

ENSEIGNER AUX CASSÉS

Monsieur Barthélémy

raconter la vie

« Dans l'autre pièce, Rateau regarda la toile, entièrement blanche, au centre de laquelle Jonas avait seulement écrit, en très petits caractères, un mot qu'on pouvait déchiffrer, mais dont on ne savait s'il fallait y lire solitaire ou solidaire ».

Albert Camus, « Jonas », *L'Exil et le Royaume*, 1957.

Mon entrée en 6e fut celle de tous les changements. Non que le passage au collège marquât une marche particulière à franchir, ou plus haute. Je passai de 7e en 6e dans le même établissement, comme on ne disait pas encore, école-collège-lycée que je fréquentais depuis déjà cinq années, et pour sept autres renouvelées, passant de maîtresses vieilles filles en maîtresses filles vieilles, comme je devais m'en rendre compte quelques années plus tard lorsque je commencerais à croiser quelques filles jeunes que la bienséance petite bourgeoise de ce huppé quartier parisien conduisait à nommer « jeunes filles », franchissant cette marche, des dites maîtresses à une cohorte, guère plus accorte mais plus fournie, de professeurs dont quelques uns marqueraient à jamais ma vie, l'une plus que d'autres encore, toujours pour le meilleur, ou peu s'en faut, mon humeur joyeuse, et mes prix accumulés de bonne camaraderie tout au long du primaire, à défaut d'aucun autre, n'estimant que la hauteur moyenne du verre plein sans s'embarrasser de ce qui l'avait conduit à se vider à moitié.

Je n'en étais, en cette rentrée de septembre 1972, ni à ce point de découverte de la gent féminine qui formerait l'essentiel de mes compagnonnages ultérieurs, la fréquentation prolongée de l'École induisant d'y croiser la moitié différemment pourvue de l'espèce, tellement semblable au demeurant derrière quelques pauvres mystères, insondables à l'abord, mais vite remis à leur juste place protectrice, ni à m'inquiéter de ces exigences multiples qui fait préférer aux uns les petits carreaux, aux autres la marge à droite. Mes préoccupations d'alors, plus essentielles, ou plus existentielles, je ne sais, les cours de philosophie de Terminale ayant définitivement obscurci en moi la différence entre ces deux manières d'être au monde, en tout cas plus profondes, touchant au temps, petit, imparti, qui

nous est concédé à la naissance pour l'usage qu'on en fera au mieux, ou au moins pire, devaient prendre en compte le passage, décrété par une autorité ministérielle dont je ne découvrirai que bien plus tard le Bulletin officiel hebdomadaire mais néanmoins péremptoire, du jeudi au mercredi pour jour de repos, scindant en deux parties désormais parfaitement isochrones une semaine jusqu'alors joyeusement déséquilibrée par quelques parties de patins à roulettes dans les allées goudronnées du Champ de Mars ou quelques balades sans fin, mais avec quatre-heures, autour des lacs du Bois de Boulogne.

Ce changement, plus que l'image usée, miroitée du collège comme enjeu d'une scolarité primaire moyenne sinon passable, plus que le passage des culottes courtes aux pantalons qui grattent, plus que les déambulations sérieuses sinon inspirées dans la largeur de la cour en place des parties sans fin de poursuite d'agates en œils-de-bœuf, ce changement radical d'un temps se pliant à de nouvelles contraintes qui avaient donc ce pouvoir de le mettre à leur ordre, ce changement acheva l'enfance dans l'enfant que j'étais et me jeta, déjà dépossédé d'une prise quelconque sur les événements, dans la cour des grands, que je ne quittai plus sans bien comprendre ce qu'elle signifiait ni à laquelle je n'adhèrerais jamais.

*

J'étais programmé pour faire Normale Sup', j'ai fait Normale Inf', rejoignant l'École d'Auteuil au lendemain de la victoire de Mitterrand à laquelle je n'étais pas peu fier d'avoir contribué usant d'un droit de vote tout neuf, enthousiasme qui m'aura déjà quitté sept ans plus tard, même si je réitérerais le geste citoyen inaugural afin d'éviter à mon compatriote corrézien de fouler les parquets élyséens.

J'avais souffert à l'école, de manière toute relative au demeurant, non que je n'y fusse point bon élève, mais ne l'étant pas assez, venant deuxième après un frère brillant dont chaque enseignant se faisait fort, d'une remarque ou d'un haussement de sourcil, de m'indiquer l'écart qui m'en séparait. Le bac C, de haute lutte, et sans que les matières scientifiques y contribuassent en rien, en poche, je négociais quelques vacances intellectuelles en 1ère Supérieure, souhaitant me colleter aux textes qu'une enseignante roumaine fuyant Ceașescu m'avait dévoilés en 1ère de lycée, me laissant sécher

devant mes camarades sur la présentation orale de la Librairie du gentilhomme gascon dont la lecture, depuis, n'a cessé d'accompagner mes jours. « C'est là mon siège. J'essaye à m'en rendre la domination pure : & à soustraire ce seul coing, à la communauté & conjugale, & filiale, & civile. Par tout ailleurs je n'ay qu'une autorité verbale : en essence, confuse. Misérable à mon gré, qui n'a chez soy, où estre à soy : où se faire particulièrement la cour : où se cacher ».

