

## UN ENJEU DE L'INCLUSION SCOLAIRE : DU DISCOURS DU TROUBLE AU DISCOURS DU BESOIN

Hervé Benoit<sup>1</sup>  
*Université de Montpellier 3 (France)*

### INTRODUCTION

À l'origine, le pédagogique se construit, selon Michel Foucault, autour de la sanction normalisatrice, de « la pénalité disciplinaire » (Foucault, 1975, p. 210) et de l'examen. Ainsi Foucault montre-t-il comment l'école, en installant en son sein « un petit mécanisme pénal » (*Ibid.* p. 209), c'est-à-dire un micro-système « pénitentiaire », en marge de la justice pénale et de la loi qui la fonde, en vient à produire ses propres normes, à partir desquelles les élèves se verront positionnés individuellement sur le double curseur de la hiérarchisation des conduites et de la différenciation des individus au regard de ces normes. C'est à l'extrémité de cette deuxième échelle de la plus ou moins grande différence qu'intervient le processus d'exclusion du hors-norme. Les discours sur l'intégration des différences, sur l'accueil de la différence, sur l'attention aux différences, peuvent à cet égard être rapportés à l'invention des nouveaux codes, que Foucault nomme « codes de l'individualité disciplinaire » (code médical des symptômes, code scolaire des conduites). C'est dans cette même logique qu'ont commencé à apparaître, au sein des équipes et des personnels spécialisés concernés par la scolarisation des élèves en situation de handicap ou de difficulté, des pratiques fondées sur un « code » implicite de la différence, qui s'appuierait sur des outils de remédiation pour justifier sur un curseur du même ordre le déplacement « raisonnable<sup>2</sup> » de la limite du tolérable. La gestion et le traitement des écarts constatés entre les performances scolaires et sociales et les exigences institutionnelles sont ainsi devenus un problème spécifiquement éducatif, qui s'est installé au cœur des préoccupations de tous les acteurs.

Les résultats de l'enquête PISA<sup>3</sup> 2009 de l'OCDE, la première d'un nouveau cycle triennal, et dont les résultats ont été publiés en France le 7 décembre 2010 (Ministère de l'éducation nationale, 2010), mettent en évidence un écart de performances scolaires, qui s'est accentué de plus en plus au cours des dix dernières années, au point d'apparaître aujourd'hui comme une véritable dichotomie entre les élèves qui réussissent et ceux qui n'acquièrent pas les compétences attendues. Dès la première enquête PISA 2000, ce phénomène avait en effet été observé.

Cet écart qui se creuse entre les meilleurs élèves et les plus faibles apparaît comme un point noir du fonctionnement du système éducatif français, mais aussi comme une menace pour la cohésion sociale, car il risque de compromettre l'adhésion de tous aux valeurs de la République et de la démocratie. Il implique que le traitement scolaire de chaque élève n'est pas équitable et

<sup>1</sup> herve.benoit@inshea.fr

Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA). Laboratoire CRISES (EA 4424) - Esthétique et éthique en psychanalyse.

<sup>2</sup> On notera que l'expression « aménagements raisonnables » figure pas moins de cinq fois (Articles 5, 14, 24 et 27) dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) et à deux reprises dans l'article « Éducation ».

<sup>3</sup> Programme international de suivi des acquis des élèves.

surtout n'est pas perçu comme tel. Ce sentiment est encore renforcé par une plus forte incidence en France (PISA 2009) que dans les autres pays de l'OCDE de l'origine sociale sur le niveau de réussite scolaire. Statistiquement, ce problème se traduit chaque année par la sortie du système éducatif de 130 000 élèves sans qualification.

La publication de ces résultats, qui font depuis peu l'objet d'une médiatisation et qui ont été pour la première fois portés à la connaissance du grand public par les journaux télévisés à la fin de l'année 2010, pose moins à nos yeux la question de la réalité du phénomène décrit que celle des séries de discours institutionnels et pédagogiques – et par conséquent des pratiques qui leur sont connexes – que les systèmes éducatifs, et particulièrement le système français, ont mobilisés et mobilisent pour traiter ce problème de l'écart. Le but de cet article est d'esquisser, dans un contexte profondément marqué par la question de la norme, une typologie de ces discours, qui peuvent aussi bien se référer à des réponses effectivement apportées par les systèmes scolaires qu'à des solutions seulement préconisées.

