

LE CONCEPT DE NEURODIVERSITÉ PEUT-IL RÉVOLUTIONNER L'ÉCOLE ?

[Juliette Speranza](#)

Presses de Rhizome | « Rhizome »

2020/4 N° 78 | pages 6 à 7

ISSN 1622-2032

DOI 10.3917/rhiz.078.0006

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-rhizome-2020-4-page-6.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Rhizome.

© Presses de Rhizome. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Le concept de neurodiversité peut-il révolutionner l'école ?

Le problème de l'égalité des chances à l'école dépasse le champ des seuls critères sociaux. Le système éducatif français, par sa structure, génère également des inégalités cognitives. Le profil cognitif d'un élève selon sa proximité avec la norme de l'institution détermine ses chances de réussite dans son parcours scolaire, puisque c'est selon cette norme que son éducativité et ses chances de réussites vont être jaugées dès les premières années d'école. Tandis que de nombreux secteurs professionnels s'intéressent à la plus-value économique de la neurodiversité, alors que de nombreux militants prouvent que les talents des personnalités dites « neurodivergentes » sont une richesse pour l'humanité, il semble évident que le système éducatif devrait se détourner d'un cadre très strict et des normes restrictives pour valoriser un nouveau modèle : celui de la neurodiversité.

L'intelligence est-elle « unique » ?

L'idée d'une intelligence polymorphe n'est pas nouvelle. La civilisation grecque n'a pas été avare de tentatives pour définir ou valoriser de multiples intelligences. Chez Platon, on distinguait le *nous* (l'esprit, la raison) de la *dianoia*, une intelligence plus scientifique. Aristote, lui, opposait la *phronésis*, une forme de sagesse pratique, à la sagesse contemplative. L'intelligence comme ruse, la *mêtis*, fut chantée par Homère : « C'est par la *mêtis*, plus que par la force que vaut le bûcheron. C'est par la *mêtis* que sur la mer vineuse l'homme de barre guide le bâtiment de course en dépit du vent¹. » La déesse grecque Mêtis, mère d'Athéna et première épouse de Zeus, incarne cette intelligence insaisissable, polymorphe, qui mêle justesse du coup d'œil et rapidité d'exécution. Il semble alors impossible de l'enfermer dans des catégories ou de la quantifier. Entre intelligence relationnelle, sagacité, esprit pragmatique, logique, capacité d'adaptation, diverses formes d'intelligence ont été esquissées depuis cette époque.

Dans ses *Pensées*, Pascal distinguait quant à lui l'esprit de finesse de l'esprit de géométrie : « Ce qui fait donc que certains esprits fins ne sont pas géomètres, c'est qu'ils ne peuvent du tout se tourner vers les principes de géométrie ; mais ce qui fait que des géomètres ne sont pas fins, c'est qu'ils ne voient pas ce qui est devant eux, et qu'étant accoutumés aux principes nets et grossiers de géométrie, et à ne raisonner qu'après avoir bien manié leurs principes, ils se perdent dans les choses de finesse, où les principes ne se laissent pas ainsi manier². »

Plus récemment, en 1983, Gardner proposa une théorie des intelligences multiples, distinguant 8 types d'intelligences. Il lui fut rapidement reproché l'absence de fondement scientifique de sa théorie et un amalgame entre le concept de « talent » et celui de « d'intelligence ». Par ailleurs, la théorie des intelligences multiples, si elle a le mérite de nous éloigner de la hiérarchisation des intelligences, entretient cette tendance à la catégorisation qui implique celle de l'élaboration d'une méthode par catégorie. Or celle-ci semble peu fondée scientifiquement et pédagogiquement périlleuse. En effet, au sein même de ces catégories, la diversité des besoins et des comportements est telle que l'élaboration d'un mode d'emploi correspondant à une section d'élèves serait inappropriée.

La neurodiversité, concept créé par Judy Singer lors de l'écriture de sa thèse dans les années 1990 afin de désigner la diversité des profils cognitifs humains, offre un nouveau paradigme et propose de revoir notre définition de l'intelligence et de ses manifestations. Si le terme se rapporte également aux mouvements pour les droits des autistes, il est de plus en plus revendiqué comme une désignation non d'une catégorie d'humains (autistes, atypiques, neurodivergents), mais de l'espèce humaine dans son ensemble. Ainsi, comme la biodiversité est essentielle à l'équilibre de notre planète, la neurodiversité est essentielle à l'humanité. C'est ainsi un constat pragmatique, mais aussi un indispensable postulat éthique, qui n'est malheureusement, pas admis par la culture scolaire. Parce qu'il rend l'intelligence que nous sommes chargés « d'éduquer » proprement insaisissable.

