HAL open science

Dispositif ULIS et processus identitaire. Faire communauté au singulier

Véronique Burlet

▶ To cite this version:

Véronique Burlet. Dispositif ULIS et processus identitaire. Faire communauté au singulier. Education. 2015. dumas-01223926

HAL Id: dumas-01223926

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01223926v1

Submitted on 3 Nov 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mention : Pédagogie et Ingénierie de la formation
Parcours : Education et Pédagogie Adaptées aux Besoins Educatifs Particuliers et aux Singularités

Mémoire de master
Année universitaire 2014 – 2015

Dispositif ULIS et processus identitaire
Faire communauté au singulier

Véronique BURLET

Directeur de mémoire : Jean-Daniel CAUSSE
Co-directeur du mémoire : Patrice DUBUS
Membres du jury de soutenance : Sylvie CANAT – Monique DESQ
Soutenu en JUIN 2015

Résumé

L'écart entre les textes prescriptifs et les pratiques effectives dans le cadre des ULIS ouvre la voie à la question de l'identité pour ces dispositifs et les acteurs qui œuvrent en leur sein. Les ULIS accueillent des élèves-sujets handicapés appréhendés sous l'angle de leur singularité. Mais quand le handicap n'est plus la trace de la singularité, alors les ULIS se présentent comme des anomalies au cœur de la norme, chevaux de Troie d'une « réforme de l'être » qui dépasse largement le champ du handicap.

Mots clés :

ULIS – singularité – identité – éthique – désir – loi - complexité

Abstract

The gap between the law and actual practices as far as located units for a school inclusion are concerned raises the question of identity for such structures and their stakeholders. The units receive disabled subject-pupils considered in terms of uniqueness. Located units for a school inclusion thus appear to be anomalies in the middle of norm, the Trojan horses of a "reform of the being" which goes far beyond the question of handicap.

Key words:

Located units for a school inclusion – uniqueness – identity – ethics – law – desire – complexity

L'identité est l'identité de l'identité et de la non-identité.

Hegel

Le désordre, c'est l'ordre moins le pouvoir.

Léo Ferré

Un jour, dit la légende, il y eu un immense incendie de forêt. Tous les animaux terrifiés et atterrés observaient, impuissants, le désastre. Seul, le petit colibri s'active, allant chercher quelques gouttes d'eau dans son bec pour les jeter sur le feu. Au bout d'un moment, le tatou, agacé par ses agissements dérisoires, lui dit : « Colibri ! Tu n'es pas fou ? Tu crois que c'est avec des gouttes d'eau que tu vas éteindre le feu ? » « Je sais, répond le colibri, mais je fais ma part. »

Pierre Rabhi

Sommaire

Introduction 6

I- Quelles fondations institutionnelles pour une identité professionnelle ? Tensions 9

1- La loi 2005 : le dessous des cartes 9

2- Nom de code : 2010-088 11

a) Le choix des mots 11

b) De l'intégration à l'inclusion : les conditions de la scolarisation 15

• L'intégration à condition… 15

• L'inclusion sous conditions 16

• Coordonnateurs : Les oubliés 19

• AESH : Les invisibles 21

La professionnalisation : une véritable reconnaissance ? 22

3- De l'institué à l'instituant 24

a) La dictature des prescriptions 25

• La loi, la morale et moi 25

• L'institué 25

b) L'instituant : un mouvement créatif 27

c) Pourquoi j'ai pas tué l'institution 27

d) Une liberté illusoire ? 30

II- **Le dispositif ULIS : objet de création** 32

1- L'éthique comme support de la création 32
a) Une éthique du sujet 32
b) Une éthique de l'alliance 34
c) Une éthique du « se donner la mort » 34

2- Le dispositif : un mouvement né du désir 35
a) Un lieu 36
b) Une équipe 38
c) Des élèves 39
d) Une pédagogie 42
e) Des partenaires 45

3- De l'objet de création au sujet créatif : auto-génération 48
a) Les élèves s'emparent du navire 49
b) Une équipe « hisse et oh » 53
c) Une pédagogie des singularités 54
d) Des associés engagés 56
e) Un espace « autrement frontiérisé » 58
4- Evolution, Révolution : L'ULIS, au-delà du handicap 60

Conclusion 62

Bibliographie 65

Introduction

Enseignante-coordonnatrice d'une ULIS de lycée[1], je suis fonctionnaire au service de l'Etat. Je suis une ressource humaine spécifique œuvrant dans un cadre institutionnel délimité, en particulier par la *loi du 11 février 2005* pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et plus précisément, par la *circulaire 2010-088 du 18 juin 2010* relative à l'organisation des dispositifs collectifs au sein des établissements du second degré.

Travailler pour l'inclusion, au sein d'une société qui se veut inclusive et qui impose une loi à des esprits « non réformés » met en évidence quelques contradictions. En ce qui concerne l'éducation, Edgar Morin déclare :

> Seuls les esprits réformés peuvent composer une réforme institutionnelle qui, elle-même, permettra de former toujours plus d'esprits réformés ; et s'il n'y a pas, au départ, ces quelques esprits réformés, toutes les réformes échoueront […] tout simplement parce que les personnes chargées de les appliquer en seront souvent incapables.[2]

[1] ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
[2] Baranski, Morin, 2001

Compte-tenu du contexte d'émergence de la loi de 2005 – mondialisation, uniformisation, consommation, ressources humaines - nous pouvons légitimement nous interroger sur ses intentions. En effet, loin d'être le résultat d'une prise de conscience générale, elle constitue une réponse au lobby de parents d'enfants handicapés et impose à une société les demandes d'une minorité. Elle vise avant tout à rétablir l'ordre et, en ce sens, participe d'une pensée simplifiante qui fonctionne selon les deux principes de disjonction et de réduction :

> Le paradigme de la simplicité […] met de l'ordre dans l'univers et en chasse le désordre. L'ordre se réduit à une loi, à un principe […] Le principe de simplicité soit sépare ce qui est lié (disjonction), soit unifie ce qui est divers (réduction).[3]

Ramener le divers à l'unité, une intention que nous pouvons prêter à la loi de 2005 : uniformiser, lisser, assimiler. Cette loi arrive dans une société individualiste qui n'est pas prête à la recevoir ; sans conviction, sans idéologie, sans moyens, elle ne peut convaincre que les « déjà convaincus », ceux dont elle ne fait que légitimer les pratiques.

Au cœur de ces tensions, la création, en 2009, du dispositif ULIS de lycée lozérien impose une modification sensible du paysage de l'Ecole qui fait entrer du « dehors » dans du « dedans », le « dehors » étant matérialisé par les espaces clos des ULIS dans lesquels les textes enferment coordonnateurs, AESH[4] et le handicap des élèves orientés vers le dispositif. L'ULIS concentre alors toutes les peurs et les angoisses face au « hors norme ». Le coordonnateur, spécialiste du handicap, représente le référent, le repère, la bouée de sauvetage, le confident des enseignants bouleversés, déstabilisés par le handicap, parfois ébranlés dans leur identité même. L'ULIS se présente à la fois comme le chausse-pied qui va permettre au « hors norme » de rentrer dans le rang, l'antichambre du lissage au service de l'école de la normalité, et à la fois comme une sorte d'AESH-i de l'institution, une zone tampon qui va absorber les heurs, les chocs, l'incompréhension, l'ignorance et les résistances.

---

[3] Morin, 2005, p.79
[4] Accompagnant des élèves en situation de handicap.

Dans ce cas, les dispositifs ULIS, fer de lance de l'Ecole inclusive, permettent-ils seulement à l'Ecole de se montrer charitable, bienveillante – à défaut d'être innovante – tout en rassurant l'Etat en faisant passer les singularités dans l'entonnoir de la mise en conformité des futurs citoyens, électeurs et consommateurs de demain ?

Un cadre est posé, institué. La loi balise, dispose les cordons de sécurité. Aux « déjà convaincus » de s'équiper : sac à dos et nécessaire de survie, chaussures à crampons, pour arpenter le terrain miné par les textes, armés de leur seule conviction pour trouver les espaces de liberté d'action et faire valoir un partage de territoire et le simple droit d'exister.

Et, sensiblement, sous l'impulsion de l'instituant, vivant, forces créatrices et parfois contraires, les limites fixées par les textes se transforment en frontières mouvantes, imposant le glissement vers un nouveau paradigme, complexe, chargé de volonté d'innovation.

Quand la loi prescrit de loger du singulier dans du commun, confortant l'idée selon laquelle « pour [l'état], ce qui importe ce n'est jamais la singularité comme telle, mais seulement son inclusion dans une identité quelconque »[5], quelle identité assumer pour un coordonnateur d'ULIS - pour les dispositifs ULIS – tendu entre l'injonction institutionnelle de participer à l'inclusion synonyme de bâillonnement et d'uniformisation et celle, subjective, éthique, de prendre part à l'affirmation des « singularités quelconques » au sens où G. Agamben l'entend : «l'être tel que de toute façon il importe »[6] ?

Ce travail de recherche se présente ainsi comme une quête identitaire suivant le fil d'Ariane tendu entre les textes prescriptifs, inertes, et les pratiques éducatives et pédagogiques de terrain, issues d'un mouvement créatif empreint de désir et de liberté.

---

[5] Agamben, 1990, p.89
[6] Ibid. p.9

I - Quelles fondations institutionnelles pour une identité ? Tensions.

1 - La loi 2005 : le dessous des cartes.

Si nous considérons que la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ne porte pas une idéologie mais constitue une réponse aux associations de parents d'enfants handicapés demandant la participation pleine et entière de leurs enfants à la société dans laquelle ils vivent – le droit pour leurs enfants d'aller à l'Ecole – nous pouvons avancer qu'elle a pour objectif, d'une part, de faire taire les voix qui grondent, perturbent un équilibre et créent du désordre, et, d'autre part, de faire entrer dans un cadre des mouvements qui se constituent à la marge et pour lesquels les réponses apportées sont aussi nombreuses que les interlocuteurs – directeurs d'écoles, principaux de collèges, proviseurs de lycées – confrontés à ces demandes pressantes. Si nous en croyons E. Enriquez[7] :

> Une société est […] un ensemble d'institutions coordonnées qui ont des fonctions différentes et qui, en même temps, tendent toutes au même but que leur coalition permet d'atteindre : assurer la régulation […] et résoudre les conflits (et même empêcher les actions disruptives) qui peuvent […] perturber le fonctionnement harmonieux de l'ensemble.

Ainsi, la loi fait obligation et rétablit l'ordre.

Nous pouvons, de ce point de vue, nous référer à Marcuse[8] qui considère que la société contemporaine ne laisse pas exister ce qui ne s'adapte pas à son fonctionnement et fait taire la critique en absorbant en son sein les forces contraires. Car, quoi de plus menaçant, pour l'Etat, que de voir, à la marge, des êtres revendiquer le droit d'exister ? Quelle autre réponse possible que de légitimer leur existence ? Entre le propre et l'impropre, la loi se glisse et fait son œuvre : donner à tous ce qui ne peut appartenir à chacun. Ainsi que Pierre Macherey l'exprime, elle ramène le divers à l'unité et « tend vers l'installation d'un ordre, c'est-à-dire d'une organisation dont la

---

[7] Enriquez, 2006, p.146.
[8] Marcuse, 1968.

permanence soit garantie contre tout risque de perturbation »[9]. Si l'homme est « le simple fait de sa propre existence comme possibilité ou puissance »[10], une infinité de possibilités et la puissance d'être ou de ne pas être, il est du devoir de l'Etat, par les lois qui instaurent la morale et fondent les communautés, de réprimer cette « puissance » propre à chacun, indéterminée, infinie et indéfinie. Et, en effet, quelle liberté et quelle place à l'imagination, quelle possibilité, quelle puissance, reste-t-il quand la loi impose un cadre ?

Signe de désordre, la marge se trouve instituée. L'Etat accepte un peu de désordre dans le cadre afin de supprimer le « hors cadre » et en quelque sorte empêcher le changement social qui pourrait avoir lieu. Ainsi que Giorgio Agamben[11] l'exprime dans *La communauté qui vient*, « l'Etat […] ne se fonde pas sur un lien social […] mais sur sa dé-liaison, qu'il interdit ».

Par ailleurs, selon Eugène Enriquez, les institutions sont « ce qui établit […], ce qui assure la maintenance […], ce qui forme (toute institution a pour but la socialisation) »[12]. Parce qu'il est un être social, l'homme est « le produit d'identifications. D'où, parfois, la volonté des institutions de procéder à des identifications massives et de faire des nouveaux hommes des copies des anciens »[13]. De là, la tentation, légitime, de prêter à la loi 2005, une intention d'uniformisation. La société inclusive dont elle constitue les prémices et dont se gaussent tous les bien-pensants ne présente elle pas en réalité le risque de l'indifférenciation dans le contexte politico-économique qui lui a donné naissance ? Comment ne pas soupçonner une société capitaliste dont les maîtres mots sont : mondialisation, globalisation, production, consommation, de viser la négation des singularités par le lissage des différences?

---

[9] Pierre Macherey, 2011, p.6.
[10] Agamben, 1990, p.48
[11] Ibid, p.89.
[12] Enriquez, 2006, p.146
[13] Ibid

2 - Nom de code : 2010-088.

a - Le choix des mots

« Mal nommer les choses, c'est ajouter du malheur au monde » (Camus)

La circulaire 2010-088 du 18 juin 2010, concernant la scolarisation des élèves handicapés et en particulier des dispositifs collectifs au sein des établissements du second degré, est un exemple parmi d'autres de la façon dont les institutions se saisissent des vagues directives intimées par la loi 2005 concernant la scolarisation des élèves handicapés. Là où la loi 2005 évoque l'influence de l'environnement et son adaptation nécessaire à la mise en œuvre du principe d'accessibilité et affirme le droit à la scolarisation des enfants handicapés, la circulaire 2010-088 se laisse aller à un flou artistique quant à la dénomination à adopter pour les élèves handicapés, se contredit et insidieusement laisse la porte ouverte à toutes les dérives, exagérations, aberrations.

Dans cette circulaire, nous observons clairement le glissement de « l'élève handicapé », tel qu'il apparaît dans le titre, vers « l'élève en situation de handicap » dès le début du 3ème paragraphe. En réalité, la distinction est faite entre « élèves malades » et « élèves en situation de handicap » alors que les deux catégories sont supposées être regroupées sous le titre « Scolarisation des élèves handicapés ». Il faut entendre, je suppose, que l'élève malade est handicapé mais pas en situation de handicap…

Dans les discours, l'expression « en situation de handicap » a clairement été acceptée comme la dénomination « politiquement correcte » et l'on est fier de montrer que nous avons bien intégré la tendance mais pour la plupart, l'expression est vide de sens, elle vient simplement recouvrir « handicapé » qui apparaît alors comme le mot à bannir. Pour d'autres, elle est la condition du chemin vers une forme « d'inclusion ».

La circulaire abrogée n°95-125 concernant la mise en place des UPI avait pourtant posé les prémices de la « situation de handicap » : « La situation des élèves admis dans les UPI implique une approche positive du handicap considéré comme évolutif, étroitement lié aux situations, à l'environnement et pas seulement attaché à la personne. » L'approche positive n'a visiblement pas trouvé son public, en revanche la

situation de handicap fait un tabac. L'école s'est en effet emparée de cette expression : elle parle d'elle-même et rend acceptable l'inconcevable, c'est-à-dire l'identification à la personne handicapée. Les comparaisons fusent pour tenter d'assimiler le nouvel ordre moral : « Moi aussi, je suis en situation de handicap si on me prive de mes lunettes !». Cela semble aller de soi… à un détail près : cette personne n'a jamais eu ni à prouver sa myopie, ni à justifier l'aménagement « lunettes » par un document officiel émanant de la MDPH[14] pour conserver ses lunettes lors du passage d'un examen. Cependant, la possible identification rend la présence de l'autre, handicapé, soutenable et acceptable.

