

# Une lecture anthropologique du rapport à la différence

**Lise Gremion**

**Haute Ecole Pédagogique BEJUNE**

*lise.gremion@hep-bejune.ch*

*Cet article a la particularité de proposer une lecture anthropologique du rapport à la différence. L'auteure présente plus précisément l'histoire du rapport à la différence en Europe, en s'inspirant avant tout des écrits de Laplantine, Lévi-Strauss, Gould et Stiker. En traversant les périodes du rapport à la différence elle développe les thèmes tels que « barbare », « apparence physique », « rejet, fascination et décentration ». Elle donne une explication de la naissance du racisme scientifique, du déterminisme biologique au 19<sup>ème</sup> siècle ainsi que des questions de la différence à l'école au 20<sup>ème</sup> siècle.*

Dans leurs propos, un certain nombre de jeunes enseignants en formation ne semblent pas faire de liens avec les outils de réflexion collectés dans les cours. Deux questions se posent alors à la formatrice que je suis. D'où viennent ces réactions diverses qui semblent préexister à la formation et que celle-ci ne parvient pas bousculer? Et d'où vient cette différence d'attitude entre ceux qui, avec nombre de leurs aînés, semblent nier le principe d'éducabilité et rejeter les causes des difficultés rencontrées chez l'Autre, que ce soit l'élève, sa famille, le système ou la formation, cependant que d'autres de leurs collègues posent des hypothèses et se donnent les moyens de chercher et de trouver des solutions?

Comment faut-il préparer les futurs enseignants, à la rencontre de l'Autre? Faut-il former les futurs enseignants à la pédagogie curative, à la pédagogie interculturelle, à la pédagogie "autre" (sonderpädagogig)? En clair, faut-il multiplier les approches? Ou bien est-il préférable d'envisager une pédagogie de la relation à l'élève, une pédagogie qui, postulant la différence radicale de tout être humain, s'intéresserait avant tout à l'approche relationnelle du maître et des élèves quels qu'ils soient?

Aujourd'hui, différents mouvements vont dans ce sens que ce soit la pédagogie actualisante, la pédagogie de l'accueil et de l'appartenance, la pédagogie de la diversité ou de l'inclusion.

Les textes officiels, lois scolaires, recommandations CDIP, promeuvent une école pour tous, une école ouverte à tous en visant la formation des enseignants à l'interculturalité (rapport n°60) et à la pédagogie spécialisée (rapport n° 27). Les conventions internationales, les DH, les recommandations CDIP, les législations scolaires, etc., affirment que chaque élève, chaque enfant, a droit au respect de sa personne. Pourtant, bien des enquêtes montrent que l'élève en difficulté scolaire, l'élève migrant, l'élève handicapé, sont encore difficilement intégrés en Suisse (Hutmacher, 1987; Bless, 1990; Doudin, 1996; Lischer, 1997; Sturny-Bossart, 1999). Ils semblent être des révélateurs qui mettent en évidence les croyances et les choix relationnels des enseignants. Il semble que le rapport à la différence, le rapport à l'Altérité s'organise autour de trois axes: le rejet, la fascination ou la décentration. Or cette organisation est celle que l'on peut lire dans l'histoire du rapport à la différence.

En passant par une lecture anthropologique de l'histoire du rapport à la différence en Europe, j'aimerais montrer que ces rapports axés sur le rejet, la fascination ou la décentration, ne sont pas nouveaux et que dans cette histoire, l'Autre peut être, tour à tour ou tout à la fois, l'infirmes, l'étranger, le pauvre, le vieux, l'oisif, le vagabond, le débile, le noir, la femme ou l'enfant. Le besoin d'expliquer les différences a donné lieu à des classifications de l'Autre différent de soi, souvent au service d'une idéologie visant à préserver ou améliorer la race, la nation, le groupe ou l'espèce. C'est ce besoin d'explication de la différence qui oriente les rapports à la différence selon trois types de réponses: rejet, fascination ou décentration.

Le passage par "une lecture historique" est nécessaire parce que les mots soutenant les représentations et les pratiques sont ancrés dans un contexte, celui des recherches, découvertes et pensée des époques où ils émergent. Elle est, évidemment, non exhaustive et subjective comme toute lecture de l'histoire, ne pointant que certains éléments avec le seul but de montrer leur existence en relation avec le sujet observé.

Les concepts de *différence* et d' *Altérité* sont larges et renvoient à ce qui est autre que soi, ce qui sort de l'appartenance à un "Nous", aux normes du groupe d'appartenance. Ils seront utilisés ici de façon interchangeable et concerneront les populations mises en marge, rejetées ou disqualifiées de nos sociétés qu'il s'agisse de l'étranger, du handicapé, mais aussi, du pauvre, du marginal, parfois des femmes, des vieillards et souvent des enfants.

