

Présentation du problème

L'incident critique est un de ces moments cruciaux dans l'histoire d'une classe, qui met en danger non seulement la face ou l'honneur des partenaires de la relation pédagogique, mais aussi la parole éducative elle-même. En effet, dans des situations extrêmes, il peut arriver que la visée éducative soit mise en échec par une tension non résolue ou une crise communicationnelle rendant l'intercompréhension impossible. Dans ce domaine, la compétence professionnelle de l'enseignant n'est pas uniquement la somme des connaissances acquises ou des expériences vécues, mais aussi sa capacité à réagir face à l'attitude de tel ou tel élève, selon la compréhension plus ou moins intuitive qu'il a de l'incident.

Rapporté par Nello Zagnoli et Marcel Roux dans un article consacré à la face professionnelle, le témoignage qui suit, émanant d'une éducatrice dans un internat, permet de saisir - si besoin en est - l'ampleur, l'importance et la complexité du problème :

- On était à table... Une des filles prend un verre : - Je vais te balafrer, me dit-elle. Moi, je lui réponds : - Avant que tu ne m'aies touchée, c'est moi qui t'aurai balafrée ! Ça, j'en étais sûre. Il y a eu un grand silence. J'avais gagné.

- Au lieu de s'arrêter là... il y avait du fromage blanc dans une jarre. Et puis, merde... elle m'a tout renversé dessus. Et là, j'ai vraiment perdu la face.¹

Le silence qui précède la réplique de la jeune fille est bien de ceux qui suivent la menace; et le défi, de ceux qui précèdent le duel. On a affaire ici à un affront en miroir, où les deux protagonistes ont perdu leur différence de statut, étant toutes deux prises dans un rapport de forces qui oblige l'une d'elles à perdre la face. Dans cette expérience, la parole éducative n'a pu se manifester, car l'éducatrice s'est vue incapable de faire face au comportement agressif autrement que par l'agressivité.

Sans aller jusqu'à des cas aussi extrêmes que le précédent, l'on perçoit bien que la capacité de l'enseignant à répondre avec aplomb à un incident critique est déterminante pour la poursuite de la communication. Ce n'est donc pas par hasard que, lorsque l'on invite de jeunes stagiaires à réagir au cours qu'ils viennent de donner, et plus précisément, à pointer un moment fort dont ils ont le souvenir, ils évoquent presque toujours un moment de tension extrême qui a mis en jeu leur aptitude à improviser, à rebondir sur une impasse ou encore l'instant d'une résolution qui a donné au cours toute sa cohérence.

Qu'il s'agisse d'un moment de tension - voire de crise - ou d'un moment de résolution, ces « incidents critiques » se caractérisent toujours par la concentration en un instant décisif de plusieurs alternatives.

Au cours des stages en effet, les enseignants en formation initiale apprennent généralement les savoirs méthodologiques routiniers qui vont leur permettre de prendre intuitivement un certain nombre de décisions face aux situations-problèmes les plus fréquentes. Dans une situation de « brouhaha », par exemple, l'enseignant saura demander le silence, baisser le volume de sa voix ou réinstaller la règle selon

¹ Nello ZAGNOLI et Marcel ROUX, « Notations sur la face professionnelle », in Nello ZAGNOLI et Marcel ROUX (dir.), *Ne pas perdre la face*, Vaucresson, Centre national de formation et d'études de la Protection judiciaire de la Jeunesse, s.d. [après 92], pp.225-262.

laquelle les élèves doivent demander la parole et non la prendre à tort et à travers. Mais il suffit que la situation change ou que les exigences soient plus contraignantes pour que le jeune enseignant soit pris au dépourvu. Les stratégies habituelles peuvent ne pas produire l'effet escompté et contraindre l'enseignant à trouver une autre solution (par exemple, menacer l'élève qu'il croit responsable du chahut de l'envoyer chez le directeur). A posteriori, une telle décision lui laissera une impression de malaise.

