Vers une herméneutique des dispositifs dits inclusifs

Hervé Benoit (1) Murielle Mauguin (2)

(1) MCF en sciences de l'éducation, INSHEA, Université Paris Lumières (UPL), Grhapes 7287
(2) MCF en droit public, INSHEA, Université Paris Lumières (UPL), Grhapes 7287

Résumé : L'approche herméneutique, qui consiste à rechercher les significations cachées d'un texte, ou du moins celles qui sont invisibles au premier abord, a le plus souvent été adoptée pour la lecture et l'analyse des textes littéraires. Pour Ricœur, elle consiste à lever l'ambiguïté du discours et à défaire l'écheveau de la polysémie des mots et des phrases qui le constituent. Il s'agit ici de vérifier en quoi cette méthode interprétative peut être pertinente au regard de textes règlementaires, et particulièrement de ceux qui constituent le socle d'énoncés prescriptifs sur lesquels repose la mise en œuvre de l'éducation et de la scolarisation inclusives. Nous faisons l'hypothèse que ces textes ne sont pas purement transparents à l'intentionnalité du législateur, mais qu'ils conservent la trace des controverses qui ont marqué la construction des problèmes publics de la scolarisation des jeunes handicapés (loi, 2005) et de l'inclusion scolaire (loi, 2013). La mise au jour des discordances et des ambiguïtés des textes régissant les dispositifs dits inclusifs (par exemple les Ulis et UE) à travers l'analyse des formes discursives qu'elles prennent, des figures hybrides qu'elles mettent en scène et des quiproquos qu'elles suscitent, permet de saisir le risque que les dispositifs soient ainsi détournés de leur finalité inclusive.

Mots-clés : Discours, dispositif, handicap, herméneutique, inclusion scolaire.

1 Introduction

L'approche herméneutique se donne dès l'Antiquité pour but de mettre à jour des significations obscures ou cachées. Platon aborde le sujet dans *Ion* et dans *Le Banquet*). Le terme a pour étymologie le verbe grec *hermeneuein*, construit à partir du nom du dieu grec Hermès qui est le messager des dieux, interprète de leur parole et de leur volonté. L'herméneutique sera développée dans la philosophie aristotélicienne, objet de nombreux débats théologiques au Moyen-Âge, relayée par la philologie à la Renaissance, à travers l'étude, la traduction et l'interprétation des textes antiques et enfin investie par la réflexion philosophique interprétative (Friedrich Schleiermacher, Martin Heidegger et Hans-Georg Gadamer). Elle trouvera à l'époque contemporaine, particulièrement dans les travaux de Paul Ricœur, des applications en matière de critique littéraire (interprétation des textes littéraires), d'histoire (herméneutique du temps historique) ou d'anthropologie

(dès lors que l'on interprète une culture comme un texte), mais aussi dans le domaine juridique, où l'herméneutique renvoie à l'interprétation d'un point de droit, dans le cadre, par exemple, de la jurisprudence. Pour Mauro Bussani,

> « On peut comprendre l'interprétation comme une question "de fait", c'est-à-dire de la manière dont, dans un milieu donné, les juristes emploient certains critères ou certaines convictions, tacites ou explicites, afin de donner une solution aux problèmes auxquels ils réfléchissent.
>
> On peut comprendre l'interprétation comme un problème de choix de la méthode, à savoir de rechercher quelle théorie herméneutique, quels critères et convictions *c'est bien que l'on emploie*. » (1998, p. 737).

L'objet de cet article est de montrer en quoi un ensemble de discours ou « territoire d'affirmations » (Foucault, 1971), constitué par des discours de type juridique, prescriptif et explicatif – loi, décrets et circulaires – se donnant explicitement pour but de bâtir *L'école pour tous*[1] et de promouvoir la dynamique institutionnelle de l'inclusion scolaire[2], peut être soumis de manière pertinente, non pas tant à une interprétation juridique de type performatif destinée à mettre en lumière, par exemple, le caractère de l'opposabilité, mais à une interprétation de type littéraire de l'énoncé sous sa forme textuelle. Dans cette perspective, la question est de savoir si ces discours prescriptifs et explicatifs sont clairs et transparents au sens, selon l'idéal de la littérature classique du XVII^{e} siècle, au nom duquel :

> « Ce qui se conçoit bien s'exprime clairement
> Et les mots pour le dire arrivent aisément. » (Boileau, *Art poétique*)

ou si, au contraire, comme on en fait l'hypothèse, ils relèvent d'une investigation herméneutique de ce qui est tramé dans l'épaisseur du support textuel qu'ils ont pour véhicule.

