HAL
open science

Sur les sentiers de la recherche, ”un braconnage”.

Thierry Bourgoin

To cite this version:

Thierry Bourgoin. Sur les sentiers de la recherche, ”un braconnage”.. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2012, Editions de l'INS HEA, collection ”Etudes”; Actes de journée d'études. halshs-01983193

HAL Id: halshs-01983193

https://shs.hal.science/halshs-01983193

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.

Sur les sentiers de la recherche : « un braconnage [1] »

Thierry Bourgoin
Professeur EPS, INS HEA

« Qu'est ce qui est plus splendide que l'or ? »
demande le roi d'or au serpent.
« La lumière » répond le serpent.
« Qu'est ce qui est plus réconfortant que la lumière ? »
reprend le roi.
Le serpent répond : « la conversation. »
J.W. Von Goethe, *Le Serpent Vert.*

Lorsque, à l'initiative de Christian Sarralié, se constitue le groupe de travail Reselca. Professeurs des écoles spécialisés, professeurs de lycée et collège, psychologue et médecin composent alors un assemblage hétéroclite de compétences, d'histoires professionnelles, de motivations et de projets. Le dénominateur commun qui nous réunit c'est le désir de travailler ensemble et de soutenir une position de recherche au service des élèves porteurs de lésions cérébrales acquises. En qualité de professeur d'éducation physique et sportive (EPS), je m'interroge évidemment sur ma place dans ce groupe de travail, ma légitimité et plus précisément sur la contribution que je vais pouvoir apporter au collectif. N'étant pas « chercheur » au sens statutaire du terme, je me porte assez tôt vers ce que je connais un peu mieux, c'est-à-dire la pédagogie des activités physiques, sportives et artistiques (Apsa) et l'observation de pratiques professionnelles au contact des élèves choisis comme objet d'étude.

Une première étape consiste alors à répertorier des lieux possibles pour réaliser pareille observation, puis à entrer en relation avec les professionnels, enfin à étudier ensemble la faisabilité de telles visites dans des séances d'EPS en établissement. Cette première étape franchie, débute alors une période de recueil d'informations, de prise de notes et parfois aussi d'interventions dans des situations d'enseignement des Apsa auprès d'élèves scolarisés dans un institut d'éducation motrice des Yvelines (78). Cette activité d'observation se déroule sur plusieurs mois, à raison d'une ou deux séances hebdomadaires. Riche pour la collecte de données, cette phase de travail ne m'éclaire cependant pas véritablement sur ce que peut-être un objet de recherche qui reste encore à construire.

Ce moment se fonde en effet sur une pratique de l'observation participante [2], réalisée sur le terrain de l'EPS, elle consiste surtout à observer

1. En forme d'hommage appuyé à Michel de Certeau, lire « Un braconnage », *L'invention du quotidien 1 : Arts de faire*, Gallimard, Paris, 1990, p. 239-255 (1re édition 1980).
2. Yves Winkin, « L'observation participante est-elle un leurre ? », chapitre VII, *in Anthropologie de la communication*, De Boeck Université, 1996, Seuil collection Points Essais n° 448, 2001.

des élèves particuliers en activité sur la base des éléments mis en place par l'enseignant référent de l'établissement. J'y observe plus particulièrement trois élèves, porteurs de lésions cérébrales acquises, dans des activités aussi variées que la course à pied, le tir à la sarbacane ou le hockey en salle. Quelques entretiens viennent s'ajouter aux observations, plus quelques interventions ponctuelles, à la demande du professeur référent sur telle ou telle situation pédagogique particulière. En fin d'année scolaire s'est ainsi constitué un ensemble de notes aussi nombreuses que disparates, qui me permettent de dresser un premier bilan.

Les premiers constats signalent une attention soutenue sur des objets très familiers dans le métier des enseignants : pédagogie, didactique et résolution de problème en situation professionnelle constituent ainsi la matière principale des observations retenues. Ce n'est pas une surprise, pourtant cela ne fait pas forcément un matériel de recherche intéressant pour le collectif. Plus spécifique peut-être, une interrogation fait son chemin au fil des notes et des propos glanés en séances. Car dans le foisonnement des observations recueillies, une note singulière se signale à propos des quelques élèves ayant vécu un traumatisme crânien. En effet, pour ce qui les concerne, ce qui se dévoile dans les moments problématiques en séance tient fréquemment à une certaine forme de désorientation qui se déploie en contexte.