L'IMPOSSIBILITÉ DE PRÉDIRE LE COMPORTEMENT OU LA RÉPONSE D'UN ÉLÈVE NOUS IMPOSE D'ADOPTER UNE POSTURE RÉACTIVE

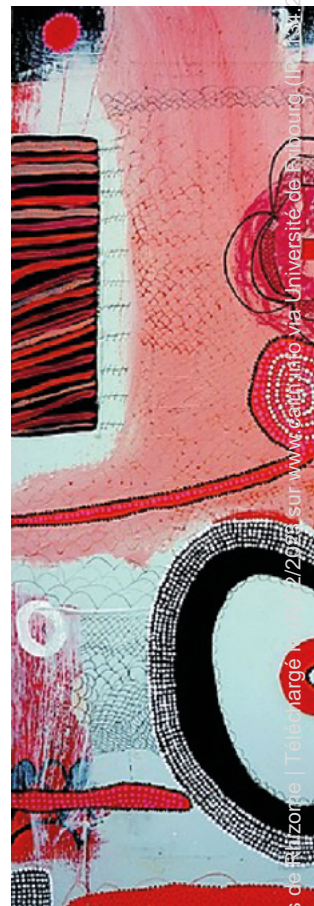
Concevoir l'insaisissabilité de l'intelligence

Or c'est en acceptant l'insaisissabilité de l'intelligence et son infinie diversité que nous pouvons échapper aux attentes pédagogiques inappropriées et restrictives. La culture scolaire reste imprégnée du modèle piagétien de l'escalier, qui implique un développement par paliers et étapes³, ont grandement influencé notre pédagogie. C'est en effet de manière linéaire, cumulative et selon une trajectoire unique, que « l'enfant » se développerait. Toutefois, enseignants et scientifiques se confrontent à une réalité tout autre : l'acquisition du savoir de manière hasardeuse, mystérieuse et des stratégies différentes d'un enfant à l'autre. Quand l'un va avoir besoin de répéter plusieurs fois une notion, son camarade au contraire ne supportera pas la réitération. Quand un enfant comprendra une consigne de manière instantanée,

1 Homère (1993, 1^{re} éd. 1955). *Illiade, chant XIII*. Paris : Gallimard.

2 Pascal, B. (2004). *Pensées*. Paris : Gallimard.

3 Jean Piaget distingue 4 stades d'acquisition : le stade sensori-moteur concerne les enfants de 0 à 2 ans ; le stade préopératoire, ceux âgés de 2 à 7 ans ; le stade des « opérations concrètes », ceux âgés de 7 à 11 ans et le stade des « opérations formelles », les adolescents âgés de 12 à 19 ans.



4 Esquirol, J.-E. D (1818). *Dictionnaire des sciences médicales*. Paris : Panckoucke, Crapart éditeurs. Cité par : Gateaux-Menne-cier, J. (1989). *Bourneville et l'enfance aliénée. L'humanisation du déficient mental au XIX^e siècle*. Paris : Le Centurion.

5 Mottron, L. (2006). *L'autisme : une autre intelligence*. Bruxelles : Mardaga.

POUR ALLER PLUS LOIN...

Speranza, J. (2020). *L'échec scolaire n'existe pas*. Éditions Albin Michel.



elle restera floue pour son voisin. La variation des appétences et des stratégies de mémorisation rend également utopique le modèle de l'élève normal.

L'enseignant a besoin de s'adapter à l'imprévisible. On pourrait ainsi emprunter à la science le principe « d'imprédictibilité » en pédagogie. En pédagogie, comme en science, de petites perturbations peuvent entraîner un écart parfois considérable entre les prévisions et les trajectoires. Face à l'imprévu, le système éducatif a recours à l'exclusion ou à la ségrégation (classes spécialisées, sections d'enseignement général et professionnel adapté [Segpa], stigmatisation des élèves « en échec », etc.). La variabilité de l'intelligence est considérée sous un aspect quantitatif (les enfants sont plus ou moins scolaires, plus ou moins doués, plus ou moins intéressants). Dans un contexte de hiérarchisation des intelligences, c'est bel et bien un jugement de valeur que l'on va porter sur un enfant dès le plus jeune âge, alors même que son intelligence est évaluée à l'aune de critères arbitraires.

L'impossibilité de prédire le comportement ou la réponse d'un élève nous impose d'adopter une posture réactive, plus à l'écoute de chacun, mais aussi disposée à réagir et à épouser une stratégie proposée par l'élève. En pédagogie, l'imprévu va systématiquement être pathologisé. Or si l'on ne peut nier la nécessité d'adapter l'environnement et les pratiques scolaires, les difficultés des élèves se révèlent souvent être contextuelles, et certaines particularités peuvent tout à fait être valorisées (ou du moins respectées) plutôt que « gommées ».

