

Éditorial

Hervé BENOIT
Rédacteur en chef

C'est de la représentation d'une identité compacte des élèves (Giust-Desprairies, 2003, p. 14), évoquée dans l'éditorial du tout récent numéro 91¹, que procède en grande partie la construction subjective par les acteurs de l'école de la figure de l'élève *différent*. Une figure qui repose moins sur des différences interindividuelles tolérées (l'élève Dupont et l'élève Dupond sont deux élèves différents qui ont des notes différentes), que sur le redoublement de la différence (Benoit, 2021, p. 5) concernant des élèves considérés comme *différemment différents*, c'est-à-dire comme relevant, de même que chacun de nous, de différences par rapport à leurs pairs, mais de surcroît de l'essentialisation de leur non-conformité à la norme majoritaire. Une telle situation faite à un élève, comporte le risque de générer à la fois de la précarité scolaire (Benoit, 2014, p. 188) et de l'importunité scolaire (Ebersold et Dupont, 2019), qui se concrétisent dans les situations d'apprentissage par l'impossibilité de « *donner une place à l'Élève reconnu institutionnellement handicapé (ERIH)* » (Suau, 2019, p. 99) et par l'enrayement consécutif du processus topogénétique, aussi bien celui qui concerne le topos d'élève, qui relève du pédagogique, que celui qui est relatif au topos d'apprenant, qui renvoie au didactique (Benoit, 2019, p. 4).

L'antidote du *pharmakon* que constitue la *différence* pourrait résider dans une conception de l'altérité – de l'être autrement – comme *continuum* ouvert et sans rupture des personnes humaines, sous l'égide de la diversité et de la singularité, et par conséquent sans catégorisation de *populations*. Une altérité *heureuse*, si l'on peut dire, qui se prémunirait contre de toute dérive de radicalisation prenant une forme que l'on pourrait désigner par le terme d'*aliénité*.

La question qui se pose alors est celle du traitement *alternatif* de cette diversité reconnue et acceptée dans son principe, qui s'oppose donc à la pratique institutionnelle de reconnaissance de handicap visant une personne. Trois formes de traitement peuvent être recensées. Les deux premières sont décrites par Magdalena Kohout-Diaz (2018) :

1. Une approche individuelle qui vise à sensibiliser les enseignants aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap, ce qui les conduit à analyser les difficultés rencontrées comme la répercussion d'un trouble et à rechercher les moyens de compenser le déficit qui en résulte. Cette approche apparaît transitionnelle entre *différence* et *diversité*, car elle fait précéder le topos d'élève de celui de handicap, qui est ainsi institué comme déterminant de la possibilité de lui faire place dans l'école et dans la classe.
2. Une approche socio-environnementale qui élargit les besoins particuliers à tous les enfants – et non plus à une catégorie considérée comme vulnérable – et qui

1. Numéro 91 de juillet 2021, paru en septembre, dont le dossier est intitulé « Les enseignants et l'altérité ».

les analyse comme des difficultés rencontrées dans le cadre de la relation et de la situation pédagogiques en vue d'un enseignement rendu accessible à tous et à chacun par la différenciation et l'adaptation des pratiques.

3. Une troisième approche enfin plus aboutie, que l'on pourrait qualifier d'éco-didactique, consiste à ne jamais transiger sur les enjeux épistémiques, à écarter tout « *surajustement* » aux difficultés de l'élève (Bautier et Goigoux, 2004), tout en balisant le cheminement de l'accès aux savoirs dans l'écosystème de la situation d'apprentissage, en anticipant les irrégularités du terrain susceptibles de faire trébucher les apprenants et en *noyant* dans le sol didactique les médiations conçues en réponse au repérage *a priori* d'un ensemble hiérarchisé de besoins-obstacles (Benoit, 2020, p. 77). Dans cette approche post normative de la diversité, l'individuel et le collectif, loin de s'opposer, s'articulent en devenant dialectiquement incubateurs l'un de l'autre.

Bonne lecture

Références

- Bautier, É., et Goigoux, R. (2004). Difficulté d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Benoit, H. (2021). Éditorial. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 91, 3-5.
- Benoit, H. (2020). Les besoins éducatifs particuliers sont-ils un frein ou un levier dans la lutte contre les discriminations scolaires ? *Les cahiers de la lutte contre les discriminations*, 11, 61-82.
- Benoit, H. (2019). Éditorial. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86, 3-4.
- Benoit, H. (2014). Politiques publiques, professionnalités et langages : Les maillons faibles de la chaîne inclusive. In S. Canat et H. Benoit (dir.), dossier « Les dispositifs Itep en devenir » (pp. 181-191), *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 67.
- Ebersold, S., et Dupont, H. (2019). Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable. In J.-M. Perez, H. Benoit et G. Suau (dir.), « Recherche en éducation et pratiques inclusives » (pp. 65-78), *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86.
- Giust-Desprairie, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive. Un processus en cours*. Érès.
- Suau, G. (2019). La notion d'organisation praxéologique de la TAD pour analyser le développement professionnel. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86, 93-106.