Cette investigation herméneutique de la trame textuelle s'inscrit dans la continuité de travaux antérieurs (Benoit, 2016, 2014b, 2013), qui ont justement amené à faire apparaître que les discours prescriptifs officiels en matière d'inclusion scolaire sont loin d'être toujours parfaitement explicites, qu'ils comportent des tensions et des discordances dans les textes eux-mêmes et entre plusieurs textes, c'est-à-dire intra et intertextuelles, de nature à compliquer la tâche de ceux qui ont mission de les appliquer. Cette approche s'appuie également sur l'analyse de l'arrière-plan discursif et conceptuel dans lequel s'enracinent, en France, les constructions successives des politiques publiques de scolarisation des jeunes handicapés (loi 2005-102 du 11 février 2005) et de celles de l'inclusion scolaire (lois de 2013 et de 2019). Elle renvoie notamment aux soubassements discursifs des controverses qui ont marqué historiquement la construction de ce problème public (Benoit, 2014a).

La conduite d'une telle investigation nécessite l'adossement à un cadre théorique et méthodologique robuste, qu'il est possible d'emprunter aux travaux de Paul Ricœur sur l'herméneutique philosophique et précisément au Cours professé à l'Institut Supérieur de Philosophie de l'Université Catholique de Louvain en 1971-1972. C'est pourquoi seront dans un premier temps présentés, d'une part, les pistes de recherche tracées par Ricœur intéressant le projet d'investigation textuelle de cette étude, d'autre part, le cadre théorique

1. Dénomination officiellement adoptée par le ministère de l'Éducation nationale.

2. La formulation « inclusion scolaire » dans la loi 2013-595 du 8 juillet 2013 est remplacée par l'expression « scolarisation inclusive » dans la loi 2019-791 du 26 juillet 2019.

général foucaldien d'analyse des discours, dans lequel elle prend place. Seront ensuite successivement examinées, à partir de quelques exemples significatifs de textes réglementaires susceptibles de créer du droit, les figures que prend l'ambiguïté, en termes de subterfuges et de discordances masquées, puis le théâtre de l'ambiguïté sur lequel ces figures hybrides se trouvent mises en scène. En conclusion sera discutée la dimension hypocrite – au sens étymologique du grec *hupokritè* d'acteur et de comédien – de la rhétorique du dispositif inclusif.

2 Cadre théorique et méthodologique

Parmi les pistes tracées par Paul Ricœur, on retient ici que l'herméneutique constitue une réflexion sur la compréhension et sur le travail d'interprétation du discours sous sa forme textuelle. Le texte est à considérer, d'une part, en tant que forme discursive et, d'autre part, en tant que forme écrite de discours, par opposition à l'oralité. Cette fixation par l'écriture, par rapport à une simple injonction orale, même énoncée par l'autorité hiérarchique, renforce la fonction conative du discours et confère *a fortiori* au texte réglementaire un caractère de référence institutionnelle, voire de contrainte professionnelle, valable dans la durée pour un large empan de destinataires. Enfin, le texte est examiné par Ricœur en tant que prenant la forme d'une composition particulière d'un auteur s'inscrivant dans un corpus donné, ce qui le conduit à interroger l'intentionnalité du discours écrit et l'autonomie qui lui revient par rapport aux intentions de son auteur.

Ce questionnement, qui incite Ricœur à soulever le problème de l'ambiguïté du discours et de la polysémie des mots et des phrases qui le constituent, se présente avec une acuité d'autant plus grande dans le cas d'un texte réglementaire, dont l'auteur reste une figure abstraite, celle du Législateur, dont on pourrait penser au prime abord qu'il imprime dans le texte son intentionnalité et rien que celle-ci. Mais cette intentionnalité s'incarne néanmoins dans une réalisation textuelle qui est par sa nature même sujette à ambiguïté. Cette ambiguïté quant à la signification du texte pose inévitablement la question de la compréhension et du travail d'interprétation du discours écrit, que son auteur soit un individu identifié ou une instance rédactionnelle administrative ou juridique. Elle requiert, selon Ricœur, une théorie de l'interprétation qui permette de répondre au défi que posent d'une manière générale la lecture et la compréhension d'un texte et, selon nous, une pratique herméneutique de la lecture des textes règlementaires comme réplique particulière à ce défi interprétatif.

À partir de ce programme de travail, nous nous donnons l'objectif de restituer aux énoncés prescriptifs relatifs à l'inclusion scolaire, bien qu'ils ne soient pas produits par un auteur nominatif (mais institutionnel), leur caractère de « discours sous sa forme textuelle » (Ricœur, 2013) en explorant leur épaisseur, qu'une certaine naïveté professionnelle pourrait conduire à oublier. Pour ce faire, il est tout d'abord nécessaire de rappeler en quoi le contexte général foucaldien de l'analyse des discours nous a permis de déceler les sources des ambiguïtés dans ces textes réglementaires prescriptifs. Ainsi pourrons-nous ensuite dégager et analyser les figures qu'elles prennent en termes de masques et de subterfuges, pour enfin dessiner les contours d'un théâtre de l'ambiguïté, sur la scène duquel se présentent des jeux d'expression et de figures.