## 1. SÉLECTION, FILIARISATION, INTÉGRATION : PROCÉDURES ET PRATIQUES POUR GÉRER LES ÉCARTS À LA NORME

Historiquement, la « gestion » de la disparité des capacités et des rythmes d'apprentissages, et son corollaire dans le domaine des comportements scolaires (apathiques ou perturbateurs, critères comportementaux révélateurs de l'ennui) a donné lieu à des traitements institutionnels et pédagogiques fondés sur la sélection et la filiarisation, voire sur la ségrégation et l'exclusion.

Répondre au problème de l'écart de performances par la sélection et la filiarisation consiste principalement 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 en Allemagne notamment, selon des modalités différentes, que cette formule a tendance à creuser les écarts plutôt qu'à les réduire, mais qu'elle permet de les gérer (Benoit, 2012a). Les pratiques d'« intégration scolaire » sont parties prenantes de ce mode d'organisation, car elles conditionnent le maintien en milieu scolaire ordinaire de l'élève handicapé à la manifestation de capacités « suffisantes » d'adaptation au fonctionnement pédagogique de l'école (Chauvière et Plaisance, 2008; Benoit, 2008). La logique est celle de la normalisation et de l'examen; faute d'y satisfaire, la réorientation en milieu spécialisé s'impose. Pour Serge Thomazet (2008), il est erroné de penser, comme c'est souvent le cas parmi les personnels spécialisés dans le champ du handicap, que les pratiques d'intégration et d'inclusion s'opposeraient ensemble à l'enseignement séparé des élèves différents; à ses yeux, c'est plutôt l'enseignement séparé et l'intégration qui ont partie liée et qui s'opposent conjointement à l'éducation inclusive, qui implique un autre type de rapport à la norme. Au plan international, les divers observateurs de la progression de l'intégration des élèves handicapés dans les classes ordinaires des écoles primaires et secondaires reconnaissent en général que les moyens qui ont généralement été utilisés pour réaliser cette intégration ont perpétué des façons de faire qui contribuent à marginaliser un certain nombre de ces élèves au sein de la classe ordinaire, voire à les en exclure complètement<sup>4</sup>. Les processus qui sous-tendent ces pratiques d'intégration scolaire ont fait l'objet d'une modélisation (Benoit, 2003, 2004, 2008, 2012b).

## 2. CADRE THÉORIQUE

C'est dans une perspective de type poststructuraliste que l'on entreprend ici d'analyser une partie de l'espace des « discours » qui ont porté et déterminé, notamment au sein du système éducatif français, les différents modes de gestion institutionnelle et pédagogique de l'écart à la norme sociale et scolaire, c'est-à-dire plus précisément le décalage entre les attentes et les exigences à l'égard des élèves en termes de performances dans ces deux domaines et la réalité constatée à travers les diverses échelles de mesure, d'examen et d'évaluation en usage dans le

<sup>4</sup> C'est le cas par exemple au Québec dans deux rapports récents de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2008, 2012).

système éducatif. Ces discours ont généré ce que Michel Foucault appelle un « domaine d'objets » (Foucault, 1971, p. 72), à propos et autour duquel se sont développés des énoncés savants, dont la finalité est d'ériger des objets de connaissance et de constituer en même temps des outils de pouvoir : de la *Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970* et de *L'ordre du discours*, publié en 1971, se dégage un programme d'analyse du discours qui s'attache autant à la « part critique », qui cherche à établir les principes de fonctionnement d'un territoire d'énoncés en élucidant les relations qu'ils entretiennent entre eux, qu'à la « part généalogique », qui s'attache « aux séries de la formation effective du discours » et s'efforce d'identifier « son pouvoir d'affirmation » :

La part critique de l'analyse s'attache aux systèmes d'enveloppement du discours; elle essaie de cerner, de repérer ces principes d'ordonnement, d'exclusion, de rareté du discours. [...] La part généalogique de l'analyse s'attache en revanche aux séries de la formation effective du discours : elle essaie de le saisir dans son pouvoir d'affirmation [...] le pouvoir de constituer des domaines d'objets, à propos desquels on pourra affirmer ou nier des propositions vraies ou fausses. (*Ibid.*, p. 71-72)

