



IXème Colloque international de l'Ophris Montpellier 2021

« L'inclusion scolaire à la première personne »
Expérience(s), prise de parole et éthique de la différence

Des dispositifs inclusifs aux effets paradoxaux de leur subjectivation par les acteurs

Hervé BENOIT

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation

INS HEA - Université Paris Lumières (UPL)

GRHAPES (EA 7287)

PLAN DE L'INTERVENTION

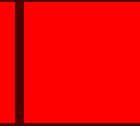
- **Introduction. Dualisme et unicité éducative dans la littérature internationale**
- **I. Les formes de l'ambiguïté : subterfuges et discordances**
- **II. Genèse des dispositifs socio-scolaire inclusifs**
 - **II.1 L'Ulis et le tropisme discursif de la « classe spéciale »**
 - **II.2 L'UE et le tropisme discursif de la « classe délocalisée »**
- **III Un processus de double subjectivation**
 - **III.1 Les enseignants**
 - **III.2 Les élèves**
- **En conclusion**

Introduction : dualisme éducatif vs unicité éducative



- Des recherches internationales dans le domaine des politiques publiques inclusives (Meijer et al. 2003) permettent de considérer que les systèmes éducatifs sont le plus souvent travaillés par une opposition interne binaire entre deux termes,
 - 1) *mainstream and*
 - 2) *special needs education systems*, qui renvoie à ce que l'on pourrait appeler un fonctionnement de dualisme éducatif, au sens où l'on parle de **dualisme socio-économique** (Benoit, 2008, 2020) ou de **dualisme juridique** (division entre droit public et droit privé).

Introduction : dualisme éducatif vs unicité éducative



- Le dualisme éducatif implique une division entre éducation ordinaire et éducation spéciale.
- Il repose sur la coexistence d'institutions et de classes d'éducation spéciale, d'un côté, et de structures scolaires de droit commun, de l'autre, entre lesquelles se sont développées des passerelles intégratives, afin de permettre à certains jeunes, auxquels on prêtait les capacités d'adaptation « suffisantes », de rejoindre temporairement leurs camarades dans les cycles ordinaires

Introduction : dualisme éducatif vs unicité éducative (suite)

- Or la situation l'élève temporairement et conditionnellement *intégré* ou *inclus* dans le cursus ordinaire peut être caractérisé par les notions d'espace liminal ((Murphy, 1988, 1990 ; Saint Martin, 2016), de « précarité scolaire » (Benoit, 2012) ou « d'importunité scolaire » (Ebersold et Dupont, 2019). Elle tend plutôt à attribuer les difficultés observées aux conséquences d'un trouble constitutionnel qu'à interroger le système éducatif sur sa capacité à prendre en compte la diversité des besoins particuliers de tous les élèves.
- On peut faire l'hypothèse que **la référence consciente ou inconsciente au dualisme éducatif se constitue en obstacle majeur pour penser l'éducation inclusive**. Ce dualisme **est intériorisé dans les discours** et les représentations des acteurs comme expression d'une indépassable dichotomie entre normal et pathologique, ordinaire et spécial.
- Or le paradigme de l'inclusion ou **inclusivité** requiert une conception de **l'unicité éducative**.

I. Effet du dualisme : une rhétorique de l'ambiguïté des textes face à l'esprit de la loi

- D'un côté, le droit à la *scolarisation dans un établissement ordinaire* est juridiquement établi par la loi 2005-102 du 11 février 2005 et constitue aujourd'hui la norme de référence.
- De l'autre, les circulaires successives du 17 août 2006 et du 8 août 2016 mentionnent, parmi les différentes orientations possibles d'un élève en situation de handicap, celle où il effectuera intégralement ses apprentissages scolaires dans l'unité d'enseignement d'un établissement ou service médico-social (2.2), c'est-à-dire **entièrement en dehors d'un établissement scolaire ordinaire**, - même si son inscription dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile reste obligatoire, au titre d'établissement de référence (Code de l'éducation, D351-4).

I. Effet du dualisme : une rhétorique de l'ambiguïté des textes face à l'esprit de la loi

- Or l'unité d'enseignement, telle que définie par l'article D351-17 du même code, a pour fonction « *d'assurer la scolarisation et la continuité des parcours de formation des enfants et adolescents (handicapés)* » en « *accueillant des enfants ou des adolescents qui ne peuvent effectuer leur scolarité à temps plein dans une école ou un établissement scolaire* », ce qui implique à l'évidence **un temps partagé** avec le milieu ordinaire.
- Ajoutons que, selon l'arrêté du 2 avril 2009, le projet pédagogique de l'UE « *décrit les objectifs, outils, démarches et supports pédagogiques adaptés permettant 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 fixés dans son projet personnalisé de scolarisation* »