La fréquentation quotidienne de l'un, dans cette langue dont l'abord, désormais, est si difficile à nos yeux sinon à nos oreilles, hebdomadaire de l'autre, en son salon précieux du 16e arrondissement parisien où elle me servait le thé le samedi après-midi, avant qu'un accident de voiture lui évite de me voir mal tourner, délaissant l'École d'en-haut pour celle du Peuple, ces rencontres, donc, pour fondatrices qu'elles fussent de mon goût pour la littérature, et d'une quelconque manière le légitimant, ne purent jamais me déprendre du sentiment fort d'une indignité personnelle à fréquenter ces hautes sphères de la chose écrite qui n'étaient ni de mon milieu ni de son habitus. J'avais trop vu mon grand-père, rescapé des chemins forcés d'Asie mineure, la semence en bouche, ressemblant des chaussures dans son échoppe minuscule à l'unique volet vert de la rue Pixérécourt, à la forte odeur de colle qui enivrait plus que le raki du dimanche dont je vidais les fonds de verre en évitant que ma mère me repêrât ; j'avais trop vu mon grand-père des basses terres rouges qui forment l'essentiel du bassin de Brive se casser le dos en maniant d'un geste de danseuse la longue faux dont la lame étincelante au soleil couchait, note après note, rang après rang, les hautes tiges de seigle mûr - pour imaginer de m'abimer les yeux en rêvant sur les élégants Elzéviros des romans publiés à l'enseigne de la NRF ou en tentant de faire miennes les recherches savantes diffusées par les éditions du Seuil.

Mon chemin était tracé : je serai instituteur.

*

« D'tout' façon, j't'emmerde », et de déchirer la feuille d'incident rédigée par le professeur, et de lui lancer en miettes à la figure, et de quitter la salle de classe en claquant la porte...

Hafsa est allée jusqu'au bout de sa logique : elle, qui ne redoute rien autant

que de quitter le collège où elle achève sa dernière année, s'est donné les moyens de ne pas être celle que l'on met dehors, mais de reprendre la main en décidant du moment de son renvoi, inéluctable.

Hafsa a été abandonnée, bébé, après avoir subi des sévices que la raison ne peut imaginer, ni les mots formuler. Placée de lieux de séjour temporaires en foyers collectifs, d'instituts de rééducation en familles d'accueil, elle vient d'avoir 15 ans. Longue jeune fille aux grands yeux sombres qui évitent le regard ou renvoient comme une folie, elle a parcouru les quatre années du collège, de manière plus ou moins chaotique, d'une présence plus ou moins lacunaire, dans une SEGPA, structure à petit effectif pour des élèves en grande difficulté scolaire qui semblait correspondre à ses possibilités cognitives propres et à sa marge de progression dans les apprentissages. Pas de réel projet professionnel, excepté l'habituelle envie de devenir coiffeuse, jusqu'à ce qu'émerge l'expression d'un souhait, lui aussi banal, de s'occuper d'enfants. Pas de discours propre, en un je qui exprimerait, tout à la fois, un désir et un positionnement comme sujet. Pas de relations naturelles aux autres, même à ses pairs, mais sur-jouées en permanence : « Ne me regardez pas comme une autre vous-même, regardez-moi comme la folle que je joue/suis/apparais dans vos regards. »

La sale gosse, dans toute sa splendeur, qui n'accepte/n'attend apparemment rien des adultes, se conforme, y compris dans la violence, à l'image de méchante qu'elle croit être la sienne, qui l'est en vérité. Ce genre d'élève qui réduit à néant les efforts prodigués de main tendue, de cadre posé/reposant, qui met à feu une classe par sa présence seule et à bout l'enseignant le mieux formé et/ou le plus compréhensif.

La classe de 3e, au collège, en SEGPA particulièrement, est une classe redoutable. Le jeune y est enjoint de se déterminer pour l'avenir, tout en se donnant les moyens d'y parvenir (des bulletins trimestriels de qualité, pour prétendre avoir le droit/la chance de continuer) ; à préparer le premier examen (le diplôme national du brevet (DNB) au collège, le certificat de formation général (CFG en SEGPA) qui, certes, n'est pas déterminant mais qui vaut son lot d'angoisses ; à sortir du collège, de son train-train apaisant, pour démarcher un patron et effectuer un stage d'un mois, stage d'initiation puis d'application, parfois à des lieues des champs professionnels abordés en classe.

En d'autres termes, dans le temps contraint d'une année scolaire, alors que l'adolescence pousse ses feux, il est demandé au jeune de faire retour sur son passé, dont il perçoit, pour la première fois peut-être, combien il le détermine ; d'investir le présent à hauteur des exigences posées ; d'anticiper sur l'avenir, qu'il attend et qu'il redoute, riche de tous les désirs, lourd de toutes les angoisses.

À quel autre moment du chemin humain est-il réclamé que les trois temps se superposent ainsi, installant le jeune, indécis mais "au chaud" dans le confort d'un lieu maîtrisé et somme toute confortable, le collège, devant des choix qui récapitulent le passé et parient sur l'avenir ?

Hafsa joue avec les lieux : sa chambre, dans sa famille d'accueil, à elle, mais comme prêtée ; la salle de classe, qui regroupe temporairement, et pour des apprentissages qu'elle n'a pas choisis et qui ne font pas forcément sens, des camarades à qui elle s'offre en spectacle tout en les insultant dès qu'ils la regardent ; le collège, dont elle teste les barrières (et la vigilance de la gardienne) en un rapport contenant/contenu nécessaire et insupportable ; les lieux de soins auxquels elle se rend ou non, selon son humeur, selon sa capacité à supporter que « cela gratte là où ça fait mal ».

