

**Hervé BENOIT**

**Rédacteur en chef de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (NRAS)**

**Inspecteur formateur – INS HEA**

**Laboratoire CRISES (EA 4424) - Esthétique et éthique en psychanalyse - Université de Montpellier 3**

## **Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : un obstacle à l'accessibilité pédagogique ?**

L'objet de cette communication est de montrer en quoi la dynamique institutionnelle de l'accessibilité du système éducatif, fondée sur un corpus de textes prescriptifs et explicatifs (loi, décrets et circulaires) qui se donnent explicitement pour but de bâtir « l'école pour tous », pourrait se trouver engagée dans certaines formes d'impasses du *pensé* et de l'*agi* pédagogiques. D'un côté, les contrats implicites qui caractérisent les situations d'enseignement-apprentissage, de l'autre, l'hétérogénéité et l'ambiguïté des textes régissant les dispositifs inclusifs, marqués par des ruptures de cohérence discursive, se combinent et s'articulent dans un discours apocryphe, sous-jacent à l'élaboration par les acteurs (enseignants et personnels d'encadrement) des éléments d'épistémologie pratique. Ce discours professionnel de type subliminal et hybride, dont la figure du *déni* est l'un des générateurs, est susceptible de renforcer les pratiques « intégratives », de faire obstacle à leur transformation et d'entraver la mise en place de formes pédagogiques innovantes en détournant les dispositifs inclusifs de leur finalité. Il admet en effet en son sein la coexistence d'éléments ou d'objets contradictoires, tout en s'abstenant de prendre en charge ces contradictions, de sorte que tout se passe comme si elles n'existaient pas.

## Introduction

Dans une communication effectuée au IV<sup>ème</sup> colloque OPHRIS (Observatoire des pratiques sur le handicap : recherche et intervention scolaire) de mars 2012 à Nancy, tout récemment publiée dans un ouvrage aux Presses Universitaires de Nancy, je me suis appuyé sur le concept d'obstacle épistémologique, tel que défini par Gaston Bachelard dans *La Formation de l'esprit scientifique*, pour analyser un corpus de discours tenus par des professionnels et des chercheurs au regard des objets de savoir relatifs au *handicap* et aux *besoins éducatifs particuliers*. Cette étude fait apparaître que deux types d'obstacles, l'obstacle « *substantialiste* » et l'obstacle « *verbal* », semblent permettre à la fois de rendre compte du *melting pot* terminologique et conceptuel qui caractérise ces discours et d'ouvrir des pistes de compréhension de quelques-uns **des détournements et des distorsions notionnels** qu'ils recèlent.

Il s'agissait d'une première étape dans l'élaboration d'une cartographie des **impasses** de l'inclusion, à travers les analyseurs *psychanalytiques* de la connaissance. Mais si l'on peut espérer ainsi approcher ce que l'on pourrait appeler, dans l'esprit de Gaston Bachelard, le soubassement de la connaissance objective et, en l'occurrence, celui du *pensé et de l'agi éducatif et pédagogique* au regard de l'inclusion sociale, la réflexion ne s'en trouve pas moins encadrée par une « *psychanalyse de la raison* » (p.19) essentiellement fondée sur l'opposition entre l'observation et l'expérimentation ou, autrement dit, entre l'empirisme immédiat et la pensée scientifique et rationnelle. Une telle approche est profondément ancrée dans une épistémologie du sujet en tant qu'être de raison, comme en témoigne la dimension ontogénétique développée par Bachelard à travers ce qu'il appelle la « *psychanalyse de l'erreur initiale* » :

*Ils [les professeurs] n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de Physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne.*

## I. Cadre théorique de l'analyse des discours

L'étayage théorique des travaux de Michel Foucault permet de poursuivre et d'élargir cette

recherche des impasses du pédagogique face l'inclusion sociale en s'affranchissant du cadre de cette épistémologie du sujet pour prendre en compte la dimension du discours, en tant que producteur d'objets de savoir et vecteur de pouvoir. Parce qu'il entreprend dans *Les mots et les choses* d'analyser les réseaux anonymes sous-jacents à l'histoire des discours, Michel Foucault offre la possibilité d'articuler aux analyseurs *psychanalytiques* de la connaissance, que sont les obstacles épistémologiques bachelardiens, des analyseurs de la formation des discours dans le domaine de l'inclusion scolaire et particulièrement dans celui des textes prescriptifs et explicatifs (loi, décrets et circulaires) qui se donnent explicitement pour but de bâtir les dispositifs de « l'école pour tous » - formule officiellement labellisée par le Ministère de l'Education nationale à travers le site web « *ecolepourtous* »<sup>1</sup>.