Parce qu'il a entrepris dans *Les mots et les choses* de s'affranchir d'une épistémologie du sujet en analysant les réseaux anonymes sous-jacents à l'histoire des discours, Michel Foucault a ouvert la voie de l'étude de la formation des discours, voie que nous empruntons dans le domaine de l'inclusion scolaire. Il s'agit de s'interroger sur la nature du ou des discours qui traversent les politiques publiques et sur lesquels celles-ci sont fondées. Ces soubassements discursifs, au sens que leur donne Michel Foucault, lorsqu'il évoque les « *épistémès* », peuvent être définies comme le sol épistémologique envisagé sous l'angle des « configurations qui ont donné lieu aux formes diverses de la connaissance empirique » (Foucault, 1966, p. 13). Ces configurations discursives, qui restent impensées par ceux mêmes qu'elles déterminent, s'organisent en territoires d'énoncés antagoniques dont il est possible de cerner à la fois les relations et les principes de fonctionnement. Elles conditionnent le savoir et les pratiques institutionnelles et orientent de manière déterminante les discours prescriptifs officiels. Ainsi le discours réglementaire n'est-il pas indépendant de ces antagonismes discursifs, que l'on peut retrouver en filigrane des préconisations relatives aux dispositifs dits inclusifs sous la forme de discordances textuelles.

L'étude généalogique de ces discours (Foucault, 1966, 1971) et des télescopages notionnels qui les caractérisent ouvre des pistes de compréhension de leur possible impact, d'une part, sur les ambiguïtés des politiques publiques et, d'autre part, sur les hybridations discursives qui les sous-tendent (Benoit, 2014a, p. 190). Ainsi la collision historique des « discours médicaux de remédiation du trouble », articulés au paradigme de la compensation et du validisme, avec « les discours inclusifs », fondés sur le principe d'accessibilisation, entraîne-t-elle une hybridation et une ambiguïsation de concepts comme ceux d'« inclusion » et de « *besoins éducatifs particuliers* » qui, le premier, croisant celui d'intégration, se trouve soumis à condition de capacité[3] et découpé en tranches temporelles (« temps d'inclusion »), et, le second, croisant celui de « trouble », se trouve vidé de son sens situationnel (Benoit, 2014a p. 197 ; Benoit 2014b, p. 187).

En résumé, le lien entre le cadre théorique présenté et l'analyse qui suit prend appui sur les deux références aux travaux de Ricoeur et de Foucault. Le premier, dont l'étude concerne principalement les textes littéraires, s'attache à l'ambiguïté intrinsèque de ces écrits qui constitue à ses yeux un défi interprétatif. Cet article a pour objet de relever ce défi en adoptant une analyse de type littéraire au regard des textes règlementaires relatifs à la scolarisation inclusive. Le second, en s'intéressant aux déterminants anonymes de la formation des discours, a théorisé l'existence de cette ambiguïté comme trace de l'imbrication d'énoncés antagoniques dans des textes prescriptifs officiels. Le fait que cette ambiguïté n'ait pas de caractère intentionnel n'empêche pas qu'elle puisse être décelée sous différentes formes dans des textes régissant les dispositifs dits inclusifs.

3. Cette condition de capacité, qui relève du paradigme du « capacitisme » ou « validisme » (traduction de l'anglais *ableism*) est défini par Fiona Campbell (2001) comme un « réseau de croyances, de processus et de pratiques qui contribuent à produire une norme corporelle, correspondant à des caractéristiques spécifiques mais qui se trouvent projetées comme la manière d'être parfaite, typique de l'espèce et finalement la seule pleinement humaine. Le handicap est alors présenté comme une forme altérée d'humanité ».

3 Les formes de l'ambiguïté : subterfuges, discordances masquées et figure du déni

3.1 Le subterfuge rhétorique du partage et de la limite

D'un côté, le droit de tout enfant à la « scolarisation en milieu ordinaire », est juridiquement établi par la loi 2005-102 du 11 février 2005 et constitue la norme de référence. L'article L 112-1 du code de l'éducation dispose que « Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1 (c'est-à-dire scolaires ordinaires), le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence. » Ce droit est confirmé par la loi 2013-595 du 8 juillet 2013 qui dispose que « le service public de l'éducation [...] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (Article 2). La loi 2019-791 du 26 juillet 2019 reprendra la phrase précédente en remplaçant l'expression « inclusion scolaire » par « scolarisation inclusive ».

De l'autre, néanmoins, les circulaires successives 2006-126 du 17 août 2006 et 2016-117 du 8 août 2016 [4] 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 (UE) 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). C'est d'ailleurs en s'appuyant sur ces textes que certains auteurs ont pu récemment qualifier le système éducatif français de « mixte », en se fondant sur le fait qu'un élève handicapé peut être soit « scolarisé dans un établissement ordinaire, dans une classe banale ou dans une classe spéciale, soit orienté dans un établissement spécialisé » (Dorison, 2015, p. 67), ce qui est en contradiction avec l'esprit de la loi, comme l'a rappelé récemment la professeure de droit Adeline Gouttenoire au colloque EMELCARA de l'université de Bordeaux le 26 août 2019.

