



mardi 17 avril 2018

Intervention de Paul DEVIN, secrétaire général du SNPI-FSU

Chères et chers camarades,

La difficulté de l'enfant ou de l'adolescent pour adapter son comportement aux contraintes de la vie sociale et aux exigences nécessaires du travail scolaire est une réalité incontournable de l'éducation. Il n'y a pas d'éducation possible sans que vienne se frotter, se heurter et parfois violemment les agissements de l'élève et les contraintes sociales de la classe.

Les discours pédagogiques se sont toujours affrontés pour opposer des conceptions basées sur l'autorité et la contrainte et des conceptions basées sur la responsabilisation et la liberté. Bien souvent, tout cela cherche à se résoudre dans un dosage équilibré et bien des discours, notamment d'inspecteurs ou de formateurs, construisent la qualité professionnelle du maître dans sa capacité à mettre en œuvre les conditions de l'exigence collective et sociale tout en sachant laisser les espaces de liberté indispensables à l'épanouissement de la personnalité et au développement de l'autonomie.

Mais force est de constater que ce discours d'équilibre généralement prôné par l'institution se heurte aujourd'hui à l'affirmation récurrente d'une difficulté majeure qui, dans certaines situations, produit même des problèmes gravissimes soit en éprouvant très durement l'enseignant jusqu'à en menacer sa santé, soit en détruisant le travail scolaire de la classe avec les conséquences préoccupantes que cela peut avoir sur la réussite des autres élèves.

Des interprétations déclinistes pourraient y voir le signe d'une école et d'une société démissionnaire mais ceux qui les portent devraient relire quelques romans qui évoquent les sociabilités enfantines du XIX^{ème} ou du XX^{ème} siècle pour découvrir que la question est loin d'être nouvelle et que les classes d'alors connaissaient déjà des moments de troubles capables d'éprouver les enseignants. Sans doute la massification a-t-elle donné une configuration nouvelle,... peut-être le soutien systématique des parents facilitait-il jadis le travail des enseignants,... probablement notre société a modifié ses représentations sur l'autorité... mais notre temps n'a pas créé ce profil d'élèves perturbateurs qu'on désignait autrefois comme des enfants asociaux, délinquants, inadaptés ou de cet étonnant terme qui domina un temps la littérature spécialisée, celui d'enfants irréguliers. Le roman ou la poésie nous en donnait même parfois des versions romantiques décrivant des cancre poètes et épris de liberté.

Rien de fondamentalement nouveau donc, sauf peut-être la nature du discours institutionnel et ses effets sur les enseignants.

J'en veux pour témoin cette note de service, à titre d'exemple dont je conviens qu'il ne peut faire figure de généralité mais qui ne me paraît pour autant totalement singulier.

C'est une note de service adressée par un inspecteur dont un point concerne les élèves perturbateurs.

« Je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité que tous vos élèves puissent atteindre les objectifs fixés par les programmes. J'ai constaté que dans la plupart des cas, les difficultés comportementales avaient pour origine une insuffisante implication des élèves dans les activités. L'équipe de circonscription est à votre disposition pour vous aider sur ce plan. ». Certes, une aide est proposée mais elle s'inscrit dans le constat d'une difficulté comportementale produite par une insuffisance pédagogique.

Anne Gombert et Delphine Guedj dans un article consacré à l'inclusion affirme une chose similaire : *« l'accès à la scolarisation en milieu ordinaire de l'élève handicapé ne doit plus s'opérer sur des critères liés à ses propres compétences ou à sa capacité d'autonomie mais sur l'intelligibilité que l'enseignant en fait dans une véritable rencontre avec l'enfant singulier ».*

Est-il légitime d'énoncer la capacité de l'enseignant à cette rencontre singulière comme condition nécessaire de l'enseignement, indépendamment de toute question de compétence et d'autonomie de l'élève?

Je pense légitime d'affirmer à l'enseignant que sa mission est la réussite de tous. Nous devons évidemment nous féliciter que notre société soit aujourd'hui réunie autour d'un discours quasi unanime sur cette réussite de tous. Ce discours est certainement le plus compatible avec le projet que nous défendons d'une école capable de démocratiser les savoirs et la culture commune et en tous cas plus compatible que pourrait l'être un discours qui poserait, au contraire, l'inégalité devant la réussite scolaire comme le résultat de la diversité des dispositions naturelles des individus.