Il y a toujours une réponse à la différence, par principe, la différence ne laisse pas indifférent. Le passage par " l'histoire du rapport à la différence" que je propose ici, veut mettre en évidence des attitudes récurrentes dans le rapport à l'autre dans le temps et dans l'espace et

montrer ainsi, que l'amalgame handicap/interculturalité/minorité/ constitue une part importante dans la construction des sciences humaines et que, par conséquent, cette histoire qui nous précède (de peu), pourrait bien être le support de réactions et de représentations jamais questionnées concernant le rapport à l'Autre, rapport que je retrouve dans mon fonctionnement et dans celui de mes étudiants. Ces attitudes sont:

- Le besoin d'*expliquer* la différence et de justifier "logiquement" les réponses sociales qu'elle éveille.
- Les modes personnels d'*accueil* de la différence qui oscillent entre *rejet*, *fascination* et *décentration*.

Les écrits sur lesquels j'appuie principalement dans cette lecture sont issus pour la plupart de sources anthropologiques: Laplantine (1987), Lévi-Strauss (1952), Gould (1983), de même les textes de Michelet et Woodill (1993) et ceux de Stiker (1997 et 2003).

## LES BARBARES

Depuis longtemps, tout autour du bassin méditerranéen, on sait ce qu'est un étranger. Les barbares, ainsi nommés par les grecs, peuvent être voyageurs, voisins ou simplement faire partie d'un groupe différent et vivant à proximité. Des voyageurs avaient permis de se rendre compte de l'éloignement, de l'existence d'autres contrées peuplées. La légende dit que le roi Salomon serait tombé amoureux de la Reine de Saba qu'on suppose être la région de l'actuelle Éthiopie. Différents textes parlent de l'accueil qu'il s'agit de réserver à "l'étranger". Jusqu'à la Renaissance, si l'on reconnaît des différences entre les êtres humains, avec Saint-Augustin l'humanité sera pensée sur le modèle de l'homogénéité représentée par l'image d'un être humain, passant par la naissance (la Création), puis l'enfance (Abraham), la maturité (Jésus-Christ) et s'achevant avec la mort (la fin des temps).

C'est avec les Grandes Découvertes, au 15<sup>e</sup> siècle, que cette représentation va se modifier. On prend conscience alors que d'autres populations vivent en dehors de la "civilisation". On se demande alors si les êtres que l'on vient de "découvrir" appartiennent bien au genre humain. Cette différence radicale met en question les origines communes de l'Humanité: comment les descendants d'Adam et Ève peuvent-ils être si différents entre eux? On se demandera s'ils ont une âme? S'il vaut la peine de les évangéliser? Et si l'on peut réellement leur accorder le baptême? Une chose est sûre, la différence fait problème et demande explication.

Désormais, les deux positions à symétrie inverse que sont le rejet ou la fascination se dessinent clairement dans les textes des explorateurs, des voyageurs et de penseurs:

*Le refus de l'étranger appréhendé à partir d'un manque, et dont le corollaire est la bonne conscience que l'on a de soi et de sa société: la fascination de l'étranger, dont le corollaire est la mauvaise conscience que l'on a de soi et de sa société.* (Laplantine, 1987, p.36-37)

Cependant, à chaque période, dans divers lieux, une troisième position sera perceptible également. Ce sera une position médiane ou méta, que j'appellerai ici la décentration, qui questionne sa propre position au travers de la différence et permet ainsi l'accueil de l'Altérité sans le reniement de soi.

Des critères vont nécessairement être cherchés pour expliquer la différence et justifier les positions adoptées. Si la croyance ou la foi vont être fréquemment évoquées, trois autres critères vont être essentiellement retenus au cours des siècles qui vont suivre pour classer et catégoriser les différences:

- l'intelligence ( au départ, telle qu'elle peut être appréhendée à partir du langage)
- l'apparence physique
- le mode d'alimentation (coutumes et habitudes de groupes)

Je reprends dans la suite du texte deux de ces critères qui sont utilisés aujourd'hui encore: le langage associé à l'intelligence et l'apparence physique.