Une nouvelle fois, le processus d'identification assigne à l'autre, différent, une place qui n'est pas la sienne puisqu'elle pourrait être celle de tout un chacun. Dès lors que tout le monde peut finalement se retrouver en situation de handicap – et personne ne manque d'imagination pour se trouver des situations de handicap – la personne handicapée se voit privée, spoliée de ce qui lui est propre, qui participe de son identité propre, et qui se trouve réduit à une « difficulté ».

La « situation de handicap », au lieu de mettre en exergue la nécessité d'adaptation de l'environnement, devient la propriété de tous et, par là, disparaît. De la même façon que la norme ne s'accomplit qu'en disparaissant, la situation de handicap disparaît par l'assimilation ce qui tendrait à prouver que, décidément, cela ne va pas de soi.

Les législateurs n'hésitent pas à pousser le bouchon un peu plus loin encore. En effet, la circulaire insiste particulièrement sur le fait que « les élèves scolarisés au titre de l'ULIS sont des élèves à part entière de l'établissement »[15] : l'inclusion contient clairement son exclusion. Les élèves sont scolarisés mais « au titre de l'ULIS », qui pourtant est un dispositif, et non pas un contenant. Il est vrai, cependant, que « leur inscription se fait dans la division correspondant à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS) »[16]. Même une tentative de lecture entre les lignes s'avère ici ardue ; même le lecteur un tant soit peu avisé perd son latin dans les eaux troubles de l'inclusion-exclusion.

---

[14] Maison Départementale des Personnes Handicapées.
[15] Circulaire 2010-088 du 18 juin 2010.
[16] Ibid.

Une fois le doute installé, le législateur met les pieds dans le plat : les élèves scolarisés au titre de l'ULIS deviennent « les élèves de l'ULIS » puis « les élèves d'ULIS ». Par un tour de passe-passe digne d'un grand prestidigitateur, les élèves « en situation de handicap » privés de leur identité, sont affublés d'une étiquette qui permettra de bien les différencier. Pour parfaire le tableau, il est précisé qu'en collège, les élèves sont scolarisés en ULIS, un dispositif et non pas une classe… rappelons-le ! Ils sont donc, si justement nous lisons entre les lignes, renvoyés dans les limbes du non lieu. A moins que la circulaire ne fasse que légitimer ce qui a lieu sur le terrain où nous pouvons constater que les ULIS de collège fonctionnent davantage sur le modèle d'une classe que sur le mode du dispositif. Les raisons en sont à la fois historiques et culturelles puisque les « classes spéciales » et les UPI[17] qui les ont précédées étaient effectivement des classes dans lesquelles étaient inscrits et scolarisés les élèves handicapés, classes dirigées par un instituteur puis professeur des écoles dont la mission était bien de faire la classe 21h par semaine à ses élèves. Aujourd'hui encore, nombre d'ULIS de collège fonctionnent comme des classes, au bénéfice d'élèves dits « non scolarisables » qui sont « inclus » de façon ponctuelle dans des cours d'EPS, musique et arts plastiques de classes dites « ordinaires ». Cela a pour conséquence, le maintien du principe « classe » : les élèves sont inscrits en ULIS, et non dans une classe de référence, et ne font pas partie des effectifs de l'Ecole ordinaire alors qu'ils y viennent tous les jours.

Un bulletin de l'ESEN[18] concernant les dispositifs ULIS, destiné aux personnels de direction, enfonce le clou en reprenant cette circulaire en ces termes : « Les élèves en situation de handicap ou de maladies invalidantes dont les difficultés ne peuvent être entièrement assurées dans le cadre d'une classe ordinaire peuvent faire l'objet d'une ***scolarisation en ULIS***. Ils doivent recevoir un enseignement adapté qui met en œuvre les objectifs prévus par le projet personnalisé de scolarisation, incluant, autant qu'il est possible, des plages de scolarisation dans les classes de référence de l'adolescent. »

Elèves stigmatisés par l'exclusion dont ils font l'objet de la part de l'institution et qui dans le regard des autres sont « ces élèves-là ». Pour preuve, la réflexion d'un

[17] Unité pédagogique d'intégration.
[18] Ecole Supérieure de l'Education Nationale, Bulletin de l'ESEN concernant les ULIS.

parent d'élève non directement concerné par le handicap lorsqu'il apprend l'existence de l'ULIS de lycée : « C'est bien qu'il y ait des ULIS au lycée aussi pour ces élèves-là ». Petite phrase anodine et bien-pensante, non pas choquante, mais qui donne à réfléchir sur le poids des mots. Le mot inclusion n'est pas prononcé, mais le principe est dit, semble admis. La loi se fait morale : « C'est bien ». Au décryptage, cependant, cette phrase assigne une place à chaque objet : l'ULIS est au lycée, c'est un peu de « dehors » que nous mettons « dedans », l'élève handicapé est inclus dans la communauté « élève », ce qui justifie son « être-dedans », mais il est aussi cet « élève-**là** », tenu à distance, à l'ULIS. Il est bien « l'élève d'ULIS » annoncé dans la circulaire. Son territoire est délimité. Selon les géographes, les frontières ne servent qu'à faire la guerre : séparer, borner, suppose le risque de contestation de ces frontières, autrement dit, le risque d'un conflit. Le « là » de cet élève rassure parce qu'il est contenu, mais le fait qu'il le soit apparaît justement comme le signe de la crainte qu'il inspire.

A ce stade, il est bon de rappeler que c'est cette même circulaire qui introduit véritablement la notion d'inclusion puisque, par elle, les UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration) deviennent ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire). À aucun moment, cependant, elle n'explique le changement de paradigme qu'implique ce choix. Un mot vient en recouvrir un autre. Les modalités de fonctionnement et d'organisation des dispositifs de scolarisation des élèves handicapés dans le second degré sont au centre de cette circulaire. La notion d'inclusion doit se lire entre les lignes : elle est clairement associée aux dispositifs ainsi qu'à des modalités de mise en œuvre.

b - De l'intégration à l'inclusion : les conditions de la scolarisation.

• L'intégration à condition …

La démarche d'intégration consiste à aller chercher une personne hors du cercle pour la mettre dans le cercle. Elle affirme la notion d'opposition entre groupes différents, les « siens » et les « non siens ». Les élèves handicapés sont intégrés à condition d'endosser les caractéristiques des élèves non handicapés. Ils doivent montrer patte blanche et se conformer au cadre existant.

En ce qui concerne l'Ecole, elle ne change pas, elle compte seulement des membres en plus. L'Ecole accepte le chargement de l'autre à condition qu'il vienne ressembler à la majorité « ordinaire ». Les caractéristiques de l'Ecole d'origine ne sont pas modifiées : les « non siens » deviennent des « siens ».

L'Ecole, toute puissante, met en place un service de douane qui délivrera, ou non, le laissez-passer vers ce lieu devenu un idéal à atteindre parce qu'il faut le mériter, s'en montrer digne. Sinon, on vous dirige gentiment vers la classe spécialisée pour laquelle vous êtes adapté.

Hervé Benoît compare l'élève en intégration à un « 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), si elle ne fait pas preuve des capacités d'adaptation requises (par exemple, savoir correctement s'exprimer dans la langue du pays d'accueil). »[19]

Ce type de processus est comparable à celui du système immunitaire de tout organisme, qui est un ensemble coordonné d'éléments capables de faire la distinction entre les cellules et les molécules qui lui appartiennent, constituant le « soi », et celles qui proviennent d'autres organismes, constituant le « non-soi ». Ainsi, le non-soi d'un individu est défini par des marqueurs cellulaires ou toute autre molécule différente du soi, reconnus comme étrangers par l'organisme. Il ne résulte pas de l'expression du génome et déclenche une réaction immunitaire, de rejet. Il est étonnant de constater

[19] Benoît, 2013, p.56

que le choix des mots, dans ce champ médical, réfère à ce point au rejet du corps étranger : cette vision a sans aucun doute un ancrage culturel, mais la réaction immunitaire tend à montrer que le phénomène de rejet est un constituant de l'être humain en général, une protection contre l'agression venant de l'extérieur.

Un espoir subsiste, cependant, des expériences récentes en immunologie ont montré qu'un corps étranger introduit dans une cellule à un stade très précoce, au moment où l'organisme en est encore à la reconnaissance du soi, n'est pas rejeté, pas non plus reconnu comme soi, mais accepté par l'organisme comme faisant partie de son environnement. Une piste ?

• L'inclusion sous conditions

La notion d'inclusion suppose la fin des démarches et procédures d'intégration et propose la coexistence de tous les êtres appréhendés sous l'angle de leur singularité, un accueil libre, une place acquise pour la rencontre de l'autre. Mais l'esprit inclusif est une valeur personnelle, une philosophie de vie, une éthique. Ainsi, des êtres peuvent être inclusifs mais la loi ne peut que proposer de « faire de l'inclusion ».

La scolarisation des élèves handicapés demande souvent des aménagements spécifiques (quoi qu'ils ne le soient de moins en moins) et l'école les accueille avec des modalités d'inclusion écrites dans le marbre, le fameux PPS[20] qui vient légitimer les aménagements spécifiques dont l'élève bénéficie, et surtout les imposer aux équipes pédagogiques. De toute évidence, la scolarisation des élèves handicapés ne va pas de soi. Elle devient inclusion et, lorsque l'élève participe à tous les cours de sa classe, on dit qu'il est en inclusion totale, et non pas qu'il est scolarisé. Dès que l'on parle d'inclusion, il me semble que nous évoquons un processus qui ne va pas de soi. Les conditions posées se contredisent parfois – en ULIS de collège, nous voyons parfois des élèves non lecteurs non inclus en cours de français mais inclus en histoire-géographie. Qu'en est-il de la scolarisation à proprement parler de ces élèves dont l'emploi du temps est découpé par la volonté de personnes qui décident des modalités d'inclusion ? Quand la scolarisation d'un élève est soumise au savoir a priori, qu'a fait

[20] PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation.

l'institution si ce n'est apporter une réponse simple et unique à un problème ? Non lecteur = pas d'inclusion en cours de français. Ceci, me semble t-il, participe à la fois d'un système de pensée dualiste et d'une forme de toute puissance de l'Ecole qui sait ce qui est bon pour ses usagers.

Dans un article qui propose une confrontation des notions d'inclusion et d'intégration, les auteurs précisent que la notion d'inclusion suppose que tous les enfants ont leur place « de plein droit » à l'Ecole et avancent que

> Ce principe dépasse largement les seuls enfants en situation de handicap et concerne l'ensemble des élèves, quelles que soient leurs caractéristiques, individuelles, sociales, culturelles. Poser ce principe ne signifie pas pour autant un nivellement des différences, mais au contraire une reconnaissance de la diversité.[21]

La notion d'inclusion enjoint l'Ecole à s'adapter, à se rendre accessible à tous, les élèves handicapés représentant finalement la minorité qui « essuie les plâtres » de l'Ecole inclusive. Pourtant, sur le terrain, nous sommes encore loin du compte car, même si des enseignants montrent une volonté certaine – qui existait bien avant la loi – d'adapter leur enseignement à tous les élèves, le cadre de l'Ecole ne bouge pas, il contraint et oblige à mettre de côté une position éthique. En effet, les programmes, les échéances, et surtout les modes d'évaluation ne sont pas modifiés. Par petites touches, nous faisons entrer dans le cadre de l'Ecole des outils répondant aux critères de l'école inclusive, mais ces outils restent à la marge, posés à côté du cadre. Pour exemple, le fameux « livret personnalisé de compétences » (LPC) - qui atteste l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun, de l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire, généralisé depuis la rentrée 2009 à tous les collèges – vient concurrencer les relevés de notes, bulletins et livrets scolaires et se présente bien souvent comme une charge de travail supplémentaire aux yeux des enseignants qui ont bien du mal à y percevoir de nouvelles perspectives.

---

[21] Plaisance, Belmont, Vérillon, Schneider, 2007, p.160.

> En France, lorsqu'on parle d'éducation inclusive, on s'inscrit dans le prolongement de la loi d'orientation sur l'école de 1989 qui incite à une évolution des pratiques pour prendre en compte la diversité des élèves.[22]

Il apparaît de façon évidente que l'Ecole est supposée évoluer au travers des actions mises en place par ses acteurs mais son cadre limite clairement toute velléité de créativité. Cette résistance de l'institution à faire évoluer le cadre a pour conséquence de brider les bonnes volontés ainsi que de donner le sentiment aux personnes « de terrain » qu'elles sont utilisées et même « essorées », car travailler au forceps à faire entrer des carrés dans des ronds peut sans aucun doute décourager. La société inclusive, l'Ecole inclusive, le nouvel homme inclusif sont mis à l'épreuve du cadre institutionnel qui semble, d'une part, intimer que nous le dépassions et, d'autre part, réprime tout dépassement. Ainsi, de l'intégration à l'inclusion, nous faisons « comme si » les esprits avaient changé sous l'effet du coup de baguette magique de la loi 2005. L'Ecole travaille aux « conditions » d'inclusion des élèves handicapés. La place est loin d'être acquise…

Le doute apparaît déjà dans la loi 2005 elle-même puisque le mot « inclusion » apparaît dans le premier article qui affirme que « le service public de l'éducation […] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. »(Art. L111-1) Mais les articles afférents à la loi poursuivent la réflexion sur la scolarisation des élèves handicapés en termes « d'intégration scolaire ».

L'intérêt majeur du choix du mot « inclusion » est double, à mon sens. En effet, il a un contraire, « exclusion » et, ainsi, d'une part, inclure, c'est dire que nous n'avons pas exclu, et d'autre part, c'est se donner la possibilité de ne pas inclure.

Et quoi de plus naturel si nous songeons au postulat de Freud[23] selon lequel aucune communauté humaine ne se constitue sans exclure quelque chose. Ainsi l'exclusion est constitutive des communautés, le dedans ne se repérant comme dedans que par rapport à un dehors.

---

[22] Ibid.
[23] Freud, 2004.

C’est bien là que réside le tour de force des législateurs : l’inclusion légitimée et mise sous condition permet, de fait, de légitimer l’exclusion tout en continuant à pratiquer l’intégration.

Le mot inclusion retrouve sa définition originelle : nous mettons du « dehors » dans du « dedans ». En minéralogie, une inclusion est un corps étranger, une lacune ou un accident de formation dans les cristaux et les minéraux qui, par conséquent, échappent à la perfection.[24]

Changer les mots, sans aucun doute, permet de transformer le réel.

• Coordonnateurs : les oubliés.

Tandis que dans une perspective d’intégration, l’enseignant-coordonnateur endossait la fonction d’ « ambassadeur du handicap, cherchant à faire valoir les droits de ses ressortissants au regard des autorités administratives du pays étranger dans lequel ils souhaitent séjourner temporairement»[25], devant négocier avec ses collègues enseignants les temps d’intégration, il se trouve, aujourd’hui dans un contexte d’inclusion au carrefour où se croisent les partenaires agissant autour de l’élève. Les nouvelles perspectives semblent apparaître à travers le rôle du coordonnateur de l’ULIS, tel qu’il est précisé dans la circulaire 2010-088.

Celui-ci est « chargé de l’organisation du dispositif et de l’adaptation de l’enseignement » et, visiblement, l’organisation est laissée à son appréciation : rien n’est précisé mais tout reste à faire.

Plus loin, on lui rappelle qu’en tant que « spécialiste de l’enseignement auprès d’élèves handicapés […] sa première mission est, dans le cadre horaire afférent à son statut, une mission d’enseignement face à élèves ». Selon son statut, enseignant issu du premier ou du second degré, il semble devoir, en premier lieu, enseigner 21h, 18h ou 15h.

---

[24] Larousse
[25] Benoît, 2013, p.56.

Il est, en outre, considéré comme « une personne ressource indispensable » auprès des enseignants non spécialisés et, en lycée, il développe des liens étroits avec les partenaires accompagnant l'élève.

Le flou persiste. Toutes ces « précisions » sonnent creux et pointent à la fois l'absence de moyens dévolus à la mise en œuvre de ces missions et les résistances de l'institution même à voir évoluer la fonction de l'enseignant spécialisé en charge d'un dispositif ULIS.