Ne plus hiérarchiser les intelligences

C'est parallèlement à l'émergence du médico-éducatif qu'est née la quantification des intelligences. À la fin du XIX^e siècle, Désiré Magloire Bourneville, dans la lignée d'Édouard Séguin, lutte pour mettre fin à la conception fataliste de « l'idiot » héritée de Jean-Étienne Dominique Esquirol : « Les idiots sont ce qu'ils doivent être tout le cours de leur vie : tout décèle en eux une organisation imparfaite, des forces mal employées. Ils sont incurables [...] L'idiotie n'est pas une maladie, c'est un état⁴. » Il appelle à une collaboration entre médecins et enseignants pour la prise en compte des besoins et des capacités de l'enfant. En 1905, Alfred Binet et Théodore Simon élaborent avec succès la première échelle métrique d'intelligence, destinée à étayer un tri entre les élèves « normaux » et les « anormaux » au sein de la sphère scolaire.

Envisager la pédagogie par le prisme de la neurodiversité revient à annuler de manière absolue la hiérarchie des intelligences, mais aussi à affirmer leur complémentarité. Aussi, une posture pédagogique adaptable et des parcours personnalisés ne sont plus perçus comme une concession faite aux « anormaux », mais la condition préalable à la réussite de tous. Dans un modèle basé sur l'acceptation de la neurodiversité, les élèves ne seraient plus exhortés à « compenser » leur différence, ne bénéficieraient plus de « différenciation », ne seraient plus exclus ou sanctionnés pour des comportements ou des stratégies d'apprentissages qui s'éloignent de la norme. Parce qu'elle tient ici compte de l'aspect contextuel des capacités et de la diversité des besoins, la pluralité des modes de communication

est alors acceptée *a priori*, elle ne fait plus l'objet, comme dans notre système éducatif actuel, d'aménagements superficiels et hâtifs.

À l'heure actuelle, la pédagogie est empêchée par les normes. Celles-ci tracent les limites de l'acceptable et du sanctionnable. Ces normes peuvent être accentuées par la célébration des neurosciences que nous avons pu observer ces dernières années. En effet, l'interprétation des travaux neuroscientifiques peut inciter l'institution à imposer au corps enseignant de nouveaux préceptes et méthodes pour l'ensemble des élèves. Les mêmes capacités de concentration, les mêmes prédispositions à l'immobilisme, les mêmes codes de communication, la même compréhension des consignes sont attendus de tous les élèves. Si l'on prend de la distance et que l'on considère que le vécu dans une situation donnée varie infiniment d'un élève à l'autre, il semble profondément absurde d'exiger des réactions similaires. Les normes scolaires, qu'elles soient explicites ou implicites sont donc intrinsèquement des facteurs de ségrégation. Elles génèrent des inégalités sociales, mais aussi cognitives. Pire, les inégalités cognitives aggravent les inégalités sociales, les familles les plus aisées étant en capacité de palier les carences de l'institution tandis que les autres sont condamnées à une « double peine ».

Les enjeux d'une formation à la neurodiversité

Les observations prouvent que les enseignants qui ont une connaissance intime des « profils atypiques », soit pour des raisons familiales, soit du fait d'une formation spécifique, ont un autre regard sur la diversité des élèves et sont moins empêchés d'enseigner par la crainte de « l'anormal ». Ils ont tendance à adopter une posture « réactive », à l'écoute de l'élève et se montrent plus confiants quant à la réussite des élèves. Aussi, une formation à la neurodiversité pourrait avoir un impact important sur l'intersubjectivité élève-enseignant, à condition que celle-ci soit accompagnée d'effectifs plus réduits.

Cette formation n'a pas vocation à être exhaustive. Les enseignants ne peuvent être des experts des autistes, des troubles dys, des troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), du syndrome Gilles de la Tourette ou des hauts potentiels. Elle permettrait aux enseignants d'identifier et de valoriser les forces de chaque individu. Le professeur Mottron, chercheur spécialisé dans le domaine de l'autisme, préconise de s'appuyer sur les forces des jeunes autistes Asperger telles que des habiletés en décodage ou des compétences visuospatiales⁵. Par ailleurs, la formation de tous les enseignants à la neurodiversité permettrait de transformer la culture scolaire et d'adopter une nouvelle éthique enseignante. Cette éthique enseignante validerait la nécessité fondamentale d'accueillir et d'accompagner tous les enfants dans leur développement.

Une école inclusive ne saurait se fonder sur une dichotomie entre une sphère des « anormaux » grandissante (troubles dys, TDAH, autistes, hauts potentiels...) et une catégorie de « normaux » privilégiés. Une école inclusive doit nécessairement accepter le modèle de la neurodiversité et s'adapter à la diversité des profils sans les hiérarchiser, pour préserver la dignité et l'égalité des chances de tous les élèves. ▶