Lisette Burrows, enseignante-chercheuse en éducation physique et santé à l'Université d'Otago, en Nouvelle-Zélande, s'est actuellement engagée dans cette voie, en ce qui concerne les activités physiques adaptées (Burrows, 2012). Pour cette auteure, les discours déterminent notre façon de faire et les raisons pour lesquelles nous agissons. C'est à travers eux que se construisent les significations des objets et des phénomènes, auxquels il ne peut être attribué de signification en soi. Enfin, les discours ne fonctionnent jamais seuls, ils sont toujours liés à d'autres discours avec lesquels ils fonctionnent en réseau de résonances. Dans ce cadre, l'auteure montre que des discours dominants (par exemple le discours sur la capacité, ou *ableisme*), qui peuvent s'appuyer ou non sur des discours savants, orientent les pratiques et structurent les référentiels de pensée et d'action. Certains discours dominants déterminent qui nous sommes et qui nous sommes susceptibles de devenir : ainsi cet adolescent dont le trouble moteur l'empêche de contrôler correctement un ballon de basket et qui, pour cette raison, se trouve marginalisé, non pas tant par ses camarades que par les discours de virilité selon lesquels on n'est pas un garçon « normal » si on n'est pas capable de jouer correctement au basket.

Les ballons étaient un problème majeur, surtout les ballons de basket. Ses difficultés à lancer, attraper ou faire rebondir un ballon l'empêchaient de réussir, parce que la plupart des séances de sport et d'éducation physique impliquaient de savoir contrôler un ballon. Mais ce n'est pas tout, un garçon normal est censé bien se débrouiller avec un ballon. Ne pas savoir jouer correctement compromettrait sérieusement son estime de soi en tant que jeune homme normal et sa capacité à s'intégrer dans l'enseignement secondaire (*Ibid.* p. 22).

Le travail sur un tel domaine d'énoncés en évolution implique toutefois la précaution de se garder de toute illusion de position de surplomb, qui garantirait la neutralité de l'analyse des « objets » et des « propositions ».

### 3. LES SOUBASSEMENTS DISCURSIFS DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET INSTITUTIONNELLES

#### 3.1 *Les discours de pathologisation du social : une forme de cécité sociale*

Historiquement, l'une des premières séries de discours est celle de la pathologisation des difficultés sociales. Elle a été très largement documentée, à partir de 1990 par les travaux de Jacqueline Gateaux. Elle a montré comment, au début des années 1960, le discours savant sur la « débilite légère » s'est développé comme une construction idéologique répondant à un problème social : « le masque psychologique d'une réalité sociologique : la résistance ou la non-adhésion aux normes culturelles de l'école » (Gateaux, 1990).

Ainsi l'invention de cette catégorie nosographique (abandonnée en 1989) a-t-elle permis de justifier la marginalisation des enfants issus de milieux populaires dans des classes spéciales

(« classes de perfectionnement » dans le premier degré, « section d'éducation spécialisée » dans le second), voire dans la filière médico-éducative.

L'approche psychopathologique de l'échec scolaire est utilisée comme caution médicale aux pratiques de marginalisation par une école frappée de cécité sociale à l'égard des inégalités (Bourdieu). Dans ce domaine, c'est une logique de type nosographique qui prévaut et qui se met au service d'un système qui produit nécessairement des laissés-pour-compte, vis-à-vis desquels l'échelle « sociométrique » (Gateaux, 2003) se révèle efficace, « parce que ce dispositif répond aux mécanismes de distanciation sociale consécutifs à la démocratisation de l'enseignement et contribue à résoudre les problèmes d'une société productiviste en pleine expansion » (Gateaux, 2005, p. 43).

Jusqu'au début des années 1990, se sont ainsi trouvés réunis, dans un continuum de débiles, les élèves issus de l'immigration et appartenant aux milieux les plus faibles économiquement (personnels de service, manœuvres), tous naufragés de l'« échec scolaire » (notion qui se développe au début des années 1970).