Si l'on se réfère à la définition que donne de l'unité d'enseignement l'article D351-17 du même Code de l'éducation, on constate qu'elle reçoit 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. Temps partagé dont la circulaire 2016-117 (4.1) indique, dans les mêmes termes que sa devancière de 2006, qu'une « fréquentation occasionnelle ou réduite à quelques heures par semaine serait contraire à l'objectif de scolarisation ». Si l'on ajoute que le texte de la circulaire de 2006 (non repris dans les mêmes termes en 2016) mentionnait le caractère « particulier et indissoluble » du lien à maintenir entre l'élève handicapé et son établissement de référence et que, suivant l'arrêté [5] du 2 avril 2009, 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**

4. La circulaire de 2016 a abrogé et remplacé celle de 2006.

5. Arrêté du 2 avril 2009 précisant les modalités de création et d'organisation d'unités d'enseignement dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé pris pour l'application des articles D. 351-17 à D. 351-20 du code de l'éducation (JORF n° 0083 du 8 avril 2009 page 6196 texte n° 22).

en préparation de l'enseignement reçu au sein des établissements scolaires[6], les objectifs d'apprentissage fixés dans son projet personnalisé de scolarisation », il devient 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 ») ; 3) que le rôle pédagogique de l'UE est de s'adosser à « l'enseignement reçu au sein des établissements scolaires ».

Dans de telles conditions, le point 2.2 de la circulaire de 2016, indiquant qu'un élève handicapé peut être orienté « vers l'unité d'enseignement d'un établissement ou service médico-social » (à l'exclusion de tout partage du temps) apparaît à l'évidence en contradiction avec les trois principes du Code de l'éducation énoncés plus haut. En fait, tout se passe, dans l'épaisseur du discours (porté par les différents textes), comme si une porte de sortie dérobée se trouvait ménagée pour échapper au risque de non-sens : en effet, la limite du partage d'une quantité donnée est celle où l'on met d'un côté la quantité nulle, de l'autre la quantité totale, c'est alors toujours un partage, inéquitable, certes, mais un partage. Sous cet angle, parmi les enfants ou les adolescents qui ne peuvent effectuer leur scolarité « à temps plein dans une école ou un établissement scolaire », se comptent mathématiquement ceux qui n'ont aucun temps de scolarité dans le milieu ordinaire. Tout se passe donc comme si le sens principal masquait une signification littérale secondaire, de part et d'autre de la frontière entre la lettre et l'esprit, entre les principes de référence et l'effectivité de la scolarisation inclusive.

3.2 Du remord rédactionnel à la figure du déni : des discordances masquées

En 2010, les Unités pédagogiques d'intégration (Upi), qui avaient été créées dans le second degré en 2001 par la circulaire 2001-035 du 21 février 2001, font l'objet d'une réforme qui les transforme en Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis). Au-delà de l'harmonisation de la terminologie dans le sens de l'inclusion scolaire en lieu et place du lexique intégratif, le texte de la circulaire 2010-088 du 18 juin 2010 apporte une remarquable désambiguïsation de celui qui le précédait en précisant que « Les élèves scolarisés au titre de l'Ulis sont des élèves à part entière de l'établissement et (que) **leur inscription se fait dans la division correspondant à leur projet personnalisé de scolarisation**[7] (PPS). » Cette disposition était implicitement suggérée par le texte fondateur des Upi qui opérait, dès 2001, un renversement du processus intégratif. Il ne s'agissait plus d'organiser pour des élèves handicapés scolairement « domiciliés » dans un groupe classe spécialisé des temps d'intégration dans les classes ordinaires, mais de prévoir des « regroupements » d'élèves à partir de leur extraction des classes ordinaires, dans lesquelles le texte omettait toutefois de dire qu'ils étaient inscrits. Le principe, issu des Rased[8], du regroupement temporaire, comme alternative à l'enclassement des élèves handicapés dans des classes spécifiques, avait pour finalité de prévenir la constitution dans le second degré de classes spéciales, comparables aux classes d'intégration scolaires (Clis) qui fonctionnaient dans l'enseignement élémentaire depuis 1991. La mention explicite en 2010 de « l'inscription [...] dans la division correspondant (au) projet personnalisé de scolarisa-

6. C'est l'auteur qui souligne.
7. C'est l'auteur qui souligne.
8. Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 sur les RASED (Réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté).

tion » constituait à ce titre l'aboutissement logique de cette évolution institutionnelle de la classe ou de l'unité d'intégration vers le dispositif inclusif.