Dans de tels moments, tout semble se passer comme si ces élèves se trouvaient subitement « égarés » face à la consigne ou bien devant la tâche à réaliser. Déconcerté, l'élève peut exprimer son désarroi par une question surprenante, une revendication inhabituelle, une conduite inattendue en réponse à la consigne ou bien encore par une inhibition complète de l'action. Les effets du désarroi de l'élève ne manquent pas de contaminer le pédagogue ; on voit bientôt ce dernier tenter de conserver le fil conducteur de la séance et de resituer l'élève dans l'activité du moment au sein de son groupe de pairs. La précision et l'efficacité du professionnel apparaissent alors fortement corrélées à sa connaissance de l'élève, à ses particularités, à ses ressources comme à ses empêchements. Mais ce qui frappe surtout c'est que contrairement à des formes de handicaps fixées une fois pour toutes, le cas de l'élève ayant traversé l'expérience du traumatisme crânien conserve une dynamique à multiples inconnues où le décalage, la surprise, l'étonnement voire l'inquiétude ne sont jamais loin de la surface.

Au terme de l'année, un premier bilan permet déjà de lister un certain nombre de constats et de questions, dont la plus cruciale : est-ce cela une activité de recherche ?

Sur le plan du positionnement, les observations recueillies m'informent de ma préoccupation de pédagogue voire de didacticien. Un détachement semble nécessaire, détachement vis-à-vis du métier de professeur où je me sens encore appelé et interpellé par les situations du métier. La

construction d'un « objet » de recherche étant au cœur des réunions de travail du groupe Reselca, ceci facilite le changement de positionnement à venir. Ce qu'il me faut alors envisager c'est de me défaire de l'habit du professeur pour observer d'un autre regard les situations professionnelles auprès des élèves concernés par le vécu du traumatisme crânien.

Cette seconde période de travail va s'orienter sur des observations de situations professionnelles avec le souci d'interroger les professeurs dans leur pratique du métier avec des élèves ayant traversé l'expérience du traumatisme crânien. Du point de vue de la méthode, l'observation des séances reste importante certes, mais s'y ajoutent des entretiens avec les enseignants. De type semi-directifs, ces entretiens visent à questionner les gestes, les attitudes et les représentations des professeurs vis-à-vis des élèves cérébro-lésés. Il va de soi que ma participation directe aux séances se réduit jusqu'à devenir inexistante dans les séances que je suis amené à observer.

Au final, ces observations et ces entretiens permettent de dresser plusieurs constats. Le premier constat, c'est la présence d'un *malaise professionnel* dans la relation à l'élève. La réalité qui se dessine c'est que si l'élève traumatisé crânien semble parfois dérouté, il est également déroutant pour le professeur. Ce qui perturbe progressivement le professionnel c'est qu'au-delà des difficultés cognitives, motrices ou émotionnelles qui sont l'ordinaire des situations d'enseignement, s'y ajoute alors une composante déconcertante : l'incertitude. En effet, quel que soit son niveau d'efficience en EPS, un élève présente d'ordinaire certaines régularités dans ses attitudes et ses conduites, régularités qui entrent en résonance avec le style de l'enseignant et la composition du groupe classe de telle sorte qu'une dynamique d'ensemble se met en place pour faire ce qu'il y a à faire au cours de la séance. Or cette régularité précisément altérée par le trauma crânien, semble désorienter non seulement l'élève mais aussi le professeur tout comme le groupe de pairs. Le deuxième constat est une conséquence directe de ce qui précède, car confronté à un élève perçu peu à peu comme « insaisissable », le professeur en vient alors à remettre en question ses gestes professionnels sans trouver cependant de quoi se soutenir durablement dans une nouvelle posture qui se voudrait plus adaptée aux besoins et aux ressources de cet élève déconcertant. Un troisième et dernier constat fait apparaître la traduction de ces phénomènes complexes dans une version toute pragmatique : le statut particulier de l'élève au sein du groupe de pairs. Accorder un statut « à part » au jeune traumatisé crânien fait partie de l'éventail des réponses possibles à l'incertitude générée par ses propos, ses attitudes ou ses conduites aléatoires. Ce qui fait problème ce n'est d'ailleurs pas tant la déviation par rapport à la norme du groupe que l'incertitude qui pèse sur la nature des événements susceptibles de survenir.

