

Enseigner : pour une pratique de la mise en risque calculée

Thierry Bourgoïn

► **To cite this version:**

Thierry Bourgoïn. Enseigner : pour une pratique de la mise en risque calculée. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Éd. de l'INSHEA, 2014, Editions INS HEA collection "Etudes"; Actes de la 6^e journée d'études "Scolarisation des jeunes traumatisés crâniens". halshs-01983248

HAL Id: halshs-01983248

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01983248>

Submitted on 16 Jan 2019

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.

Enseigner : pour une pratique de la mise en risque calculée

Thierry BOURGOIN, formateur, INS HEA, Réselca

Ce texte prend appui sur l'histoire d'une journée particulière : celle d'un examen professionnel pour une enseignante visant à l'obtention d'un certificat de spécialisation pour les situations de handicap moteur ou de trouble invalidant. Une journée particulière donc, qui met en scène une professeure et un groupe d'élèves atypiques, tous placés sous le regard d'un jury composé de quatre personnes. La mise en histoire de cet examen s'attarde sur quelques moments de la séance pédagogique proposée, sur l'entretien professionnel qui lui fait suite et sur les leçons qu'il est permis d'en retirer.

Cette réflexion interroge les savoirs didactiques et les mises en scène pédagogiques comme des objets étranges, susceptibles non seulement de mobiliser les ressources cognitives des élèves mais également des dimensions émotionnelles cachées. De ce point de vue, les élèves touchés par un traumatisme crânien se présentent comme des cas exemplaires pour illustrer le pouvoir de résonance émotionnelle d'un objet didactique donné. Loin de se réduire à leur seule dimension objective, savoir savant, pratique corporelle, connaissance, méthode ou opération, révèlent ici de multiples facettes et surtout leur potentiel de résonance avec la trajectoire singulière de l'élève.

De fait, la situation professionnelle d'enseignement confronte des acteurs dans le cadre d'une opération de transmission organisée autour d'objets didactiques, de contenus, de savoirs et de pratiques agencés selon des modalités pédagogiques variables mais néanmoins envisagées comme sources d'ordre au sein de la classe. Aucun enseignant ne souhaitant le chaos lorsqu'il « fait cours », didactique et pédagogie sont, par conséquent, activées comme des leviers puissants au service de la lutte contre l'entropie dans le groupe, l'espace et le temps de la classe. De ce point de vue, l'idée que les objets didactiques pourraient à eux seuls, être sources de chaos intérieur pour l'élève semble parfaitement contre-intuitive.

Une littérature conséquente s'est cependant intéressée au « rapport au savoir¹ » des élèves, pour en souligner les dimensions cachées. De manière parallèle, on s'intéresse ici à cette même question mais par une autre face, celle du potentiel caché des objets de savoir qu'une représentation courante perçoit comme des objets neutres, inertes et impersonnels parce qu'objectivés

1. Bernard Charlot, *Du Rapport au Savoir, éléments pour une théorie*, chez Anthropos, collection Poche éducation, 1997.

et fixés par une histoire disciplinaire. À cet endroit, on soutiendra que les objets de savoir ne sont pas neutres, qu'ils sont mobiles et qu'ils entrent en résonance avec la subjectivité de l'élève auxquels ils sont adressés. Sous cet angle, on comprend peut-être que même les langues « mortes », parmi d'autres exemples, ne sont pas aussi figées qu'on le pense dans un lointain passé, en particulier si elles sont l'objet d'un enseignement dans un service d'oncologie pour adolescents.

La mise en risque du professionnel et celle de sa pratique d'enseignement sont donc au cœur de ces lignes qui examinent le déroulement d'une journée particulière auprès de jeunes traumatisés crâniens. Plusieurs temps seront observés : celui de la séance d'enseignement proprement dite, celui des échanges entre membres du jury, celui de l'entretien du jury avec la candidate et enfin celui des échanges avec les jeunes au sortir de l'épreuve d'examen.

Jour d'examen

Tout commence par un voyage : celui des membres du jury vers le lieu des opérations qui vont conduire à la validation des compétences spécialisées d'un enseignant. Un voyage donc, qui conduit à la rencontre des différents acteurs de cette scène et à la mise en place d'un scénario standardisé, garant de l'équité de traitement des candidats sur le territoire. Pour l'occasion, la scène se déroule dans le cadre champêtre d'un ancien château entouré de verdure. L'établissement s'est spécialisé dans l'accueil et l'accompagnement d'un public hétérogène en âge mais réuni par les dommages cérébraux, qu'ils soient liés à une cause traumatique ou à un accident vasculaire. Une enseignante y exerce son métier auprès d'une jeunesse en âge scolaire mais également auprès de jeunes adultes. Les membres du jury font rapidement connaissance en cheminant vers la salle où doit se dérouler l'épreuve qui va faire l'objet de l'examen professionnel. Le hasard fait que l'auteur de ces lignes est le seul à connaître apparemment certaines particularités des séquelles et manifestations possibles des dommages causés au plan cérébral. En conséquence, j'informe prudemment mes collègues de jury afin qu'ils soient prêts à réceptionner d'éventuels événements inattendus pendant le déroulement de la séance pédagogique.