De la *Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970, L'ordre du discours*, publiée 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. (p. 71-72)*

C'est dans une perspective poststructuraliste que l'on s'attachera ici à analyser en quoi les ruptures de cohérence dans un micro-système discursif de textes prescriptifs de l'inclusion se combinent et s'articulent dans un discours apocryphe, susceptible de faire obstacle à la transformation des pratiques *intégratives* et d'entraver la mise en place de formes pédagogiques innovantes en détournant les dispositifs inclusifs de leur finalité déclarée. L'hypothèse est que ce discours de nature subliminale ou souterraine fait écho, voire sert de référence, au processus d'élaboration par les acteurs des éléments

---

<sup>1</sup> <http://www.ecolepourtous.education.fr/accueil-scolarisationdeslv.html>

de leur « épistémologie personnelle » (Brousseau, 1986), de leur « idéologie épistémologique » (Perrin-Glorian, 1994) ou de leur « épistémologie pratique » (Sensevy, 2007). L'épistémologie pratique peut être définie comme une théorie sous-jacente à l'activité de l'enseignant qui naît de la pratique et qui la détermine sur la base de certaines théories qu'il s'est approprié au cours de sa formation et de son expérience (Théry, 2012). Le noyau du microsysteme de textes prescriptifs que nous nous donnons comme corpus d'analyse est constitué par les textes réglementaires relatifs aux quatre principaux dispositifs inclusifs officiellement instaurés par les textes d'application de la loi du 11 février 2005 : la Clis (classe pour l'inclusion scolaire - 2009), l'Ulis (unité localisée pour l'inclusion scolaire - 2010), l'UE (unité d'enseignement - 2009) et le PASS (pôle pour l'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds - 2010).

## **II. Discordances discursives internes aux textes relatifs aux Clis**

### **2.1 Du dispositif d'intégration...**

Dès 2002, la circulaire 2002-113 présentait la Clis comme *un dispositif collectif* (III - 1) : « Une intégration dans un dispositif collectif, la classe d'intégration scolaire, sera proposée dès lors que les besoins de l'élève sont tels que des aménagements substantiels doivent être apportés [...] » et comme un *dispositif d'intégration* : « La Clis constitue dans l'école un dispositif d'intégration » (III- 3).

L'hétérogénéité des deux notions de *classe* et de *dispositif* (il ne viendrait à l'idée de personne de dire que tel élève est scolarisé dans un *dispositif 6<sup>ème</sup>* ou un *dispositif Terminale* : on dit il est en 6<sup>ème</sup> ; il est en Terminale) était assumée par le texte qui articulait l'une avec l'autre à l'aide de l'idée de « *classe ouverte* ». C'est en tant que la Clis était une classe ouverte qu'elle pouvait être en même temps une *classe* et un *dispositif d'intégration*, c'est-à-dire un groupe-classe noyau à partir duquel devaient être organisés pour chaque élève scolarisé « *des temps d'intégration dans des classes ordinaires, autant que ses moyens le lui permettent* » (III - 3).

On relèvera l'ambiguïté du terme *intégration* dans le sigle Clis : celle-ci est-elle une classe d'intégration en tant que dispositif où l'on *intègre* un élève, ou parce qu'elle est une plate-forme de départ pour des *intégrations* en classe ordinaire au sein de l'école.

La première *intégration* apparaissant comme le contraire de la seconde.

## 2.2 Au dispositif inclusif...

En juillet 2009, lorsque paraît la circulaire instaurant les classes pour l'inclusion scolaire en lieu et place des classes d'intégration scolaire, la loi de 2005 a mis en place un nouveau paradigme, celui de la scolarisation / inclusion en remplacement de celui de l'intégration. La nouvelle philosophie inclusive peut se résumer en deux points :

- L'établissement de référence pour la scolarisation de tout élève est toujours l'établissement ordinaire le plus proche de son domicile ;
- Les « *dispositifs adaptés* » évoqués à l'article 1 du décret du 30 décembre 2005 « *relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap* » ont vocation à accompagner et à faciliter cette scolarisation et non pas à prendre la forme de classes spécifiques constituant une filière parallèle, à partir de laquelle il faudrait redoubler le processus d'intégration : d'abord intégrer l'élève concerné dans la classe / dispositif puis l'intégrer encore dans une classe ordinaire.