C'est pourquoi on ne peut qu'être surpris de ne pas retrouver trace de cette disposition d'inscription des élèves handicapés bénéficiant du dispositif inclusif dans leur classe ordinaire de référence dans la circulaire 2015-129 du 21 août 2015, qui généralise le dispositif Ulis pour les deux degrés d'enseignement et transforme les Classes pour l'inclusion scolaire (Clis) créées en 2009 en Ulis école, à côté des Ulis collège et Ulis lycée (ex Upi).

Comme aucun alinéa de ce texte n'est particulièrement consacré à cette question de l'inscription des élèves handicapés dans la classe ordinaire, on pourrait présumer un retour à la modalité de la zone floue et de la rédaction par omission qui caractérisait la circulaire sur les Upi de 2001. Mais ce n'est pas le cas, car si rien n'est dit directement de cette inscription, il en est indirectement fait mention, de façon quasi incidente, comme s'il s'agissait d'un détail secondaire, à la toute fin d'une phrase portant sur un autre point, à savoir l'effectif d'élèves susceptibles de bénéficier du dispositif : ainsi est-il indiqué 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**[9] le justifient. » (2.1. et 2.2.). A ce titre, il est remarquable que la loi du 26 juillet 2019 ait rétabli la cohérence juridique et mis un terme à cette ambiguïté[10], potentiellement créatrice de droit souterrain, en rendant obligatoire l'inscription de l'élève accompagné par un dispositif Ulis dans sa classe de référence. Un regard sur le terrain en cette fin d'année scolaire 2019-2020 montre que cette nouvelle disposition légale n'est toutefois que très partiellement appliquée par les DASEN[11] des départements, notamment dans le premier degré.

Le retour en arrière par rapport à la circulaire de 2010, qui fait discordance au regard de l'évolution vers le paradigme inclusif, apparaît à la fois réel et pourtant mal assumé, au point qu'on pourrait le qualifier de remord, voire de refoulé rédactionnel. On n'est pas très loin de la figure psychanalytique du « déni », cette notion freudienne de *Verleugnung* (Adam, 2005), 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 Mannoni (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 et de dispositif. De même que le spectateur est clivé en ce sens qu'il n'y croit pas mais (s'effraie, se réjouit, en un mot vibre) 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 (Benoit, 2014c, p. 126 ; Meynard, 2010, 2017).

9. C'est l'auteur qui souligne.

10. Article L351-1 du code de l'éducation : « Les élèves accompagnés dans le cadre de ces dispositifs sont comptabilisés dans les effectifs scolarisés ».

11. Directeurs académiques des services de l'Éducation nationale.

4 Le théâtre de l'ambiguïté : mises en scène et figures hybrides

4.1 Des mises en scènes discursives... et sociales

Ainsi les transitions entre les discours et les dispositifs institutionnels successifs peuvent ne pas être exemptes d'ambiguïtés, voire de retours en arrière, malgré une mise en scène discursive du progrès vers l'éducation inclusive, affichée par exemple, comme on l'a vu précédemment, par la généralisation en 2015 dans les deux degrés de l'enseignement de l'Unité pour l'inclusion scolaire (Ulis).

De même, au tout début des années 1990, la mise en scène de la modalité intégrative était au cœur d'un discours justificatif de pratiques éducatives majoritairement ségrégatives : « Il convient d'éviter que les classes spécialisées qui ont une mission d'intégration deviennent, de fait, des structures ségrégatives », lit-on dans la circulaire du 18.11.1991, dont l'objet était justement de créer les Classes d'intégration scolaire (Clis) dans l'enseignement primaire.

Or cette nouvelle génération de classes spéciales, bien qu'habillée du terme « intégration » s'inscrivait historiquement dans la lignée des classes de perfectionnement, mises en place par la loi de 1909, qui eurent pour effet d'institutionnaliser la filiarisation, à l'intérieur même des écoles élémentaires, des élèves considérés successivement comme « arriérés », « inadaptés », « débiles légers », « handicapés ». Ce traitement curriculaire de la différence avait donné lieu à l'invention en 1965 des sections d'éducation spécialisées (SES) [12] dans lesquelles se poursuivait au collège le cursus séparé des élèves identifiés comme « déficients intellectuels légers » [13]. Les Sections d'enseignement général et professionnel adapté, apparues en 1989 [14], fonctionnent toujours aujourd'hui sur ce modèle administratif de filière séparée.

En 2004, l'institution mettra en scène, à travers les nouveaux diplômes du Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves **en situation de handicap** (Capa-SH) pour le premier degré et du Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves **en situation de handicap** (CCA-SH) pour le second degré, la nouvelle logique de la « situation de handicap », référée au paradigme inclusif, alors même que la scolarisation des jeunes handicapés, particulièrement dans le premier degré, se réalise majoritairement dans des classes séparées, les Clis, c'est-à-dire dans un contexte objectivement ségrégatif, tandis que, dans le second, les Upi adoptent sur le terrain, en dépit du texte qui leur confère un caractère de dispositif, le même fonctionnement.