Hafsa s'emmêle avec les temps ou les durées : « hier » pour parler du stage à venir en février alors qu'on est en novembre ; « vous m'avez viré trois jours » alors qu'elle a séché une semaine ; avec les filiations : « ma sœur » (elle n'en a pas) ; « ma nourrice » (elle est dans cette famille d'accueil depuis moins de deux ans).

Partir en stage est posé comme une obligation de la 3e en SEGPA. Cette année, l'équipe pédagogique a fait le choix d'un seul stage, d'une durée d'un mois en continu. À l'origine de ce choix : les expériences des années précédentes montrant combien la recherche d'un stage est de plus en plus difficile, coûteuse en temps et en énergie, peu assurée ; le sentiment partagé qu'il est plus intéressant pour un maître de stage (« un patron ») d'avoir un stagiaire sur une durée plus longue ; le souhait des enseignants de jauger le niveau d'autonomie des élèves.

À aucun moment, en amont, ne s'est posé la question du vécu par les élèves d'un temps « si long » en dehors des repères rassurants du collège. Une réflexion réelle, sérieuse, pédagogique, sociale, citoyenne – mais aucune sur le vécu induit pour chacun des élèves, a fortiori pour Hafsa.

Cette béance du temps long, ainsi vécu par la majorité des élèves, a eu pour certains un effet de sidération les empêchant de se mettre en quête d'un lieu de stage, pour d'autres un activisme tout aussi stérile, pour tous des moments plus ou moins longs, déstructurants, de panique..

Pour Hafsa, à des moments d'une violence rare (verbale et physique), a suivi l'accalmie procurée par un lieu potentiel de stage, trouvé par un éducateur de l'ASE, où il s'agirait pour elle de s'occuper de chevaux. À une première visite, enthousiaste, un jour de semaine, a succédé un premier week-end complet, d'adaptation, d'appropriation des lieux. Puis un deuxième. Lorsqu'il est apparu à Hafsa que ce lieu, qu'elle semblait investir, d'où elle revenait apaisée au collège le lundi matin, allait être le lieu d'un stage d'un mois, l'enveloppe fragilement reconstituée a volé en éclat : violences, crises, yeux révoltés, Hafsa, hors d'elle, a nécessité d'être hospitalisée dans l'unité pédiatrique d'une section psychiatrique de l'hôpital proche.

Le collège, ni même la SEGPA, pas plus qu'aucun lieu de scolarisation collectif, n'est thérapeutique. Ou s'il l'est, il ne l'est pas tout seul ou il l'est de surcroît.

Hafsa bénéficie d'une supervision psychiatrique, « à la demande », soit dans les moments où d'elle-même elle se sent de rencontrer le médecin, soit dans ceux où ce dernier ne peut rien d'autre que préconiser une hospitalisation. Ce lieu-là appartient en propre à Hafsa et au médecin. Elle en fait état au collège pour narguer ses camarades (« moi, j'ai pas cours »), pas pour s'y répandre. Elle donne le sentiment qu'espace privé et espace public sont, chez elle, assez différenciés. Elle peut voir, si elle le souhaite, la psychologue du service de placement, ce qu'elle ne fait guère. Et elle bénéficie d'ateliers thérapeutiques, en groupe et/ou mettant en jeu le corporel, où elle est assez assidue.

Les rencontres collège-soins ne se font pas, bien que prévues, mais jamais honorées. Réticence habituelle des soignants, surtout dans le domaine des soins psychiques, de ne pas mélanger les lieux et les personnes ? Impossibilité de penser la situation de Hafsa comme partageable entre professionnels du fait d'une histoire indicible ? Sans penser que la médicalisation est nécessairement la réponse, ni même qu'il y en ait, l'absence d'une présence extérieure (mais peut-être justement les soignants ne sont-ils pas assez extérieurs), qui puisse faire tiers, mettre des mots et de

la distance, est ressentie par tous les membres de l'équipe comme une incapacité à agir avec Hafsa.

Le collègue (la Société ?) est binaire : soit le jeune montre un comportement plus ou moins adapté au lieu, se voit reconnu le statut de collégien, soit « il n'est pas capable d'être un collégien », temporairement ou de manière définitive, et il est exclu du lieu. Douleur découverte pour un enseignant spécialisé qui se fait du A de SEGPA une autre idée : ici, se sont les élèves qui s'adaptent, qui doivent s'adapter, coûte que coûte...

Incapable de « tenir » en classe, effrayée à l'idée de partir en stage, Hafsa est partie dans une escalade, semble-t-il mûrement réfléchi. Elle a accumulé les incidents, conduisant à multiplier les exclusions temporaires, en interne ou en externe, ravivant le souvenir d'une exclusion définitive en suspens dont elle avait hérité de l'an dernier. Au tournant des congés de la Toussaint, elle rappelait « ça fait un an tout juste, l'exclusion ne vaut plus », montrant sa connaissance et sa compréhension des mécanismes de la « justice scolaire ».

Au retour, tout s'est enchaîné très vite : premières expériences positives des soins aux chevaux, prise de conscience de la proximité de la période de stage, vol dans les affaires personnelles d'un professeur, saccage, mise en scène de l'incident (« D'tout' façon, j't'emmerde »), exclusion « conservatoire », conseil de discipline, exclusion définitive.