## **LE LANGAGE ET L'INTELLIGENCE OU COMMENT AVEC L'APPARITION DU "BARBARE" APPARAISSENT LES CRITERES DE CLASSIFICATION.**

Sous le même mot "barbare" les grecs et les romains classaient tout ce qui n'appartenait pas à leur culture, selon d'autres interprétations, est barbare celui qui ne parle pas le grec et dont la langue est incompréhensible pour un Grec<sup>2</sup>. Selon Claude Lévi-Strauss (1952, p.20), "*...il est probable que le mot barbare se réfère étymologiquement à la confusion et à l'inarticulation du chant des oiseaux, opposées à la valeur signifiante du langage humain;* "

Le mot barbarisme apparaît dans les textes des grammairiens grecs et signifie comme aujourd'hui dans le Petit Robert : "faute grossière de langage".

Par contre on trouve aussi, dans les textes grecs du Nouveau Testament, une position médiane attribuée à l'apôtre Paul lorsqu'il s'adresse aux Corinthiens en disant:

*" Si nombreux que soient les divers langages du monde, aucun n'est dépourvu de sens; si donc je ne connais pas le sens d'un langage, je serai un barbare pour celui qui le parle, et celui qui le parle sera un barbare pour moi." 1Corinthien 14.10-11*

Lors des Grandes Découvertes, il sera dit des peuples rencontrés sur le nouveau continent, que leur langage est "inintelligible". La notion d'*intelligence* ou d'*inintelligence* va se coller au

langage et deviendra un critère important pour classer le genre humain entre personne agréée ou non jusqu'à nos jours. Dès lors, il n'est pas sans intérêt de s'interroger sur le discours de l'école à propos des enfants migrants arrivant dans nos classes, sur les mots qui servent à les désigner, *élèves allophones* (de *allo* "autre" et *phônê* "voix, son") qui *ne parlent pas* ou *ne savent pas* le français, et sur le lien avec leur relégation fréquente dans les filières les moins prestigieuses, voir dans les classes spéciales. Il n'est pas inintéressant non plus de s'interroger sur le discours social posé très longtemps sur les personnes sourdes, les décrivant également comme muettes, c'est-à-dire privées de langage et par là d'intelligence ou sur les personnes infirmes motrice perçues, parce que ne parvenant pas à s'exprimer par le langage comme handicapées mentales (que l'on pense ici au film relatant l'histoire d'un handicapé moteur durant les années 1950: "My left foot"; aux programmes Hector dans les années 1980; à Hawkins et plus récemment *L'éloge de la différence* de Alexandre Jolien relatant son propre parcours).

## L'APPARENCE PHYSIQUE

La différence de l'Autre est connue et perçue de tout temps. C'est d'abord l'*aspect physique*, la difformité plus que la débilité qui marque la différence. Dans le monde gréco-romain, une difformité, même légère, une tache de vin, un doigt en plus, décide de la différence radicale de l'enfant qui vient de naître. Elle est signe de la colère des dieux. L'enfant sera, sur décision des anciens, "exposé", c'est-à-dire, abandonné dans un endroit isolé. S'il en meurt, tel devait être son sort. S'il survit, il réintégrera le groupe comme un épargné du sort, voir comme un envoyé porteur de dons particuliers. Quoi qu'il en soit, le besoin de justifier une pratique fait toujours appel à un discours "logique" que l'on trouve ici dans les propos d'Aristote cité par Michelet et Woodill (1993, p. 12): *Il doit y avoir sur le sort des enfants nouveaux-nés une loi qui décide de ceux qu'on exposera et de ceux qu'on élèvera; qu'il ne soit permis d'en élever aucun de ceux qui naissent mutilés, c'est-à-dire privés de quelques-uns de leurs membres.*

Michelet et Woodill (1993, p.14) mentionnent qu'au 2<sup>ème</sup> siècle de notre ère: *Un marché spécial était établi à Rome, où l'on pouvait acheter "des hommes sans jambe, bras, ou avec trois yeux, des géants, des nains, des hermaphrodites". Longinius affirme que des enfants étaient délibérément mutilés pour augmenter leur valeur sur les marchés romains. Cette mutilation d'enfants pour exploiter la charité n'aura de cesse jusqu'à nos jours. Les Romains aisés avaient parmi leurs esclaves des "retardés", des infirmes dénommés *sulti* ou *fauti*, *morios* ou *idiots* ou des *nanus*. La tradition perdurera jusqu'au Moyen-Age, où les nains, les fous, seront les "idiots de cours", les "fous du roi". Il sera même du meilleur goût de se les offrir en cadeau entre princes! Pour expliquer cette utilisation des personnes handicapées, Michelet et Woodill font, entre autre, les hypothèses suivantes :*

- Soit, ils jouent le rôle de mascotte porte-bonheur,
- Soit, ils absorbent les maléfices et influences malveillantes
- Soit, c'est un rappel à l'humilité
- Soit, au contraire, ils exaltent, en contrepoint, l'intelligence et la vertu de leur propriétaire.