Il est intéressant de noter que, dans le registre sociologique, Serge Ebersold recourt une première fois à la notion de « mise en scène de la diversité » pour montrer comment le handicap « cesse d'être appréhendé comme un problème collectif lié [...] au rapport qu'entretient la société au corps infirme » pour devenir un problème individuel, événementiel « trouvant sa source dans les effets pervers liés aux dysfonctionnements organisationnels, aux erreurs de gestion et/ou de management, à l'absence de procédures, à l'illisibilité des pratiques, à la mauvaise qualité de la formation, aux attitudes des enseignants et à la

12. Circulaire n° 65-348 du 21 septembre 1965.
13. Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967.
14. Circulaire d'orientation n° 89-036 du 6 février 1989 (Enseignements généraux et professionnels adaptés).

rigidité des méthodes pédagogiques... » (Ebersold, 2009, p 79). Il y recourt à nouveau dans un article plus récent pour évoquer ce qu'il nomme « le travail de mise en scène de la prétention scolaire » par lequel le stigmate est transposé en tant que transgression dans « les codes sociaux du théâtre scolaire qui président au fonctionnement des établissements et aux pratiques d'enseignement » (Ebersold et Dupont, 2019, p. 73). Les fonctionnements scolaires en matière de scolarisation inclusive semblent bien pouvoir être éclairés, comme les fonctionnements discursifs, par l'analyseur de la mise en scène et du théâtre de l'ambiguïté.

4.2 La figure hybride de la « personne ressource »

En 2017, quand vient le temps, avec la création du diplôme du Certificat d'aptitude aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei) [15], de la suppression des options des formations spécialisées, considérées, parce que référées aux catégories médicales, comme un frein à la prise en compte d'un continuum de besoins scolairement situés plutôt que consécutifs au trouble, c'est alors que paradoxalement l'approche psychopathologique consistant à attribuer les besoins aux élèves revient sur le devant de la scène, accompagnée d'une casuistique des troubles déclinée, en référence à la Classification internationale des maladies de l'OMS, dans une série de « modules d'approfondissement », en décalage de cohérence au regard de l'esprit de l'éducation inclusive.

Ainsi sont notamment distingués, alors que ces différentes affections se trouvaient regroupées dans l'option D du Capa-SH, les « Troubles des fonctions cognitives », les « Troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA) », les « Troubles psychiques », les « Troubles du spectre autistique (TSA) ». A ces modules déclinés sur la base de la nosographie médicale et articulés au « repérage », au « dépistage » et au « diagnostic », s'ajoutent, sur le même plan, les modules « Grande difficulté de compréhension des attentes de l'école » et « Grande difficulté scolaire », qui renvoient quant à eux à une catégorie scolaire d'élèves à problèmes, dans la continuité des catégories psychopathologiques.

Au cœur d'une mise en scène du discours de l'accessibilité pédagogique et de la promotion de l'éducation inclusive dans le cadre du Cappei, la figure novatrice de la « personne ressource », attribut identitaire du nouvel enseignant spécialisé en tant que composante fondatrice de sa nouvelle professionnalité, dont le rôle « moteur dans l'environnement », apparaît comme un levier pour la transformation des représentations et des pratiques et la diffusion des « enjeux éthiques et sociétaux de l'École inclusive », apparaît néanmoins comme une figure ambiguë, qui semble tout aussi bien pouvoir se réaliser dans une logique fortement polarisée par l'approche médicale, ce que la collaboration préconisée avec les professionnels du secteur médico-social pourrait renforcer, que dans une logique d'élucidation en contexte des obstacles produits par le microsystème de la situation scolaire. On peut en effet se demander si, compte tenu des oscillations conceptuelles au sein du texte, l'enseignant spécialisé, en tant que personne ressource « susceptible d'accompagner les professionnels, en contribuant notamment à l'analyse des pratiques pédagogiques », est l'acteur qui transmet à ses collègues des connaissances sur les ta-

15. Circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017.

bleaux symptomatologiques des troubles, ou celui qui les conduit à des *décisions éclairées* en terme d'accessibilisation face à des *besoins-obstacles*.

4.3 Le discours à double entente ou le quiproquo du Projet personnalisé de scolarisation (PPS) et du Projet individualisé d'accompagnement (PIA)

Un autre exemple de discours à double entente peut être celui du quiproquo [16] entre le Projet personnalisé de scolarisation (PPS), élaboré par l'Équipe pluridisciplinaire (EP) de la MDPH [17], et le Projet individualisé d'accompagnement (PIA) qui doit être obligatoirement construit par la structure médico-sociale désignée, le cas échéant, par la MDPH, pour mettre ses moyens techniques au service de l'effectivité de la participation sociale d'un jeune handicapé. Sur le site officiel de l'Onisep [18] et sur d'autres relevant d'institutions spécialisées, ce qui ne peut être sans lien avec les discours et les représentations des professionnels, on retrouve l'énoncé selon lequel « le PPS est le volet pédagogique ou scolaire du PIA », ce qui comporte deux implications sémantiques erronées. La première, que le PPS serait un projet seulement pédagogique, ce qui n'est pas le cas puisque l'article D351-5 Code de l'éducation le définit de la manière suivante :