Très rapidement, celui que la circulaire nomme « coordonnateur » est ramené à une fonction première supposée remplir son temps légal de travail : l'enseignement. Par petites touches sont précisées les missions relevant de la coordination, mais les moyens de leur mise en œuvre sont totalement éludés. Ainsi, l'enseignant doit enseigner : c'est pour cette fonction-là qu'il est rémunéré. Il doit remplir son temps de travail avec ce pour quoi il est missionné au départ. La résistance se fait jour, le coordonateur qu'il doit devenir n'a pas de temps imparti pour remplir ses missions. Sont-elles secondaires ? Nous pouvons avoir le sentiment, ici, que le législateur craint que l'enseignant ne dérape, qu'il n'enseigne plus, ou moins. Comment, en effet, évaluer la mission de coordination et le temps qu'elle demande ? La circulaire n'en dit rien. La pratique et le temps le diront peut-être.

Le bulletin de l'ESEN concernant les dispositifs ULIS précise pourtant que c'est au chef d'établissement qu'il appartient de prévoir les modalités de mise en œuvre de la coordination du dispositif : partage du temps de service du coordonnateur en temps d'enseignement (mission première) et temps de coordination-synthèse, élaboration de la lettre de mission du coordonnateur, etc… Ainsi, la « gestion » de la coordination des dispositifs ULIS est laissée au bon vouloir de chefs d'établissements qui ont bien d'autres chats à fouetter que de s'investir pour un dispositif accompagnant une quinzaine d'élèves. Concrètement, l'organisation est souvent laissée aux bons soins du coordonnateur qui rend compte de son action, en fin d'année, via le bilan d'activités demandé par le chef d'établissement.

Ne sont pas évoquées non plus, dans la circulaire 2010-088, les modalités d'évaluation (inspection ?) du coordonnateur, en particulier lorsqu'il s'agit d'un personnel du second degré qui est supposé être inspecté – ce qui a une influence sur le

changement d'échelon – par un IPR[26] spécialiste de sa discipline d'origine. Tout le monde se renvoie la balle : le handicap, c'est l'apanage du 1er degré. Allez donc en parler à l'IEN-ASH[27] de votre département ! Mais ce dernier vous renvoie vers votre IPR, arguant qu'il ne peut inspecter un personnel du second degré, que vous devez être inspecté dans le cadre de votre discipline. Si vous êtes agrégé d'Allemand, on attend de vous la mise en place d'un cours d'Allemand on ne peut plus artificiel, à destination des élèves handicapés bénéficiant de l'accompagnement du dispositif ULIS – qui a priori viennent de façon ponctuelle et jamais tous au même moment et sont parfois dispensés de Langue Vivante 2 -, cela afin que l'on puisse juger de vos compétences en matière d'adaptation de l'enseignement de votre discipline ! Bien entendu, vous n'en faites rien, et les années défilent, vous œuvrez sans contrôle, sans cadre horaire bien défini, sans rémunération autre que celle prévue pour vos heures d'enseignement, seul maître à bord d'un dispositif qui échappe à toute régulation. Tel un poisson pilote, vous naviguez à vue, en eaux troubles, avec un goût un peu amer dans la bouche et le sentiment que l'institution prend le parti d'oublier la chair et le sang que vous mettez au service du squelette de la loi.

La circulaire précise par ailleurs que « les modalités d'organisation et de fonctionnement de l'ULIS sont conçues aux fins de mettre en œuvre les PPS des élèves ». Le coordonnateur est donc, en premier lieu, le garant du PPS des élèves handicapés, qui est lui-même un volet du PPO[28], et qui apparaît davantage comme un document assurant la traçabilité des actions réalisées en faveur de l'élève au regard de son handicap.

C'est bien là qu'il est attendu, car gare aux remontées éventuelles de parents qui pourraient considérer qu'à un moment donné le contrat n'est pas respecté.

• Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap: les invisibles

Dans le champ du handicap, ceux que nous avons appelé les AVS jusqu'en 2014 constituent les ressources humaines mises à disposition soit d'un élève (AVS

[26] Inspecteur Pédagogique Régional
[27] Inspecteur de l'Education Nationale pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés
[28] Projet Personnalisé d'Orientation

individuel), soit d'un dispositif ULIS (AVS collectif). Pas une seule fois, dans la circulaire 2010-088, ne sont mentionnés les auxiliaires de vie scolaire collectifs dont sont pourtant « dotés » tous les dispositifs ULIS. Pas un texte ne précise cette dotation en ressource humaine. Pourtant, tous les dispositifs ULIS bénéficient de cette aide inestimable. Les auxiliaires de vie scolaire apportent en effet un regard différent sur les élèves handicapés qu'ils accompagnent, sont force de proposition au regard des aménagements et de leur évolution pour les élèves, et permettent au coordonnateur, justement, de remplir sa mission de coordonnateur car le temps de présence auprès des élèves peut être partagé.

Les textes concernant leurs missions sont soit académiques, soit départementaux, soit émanent directement d'un établissement scolaire. Autrement dit, la prise en compte des auxiliaires de vie scolaire dépend de la bonne volonté de personnes impliquées et concernées par le handicap, quel que soit leur poste ou leur statut. Nous voyons ainsi fleurir sur le web autant de lettres de mission que de personnes à l'origine de ces lettres.

Légalement, le statut des auxiliaires de vie scolaire a évolué, ces dernières années deux types de contrats émergent : ils sont soit des **A**ssistants d'**É**ducation (**AED**) recrutés sur des contrats de droit public à durée déterminée, pour une durée de un à trois ans, renouvelables, et pour une période maximale totale de 6 ans, soit des personnels recrutés sur des contrats de droit privé, d'une durée minimale de 6 mois, renouvelables deux fois, et pour une durée maximale totale de 24 mois. Il s'agit de **C**ontrats **U**niques d'**I**nsertion (**CUI**), également appelés contrats aidés. Des statuts bien précaires s'il en est, des contrats voués à une fin annoncée.

Vers la professionnalisation : une véritable reconnaissance ?

A la rentrée 2014, les AVS deviennent des AESH (Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap). Cette nouvelle appellation est l'aboutissement de la réflexion sur la professionnalisation des accompagnants, engagée en août 2013 par un groupe de travail présidé par Pénélope Komitès, alors Chargée des Affaires Sociales et

de la Santé à la mairie de Paris 12ème, mais aucun document n'explicite le changement de dénomination. Un sigle en recouvre un autre.

Sont concernés par cette nouvelle fonction les ex AED/AVS qui conservent leur ancienneté et les CUI dont le contrat de deux ans en tant qu'AVS arrive à terme. Les CDD peuvent être conclus pour une durée maximale de trois ans, renouvelables deux fois. Après six années de service effectif, les AESH peuvent bénéficier d'un CDI. Par ailleurs, les AESH suivent une formation d'adaptation à l'emploi et doivent obtenir le diplôme professionnel, soit en suivant une formation spécifique, soit par la VAE[29]. Les années effectuées en tant que CUI ne sont pas comptabilisées pour l'obtention d'un CDI.

Nous pouvons constater que ce type de postes est encore loin de faire l'objet d'une appellation en tant que métier ou profession et demeurent précaires et mal rémunérés si nous tenons compte de l'investissement que les personnes occupant ces postes mettent au service des élèves handicapés. Notons que ces emplois sont probablement les seuls dont la période d'essai est de 6 ans pour les AESH, et dont les deux premières années – pour les contrats CUI – ne sont pas prises en compte dans la période d'essai qui est alors portée à 8 ans. Il n'est plus question de demander motivation et investissement aux personnes bénéficiant de ces contrats, mais abnégation et conviction dans la nécessité de leur fonction !

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer le maintien des AESH dans la précarité : soit l'Etat ne croit pas à la loi 2005 et attend tranquillement la fenêtre de tir pour pouvoir l'abroger ; les CDI sont, dans ce cas, une réponse a minima à la pression exercée par les syndicats. Soit, l'Etat est convaincu de la légitimité de cette loi, mais recherche une solution qui ne soit pas à sa charge car il n'est effectivement pas dans l'air du temps de créer un nouveau corps de fonctionnaires. D'ailleurs, il n'est pas encore question de mettre en place une formation initiale. Or, assumer les AESH consisterait à préparer l'avenir…

[29] Validation des Acquis par l'Expérience

Mais peut-être aussi l'Etat prendra t-il à sa charge une formation initiale, qui pourrait avoir lieu à l'ESPE[30], mais il est fort probable que le recrutement et l'emploi soient laissés à des organismes privés fonctionnant sur un modèle similaire à celui que l'on trouve dans le milieu de l'aide à la personne.

Peut-être encore l'Etat considère t-il que les AESH constituent une réponse temporaire qui va s'effacer car les enseignants, à terme, prendront le relai. Nous trouvons d'ailleurs les prémices de cette hypothèse dans la création du PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) concernant les élèves dyslexiques que l'on sort du champ du handicap et dont le projet et l'organisation des aménagements pédagogiques sont remis entre les mains des enseignants.

Quoi qu'il en soit, l'incertitude est de mise.

3 - De l'institué à l'instituant.

Selon Nadine Szabo, « l'institution se nourrit de la confrontation instituant/ institué dont il résultera un processus d'institutionnalisation permanent, un mouvement à l'origine du compromis sans lequel l'institution ne pourrait exister. »[31]

« L'institué, c'est l'universel, l'ordre établi, les valeurs, la norme»[32] autrement dit, la loi, dans sa permanence et son inertie.

« L'instituant, c'est la négation de cet universel – à la fois contestation et capacité d'innovation»[33], une forme de remise en question qui peut prendre la forme d'un mouvement créatif.

L'institutionnalisation « correspond à l'intégration, à la récupération, à la normalisation de l'instituant – la déviance devient tendance et la contestation une nouvelle norme. »[34]

---

[30] Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education
[31] Szabo, 2009.
[32] Ibid.
[33] Ibid.
[34] Ibid.

a - La dictature des prescriptions.

• La loi, la morale et moi.

La psychanalyse nous dirait que la loi opère dans le champ de la représentation, au sens théâtral du terme. Elle permet au plus grand nombre de revêtir le même masque, celui de la conformité. Elle agit dans le champ du moi et permet l'identification, la reconnaissance de l'autre parce qu'il se met à nous ressembler. Du côté de la loi, la morale nous dit « Tu aimeras ton prochain comme toi-même ». Elle donne l'illusion que nous pouvons savoir quelque chose de ce qui est bien pour l'autre. Elle rassure finalement et autorise, dans le cadre scolaire, l'institution « bien pensante » à attribuer de façon systématique un ordinateur à chaque élève dyslexique. Du divers à l'unité… Nous pouvons nous frotter les mains avec le sentiment d'avoir fait ce qu'il faut. Elle peut nous dispenser de penser : à un besoin, nous associons une solution. Mais dire à l'autre « C'est bien pour toi », n'est-ce pas justement nier son identité? Se mettre à sa place, n'est-ce pas l'en déloger ? Finalement, la « morale du bien » semble comporter un mal qui consiste à faire disparaître la singularité.

Nous pourrions avancer que la loi 2005, en quelque sorte, vient gommer le désir qui s'inscrivait dans le manque et sidère à double titre : elle rend l'avenir prévisible de par l'obligation qu'elle impose et nie chaque « un » parce qu'elle s'inscrit dans un cadre moral qui efface la subjectivité au profit du commun. Elle écrit ce qui va advenir aux personnes handicapées et nie toutes les autres possibilités.

La loi prescrit, enferme, dit ce qui va arriver et nie ainsi toute possibilité d'ad-venir.

• L'institué

« Les modalités d'organisation et de fonctionnement de l'ULIS sont conçues aux fins de mettre en œuvre les PPS des élèves »[35] : cette phrase résume la mission principale du « dispositif dynamique »[36] que constitue l'ULIS.

---

[35] Circulaire 2010-088 du 18 juin 2010.
[36] Ibid.

Le cadre posé dans la circulaire 2010-088 est clair : dans un environnement délimité, une salle de classe dédiée au dispositif, le coordonnateur, avec sa casquette d'enseignant est supposé faire en sorte que les « élèves d'ULIS » accèdent à des savoirs ou compétences, sanctionnés par un diplôme ou non, encadrés par les directives établies dans leur PPS, qui devient une forme de contrat entre l'élève - et sa famille - et l'Ecole et dont le coordonnateur est le garant.

La manière dont l'élève handicapé est abordé est assez remarquable en soi : Il est systématiquement associé à son PPS (le document porteur de son handicap en quelque sorte), un laissez-passer pour un projet scolaire. L'élève est présenté comme un être passif subissant les directives indiquées dans son PPS : « Pour les élèves d'ULIS dont le PPS prévoit …/ dans le cadre de la mise en œuvre du PPS… »[37]. Ce type de formulation participe de la négation totale de l'élève comme sujet.

La singularité des « élèves d'ULIS » est contenue dans leur dénomination : c'est la raison de leur exclusion, le handicap, toujours contenu à la marge. Par conséquent, telle qu'elle est présentée dans la circulaire, l'ULIS apparaît comme un entonnoir à travers lequel le coordonnateur a pour mission de faire passer les « élèves de l'ULIS » afin qu'ils puissent accéder au lieu de mise en conformité qu'est l'Ecole. L'ULIS se présente finalement comme le moyen de maintenir l'ordre au sein de l'Ecole.

L'ULIS est présentée comme un « dispositif dynamique », mais au cœur duquel la construction du parcours de l'élève handicapé est entièrement préparée, anticipée et inscrite dans le PPO (Projet Personnalisé d'Orientation).

La circulaire prescrit l'identité du dispositif, celle du coordonnateur, explique que le parcours des élèves est écrit.

---

[37] Ibid.

b - L’instituant : un mouvement créatif

«Contestation et capacité d’innovation » sont faites de chair et d’os, incarnées par les gens de terrain qui vont se heurter aux limites imposées par les textes, à leurs incohérences et leurs non-dits.

Les informations contradictoires (concernant les différentes missions du coordonnateur, par exemple), les incohérences (inscription des élèves : dans une classe de référence ou en ULIS ?), les non-dits (temps dédié à la coordination), font de la circulaire un document insignifiant, dans la mesure où il ne fait pas sens, et constituent, en creux, les manques qui vont éveiller le désir de ceux qui l’incarnent sur le terrain.

Ainsi, soit nous pouvons imaginer que l’instituant peut permettre la mise en place d’une nouvelle loi, plus satisfaisante, ce qui aura pour conséquence de borner à nouveau la création, soit nous pouvons espérer que l’instituant agira au sein même de l’institué, sans en combler les manques mais en renouvelant sans cesse ses actions au travers d’essais, de tentatives, qui, ne s’inscrivant pas dans la permanence, ne pourront être établies. Il s’agit alors d’œuvrer clairement au cœur de la diversité, prise en compte sous l’angle des singularités, repousser les limites du cadre car la diversité n’a pas de limite.

L’instituant, c’est l’élan vital qui va utiliser la loi comme tremplin pour aller plus loin, dépasser le filet de sécurité qu’elle représente, faire preuve de création, d’innovation.

c - Pourquoi j’ai pas tué l’institution

Sans nécessairement m’opposer à la loi, je décide d’investir les espaces de liberté laissés par la loi.

Ne pas se soumettre à la loi sans pour autant s’y opposer, c’est à la fois saisir l’espace de liberté laissé par l’absence ou l’incohérence et refuser l’absence du manque. C’est dé-sidérer l’à-venir, l’inscrire dans le désir et ouvrir à la possibilité de création.

C'est dans la création que je peux exister et cette création commence par la réflexion. Ainsi, je m'inscris dans une pratique réflexive qui consiste en :

> […] une posture, un rapport au monde, au savoir, à la complexité, une identité, un désir de comprendre ce qui se passe dans son travail, la force de refuser la fatalité, le courage d'affronter ses propres ambivalences aussi bien que les résistances des autres.[38]

Seulement ainsi, me semble t-il, est-il possible de soutenir une identité quelle qu'elle soit, laisser le « je » s'engager, dé-superposer le « je » des « moi » qui appartiennent à l'institution, aux autres, s'accrocher à son intégrité ?