Au Moyen Age, démence, idiotie, possession et folie toutes confondues trouveront des explications plausibles dans la pratique de la sorcellerie et les pactes avec le diable:

L'évêque d'York écrit en 1599 à propos des personnes brûlées pour sorcelleries: *Je les trouve toutes rassemblées dans une de ces cinq grandes catégories: les enfantins, les fous, les femmes, les lâches, les malades ou esprits mélancoliques" (cité par Michelet & Woodill, 1993, p.19).*

Sans entrer dans les détails de l'histoire, on peut dire que le monde Chrétien ne sera pas plus clément que les grecs ou les romains et verra souvent dans la personne handicapée le courroux divin.

*En 1500 Luther qualifiait encore les anormaux "d'enfants du diable" et se scandalisait que le Prince d'Orange refuse, à sa requête de faire noyer un idiot du voisinage. Alors "il le fit mourir dans l'année" par des prières collectives (cité par Michelet & Woodill, 1993, p.19).*

Au 13<sup>ème</sup> siècle, s'opère ce que Stiker (1997, p.86) appelle un glissement historique. La figure de l'infirme est conçue comme la présence même "du Seigneur". L'infirme est ainsi porté à un statut inconnu jusqu'alors. Spirituellement, mentalement, il est plus qu'intégré: il est magnifié, exalté, "surévalué". Le christianisme devient religion des minorités, des pauvres et des opprimés, il permet de voir le misérable, le pauvre, le handicapé, comme "frère en Dieu". Saint François d'Assise deviendra le chantre de la pauvreté. La fascination de l'autre est perceptible dans cette nouvelle vision: *le pauvre, le petit, le marginal devenait à son tour, éminemment, un lieu et un moment de contemplation et d'adoration. Le pauvre n'est plus celui à qui l'on fait l'aumône, mais celui en qui on reconnaît Dieu, celui qui devient comme un sacrement vivant, comme le sacré lui-même.*

*Dans La potence ou la pitié, l'Europe et les pauvres du Moyen Age à nos jours, Geremek (1987) montre le tiraillement de la pauvreté prise entre valeur spirituelle et déchéance et les réactions qu'elle suscite, tendues entre compassion et répulsion. Le plus souvent, le pauvre et le handicapé feront partie de ceux dont il faut se méfier et le baptême, reconnaissance de l'appartenance à la communauté des croyants peut leur être refusé ou donné sous condition, parce que la difformité faisait douter de leur appartenance humaine.*

Montaigne (1985) dans les *Essais* prendra explicitement une position de décentration et redonnera au simple d'esprit sa condition humaine en affirmant que *ceux que nous appelons monstres ne le sont pas à Dieu, nous appelons contre-nature ce qui est contre la coutume.*

## ENTRE REJET, FASCINATION ET DECENTRATION

### Rejet

Si le mot *barbare* s'associait au langage, c'est le mot *sauvage* que la civilisation occidentale va utiliser pour décrire ce qui n'est pas de sa coutume. Comme le relève Claude Lévi-Strauss (1952, p.20) le mot "*sauvage, qui veut dire «de la forêt», évoque aussi un genre de vie animale, par opposition à la culture humaine. (...) On refuse d'admettre le fait même de la diversité culturelle; on préfère rejeter hors de la culture, dans la nature, tout ce qui ne se conforme pas à la norme sous laquelle on vit.*"

Ainsi, ajoute François Laplantine (1987, p. 39) "*ne croyant pas en Dieu, n'ayant pas d'âme, n'ayant pas accès au langage, étant effroyablement laid et se nourrissant comme une bête, le sauvage est-il appréhendé sur le mode du bestiaire. Et ce discours sur l'altérité, qui a sans cesse recours à la métaphore zoologique, déploie la longue litanie de l'absence: sans morale, sans religion, sans loi, sans écriture, sans État, sans conscience, sans raison, sans but, sans art, sans passé, sans avenir, Cornélius de Pauw ajoutera même au XVIIIe siècles : «sans barbe», «sans sourcils», «sans poils», «sans esprit», «sans ardeur pour sa femelle».*

Il est intéressant, ici, de relever que ce rejet de l'Altérité dans la non-humanité, dans la négativité de l'autre, n'est pas le propre de l'Occident, comme le mentionne Lévi-Strauss (1952, p.21): *L'humanité cesse aux frontières de la tribu, du groupe linguistique, parfois même du village: à tel point qu'un grand nombre de populations dites primitives se désignent d'un nom qui signifie les «hommes» (ou parfois – dirons-nous avec plus de discrétion – les «bons», les «excellents», les «complets»), impliquant ainsi que les autres tribus, groupes ou villages ne participent pas des vertus – ou même de la nature – humaines, mais sont tout au plus composés de «mauvais», de «méchants», de «singes de terre» ou d'«œufs de pou».*