On perçoit ainsi tout l'avantage d'une préparation à l'improvisation et à la résolution de problèmes ou d'incidents critiques. Au sein de celle-ci, une analyse des situations-problèmes vécues visera à apporter des réponses plus adéquates lorsque des situations analogues se présenteront.

Repérage initial

- *Remémorez-vous un incident critique survenu dans votre classe. Essayez de préciser la raison pour laquelle cet évènement vous a marqué.*

De quelle manière avez-vous réagi ?

Quelles sont pour vous les incidents les plus critiques et les situations les plus embarrassantes ? De quelle manière avez-vous l'habitude d'y faire face ? Décrivez votre aptitude à l'improvisation en classe.

1.

2.

3.

1 Réagir vite

Dans une situation critique, l'idéal éducatif serait de se livrer à une analyse rigoureuse de cette situation avant de poser la « ré-action » ; mais la réalité ne permet pas de mener une telle analyse de façon très réfléchie. La rapidité avec laquelle les évènements s'enchaînent impose en effet à l'enseignant de réagir dans l'urgence et le contraint à laisser dans l'implicite, parfois même en dehors de la conscience, l'analyse de la situation (causes de l'incident, les différentes réactions possibles et leurs répercussions).

2 Un moment décisif

Les contraintes de rapidité sont d'autant plus difficiles à supporter que l'enjeu de la réaction de l'enseignant est de taille. En effet, c'est bien lorsqu'un incident surgit et que la situation devient complexe pour les sujets en présence que, paradoxalement, une avancée éducative peut se jouer. Lorsque sa réaction est appropriée, l'enseignant dispose d'une occasion de faire progresser l'élève; lorsqu'elle ne l'est pas, il risque de créer une impasse dont il sera difficile de sortir et qui pourra compromettre gravement la communication.

Les risques sont donc grands, à la fois pour l'élève et pour l'enseignant, puisque ce dernier s'expose à des blessures narcissiques et autres... qui peuvent le pousser à adopter des stratégies d'évitement et de protection et le faire renoncer, à son insu parfois, à prendre les risques nécessaires à la véritable pratique de son métier.

- *Lisez les énoncés suivants. La première colonne comporte des exemples d'incidents critiques; la seconde, des types de réactions improvisées dans l'urgence du moment.*

Tracez une flèche de chaque incident critique à la réaction qui vous semble la plus appropriée. Ensuite, dans la troisième colonne, décrivez le plus objectivement possible la réaction qui aurait été la vôtre.

Incidents critiques	Réactions	Votre réaction
1. Un élève arrive en retard. Il entre sans mot dire, vous regarde en souriant et s'installe à sa place.	a. Faire semblant de rien	1'
2. Un élève s'exclame : « De toute façon, l'école ça sert à rien; tu te retrouves quand même sans travail après, alors ! ».	b. Appeler l'éducateur	2'
3. Deux élèves sont en train de se battre au milieu de la classe quand l'enseignant arrive.	c. Se faire respecter en haussant la voix	3'
4. Dans une classe, un enseignant demande à un élève perché de manière dangereuse de descendre. Réponse : « Pourquoi vous me commandez? Vous êtes une femme, j'ai pas à vous obéir ».	d. Poser des questions	4'
5. Un élève s'exclame : « Madame, c'est quoi ce truc? Moi, j'comprends rien à vos histoires de courbes ! » Cela fait pourtant trois fois que l'enseignante a expliqué de quoi il s'agit.	e. Distribuer des retenues	5'
6. A la lecture d'un texte sur les droits de l'homme, un débat enflammé s'enclenche.	f. Faire de l'humour	6'

À Savoir

1 L'incident critique : un état de la question

Employée dans le monde anglo-saxon depuis les années cinquante, évoquée à nouveau par G. de Landsheere en 1972, la méthode des incidents critiques était utilisée pour identifier les paramètres sur lesquels les inspecteurs fondaient leurs évaluations.