Se dresser contre l'institution parce que nous avons le sentiment qu'elle nous vole quelque chose de nous même, qu'elle nous contraint à nous « arranger » avec notre éthique, nous égratigne, c'est sans doute le signe, justement, de notre capacité à évoluer, de la nécessité de créer. Le désir de se reprendre pour dépasser l'enfermement et la fatalité.

Il s'agit alors d'œuvrer en son sein plutôt que de s'en extraire, car s'en affranchir totalement reviendrait à se retrouver à l'état de nature selon Rousseau, « seul, heureux et amoral »[39]. En effet, souhaiter la « mort » de l'institution revient à refuser ce que nous sommes, refuser notre condition humaine, car nous la constituons autant qu'elle nous constitue et elle participe à notre équilibre autant que nous participons au sien.

En ce sens, je rejoindrais Edgar Morin qui nous rappelle que

> Chacun de nous est un « individu », « partie d'une espèce » et « partie d'une société ». Nous sommes dans la société, mais la société est en nous à travers son langage, ses normes, ses idéologies. […] Chacun des termes est récursif, c'est-à-dire que chacun génère l'autre et est généré par l'autre. [40]

La notion de mouvement qu'il introduit ici est essentielle car cela renvoie à la nécessaire évolution de notre condition qui génère elle-même son évolution.

---

[38] Perrenoud, 2005, p.31.
[39] Rousseau, 1971.
[40] Morin, Baranski, 2001.

Et ainsi :

> Nous avons […] le devoir d'entretenir l'indignation pour ne pas tomber dans l'indifférence ou dans un sentiment de fatalité qui nous plongerait dans l'impuissance – ce qui serait terrible pour notre dignité[41].

S'indigner, ce n'est pas seulement avoir un regard critique, c'est aussi réagir à quelque chose qui nous semble ne pas tourner rond et avoir le désir d'y remédier.

L'indignation participe d'un élan vital : refus de tomber dans l'in-différence, autrement dit l'uniformisation ou l'absence de singularité ; refus de la fatalité, du destin, d'une histoire prévisible qui nous rendrait impuissants, sans possibles ; refus de la perte de notre dignité qui réside dans notre capacité à évoluer.

Cet élan vital ouvre sur les possibles et montre la capacité à concevoir du nouveau en s'appuyant sur l'existant et même l'inerte. Il fait appel à chaque « un » selon son cœur et à chaque « je » selon son éthique.

Si nous songeons aux conditions qui ont vu émerger la loi de 2005, nous nous rendons compte qu'elle vient à rebours de l'air du temps qui est caractérisé par l'individualisme, elle prend à revers une société où ce que nous avons prend le pas sur ce que nous sommes. Son caractère contraire aux valeurs dominantes nous fait douter. Certes, elle fait taire les associations de parents d'enfants handicapés, mais surtout elle a été imposée par cette minorité et vient légitimer des pratiques existantes. Nul n'est besoin de nous dire tout enfant de 3 à 16 ans est un élève de droit, nous le savons, nous le vivons et en sommes profondément convaincus.

La loi, en revanche, parce qu'elle est écrite et que, sciemment, elle inocule, tels des messages subliminaux, des principes, des concepts aux travers de mots, peut bien nous pousser à l'errance, en quête de définitions, d'explications : inclusion, situation de handicap, font couler l'encre des détracteurs des termes de la loi.

S'appuyer sur ce que nous sommes, ce dont nous sommes convaincus et qui profondément nous semble « aller de soi », me semble la bonne route à suivre : celle

---

[41] Rabhi, 2010, p.132.

qui se présente lorsque nous avons cessé de croire et qu'alors tout devient possible, même « faire avec » nos contradictions et nos errances. De toute façon, nous participons à ce qui est là et à ce qui est à venir. De fait, c'est un sentiment de liberté qui s'impose. Peut-être alors puis-je avancer que désir, création, indignation, sont les signes et les moteurs de la liberté ? Un fonctionnaire libre, pourquoi pas…

d - Une liberté illusoire ?

« Fonctionnaire » et « libre » peuvent sembler tout à fait antagonistes au premier abord. Mais si nous considérons que nous ne vivons pas dans une société où règnent totalitarisme ou despotisme, où l'homme n'est pas réduit à l'état d'esclave au sens où il peut exercer sa citoyenneté, alors cette liberté désigne l'espace légal que les institutions laissent à notre disposition pour exercer "notre liberté personnelle".

C'est en ce sens que Rousseau défendait l'idée selon laquelle l'homme est fondamentalement un être libre, la liberté politique visant à garantir la liberté individuelle. En tant que fonctionnaire, c'est justement de ces espaces de liberté dont nous avons le devoir de nous saisir afin de permettre à l'institution d'évoluer.

Le pouvoir de dire « non », de nous « indigner », ouvre la voie à l'expression des « je », les *sujets* qui s'engagent. Jean-Paul Sartre affirmait que l'homme est ce qu'il se fait, que la liberté est non pas une propriété de l'homme mais son être-même. Nous pouvons effectivement nous retrouver placés dans des situations que nous ne sommes pas libre de choisir, mais libre à nous de leur conférer un sens plutôt qu'un autre, de les assumer plutôt que de les fuir. La liberté se situe dans ce cas dans les réponses que nous apportons à ces situations. Nous comprenons ainsi que, puisque nous ne cessons de nous choisir, non seulement la liberté n'est pas une illusion, mais elle est notre « prison » puisque selon Sartre « nous sommes condamnés à être libres »[42].

Dans cette perspective, se considérer libre c'est, pour un coordonnateur d'ULIS Lycée, appréhender l'élève handicapé, sous l'angle de sa liberté en tant qu'être

[42] Sartre, 1946.

humain. Peut-être est-ce un leurre… Quelle liberté pouvons-nous imaginer pour un jeune ayant passé toute ou partie de sa vie comme « objet de soins, d'éducation, de rééducation »[43]? Pouvons-nous nous permettre de dire à un élève tétraplégique : « Tu es libre, ta vie sera ce que tu en feras. » ? Quelle liberté pour ses jeunes qui, à la fin de leur journée de cours, attendent parfois pendant une heure le taxi qui doit les ramener au centre de rééducation motrice où ils sont internes et éloignés de leurs familles ? Où se situe votre liberté quand le taxi arrive et que, sans un sourire, le chauffeur vous charge à l'arrière tel un objet pour vous conduire dans un lieu où vous redevenez, jusqu'au lendemain, un « objet de soins » ?

[43] Morvan, 2012, p.20.

II - Le dispositif ULIS : objet de création

1 - L'éthique comme support de la création

a - Ethique du sujet

Si nous considérons que les croyances bornent l'esprit et le champ de vision, nous pouvons avancer que c'est lorsque que nous ne croyons plus en rien que tout devient possible. Lorsque nous arrêtons de réfléchir, d'interroger les mots ou les concepts, alors surgit le « je », subjectif, qui nous renvoie à notre séjour sur terre, comment, avec qui et où nous vivons. Nous pouvons alors écouter librement notre être profond qui nous dit que le « vivre ensemble » n'est pas convoqué par des lois.

En ce sens, nous pouvons avancer qu'il n'y a d'éthique que du sujet. C'est faire preuve de la capacité à ne pas être réductible à un savoir supposé sur notre être, à ne pas se confondre avec les représentations, à demeurer distinct, en tant que sujet, des représentations de nous-mêmes.

Selon Lacan[44], l'éthique du sujet est une éthique du désir au sens où elle consiste à ne pas céder sur son désir. En effet, si par « céder », nous entendons « trahir », alors céder sur son désir revient à considérer qu'il n'a pas de valeur. Le désir s'inscrit dans le manque et le trahir consisterait à le réduire à un objet, à combler le trou laissé par le manque, à prendre son désir à revers, et à le remplacer par son contraire, la sidération. C'est ce que Giorgio Agamben exprime dans la communauté qui vient :

> Le fait dont tout discours sur l'éthique doit partir, c'est qu'il n'existe aucune essence, aucune vocation historique ou spirituelle, aucun destin biologique que l'homme devrait conquérir ou réaliser. C'est la seule raison pour laquelle quelque chose comme une éthique peut exister : car il est clair que si l'homme était ou devait être telle ou telle substance, tel ou tel destin, il n'y aurait aucune expérience éthique possible – il n'y aurait que des devoirs à accomplir.[45]

---

[44] Lacan, 1986.
[45] Agamben, 1990, p.47.

Si l'histoire est écrite par avance, si nous savons ce qui va arriver parce que c'est écrit dans la loi, par exemple, nous assistons à l'effacement de la subjectivité, recouverte par le « moi » de la représentation. Alors, le « je », au sens de la singularité, est nié.

Ainsi, s'affranchir de la loi, sans pour autant s'y opposer, est la condition essentielle à la naissance d'une éthique. Nous pouvons alors percevoir l'homme comme « le simple fait de sa propre existence, comme possibilité ou puissance »[46]. Seulement dans le manque est-il possible d'exister, de s'arracher à la fatalité, au sens d'une histoire écrite par avance. Pour le coordonnateur, confronter l'élève à son manque, et surtout le lui laisser, peut permettre d'éveiller en lui le désir de conquérir son territoire, d'aller à la rencontre de ce qui lui appartient, de ce qui ne lui appartient pas.

Chaque « un » est rendu à lui-même, il devient le manque, le désir constitutif de son existence, il est « puissance » à venir car il est accueilli sous l'angle de sa singularité. De fait, une posture éthique pourrait consister à montrer sa capacité à discriminer au sens linguistique du terme : faire la distinction entre des sons différents qui pourtant peuvent être très proches, condition essentielle pour laisser à l'autre sa place d'autre. Cela implique un « renoncement à la toute puissance »[47] au profit de la puissance de chaque « un ».

Pour le coordonnateur ULIS, renoncer à la toute puissance revient à refuser la place que la loi lui assigne en tant que « celui qui sait, organise, contrôle », celui qui possède des solutions toutes faites, prêtes à l'emploi. C'est accepter « l'énigme constitutive de chaque singularité [comme une] source d'étonnement et d'espérance dans les potentialités et les capacités d'autrui »[48], y compris la sienne. Dire à l'élève « je ne sais pas » ou « je ne sais pas ce qui est bien pour toi », c'est se donner la liberté d'écouter la musique de l'autre et de co-construire avec lui son projet, de l'accompagner, marcher avec, ni devant ni derrière, juste à côté, d'être avec lui dans un rapport différentiel.

---

[46] Ibid., p.48.
[47] Paturet, 2007, p.31.
[48] Ibid. p.30

b - Ethique de l'alliance

Si mon « je » parle, alors celui des autres doit parler également. L'éthique s'inscrit alors dans « la reconnaissance essentielle de la parole de l'autre »[49] qui implique le « dépassement de la méfiance, de la haine inaugurale constitutive de tous rapports humains »[50]. Le « vivre ensemble » peut alors aller de soi, le partage de territoires s'impose et va permettre l'autonomie de chacun.

Par sa parole unique, l'autre nous devient étranger, imprévisible, et l'absence de savoir que nous avons de lui fonde le creux où va se loger le désir. Nous pouvons considérer que le « je », en effet, est intimement lié au désir du fait de la part de mystère qu'il contient. Et là où le « je » surgit, naît l'éthique qui consiste à accepter la part de mystère de chaque « un ». Chaque « un » peut alors affirmer sa part de « hors du commun » et écrire sa propre histoire, qui fait de lui un être à venir.

Ecouter la parole de l'autre, c'est être capable d'entendre lorsqu'il dit « je », lorsqu'il dit quelque chose de ce qu'il est. La posture éthique du coordonnateur réside alors dans sa capacité à ne pas se laisser envahir par l'autre : il s'agit de rester à sa place d'autre pour que l'autre puisse avoir une chance de trouver – ou de conserver – la sienne. Réagir à la parole de l'autre de façon narcissique, comme si notre identité était en jeu, ce serait prendre le risque de faire une affaire personnelle d'une situation professionnelle. L'enseignant doit finalement demeurer un lieu de transit de la parole donnée, s'inscrire dans une relation transférentielle consistant à n'être que dépositaire de la parole de l'autre.

c - Ethique du « se donner la mort »[51]

Toutes les choses naissent et meurent, la mort n'étant que la conséquence et la condition de la vie. Une éthique de l'être pour la mort consisterait à aider l'autre – l'élève – à s'élever puis à disparaître. Anaximandre le formulait ainsi : « Nous n'avons pas à nous prolonger dans nos enfants mais à travailler à notre disparition ».

---

[49] Ibid. p.26
[50] Ibid. p.28
[51] Ibid, p.152.

Effectivement, accompagner l'élève dans la recherche de ses limites propres – et non celles qu'on lui impose – c'est faire en sorte qu'il ne soit pas étranger à lui-même, qu'il soit en mesure de construire une identité, un parcours qui lui appartienne en propre et ne dépende du savoir de personne. Engagement qui peut ressembler à un challenge dans le domaine du handicap où les enfants sont parfois pris en charge par des instituts spécialisés, la médecine, la psychiatrie qui créent une forme de dépendance. Travailler à notre disparition, c'est considérer un élève sous l'angle de sa « puissance », lui permettre de s'orienter plutôt que d'être orienté, le regarder « dans son irremplaçabilité et […] l'abandonner à sa propre responsabilité.[52] Jean-Bernard Paturet parle de « mort éducative »[53], une mort symbolique consistant à laisser l'autre être son propre auteur.

2 - Le dispositif : un mouvement né du désir

La posture éthique est propre à chacun et cette posture va donner leur couleur aux actions entreprises par chacun. Il me semble évident, dès lors que la nature d'un dispositif ULIS va être intimement liée à la posture du coordonnateur, et à son désir, dans un premier temps en tout cas.

L'éthique du sujet et l'éthique de l'alliance invitent, au travers de la prise en compte de la diversité appréhendée sous l'angle de la singularité, à se confronter au chaos, au sens de phénomène aléatoire, à l'imprévu et à la multiplicité des rencontres qui vont s'organiser en un ensemble cohérent pour donner vie au dispositif. En ce sens, elles orientent le dispositif vers un mode de pensée complexe dans lequel des éléments antagonistes deviennent complémentaires, rétroagissent les uns sur les autres, contiennent le tout autant que le tout les contient.

Selon Edgar Morin « La complexité n'est pas associée à un objet mais au regard d'un observateur sur cet objet »[54], elle propose l'analyse de la réalité à partir d'un point de vue qui n'est en rien indissociable de son environnement. Ainsi, la pensée complexe tente de relier ce qui, dans notre système habituel de pensée, ne l'est

[52] Ibid.
[53] Ibid. p.151.
[54] Revue Hermés 60, 2011, p.161.

pas. Edgar Morin la définit lui-même comme « une pensée qui relie »[55], « un mode de reliance »[56].

Autant le paradigme de simplicité tend à rétablir l'ordre, autant celui de la complexité semble instaurer le désordre comme nouvel ordre.

a - Un lieu

Tous les dispositifs ULIS sont dotés d'une salle, plus ou moins grande, plus ou moins bien située dans l'établissement scolaire. Le choix en revient en général au chef d'établissement qui, selon son bon vouloir, va finalement décider de l'aspect accessible du lieu par l'ensemble de la communauté.

Ce n'est parfois rien de plus qu'un placard au fond d'un couloir que personne n'empreinte jamais, qui de plus est situé au deuxième étage sans ascenseur. Dans ce cas, nous attendons avec impatience l'arrivée d'un élève handicapé moteur bénéficiant de l'accompagnement par le dispositif pour pouvoir justifier un déménagement…

Nous pouvons être plus chanceux et se voir attribuer une grande salle, éclairée, avec une place centrale dans l'établissement.

Avoir deux salles mitoyennes, comme c'est notre cas, c'est le « jack pot », le confort suprême. Si nous songeons que le dispositif peut compter jusqu'à 15 jeunes en situation d'accompagnement, que ces jeunes sont des élèves ou des étudiants inscrits dans des classes différentes, lorsque le hasard des emplois du temps en fait se croiser quatre ou cinq au même moment, il faut jongler entre ceux qui viennent pour réviser, celui qui vient effectuer un devoir surveillé sur l'ULIS pour bénéficier de son tiers temps ou d'un secrétariat, celui qui vient s'isoler parce qu'il ne supportait plus le brouhaha dans sa classe, celui qui a besoin d'exprimer son angoisse par rapport au travail personnel qu'il n'arrive pas à fournir une fois rentré chez lui. Alors deux salles, ce n'est sûrement pas du luxe, mais c'est un privilège que la plupart des collègues de l'académie ne partage pas.