Au moment du conseil de discipline, Hafsa arrive en retard, de l'hôpital, représentée par l'éducateur ASE et l'éducatrice familiale (qui s'interrogeront ensuite sur leur positionnement, induit et imposé par l'institution – mais c'est une autre histoire), juste au moment où le conseil se retire pour délibérer et voter à bulletin secret. Le conseil sursoit, pour entendre Hafsa, longuement, qui ne dit mot, baragouine dans son menton et son manteau, qu'elle ne veut/peut pas enlever.

Quand elle sort, elle jette à la cantonade (je suis dehors, simple « témoin », j'attends le « verdict ») : « ça va pas durer une minute ». Une minute plus tard (triumphante : « j'te l'avais bien dit »), elle rentre, puis ressort presque aussitôt en courant, en pleurs, sans un mot. Son éducatrice sort à son tour, me dit : « elle est exclue - définitivement ».

Bienvenue dans un monde en noir et blanc ! J'ai dû rater quelque chose, ne pas comprendre ce qui se jouait là, au détour du XXI^e siècle, qui nous a

collectivement fait abandonner nos jeunes à une toute puissance de plus en plus tardive, quand nous revendiquons nous-mêmes de rester jeunes, deux adolescences qui se rejoignent, où il s'agit de faire du fric, sans se préoccuper de l'autre, tout occupés que nous sommes avec nous-mêmes, multitude d'autres dont nous ne savons pas quoi faire...

*

À l'École Normale, euphorie de la Gauche au pouvoir, j'étais entré grâce à Albert Camus, planchant sur un ensemble documentaire consacré à la peine de mort, m'appuyant sur la connaissance quasi filiale que j'avais de son œuvre et des moments intenses dans lesquels il y dénonce la peine capitale. Robert Badinter, de sa voix tremblée, blanche, comme sans émotion aucune, alors que repassait devant ses yeux la nuque de Bontems, obtiendrait, quelques jours plus tard, mon oral passé et mon admission acquise, l'abolition de la peine capitale : « Monsieur le Président, mesdames, messieurs les Députés, j'ai l'honneur au nom du Gouvernement de la République, de demander à l'Assemblée nationale l'abolition de la peine de mort en France ». Cette rencontre de l'Histoire et de mon histoire, au moment où j'entrais dans une carrière vécue tout à la fois comme un pied de nez au projet familial et comme moyen de servir, mot ancien et commode, récupéré par les droites les plus extrêmes et leurs scouts uniformisés, mais dont le Moyen Age, sous les termes d'*auxilium* et de *consilium* avait fait les fondements d'une société qui, pour inégalitaire qu'elle fût, faisait de l'aide aux plus démunis et du conseil aux grands les modalités d'un rapport à l'autre empreint de respect, cette rencontre entre la vertu portée par ce grand bourgeois intellectuel et mon désir de rendre ce que j'avais reçu, les hasards et les facilités de mon existence y ayant largement contribué, cette rencontre détermina le chemin désormais poursuivi, y fit porter tout le déterminisme dont le monde est pesant, y accomplit toutes les déterminations dont Bourdieu, que je découvrais en ces instants-là, fit l'explication ultimes de nos vies petites et circonstanciées.

Mon chemin serait celui-ci : celui d'un instituteur dont l'obsession serait de creuser jusqu'à la roche-mère les fondements du monde nouveau qui ne manquerait pas d'advenir, sinon pour lui-même, du moins pour les générations qui franchiraient les portes de sa classe, vingt-cinq par an,

trente-sept annuités et demi, pour un total ultime de près d'un millier, qui, s'ajoutant aux milliers de mes petits camarades de promotion, seraient les fers de lance de l'armée mettant à bas un monde dépourvu d'aménité et posant les murs, maçons de l'avenir, des lendemains chantant.

*

Grands yeux marrons ourlés de longs cils, le sourire large qui peut se fermer sur des mâchoires qui durcissent, corps parfois pataud, Ahmed se présente comme un enfant ouvert, qui ne fuit pas le contact, peut le rechercher, allant jusqu'à jouer un personnage lorsqu'il sent qu'on s'intéresse à lui. Petit dernier d'une vaste fratrie, il est, depuis toujours (au moins depuis qu'il va à l'école) au centre de la préoccupation des adultes : ses enseignantes en premier lieu, la psychomotricienne qui le suit, de façon moins évidente ses parents un peu « débordés » par une immigration difficile et qui passe essentiellement par des horaires de travail lourds, ou ses frères et sœurs qui terminent leur adolescence ou sont déjà entrés dans l'âge adulte.

Ahmed grandit seul, « à la va comme je te pousse », dans une affection réelle mais peu contenante. Sa vive intelligence, en particulier des situations, des relations et des rapports de force, lui permet d'apprendre ce que l'école a à lui apprendre, comme « sans y toucher », et de se construire un statut de « petit dur », de « petit mec » dans un monde féminisé, et de « faire tourner en bourrique » les enseignantes qui le scolarisent. Peu à peu, les choses dégénèrent, s'emballent. Le petit mignon qui mettait tout le monde dans sa poche n'est plus « gérable » : il s'en prend aux autres, d'abord verbalement, puis physiquement – puis à lui-même.

Ahmed est « signalé » par l'école comme ayant des difficultés de comportement depuis l'année scolaire de Petite Section et bénéficie d'un « projet d'intégration » depuis quatre ans. Ces difficultés ont évolué en troubles ayant des incidences sur sa conduite, malgré une prise en charge de longue date en psychomotricité, faute d'une psychothérapie qui n'a pu se mettre en place.