La notion d'incident critique va de pair avec la mise en évidence de l'imprévisibilité de nombreux paramètres d'une leçon (au nombre desquels on compte le contexte, le moment, l'humeur des partenaires ou l'influence d'évènements extérieurs).

L'incident critique, selon la définition de G. de Landsheere², détermine les traits saillants, les comportements particuliers qui frappent les observateurs, et semblent expliquer les réussites ou les échecs remarquables.

Ainsi, l'incident critique constitue un moment particulièrement difficile à vivre, puisqu'il place la parole du locuteur dans une fragilité délicate. En effet, si ce dernier refuse de prendre en compte l'incident et d'y faire face, il compromet dès lors la suite de l'échange. Entre la prise de pouvoir qui redéfinit les rôles et l'humour qui désamorce les situations difficiles, le choix de l'enseignant est crucial et ne souffre pas l'hésitation. L'on doit décider dans l'instant et, comme l'a montré Philippe Perrenoud, dans ces conditions, la réaction naturelle de l'enseignant est de se reposer sur son *habitus*,³.

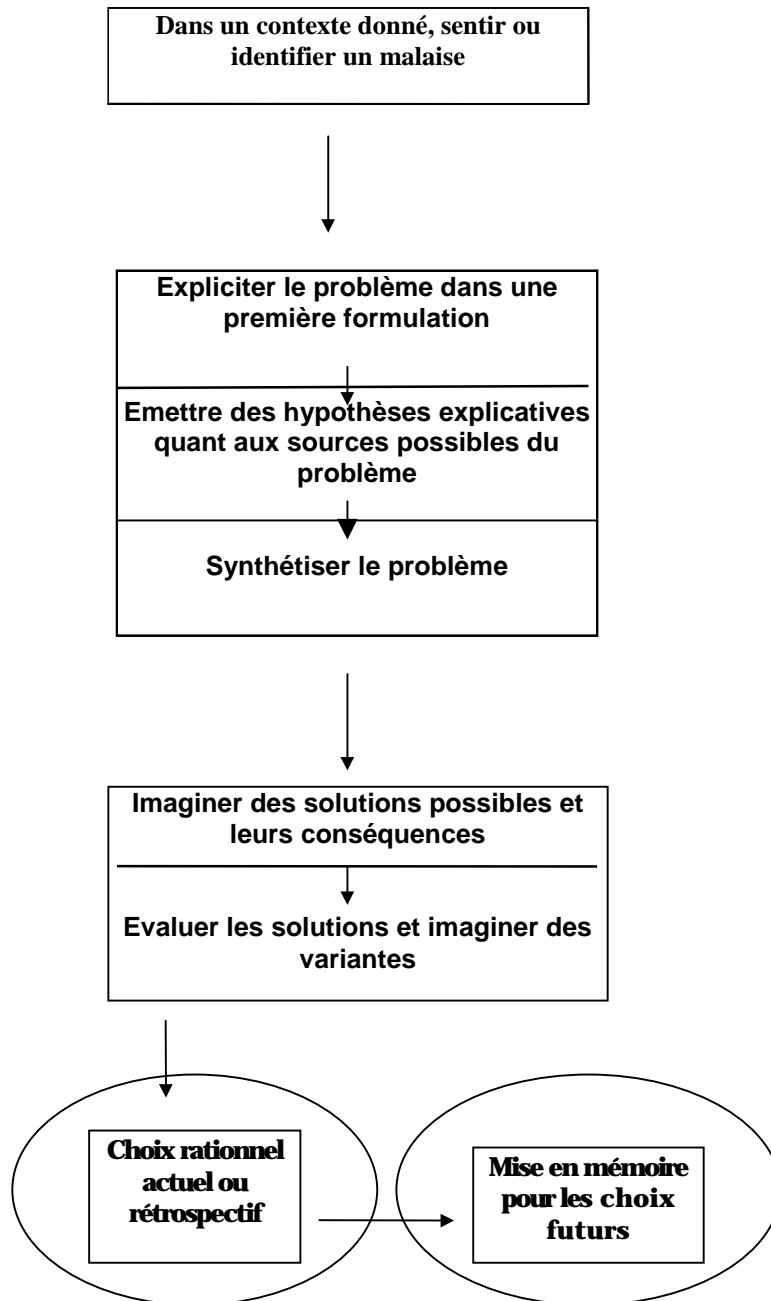
C'est dire si ces moments sont importants pour les enseignants débutants et pour les stagiaires qui ont à se « constituer » ou à enrichir un réservoir d'attitudes dans lequel ils pourront puiser lorsqu'il leur faudra apporter une solution à une nouvelle situation difficile. Pour cette raison, il convient d'initier les enseignants à l'autoréflexivité en les amenant à porter une attention toute particulière à ces incidents critiques. Une telle initiation qui vise à éveiller chez l'enseignant le besoin de s'interroger sur son *habitus*, sur ses pratiques, de regarder à distance les expériences vécues et d'en chercher la signification suppose de le doter de moyens pour analyser ces situations, pour « poser » le problème et essayer de le résoudre. L'objectif de cette démarche d'autoréflexion étant bien entendu non seulement d'effectuer un retour réfléchi sur une expérience, mais aussi d'apporter des réponses plus adéquates aux situations-problèmes rencontrées.