---

[55] Vallejo-Gomez, 2008, p.249
[56] Ibid.

Mais l'espace, il faut le faire valoir, justifier le besoin. La circulaire conseille un effectif (classe ?) de 10 élèves. Lorsque nous atteignons 15 élèves et que cela ne se discute pas, le prix de votre silence équivaut à une salle supplémentaire, gagnée dans une lutte pour un territoire.

C'est aussi le prix de la liberté de créer des espaces à l'image des besoins qui se présentent, qui évoluent.

De façon générale, les salles dédiées aux dispositifs ULIS sont meublées de manière à ressembler à une salle de classe, avec un bureau pour l'enseignant et parfois un ou plusieurs postes informatiques, au risque d'être identifié à une classe où l'on enseigne, et où l'on reçoit un enseignement adapté à son handicap.

La parade, c'est le coin repos/pause dédié aux discussions pour lesquelles nous prenons la peine de nous asseoir. Cela devient presque un rituel : un élève qui souhaite livrer quelque chose qui revêt de l'importance à ses yeux demande à ce que nous allions « au canapé » ou s'y installe directement.

C'est de fait un territoire bien délimité à l'intérieur d'un autre. Il est la mise à l'écart du handicap. Du « dehors » dans du « dedans ». Ses murs constituent la frontière entre « l'ordinaire » et le « spécialisé ». Il porte les valises du handicap à l'Ecole : emplois du temps aménagés punaisés au mur, enseignements adaptés, enseignant spécialisé, accompagnants des élèves en situation de handicap. C'est le lieu où s'inscrit la stigmatisation. C'est véritablement le contenant du handicap. Ses compétences semblent bornées dans ses murs.

Pour autant, dans la logique du dispositif, c'est un lieu de transit, où les élèves se présentent lors des plages prévues dans leur emploi du temps, et au-delà, lors d'absences de professeurs, sur les temps intermédiaires comme les récréations ou le créneau 12h-14h. C'est par conséquent le lieu de la rencontre, de l'accueil, de l'échange, de l'écoute, de la décompression et, surtout, c'est une classe sans classe.

b - Une équipe

Une équipe de dispositif ULIS est généralement composée d'un coordonnateur et d'un ou deux AESH. En lycée, le coordonnateur est nécessairement un personnel du second degré, spécialisé, autrement dit titulaire du 2CA-SH[57].

Coordonnateur : celui qui coordonne, terme administratif.

Coordonner : agencer des éléments en vue d'obtenir un ensemble cohérent, un résultat déterminé.

Accompagnant d'Elèves en Situation de Handicap = Auxiliaire de Vie Scolaire (en l'absence de définition de la nouvelle appellation.)

Ces termes administratifs appartiennent au domaine de l'institué, de l'inerte, recouvrant leurs prédécesseurs souvent sans explication aucune. Mais, incarnés, ils vont s'associer, dans une réalité à laquelle ils vont tenter de donner vie.

Les difficultés que nous pouvons rencontrer dans la constitution de l'équipe tiennent à la nature précaire des contrats des AESH. En effet, cet emploi n'étant pas reconnu comme un métier à part entière, les recruteurs – IEN-ASH ou son conseiller pédagogique - les informent de la possibilité pour eux de démissionner à tout moment s'ils trouvent « mieux », c'est-à-dire, un véritable métier.

Par ailleurs, les AESH bénéficient d'une formation de trente heures qui, en général, débute au mois de janvier. Ainsi, c'est la confrontation « sur le tas » qui constitue leur première formation, laquelle est, de façon implicite, laissée au coordonnateur. Celui-ci se retrouve donc en position de « supérieur » dès l'abord, c'est lui « qui sait ».

Ainsi, chaque année ou au mieux tous les deux ans, une partie de l'équipe est renouvelée et, en particulier pour les élèves qui restent au lycée cinq ans voire six, seul le coordonnateur est un élément stable. Mais nous pouvons considérer que c'est un avantage également au sens où chacun est bousculé dans ses repères et doit faire preuve d'adaptation, montrer une posture d'accueil. Nous nous rendons compte que,

[57] Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap.

l'équipe n'étant pas inscrite dans la stabilité, il est peu probable que le fonctionnement ou l'organisation du dispositif le soit.

A chaque début d'année scolaire, au cours de la première semaine, nous étudions ensemble et avec les élèves, leurs emplois du temps afin de décider des créneaux pendant lesquels ils viendront sur le dispositif. Nous travaillons sur la base du respect de chacun par chacun et n'hésitons pas à communiquer par le biais des téléphones portables en cas de changement ou d'impossibilité. Cette organisation est susceptible d'évoluer en fonction des besoins des élèves. Nos emplois du temps étant soumis à ceux des élèves, ils sont des éléments modifiables et évolutifs.

Cette organisation n'est que la partie visible de l'iceberg, la partie immergée représentant tout ce que les élèves vont en faire, comment ils vont se l'approprier, ou pas, comment ils vont se saisir du dispositif, ou pas, comment ils vont la faire exister.

Il est nécessaire, dans tous les cas, pour l'équipe, d'appréhender le dispositif ULIS comme une réalité mouvante, poussant, de par son caractère aléatoire, à la créativité et à l'innovation.

c - Des élèves

Quels élèves bénéficient d'un accompagnement par le dispositif ULIS de lycée ? De manière générale, les élèves supposés capables… En effet, même si cela à tendance à évoluer avec le temps – l'ULIS de lycée de Mende existe depuis six ans – nous observons une certaine frilosité de la part soit des enseignants référents, soit des coordonnateurs de dispositifs ULIS de collèges, à envoyer les élèves au lycée. Dans « ULIS de lycée », ils retiennent « lycée », qui leur apparaît parfois comme une barrière infranchissable : l'élève n'a « pas le niveau », « il va se faire harceler », « Ils ont déjà du mal au collège, pourquoi les envoyer au lycée ? » etc. Des peurs peut-être fondées, mais qui révèlent à mon sens un manque d'imagination. Il est vrai que l'ULIS de lycée fonctionne sur le mode du dispositif : ce n'est pas une classe, d'ailleurs chaque élève est inscrit dans une classe correspondant à son projet – celui annoncé, susceptible d'évoluer – ou une classe servant de support pour une année de transition au sens de travail et de recherche autour du projet de l'élève. Aucun élève ne passe

20h de sa semaine sur le dispositif, mais certains peuvent bénéficier d'une scolarité partagée entre lycée + ULIS et IMPro[58] par exemple.

Jusqu'ici, les élèves bénéficiant du dispositif n'ont été qu'à de rares exceptions des élèves venant de collèges où ils bénéficiaient du dispositif ULIS. Plusieurs cas de figure se présentent :

- L'élève avait un AESH-i[59] au collège dont il n'aspire qu'à se débarrasser au lycée, chez « les grands », mais sa scolarité nécessite encore un accompagnement. À 15 ou 16 ans, l'AESH-i apparaît à l'élève comme le symbole de son handicap et est synonyme de stigmatisation. Il faut bien comprendre que l'adolescent souhaite prendre son envol, s'affirmer tout en se fondant dans la masse. Pour ces élèves, donc, le dispositif ULIS apparaît comme une alternative acceptable, un compromis soutenable. Bien souvent, ce passage de l'AESH-i au dispositif ULIS constitue un pas supplémentaire vers l'autonomie.
- L'élève est arrivé au lycée et son handicap a été diagnostiqué à ce moment-là. La demande d'orientation vers le dispositif ULIS a lieu en cours d'année.
- L'élève bénéficie du dispositif par défaut, dans le cas par exemple où la famille a refusé la proposition, émanant du collège, d'orientation vers un IMPro.
- L'élève bénéficiait de l'accompagnement par le dispositif ULIS de collège, et ce type d'accompagnement se poursuit en lycée.

Alors que la circulaire 2010-088 propose une dénomination des types de handicaps en termes de troubles et précise qu'il ne s'agit aucunement d'une nomenclature administrative pour les dispositifs, nous remarquons tout de même que certains dispositifs sont « étiquetés ». Nous trouvons ainsi des ULIS TFC[60], des ULIS TED[61], qui regroupent des élèves présentant le même type de troubles. Une manière de réduire la possibilité de diversité !

Bien heureusement, la Lozère étant ce qu'elle est - un minuscule département culminant à 1000 m d'altitude en moyenne, le moins peuplé de France avec ses 77000

[58] Institut Médico-professionnel.
[59] Accompagnant d'élèves en situation de handicap « individuel », qui suit donc l'élève sur la majorité de ses cours.
[60] TFC : Troubles des Fonctions Cognitives
[61] TED : Troubles Envahissants du Développement

habitants qui a pour préfecture la ville de Mende, la plus peuplée du département avec 12000 habitants – l'ULIS Lycée échappe à toute dénomination possible puisqu'elle est la seule en son genre. Un fait étonnant si l'on sait que la Lozère compte 6 CLIS[62], deux ULIS de collège (l'ouverture de la troisième est prévue à la rentrée 2015) et une ULIS de lycée. De toute évidence, un dispositif ne constitue pas une suite logique à celui qui a précédé. La « déperdition » d'élèves est due en grande majorité au fait que des orientations en instituts sont, à un moment donné, privilégiées à un maintien dans le « milieu ordinaire ».

Ainsi, du fait qu'il n'y ait qu'une ULIS de lycée dans le département, les handicaps des élèves bénéficiant de l'accompagnement par le dispositif peuvent être en lien avec des troubles des fonctions cognitives, troubles envahissants du développement, troubles des fonctions motrices, troubles des fonctions auditives, troubles des fonctions visuelles et troubles multiples associés. Il se trouve effectivement que le dispositif a été amené à accompagner des élèves présentant tous ces troubles.

De plus, en raison de son caractère unique, on renvoie sur le dispositif ULIS de lycée la possibilité d'innovation, d'autant qu'au-delà de 16 ans, les élèves ne sont plus soumis à l'obligation scolaire : le lycée, c'est, pour les parents, à la fois « l'inespéré » et « le redouté ». Sur la capacité du lycée – par procuration de l'ULIS – à accueillir et ouvrir les possibilités, repose l'avenir de leur enfant car, ensuite, c'est le monde du travail, dans le « milieu ordinaire ». Bien sûr, si l'école a pu s'adapter jusque là, alors le milieu professionnel le pourra. Sans doute. Seulement, ce n'est pas vraiment un point sur lequel la réflexion autour de l'inclusion s'est étendue. Nous sommes encore au premier étage de la fusée. A nous d'imaginer la suite…

Les élèves sont âgés de 16 à 25 ans et sont scolarisés en CAP maintenance des matériels de parc et jardin, CAP petite enfance, premières et terminales technologiques ou professionnelles et BTS. Ils assistent à tous les cours de leurs classes, sauf en cas de dispense d'EPS ou de langue vivante 2. Mais, clairement, aux yeux de la communauté scolaire, le handicap est la trace de leur singularité.

---

[62] CLIS : classes pour l'inclusion scolaire, amenée, dans un futur proche, à devenir des ULIS, donc des dispositifs.

d - Une pédagogie

Dans l'antiquité, le pédagogue était l'esclave qui conduisait les enfants à l'école, ceci afin de les protéger des dangers. Mal considéré alors, il a par la suite pris du galon, ne quittant plus l'enfant et lui servant de répétiteur, également chargé de l'éduquer sur le plan moral. Le verbe « éduquer » vient du latin « ex-ducere » qui signifie : guider, conduire hors, faire sortir de soi. Nous pouvons ainsi considérer que la pédagogie consiste à accompagner un sujet sur le chemin de sa liberté.

Selon Albert Jacquard,

> l'objectif premier de l'éducation est évidemment de révéler à un petit d'homme sa qualité d'homme, de lui apprendre à participer à la construction de l'humanitude et, pour cela, de l'inciter à devenir son propre créateur, à sortir de lui-même pour devenir un sujet qui choisit son devenir, et non un objet qui subit sa fabrication.[63]

Trois postulats sont réunis ici : le postulat « d'éducabilité » selon lequel tout homme peut apprendre, celui de « liberté » par l'émergence du « je », sujet créateur et auteur de sa vie, et la posture éthique – inclusive ? – consistant en l'accueil inconditionnel de l'autre que jacquard nomme « l'humanitude ».

Pour Philippe Meirieu, la pédagogie s'articule autour des postulats « d'éducabilité», au sens où tout homme peut apprendre, et de « liberté » dans le mesure où nous ne pouvons contraindre personne à apprendre. En ce sens, la liberté de Meirieu peut s'entendre au sens de la « puissance » évoquée par Agamben, puissance de faire ou de ne pas faire.

Dans le champ du handicap, la pédagogie doit s'adapter, mais ces postulats de base demeurent car ils valent pour tous les êtres humains. Ils sont le socle des pratiques mises en œuvre lors de l'accueil des élèves handicapés. Bien évidemment s'y ajoutent toutes les adaptations en lien avec le handicap de chaque élève, à ceci près que, même si nous pouvons parfois avoir une idée de ce qui serait « bien » pour l'élève, jamais nous ne devançons son besoin ou n'apportons de solution « prête à l'emploi ». Nous travaillons en coopération avec l'élève qui est notre meilleur allié

[63] Jacquard, 1991.

pour toucher du doigt ce qui lui convient. Nous faisons des essais, parfois infructueux, mais sommes ensemble dans une dynamique de recherche qui lui permet de mieux se connaître lui-même, de s'approprier ses réussites et ses failles et d'en faire un territoire qui lui est propre, sans être pour autant figé. Mais, cela ne va pas de soi et n'est pas acquis au premier jour.

La démarche première lorsqu'un nouvel élève se présente, c'est un temps d'observation, qui s'inscrit dans une dimension psychanalytique : être à l'écoute des effets du transfert et du contre transfert, percevoir quand l'élève dit « je », dit quelque chose de ce qu'il est. A l'instar de Sylvie Canat, « Je dis oui à son espace tumultueux […] tout en sachant que je ne m'identifierai pas à ces signes chaotiques et que je ne quitterai pas mon identité et mon espace pédagogique »[64]. Je m'expose, en tant qu'enseignante, à devenir objet de transfert, je prends le risque du contre-transfert, « tout ce qui de la personnalité et des processus inconscients, du soignant pédagogue ou éducateur, peut intervenir dans le lien. »[65] Si un contre-transfert a lieu, à un moment donné, alors le seul danger auquel je m'expose, c'est de me retrouver à ma place, singulière, qui me rappelle le caractère incertain et imprévisible de toute relation humaine.

En effet, la pédagogie des dispositifs ULIS en général consiste bien souvent à mener l'élève vers l'école, à (r)établir un lien brisé, perverti, à faire en sorte que le jeune devienne élève aussi, qu'il se trouve et s'autorise à s'épanouir en tant que tel. Le jeune de 16 ans qui arrive au lycée a été « l'objet de soins », l'objet de l'école, qui lui trouve des solutions, l'oriente, le met quelque part, à la place qu'elle pense « bonne » pour lui, il se retrouve dans une situation qu'il n'a pas choisie. Le dispositif fait le pari que laisser sa liberté de choix à l'élève lui permettra de faire quelque chose de cette situation, devenir acteur de son parcours, de s'affirmer comme sujet. De toute évidence, la pédagogie du dispositif est celle du désordre et de l'incertitude, car rien n'est écrit par avance.