Mais, nous souffrons que cette unanimité apparente recouvre en fait des intentions politiques diverses. La conséquence en est parfois celle de l'idéalité d'un discours égalitaire alors que la réalité des politiques nécessaires à son efficacité fait largement défaut. On peut toujours alors s'imaginer que la responsabilité en est aux acteurs, ce qui est d'autant plus tentant quand bien des discours actuellement cherchent à semer le doute sur l'efficacité de l'action publique et la pertinence à vouloir baser le principe égalitaire de cette action sur des services publics et leurs agents.

Je pense que quatre conditions sont indispensables pour pouvoir progresser dans la scolarisation des élèves perturbateurs.

Mais avant d'aller plus loin et pour que mes propos ultérieurs ne puissent pas être source d'ambiguïté, je veux réaffirmer la nécessité d'un profond attachement à une école inclusive, c'est-à-dire à un projet éducatif qui postule de devoir lutter contre les discriminations et qui affirme en permanence le droit de toutes et tous à l'éducation. Mais je suis de ceux qui ne cessent de dire que cette inclusion ne peut se satisfaire d'un principe d'idéalité et qu'elle doit impérativement se contraindre à une obligation d'effectivité. Pour dire les choses autrement : nous ne pourrions nous féliciter de l'inclusion d'un élève dans une classe ordinaire qu'aux conditions qu'elle lui offre la possibilité réelle d'apprentissages intellectuels, sociaux et culturels. C'est ce que j'ai appelé dans des articles que j'ai publiés sur le sujet : « l'inclusion raisonnée ».

Bien sûr quand l'inclusion scolaire permet le progrès des apprentissages, il n'y a rien qui doive pouvoir y être opposé. La question reste entière quand la scolarisation dans une classe ordinaire ne permet pas ces progrès alors qu'une prise en charge plus adaptée serait plus favorable et que le principe de la réponse aux besoins éducatifs particuliers s'est traduit dans la loi de 2005 sans poser l'inclusion dans l'école ordinaire comme la seule voie de scolarisation.

Un récent rapport de l'Inspection générale sur l'inclusion en Italie montre que le modèle italien souvent cité comme une extraordinaire réussite s'est en fait construit, pour une part des élèves concernés, dans un renoncement au progrès

scolaires pour se centrer sur la seule satisfaction de la vie sociale. Mais l'inclusion scolaire peut-elle être une fin en soi ? Ne doit-elle pas se légitimer à l'aune de sa capacité à permettre une inclusion sociale qui dans les perspectives de la vie adulte sera celle de l'autonomie sociale, professionnelle, culturelle... Il paraît contradictoire de la viser en renonçant à la réalité des apprentissages scolaires pour se contenter des effets sociaux de l'inclusion qui, d'ailleurs sont même parfois loin d'être assurés.

Revenons-donc aux quatre conditions que j'évoquais plus haut.

La première c'est de renoncer à considérer le trouble comportemental comme résultant d'un engagement insuffisant des enseignants.

Force est de constater que les témoignages sont nombreux aujourd'hui d'enseignantes et d'enseignants qui disent ne pas pouvoir réunir les conditions nécessaires à leur exercice professionnel du fait d'un élève gravement perturbateur.

Parfois est mis en doute leur volonté réelle à assumer les difficultés spécifiques à ces élèves perturbateurs, voire est insinué une conception du métier basée sur un confort égoïste ou sur le mépris des élèves qui ne s'engagent pas spontanément dans les propositions du maître.

Dans toute ma carrière, j'ai constaté, au contraire, la sincérité de la quasi-totalité des enseignants face à ces problèmes et si l'on peut évidemment citer quelques contre-exemples, ils sont très loin d'être représentatifs de la profession. Et lorsque ces enseignants renoncent, ce n'est pas par rejet a priori mais c'est parce que l'épreuve est telle qu'elle leur est devenue insupportable. J'ai pu assister à la réalité des graves effets de cette impossibilité d'enseigner, à la détérioration progressive qu'elle installe dans la vie professionnelle et parfois personnelle de l'enseignant. Et cela sans pouvoir être imputé à un quelconque déficit d'engagement.