La situation est décrite par l'enseignante comme extrêmement difficile. Après un premier mois au cours duquel Ahmed était accessible aux apprentissages jusqu'à la récréation du matin, la situation s'est dégradée à un point tel qu'il est désormais dans le refus de tout travail scolaire, dans le

rapport de force permanent et la violence durant les récréations. Or Ahmed est à l'école de 8h30 à 18h30, « non stop » – ce qui est manifestement insupportable pour lui. Par peur de l'échec, il refuse de montrer ce qu'il sait ; les réponses sont stéréotypées, comme une paraphrase de ce qu'il croit qu'on attend de lui. Il « joue » à l'élève. Ses capacités cependant sont réelles : il est entré dans la lecture et les évaluations de CE1 ne sont pas « catastrophiques ».

En psychomotricité, en relation duelle, plus régulièrement qu'auparavant, des points d'appui se font jour : Ahmed vit de manière plus apaisée qu'un grand espace un espace réduit, il est capable de mener une tâche jusqu'au bout, prend le risque de se mettre en échec, entre dans la trace écrite. Tout se passe comme s'il y avait un déplacement de l'investissement dans le scolaire sur le temps de rééducation.

Les aides en place autour d'Ahmed, si elles ont sans doute permis que la situation ne se dégrade encore plus, semblent marquer leurs limites. Son comportement est manifestement un appel à l'aide qui doit être entendu, tant sur le plan scolaire (nécessité d'un cadre repérable, sécurisant, ferme mais souple, valorisant ; contractualisation d'un « code de bonne conduite » avec permis à points et classe d'accueil ; réflexion sur l'opportunité d'une aide à dominante rééducative ; adaptation des objectifs scolaires aux possibilités actuelles) que sur le plan des soins (mise en place d'une psychothérapie). Pour cela, l'adhésion de la famille et son implication sont à rechercher.

Ahmed a 6 ans ½ lorsque l'école fait appel à moi pour l'aider à réfléchir à sa situation. Enseignant spécialisé, je suis alors secrétaire de la Commission de Circonscription Prélémentaire et Élémentaire (CCPE) auprès d'une Inspectrice de l'Éducation nationale – commission qui a à connaître les situations de grande difficulté scolaire et/ou de handicap sur le territoire dépendant de cette dernière. Je suis le second intervenant dans ce cadre, Ahmed passant par ailleurs de classe en classe (et d'enseignante en enseignante, quatre fois à mi-temps en sept ans, soit dix maîtresses au moment où je suis saisi de sa situation). Une enseignante spécialisée itinérante « dans le champ mental » est missionnée « en renfort » auprès des enseignantes (et des auxiliaires de vie scolaire) dès la troisième année de maternelle.

Ce qui m'apparaît, dès la première réunion que je coordonne, c'est que les parents d'Ahmed sont dépassés, l'école épuisée et les soins, exceptés ceux

tenus à bout de bras par la psychomotricienne, absents. Et, au-delà, c'est l'incompréhension des parents à l'encontre de l'école (« ils – en fait elles – ne savent pas lui apprendre ») et de l'école à l'encontre des parents (« il – en fait elle – ne sait pas l'éduquer »). Cette attente forte de la famille à l'égard de l'École (mais d'une école entière, totale, qui a pour rôle d'apprendre mais aussi, par délégation en quelque sorte, d'éduquer) double de manière assez habituelle l'attente forte de l'École à l'égard des familles (qu'elles s'occupent d'éduquer leurs enfants selon les valeurs de l'École pour que celle-ci assume son rôle de transmission).

Ma première tâche est de requalifier les parents d'Ahmed à leurs propres yeux et à ceux de l'école. Non, ils ne sont pas de mauvais parents ; oui, ça arrive de ne pas savoir s'y prendre avec ses propres enfants. Oui, l'école fait de son mieux au-delà de ce qui est habituellement exigible ; non, elle ne peut pas fermer les yeux sur des comportements hors cadre et dangereux.

Les « choses » ici sont compliquées : au sein du couple parental, le père disqualifie la mère ; au sein de l'école, la directrice « assure », mais les collègues, par ailleurs fragiles, ne sont pas (ne peuvent pas) être « à la hauteur ». L'enseignante itinérante, la psychologue scolaire sont « sur le pont », mais le navire fait eau de toute part...

Institutionnellement, les « choses » aussi sont complexes : au 1er janvier 2006 (et donc, par anticipation, dès cette première réunion d'octobre 2005), la loi du 11 février 2005 est de pleine application dans l'Éducation nationale. Je ne suis plus « secrétaire de CCPE », mais « enseignant référent », et mon champ d'intervention, bicéphale difficulté/handicap, est désormais exclusivement recentré sur le suivi des élèves handicapés. Au sens commun, handicapé, Ahmed ne l'est pas. Au moins aux yeux de ses parents avec lesquels il va falloir trouver les mots pour accompagner ce changement de regard en expliquant que ce qui caractérise une situation de handicap, c'est le décalage entre les possibilités actuelles de l'enfant et les attentes explicites du corps social, ici l'École, et non une caractéristique intrinsèque, constitutive de l'essence même de leur enfant. Jean-Paul Sartre au secours de l'enseignant référent, bien seul lorsqu'il doit jongler avec des concepts flous, en cours de stabilisation ! Quand l'existence précède l'essence...