Un professeur nous dira en entretien que cet élève-là c'est « un bâton de dynamite », à mèche courte de surcroît… On comprend dès lors que le recours à un statut particulier soit une réponse possible à titre préventif mais le prix à payer se déplace alors vers la dynamique collective. Car les autres élèves, valides ou handicapés, savent bien questionner le professeur à l'endroit délicat : « pourquoi lui et pas moi ? », « pourquoi il a le droit de ça et pas nous ? », « pourquoi vous faites ça avec lui et pas avec moi ? » À travers ces questionnements, on voit peut-être ce qui s'insinue comme malaise entre le professeur et la classe sur le plan pédagogique mais aussi sur le registre éthique. Cette source de malaise se montre d'autant plus difficile à clarifier que, le traumatisme crânien pouvant relever uniquement du handicap invisible, les tolérances du professeur à l'égard de l'élève TC deviennent quelquefois insupportables pour l'élève dont le handicap est explicite sur le plan externe (amputation, fauteuil manuel ou électrique, par exemple).

Une fois ce travail réalisé, de nouveaux questionnements se font jour. Plus précisément, la mise à jour du malaise professionnel repose en grande partie sur, ce que faute de mieux, je nomme la « désorientation ». Ce phénomène peut-il constituer un « objet » de recherche ?

Un regard de chercheur reste à construire, c'est une évidence, mais de nouveaux outils semblent tout aussi indispensables pour continuer. Un autre équipement intellectuel apparaît nécessaire pour structurer une réflexion balbutiante, encore marquée du sceau du métier de professeur d'EPS, de ses habitus et de ses implicites partagés avec les collègues mobilisés pour cette première enquête. Peu à peu, la décision se fait autour d'une discipline d'appui qui sera l'Histoire et plus particulièrement l'Histoire des sciences dans la mesure où, et l'Histoire et les sciences sont convoquées sur le territoire des lésions cérébrales acquises. En effet, les maladies, les pathologies et les traumatismes ont bel et bien une histoire ; « Ce que l'on en sait plus encore [3] ». En outre, j'attends beaucoup des apports d'une formation en Histoire des sciences en termes de méthodes, de sources et de construction d'un objet de recherche.

Mais qu'est-ce au juste que « faire » de l'Histoire ? Et surtout, de quelle utilité une telle approche peut-elle se montrer pour aborder les questions qui se posent dans le parcours des jeunes traumatisés crâniens ? L'évolution des manuels scolaires consacrés à cette discipline reflète les transformations du regard des historiens de métier ; les changements d'approche, la reconfiguration des objets ou des centres d'intérêts, le renouvellement des méthodes, le travail sur des sources revisitées ou récemment découvertes,

3. Jean-Paul Gaudilliere, *La médecine et les sciences, XIXe-XXe siècles*, Collection Repères n° 465, éditions La Découverte, Paris, 2006.

sont autant d'éléments qui témoignent de la vitalité de la discipline. Il n'en reste pas moins que je fais partie d'une génération qui a reçu un certain type d'enseignement historique, inévitablement daté, mais néanmoins intéressant pour situer le propos suivant : de manière totalement arbitraire et délibérément caricaturale, je vais opposer maintenant deux manières de « faire » de l'histoire et leur relation avec le sujet des lésions cérébrales acquises.