L'approche par la pensée complexe développée par Edgar Morin permet de penser ce qui apparaît comme du désordre en tant que nécessité, donnée essentielle à

---

[64] Canat, 2007, p.107.
[65] Ibid. p.106

une vision de l'ensemble qui se réorganise, sans cesse. Ainsi que l'affirment Oury et Vasquez : « Reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et parle … Mieux vaut l'entendre que le subir. »[66] L'inconscient est dans l'école et pourtant – notons que 36 années séparent ces deux citations – « On continue à éduquer et à enseigner comme si nous n'avions aucune connaissance des structures psychiques ou comme si celles-ci étaient restées sur les bancs des universités »[67]. Nous pouvons imaginer que la souffrance – indéniable – des enseignants vient de ce qu'ils ont toujours cette vision, à peine exagérée, de l'élève : une boîte vide à remplir de contenus disciplinaires. La formation des enseignants consiste davantage à en faire des spécialistes d'une discipline – ils ne seront pas pris à défaut sur des contenus disciplinaires – que des spécialistes de la relation humaine. La souffrance vient de ce que les élèves envoient des signaux qui apparaissent totalement décalés ou « déplacés » dans la classe, qui font que l'enseignant a le sentiment de ne plus pouvoir « faire son travail », mais les ignorer, c'est refuser l'évidence que la classe n'est pas le lieu d'un transfert unilatéral de savoirs. C'est refuser de lâcher la toute puissance qui consiste à imaginer qu'on maîtrise son objet, et ici, il s'agit de l'idée qu'on se fait de l'identité de l'enseignant. La souffrance vient de ce qu'elle vacille, elle est ébranlée dans ses fondations. L'école va mal, mais elle refuse de se soigner.

L'ULIS de lycée, de par sa nature « dispositif », est le lieu où peut se mettre en place une pédagogie qui n'est pas centrée, en première instance, sur des contenus ou des apports disciplinaires, justement parce qu'elle n'a pas d'obligation de résultats. Elle peut se payer le luxe d'être attentive, de prendre le temps, de dire qu'elle n'a pas la réponse à une question, de remettre à plus tard, de faire confiance de façon inconditionnelle à l'élève, sans jamais se décourager. Le dispositif a le temps de l'élève qui, en ce lieu, voit « son inégalité accueillie »[68].

Le respect de l'autre dans sa singularité est central et s'applique à tous. La prescription « respect de l'adulte » n'est pas de mise ici, elle est de toutes façons déjà bien présente dans l'esprit des élèves et surtout incomprise. Elle ne fait pas sens et apparaît injuste. La dimension de l'autre en tant que sujet, le souci d'équité et de

---

[66] Oury et Vasquez, 1971.
[67] Canat, 2007, p.108.
[68] Ibid, p.109.

justesse, peuvent permettre à l'élève simplement de prendre l'autre en compte dans son travail, ses demandes, dans la mesure où il n'est pas moins ni plus important que l'élève. Chacun fait sa part, la part qu'il peut faire.

Soyons honnêtes, ce n'est pas le monde de « Oui-Oui » pour autant : il est des élèves qui ne s'y laissent pas prendre, ils vous glissent entre les doigts comme des savonnettes, évitent, disent « non » à la rencontre et parfois la relation nous échappe, n'a pas lieu. Parfois, l'élève semble ne pas pouvoir se penser, et exister est pour lui synonyme de danger – de mort ? – toutes les lumières clignotent et il préfère fuir. Il s'agit alors de ne pas céder au sentiment d'impuissance, accueillir son « non », et sa présence très ponctuelle pour effectuer un travail, seul, se poser dans le canapé, les yeux fermés. Une présence au monde qui s'inscrit dans sa négation même. Accueillir son « être là » et ne pas réfléchir seul à l'interrogation qui ne trouve pas de réponse.

e - Des partenaires

Les équipes de suivi de la scolarisation, instaurées par la loi de 2005, obligent tous les acteurs œuvrant pour le parcours des élèves handicapés à se retrouver, au moins une fois par an, afin d'actualiser le PPS des élèves, certes, mais également d'échanger voire de confronter des points de vue sur l'élève et son parcours.

Je reprendrais ici l'idée selon laquelle : « La complexité n'est pas associée à l'objet mais au regard d'un observateur sur cet objet ».[69] Dans le cadre d'un dispositif tel que l'ULIS, c'est à la croisée des regards que peut prendre naissance l'action collective, pour peu que des partenaires, parfois « obligés », parviennent à développer une « éthique de la compréhension »[70], car

> L'approche complexe […] demande la coopération de compétences différentes, celles-ci relevant souvent de disciplines différentes. […] une bonne pratique des « approches complexes » ne peut se faire que dans le cadre d'une interdisciplinarité équilibrée. […] dans les faits, les conditions de sa mise en pratique sont loin d'être réunies ; probablement parce que les difficultés de l'interdisciplinarité sont souvent sous-estimées. Au-delà de l'imprécation classique

[69] Revue Hermès 60, 2011, p.161.
[70] Morin, Baranski, 2001.

> « l'interdisciplinarité passe par la définition d'un langage commun,» ce sont l'ensemble des pratiques culturelles qui diffèrent d'une discipline à l'autre. »[71]

Il s'agit en effet de comprendre les rites et usages d'autrui. Nous ne nous comprenons pas toujours, simplement parce que nous ne partageons pas les mêmes codes. De façon générale, et de plus en plus souvent, dans le cadre de l'ULIS, nous parvenons à trouver un terrain d'entente, notre lieu commun étant incarné par l'élève, d'où partent et vers lequel convergent les regards. La compréhension peut être unilatérale, nous comprenons l'autre qui ne nous comprend pas et vice-versa, mais il nous semble que « l'éthique de la compréhension est un art de vivre qui nous demande d'abord de comprendre de façon désintéressée. »[72]

Pour les familles, l'ULIS peut être synonyme d'espoir, un allié permettant d'assurer, voire de garantir, une place à l'école pour leur enfant. L'ULIS les autorise à se décharger de la bataille pour la scolarisation de leur enfant. C'est également un lieu de parole pour eux, où ils vont pouvoir exprimer leurs colères, leurs doutes, leur méfiance vis-à-vis d'un système qu'ils ne comprennent pas toujours, qui les a surtout si souvent trahis. Mais aujourd'hui, l'Ecole est obligée ; l'ULIS, instituée par la loi, va contraindre et, de ce fait, constitue pour eux un levier légal qui se retrouve alors dans une fonction d'antichambre du « milieu ordinaire ».

Aux yeux de l'équipe de direction d'un établissement, l'ULIS, est le garant du PPS, la police d'assurance contre toute revendication des parents. C'est, par conséquent, le garant de l'ordre contre tout désordre susceptible d'intervenir dans les classes où sont scolarisés les élèves handicapés. L'ULIS gère, fait tampon entre le wagon « Ecole » - « milieu ordinaire pour tous » - et le wagon « handicap », et ressemble fort à une antichambre de lissage au service de la norme-normalité.

Les enseignants, dans un premier temps, voient dans l'ULIS un contenant « en cas de crise », une réponse à « l'angoisse »[73] provoquée par le « hors norme », l'inattendu, celui du dehors qu'ils n'attendaient pas dedans. L'ULIS rassure, assure

---

[71] Revue Hermès 60, 2011, p.162-163.
[72] Morin, 1999, p.55.
[73] Morvan, 2012, p.29.

qu'on ne se retrouvera pas seul face au handicap car, ainsi que l'affirme Jean-Sébastien Morvan « le handicap est tout d'abord confrontation-miroir au manque, atteinte agressant l'image de soi, déstabilisation identitaire, prise avec le registre de l'indicible. »[74] Le dispositif va compenser ce qu'ils appellent leur ignorance, « je n'y connais rien au handicap », constituer une ressource ou encore leur permettre de ne pas se « dénaturer » en assurant l'accueil des élèves lors des devoirs surveillés demandant des aménagements qu'ils n'assument pas de mettre en place eux-mêmes, par peur de la réaction des autres élèves. En effet,

> […] ce rapport à soi et à l'autre face au handicap, […] s'inscrit dès lors dans une recherche globale d'identité. S'y mêlent des représentations contrastées, à base de rejet et d'ouverture, sur fond de mises en scène du comment on voudrait et ne voudrait pas se voir et être vu, du comment on voudrait et ne voudrait pas voir l'autre, du comment on voudrait et ne voudrait pas voir l'autre se percevoir. Elles sont images, mélangées et ambigües, qui vont innerver les attitudes, les conduites et les réactions à l'œuvre dans les programmes et actions d'intégration.[75]

Le handicap est synonyme de désordre, dans la classe en soi, dans ses pratiques, et l'ULIS est un bouclier derrière lequel se cache parfois leur éthique.

Les établissements médico-sociaux saisissent l'ULIS pour pouvoir apporter une réponse à l'injonction de scolarisation en milieu ordinaire tout en « limitant la casse ». L'ULIS, spécialisée dans l'ordinaire, est le lien avec l'Ecole « ordinaire ».

Il arrive parfois qu'un partenaire n'entre pas en relation. C'est arrivé avec un ITEP[76], représenté par l'enseignant spécialisé : il arrive, écoute ce qui se dit lors d'une réunion autour d'une table, et repart, emportant avec lui son point de vue et celui des autres, faisant valoir une espèce de « secret professionnel ». Mais il me semble que ce qui ne peut pas être dit est renvoyé au domaine de l'indicible, et ce que peut comprendre l'élève d'un tel parti pris provoque certainement davantage de trouble que les mots qui auraient pu être dits. La situation se répète, l'élève présent est témoin de ce qui s'apparente à un refus. L'absence de partage, de commun autour de lui sans aucun doute le déstabilise et chaque fois, la relation échoue au sein du dispositif. Qui

---

[74] Ibid. p.16.
[75] Ibid. p.25.
[76] Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique.

reproduit quoi ? Une impossibilité de communiquer est posée qui atteint l'ensemble des partenaires réunis.

Il me semble qu'une liste exhaustive des partenaires n'apporterait pas une information essentielle. Ce qui l'est, en revanche, c'est le fait que l'élève se trouve être l'opérateur du lien entre tous, et l'ULIS en est le point de rencontre. Qu'ils soient d'ordre familial ou appartenant au champ du médico-social, au médical, au professionnel ou encore au champ scolaire, les partenaires ont pour objectif de réfléchir avec et pour l'élève à un mode d'action commun et solidaire, tenant compte de la liberté de chacun, mais ne nous leurrons pas, chacun défendant ses propres intérêts.

Les résistances existent bien sûr : résistance à sortir d'un cadre établi et rassurant, figé, à l'abri du désordre ; résistance à l'incertitude qui peut provoquer l'inaction ; résistance à la diversité dans un lieu de mise en conformité ; mais des résistances qui finalement ne sont peut-être que le signe de l'incompréhension. Ces « obstacles » permettent d'avancer autrement car accueillir les résistances engage nécessairement un repositionnement, oblige parfois à « s'arranger » avec son éthique, faire des compromis sans se compromettre, travailler le lien dans toutes ses dimensions car si le principe va de soi, il n'en est pas de même de la mise en œuvre. Car enfin, « L'éthique de la compréhension nous demande de comprendre l'incompréhension ».[77]

3 - De l'objet de création au sujet créatif : auto-génération

Selon Edgar Morin, « toute évolution est le fruit d'une déviance réussie dont le développement transforme le système où elle a pris naissance : elle désorganise le système en le réorganisant »[78]. Nous retrouvons ici le paradigme du désordre producteur d'ordre qui est au fondement de la « science du complexe ».

---

[77] Morin, 1999, p.55.
[78] Ibid. p.44.

Edgar Morin soutient, en effet, que « l'être entretient l'organisation qui l'entretient »[79] , annonçant le principe de récursivité / génération selon lequel « une organisation active produit les éléments et les effets qui sont nécessaires à sa propre génération ou existence »[80].

Les dispositifs ULIS, de par leur nature et leur capacité d'accueil du nouveau et de l'inattendu, sont voués au mouvement et, par là-même, au changement.

a - Les élèves s'emparent du navire

Les actions du dispositif consistant à viser l'autonomie des élèves en leur laissant la liberté de choix, dans une volonté qu'ils n'en soient pas dépendants, est sans aucun doute un pari. Et dans la notion de pari, « il y a la conscience du risque et de l'incertitude ».[81] Le risque, c'est qu'ils ne se saisissent pas du dispositif, ou le consomment à leur bon vouloir, le pari, c'est qu'ils s'en emparent. Il est difficile cependant d'en évaluer les possibles conséquences et encore moins les effets sur le dispositif-même, puisque, dans un certain sens, cela participe de l'inattendu. Même si nous l'attendons, nous l'espérons, nous ne pouvons savoir s'il va arriver, ou quand il va se produire.

Puis un jour, tandis que N., l'AESH supposée être là à 8h, est absente – une absence prévue et anticipée – que je suis censée arriver à 8h pour ouvrir la porte de la salle de l'ULIS, un incident me retarde et j'arrive à 8h40. Deux élèves sont normalement présents à 8h ce jour-là. J'envisage deux solutions : ils sont partis à la cafétéria des élèves ou au CDI, ou bien ils attendent devant la porte, vautrés au milieu du couloir comme il leur arrive de le faire. En arrivant, du bout du couloir, je ne vois personne devant la salle, je remarque que la porte en est ouverte et que la pièce est éclairée. Je n'entends pas de bruit. Je m'approche et entre, trois têtes se lèvent pour m'accueillir : « Ah quand même ! Bonjour !» « Bonjour… » Je tente une question sur la façon dont ils sont entrés et me fait rabrouer par un « Chut ! On travaille ! » assorti d'un sourire en coin. Et les trois élèves retournent chacun à leur activité. L'un devant

[79] Ibid.
[80] Ibid.
[81] Ibid, p.49.

l'écran d'un des postes informatiques, l'autre au devoir qu'il doit rendre à 9h à son professeur de mathématiques, et le dernier, dans le canapé, semblant finir sa nuit. Ostensiblement, ils me montrent qu'ils se débrouillent très bien tous seuls et que, sur ce coup là, ils n'ont pas eu besoin de moi. Ils sont un peu fiers et ont bien raison. Un peu d'estime de soi, ça ne fait pas de mal. C'est Pierre, qui ne devait être là ce matin-là qui a demandé à un agent de leur ouvrir la porte. Son professeur d'anglais est absent. Nathan et David n'avaient jamais fait la démarche. Ils attendaient tranquillement que des membres de l'équipe arrivent, alors qu'eux-mêmes arrivent parfois à 7h45. Ces trois élèves avaient déjà eu l'occasion de se croiser, mais guère plus. Ce jour-là, Pierre, événement fortuit, a naturellement fait ouvrir la porte. Effet boomerang, Nathan et David ne restent plus à attendre devant la porte fermée à clef s'ils voient un agent qui peut leur ouvrir et prennent le temps de discuter avec Pierre quand ils se croisent. Bien entendu, je leur avais dit qu'ils pouvaient effectuer cette démarche auprès d'un agent, mais c'est en voyant un de leurs pairs la mettre en oeuvre qu'ils s'en sont emparés. Cet exemple n'est pas anodin et constitue une petite victoire à double titre : d'une part, les jeunes en question ont gagné un peu d'indépendance et d'autre part, un peu d'autonomie – de territoire – en allant vers d'autres adultes avec une demande sans crainte. Leur parole prend ainsi de sa valeur « hors les murs » du dispositif. Et ce jour-là, le dispositif a existé, par les élèves et à travers eux.

L'exemple de Laura montre un autre aspect de la vie propre du dispositif : Laura, jeune fille non voyante, scolarisée en terminale il y a deux ans, et qui bénéficiait du dispositif pour la troisième année consécutive, était cette année-là suivie dans la quasi-totalité de ses cours par deux AESH, C. une AESH-i et N. une AESH-co du dispositif, toutes deux nouvellement arrivées au lycée et découvrant la fonction d'AESH. Un temps d'accueil de ces nouveaux membres de l'équipe nous a manqué, il fallait accompagner Laura en cours dès la rentrée. Ainsi, N. et C. ont été formées, de manière tout à fait bienveillante, par Laura elle-même, qui savait ce dont elle avait besoin, n'hésitait pas à faire des demande particulières, posait les conditions de son accompagnement. Toutes les trois ont véritablement avancé ensemble tant au regard de leur autonomie que du lien qu'elles ont tissé. La seule indication que je leur avais donnée, c'était simplement que quel que soit l'exercice auquel Laura se trouvait confrontée, il fallait évaluer la situation avec elle en partant du principe qu'elle était,

avant toute autre chose, capable. Elles ont construit ensemble des outils de travail et surtout, le travail avec Laura leur a permis d'appréhender tous les élèves handicapés sous l'angle de leurs possibilités.