En 1980, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) procède, avec l'adoption de la Classification internationale du handicap (CIH), à un remaniement significatif des frontières traditionnelles de la déficience intellectuelle. Dans le cadre des « déficiences de l'intelligence », la dénomination du « retard mental » remplace celle de la « déficience intellectuelle »; l'échelle des « insuffisances » en référence au QI subsiste, mais les limites correspondant aux différents degrés de ce retard (profond, sévère, modéré ou léger) sont rééchelonnées à partir d'une nouvelle approche de ce que l'on nommait « débilité légère ». Cette évolution n'est prise en compte qu'au début de l'année 1989<sup>5</sup>. À compter de cette date, l'ensemble des élèves dont le QI est compris entre 70 et 80/90, qui étaient auparavant étiquetés « débiles légers » et orientés vers des filières spéciales, ne sont plus considérés comme déficients. La composante de construction historique et sociale de la notion de normalité apparaît ici de manière évidente (Benoit, 2005).

On aurait pu penser qu'une telle réforme, en disqualifiant le discours psychologique justificatif, allait briser le cycle de la filiarisation dans des structures séparées d'élèves en difficulté scolaire issus de milieux populaires. En fait, dans nombre de départements, on se contente dans les années 1990 de changer la dénomination de la classe de perfectionnement en Classe d'intégration scolaire (Clis) sans en modifier le recrutement. Dans le second degré, la poursuite de la ségrégation des jeunes issus des milieux les plus défavorisés dans les SEGPA des collèges s'appuie sur un discours substitutif, celui de la « grande difficulté scolaire<sup>6</sup> » ou « difficulté scolaire grave et durable » : à la pathologisation du problème succède la gradation scolaire de l'écart, qui constitue une forme connexe de catégorisation normative. Aujourd'hui encore, les inégalités sociales apparaissent de manière criante lorsqu'on compare les populations d'élèves de SEGPA à celles des classes ordinaires de collège.

### **3.2 Les discours médicaux de remédiation du trouble : une forme de cécité didactique**

Dans la continuité du discours de pathologisation du social, s'est développé un discours médical de remédiation du trouble, qui postule que les difficultés d'apprentissage sont d'origine neurobiologique et découlent, dans une logique « substantialiste », d'un trouble constitutionnel ou d'un dysfonctionnement primaire (par exemple les troubles *Dys*).

Ce type d'approche de type tautologique consistant à dire d'un élève qui manifeste de la lassitude dans ses apprentissages qu'il serait fatigable, voire atteint d'un syndrome de fatigue chronique<sup>7</sup> (SFC) ou d'un déficit attentionnel moteur et/ou perceptif<sup>8</sup> (DAMP), détourne

5 Arrêté du 9 janvier 1989, « Nouvelle nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages ».

6 Formule de la circulaire princeps du 06.02.1989, qui transformait les SES en sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), et reprise sous des formes proches en 1996 et 2006 (n°2006-139 du 29.08.2006).

7 Ce syndrome a été identifié dans les pays anglo-saxons au milieu des années 1980. L'Organisation mondiale de la santé le considère comme une maladie neurologique.

l'attention de ce que Gérard Vergnaud appelle « l'analyse de l'activité, dans ses relations avec la structure des situations offertes et avec les conditions affectives, sociales et institutionnelles dans lesquelles prend place cette activité » (Vergnaud, 2004, p. 8).

En privilégiant la focalisation sur les difficultés, voire les dysfonctionnements personnels de l'apprenant, il occulte les obstacles qui procèdent de la situation d'apprentissage, du « contrat didactique » (Roiné, 2011, p. 79) et du « contrat social d'aides » (Pelgrims, 2009, p. 139).

C'est cette même approche que l'on retrouve communément dans le champ de la dyslexie et plus généralement dans celui des troubles spécifiques du langage oral et écrit (TSL). La circulaire du 31 janvier 2002<sup>9</sup> commence en effet par reconnaître l'existence d'une déficience liée à un dysfonctionnement primaire du système neurologique central<sup>10</sup> (c'est-à-dire d'origine congénitale, et donc sans aucun lien ni avec l'environnement social et scolaire, ni avec une déficience mentale, sensorielle ou motrice, ni avec des perturbations acquises avant ou peu après la naissance ou des traumatismes postérieurs) avant d'aborder la question des parcours scolaires et des modalités de prise en charge. On se situe clairement dans une perspective où la réponse aux besoins éducatifs particuliers est subordonnée à la pose d'un diagnostic :

La qualité du repérage, du dépistage et du diagnostic [...] constitue une étape essentielle et déterminante pour définir les meilleures conditions d'une prise en charge individualisée (circulaire du 31 janvier 2002).

