

# Éditorial

Hervé BENOIT  
Rédacteur en chef

**La différence a bonne presse**, les prescriptions abondent qui recommandent d'accepter la différence dans l'espace social et particulièrement à l'école, mais, comme on l'a déjà remarqué auparavant<sup>1</sup>, un examen attentif de cette notion révèle son caractère ambigu, *janusien*, à double visage, puisqu'à la fois elle inscrit *les différences* entre les personnes dans une perspective de commune humanité, mais qu'en même temps elle peut figer l'individu dans une catégorie séparée, adossée à la normativité des corps et des esprits, qui le fait disparaître derrière sa différence. Si les différences ne sont en effet que des *accidents*, au sens d'évènements fortuits, distincts de la nature constitutionnelle de l'individu, LA différence correspond au contraire à la représentation d'une humanité fracturée en *populations*, au sens que les sciences du vivant donnent à ce terme, c'est-à-dire un groupe constitué d'individus de la même espèce, mais suffisamment distincts du reste de l'espèce<sup>2</sup> pour être considérés à part et appeler un traitement social spécifique, à l'école d'abord, puis dans le monde du travail.

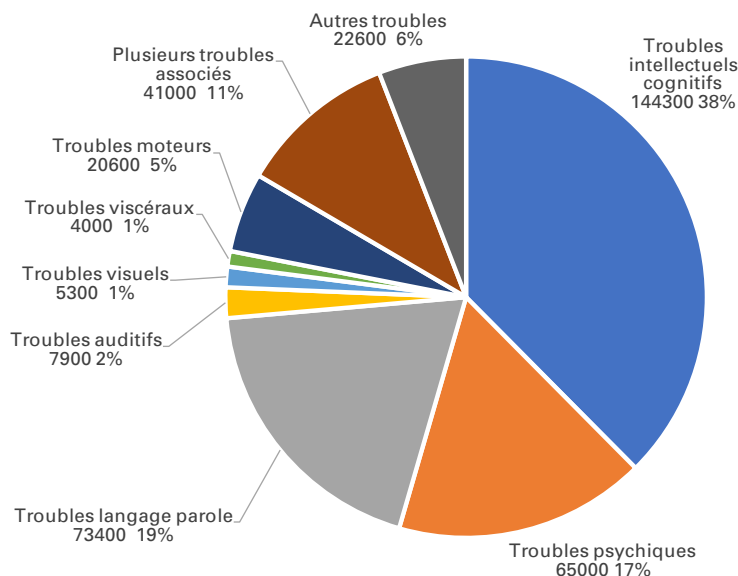


Affiche vue à la gare SNCF Suresnes Mont Valérien le 27 janvier 2020

1. On poursuit ici la réflexion engagée dans l'éditorial du numéro 82 de juillet 2018 dont le dossier était intitulé *Les élèves et l'altérité*.
2. Silvana Condemi, paléoanthropologue, directrice de recherche au CNRS, considère par exemple que les néandertaliens et les sapiens constituaient deux populations et non pas deux espèces, même si elles étaient assez éloignées (2018).

Cette hypostase de la différence est soutenue par le recours aux catégorisations bio-médicales dans le suivi statistique de la scolarisation des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire effectué par le ministère de l'Éducation nationale (Dgescoc et Depp).

Graphique 1 : Élèves en situation de handicap scolarisés en ordinaire, rentrée 2020



Sources : enquêtes n° 3 et n° 12 MENJ-MESRI-Depp et MENJ-Dgescoc relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le premier et second degrés (2020)

LA différence (vs les différences) cesse alors d'être une forme de relation (Kahn, 2015, p. 42), pour être attribuée de manière normative à l'individu en tant que caractère intrinsèque. Andrea Canevaro, professeur émérite à l'Université de Bologne, écrit en 2016 à ce sujet : « *Nous voulons éviter à qui que ce soit d'être piégé dans une définition. Et encore moins dans un diagnostic. Est-il acceptable que ceux qui ont fait l'objet d'un diagnostic doivent vivre en relation exclusive avec le spécialiste de ce diagnostic ? [...] Mais il semble que, lorsqu'un handicap est diagnostiqué, la plupart des acteurs se retirent, laissant la personne handicapée seule entre les mains du spécialiste. Ainsi une généralisation abusive conduit à croire juste qu'à des sujets différents il faut des éducateurs spéciaux*<sup>3</sup> » (traduction de l'auteur).