### Fascination

En symétrie contraire de la position de rejet, de la négativité de l'Autre, un discours s'élabore sur la figure du "Bon Sauvage". Même s'il faut attendre le XVIIIe et les écrits de Rousseau pour le trouver dans sa plénitude, il est déjà perceptible dans les écrits de Amerigo Vespucci ou de Christophe Colomb cités par Laplantine (1987, p. 45-46) "*Les gens sont nus, beaux,*



*foncés de peau, élégants de corps... Aucun ne possède quoi que ce soit, car tout est mis en commun.*

*"Ils sont très doux et ignorants de ce qu'est le mal, ils ne savent se tuer les uns les autres (...) je ne crois pas qu'il y ait au monde de meilleurs hommes, pas plus qu'il y a de meilleure terre."*

Dans les salons des familles nobles ou aisées, ce ne sont plus des nains ou des personnes handicapées physique qui servent de faire-valoir, dès le XVIIe siècle, ce seront des serviteurs "importés" du Nouveau Monde qui seront du plus grand chic. Rameau (1735) écrit à cette époque les *Indes Galantes*. Dans les foires ce ne sont plus les "monstres" qui sont sources de revenus, mais l'exhibition de "vrais sauvages". Le XVIIIe se laissera ravir par le charme de l'exotisme. L'engouement pour le *Sauvage* pénètre la philosophie même des Lumières ce que traduisent les arts, la peinture, l'opéra ou la littérature de l'époque.

### **Décentration**

La position médiane soutenue par Montaigne (1985, p.73) affirmant dans les Essais que *"Chacun appelle barbare ce qui n'est pas de son usage" et que "nous n'avons d'autre mire de la vérité et de la raison que l'exemple et idée des opinions et usances du pays où nous sommes"* sera une position minoritaire mais présente tout au long des siècles. On la retrouve aussi dans les écrits de Jean de Léry dans son *Histoire d'un voyage fait en la terre du Bresil* (1578).

### **Le XVIIIe recherche d'explications**

L'apparence physique sera un critère très prisé tout au long du XVIIIe siècle et principalement durant le XIXe siècle. On mesurera les membres, les crânes, on observera la forme du corps, celle de la tête, pour déterminer le développement de l'intelligence, pour repérer les criminels potentiels afin d'en protéger la société, pour classier les peuples et les gens. On évoquera les analogies physiques pour comparer des singes et des hommes, et décider "scientifiquement" que certains hommes ne sont , en fait...que des singes.





Orang-outan



Charretier hottentot



Chimpanzé



Hottentot du Somerset

*Comparaisons entre les Noirs et les singes tirées de Nott et Cliddon, 1854. Cet ouvrage n'était pas un document marginal, mais le plus important des livres américains traitant des différences raciales humaines.*

Gould (1983, p.33)

Il est désormais clair et admis qu'il y a des différences radicales entre les êtres humains et entre les peuples, mais au fond, pourquoi ces différences?

Le XVIII<sup>e</sup> avait donné l'idée d'étapes successives et progressives dans le développement de l'humanité ce qui justifiait une sorte de classification entre les peuples du monde. L'idée de stades progressifs dans les cultures s'impose alors. On compare non seulement l'homme civilisé à l'homme sauvage, mais les hommes dans l'espace et dans le temps; ainsi, peut-on, sans sourciller, comparer les conditions de vie des africains et des asiatiques du siècle avec celles des européens de la préhistoire. Adam Smith (1776), père de l'économie politique, définira quatre étapes successives dans l'évolution des sociétés: la chasse et la pêche, favorables à la vie en société; l'élevage ne favorisant que les relations sociales locales; l'agriculture, conduisant à l'élaboration d'un système de gouvernement; et le commerce comme point culminant, "civilisant les passions sauvages".

Ce même XVIII<sup>e</sup> siècle cherche des explications au fossé qui se creuse entre riches et pauvres. La classe émergente de la bourgeoisie se sent menacée par la masse des pauvres, des démunis, des paysans et des ouvriers. La misère provoque des rancœurs qui mettent en danger la classe dominante. Cette grogne inquiète d'autant plus que les "miséreux" sont nombreux. Les écrits des économistes donnent les réponses idéologiques et nécessaires à la société marchande qui s'affirme. Adam Smith introduit l'idée du "droit de propriété protégée". Les pauvres, qui représentent une menace pour les nouveaux propriétaires, seront accusés de comportements antisociaux s'ils se rebiffent. Une voie leur est ouverte, voie de rédemption par excellence : le travail.

