

Éditorial

HERVÉ BENOIT
RÉDACTEUR EN CHEF

La transversalité de l'approche des besoins éducatifs dans le cadre d'une visée éducative universelle, englobant l'ensemble des élèves en difficulté, invite à la réorganisation du système d'enseignement à partir d'un projet pour tous (*design for all*¹), capable d'apporter à chacun les réponses adaptées en termes d'accompagnement et de soutien. Mais le principe d'action qui en est le cœur, celui de l'*accessibilisation* pédagogique, parce qu'il renverse le « *modèle d'intégration réadaptatif, essentiellement fondé sur la normalisation des individus* » (Sanchez, 2000, p. 310), subvertit à la fois l'insularisation institutionnelle des types de populations d'élèves, en fonction des catégories de difficultés par lesquelles on les caractérise, et les modes de *management* habituels des systèmes éducatifs dont elle est la cheville ouvrière. Historiquement, la *gestion* de la disparité des capacités et des rythmes d'apprentissages, et son corollaire dans le domaine des comportements, a donné lieu à des traitements scolaires fondés sur la sélection et la filiarisation, voire sur la ségrégation et l'exclusion. Une telle réponse a principalement consisté à orienter précocement les élèves les plus performants vers des cursus d'excellence et les élèves les plus faibles – parce que *différents* ou à *problèmes* – vers des parcours spécialisés, qui les séparent de la majorité des jeunes (Gateaux, 2005, p. 43). L'expérience a montré, en France et dans d'autres pays européens, selon des modalités différentes, que cette formule a tendance à creuser les écarts plutôt qu'à les réduire, mais qu'elle permet de gérer les flux. Rien d'étonnant dans de telles conditions que les définitions des types de difficultés scolaires (des difficultés passagères aux difficultés « *graves et durables* » ou « *persistantes*² », en passant par les difficultés « *importantes ou moyennes*³ ») soient introuvables dans les discours institutionnels, si ce n'est, comme le montre Christophe Roiné⁴, sous forme tautologique. Ces catégories semblent n'avoir en effet pour fonction que de contribuer la régulation d'un système éducatif dont la mesure de l'écart à la norme, fût-elle relative aux contextes où on l'opère, constitue le principe managérial de base, tout en le préservant de toute tentative de révision en profondeur des pratiques d'enseignement. Ainsi Pier Carlo Bocchi se demande-

1. Traduit par *conception universelle* de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, ONU, 2006.

2. Rapport IGEN (Delaubier et Saurat) n° 203-095, novembre 2013, p. 3, 35.

3. *Ibidem* p. 4, 34, 53.

4. Cf. article publié dans ce numéro.

t-il si des mesures de différenciation structurales, comme les services de soutien pédagogique, n'ont été pas été mis en place « *dans le seul but faire en sorte que l'école... n'aie pas à changer*⁵ ».

La psychologisation et la sociologisation de l'échec scolaire, qui consistent à attribuer les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves au sein de l'École à des déterminants exogènes, c'est-à-dire à leurs caractéristiques psycho-sociales intrinsèques, est l'un des ressorts d'un mécanisme institutionnel de *neutralisation* des situations et des modalités d'apprentissage au regard de la nature des sujets. Ainsi met-on entre parenthèses le rôle objectif que peuvent jouer dans la fabrication scolaire des difficultés les stratégies pédagogiques et didactiques adoptées mais aussi les choix curriculaires et les pratiques d'orientation. La neutralité des contextes va de pair avec la neutralité des acteurs qui y travaillent : la figure de l'enseignant de soutien, en France, mais aussi en Italie ou en Suisse, dès lors qu'on lui délègue la *prise en charge* des élèves en difficulté, n'est pas sans y contribuer.

La conception continuiste, non médicalisée des difficultés d'apprentissage, entendues comme situées au regard d'obstacles didactiques et non pas en tant qu'expression de perturbations cognitives ou comportementales ou que répercussions d'un trouble ou d'un dysfonctionnement se heurte à la prégnance des catégorisations, perçues comme indispensables par le *législateur* pour gérer l'orientation des flux d'élèves dans les filières d'enseignement et de formation, délimiter des populations d'ayant droit et organiser le financement des aides additionnelles.

C'est la raison pour laquelle, qu'il s'agisse de situations de difficulté scolaire ou de situations de handicap, continuent de dominer dans l'institution scolaire, d'une part, une approche sous forme de tableau clinique du sujet, le plus souvent articulée autour du diagnostic d'inaptitudes ou de dysfonctionnements et, d'autre part, les réponses en termes de renforcement et de compensation qui en découlent, alors même que de nombreuses recherches aujourd'hui, bien représentées dans ce numéro, tentent forger le chaînon didactique manquant.

Bonne lecture

Références bibliographiques

Gateaux, J. (2005). Discours pathologique et distanciation sociale. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 31, 37-53.

MEN (2013). *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire*. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, à madame la ministre déléguée chargée de la réussite éducative, IGEN (Delaubier J.-P. et Saurat G.), n° 203-095.

ONU (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*.
<<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtextf.htm>>

Sanchez, J. (2000). L'accessibilisation et les associations dans les années soixante. Dans C. Barral, F. Paterson, H.-J. Stiker, M. Chauvière, dir., *L'institution du handicap. Le rôle des associations*, (p. 303-313). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

5. Cf. article publié dans ce numéro.