L'histoire est une forme de jeu complexe entre ce qui se maintient et ce qui se transforme, entre continuité et rupture, entre ce qui se conserve et ce qui est bouleversé à jamais. Une première manière de faire de l'histoire, bien connue des écoliers de ma génération, c'est l'histoire façon « batailles ». Une longue succession d'événements guerriers et leur apprentissage par le repérage des dates majeures (52 av. J.-C., 732, 1515, 1815, 14-18, 39-45…) qui renvoient à une manière de présenter l'histoire de façon chronologique. Située sur l'échelle de la longue continuité, cette approche souligne la généalogie des événements militaires qui ont marqué leur époque. En quelque sorte, c'est l'histoire longue durée des tournants ou des ruptures qui se sont décidées sur le champ de bataille. Cette manière d'appréhender « ce » qui va construire un événement de portée historique n'est malheureusement que trop bien connue des familles touchées par le traumatisme de leur enfant. En effet, ce qui rassemble la diversité des discours tenus par le jeune traumatisé et ses proches c'est l'évocation douloureuse de ce moment crucial « où tout a basculé ». Accident de la voie publique, chute, accident sportif, agression ou accident vasculaire cérébral, l'étoffe d'une vie ordinaire est brutalement déchirée en quelques instants ; dans la trame historique du jeune et de sa famille, une rupture majeure s'introduit dont les effets font que « rien ne sera jamais plus comme avant ». Cette expérience soudaine, frappée du sceau de la rupture radicale entre « l'avant » et « l'après », confronte chacun à cette déchirure dans le tissu historique, qu'il s'agisse du jeune dans sa trajectoire personnelle, scolaire, sportive, affective ou celle de sa famille dans son cheminement partagé. La réalité des faits, accident, hospitalisation, coma, diagnostic, réveil, rééducation, séquelles semble s'inscrire comme les étapes d'une « autre » histoire pour les membres de la constellation familiale. À l'échelle de la famille, ce vécu d'une fracture historique se double donc d'une nécessité à recomposer le présent et à repenser le futur sur le long terme. À l'échelle de la communauté élargie, la violence du traumatisme se voit prise en charge par la médecine en première instance, puis par les services de rééducation, d'accompagnement et de suivi, enfin par les associations et communautés fondées sur ce vécu partagé de la lésion cérébrale acquise. Soutien et accompagnement constituent évidemment des axes forts dans le temps de « l'après », cependant du point de vue d'une approche

historienne, on ne peut pas ne pas remarquer que ce qui rassemble alors une communauté d'individus disséminés dans les diverses strates de la société c'est le capital moment de la « rupture ». Ce qui permet de se retrouver, de se rassembler, de porter des projets, des propositions ou simplement de se soutenir et de partager la lourdeur des événements c'est la traversée commune d'une expérience à nulle autre pareille ; expérience qui, à partir d'un moment unique mais combien déterminant, réoriente à jamais le cours d'une histoire à la fois personnelle, familiale et sociale.

De ce point de vue, une lecture historienne dans sa version chronologique permet de repérer le moment de la « fracture », lorsque tout bascule précipitamment vers un horizon imprévu et inquiétant, comme constitutif d'une communauté de destin pour celles et ceux qui s'y trouvent embarqués bien malgré eux. Ainsi énoncé, on pourrait être tenté de considérer comme évidente cette catégorie de jeunes et leurs familles dans la mesure où ce qui fonde cette communauté repose sur la traversée et le partage d'une expérience appelée « traumatisme crânien ». À l'instar des « poilus » de 14-18, c'est ici l'expérience de l'indicible et du fracas historique qui fait communauté, rapprochant des individus ayant en commun le même vécu dramatique. Tout semble se passer comme si, à partir de ce moment décisif du choc traumatique, une catégorie stable, un discours assuré et des pratiques savantes pouvaient se mettre en place autour des lésions cérébrales acquises ; comme si le rapport à la catégorie « traumatisé crânien » était clair, limpide, presque naturalisé. Pourtant, s'il est évident que les personnes touchées de près ou de loin par le traumatisme crânien partagent bien des expériences en commun et notamment celle de la « rupture » historique, ce qui est nettement moins évident en revanche c'est le processus complexe qui a permis la lente construction scientifique, épistémologique, technologique, sociale et pour tout dire historique de cette catégorie. À cet endroit de l'exposé, il nous faut maintenant quitter l'histoire dans sa version chronologique pour explorer une alternative peut-être moins linéaire, plus complexe aussi, une autre manière de faire de l'histoire en somme.