Malthus (1798) publie une "loi sur la population" encore toujours utilisée aujourd'hui comme tentative d'explication de la pauvreté dans le Tiers-Monde. Il y propose une corrélation entre "accroissement démographique" et "croissance économique". Les pauvres ont trop d'enfants, c'est bien connu! Dans cette lignée, les utilitaristes expliqueront que les riches sont là pour investir et dépenser, c'est ainsi qu'ils procurent du travail aux pauvres. C'est donc par leur travail que les pauvres pourront s'élever de leur condition..

## NAISSANCE DU RACISME SCIENTIFIQUE: LE DETERMINISME BIOLOGIQUE DU XIXE SIECLE

A la suite des Ages de l'humanité (St-Augustin), de l'Echelle des Etres (Moyen Age), des Stades de la société (XVIIIe), le concept d'évolution transforme la pensée donnant naissance à une classification des groupes humains par diverses théories qui, elles aussi, arrivent à point nommé:

Le *récapitulatisme* affirme que : « *Chaque individu, au cours de sa croissance, traverse toute une série de phases représentant ses formes ancestrales adultes dans leur ordre exact; autrement dit, il parcourt de haut en bas tout son propre arbre généalogique. (Gould, 1983, p. 133)* Tous les "groupes inférieurs", les groupes méprisés: Européens du Sud, Juifs, non blancs, femmes, vieux avaient souvent été comparés à des enfants, mais cette fois, cette représentation se donne des allures de Vérité scientifique. A ceux qui mettraient en doute la véracité scientifique Jouvencel (cité par Gould, p. 131) déclare: "J'ai remarqué depuis longtemps que ceux qui nient l'importance intellectuelle du volume du cerveau ont la tête petite."

Le *monogénisme*, qui admet une origine commune à toutes les races, explique les différences par des dégénérescences dues à des conditions climatiques (les climats chauds entraînant une maturation précoce et donc un déclin précoce du développement).

Le *polygénisme* considère toutes les races comme étant d'origines distinctes.

Vont suivre des théories sur le caractère héréditaire de l'intelligence qui favoriseront la poursuite des recherches sur la mesure des cerveaux. Ainsi se perpétuera le présupposé de la supériorité de la race blanche anglophone et masculine, après quoi viennent les femmes, les pauvres, puis les Noirs. L'anatomiste allemand Carl Vogt écrivait en 1864: "*Le Noir adulte participe, pour ce qui est de ses facultés intellectuelles, de la nature de l'enfant, de la femme et du vieillard blanc sénile*" (cité par Gould, 1983, p.118).

Parmi les monogénistes convaincus et influents, on peut citer Lombroso et Down. Lombroso, médecin italien, pensait avoir découvert, en observant le crâne d'un célèbre criminel, des caractéristiques qui lui ont fait concevoir une théorie sur le caractère biologique du crime. Pour lui, le passé est inscrit dans notre hérédité. Ainsi, chez certains individus, ce passé réapparaît et donc, ces personnes se conduisent de façon innée *à se conduire comme le ferait normalement un singe ou un sauvage, mais notre société civilisée juge ce comportement criminel.*(Gould, 1983, p. 147). Il assimile ainsi la criminalité au comportement normal des « peuples inférieurs » et affirme que, dans sa nature profonde, l'enfant est un criminel. En

affirmant que "*des études s'accordent(...) pour nous faire voir dans le criminel l'homme sauvage et en même temps l'homme malade*", il englobe, à sa conception, des maladies comme l'épilepsie, faisant de ces malades des cibles pour les projets eugénistes qui se profilent. (Gould, 1983, p.158)

Down est un médecin anglais qui travaille à cette époque dans le domaine de la pathologie. Il pense pouvoir montrer que la dégénérescence des races supérieures, qu'on ne pouvait décidément pas attribuer à l'hérédité, correspondait à des traits spécifiques des races inférieures. Dans un article intitulé *Observation sur la classification ethnique des idiots*, il décrit pour la première fois le syndrome auquel il a donné son nom et connu aussi sous l'appellation populaire de *mongolisme*. Il affirme dans cet article qu' "*Un très grand nombre d'idiots congénitaux sont des Mongols typiques*". Il décrit des similitudes de traits physiques et conclut que ces traits ethniques sont bien le signe d'une dégénérescence de la race blanche.