² de LANDSHEERE, G. (1972). *Introduction à la recherche en éducation*, 3^e éd. revue et augmentée, Liège, Georges Thone éd., pp. 103-105.

³ PERRENOUD, Ph. (1996). « Le travail sur l'*habitus* dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », in Léopold PAQUAY, Marguerite ALTET, Evelyne CHARLIER et Philippe PERRENOUD, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Paris-Bruxelles, De Boeck et Larcier, coll. « Perspectives en éducation », p.137.

2 Pour improviser face à un incident critique en classe

Mettre en place, a posteriori, une démarche générale de résolution d'incidents critiques suppose plusieurs étapes ⁴



⁴ d'après PAQUAY, L. (1995-1996). « Une démarche concrète de résolution de situations-problèmes vécues lors de stages ou dans la carrière », in PAQUAY, *Porte-feuille de lectures pour le cours de Didactique générale*, U.C.L., pp.438-446.

Commentons quelque peu cette démarche.

1 Identifier, décrire et expliquer le problème / l'incident

Dans certains cas, l'identification de problème est aisée, car tous ses termes sont posés explicitement; dans d'autres, elle l'est nettement moins. Les interventions ne peuvent toujours être saisies ou expliquées avec clarté, ni les sentiments élucidés avec facilité. Le recours à l'écrit (tel que le journal de bord) ou à la discussion avec un interlocuteur empathique⁵ peuvent aider à exprimer une insatisfaction ou un incident et à repérer les blocages.

Identifier les sources possibles d'un incident ne va pas non plus sans difficulté, dans la mesure où celles-ci peuvent être multiples et complexes. Les explications font en effet appel à l'ensemble du système : environnement, acteurs, attentes, besoins et objectifs des acteurs, ressources, contenu, contraintes, objectifs, etc. sont donc à prendre en compte. Reconnaissons que certains éléments de ce système, par exemple ceux qui ont trait à la situation personnelle et familiale de l'élève, échappent souvent à l'enseignant.

2 Interpréter un incident critique

Selon Bruno Ollivier, les incidents critiques se manifestent principalement à propos soit du contenu soit de la relation.

Le contenu a trait au message véhiculé. En effet, tout message de classe est à la fois l'expression, par l'enseignant, d'un ensemble d'informations et la réception, par les élèves, d'un contenu interprété. L'encodage et le décodage de tout message étant réalisés selon les présupposés de l'enseignant et des élèves, il est donc possible que les biais de l'interprétation engagent la communication sur des malentendus.

