

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

Hervé Benoit

INS HEA

Plan de l'intervention

■ Introduction : les limites d'une épistémologie du sujet pour cartographier les impasses de l'inclusion

■ I. Cadre théorique de l'analyse des discours

■ II. Discordances discursives internes aux textes relatifs aux Clis

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

■ En conclusion : la figure du *déni*

Introduction

- Une première étape dans l'élaboration d'une cartographie des **impasses** de l'inclusion s'est appuyée sur les analyseurs *psychanalytiques* de la connaissance (Bachelard).
- Première étape qui a permis d'ouvrir des pistes de compréhension de quelques-uns **des détournements et des distorsions notionnels** que recèlent les discours.
- Une telle approche reste 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* ».

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.
- C'est dans une perspective poststructuraliste que l'on s'attachera ici à analyser en quoi les ruptures de cohérence dans un microsystème 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*.
- . 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 de leur « épistémologie personnelle ».

II. Discordances discursives internes aux textes relatifs aux Clis

▪ 2.1 Du dispositif d'intégration...

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 6ème* ou un *dispositif Terminale* : on dit il est en 6ème ; 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* »

■ 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.

Les « *dispositifs adaptés* » ont vocation à accompagner et à faciliter cette scolarisation et non pas à prendre la forme de classes spécifiques constituant une filière parallèle.

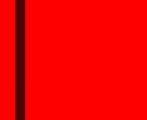
C'est pourtant une approche très différente, celle de la *classe*, qui est développée à la fin du titre 1 et au titre 2 de ce même texte sur les classes pour l'inclusion scolaire.

■ 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

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.

■ 3.2 Éléments induits en termes d'épistémologie pratique (suite)

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* : 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.
- Dans le domaine de la fiction cinématographique, l'expression utilisée par Octave Manonni (1969) « Je sais bien, mais quand même... » dans 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 scolaire**.
- De même, 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.