Malgré la tendance générale de l'époque à la classification et à la réification de l'Autre, la pensée de décentration peut être lue dans l'attitude d'un médecin français, Jean Itard, qui, en 1801, dans *De l'éducation du jeune sauvage de l'Aveyron* relate son expérience et son travail avec le jeune Victor. Ce travail marque un tournant important dans le rapport aux enfants considérés comme aliénés, fous ou sauvages. Itard pense qu'il est possible de "rééduquer" cet enfant sauvage que l'on allait voir comme on allait voir un animal du zoo. Même si certains l'ont trouvé maladroit, Itard, à la suite de Rousseau, fait sien l'idée d'éducabilité et cherche des moyens pour permettre à ceux qui étaient considérés jusqu'alors comme irrémédiablement hors norme, pour les "vauriens", une réhabilitation. Certains y voient les prémices de la démarche d'intégration.

## **XXE : OU L'ON RETROUVE LA QUESTION DE LA DIFFERENCE A L'ECOLE:**

Au début du XXe siècle, les asiles, ou hôpitaux, sont de véritables dépotoirs dans lesquels se côtoient indifféremment les enfants et les adultes que la misère sociale ou physique a réunis. En France, à la suite de Itard, c'est un médecin, aliéniste de l'hôpital de Bicêtre qui demande la création de classes spéciales, non pas dans le cadre de l'hôpital mais dans celui de l'école publique. Ainsi, l'enseignement spécialisé ne serait pas initié, par des enseignants. Ce sont des médecins, aliénistes, précurseurs de la psychiatrie, qui souvent, s'interrogeront sur l'"anormalité" de façon générale et dans les classes de l'école publique (Vial, 1990).

L'échelle de l'Intelligence que construit Binet, sur commande du Ministère de l'Instruction Publique, devrait permettre de trier entre les "vrais anormaux" et les "faux anormaux". Binet, qui, depuis longtemps s'intéresse aux théories de l'intelligence, donc à la craniométrie, a

effectué ses propres recherches. Cependant, il n'a pas trouvé de différences significatives dans ses mesures et donc, abandonne l'idée de mesurer l'intelligence en mesurant les tours de tête. En 1904, il élabore un ensemble d'épreuves qui devraient permettre d'évaluer, de mesurer, quelques facultés de l'intelligence. Cherchant des critères permettant d'utiliser valablement cette échelle, il attribue à chaque épreuve un niveau d'âge en rapport avec les capacités supposées des enfants. Toutefois, prudent, il se refuse à utiliser les chiffres des tests comme de réels révélateurs de la personne. Il considère l'intelligence comme trop complexe pour être définie par un chiffre.

Si l'échelle du QI, inventée par Binet, est vite oubliée en Europe, elle trouve ses lettres de noblesses au début du siècle, aux États Unis, dans le cadre de l'armée et aux douanes pour permettre de sérier les immigrants qui fuient l'Europe en crise. Elle revient en Europe après la 2<sup>e</sup> guerre mondiale, évidemment transformée, marquée par l'eugénisme et la culture occidentale de la classe dominante. Ses questions, très ciblées culturellement, permettent plutôt de reconnaître une appartenance sociale qu'un quotient d'intelligence. Le QI sera cependant l'outil providentiel pour chiffrer l'intelligence des enfants et justifier leur entrée dans les classes spéciales qui fleurissent alors. Si l'on ajoute à ce passage historique les recherches sur la sur-représentation des enfants issus principalement des pays du Sud de l'Europe et des classes sociales défavorisées, dans les classes spéciales, on peut légitimement affirmer qu'il y a un même regard porté sur la différence des élèves qu'ils soient migrants, handicapés ou en difficulté scolaire, qu'il ne s'agit pas d'un amalgame maladroit, mais d'une réalité construite qui nous précède et qui est à interroger dans nos pratiques éducatives.

Toute l'histoire de l'enseignement spécialisé racontera le rapport ambigu qu'entretient l'éducation de l'école ordinaire face à toute différence ainsi que les amalgames constants qu'elle induit entre handicap et "handicap socio-culturel". L'école sera toujours tiraillée entre ces mêmes attitudes de fascination et de rejet de ces "vauriens", "idiots" et autres "vagabonds". Les mots les rejettent, mais les intentions sont celles du "sauveur" comme le montre Vial (1990, p. 35-36) se référant à des textes officiels du début du siècle en France: *«Il faut "arracher à l'école du vice et du crime", les "petites récidivistes de l'école buissonnière", "l'armée de petits réfractaires qui courent les chemins ou restent à la chaumière au lieu de fréquenter l'école", les "écoliers inconstants et vagabonds qui ne viennent en classe que selon leur caprice ou ceux de leurs parents" (...) Un directeur d'école parle des enfants infirmes, parmi lesquels les vagabonds "de naissance" ou "accidentels" (...) les "enfants les plus misérables... nomades... anormaux de toutes catégories", qui composent, pour la plus grande part, le "résidu d'ignorants" opposant "à la pénétration de tout enseignement une résistance et des difficultés toutes spéciales"»*.