L'enseignant référent est un enseignant spécialisé (ce qui garantit une bonne connaissance des manières d'apprendre spécifiques à l'enfant

handicapé, selon les différents types de handicap, et une bonne connaissance institutionnelle et partenariale des structures et des dispositifs mobilisables). Le cœur de sa mission, c'est le suivi des parcours scolaires des élèves handicapés, afin d'en assurer continuité et cohérence. Il ne fait pas classe à l'enfant, ne l'évalue pas, ne s'en fait une idée que par la fréquentation des observations qui lui reviennent de l'enseignante, du médecin et de la psychologue scolaires, des partenaires de soins, et des parents. C'est ce positionnement original, dans la triangulation, qui lui permet d'être à la fois personne ressource, interlocuteur fiable et porteur du seul point de vue qui importe : celui de l'enfant dans un parcours d'élève, possible, probable ou potentiel.

Ce qui fonde le travail de l'enseignant référent, c'est de montrer comment s'articulent la situation de handicap, dialectique particulière entre une personne à qui il est demandé de faire quelque chose (un enfant qui a à devenir un élève) et un environnement (qui n'est ni immédiatement adapté ni immédiatement accessible –adaptation et accessibilité étant les deux maîtres mots de la réforme en cours).

Dans le cas d'Ahmed, c'est bien le temps pris pour mettre à jour ces notions et pour les expliciter, les reprendre, les accompagner, la bienveillance mise à accompagner chacun là où il en est tout en lui laissant toute sa place (de père, de mère, d'enseignante, d'auxiliaire de vie scolaire – cette dernière particulièrement maltraitée, par Ahmed comme par l'institution) et l'espace offert pour que chacun puisse trouver le lieu qui lui correspond pour dire (ou non) sa souffrance – qui permettent de rendre lisible la complexité et pertinente la solution envisagée de concert.

Ce cadre général – un espace et un temps pour la bienveillance – est au service de l'enfant et de son projet scolaire. L'expérience montre qu'il ne joue ce rôle que s'il est aussi au service des parents et de leur requalification en tant que tels, à leurs yeux comme aux yeux de l'école ou des personnes qui gravitent autour de leur enfant. Lorsqu'Ahmed déclare à l'enseignante spécialisée itinérante : « Qu'est-ce qu'elle s'en fout, ma mère, des choses interdites que je fais, elle sait même pas lire », on se rend bien compte que cette requalification est nécessaire, indispensable, à ses propres yeux d'enfant malmené qui se conduit mal...

Le décret instituant les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) auquel on pense pour Ahmed stipule qu'y sont accueillis des jeunes

ayant « des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages [et qui] se trouve[nt], malgré des potentialités intellectuelles préservées, engagé dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé ». Ahmed se trouve désormais, bien évidemment, dans ce cadre-là.

Mais l'objectif des législateurs avait-il été de faire coûte que coûte passer sous les fourches caudines du handicap des enfants tels Ahmed ? Ces potentialités préservées n'avaient-elles donc aucune autre possibilité de reconnaissance pour être accompagnées ? Les institutions, au-delà des individus maladroits, étaient-elles à ce point défailtantes que seule une reconnaissance de handicap pouvait permettre d'offrir à Ahmed toutes les chances de se reconstruire ? En d'autres termes, qu'est-ce qui justifie que, dans le cadre de cette loi du 11 février 2005, dont les effets ne sont pas encore tous évalués mais dont on sait déjà qu'ils sont largement positifs dans un grand nombre de domaines, l'accueil dans un institut thérapeutique, éducatif et pédagogique passe par les maisons départementales des personnes handicapées ?

Comme une double peine : je suis mal dans mon être et, pour être aidé, je dois aussi être handicapé...

*

Ma vie professionnelle, de campagnes isolées, arrêtées au seuil du grand mouvement du monde, en banlieues mornes et reléguées, comme en périphérie ; de classe unique, Freinet bien sûr, rendant au grand ancien gazé dans les tranchées tout le poids d'espoir mis dans l'éducabilité de chacun, en classe spécialisée ; du primaire préservé au collège dévasté, ne tenant l'unicité de son projet soixante-huitard qu'à l'inanité de la formation initiale des enseignants en charge de leur discipline et rétifs à toute pensée pédagogique ; ma vie professionnelle, entre coups de gueule et lassitude profonde, creuse, autant que rendu possible par une humilité à conquérir de haute lutte, contre soi et le dégoût que parfois il en advient, le sillon d'une parole à rendre, et d'abord à écouter – celles des petits, des sans-grade, dont les siècles sans cesse renouvelés confisquent les vies, les tendresses, les mots, les enchaînant, et leurs corps d'abord, à la machine de production,

joug immémorial que les servitudes volontaires perpétuent en ces temps de moderne Moyen Age.

Il fallait bien que je continue de réparer quelque chose, en travaillant avec les cassés de tous ordres, de la tête ou des jambes, les moteurs et les cognitifs, comme notre novlangue les invente désormais – les invente, puisqu'ils n'existent pas dans la vraie vie, puisqu'on ne les y voit pas, ou qu'on en détourne le regard.