3. « *We do not want anyone being trapped in a definition. And even less in a diagnosis. Should we accept that those who have a diagnosis have to live only in relation with the specialist in that diagnosis? [...] But it seems that, with a diagnosed disability, the plurality of actors withdraws, leaving alone the one with disabilities and the other with specialties. And there may be a widespread misconception that this is right: for special subjects, special operators* » (Canevaro, 2016).

Et Gérard Lavoie à cet égard observe que « *ce qu'on sait [de l'élève], parfois peu de choses, conduit à une catégorie; ce qu'on sait de cette catégorie, souvent beaucoup de choses, façonne malheureusement le portrait qu'on se fait de lui* » (Lavoie, 2016, p. 231), ce qui signifie qu'après avoir rangé un individu dans une catégorie diagnostique, on est tenté de lui en attribuer toutes les caractéristiques.

Or on peut en faire l'hypothèse que les chances d'une pédagogie inclusive dépendent à la fois de la capacité des enseignants à renoncer à « *la représentation d'une identité compacte* » des élèves (Giust-Desprairies, p. 14), mais aussi à construire, à travers la rencontre avec la singularité de l'autre, une conception de l'altérité comme un continuum sans ruptures entre des catégories, sous le régime de la diversité et non pas sous le régime de la différence. Dans ces conditions, comme le souligne Valérie Barry dans l'article publié dans le dossier de ce numéro, aucun élève n'est à considérer comme « *différemment différent* » de ses condisciples (Solere-Queval, 2006, cité par Barry), c'est-à-dire comme relevant, de même que chacun de nous, de *différences* par rapport à ses pairs, mais de surcroît d'une essentialisation d'un écart à la norme formalisé en catégorie séparée. Que cette catégorie soit bio-médicale, dans le registre du trouble, ou socio-scolaire, dans le registre de la difficulté scolaire, elle tend à l'inscrire dans l'extériorité indépassable de la double différence, celle de *ces enfants-là*, tels qu'on les entend souvent nommer, dont l'accueil et l'enseignement dans la maison commune de l'école est d'emblée pensée davantage comme une gageure dans la tonalité de la peur de l'étranger que comme le défi de « *la scolarisation inclusive de tous les enfants sans aucune distinction*<sup>4</sup> ».

## Références

- Canevaro, A. (2016). *The unexpected visitor will inhabit a project? Entering a story...* Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per le Disabilità (CNUDD). Talks abstracts.
- Condemi, S., et Savatier, F. (2018). *Dernières nouvelles de Sapiens*. Paris : Flammarion.
- Giust-Desprairie, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 39-49.
- Lavoie, G. (2016). À la source de la persistance des « difficultés d'adaptation » : les pièges du langage, de l'image et de l'analogie. Point de vue dégagé de la philosophie de Ludwig Wittgenstein. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73, 223-237.
- Solere-Queval, S. (2006). *Les situations de handicap et l'école inclusive*. Les Amphis pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés, IUFM Créteil, 26.04.2006 [Consulté le 13 juin 2021.] <<https://inspe.u-pec.fr/ressources-audiovisuelles/ash/les-situations-de-handicap-et-l-ecole-inclusive>>

## Bonne lecture

---

4. Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance et article L. 111-1 du code de l'éducation.