## EN CONCLUSION

Héritiers de cette histoire nous ne sommes jamais neutres face à la différence. D'où viennent nos réactions. Comment favorise-t-on leur questionnement? La formation ou le contexte de politique d'éducation jouent-ils un rôle dans l'appréhension de la différence à l'école?

Hier, des politiciens, dans le cadre d'un débat sur la dépénalisation du cannabis, appelaient de leur vœux une "pédagogie de la répression" vis-à-vis de tous "ces jeunes délinquants"... Aujourd'hui l'UDC se fait reprocher ses propos racistes dans une propagande politique assimilant "étranger" et "délinquant". L'étranger, l'Autre, le déviant, le marginal, le pauvre, celui qui appartient à un groupe méprisé est aujourd'hui, comme par le passé, victime des passions antagonistes du rejet et de la fascination. L'attitude que nous aimerions transmettre, quand nous formons de jeunes enseignants est celle de la décentration. Mais est-ce possible?

Si, ce qui se joue dans la résistance de l'accueil de l'enfant différent est lié à nos représentations, à l'histoire des idées de notre culture, ne faudrait-il pas premièrement s'intéresser à celles-ci? Avant d'être interculturelle, curative, compensatoire ou autre, je maintiens que la formation est avant tout celle du rapport à la différence, celle d'une confrontation à mes modèles de pensées, à mes représentations de l'Autre. En ce sens, la formation des enseignants est à définir non pas en fonction d'un contenu mais en fonction d'une réflexion à mener.

Grande est notre faute, si la misère de nos  
pauvres découle non pas des lois naturelles,  
mais de nos institutions.

*Charles Darwin,*  
Voyage d'un naturaliste autour du monde  
(cité par Gould, 1983)

## NOTES

---

<sup>1</sup> Selon les chiffres du service de la statistique de l'office des habitants biennois.

<sup>2</sup> Nouvelle Bible Second, édition d'étude, 2002



## REFERENCES

- Bless, G. (1990). Intégration et/ou séparation? La scolarisation des élèves ayant des difficultés scolaires. *Educateur*, 9, 6-10.
- De Léry, J.(1578). *Histoire d'un voyage en terre de Brésil*. Paris : Librairie Générale Française.
- Doudin, P.-A. (1998). *Scolarisation des enfants portugais en Suisse. Rapport d'expert*. Berne: Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Hutmacher, W. (1987). Le passeport ou la position sociale? Quelques données sur la réussite et l'orientation scolaire d'enfants suisses et étrangers, compte tenu de la position sociale de leur famille. In CERI/OCDE (Ed.), *Les enfants migrants à l'école* (pp.228-256). Paris: OCDE
- Geremek, B. (1987/1987). *La potence ou la pitié, l'Europe et les pauvres du Moyen Age à nos jours*. Paris : Gallimard.
- Gould, J.S. (1983). *La mal-mesure de l'Homme*. Paris: Ramsay
- Gremion, L. (1998). Le développement, un regard spécifique sur la différence. In G. Sturny-Bossart et A.-M. Besse Caiazza, *Handicap et migration, un double défi pour la formation en Suisse?* Lucerne: SPC.
- Laplantine F. (1987). *L'anthropologie*. Paris: Seghers.
- Lévi-Strauss C. (1952). *Race et histoire*. Paris : Denoël réédition,.
- Lischer, R. (1997). *Intégration: une histoire d'échec? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*. Berne: Officie Fédéral de la Statistique.
- Michelet, A. & Woodill, G. (1993). *Le handicap dit mental*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Montaigne. (1985). *Essais*. Paris : Bordas.
- Stiker, H.-J. (1997). *Corps infirmes et société*. Paris: Aubier Montaigne.
- Stiker, H.-J. (2003). *Handicaps, pauvreté et exclusion, dans la France du XIXe siècle*. Paris : Editions de l'Atelier.
- Sturny-Bossart G. (1999). Le pourcentage d'élèves de l'enseignement spécialisé en constante augmentation. *Pédagogie spécialisée*, 4/99, 9-14.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école, Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris: Armand Colin.