I. . Effet du dualisme : une rhétorique de l'ambiguïté des textes face à l'esprit de la loi

- Alors que la circulaire 2010-088 du 18 juin 2010 créant les Ulis dans le second degré précisait que « *l'inscription (des élèves scolarisés au titre de l'Ulis) se fait dans la division correspondant à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS)* »,
- on ne retrouve pas trace de cette disposition d'inscription dans la classe ordinaire de référence dans la circulaire du 21 août 2015 généralisant le dispositif Ulis pour les deux degrés.
- Rien n'est dit à première vue de cette inscription, si ce n'est une mention rejetée en fin de phrase qui indique **de manière incidente** que « *dans certains cas, l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale peut décider de limiter l'effectif d'une Ulis donnée à un nombre sensiblement inférieur si le projet pédagogique ou si les restrictions d'autonomie des élèves qui y sont inscrits le justifient* »

I. . Effet du dualisme : une rhétorique de l'ambiguïté des textes face à l'esprit de la loi

- A ce titre, on constate que la loi du 26 juillet 2019 a rétabli la cohérence juridique et mis un terme à cette ambiguïté, potentiellement créatrice de droit souterrain.
- Article L351-1 du code de l'éducation : « Les élèves accompagnés dans le cadre de ces dispositifs sont comptabilisés dans les effectifs scolarisés ».
- **La loi rend en effet obligatoire l'inscription de l'élève accompagné par un dispositif Ulis dans sa classe de référence.** Un regard sur le terrain en cette année scolaire 2020-2021 montre toutefois que cette nouvelle disposition légale n'est que très partiellement appliquée par les DASEN des départements, notamment dans le premier degré.

II Genèse des dispositifs inclusifs : II.1 l'Ulis et tropisme discursif de la « classe spéciale »

- La prégnance historique de la classe spéciale, dont l'archétype est la classe de perfectionnement créée au début du 20^{ème} siècle, a très fortement influencé l'évolution de la réglementation dans le cadre de l'application de la loi du 11 février 2005.
- Ainsi, lorsque la Clis (Classe pour l'inclusion scolaire) remplace le 17 juillet 2009 la Clis (Classe d'intégration scolaire) mise en place en 1991 et redéfinie en 2002, elle est définie comme « *un dispositif de scolarisation installé dans une école élémentaire ou maternelle* » tout en conservant son statut de « *classe à part entière* ».
- Le caractère antagonique des notions de *classe* et de *dispositif* est lié à l'opposition entre le paradigme intégratif et le paradigme inclusif. La question est celle de ce que l'on pourrait nommer la **domiciliation scolaire de l'élève concerné** dans une structure spéciale fonctionnant comme le point de départ obligé des *inclusions individuelles*.

II Genèse des dispositifs inclusifs : II.1 l'Ulis et tropisme discursif de la « classe spéciale » (suite)

- Dans le 2nd degré, en 1995, puis en 2001, les textes définissent les Upi comme **des dispositifs collectifs de scolarisation et non comme des classes**. Ce que confirmera la circulaire du 18 juin 2010 en prescrivant l'inscription dans les divisions du collège
- Le principe du regroupement (l'opposé de l'intégration) implique dès l'origine que **les classes de référence des élèves concernés sont les classes ordinaires**. La volonté de rupture avec le fonctionnement de classe spéciale est ainsi clairement établie, afin d'éviter l'effet filière observé dans le 1^{er} degré (dualisme éducatif).
- Mais le fait que la coordination des Upi puis des Ulis ait été souvent confiée à des enseignants spécialisés du 1^{er} degré n'a pas été sans incidence sur la mise en place de fonctionnements de « classes Upi » puis à des « classes Ulis ». **En généralisant le dispositif Ulis pour les deux degrés d'enseignement**, la circulaire du 21 août 2015 a sans doute favorisé l'inscription dans les pratiques du paradigme inclusif.

II Genèse des dispositifs inclusifs : II.2 l'UE et le tropisme discursif de la « classe spéciale »

- L'arrêté du 2 avril 2009 précisant les modalités de création et d'organisation d'unités d'enseignement dans les ESMS prévoit (article 8) que les enseignements peuvent être « *dispensés hors des locaux (...) de l'établissement ou du service, notamment dans le cas de dispositifs mis en œuvre dans les locaux d'une école ou d'un EPLE.* »
- Non seulement ce texte ne mentionne jamais qu'il s'agirait de délocaliser en milieu ordinaire une « classe » existant déjà au sein d'un ESMS (pratiques datant des années 1980), mais il indique de surcroît que le projet pédagogique de l'unité d'enseignement « *décrit les objectifs, outils, démarches et supports pédagogiques adaptés permettant 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 fixés dans son projet personnalisé de scolarisation* ».