*

Cette image du cultivateur, avant de me venir de Voltaire dont je ne découvrais Candide qu'en classe de 1^{ère}, elle me vient de mon grand-père maternel, celui qui ayant vécu le pire sur la Marne en septembre 1914, décida autant qu'il est possible de ne regarder la vie que de ses yeux clairs et avec une bonhomie indéfectible qui ne lui fit jamais trouver personne méchant, même pas le comte de C... pour lequel il travaillait et qui ne voyait en lui qu'un être à peine plus intelligent qu'un animal et certainement moins utile qu'un cheval, qui n'admit jamais la croix de grand officier de la Légion d'honneur que, maire, il fut obligé de lui agraffer au revers de la poitrine, signe d'un mérite qu'il ne savait reconnaître qu'aux siens, de vieille noblesse, pas aux manants qui retournaient ses champs, eussent-ils survécu aux champs retournés au canon des plaines du nord pour sauver la patrie et son patrimoine, du fait même qu'ils avaient survécu, tant d'autres, dont son fils, y ayant péri.

Je le revois – François, que tous au village abrégeaient en Franc, même lorsqu'ils se moquaient, gentiment, avec respect, de cette naïveté qui n'était que bonté –, de cette race de paysans corréziens de taille moyenne dure à la tâche, affûtant au marteau sur son enclume de poche la lame de sa faux plus haute que lui, au bois poli par les cals, huilé chaque jour avec la délicatesse d'une main sur un corps aimé, puis se relevant et entrant, comme au ralenti, dans un ballet sans partenaire autre que le blé dru, la luzerne tendre, le soleil sur la lame et le bruissement incessant des abeilles qui s'écartaient sur son chemin comme les sapins devant la chèvre blanche, reine de la montagne, avant la nuit terrible et le matin meurtrier, comme je me plaisais à en entendre l'histoire racontée par ma grand-mère dont ce fut jamais le seul geste de tendresse, qu'elle ne put donner qu'à sa mesure, enchaînée au banc de l'usine d'écalage des noix dès 12 ans et n'en ayant

pas reçu la dose qui convient à tous les enfants. Il y avait dans cette danse quelque chose du geste toujours juste, jamais recherché, de la beauté pour la beauté, gage d'un travail bien fait, de l'accord fondamental avec le monde, sans la grande peur panique qu'on lit aux romans de Giono, la peur l'ayant quitté là-bas, et son accord au monde plus apollonien. La paix, il y a longtemps qu'il l'avait faite, et d'abord avec les autres. Avec lui-même, sans doute était-ce plus dur – se remet-on jamais d'avoir été obligé de percer le corps de l'autre, ni moins âgé, ni plus mauvais, au couteau comme une fois l'an celui du cochon –, mais il y parvint, je peux en témoigner, revoyant son sourire même plus bleu tellement clair lorsque nous lui annonçâmes, au bord de mourir, que nous allions passer nos vacances en Allemagne, et qu'il murmura : « c'est bien mes petits. »

*

Djamil n'est jamais allé à l'école. À 12 ans, il est allé trois semaines en CLIS l'année précédente, et vient de faire son entrée, sept heures par semaine, en UPI. Le reste du temps, il est à l'hôpital de jour ou à la maison où sa mère, amour fait femme, alternant espoir et abattement, essaie de le pousser vers la vie.

Djamil est un grand beau gosse, aux yeux brillants, d'un noir profond, qui vous regardent bien en face, un sourire immense éclairant son visage. Il répond quand on l'interroge, lit remarquablement à voix haute, « avec le ton », malgré une voix qui hésite entre les graves et les aigus – l'adolescence est proche. Il compte plus vite que les calculatrices de ses camarades, annonçant avant tout le monde combien il va falloir acheter de bulbes à répartir dans le jardin pédagogique du collège. Il sait vous dire la dernière fois où il vous a vu, même un an auparavant, connaît son emploi du temps jusqu'à Noël.

Soudain, sans de ces signes annonciateurs qui viennent aux ciels quand ils s'enragent, tout part en vrille. Djamil répète en boucle des sons incohérents, suite de mots ou de segments de phrases qui séparément pourraient avoir un sens, mais qui n'en ont aucun mis bout à bout. Aucune continuité, aucune répétition d'une fois sur l'autre, des mots de la langue française sans organisation, comme sans queue ni tête. Sa voix se fait plus aiguë, son débit plus rapide, son regard, incapable de se poser, papillonne d'un objet à

l'autre, ses grands bras partent dans tous les sens.

Dans la classe, c'est la stupeur, la sidération. Certains camarades prennent peur, d'autres commencent à entrer en résonance, un se moque. Pas question de « sortir » Djamil de la salle, l'enseignante ne le veut pas. Pour elle, l'intégration, c'est aussi ce conflit entre le réel et l'idéal, la classe doit être contenante et sécurisante, pour Djamil comme pour les autres. Les « dérapages » de Djamil ne sont pas prévisibles. Il va falloir « faire avec » toute l'année. Autant que chacun les apprivoise au plus vite.

Isabelle, l'enseignante, se met au piano, un beau vrai piano droit qu'elle a rapporté de chez elle. Elle arpège quelques accords dans les graves, sur un rythme lent, envoûtant. L'auxiliaire de vie scolaire, dans le même temps, a rassemblé les autres élèves dans le coin regroupement, assis. Djamil s'approche du piano, colle ses jambes et son tronc contre le coffre, semble ressentir toutes les vibrations. Peu à peu, ses mots s'accordent au rythme du piano, entrant en résonance avec lui, toujours sans aucun sens. Deux minutes, trois minutes, le temps semble suspendu, mais tout est allé très vite. Djamil retrouve sa voix naturelle, de fausset en train de muer, ses yeux se posent sur l'enseignante qui prend le temps avant de le regarder en face. Elle sourit. Il sourit à son tour. Tout est fini. Djamil est revenu habiter chez lui. La classe, ordinairement, n'est pas lieu de transes. Ce qui vient de se passer n'est pas explicable. Djamil réserve habituellement ce comportement à la maison ou à l'hôpital de jour. Ici, l'enseignante a su réagir, savoir d'intuition, savoir d'expérience, plus que savoir mentalisé. Pas de temps pour penser, trouver le bon geste au bon moment, nourri de milliers de gestes et de moments antérieurs qui fondent un savoir professionnel. Une autre aurait fait autrement. Ou n'aurait pas su/pu faire...