Et les statistiques témoignent de la formidable capacité de notre système éducatif à inclure un nombre croissant d'élèves handicapés dans les classes ordinaires. Vouloir aujourd'hui considérer que les difficultés rencontrées dans certaines inclusions seraient liées à une culture professionnelle encore trop marquée par l'exclusion reviendrait à nier que les enseignants, par leur engagement quotidien dans leur mission de service public, ont permis que le nombre d'élèves handicapés inclus triple depuis 2000, qu'ils en ont assumé les charges de travail supplémentaires et les complexités de l'exercice professionnel.

La seconde exigence c'est de renoncer à considérer le trouble comportemental comme résultant d'une incapacité pédagogique

Considérer que le trouble comportemental est produit par une insuffisante détermination des enseignants n'est donc pas acceptable. Mais vouloir en trouver l'origine dans une pédagogie inadaptée ne l'est pas plus. Entendons-nous bien, je dis pas que l'organisation pédagogique et didactique de la classe est sans effet sur le comportement des élèves mais lorsque nous sommes face à des situations où les perturbations troublent profondément l'organisation de la classe, l'idée qu'il existerait une pédagogie idéale qui viendrait à bout du problème est une façon de botter en touche qui ajoute à la difficulté de la situation une insupportable tentative de culpabilisation de l'enseignant. Elle n'est évidemment pas de nature à l'aider, bien au contraire.

L'expérience m'a amené à constater que ces difficultés, y compris dans leurs formes les plus violentes, pouvaient concerner des enseignants chevronnés, jusque là reconnus pour leur compétences didactiques et pédagogiques et qu'elles ne témoignent pas d'insuffisances professionnelles.

Il n'est pas acceptable que l'institution puisse être aveugle aux conséquences de certaines situations sur la santé des enseignants. Mais il ne faut pas oublier les effets sur les élèves dont certains finissent par craindre les réactions de leur camarade perturbateur et par nourrir une peur d'être en classe. Et il faut y ajouter les conséquences désastreuses sur les apprentissages.

Une autre réponse est loin d'être satisfaisante. Celle qui consiste à proposer des techniques miracles qui imaginent qu'on peut circonscrire la complexité des relations comportementales dans quelques recettes éducatives. Là encore, cela revient trop souvent à nier la réalité de la difficulté enseignante.

Par exemple, on nous explique qu'il suffirait de faciliter l'expression de l'élève perturbateur pour qu'il puisse libérer les tensions qui le conduisent à ces comportements. Dans notre société qui valorise beaucoup la libre expression des émotions, cela plait parfois aux enseignants mais cela les incite parfois à des pratiques dont les perspectives sont risquées. Je voudrais juste rappeler ici que si la question des émotions est désormais dans les programmes, ceux de 2016 par exemple, c'est dans une perspective claire : celle d'identifier et partager des émotions par la médiation culturelle, celle des mots, des œuvres et non pas dans une perspective psychologisante qui verrait dans la libération émotionnelle la condition d'un épanouissement de l'individu. Je suis persuadé que cette médiation culturelle est un outil essentiel mais, encore une fois, la nature des difficultés que rencontrent les élèves perturbateurs pour qui nous peinons à

trouver des solutions, est justement qu'il ne parviennent pas à mobiliser des objets culturels pour penser leurs émotions. Il en est de même avec les ritualisations organisées parfois en classe. Je pense par exemple aux « messages clairs » où les élèves confrontés à un conflit cherchent à le résoudre en énonçant les faits et en exprimant leurs conséquences sur la personne concernée. Ça ne porte des fruits qu'avec des élèves qui sont justement capable de médiation verbale.

La troisième condition c'est de prendre en compte l'ensemble des besoins de l'élève, notamment les besoins de soins

Vous l'aurez remarqué, l'institution a choisi depuis quelques années de catégoriser ces élèves autour d'un trait commun, celui des perturbations produites sur l'activité scolaire. Ils constituent désormais la catégorie des « élèves perturbateurs ».