La relation est sujette, elle aussi, à des incidents critiques, puisqu'elle met en présence des individus différents avec leurs attentes, leurs représentations et leurs codes propres.

Il peut ainsi se produire trois types d'incidents critiques selon que les partenaires de la relation pédagogique

- acceptent le contenu du message, mais refusent la relation ;
- refusent le contenu du message, bien qu'ils acceptent la relation ;
- refusent à la fois le contenu du message et la relation.

Comme le précise Bruno Ollivier, si refuser le contenu d'un message marque le début d'une confrontation ou d'une négociation, refuser la relation instaure une situation conflictuelle que l'on appelle « le déni »⁶. Ainsi la réaction de cet élève à qui le professeur d'histoire fait une remarque sur l'orthographe des devoirs qu'il rend :

- *C'est pas votre problème, c'est celui du prof de français.*

⁵ Par exemple la technique de « l'entretien d'explicitation » développée par Pierre Vermersch. Cf. VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

⁶ OLLIVIER, B. (1992). *Communiquer pour enseigner*, Paris, Hachette, coll. « Hachette éducation », p.90 et s.

3 Improviser face à un incident critique

Lorsque une remarque, un geste ou une action d'élève surprennent l'enseignant et le déstabilisent, il n'est pas toujours facile de rétorquer ou de réagir avec aplomb. La réflexion après-coup permet tout au plus d'évaluer les conséquences d'une réaction et d'en mesurer la portée.

Parmi le champ des possibles, l'enseignant peut choisir de nombreuses attitudes différentes, les unes plus personnelles correspondant à une personnalité ou à un charisme spécifiques, les autres plus traditionnelles.

Nier le problème ou laisser faire peut apparaître comme la solution la moins coûteuse en temps et en investissement et si, dans certains cas, elle permet de préserver la spontanéité des élèves (par exemple lors d'un débat), dans d'autres, elle risque de perturber la communication – voire de la bloquer. Elle laisse en tout cas le problème inchangé.

Poser des questions à l'élève ou à la classe de manière à faire émerger le problème et à cerner les causes du malaise correspond à la solution « classique » praticable par tous les enseignants. Encore faut-il pouvoir poser les bonnes questions : celles qui vont délier les langues et permettre à la parole vraie et réconciliatrice de s'exprimer... Une telle attitude témoigne de la volonté de résoudre le problème, première démarche - la plus importante peut-être - vers la résolution effective.

Instaurer un écart éducatif constitue la réaction à adopter pour éviter de s'engager dans un duel avec un élève. Lorsqu'un élève provoque son professeur, en acte ou en parole, il instaure en effet généralement un rapport de force qui abolit la parole éducative. Seul l'écart instauré par la parole permet à l'enseignant de ne pas relever le défi de la provocation et, en s'adressant avec tranquillité et calme à la dimension non agressive de l'élève ou à la souffrance que laisse deviner son agressivité, de préserver son rôle d'éducateur et sa position d'autorité, au lieu de devenir exclusivement le partenaire d'un rapport de force.

Poser un trait d'esprit est une autre manière d'opérer un écart par rapport à une situation critique. Il faut souligner toutefois les revers dangereux de l'ironie blessante lorsqu'elle prend l'élève pour cible d'une humiliation. Des sentiments agressifs peuvent en effet naître d'une telle attitude. En ce domaine, mieux vaut rire avec les élèves, que rire d'eux ou pire, de l'un d'eux.

Quelques conseils pour gérer l'incident critique :

- identifier l'incident (sentir un malaise ou un problème) dans un contexte donné ;
- expliciter le problème dans une première formulation ;
- émettre des hypothèses explicatives quant aux sources possibles du problème ;
- synthétiser le problème ;
- imaginer des solutions possibles et leurs conséquences ;
- évaluer les solutions et imaginer des variantes ;
- faire un choix rationnel actuel ou rétrospectif (« si c'était à refaire ») ;
- mettre la(les) solution(s) en mémoire pour les choix futurs (« si cela devait se reproduire »).