La professeure ayant choisi de présenter une pratique d'activité théâtrale, elle commence par inviter la petite dizaine de jeunes présents à s'échauffer corporellement, puis à étudier quelques saynètes destinées à être apprises et enfin interprétées au terme de la séance. C'est un travail collégial, où le groupe réuni en cercle entre peu à peu dans l'activité par des situations de contact corporel, puis par la découverte et la lecture collective des textes supports. Une première saynète va mettre en scène une situation de frustration entre un propriétaire de maison et un artisan peintre dont la paresse et l'inertie à réaliser le travail demandé sont aussi impressionnantes que comiques. C'est ensuite une scène entre une mère et sa fille qui est étudiée. Le jeu des

répliques conduit l'enfant à faire découvrir à sa mère qu'elle est en réalité une très mauvaise élève. La chute de cette saynète voit l'enfant tenter de consoler sa maman, envahie par le sentiment de la déception. Enfin, un troisième dialogue évoque le thème de l'incommunicabilité lors du voyage de noces d'un couple de jeunes mariés en terre étrangère. Leur automobile manifestant quelques signes inquiétants, le couple cherche alors secours auprès d'un garagiste local, mais la barrière linguistique va se montrer si problématique que les jeunes mariés vont finalement poursuivre leur voyage à vélo.

Au terme de la prise de connaissance des dialogues et de leur lecture collective, la professeure compose les duos ou trio qui vont ensuite apprendre et répéter leurs textes en différents endroits de la salle. Elle circule alors entre les groupes, accompagne, reprend, soutient et guide ses élèves dans la progression et les nuances de l'interprétation. Enfin, la séance se termine par un bilan collectif qui fait suite aux interprétations réalisées pour de « vrai » face au public dont les quatre adultes du jury.

Profitant de la pause accordée à la candidate, le jury se concerta alors sur les points clés ou les thématiques à aborder au cours de l'entretien professionnel qui va suivre. Bien que la satisfaction soit générale, l'exercice consiste cependant à poser des questions dans le cadre bienveillant d'un échange constructif avec la professeure. Ce qui m'interroge alors, et ce dont je fais part à mes collègues, c'est la dimension du risque encouru par le choix des thèmes de dialogue avec ce public d'élèves si particuliers. La frustration, la déception et l'incommunicabilité me semblent intéressantes comme « objets » de travail, mais ce que je me demande alors c'est si la professeure en a fait lucidement le choix dans le cadre des adaptations pour ses élèves ou bien au contraire, si elle a choisi ces textes pour des motifs différents, formels ou langagiers par exemple. Mon questionnement suscite l'étonnement chez mes collègues, qui me demandent alors : « Qu'est-ce que tu veux dire par là ? »

Sommé d'en dire un peu plus à cet endroit, j'exprime ce que je perçois comme une mise en risque de l'enseignante dans une situation où elle propose à ses élèves des « objets » de travail susceptibles de résonner fortement avec leurs trajectoires brisées et l'impact de ces événements sur leur vie personnelle ou familiale. La question que je souhaite poser ne comportant aucune dimension de jugement, il s'agit pour moi d'attirer le regard de l'enseignante sur ce point, rien de plus. La grande qualité et le parfait déroulement de la séance ne plaidant pas en ma faveur, je perçois l'incongruité de mon questionnement dans les regards de mes collègues, au moment où la professeure revient vers nous pour démarrer l'entretien.

L'échange se déroule tout aussi parfaitement que la séance pédagogique, et c'est dans un climat constructif que l'enseignante fait la preuve de ses conceptions élaborées du métier et du contrôle qu'elle manifeste dans la

conduite des opérations avec les jeunes. Lorsque vient mon tour de l'interroger, ma question suscite sa surprise, et elle s'empresse bien vite d'ajouter :

« Oh, vous savez, je crois que ça leur passe au-dessus ce que vous me dites là ! »

Je lui demande alors :

« Seriez-vous allée jusqu'à faire jouer l'accident de voiture dans la troisième saynète ? »

Sa réponse négative me conduit à lui demander :

« Mais alors, ça leur passe au-dessus ou pas ? »

Devant son léger désarroi, mon propos se fait alors rassurant quant à ses grandes qualités professionnelles, tout en indiquant cette piste de réflexion pour ses pratiques à venir dans la mesure où ce public d'élèves particuliers invite à manier les « objets » didactiques et les thèmes sensibles en pleine connaissance de cause du risque encouru.