Je pense à toutes ces jeunes collègues, qui débarquent en CLIS ou en UPI, et qui n'ont que leur bon sens pour réagir à des situations de ce genre qui, rares, ne manquent pas de se produire.

Djamil a sa place au collège. Il y fait des apprentissages, se confronte à la vie des autres. Mais combien sont-ils les Djamil qui n'ont pas la chance d'avoir des Isabelle comme enseignante ? Combien sont-ils les camarades de tous les Djamil que l'on n'aide pas à mettre des mots sur ces comportements qu'ils découvrent chez tel ou tel de leur camarade fou, dont la folie n'est pas la même que la leur ?

Ce monde de l'autre côté, qui nous renvoie comme en miroir notre «

normalité » à la figure, comment l'appivoiser ? Comment voir en l'autre la part différente de nous-mêmes, que nous avons appris à cacher, mais dont nous avons peur, au plus profond, qu'elle n'apparaisse à l'improviste ?

Djamil, dont j'accompagne le parcours scolaire et seulement le parcours scolaire, me murmure que la ligne de crête est étroite. Qui peut dire de quel côté se fera le basculement ?

Et si c'était folie que d'essayer de dire, d'écrire. Si c'était ma folie à moi, jamais totalement conjurée, que me renvoyaient les mots des autres. Si ma ligne de crête, le plus souvent, à en crever de peur, était franchie.

*

Je pourrais, je crois, continuer à l'infini d'entremêler ces vies dont j'ai du mal aujourd'hui à déterminer ce qui appartient à la mienne et ce dont je suis redevable aux autres, tant ce tricot serré de mailles incertaines me paraissent également déterminer ce que je suis devenu.

J'ai toujours aimé parler des autres pour ne pas parler de moi jusqu'à ce que la maladie d'abord, le décès de mes grands-pères ensuite, me convainquent qu'il n'y a à l'exercice ni impudeur, ou la plus totale, ni souci de vérité ou de vraisemblance, mais seulement de justesse, mots que j'ose prononcer désormais par l'effet conjugué d'un espace de confiance offert par deux enseignants d'une formation universitaire et professionnelle dont le pas de côté est le mot d'ordre, bien rafraichissant en ces temps de compétences évaluées et de parcours validé, et d'un temps suspendu permettant, la cinquantaine venue, et les petits-enfants, de faire le point des souhaits, des envies, des désirs des quelques années à venir.

Ces vies croisées, accompagnées, parce qu'elles m'ont donné plus que je ne leur ai objectivement apporté, hormis le temps jamais compté, et l'écoute, et l'engagement, je leur dois maintenant de les laisser remplir leur rôle d'amers sur une route qui, pour terrestre qu'elle demeure, n'en divague pas moins, côtière ou hauturière, nécessitant que j'en devienne l'objet, soucieux de faire advenir ces voix du passé, qui m'habitent, me réclament leur dû et n'auront de cesse de quitter les limbes où elles patientent avant de me laisser en paix.

Ces mots de Claude Lévi-Strauss, à l'aube de ses 90 ans, en écho à ceux

prononcés en sa tour par Michel Eyquem, qui ouvraient ces lignes : « Montaigne dit que la vieillesse nous diminue chaque jour et nous entame de telle sorte, que, quand la mort survient, elle n'emporte plus qu'un quart ou un demi-homme. Montaigne est mort à 59 ans et ne pouvait sans doute avoir idée de l'extrême vieillesse où je me trouve aujourd'hui. Dans ce grand âge que je ne pensais pas atteindre, et qui constitue une des plus curieuses surprises de mon existence, j'ai le sentiment d'être comme un hologramme brisé. Cet hologramme ne possède plus son unité entière, et cependant, comme dans tout hologramme, chaque partie restante conserve une image et une représentation complète du tout. Ainsi y a-t-il aujourd'hui pour moi un moi réel, qui n'est plus que le quart ou la moitié d'un homme, et un moi virtuel, qui conserve encore vive une idée du tout. Le moi virtuel dresse un projet de livre, commence à en organiser les chapitres, et dit au moi réel : "C'est à toi de continuer". Et le moi réel, qui ne peut plus, dit au moi virtuel : "C'est ton affaire. C'est toi seul qui vois la totalité." »

Le virtuel et le réel m'attendent, impatients de mes retards, de mes chemins buissonniers, de mes écarts, redoutant mes « remets donc à demain », mes détours, les anticipant pour mieux les écarter, me signifiant qu'ils ne sont pas dupes et que différer encore n'est que la manière la plus aisée, mais la plus vaine, de faire taire ces voix en moi qui m'habitent et dont il me faut bien accepter qu'elles m'ont ouvert la voie. Il est temps de lever l'ancre, de répondre à mes morts en acceptant l'injonction de Camus à mes 17 ans. Afin que tout cela ne soit pas en vain.