> « Un projet personnalisé de scolarisation définit et coordonne les modalités de déroulement de la scolarité et les actions **pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales** [19] répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap. » ;

La seconde, que le PIA serait en quelque sorte dans une position d'autonomie, voire de supériorité hors le domaine pédagogique, par rapport au PPS, ce qui est une fois encore totalement inexact, puisque c'est le projet individualisé d'accompagnement qui, à l'inverse, découle du PPS dont il a vocation à mettre en œuvre les dispositions, comme le montre le schéma suivant publié par la DGESCO en 2009 [fig. 1].

Le Code de l'action sociale article D312-10-3 précise en effet, d'une part, que : « Un PIA est conçu et mis en œuvre (par le directeur de la structure spécialisée) en cohérence avec le PPC [20] », ce qui signifie que le PIA est l'outil de la mise en œuvre du PPS et du PPC et, d'autre part, que « La mise en œuvre du PPS prévu à l'article L 112-2 du code de l'éducation constitue l'un des volets du PIA », ce qui établit de façon incontestable la subordination de ce projet au PPS et au PPC.

Le quiproquo sur la scène de ce théâtre de l'ambiguïté conduit à présenter le PIA, et la dimension sanitaire et médicale qu'il représente, comme projet principal, tandis que PPS, restreint à sa portée socio-scolaire inclusive, apparaîtrait comme projet auxiliaire, alors que la loi dit exactement le contraire. Le pivot sémantique de ce quiproquo est le

16. Dans le lexique du théâtre, un quiproquo est un malentendu qui fait prendre quelqu'un pour quelqu'un d'autre ou une chose pour une autre.

17. Maison départementale des personnes handicapées.

18. « Ce projet (le PIA) doit intégrer le PPS (projet personnalisé de scolarisation) qui constitue son volet scolaire » `http://www.onisep.fr/Formation-et-handicap/Les-parcours-de-scolarite/Projets-de-scolarisation/Le-projet-d-accompagnement-pour-les-eleves!-en-situation-de-handicap-scolarises-en-etablissement-medico-social` (consulté le 9 mai 2020)

19. C'est l'auteur qui souligne.

20. Le Projet personnalisé de compensation (PPC) est obligatoirement établi par la MDPH pour toute personne handicapée. En pratique, il prend la forme du Projet personnalisé de scolarisation (PPS) pour les enfants handicapés, bien qu'il ne se confonde pas juridiquement avec lui.

terme « volet » dans l'expression retenue par le législateur pour l'article L 112-2 du code de l'éducation, qui, bien qu'employé dans un sens figuré, désigne dans son sens premier une partie repliable (ou orientable) d'un ensemble, comme les deux volets d'un triptyque sont repliables sur le panneau *central*. Il n'est pas surprenant que le terme « volet », par le contenu dénotatif et connotatif qu'il véhicule, ait ainsi conduit à secondariser le PPS par rapport au PIA, nonobstant les efforts d'explicitation de la DGESCO, qui peuvent d'ailleurs être compris comme le besoin de fournir une forme d'antidote visuel à cette ambiguïté discursive.

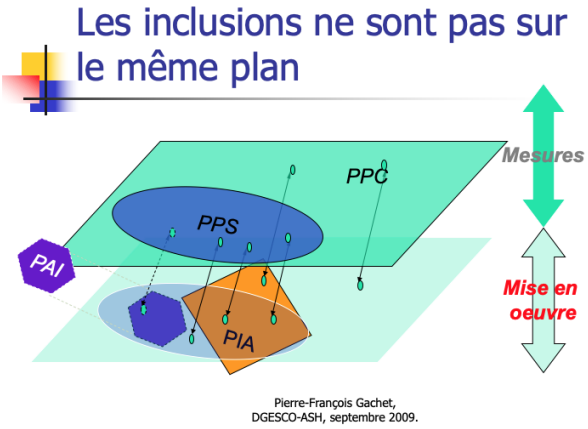


FIGURE 1 – Articulation des projets (PPS, PPC, PIA).

5 Conclusion

Dans le cadre des travaux déjà menés pour éclairer, en explorant leur généalogie discursive, les déterminants et les enjeux des politiques publiques de scolarisation des jeunes handicapés (loi 2005-102 du 11 février 2005) et de celles de l'inclusion scolaire (lois de 2013 et de 2019), cette étude s'est focalisée sur l'examen herméneutique de quelques exemples locaux du discours réglementaire fonctionnant en micro-systèmes rédactionnels : le subterfuge rhétorique du partage et de la limite s'agissant des textes sur les Unités d'enseignement (UE) ; le remords rédactionnel à la fois réel et pourtant mal assumé enfoui dans la trame du texte de 2015 sur les Ulis ; les mises en scène discursives des notions d'intégration, puis d'inclusion scolaires ; la figure hybride de la « personne ressource » du Cappei et le quiproquo des projets PPS et PIA.