## HOMMAGE À GÉRARD VERGNAUD

C'est avec une profonde tristesse qu'au nom de la rédaction de *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, il me revient de faire part dans ce numéro du décès de Gérard Vergnaud, survenu le 6 juin 2021, à l'âge de 88 ans. Pour nous, à Suresnes, Gérard n'était pas seulement un grand didacticien des mathématiques, directeur de recherches au CNRS, qui a ouvert la voie à l'analyse des processus de conceptualisation dans le développement des compétences, au niveau scolaire et professionnel, mais aussi dès les premiers âges de la vie. Gérard est à nos yeux celui qui, au tout début des années 2000, dans le cadre du Cnefei, devenu ensuite INSHEA, nous a accompagnés, avec son expertise scientifique et son immense bienveillance, dans la constitution de la première équipe de recherche, jeune et informelle, autour de la question de la surdité et du rôle de la langue des signes dans le développement et l'éducation, bien avant que ne soit créé le laboratoire du Grhapes en 2012. C'est pourquoi je tiens aujourd'hui, avec tous mes collègues, à lui rendre un vibrant hommage.

Au groupe de travail des formateurs du Cnefei que nous formions à l'époque, Moëz Beddai, Fabrice Bertin, Alain Brun, Françoise Claudel, Françoise Duquesne (qui venait de soutenir sa thèse sous sa direction), Patricia Sigwalt, Anne Vanbrugghe, Magali Viallefond, auxquels s'était joint Cyril Courtin, il a insufflé la confiance et la rigueur nécessaires pour organiser au Cnefei deux colloques successifs sur le thème *Conceptualisation et surdité*, le premier les 10 et 11 mai 2001, intitulé *Expérience et langage*, le second les 9 et 10 décembre 2003, *Conceptualisation du temps*. Ces deux manifestations scientifiques ont fait l'objet l'une et l'autre de la publication d'actes dans les numéros 17 (2002/1) et 31 (2005/3) de *La nouvelle revue*, qui s'appelait alors *La nouvelle revue de l'AIS*. Des deux articles publiés dans ce cadre par Gérard, d'abord *Qu'apportent les systèmes de signes à la conceptualisation ?*, puis *Temporalité, arithmétique élémentaire et langage*, on peut retenir quelques robustes points d'appui pour la recherche, comme par exemple : « *Pour les enfants sourds qui ont déjà acquis un langage de communication performant, qu'il s'agisse du langage des signes ou du langage oral (en dépit de la souffrance que représente cet apprentissage pour les jeunes sourds), je ne vois pas a priori de raisons de penser que l'apprentissage des diagrammes ou de l'algèbre serait plus difficile pour eux que pour les entendants. Mais cette opinion pourrait être démentie par le fait qu'aucun système sémiotique ne se suffit à lui-même et que le langage naturel en accompagne toujours la production et l'interprétation. Le langage naturel n'est pas un système symbolique parmi d'autres ; il est le métalangage de tous les autres systèmes de symbolisation* » (2002) ;

« *Les mots (addition, soustraction) existent dans la langue naturelle pour désigner ces concepts ; je viens de les utiliser ! Mais ils représentent une certaine abstraction. De quels équivalents lexicaux ou de quels syntagmes la langue des signes dispose-t-elle ? De plusieurs probablement mais lesquels ? Et quelles lacunes existe-t-il ? Là encore des recherches seraient utiles [...] Les signes jouent bien évidemment un rôle dans ce processus, mais l'activité en situation est encore plus fondamentale puisque certains concepts utilisés dans l'action demeurent implicites, et n'en sont pas moins opératoires* » (2005).

À la question institutionnelle qui lui avait été posée au cours de ces premières années à propos de l'absence au Cnefei d'équipe d'accueil labélisée par la DGESIP du ministère de l'Enseignement supérieur, Gérard avait répondu tout simplement « *L'équipe de recherche, elle est là* », en embrassant du geste les membres du groupe de collègues rassemblés. Pour tout cela et tout le reste de ton action au service des chercheurs et de la recherche, sois, cher Gérard, chaleureusement remercié et honoré.

Hervé Benoit et Françoise Duquesne