Analysons le phénomène

CONTEXTE : La séquence que vous allez visionner et observer met en scène un professeur de français faisant découvrir un texte de théâtre contemporain à sa classe. Les élèves éprouvent quelques difficultés de lecture. L'enseignant, qui se montre très attentif à solliciter constamment l'attention des élèves, devra identifier un blocage dans le travail de décodage auquel se livre la classe.

- Visionnez le document indexé « Fiche 10 » sur votre cédérom une première fois et décrivez le problème.

Visionnez-le une seconde fois et essayez de déterminer le moment où l'enseignant perçoit la difficulté des élèves.

Repérez le moment clé des échanges : où se situe la rupture dans l'intercompréhension, le blocage communicationnel ?

Comment l'enseignant gère-t-il cet incident ?

Quelles étapes de la démarche générale de résolution de problème (cf. A Savoir) identifiez-vous ?

Reconstituez le processus mental de réflexion qui doit s'opérer chez l'enseignant au moment où il pose sa réaction.

Quels sont selon vous les attitudes, les gestes, les paroles ou autres éléments qui aident l'enseignant à résoudre le problème ?

Comment interprétez-vous la dernière réplique ?

Document Fiche 10

P : l'enseignant
E : les élèves

P *la voix là-dedans qui marmonne et grandit In nomine Toujours ainsi bizarre liturgie et cetera // de quoi s'agit-il ? // par rapport aux didascalies // dans un texte de théâtre / habituel // mais y compris chez Ionesco // après les didascalies puis quoi ?*

E xxx

P *voilà / on a enfin la prise de parole / ce que les / les spectateurs vont entendre // on a des prises de parole du personnage // et puis // de quoi s'agit-il ici dans la suite ? // alors le théâtre lentement se déploie lumière d'abord sur ces prie-Dieu ou chaises solennelles et cetera*

E les descriptions

P *oui d'accord / mais par rapport au texte lui-même / je sais bien que c' est une description // (pause) le rapport ici // je ne comprends pas pourquoi vous bloquez*

E ben c' est xxx

P oui

E xxx

P pardon

E xxx c'est un acteur qui dit ça / parle au public

P *euh dans le théâtre se déploie lumière d'abord sur ces prie-Dieu ou chaises solennelles*

E	non non
P	donc pour toi c'est le personnage qui dit ça
E	c'est les différents personnages qui arrivent et qui disent ça
P	oui / c'est ça / je ne comprends / apparemment vous êtes dans les difficultés / je crois que c'est dû au fait qu'on n'utilise plus d'italiques / mais ceci ce sont encore des indications scéniques mais écrites dans un style assez différent // (pause) j'imagine // c' est vrai qu'en somme il y a deux hypothèses possibles / c'est se dire / bien / le personnage ou quelqu'un / on ne sait pas trop qui / dit aussi <i>le théâtre lentement se déploie</i> c'est vrai finalement // ou alors ce sont encore des didascalies
E	des didascalies xxx
P	oui peut-être / oui d'accord avec vous / OK

Commentaire sur l'extrait

La séquence de R. dont nous avons enregistré la performance est très riche de divers éléments verbaux et paraverbaux destinés à attirer l'attention des élèves et à la maintenir : regards, interpellations nominatives, reformulations, gestes d'attention et humour alternent constamment dans le comportement de l'enseignant et lui permettent d'établir avec ses élèves un lien très étroit. Qu'il s'agisse de questions ou de sollicitations verbales ou gestuelles, R. multiplie les contacts et englobe absolument *tous* ses élèves.

Une telle attitude « d'osmose » avec ses élèves permet à l'enseignant d'identifier le blocage presque dès son apparition et de le résoudre tout aussi rapidement. Certes, il ne s'agit pas ici d'un incident gravement critique; néanmoins, celui-ci affecte la communication et, non résolu, risquerait d'engager la relation sur des malentendus.