Cette étude se donnait pour but de mettre en évidence dans l'épaisseur de ces textes un certain nombre de formes locales de l'ambiguïté et elle a permis de montrer comment les modes d'articulation de ces formes entre elles peuvent être interprétés et compris comme une métaphore du théâtre, un théâtre de l'ambiguïté, sur la scène duquel évoluent des figures hybrides, et structuré par la dimension « hypocrite » de la rhétorique des dispositifs inclusifs.

L'hétérogénéité et l'ambiguïté des textes régissant les dispositifs dits inclusifs (Ulis, PEJS, UE, Segpa), que l'on peut saisir à travers les ruptures de cohérence discursive et l'hybridation des concepts clés (ex : handicap, inclusion, besoins), constituent de fait le substrat d'un discours apocryphe, sous-jacent à l'élaboration par les acteurs (enseignants et personnels d'encadrement) des éléments de leur « épistémologie pratique », c'est-à-dire des « déterminants généraux » de leurs pratiques (Sensevy, 2007, p. 33 ; Amade-Escot, 2014, p. 20). L'épistémologie pratique pouvant 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. Il en résulte la formation d'un discours professionnel de type subliminal, dont la figure du déni est l'un des générateurs, et qui est susceptible d'engager le projet inclusif dans certaines formes d'impasses du pensé et de l'agi pédagogiques, en renforçant les pratiques intégratives et en détournant les dispositifs à vocation inclusive de leur finalité. Des liens peuvent ainsi être établis entre les discordances textuelles, impensées parce que non perçues comme telles, et des éléments de représentations cristallisés dans les discours des enseignants à propos de l'inclusion et de la scolarisation des élèves handicapés. On peut faire ainsi l'hypothèse qu'il est possible d'inférer à partir de ces éléments, considérés comme une théorie de la connaissance pratique des acteurs, pour accéder à la compréhension des déterminations de leurs actions enseignantes.

Références bibliographiques

Adam, J. (2005). La Verleugnung. Introduction à la conception à se faire de l'acte analytique. *Champ lacanien,* 1(2), 257-264.

Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs, *Recherche en éducation, 19*, 18-29.

Benoit, H. et Mauguin, M. (2016). Du discours juridique à son application : liberté de choix entre une éducation bilingue et une éducation oraliste pour les sourds, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 75*, 31-46.

Benoit, H. (2014b). Politiques publiques, professionnalités et langages : les maillons faibles de la chaîne inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 67(3), 181-191.

Benoit, H. (2014a). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 189-204.

Benoit, H. (2014c). Éducation des jeunes sourds : interférence et hybridation des discours autour de la figure du *déni. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64(4), 117-133.

Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61(1), 49-64.

Bussani, M. (1998). Choix et défis de l'herméneutique juridique. Notes minimes. *Revue internationale de droit comparé*, *50-3,* 735-752.

Campbell, F.K. (2001). Inciting Legal Fictions : "Disability's" date with Ontology and the Ableist Body of the Law. *Griffith Law Review*, 10(1), 42-62.

Campbell, F.K. (2008). Refusing Able(ness) : A Preliminary Conversation about Ableism. *Journal Media/Culture*, 11(3).

Dorison, C. (2015). La question de la scolarisation dans les établissements spécialisés en France : 1975-2009. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 70-71,* 67-78.

Ebersold, S. et Dupont, H. (2019). Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 86(2), 65-78.

Ebersold, S. et Armagnague-Roucher, M. (2017). Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités. *Éducation et sociétés*, *39*, 137-152.

Ebersold, S. (2009). Autour du mot « Inclusion ». *Recherche et formation*, *61,* 71-83.

Élissalde, Y. (2000). *Critique de l'interprétation*, Collection Philologie et Mercure, Paris : Vrin.

Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours, Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1966). *les mots et les choses*. Paris : Gallimard, réédition 2008.

Mannoni, O. (1969). « Je sais bien, mais quand même... » 1963, *Clefs pour l'imaginaire ou l'Autre Scène*. Paris : Seuil, coll. « Points ».

Meynard A. (2010). *Soigner et faire taire : essai sur la médicalisation du Sourd et de sa parole*. Toulouse : Erès.

Meynard, A. (2017). *Surdité, l'urgence d'un autre regard*. Toulouse : Erès.

Ricœur, P. (2013). *Herméneutique. Cours professé à l'Institut Supérieur de Philosophie de l'Université Catholique de Louvain. 1971-1972*. Ed. électronique établie par Daniel Frey et Marc-Antoine Vallée. @Fonds Ricœur.

Rojtman, B. (2008). Paul Ricoeur et les signes. *Cités*, *33(1)*, 63-82.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.