II Genèse des dispositifs inclusifs : II.2 l'UE et le tropisme discursif de la « classe spéciale » (suite)

- Si l'on ajoute que le code de l'éducation assigne à l'Unité d'enseignement (l'article D351-17) le rôle « *d'assurer la scolarisation et la continuité des parcours de formation des enfants et adolescents (handicapés)* » en « *accueillant des enfants ou des adolescents qui ne peuvent effectuer leur scolarité à temps plein dans une école ou un établissement scolaire* », il est patent que
 - 1) le partage du temps d'apprentissage entre l'UE et un établissement scolaire ordinaire est la règle ;
 - 2) que le temps partiel en milieu ordinaire doit être consistant (et non pas « réduit(e) à quelques heures par semaine » circulaire 2016-117);
 - 3) que le rôle pédagogique de l'UE est de s'adosser à « l'enseignement reçu au sein des établissements scolaires ».
- Il en résulte logiquement que 1) le dispositif UE mis en œuvre en milieu ordinaire ne peut être assimilé à « une classe délocalisée » mais constitue un **dispositif d'accompagnement à la solarisation inclusive.**

III Un processus de double subjectivation des acteurs : les élèves dits à BEP et les enseignants

- Le statut d'élève en *intégration* = **précarité** scolaire = **frein à la construction identitaire** via l'endossement du rôle d'élève
- Double isomorphisme avec celui du travailleur précaire (qui renvoie à la notion de contrat à durée déterminée) et à celui de personne étrangère à un territoire national, placée sous la menace d'une *reconduite à la frontière* (en l'occurrence celle du milieu scolaire ordinaire).
- Le *pays d'origine*, c'est celui de l'éducation spécialisée : véritables *port d'attache* pour l'élève handicapé ou en difficulté, à partir desquels il s'engage dans un *voyage intégratif*.
- Les élèves accompagnés par ces dispositifs deviennent alors des « **ulyssiens** » en errance dans des contrées étrangères et semées de dangers, avant de pouvoir regagner le pays maternel d'Itaque.

III Un processus de double subjectivation des acteurs : les élèves dits à BEP et les enseignants

- La subordination de la participation scolaire (être élève comme les autres) à la double condition de l'efficacité des aides compensatrices et de la capacité d'adaptation et d'assimilation soulève un problème éthique, celle de l'« intégrité de la personne humaine ».
- Les mesures compensatrices sont considérées comme la pièce manquante d'une organisation physiologique déficitaire, comme les pièces manquantes d'un « puzzle humain » qui, ainsi complété, devient assimilable à un élève « normalisé », conforme au modèle attendu, exonérant ainsi l'éducateur ou l'enseignant de l'identification des obstacles (*barriers*) présents dans la situation d'apprentissage.
- La projection de cette image peut fonctionner comme un véritable piège pour la subjectivation.

III Un processus de double subjectivation des acteurs : les élèves dits à BEP et les enseignants

- Les discordances des textes prescriptifs, par hybridation intratextuelle et intertextuelle, peut générer un **discours apocryphe** et souterrain (au sens où les juristes commencent à travailler sur le concept de *droit souterrain*), susceptible de nourrir « *l'épistémologie pratique* » des enseignants (Sensevy, 2007) et des personnels d'encadrement (qui sont pratiquement tous d'anciens enseignants).
- Ce risque est augmenté par la difficulté pour les enseignants spécialisés, confrontés aux personnels de la santé avec lesquels on leur demande de collaborer, de se construire une identité professionnelle de pédagogues observateurs des **besoins situés** des élèves, dans le contexte d'apprentissage, et non pas des **besoins a priori** ou des **besoins-troubles** établis via la catégorisation diagnostique, selon une logique déductive (vs inductive).

III Un processus de double subjectivation des acteurs : les élèves dits à BEP et les enseignants

- Ce risque est accru par la transposition dans le lexique de l'éducation inclusive d'éléments de discours issus du domaine médico-psychologique et qui se transforment en *éléments de langage*, source d'un positionnement statutaire et signe d'un pouvoir, d'un « *titre de noblesse culturelle* » (Bourdieu, 1979), qui lui est attaché.
- En évoluant, dans plusieurs pays européens, vers des centres de ressources pour l'école les institutions ont en effet importé dans le champ scolaire un vocabulaire relatif aux catégories diagnostiques des pathologies (autisme, psychose, états limites...) et aux symptômes comportementaux *dépression, frustration, hyperactivité, violence...*, ou encore faisant référence au mal-être et à la souffrance (Emery, 2014).
- L'utilisation d'un discours médico-psychologique a un impact réel sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés **qui ne savent plus de quelles ressources ils sont les personnes.**

En conclusion

- Au-delà des dispositifs inclusifs hybrides et ambigus, le dispositif ou objectif stratégique qui leur est sous-jacent pourrait être le transfert d'une masse de population scolaire accueillie dans des institutions de santé vers des établissements scolaires (Blanc, 2011, p. 12), indépendamment du changement de paradigme et de la transformation profonde de la culture professionnelle des enseignants qu'implique l'éducation inclusive dans le fonctionnement du système éducatif.
- Le risque encouru serait que le transfert géographique de ces jeunes d'un milieu séparé vers le milieu ordinaire conduise à réinstaller sous le toit scolaire commun des cloisonnements invisibles, aux plans du langage, des pratiques et **des identités professionnelles**, susceptibles de produire une ségrégation de l'intérieur, **subjectivement intériorisée**, et des modes d'affiliation sociale distincts.



Merci de votre attention

Colloque Ophris 2021
Montpellier Saint-Charles
Jeudi 1er avril 2021