Vous aurez probablement identifié une rupture salutaire dans l'énoncé « je ne comprends pas pourquoi vous bloquez ». Le moment est crucial. La séquence montre combien le chemin vers une intercompréhension est tortueux, mais gratifiant. La réplique de l'enseignant exprime bien le désarroi. Mais il est de courte durée et capital pour la suite de la relation. Multipliant les sollicitations, l'enseignant prend du recul par rapport à son propre échange, s'interroge, interroge ses élèves sur leurs difficultés. Il émet une première hypothèse qu'il identifie à travers la typographie originale du texte. Mais le plus remarquable est ce diagnostic presque spontané de l'enseignant cherchant à identifier le problème de non coopération. Après une courte pause, il reconnaît dans le blocage les deux hypothèses de lecture, l'une empêchant l'autre d'advenir.

Soulignons l'apport bénéfique de la gestion de l'incident par le professeur. Celui-ci en effet, ayant identifié un malaise et s'étant aperçu que les élèves étaient « dans les difficultés », s'est livré à un questionnement soutenu de manière à analyser la situation et à comprendre le problème. Une telle démarche l'a amené à prendre en considération une manière de lire le texte et de l'interpréter qu'il n'avait pas entrevue d'emblée et que les élèves lui font découvrir. Seuls un comportement attentif et une disposition d'ouverture peuvent permettre à l'enseignant de résoudre le blocage sans léser aucun des partenaires.

Exerçons-nous

1 Mesurer la portée de différentes réactions improvisées face à un incident critique

- *Voici cinq exemples d'incidents critiques avec des propositions de réactions possibles (qui ne correspondent ni aux comportements idéaux ni aux réactions à proscrire absolument). Prenez-en connaissance.*

Essayer d'évaluer les conséquences des trois réactions qui vous sont proposées et, pour chacune, d'imaginer la suite du scénario.

Ensuite, proposez une quatrième réaction que vous estimez également ou plus appropriée.

1. Un élève joue avec un faisceau laser pendant le cours. L'enseignant l'interpelle et le somme de le ranger; l'élève rétorque : - *Viens le chercher, alors!*
 - L'enseignant fonce sur l'élève et lui arrache le laser des mains.
 - L'enseignant répond : - Serge, tu sais qu'un laser peut être dangereux pour tes yeux et ceux des autres !
 - L'enseignant répond : - Serge, ce type de comportement ne va sûrement pas améliorer ta note de participation ! Je suppose de toute façon que même l'échec indiffère un « plouc » de ton espèce !
 -
2. Cela fait plusieurs semaines qu'un enseignant remarque qu'une de ses élèves a l'amour en tête. Un jour, elle arrive avec vingt minutes de retard, s'installe à sa place et se met à pleurer doucement.
 - L'enseignant laisse l'élève pleurer et ne soulève pas le problème.
 - L'enseignant suggère à l'élève de sortir quelques minutes.
 - L'enseignant lance en rigolant : « Un de perdu, dix de retrouvés ! ».
 -
3. Une jeune stagiaire attend que ses élèves entrent en classe. Elle a la surprise de voir l'un d'eux s'approcher du professeur titulaire et lui dire : - *Excusez-moi Monsieur. Je ne voudrais pas que vous le preniez mal, mais aujourd'hui, il me semble que mes chaussures sont mieux cirées que les vôtres.* Les autres élèves ainsi que le professeur éclatent de rire. La stagiaire est perplexe.⁷
 - La stagiaire fait semblant de rien, mais est complètement désarçonnée.
 - La stagiaire interroge le professeur.
 - La stagiaire interroge l'élève qui a fait la remarque.
 -

⁷ Exemple tiré de l'ouvrage de Bruno OLLIVIER, *op. cit.*, p.89.

4. Un professeur remet des devoirs à sa classe. La majorité des élèves n'ont pas fait leur travail consciencieusement : les notes ne sont donc pas brillantes. Un élève se lève et, du haut de son mètre nonante, s'exclame : - *C'est toujours la même chose avec vous ! Vous essayez toujours de buser !*

Le professeur feint de n'avoir pas entendu.