Le titre 1 du nouveau texte de 2009 sur les classes pour l'inclusion scolaire reprend cette idée en définissant la Clis comme : « *un dispositif de scolarisation installé dans une école élémentaire ou maternelle* ». C'est également de la même manière qu'est explicité par l'arrêté du 2 avril 2009 le rôle du dispositif pédagogique de l'Unité d'enseignement qui est de s'appuyer « *sur les enseignements que ces élèves reçoivent dans leur établissement scolaire de référence ou dans l'établissement scolaire dans lequel ils sont scolarisés* » afin de permettre à chaque élève « *de réaliser, en référence aux programmes scolaires en vigueur, en complément ou en préparation de l'enseignement reçu au sein des établissements scolaires, les objectifs d'apprentissage* » (Article 2 a)

C'est une approche très différente, celle de la *classe*, qui est développée à la fin du titre 1 et au titre 2 de ce même texte sur les classes pour l'inclusion scolaire :

- La Clis est une classe placée sous la « *responsabilité* » d'un maître : « *l'enseignant de la classe* ».
- « *La Clis est une classe à part entière de l'école...* »

- La Clis est prise en compte, au même titre que les autres classes de l'école... »

A partir de cette classe, les élèves pourront « *fréquenter autant que possible une classe ordinaire* » (titre 4), c'est-à-dire passer d'une classe spécifique à une classe ordinaire pour une durée limitée, ce qui correspond très exactement au paradigme intégratif. Où est la plus-value de l'inclusion, qui est pourtant affichée dans l'intitulé même du dispositif ? Et en quoi s'agit-il d'un dispositif ?

### 2.3 Éléments induits en termes d'épistémologie pratique

1) Les termes *inclusion* et *intégration* renvoient aux mêmes pratiques consistant à organiser dans un groupe classe d'élèves handicapés des temps limités de scolarisation dans une classe ordinaire.

2) Les temps passés par un élève handicapé en dehors de sa Clis sont appelés des *temps d'inclusion* (et non plus des *temps d'intégration*) et l'élève concerné sera désigné dans les échanges entre enseignants comme un *élève en inclusion* (et non plus *élève en intégration*)

3) Le projet de clis est premier : il fédère les activités et donne son identité et son dynamisme au groupe d'élèves ; les temps d'inclusion sont programmés en second lieu.

4) Les inclusions devront être préparées en fonction des capacités d'adaptation des élèves concernés, donc de leur intégrabilité. Il faut donc établir des critères (comportementaux ou scolaires : pouvoir parler, savoir écrire...) et tenir compte du niveau de tolérance de l'enseignant ordinaire.

5) Les enseignants ordinaires de l'école sont légalement tenus d'accepter de scolariser un élève handicapé, mais il vaut mieux négocier les temps d'inclusion pour éviter les conflits.

6) Les temps d'inclusion peuvent constituer un danger de souffrance pour l'élève fragile tandis que la Clis est un cocon rassurant et propice au développement dans le respect de la différence.

### III. Discordances discursives intertextuelles : Clis, Upi, Ulis...

#### 3.1 Evolution imbriquée des Clis et des Ulis

En 1995, puis en 2001, les textes définissant les Upi (unités pédagogiques d'intégration) introduisent une nouvelle notion, celle de dispositif collectif de scolarisation :

*« Il convient d'être particulièrement attentif à ce que ces unités ne constituent pas une « filière », mais bien un dispositif ouvert sur l'établissement scolaire, même lorsqu'il s'avère opportun de prévoir, pour certaines activités le regroupement des élèves concernés » (circulaire 2001-035 du 21 février 2001)*

Ce dispositif n'est jamais désigné sous le nom de *classe* : le principe du regroupement impliquant que les classes de référence des élèves concernés sont les classes ordinaires. L'intention du texte est clairement de créer dans le second degré un dispositif qui ne soit pas comparable à une Clis (classe d'intégration scolaire) telle que définie par la circulaire princeps du 18 novembre 1991.

En 2002, un souci d'harmonisation conduit le ministère de l'Education nationale à publier la circulaire 2002-113 du 30 avril 2002, que nous avons analysée plus haut. Sous l'influence de l'Upi, La Clis connaît une hybridation, elle devient un objet composite, mi-classe, mi-dispositif, une « *classe ouverte* », qui fait écho au « *dispositif ouvert* » que constitue l'Upi.

En 2010, la création des Ulis (unités localisées pour l'inclusion scolaire), qui se substituent aux Upi, apparaît comme l'aboutissement de la logique du dispositif, puisque le texte de la circulaire 2010-088 du 18 juin 2010 indique très clairement que les élèves concernés sont inscrits dans les divisions du collège (c'est-à-dire en 6<sup>ème</sup>, en 4<sup>ème</sup>, etc.) et bénéficient de l'aide nécessaire à leur scolarisation par le biais du dispositif.