Laura, encore, a pris le parti « d'éduquer » ses enseignants… Un peu « rentre-dedans », n'ayant pas sa langue dans sa poche, Laura un jour se fait exclure de cours, un cours durant lequel ni N. ni C. n'étaient présentes. Son professeur d'anglais distribue à la classe un document iconographique, en noir et blanc, à décrire. Quand il passe devant Laura sans le lui donner, elle s'insurge. Il lui répond qu'elle ne peut pas faire l'exercice puisqu'elle ne voit pas. Laura se lève en disant qu'elle va à la cafétéria puisqu'elle n'a rien à faire ici. L'enseignant le lui interdit : il est responsable d'elle. Elle lui assène : « Alors trouvez un moyen pour que je puisse faire l'activité ! » L'enseignant, atteint dans son autorité, l'exclut du cours pour insolence… L'enseignant n'a pas modifié sa façon de faire avec Laura, mais d'autres l'ont fait.

Le dispositif est parfois utilisé par nos élèves comme lieu de rencontre et de travail privilégié : ils ou elles y donnent rendez-vous à des camarades de leur classe pour y effectuer un travail de groupe ou simplement discuter pendant le temps de récréation. Ils conduisent leurs camarades « ordinaires » dans le lieu de leur « prise en charge singulière », ouvrent leur porte en quelque sorte, et accueillent leurs amis dans ce lieu « spécial » qu'ils se chargent de faire visiter – comme un appartement – et où ils leur présentent les adultes en présence, sous l'angle de la fonction qu'ils leur confèrent : N. qu'ils associent aux matières littéraires et aux confidences, C. leur « spécialiste » en mathématiques et sciences, et V. avec qui ils peuvent travailler les langues et surtout qui discute « sérieusement » avec eux, la « chef ».

Sylvain, un élève sur lequel nous n'avons pas de prise depuis un an et demi, se met soudainement à fréquenter le dispositif dès que l'occasion se présente, se montre, fait preuve d'une grande politesse, ne parle pas beaucoup plus qu'auparavant, mais arrive un jour avec une demande : des papiers à remplir, une convention de stage. Il a 19 ans et vit chez son papa qui est veuf et très démuni socialement, intellectuellement et financièrement. De plus, malade, il s'appuie énormément sur son fils qui ne peut pas prendre son envol. Ils ne font confiance à personne, vivent en vase clos. Son père est le seul repère de Sylvain. Il sait que celui-ci ne pourra pas l'aider à remplir sa

convention. Il se tourne vers les seules autres adultes qui lui montrent chaque fois que cela est possible que la porte est toujours ouverte et ont toujours accueilli sa présence avec bienveillance mais sans intrusion. Petit à petit, il me dit son projet, à sa façon, avec ses mots et ses silences : il veut s'émanciper de son papa qui ne le « laisse pas vivre ». Alors, je surfe sur la vague et lui parle du SESSAD pro qui vient de se mettre en place en Lozère. Bien sûr, j'avais pensé que peut-être ce pourrait être un atout pour Sylvain, et j'espérais qu'une telle occasion se présente. Il en saisit le sens et l'intérêt, « ça colle avec mon projet », et se lance dans l'aventure, me demande d'accompagner ses démarches auprès de la MDPH au cas où il ne « comprendrait pas tout » et aurait du mal à parler. Sur le trajet, en voiture, il parle, me raconte une altercation avec un autre élève, des problèmes d'argent, de racket, il lâche tout. Je lui propose d'en parler à la CPE[82] de sa classe, lui explique que ce genre de problèmes au lycée doit se régler avec les adultes. Ça ne règle pas tout, mais cela évite les débordements. Il accepte, il fait confiance. Cela nous met un peu la pression, car il en a fallu du temps et surtout, il dit « je » pour la première fois, véritablement ; c'est lui – et non son père – que j'entends. Mais le projet est là, le sien, et je fais le pari – avec tous les risques et l'incertitude que cela comporte – que le reste suivra, la scolarité, les absences injustifiées, les « problèmes d'argent ».

Certains élèves n'hésitent pas non plus à faire venir leurs enseignants sur le dispositif s'ils rencontrent une difficulté et leur proposent de venir en discuter avec la coordonnatrice ou l'AESH avec laquelle ils ont travaillé ce qui pose problème. D'autres (ou les mêmes) viennent proposer des modifications de « créneaux ULIS » dans leur emploi du temps, organisent leur temps scolaire en y intégrant l'ULIS selon leur désir, ils reformulent avec leurs mots leur désir de l'école.

Ainsi les élèves prennent les rênes de leur environnement, en font un objet de création, d'innovation, se mettent en position de guide quand l'occasion se présente et petit à petit font évoluer les frontières de leurs territoires, en intégrant cet espace de l'individualisation à la fois pour eux-mêmes puisqu'ils s'y reconnaissent, et à l'espace commun qu'ils partagent avec tous les élèves. « Le sujet « marqué » devenu éduqué,

[82] Conseillère principale d'éducation.

formé, s'approprie son propre espace et son devenir. »[83] Il devient une personne de ressource autant pour lui-même que pour les autres, avant de devenir également une ressource humaine.

b - Une équipe « hisse et ho »

> Ici intervient la notion de l'écologie de l'action. Dès qu'un individu entreprend une action, quelle qu'elle soit, celle-ci commence à échapper à ses intentions ? Cette action entre dans un univers d'interactions et c'est finalement l'environnement qui s'en saisit dans un sens qui peut devenir contraire à l'intention initiale. […] L'écologie de l'action, c'est en somme tenir compte de la complexité qu'elle suppose, c'est-à-dire aléa, hasard, initiative, décision, inattendu, imprévu, conscience des dérives et des transformations.[84]

Fait remarquable : dans cette perspective, le coordonnateur figé par la loi dans le rôle de garant du PPS, devient « garant du désordre ».

Effectivement, chaque action engagée, chaque parole « authentique et pleine »[85] prononcée, réorganisent les rapports entre les sujets présents, modifient l'ordre du désordre précédent. Au sein de l'équipe, nous nous appréhendons sous l'angle de nos fonctions. A mes yeux, la parole de N. et C., les deux AESH du dispositif, ne vaut pas moins que la mienne, bien au contraire. Leur regard sur les élèves est d'autant plus important qu'il n'est pas celui d'un enseignant. En revanche, à leurs yeux, ma parole est souvent perçue comme celle de « celle qui sait mieux qu'elles ». Pour autant, dans le dispositif, tout le monde est amené à faire la vaisselle à un moment ou à un autre…

Face aux élèves également, nous sommes définies par notre fonction, les rôles que nous endossons ou que l'on nous assigne à un moment donné. L'inconscient est là, sans cesse, et nous demande de mettre au travail nos positionnements. N. et C. se font parfois bousculer, sont ébranlées au cœur même de leur identité, expriment ce que l'élève leur dit d'elles. Le contre-transfert est à l'œuvre et permet à chacun de se repositionner. Il en va de même pour le coordonnateur qui a de surcroît un devoir de

---

[83] Morvan, 2012, p.25.
[84] Morin, 1999, p.47
[85] Lacan, 1975, p.126

vigilance vis-à-vis des mécanismes au travail à la fois dans les rapports élèves/AESH, élèves/coordonnateur et AESH/coordonnateur. Chacun des adultes s'interroge à un moment donné sur sa capacité d'accueil de l'autre en tant qu'autre, imprévisible et irréductible, car c'est l'élément qui peut permettre, justement, la rencontre, c'est l'assurance pour l'élève de ne pas perdre « son être et son espace intime »[86]. C'est autrement dit la base de la relation de confiance. Il est essentiel de mettre au clair dans les rapports « qui attend quoi de qui, et pourquoi ? » afin de pouvoir « trier, ordonner, restituer autrement »[87]. Tout le monde a quelque chose à « réparer » et il est essentiel de tenter d'approcher - de toucher du doigt – ce qui nous appartient, ce qui ne nous appartient pas car il est essentiel que la parole soit « celle qui vise, qui forme la vérité telle qu'elle s'établit dans la reconnaissance de l'un par l'autre. La parole pleine est parole qui fait acte ».[88]

L'équipe se présente ainsi comme le lieu où la parole fait acte, où chacun se retrouve en position de « support identificatoire »[89] et, en l'absence de possibilité d'analyse de pratiques et encore moins « analyse du contre-transfert pédagogique »[90], le coordonnateur a, sans aucun doute, une mission de régulation.

c - Une pédagogie des singularités

En terme de mathématiques, le concept de singularité désigne <u>une limite</u> des arabesques programmatiques, que nombre de mathématiciens jugeaient ne pouvoir dépasser, tant les complexités des calculs de plus en plus abstraits les dépassaient et aboutissaient hors de toute préhension réelle.

J'ai demandé à l'un des élèves accompagnés par le dispositif ce qu'il comprenait de cette phrase si nous entendions le concept de singularité en termes de « gens ». Sa réponse a été directe et sans appel : « la singularité, ça veut dire que la limite c'est l'autre. Je suis moi et l'autre, c'est l'autre. »

---

[86] Canat, 2007, p.107.
[87] Ibid.
[88] Ibid.
[89] Ibid. p.112.
[90] Ibid.

Une pédagogie des singularités s'inscrit dans le divers tout en conservant, en ligne de mire, l'inscription dans le commun. Il s'agit de faire en sorte – tendre vers – que les élèves puissent affirmer leur singularité, sans qu'elle ne devienne le signe de l'exclusion, tout en trouvant une place – la leur – parmi leurs pairs, au sein de l'Ecole ainsi que dans la société en général.

Les élèves accompagnés par le dispositif ULIS sont marqués à leur inscription au lycée du sceau de l'exclusion de par leur « orientation » vers un dispositif marginal. Ils sont appréhendés sous l'angle de leur handicap qui apparaît en premier lieu comme le signe de leur singularité.

Et, en effet, nous commençons à entendre parler des élèves handicapés en termes d'élèves « singuliers », le mot « singulier » venant en recouvrir un autre. Quel que soit le mot que l'on met sur un objet, un concept, une idée, il échappera à l'intention de départ. Nous retrouvons ici le principe « d'écologie de l'action » défendu par Edgar Morin : l'action, une fois « délivrée », appartient à tous, l'environnement s'en saisit, l'interprète, la fait évoluer et peut parfois lui conférer une intention contraire à celle de départ.

Que le mot « singularité » puisse venir simplement remplacer le mot « handicapé » pour certains pointe la nécessité pour les esprits d'évoluer et met l'accent sur la crise identitaire que provoquent le handicap et le concept de singularité.

Notre travail auprès des élèves – que nous pouvons nommer « pédagogie » au sens où il consiste à les mener vers l'Ecole, et plus largement vers la société – doit justement s'attacher à faire en sorte que l'élève handicapé trouve une identité différente de « handicapé », « en situation de handicap » ou même « singulier ». Cela passe par une prise de conscience de soi ainsi que par la nécessaire reconnaissance de l'autre. Nous travaillons essentiellement dans le champ de la parole. Non pas au sens de « faire parler » l'élève, mais simplement en l'y autorisant, en accueillant sa parole. Ceci est un peu à rebours de ce que permet l'Ecole qui, à mon sens, ne laisse pas la parole aux élèves, à tel point que, même en tant qu'élèves, ils osent à peine s'exprimer dans le cadre da la classe. Ceci révèle, non pas un refus de parler mais le désir de parler autrement. Mais, en classe, le « je » n'a pas droit de cité. Ainsi, nous nous « démarquons » en donnant la parole aux élèves accompagnés par le dispositif et

faisons le pari que ce don engendrera à son tour le don de parole à l'autre. Etre écouté puis écouter, le respect de la parole de l'autre, la parole donnée, font partie intégrante du processus de différenciation.

Certes, les élèves nous perçoivent comme « ceux qui savent quelque chose d'eux», ce qui est indispensable à un moment donné de la relation. Mais, et ce afin qu'ils puissent exister comme « puissance », nous les plaçons rapidement dans la position de ceux qui savent davantage que nous quelque chose d'eux. Nous nous retrouvons donc en position d'apprenants, situation qui, quand la relation la rend possible, nous permet d'entrer en co-construction avec l'élève. L'enseignant apprend aussi. Le savoir n'est pas un pouvoir, au mieux, une monnaie d'échange.

Il s'agit alors pour les élèves d'exister en prenant leur part active au sein de la communauté tout en articulant leur part « impartageable », autrement dit d'apprendre à « partager séparément ». En ce sens, la pédagogie des singularités peut être une pédagogie de la liberté, de la liberté d'exister, consistant à rendre l'autre UN, séparé, autonome, au sein de la diversité.

Pour le pédagogue et les accompagnants, la condition sine qua non de la mise en place d'une telle pédagogie réside dans le « devoir de disparition » : les aider à s'élever puis disparaître.

d - Des associés engagés

Les partenaires deviennent des associés dès lors qu'ils s'engagent et sont engagés, d'une façon ou d'une autre.

Les familles parfois s'engagent, non pas nécessairement en venant sur l'ULIS, bien au contraire, mais en disparaissant en tant que concurrents dans la course à la spécialité ou spécialisation. Les fonctions de chacun se déplacent : les parents spécialistes du handicap de leur enfant se repositionnent en tant que parents « simplement », laissent la place à d'autres pour ce qui est de la « gestion » du handicap en terme de scolarité, de paperasserie parfois aussi, laissent la possibilité à leur enfant de « faire confiance » à d'autres qu'eux, acceptent la transformation des

relations, la perte d'un équilibre au profit d'un autre. En ce sens, ils participent à l'engagement d'un mouvement qui va « changer la donne » et modifier l'ensemble de l'organisation. Il arrive que les familles, à l'inverse, parasitent le lien de leur enfant à l'Ecole, à l'ULIS et parfois au monde. Il nous appartient alors de ne pas nier ou mettre de côté cet état de fait, mais de prendre note des conséquences : l'élève choisit son camp, soit en s'affirmant « contre » sa famille, décidant de ne pas tenir compte de leur discours « contraire », il dit « je » et s'engage personnellement, bouleverse son équilibre et ses repères, soit, dans l'incapacité de faire ce qu'il perçoit comme une trahison, évolue dans un « no man's land », tel un équilibriste inexpérimenté, un pied dans le vide, un pied sur la corde, disparaissant en tant que sujet.

Les enseignants, pour certains, sans avoir à faire tomber quelque résistance que ce soit, naturellement, accueillent l'élève, dont la place est acquise, mettent en place des stratégies, des actions tenant compte de la singularité de l'élève tant au regard de son handicap que de sa personnalité propre, comme ils le font déjà pour tous les élèves. Ils innovent au sein de la classe, qui est engagée dans la nouvelle organisation, apportent la richesse d'un autre point de vue sur l'élève. D'autres encore viennent travailler avec l'élève sur le dispositif dans le cas où ce dernier a manqué plusieurs cours. Je ne suis pas certaine, en revanche, qu'ils fassent de même pour les autres élèves… Peut-être au travers de ces démarches trouvent-ils « leurs identifications héroïques »[91]. Certains, confrontés au handicap, font à la place de l'élève, lui donnent même des réponses à des exercices, pensant « bien faire » sans aucun doute, évitant ainsi d'affronter l'incompréhension, comblant le manque, contournant l'effroi provoqué par l'atteinte à leur identité. Ils sont engagés dans l'organisation, quoi qu'il en soit, car ils la modifient en apportant une réponse qui va influer sur l'élève, qui en sort rarement grandi.

De plus en plus souvent, en ce qui concerne les instituts quels qu'ils soient, la demande de concertation, de réflexion ensemble, d'un regard différent sur les élèves concernés, est présente de part et d'autre. Les liens se font, par nécessité dans un premier temps, puis se tissent dans la durée. Nous avions, par exemple travaillé en lien avec l'IMPro de Marvejols autour du projet d'un jeune, il y a quelques années de cela,

[91] Morvan, 2012, p.25.

et lors de la création du SESSAD pro cette année, les personnels de l'IMPro, ont fait le lien afin que le lycée Peytavin puisse bénéficier d'une présentation du SESSAD pro. Depuis, un jeune en situation d'accompagnement par le dispositif a effectué une demande d'orientation vers le SESSAD pro, et une jeune fille suivie par le SESSAD pro va s'inscrire au lycée l'an prochain et demander un accompagnement par le dispositif ULIS.