Nous en restons là et l'entretien se conclut bientôt pour laisser place à une délibération rapide tant les constats sont positifs, le bilan élogieux et les avis unanimes. Pendant ce temps, les jeunes sont restés à l'extérieur dans l'attente du résultat qui sera proposé à leur professeure. En quittant la salle, nous les croisons et prenons le temps de les rassurer sur ce point. J'en profite pour sonder leur point de vue et leur demander :

« La séance s'est-elle bien passée pour vous ? »

C'est un moment d'éclaircissement pour mes collègues de jury qui découvrent alors l'impact de la séance sur les jeunes. En effet, ces derniers font état des émotions fortes qu'ils ont éprouvées au cours des répétitions et de l'interprétation du jeu théâtral. La frustration, la déception et la situation d'incompréhension mutuelle les ont affectés, sans qu'ils n'en montrent rien au motif que ce n'était « pas le jour de péter les plombs ».

Ce temps d'échange avec les jeunes sonne comme une révélation pour mes collègues qui constatent que les affects - colère, tristesse ou frustration - éprouvés en séance, restent encore bien vivaces dans les propos et les attitudes des intéressés. Un collègue me glissera un peu plus tard que nous ne sommes finalement « pas passés loin » de la catastrophe en plein vol, alors qu'aucun signe tangible ne laissait soupçonner la puissance du feu qui couvait pendant le travail des saynètes.

Leçons et enseignements

Parce qu'ils résultent d'une série d'opérations qui ont conduit à les rendre « objectifs » les objets didactiques sont-ils « neutres » ? À l'évidence, les élèves lésés sur le plan cérébral questionnent la place de la subjectivité dans le rapport aux savoirs et aux pratiques mises à l'épreuve au sein de la classe. À cet endroit, tout semble se passer comme si un phénomène de résonance silencieuse se produisait entre le matériel didactique et la subjectivité de l'élève dont la trajectoire scolaire a été déviée par l'accident, le coma ou

les séquelles du traumatisme. Les professeurs demandent aux élèves de « raisonner » et d'acquérir des compétences en maniant des objets divers mais ces objets semblent conserver néanmoins un pouvoir de « résonance » subjective : savoir savant, texte littéraire, habileté gestuelle, méthode de démonstration, opération d'analyse, technique de communication, savoir-faire social et gestion des émotions, forment ainsi, parmi d'autres, le contenu quotidien des éléments rencontrés par les élèves. Pour celui dont le cerveau a été blessé, cette rencontre n'est pas toujours heureuse, ni confortable, et ce pour plusieurs motifs parmi lesquels se trouve peut-être le potentiel d'évocation subjective détenu par l'objet didactique lui-même. On a vu précédemment comment le contenu d'un court dialogue théâtral pouvait déclencher un orage émotionnel chez le jeune traumatisé, le conduisant de fait à devoir gérer ses émotions fortes au cours de l'apprentissage ou de l'interprétation. Ce qui revient pour lui à devoir accomplir une série d'opérations complexes au cours du processus d'incorporation du texte. Le désordre intérieur menace, et ce jeune ne peut pas faire autrement que de composer avec cette désorientation : La contenir ? Laisser exploser ? Quitter la scène avec fracas ? Se résigner ? Se révolter ? Fuir ? Négocier ?

Autant de scénarii possibles pour une gestion de la désorientation qui emprunte ici les voies tracées par Goffman² dans son élaboration de la gestion du stigmaté.

Du côté des professeurs, il n'est pas interdit de postuler pareillement la mise en place d'une gestion de l'élève au cerveau blessé lorsqu'il exprime ainsi sa désorientation. Mais ce n'est pas tout à fait le point sur lequel on aimerait insister, dans la mesure où la relation à l'élève est médiatisée par un objet didactique précis. Cet objet est au centre de la transmission entre le professeur et les élèves, et il contribue à organiser leurs relations selon des modalités variables qui vont de l'exposé le plus frontal aux situations d'enquête, d'exploration ou de co-construction les plus interactives. Au cours de ces opérations, on a vu que l'objet lui-même était susceptible de « faire » quelque chose d'inattendu aux élèves, quelque chose ayant à voir avec une autre scène que la réalité de la salle de classe. À cet endroit, les blessures cérébrales et leurs effets parfois spectaculaires viennent alors faire irruption dans le réel de la pratique enseignante. Dès lors, le professionnel ne peut faire autrement que d'y répondre sur le mode de la réaction et de l'improvisation plus ou moins satisfaisante, tout en continuant à tenir le cadre pour le restant de la classe. Cette situation imprévue, attaque la continuité de l'intervention et bouscule le cadre organisationnel des opérations pédagogiques.

Du désordre se manifeste, invitant le professionnel à y remédier dans l'urgence.