Mais cette évolution remarquable des conditions de scolarisation des élèves handicapés

dans le second degré a été précédée, à peine un an plus tôt, par la circulaire du 17 juillet 2009 sur les Clis, dont on a vu qu'elle fait retour au paradigme intégratif et vide ainsi de sa cohérence le principe du dispositif en l'assignant à un fonctionnement de filière dans lequel la classe spécifique est le point de départ obligé des « *inclusions individuelles* ».

L'hésitation des discours prescriptifs, qui se présente comme une forme d'hybridation intertextuelle, comparable à l'hybridation intratextuelle, est à la source d'un discours apocryphe et souterrain (au sens où les juristes commencent à travailler sur le concept de « droit souterrain ») qui est susceptible de nourrir l'épistémologie pratique des enseignants et des personnels d'encadrement (qui sont pratiquement tous d'anciens enseignants).

### **3.2 Éléments induits en termes d'épistémologie pratique**

1) L'Ulis, comme l'Upi fonctionne approximativement comme une Clis de collège : des temps d'inclusion sont organisés dans les classes ordinaires en fonction des possibilités des élèves.

2) Le niveau des apprentissages au collège est souvent en grand décalage avec les compétences acquises par les élèves handicapés de l'Ulis. Les disciplines académiques ne sont pas les plus propices à l'inclusion et il vaut mieux préférer l'EPS, les arts plastiques et la musique.

3) L'enseignant responsable de l'Ulis est un spécialiste du handicap, il connaît bien les troubles des élèves de son groupe et son expertise est indispensable aux professeurs disciplinaires qui ne peuvent rien sans lui.

4) les inclusions individuelles dans les classes ordinaires doivent rester strictement sous contrôle et nécessairement limitées au risque de devenir *sauvages* et de faire souffrir ensemble professeurs et élèves handicapés

5) En lycée particulièrement, des critères de niveau scolaire doivent être fixés sur la base des référentiels de compétences du CAP. Les élèves ne satisfaisant pas à ces critères relèvent des IMPro.

### **En conclusion : la figure du déni**

L'un des principes générateurs d'hybridation des discours est la *figure du déni*. André Meynard (2010a, p. 22) évoque, à propos du risque de mise à l'écart des langues signées, cette notion freudienne de *Verleugnung*, processus psychique par lequel on prend connaissance et l'on admet l'existence d'une réalité, tout en conservant intacte la croyance inverse qui l'invalide. Ainsi peut-on *connaître* sans *reconnaître*, c'est-à-dire refuser de prendre connaissance et particulièrement de tirer les conséquences au niveau symbolique (Bon, 2004) d'une réalité que l'on perçoit ou d'un acte que l'on commet. On est proche de la notion juridique de non-lieu, qui peut correspondre à un *déni* de justice. Dans le domaine de la fiction cinématographique, l'expression utilisée par Octave Manonni (1969) « Je sais bien, mais quand même... » dans le titre d'un article où il analyse le spectateur comme un sujet clivé vis-à-vis du spectacle auquel il assiste, permet de se représenter le fonctionnement de la *figure du déni* comme **générateur et organisateur de discours inhibiteur d'innovation de type social**. De même que le spectateur est clivé en ce sens qu'il n'y croit pas *mais quand même* – et cela sans qu'il y ait antagonisme entre celui qui, en lui, y croit, et celui qui n'y croit pas, le discours et le dispositif articulent en eux-mêmes des éléments ou des objets contradictoires, **en s'abstenant de prendre en charge ces contradictions, de sorte que tout se passe comme si elles n'existaient pas**.

On pourrait par exemple illustrer ce processus en pointant la concomitance, dans un même temps social, d'une loi de 2005 reconnaissant la langue des signes française comme une langue à part entière, assortie d'un droit à l'enseignement pour les « *élèves concernés* », et de l'accord donné en 2007 par la Haute autorité de la santé (HAS, 2007, p. 32) à la généralisation d'un « *dépistage néonatal de masse* » dans les deux jours après la naissance, en vue de pouvoir recourir aux implants cochléaires avant un an pour traiter la maladie-surdité. Il est clair qu'un tel dépistage médical équivaut à la négation de toute perspective

d'éducation fondée sur la communication signée.

Mais on pourra trouver de nombreux exemples où le *je sais bien* et le *quand même* ne sont pas disjoints, mais intégrés dans un seul et même discours, comme c'est le cas dans les circulaires de 2002 et de 2009 sur les Clis.