Il ne s'agit pas ici de juger de la possibilité ou de la pertinence de diagnostics médicaux différentiels dans le domaine de la difficulté scolaire, mais simplement de resituer les rôles respectifs des deux discours psychopathologique (à dominante nosographique) et psychopédagogique (à dominante situationnelle). Selon que l'on adopte l'une ou l'autre perspective, la conception de l'action pédagogique s'infléchit en effet dans un sens ou dans un autre. Ainsi dans le premier cas, sera-t-on conduit à considérer les troubles cognitifs repérés (ou diagnostiqués) chez les élèves comme les causes des difficultés d'apprentissage, tandis que dans l'autre on y verra plutôt les conséquences. Le choix entre ces deux options est déterminant pour les pratiques : si l'on considère que le trouble, la déficience ou le dysfonctionnement sont « primaires », on s'orientera inévitablement vers des actions « réparatrices » du trouble – réel ou supposé – attribué à l'élève, vers des réponses conçues en termes de « remédiation » mises en œuvre dans un environnement médicalisé et spécialisé; si, au contraire, on refuse de postuler systématiquement un trouble ou une déficience pour expliquer une difficulté, vue plutôt comme un obstacle, alors on choisira d'aménager et d'adapter, si possible de manière préventive, l'environnement scolaire et pédagogique ordinaire. Ce faisant, on sera amené à rechercher les moyens pédagogiques de réduire les inégalités scolaires, tandis que, dans l'autre perspective, on prend le risque de les médicaliser, voire de les aggraver par des pratiques ségrégatives.

### **3.3 L'effet d'un discours catalyseur : rencontre des discours inclusifs et des discours médicaux**

Que l'on se réfère à la définition de Rutherford (2012) ou de Slee (2006), l'inclusion se réalise lorsque « tout le monde a sa place », lorsque « tout le monde est là » : « *Who's in? Who's out? and How come?* »

S'appuyant sur les travaux d'Armstrong et Barton, D'Alessio (2008, p. 36), considère l'inclusion « comme un processus de transformation des systèmes éducatifs et des cultures qui permet à tous les élèves de participer entièrement et équitablement au processus d'apprentissage dans les classes ordinaires ».

8 Ou ADD/ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder). Diagnostic souvent posé dans le contexte suédois (Nilholm et Hakanson, 2003).

9 Circulaire n° 2002-024, Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble du langage oral ou écrit.

10 Le *National Joint Committee On Learning Disabilities* (1987) définit la dyslexie comme « un trouble intrinsèque à l'individu et présumé secondaire à un dysfonctionnement du système nerveux central » (p.107-108).

Elle indique également que « le développement de l'éducation inclusive entraîne une déconstruction des notions actuelles de scolarisation, d'apprentissage et d'éducation afin d'établir les pré-conditions de l'apprentissage de tous » (*Ibid.* p. 44).

Ce discours général de l'inclusion comme processus d'accessibilité universelle est lui-même sous-tendu par des discours antagoniques comme :

- le discours universaliste fondé sur les droits;
- le discours de type éthique sur la reconnaissance, le respect et la prise en compte de la « différence »; dont l'approche d'éthique appliquée (Goodwin et Standal, 2012) tente de faire la synthèse en proposant deux approches différentes, mais complémentaires : l'une descendante, l'autre ascendante.

Le discours catalyseur de la rencontre entre les discours de type médical et les discours inclusifs est le discours institutionnel injonctif de collaboration qui s'impose à tous les acteurs et selon lequel la réussite du processus d'inclusion est subordonnée au développement d'une collaboration efficace entre l'école et les ressources externes de toutes sortes – principalement médicosociales, médicales et familiales – gravitant autour d'elle. En France, par exemple, le décret 2009-378 du 2 avril 2009 érige la « coopération entre le secteur médicosocial et les établissements scolaires » en exigence institutionnelle.