Opposée arbitrairement à l'histoire façon « batailles », l'histoire façon « fouilles » avance une approche différente des faits. Tel un archéologue, l'historien s'engage ici dans une quête qui vise à retrouver toute l'épaisseur humaine des événements. Dans le cas de l'accident, c'est à la genèse de décisions parfois cruciales, à l'incertitude et à la souffrance des acteurs, à l'interaction fugace d'individus que rien ne prédestinait à se rencontrer, à la part de contingence inhérente dans la situation locale, au type de matériel technologique à disposition, à la configuration temporelle et spatiale des événements que s'attache alors le travail historien. Il s'agit de restituer l'événement dans toute sa singularité ; de reconstruire les différentes strates de l'événement considéré afin de rendre compte de sa complexité.

Si le traumatisme crânien recouvre des réalités parfaitement anatomiques et neurologiques, il ne saurait cependant être réduit à ces seules dimensions biologiques. Il est question de corps certes, mais aussi de personnes et de perturbations aux retentissements multiples. La lésion cérébrale est un phénomène que l'on peut objectiver par un dispositif de connaissances savantes, mais il est aussi une expérience sensible pour celles et ceux qui y sont confrontés dans des circonstances qui sont toujours uniques pour les intéressés. Ce que vivent, éprouvent et pensent alors ces êtres humains embarqués dans une histoire qu'ils n'ont pas choisie mais à laquelle il faut faire face nous renvoie à la dimension toujours singulière de l'événement. De la même manière que l'incident technologique majeur de Fukushima n'est comparable ni à Tchernobyl, ni à Three Miles Island qu'il s'agisse des causes, du contexte, des conséquences et du traitement politique ou médiatique de l'accident nucléaire, chaque nouveau cas de traumatisme crânien est une expérience singulière pour celui qui en est victime comme pour son entourage. Il ne s'agit pas ici de minorer l'importance de la médecine, dont les connaissances et les pratiques ne sont évidemment pas mises en question par ces remarques, simplement ce que la dimension historienne peut ici éclairer c'est la singularité radicale de l'accident pour la victime et ses proches. Première conséquence, l'expérience vécue par la victime et son entourage demande à être abordée avec un minimum d'empathie, car l'expérience dont il est question c'est d'abord et exclusivement la sienne. Seconde remarque, lorsque l'on évoque la singularité, il convient peut-être de rappeler que chaque cerveau est unique. Si l'on accepte ce postulat que chaque cerveau est différent, on prend alors la mesure du fait que tout accident sur cet organe vient altérer une personne unique au monde, à tout point de vue c'est une évidence, mais on insiste, y compris du point de vue cérébral. De plus, la nature et l'étendue du traumatisme renforcent cette singularité en endommageant des régions diverses sur une échelle de gravité variable. Enfin, l'état actuel des connaissances autorise rarement une parfaite visibilité des séquelles sur le long terme et l'on comprend aisément que la prudence reste bien souvent de mise pour s'avancer sur les pouvoirs de récupération et le parcours futur du jeune traumatisé. Mais cette singularité n'est pas limitée aux territoires cérébraux abîmés car on la retrouve également dans la manière dont chaque cellule familiale va réceptionner, éprouver, faire face, traverser et cheminer à partir de l'événement traumatique. On la retrouve encore à l'échelle de la société car le contexte dans lequel survient ce traumatisme individuel est aussi traversé par des mutations qui font que la réception et la prise en considération de la personne traumatisée sont inévitablement situées dans un moment historique donné. Que ce soit par le renouvellement des connaissances ou celui des protocoles de prise en charge, qu'il s'agisse de l'avancée des techniques d'investigation du cerveau, des dispositifs de soins et de rééducation, des mesures de prévention des risques

ou des services d'aide et d'accompagnement du jeune dans son parcours vers l'école ou l'université, rien de ce qui précède n'est ni universel, ni intemporel. Deux exemples illustreront peut-être le poids du contexte social dans la singularité de chaque événement traumatique : le dispositif qui se met en place autour du jeune au cerveau lésé par accident de la route en 2012 n'a que peu à voir avec celui qui était en vigueur, disons, en 1970 ; autre exemple avec l'attention relativement récente apportée aux bébés secoués et aux cicatrices cérébrales dont ils portent les marques.