De même avec l'Unité de Soins pour Adolescents (accueil psychiatrique de jour et en internat), des liens se mettent en place, en dehors des ESS, afin d'assurer un suivi consistant à échanger des points de vue, croiser des regards sur un jeune en situation d'accompagnement.

La connaissance des partenaires devenus associés permet le rayonnement de chacun à une échelle qui dépasse le lieu même, assure une réactivité de qualité. Chacun peut prétendre être une ressource pour les autres et pour ceux nécessitant un accompagnement. Là où, auparavant, nous observions des querelles autour de la spécialité de chacun, du savoir de chacun sur « l'objet » de soin, nous pouvons noter aujourd'hui un glissement vers l'écoute, les tentatives de compréhension, non pas parce que « l'objet » est au centre et rassemble, mais parce qu'il est davantage perçu comme un sujet dont la parole importe autant que celle des « professionnels » et, par ricochet, il en est de même pour tous.

e - Un espace « autrement frontiérisé »[92]

La notion de dispositif est utilisée en mécanique où elle désigne la manière dont sont disposées, en vue d'un but précis, les pièces d'un appareil ou les parties d'une machine ainsi que dans le cas où elle désigne une action ou un objet, demandant l'agencement de certains éléments précis en vue d'un but tout aussi précis. Dans sa définition, le dispositif, ne laisse pas de place à l'incertitude. Or, nous nous rendons

[92] Morvan, 2012, p.29

compte que l'incertitude est au cœur de la relation humaine, qu'elle est « consubstantielle à la vie »[93], qu'elle est au cœur de la complexité.

L'ULIS est le lieu de la croisée des regards, à la fois où ils convergent et d'où ils divergent, une mécanique dont chacune des pièces est motrice et susceptible de faire prendre une direction à l'ensemble. Pourtant, les pièces ne sont pas disposées en vue d'un but précis, ce qui impliquerait que ces pièces sont définies et toujours les mêmes. Ici, les pièces ne constituent pas un ensemble figé. Sans cesse renouvelées, elles font de l'ULIS davantage une organisation qu'un dispositif, au sens où l'entend Edgar Morin « un tout organisé [qui] produit ou favorise l'émergence d'un certain nombre de qualités nouvelles qui n'étaient pas présentes dans les parties séparées. »[94]

Les élèves, sans aucun doute, confèrent à ce lieu une vie et un mouvement qui font qu'en quelque sorte le lieu se renouvelle sans cesse, ils déplacent les frontières, marquant leurs territoires non pas seulement pour répondre à ce qu'ils ont mais pour affirmer ce qu'ils sont.

L'ULIS dans le lycée, des espaces dans l'ULIS, des frontières poreuses. Un lieu que les élèves handicapés s'approprient, un lieu qui, justement, sort de l'ordinaire et finit par attirer les élèves « ordinaires ». Pour exemple, Lydie, une élève qui résiste un peu au dispositif, n'identifie pas très bien ses besoins, ses atouts, ses difficultés sur le plan scolaire, est entrainée vers l'ULIS par ses camarades de classe qui y voient un lieu de travail privilégié, calme, ouvert, où les interdictions ne sont pas écrites sur les murs. Egalement, Pierre, élève de première, vient très souvent travailler sur l'ULIS avec une camarade de sa classe, et ses « groupies » se présentent très régulièrement à la porte du dispositif.

L'ULIS, loin de la « classe-mais-dispositif-mais-classe-quand-même » dotée d'un « enseignant-coordonnateur mais surtout enseignant mais quand-même coordonnateur » tel que défini par la circulaire 2010-088, est davantage un espace de parole, où l'incertitude est dite, un lieu de co-construction, de transfert et de transit, un lieu où chacun se trouve en position d'apprenant, une classe sans classe au sein d'un lieu où la classe est l'ordre des choses, le lieu du désordre producteur

[93] Morin, 2014.
[94] Morin, 1997.

d'ordre/producteur de désordre. Bien évidemment, l'ULIS reste un lieu où nous mettons en œuvre une pédagogie qui, pour autant, n'est jamais centrée sur des savoirs disciplinaires, mais plutôt sur ce que l'élève va pouvoir en faire, comment il va se les approprier, pourquoi il va se les approprier. Une pédagogie qui accompagne davantage l'élève dans sa connaissance de lui-même plutôt que dans la connaissance de sa leçon, ce qui confère à l'ULIS l'aspect d'un objet aux limites mouvantes, puisque de toutes évidences elles dépassent largement les murs de la salle, en changement permanent au gré du passage des élèves, des enseignants, des partenaires en général.

4 - Révolution, évolution : L'ULIS, au-delà du handicap

L'ULIS apparaît finalement comme un lieu dont l'espace dépasse largement les limites imposées par ses murs, un lieu de construction-déconstruction, organisation-désorganisation, ordre-désordre, ordinaire-hors norme, convergence-divergence, singularité-communauté.

La pédagogie des singularités, son moteur même, l'inscrit paradoxalement dans le champ de la diversité et de l'être quelconque « tel que de toutes façons il importe »[95], et quand la singularité n'est plus réduite au handicap, quand le handicap inscrit les êtres dans la diversité, l'ULIS nécessairement, logiquement, s'ouvre aux être singuliers quels qu'ils soient.

L'ULIS s'affirme comme une réalité mouvante, une organisation hypercomplexe se modifiant sans cesse, créant et innovant, s'écartant de l'ordre – établi mais jamais permanent –, une organisation dont « la déviance peut être synonyme de créativité […] et [dont] les changements sont les éléments constitutifs […] dont la norme devient l'évolution, c'est-à-dire la transformation de la déviance en normalité et de la normalité en déviance »[96].

L'ULIS se révèle comme un espace mouvant dont les frontières sont sans cesse déplacées, capable de s'adapter, d'accueillir, de permettre la parole, un espace où les mots peuvent être des silences, mais là où le « je » s'engage ; un lieu où la parole lie et

---

[95] Agamben, 1990, p.89
[96] Morin, 1994, p.196.

délie ; un lieu où l'identité se noue et se joue ; un lieu où il est possible de déposer ses paquets sans risquer de se les faire voler car ils sont de l'ordre de l'être et non de l'avoir ; un lieu de transfert où l'intégrité n'est jamais menacée ; un lieu où la parole fait lien et cohérence, dé-lien et co-errance ; un lieu que chaque « un » porte en soi et dont chaque « un » est constitutif, un non-lieu finalement car il est constitué des territoires de chacun, qui se confrontent et se conquièrent, se perdent et se gagnent. En ce sens, nous pouvons considérer que, dans son organisation, l'ULIS montre une tendance à l'hypercompléxité car

> Les aléas sont tolérés, […] il y a quand-même organisation au cœur de la plus grande désorganisation, […] il y a sensibilité et réactivité aux processus complémentaires, concurrents, antagonistes. Elle se manifeste aussi à travers « le développement des relations et interactions avec l'environnement, le développement des communications et communautés avec autrui, celui des aptitudes à apprendre, à élaborer des stratégies, à inventer, à créer » ? Elle s'exprime donc en résumé « quand il y a développement de l'autonomie, de la subjectivité, de l'existentialité ».[97]

Accompagner les jeunes dans un parcours identitaire et personnalisé est un enjeu qui, visiblement, dépasse largement le champ du handicap, et nous voyons des élèves dits « ordinaires » venir sur l'ULIS, accompagnant leurs camarades handicapés certes, qui, en déplaçant les frontières, fabriquent l'Ecole de leur désir, car le désir de l'Ecole est là.

L'ULIS semble participer à une évolution de l'Ecole, qui semble entreprendre un glissement vers une pensée complexe, en passant par le handicap, qui est d'abord posé comme la trace de la singularité, puis disparaît en tant qu'unique donnée singulière pour laisser place à la singularité comme trace de la diversité.

[97] Demorgon, 2008, p.111

Conclusion

De toute évidence, le handicap pose la question de l'identité : Identité personnelle, professionnelle, identité de l'Ecole, identité de la société. Il questionne nos capacités d'accueil et nos représentations, bouscule nos repères, modifie le paysage, nous « envoie dans les cordes ». Nous nous faisons surprendre :

> L'inattendu nous surprend. C'est que nous sommes installés en trop grande sécurité dans nos théories et nos idées, et que celles-ci n'ont aucune structure d'accueil pour le nouveau. Or le nouveau jaillit sans cesse. On ne peut jamais le prévoir tel qu'il se présentera, mais on doit s'attendre à sa venue, c'est-à-dire s'attendre à l'inattendu […]. Et une fois l'inattendu survenu, il faudrait être capable de réviser nos théories et idées, plutôt que de faire entrer au forceps le fait nouveau dans la théorie incapable de vraiment accueillir.[98]

En tant que professionnels, cernés par des textes incohérents qui semblent appartenir à une autre réalité, nous nous cherchons, nous cherchons même d'autres théories qui nous rendraient capables d'accueillir, jusqu'à ce que les manuels de bonne conduite nous tombent des mains sous le coup de l'évidence : l'autre est sous nos yeux, vivant, imprévisible et irréductible ; l'autre dans toute sa singularité, qui nous revoie la nôtre.

Du point de vue de l'institution, le dispositif ULIS est un moyen, non pas mis au service des élèves handicapés, mais au service de la normalité, pour assurer la

[98] Morin, 1999, p.12

sécurité et maintenir l'Ecole pour tous, la même école pour tous, faisant des élèves handicapés des objets qu'on va rendre conformes.

Du point de vue des acteurs de terrain, le dispositif ULIS est un cheval de Troie, le cheval de Troie d'une pensée qui se re-forme sous l'effet des pratiques qui mettent en évidence la nécessité d'une « réforme de l'être »[99]. Un dispositif où l'élève comme sujet est mis en exergue, condition essentielle à son affirmation en tant que singularité, où il peut faire acte de sa puissance et s'inscrire dans les possibles.

Nous pouvons passer par tous les affres du doute, nous demander si ces dispositifs ne sont pas que des villages gaulois au cœur de l'adversité, des leurres où ce qui est travaillé et revendiqué n'est aucunement transférable à l'extérieur. Nous pouvons nous interroger sur une identité professionnelle dont nous sommes le seul représentant du département et nous perdre dans une quête visant sans doute à nous rassurer, à nous identifier pour nous sentir moins seul. Nous pouvons chercher désespérément un cadre dans lequel nous inscrire et insensiblement nous enfermer à nouveau dans un cocon chaud et douillet. Mais la singularité ne va pas sans une certaine dose de solitude et, entre singularité et appartenance, notre cœur balance.

Nous pouvons nous interroger sur l'ambivalence de la loi qui, à la fois, propose des outils tendant à l'ouverture tels que les ESS, et à la fois fait deux pas en arrière avec le nouveau PPS qui consiste en une série de cases à cocher, « éliminant ainsi l'humain de l'humain, [occultant] l'aléa, le nouveau, l'invention ».[100]

Nous pouvons avoir des doutes sur notre existence même si nous postulons que l'un de nos objectifs majeurs est de travailler à notre disparition. Mais, si, ainsi que l'affirme Jacques Demorgon,

> Une identité n'est pas une donnée monolithique, intangible, elle inclut ce qui lui est contraire (la non-identité) et, c'est […] pour cela qu'elle peut opérer le miracle d'évoluer et de rester elle-même.[101]

---

[99] Baranski, Morin, 2001
[100] Morin, 1999, p.19
[101] Demorgon, 2008, p.99

Alors, notre identité se réalise avant tout dans l'action, donc dans le changement, deux données qui en sont les constituants essentiels. Au-delà d'une quête d'identité, il s'agit de croire le changement possible, d'avancer, non pas sous couvert de la loi, mais forts de nos convictions, de mettre autant de fleurs au fusil que nécessaire, ne rien lâcher pour soutenir une identité singulière. Ainsi que l'affirme Edgar Morin concernant l'émergence d'une éthique de la compréhension :

> Il faut commencer par des rameaux de déviance qui se répandent, qui irradient à travers les organisations associatives, sociales, politiques.[102]

Les dispositifs ULIS s'inscrivent finalement dans un champ beaucoup plus large que celui du handicap et peuvent apparaître comme les balises d'une utopie en marche consistant à faire advenir une société dont la diversité seule ferait communauté ; une utopie dont l'incertitude et l'inattendu sont les constituants essentiels, nous permettant de ne pas sombrer dans une idéologie ; une forme d'***utopie ici et maintenant***, ancrée dans le réel, ancrée dans le désir et la création ; une utopie dont chaque être est l'instituant, le mouvement, le désir et le manque.

[102] Baranski, Morin, 2001

Bibliographie

Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Circulaire 2010-088 du 18-06-2010, Scolarisation des élèves handicapés – Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré.

Ouvrages :

Agamben, G. (1990) *La communauté qui vient*, Seuil.

Canat, S. (2007) *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*, Champ Social éditions.

Freud, S. (2004) *Totem et tabou*, Payot.

Jacquard, A. (1991) *L'héritage de la liberté*, Seuil.

Lacan, J. (1975) *Le séminaire. Livre I, Les écrits techniques de Freud*, Seuil.

Lacan, J. (1986) *Le séminaire. Livre VII, L'éthique de la psychanalyse*, Seuil.

Marcuse, H. (1968) *L'homme unidimensionnel*, Les éditions de minuit.

Morin, E. (1999) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil.

Morin, E. (2005) *Introduction à la pensée complexe*, Seuil.

Oury, F. et Vasquez, A. (1971) *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspero, Paris.

Paturet, J.B. (2007) *De la responsabilité en éducation*, Eres.

Rabhi, P. (2010) *Vers la sobriété heureuse*, Actes Sud.

Rousseau, J.J. (1971) *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Garnier-Flammarion.

Sartre, J.P. (1996) *L'existentialisme est un humanisme*, Folio essais.

Articles :

Benoît, H. (2013) Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *NRAS n°61*, 49-63.

Bertin, E., Beslon, G., Grandillon, O., Gauwrin, S., Jensen, P., Scabanel, N. (2011) Les complexités : point de vue d'un institut des systèmes complexes, Edgar Morin : aux risques d'une pensée libre, *Hermès n°60*.

Demorgon, J. (2008) Avec Morin, du cosmos à l'humain. L'hypercompléxité comme représentation et comme volonté, *Synergies Monde n°4*, 97-145.

Enriquez, E. (2006) Valeurs et globalisation, la mondialisation et ses effets, *Changement social n°9*, 145-157.

Morvan, J.S. (2012) Handicap, évocation, intégration. Dans J.S. Morvan (dir.), *Le sujet handicapé*, L'harmattan.

Morin, E. et Baranski, L. (2001) Entretien avec Edgar Morin : Réforme de la pensée, réforme sociale et auto-réforme, *Transversales science culture*.

Morin, E. (2014) La pensée complexe aide à affronter l'erreur, l'illusion, l'incertitude et le risque, *Les Echos* (25/05/2014).

Morin, E. (1997) réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université. *Motivation n°24.*

Perrenoud, P. (2005) Assumer une identité réflexive, *Educateur n°2*, 30-33.

Plaisance, Belmont, Verillon, Schneider (2007), Intégration ou inclusion ? *NRAS n°37*, 159-164.

Vallejo-Gomez, N. (2008) La pensée complexe : Antidote pour les pensées uniques. Entretien avec Edgar Morin. *Synergies Monde n°4*, 249-262.

Articles en ligne :

Macherey, P. (2011) *La raison et les normes*. Coll. Hypotheses.org : carnets de recherche en sciences humaine et sociales.

Disponible sur le web :

‹http://philolarge.hypotheses.org/?p=1183›

Autres :

Szabo, N. (2009) Dynamique universitaire, au cœur du conflit instituant/ institué. Communication présentée au colloque international : les universités au temps de la mondialisation/ globalisation et de la compétition pour « l'excellence », Université Paris 8 (11-13 mai 2009).