La littérature a d'ores et déjà abondamment documenté en France les problématiques de partenariat entre les services spécialisés et l'école ordinaire (Amaré et Martin-Noureux, 2012; Benoit, 2012b; Chauvière et Plaisance 2000, 2008; Ebersold, 2012; Gardou et Jeanne, 2008; Horvais, 2009).

Le choix de la scolarisation de tous les élèves, dans leur diversité, dans les classes ordinaires s'appuie sur un discours dominant du « besoin éducatif particulier » (Warnock, 1976), auquel il s'agit de répondre de manière adaptée. L'Agence européenne (*European Agency for Development in Special Needs Education*) en est à la fois le promoteur (dès 1996) et le principal vecteur.

Mais l'installation, dans le champ des pratiques pédagogiques et éducatives et dans celui des sciences de l'éducation, du concept de trouble et des catégorisations nosographiques correspondantes, portés par le discours médical dominant de remédiation, a conduit à croiser la notion du trouble et celle de besoins éducatifs particuliers. Du choc de ces deux noyaux de discours, il est résulté une *fission* du concept des « besoins », qui dès lors se trouvent le plus souvent conçus comme intrinsèques à l'élève concerné, puisqu'ils équivaldraient à la compensation de la répercussion de son trouble, c'est-à-dire à son envers positif. La logique du trouble renforce ainsi l'idée que la connaissance du diagnostic et des invariants qui le caractérisent aurait *a priori* vocation à déterminer à la fois la nature des besoins et le choix de l'aide adaptée.

On voit néanmoins apparaître dans le même temps un nouveau discours des « besoins situés », qui, bien qu'encore très minoritaire, s'émancipe progressivement de la logique médicale et tente de se décentrer de la réponse compensatoire. Il s'appuie à la fois sur le fait que le pathologique et le normal ont beaucoup de traits en commun et que les compétences qui font défaut à un sujet sont toujours fortement liées à des registres particuliers de l'activité et de l'expérience (Vergnaud, 2004) et beaucoup moins à ce que l'on peut savoir de la nature du trouble ou des caractéristiques individuelles de la personne. Le rôle de l'enseignant est alors de veiller « en situation » à l'accessibilité des apprentissages en recherchant les médiations pédagogiques et didactiques correspondant aux obstacles rencontrés par les apprenants et non pas d'intervenir sur leur fonctionnement physiologique, comme c'est le cas en rééducation.

Un élève rencontre un « obstacle » dans ses apprentissages ou dans sa vie familiale ou sociale, il en résulte un « besoin d'aide » qui est précisément constitutif du besoin éducatif particulier (Benoit, 2008). Ce besoin éducatif n'est donc pas constitué préalablement à la situation d'enseignement-apprentissage, il est le produit des interactions qui la caractérisent; il n'est pas intrinsèque à l'élève. Il s'agit dès lors pour l'enseignant d'ajuster au fur et à mesure l'accessibilité des tâches d'apprentissage à partir de l'observation de leur déroulement effectif en situation. En s'organisant autour des « obstacles » auxquels l'élève se heurte dans son environnement scolaire et sur lesquels l'enseignant intervient dans une visée d'accessibilisation, ce discours s'institue comme un élément fort de son identité professionnelle.

## CONCLUSION

Le discours éducatif et pédagogique peut-il s'émanciper des discours *catégorisants* et renoncer à hypostasier la différence, qui est le ressort des dispositifs et des discours focalisés sur la difficulté scolaire – pensée comme écart à la norme sociale – et auxquels est assujettie l'identité de chaque élève au sein de l'École, sans courir le risque d'une dissolution de l'individu dans un discours universaliste fondé sur les droits, indifférent à la prise en compte et au respect éthiques de la « personne ». La condition en est de reconstruire les référentiels de la pensée et de l'action enseignantes autour du nouveau « paradigme » (Kuhn, 2008) et des nouveaux « concepts maîtres de l'intelligibilité » (Morin, 1999), que sont l'inclusion sociale et scolaire et l'accessibilisation, articulées à la connaissance et à la reconnaissance de la singularité de ce que j'ai défini ici comme les « besoins situés » des apprenants, et de mettre à distance les discours sur les (in) capacités, les (in) compétences, les difficultés (grandes et/ou graves) et les (contre) performances, qui renvoient aux processus bien identifiés de sélection-filiarisation-intégration.