Cela a un avantage notable, celui de ne pas mêler la question des effets du comportement avec celle de ses origines. Nous savons depuis que Canguilhem a montré la difficulté à construire les limites entre le normal et le pathologique qu'elle traduit davantage la vision sociale de la normalité que la réalité personnelle d'un individu. La tentative, il y a quelque années d'évaluer précocement les troubles comportementaux des élèves de grande section témoigne du risque toujours présent de fabriquer du pathologique dans des perspectives qui ne se préoccupent qu'en apparence de la question du soin mais qui restent en réalité destinés à affirmer une conception de l'exigence comportementale dans les perspectives d'une conception de société. Je voudrais juste attirer votre attention sur le fait qu'il ne serait pas raisonnable que l'école organise sa réponse éducative en confondant les exigences comportementales fondées sur les nécessités du travail scolaire et des apprentissages avec un projet où elle se donnerait pour mission de lutter par principe à toute insoumission à un ordre établi.

Nous ne pourrions, dans une école que nous voulons fondée sur ses vertus d'émancipation intellectuelle, culturelle et sociale, nous satisfaire d'un confort d'exercice professionnel que pourrait produire une soumission totale des élèves à l'ordre, à la discipline, à l'autorité du maître. Restons donc, pour ce qui est de l'école, avec cette catégorisation construite sur le constat et non sur des hypothèses étiologiques.

Mais entendons-nous bien, en me félicitant d'un écart entre l'enjeu scolaire et la question pathologique, je ne suis pas ici en train de nier le fait que le diagnostic

d'une pathologie ne soit pas essentiel pour que puissent être engagés les soins nécessaires. C'est là que doit être affirmée la nécessité du travail pluri-professionnel qui, dans son domaine propre, thérapeutique, éducatif ou scolaire, associe des prises en charge complémentaires mais distinctes. C'est là aussi qu'il faut vigoureusement protester que des enfants dont les troubles sont reconnus, parfois même dont les effets sont attestés par une reconnaissance de handicap, ne soient l'objet que d'une prise en charge scolaire. Paradoxe absolu de la reconnaissance d'un droit absolu à l'inclusion qui ne s'interroge pas sur les effets illusoire de ses idéalités sur la représentation des parents et de fait nient les évidences d'un autre droit : celui d'être soigné !

J'ai longtemps travaillé en Seine-Saint-Denis où des élèves qui nécessitaient des soins n'en bénéficiaient pourtant pas pour des raisons diverses et qui ne peuvent certainement pas être résumées par la raison du désinvestissement parental. J'ai le souvenir très précis de ce directeur qui avait à plusieurs reprises signalé des incidents graves dont l'auteur était un élève perturbateur. Ce directeur se trouvait désormais coincé entre les plaintes des parents des élèves victimes, les plaintes des élèves eux-mêmes éprouvés par les agissements de leur camarade, celle de l'enseignante désespérée et éprouvée mais aussi celles de la maman de cet élève perturbateur qui attend désespérément qu'une place se libère au CMP pour que son enfant puisse commencer ses soins et qui souffre elle-aussi au quotidien des crises de son fils. Ce directeur avait menacé pour la sécurité des autres élèves de ne plus accueillir cet enfant perturbateur et voulait alerter la presse du manque de place dans les services de soins. La réponse de l'institution avait été de lui rappeler que la déscolarisation relevait d'une prérogative exclusive du DASEN et que ses obligations de fonctionnaire l'empêchaient de témoigner publiquement des effets de manque de place dans le secteur de psychiatrie infanto-juvénile.

Et que penser de la volonté de supprimer progressivement les prises en charge en établissement, particulièrement en ITEP. J'y reviendrais plus loin.

Le législateur a pourtant reconnu que l'inclusion en classe ordinaire ne pouvait être une modalité unique : aussi, a-t-il prévu dans la loi du 11 février 2005 qu'au côté d'une politique délibérément favorable à l'inclusion, il était nécessaire de maintenir des modes de prise en charge autres, comme celui de la prise en charge en établissement qui justement intègre le soin.

Bien sûr, cela ne nous exonère pas de réfléchir aux évolutions nécessaires pour transformer ces prises en charge institutionnelles, de vouloir qu'elle permettent au mieux des inclusions si elles sont guidées par une évaluation objective des besoins spécifiques de l'enfant et non pour des raisons guidées par des stratégies gestionnaires.

La quatrième condition, c'est de revendiquer les moyens nécessaires

Les conceptions libérales de l'école veulent toujours écarter la question des moyens. Vous le savez, il est devenu incorrect de parler « moyens » : ce serait le signe d'une certaine paresse intellectuelle, d'un certain renoncement à une ambition pédagogique basée sur la qualité de compétences plutôt que sur la quantité des moyens.