Autrement dit, adopter le point de vue de l'historien qui « fouille » c'est prendre quelque distance avec celui qui dresse le constat linéaire des « ruptures ». C'est aussi restaurer la mesure humaine dans la trame orientée des faits qui vont, par leur importance et leur gravité, constituer « événement ». Car si l'Histoire peut-être vue comme la lente sédimentation des événements importants, elle est toujours vécue, fabriquée, interprétée et finalement écrite par des hommes et des femmes bien réels. C'est encore rappeler la part de hasard et de contingence qui pèse dans ces instants décisifs, lorsque rien n'est encore déterminé et que l'on considère qu'il aurait suffi parfois de peu de chose pour que « ce » qui a eu lieu ne se soit pas produit ou se soit réalisé autrement, réorientant ainsi la trajectoire de vie des intéressés. Au terme de cette présentation arbitraire entre deux manières opposées de faire de l'histoire, il est temps de les réunir pour apprécier d'un même regard ce qui construit une communauté d'expérience à travers le moment de la « rupture » et la complexité contenue dans l'épaisseur d'une situation dont la « singularité » émerge immanquablement. Oui, tous les jeunes et leurs proches concernés par le traumatisme ont en commun une expérience de la « rupture » radicale dans leur récit biographique et dans le même temps, pour les raisons évoquées précédemment, la complexité de chaque situation semble renvoyer chacun à une « singularité » totale.

Étrange communauté humaine que celle rassemblée sur le territoire de la lésion cérébrale acquise. Les réalités organiques, humaines, familiales et sociales regroupées par la catégorie « traumatisé crânien » semblent y dessiner bien plus la cartographie d'un archipel fragmenté que celle d'un continent unifié. En outre, les intéressés ne peuvent pas ne pas être influencés par « l'étiquette » dont ils héritent de manière contingente ou accidentelle. Comme le souligne Ian Hacking « C'est ainsi que de manière indirecte, les gens eux-mêmes sont affectés par la classification et, si l'on veut, l'individu lui-même est socialement construit comme un certain genre de personne [4]. » C'est dire alors qu'entre la délicate élaboration de la catégorie « X », l'être humain qui traverse l'expérience

4. Ian Hacking, *La construction sociale de quoi ? Entre science et réalité*, éditions La Découverte, Paris, 2008, p 27.

de « X » et l'enseignant qui travaille auprès de l'élève porteur de « X », les effets de boucles rétroactives ne manquent pas. C'est dire également que l'émergence de la désorientation dans une telle situation n'est pas aussi surprenante qu'on pourrait le penser *a priori*. Reste que les codes comportementaux et langagiers de la désorientation et de sa diffusion dans la relation entre le jeune et son enseignant méritent sans doute une attention particulière. Décrire la manière dont la désorientation de l'élève se manifeste est un premier pas. Avancer des pistes d'explication sur les racines d'un tel processus est une deuxième marche à franchir. Comprendre enfin comment le jeune « déboussolé » dans la situation d'apprentissage contamine le professionnel à tel point que ce dernier s'en trouve à son tour privé de boussole pour faire son métier est un troisième endroit d'étude.

Comme bien souvent en sciences humaines et sociales, l'objet d'étude est ici délicat à saisir. On ne parle pas d'électron ni de galaxie, on ne se penche pas sur un gène ou sur une bactérie, ce que l'on tente d'attraper et de comprendre est plus volatil, plus éphémère également. L'émergence de la désorientation entre le jeune traumatisé crânien et son professeur, sa mise en place et sa diffusion dans l'interaction pédagogique repose en grande partie sur l'étude de sources très particulières. L'analyse des conversations, langagières et corporelles, en situation réelle d'enseignement semble offrir une voie possible afin de pénétrer dans les méandres de l'histoire qui se tisse entre le pédagogue et l'élève au cerveau lésé. Le mot « parcours » est un bon mot qui fait référence à l'espace et au temps, l'enjeu est bien de réaliser ensemble un parcours efficace en évitant, autant que faire se peut, de s'égarer en chemin.

•••