, omniprésent, de l'égalité des intelligences. Croire en chaque élève, ce n'est pas déifier l'individualité, ni se leurrer, c'est une condition nécessaire à l'enseignement égalitaire auquel nous prétendons. Comment pouvons-nous revendiquer l'égalité des chances, y consacrer des colloques, des conférences, des dispositifs, des sites internet, si nous sommes dans l'incapacité de promouvoir, avant tout, l'égalité des intelligences ?