Mais vous irez expliquer à un enseignant qui se voit retirer son AVS parce que dans le cadre d'une politique globale de diminution des contrats aidés ont été prises des décisions politiques qui, en bout de course, vont le priver partiellement ou totalement, de l'aide de celui avec qui des organisations pédagogiques avaient patiemment été mise en œuvre... je comprends aisément que cet enseignant ne puisse admettre le discours que l'institution essaie en plus, à ce moment-là, de lui servir en lui expliquant qu'en fait, c'est mieux pour l'élève de réduire le temps d'AVS.

J'ai récemment été reçu par les inspections générales de l'Éducation nationale et des Affaires sociales au sujet d'un dispositif qui est aujourd'hui en œuvre dans certaines régions sous la houlette des Agences régionales de Santé : le dispositif intégré ITEP (DITEP). Il s'agit de favoriser l'inclusion des élèves relevant du secteur médico-social par leur inclusion dans les établissements scolaires. L'expérimentation est en œuvre par exemple en Auvergne-Rhône-Alpes.

Le principe est simple et vise à externaliser les unités d'enseignement dans les établissements scolaires en transférant certains personnels de l'ITEP vers l'école, le collège ou le lycée pour permettre l'accompagnement au quotidien d'élèves présentant de graves troubles comportementaux. En théorie, le dispositif prévoit une intervention immédiate en cas de situation dite d'urgence, y compris avec une période de repli vers l'établissement

Pour avoir travaillé, il y a quelques années dans une circonscription qui à l'époque s'appelait AIS et pas encore ASH, je sais quelles sont les difficultés à mettre en œuvre une réussite scolaire au sein des classes d'ITEP et combien la concentration d'élèves présentant des difficultés comportementales est complexe. Mais, en interrogeant des enseignants qui expérimentent le dispositif ITEP, pour préparer cette audience auprès des inspections générales, je constate que dès la mise en œuvre, même expérimentale, du dispositif l'écart entre les moyens annoncés et les moyens réels est déjà constatable.

On le voit bien : sous le discours inclusif, d'autres préoccupations sont à l'œuvre, celles de la réduction des coûts de la prise en charge médico-sociale. L'école devra, tant bien que mal, faire face à des scolarisations des plus complexes. Si

nous étions sûrs du résultat pour les élèves, qu'il s'agisse d'engager une dynamique dont les effets motiveraient à s'y investir. Mais dans bien des situations, le coût élevé de ces inclusions dans le travail quotidien de l'enseignant et dans la vie quotidienne des classes ne se solde pas par la réalité d'apprentissages engageant l'élève sur la voie d'une réussite scolaire.

Chères et chers camarades, vouloir aujourd'hui dénoncer les inacceptables conditions de scolarisation d'élèves gravement perturbateurs est parfois l'occasion de réactions vives où l'on m'accuse de jouer le jeu de ceux qui refusent l'inclusion parce qu'ils ne sont pas attachés à une vision égalitaire de l'école. Au contraire, je crois que c'est justement par attachement à cette vision d'une école démocratique capable de construire avec toutes et tous les savoirs et la culture commune que je crois nécessaire de dénoncer la situation actuelle.

Parce que sur cette question-là comme sur bien d'autres, ceux qui seront les premières victimes seront les enfants des classes populaires. Ceux des classes bourgeoises qui pourraient être perturbés par les comportements d'un élève difficile trouveront refuge dans les classes d'une école privée qui justement n'accueille pas les enfants les plus perturbateurs. Ceux des classes bourgeoises qui seraient eux-mêmes perturbateurs le légitimeront par un diagnostic d'hyperactivité ou autre et si nécessaire par le financement de prises en charge privées quelle qu'en soit la nature et le coût.

N'ayons donc aucune réticence à dire à la fois notre attachement à l'inclusion et notre volonté à ce qu'elle soit raisonnablement construite en fonction de la réalité des besoins et pas sur le seul discours de l'idéalité.

Il en va de la capacité de notre société à pouvoir répondre à l'enjeu d'une égalité effective, celle que nous portons, au-delà d'un simple discours, pour une école capable de construire l'émancipation intellectuelle, culturelle et sociale qui permettra la société d'égalité, de liberté et de fraternité que nous voulons contribuer à construire au quotidien dans l'exercice de nos métiers.