2. Erving Goffman, *Stigmates, les usages sociaux des handicaps*, traduction A.KHIM, éditions de Minuit, 1975.

Cette mise en risque de la pratique enseignante dans la rencontre avec l'élève au cerveau blessé peut cependant être anticipée, pour peu que l'on tienne compte des deux points d'appui évoqués précédemment. Le premier se tient niché dans l'objet didactique lui-même, non pas dans sa valeur « objective » de connaissance, d'habileté, d'attitude ou de méthode, mais dans son potentiel de résonance avec la subjectivité de l'élève concerné. Pour être tout à fait précis, il ne s'agit pas tant d'éviter des objets *a priori* « sensibles » - ce qui semble tout à fait impossible - que de se préparer à l'éventualité d'une manifestation bruyante ou spectaculaire en cours d'activité. L'anticipation lucide d'un scénario critique permettant alors d'y faire face en connaissance de cause, en y incluant des issues de secours pour réinsérer l'élève dans le cours des opérations. Une telle pratique de mise en risque calculée peut s'appuyer sur un autre socle qui est le cadre fixe des opérations qui se déroulent en classe. Ce cadre est composé d'un ensemble de constantes (lieu, horaire, dispositif, discipline, activité, place, rôle, matériel, etc.) qui assurent, parce qu'elles ne changent pas, la possibilité pour les élèves de changer. Ces changements se produisent grâce au travail scolaire dans le sens où Michel Foucault notait que « travailler, c'est entreprendre de penser autre chose que ce qu'on pensait avant. »

Pour le jeune au cerveau blessé, cette aventure se révèle incertaine et piégeuse. L'enseignant engagé dans une mise en risque calculée peut trouver du soutien dans le cadre à la fois souple et ferme qui révèle « sa pertinence propre chaque fois que l'expérience d'un sujet est celle d'une discontinuité, voire d'une rupture, d'une menace pour son identité, d'une mise en question de ses identifications ou encore de la perte d'un code culturel³. »

Ainsi, l'évolution qui voit le professeur passer de la stupeur devant les effets de la rencontre entre l'élève cérébro-lésé et un objet didactique « sensible », à l'anticipation du risque dans un cadre à la fois souple et ferme est un enjeu d'importance pour une pratique professionnelle adaptée aux besoins singuliers du jeune scolarisé.

Enfin avant de terminer, quelques remarques sur les opérations collectives qui étaient à l'honneur en cette journée du 4 avril 2014. Travailler ensemble, quel beau programme !

Les familles, les intéressés et les équipes pluri disciplinaires étaient au cœur de cette manifestation où des réflexions et des témoignages ont circulé pour être partagés.

En préparant cette intervention, l'idée m'est venue de proposer la métaphore du vitrail pour illustrer une vision possible de ce que pourrait

3. Dominique Ginet, *L'école en tant que « cadre » pour les élèves et les professeurs*, annexe 8, Rapport de Jean Pierre Obin, *Enseigner, un métier pour demain*, Collection des rapports officiels, 2002, p 186.

être un collectif, conjugué au pluriel, qui travaille à la construction d'un projet pour le jeune traumatisé crânien. À cet endroit, l'image du vitrail est à prendre comme un rêve de collectif au travail. À l'instar des compétences diverses réunies autour des jeunes traumatisés, le maître verrier assemble des éléments disparates pour composer son ouvrage. Sa main, son œil et son esprit sont mobilisés, conjointement ou successivement, par la composition puis par l'assemblage final des pièces de son puzzle de verre. Ce qui lui permet de fixer définitivement son œuvre est un modeste ruban de plomb et quelques gouttes d'étain fondu là où un vide persiste. Le plomb qui isole chaque pièce de verre tout en la reliant aux autres possède une forme particulière : celle d'un H qui se tiendrait couché. Les barres latérales de ce H portent le joli nom « d'ailes » du vitrail, tandis que la barre centrale du H est désignée comme « l'âme » de l'ouvrage. La dernière opération qui consiste à combler les jours avec de l'étain fondu vient assurer la solidité définitive de la composition. On voit peut-être ce qu'il y a à gagner dans la construction d'un réseau professionnel où chaque corps de métier contribue avec ses « ailes » propres à l'élaboration de l'ouvrage commun, tout en étant relié aux autres par une « âme » solidaire. À cet endroit, il est question de l'éthique bien sûr, celle de la bientraitance, mais il y a aussi la question d'un éthos partagé où chacun, bien que professionnel d'un domaine spécifique, contribue de sa place à la composition et à la consistance du projet.

Enfin pour conclure ce propos, il est bon de garder à l'esprit que la pratique d'une mise en risque calculée peut difficilement faire l'économie d'un certain regard sur les jeunes traumatisés, car non, « ça ne leur passe pas forcément au-dessus ces choses-là. »

Plus simplement, ils présentent parfois des besoins tout à fait singuliers.