Le professeur repousse l'élève menaçant en haussant la voix et en lui lançant un regard noir.

Le professeur répond : - *Oh oui Patrick, c'est mon plus grand plaisir; si tu savais comme je m'en donne à cœur joie !*

.....

5. 8 heures 30 du matin. L'enseignant débutant est surmené. Quand il arrive dans sa classe, il se rend compte qu'il a oublié ses préparations de cours ainsi que les documents sur lesquels il comptait s'appuyer pour donner sa leçon. L'enseignant devient blême. Les élèves ont tous bien compris ce qui se passe. Eclat de rire général.

L'enseignant s'exclame : - *Quoi bougres d'idiots ! Ça ne vous arrive jamais d'oublier quelque chose ! Sûrement bien plus souvent qu'à moi, avec votre passoire de cervelle !*

L'enseignant se dit à lui-même : - *Surtout rester calme; faire des révisions !*

L'enseignant fait semblant de rien et tente de donner sa leçon tant bien que mal.

.....

2 Analyser ses pratiques

L'exercice individuel qui suit vise la mise en pratique, au départ de votre expérience, de la démarche générale de résolution de problèmes et d'incidents critiques qui a été détaillée ci-dessus. Il vous permettra de vous livrer à une activité d'autoréflexion au sujet d'un incident critique qui vous a marqué.

- *Reprenez l'incident critique que vous avez évoqué dans le repérage initial.*

Efforcez-vous de décrire à nouveau le problème, en précisant tous les détails - même anodins - qui vous reviennent à l'esprit au sujet de cet événement.

A quel moment avez-vous senti ou identifié un malaise ?

tout de suite

avec du retard

suite à une intervention extérieure

autre :

1. *Quelles hypothèses explicatives quant aux sources possibles du problème avez-vous émises sur le moment ?*
2. *Quelles hypothèses explicatives émettriez-vous à présent ?*
3. *Efforcez-vous de synthétiser le problème.*
4. *Quelles solutions possibles avez-vous imaginées à ce moment ? Quelle solution avez-vous choisie ? Pourquoi ?*
5. *Quelles ont été les conséquences de votre réaction ?*
6. *Quelles autres solutions envisagez-vous aujourd'hui ? Quelles en seraient les conséquences ?*
7. *Évaluez les diverses solutions entrevues.*
8. *Choisissez rétrospectivement la solution qui vous semble la plus adéquate. Expliquez pourquoi.*

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

3 Un forum

L'activité que nous vous proposons vise une réflexion de groupe sur deux cas concrets d'incidents critiques repérés par deux stagiaires en situation d'observation.

- *Répartissez-vous en sous-groupes de six personnes. Chaque groupe se choisit un rapporteur. L'animateur dirige l'activité.*

Chaque groupe reçoit une copie de deux extraits de rapport de stages d'observation provenant de deux étudiantes en formation initiale. Ces deux extraits rapportent ce que les stagiaires estiment être des incidents critiques.

Première phase de l'activité : l'animateur vous octroie six minutes de réflexion en groupe. Après lecture du document, considérez le commentaire des stagiaires. Pourquoi, selon vous, ces incidents leur paraissent-ils critiques ? Elaborez une réponse collective, tenant compte des avis de chacun. Livrez-vous ensuite à une mise en commun des réflexions, sous la conduite de l'animateur.

Deuxième phase de l'activité : l'animateur renvoie à nouveau chacun au sein de son groupe pour six nouvelles minutes de débat. Considérez la réaction de l'enseignant observé et commentez-la en vous aidant des réflexions menées précédemment. Un moment de retour aura à nouveau lieu après le travail en sous-groupes. Il pourra se prolonger ensuite en libre discussion.

1er incident critique

« J'aimerais à présent relater un incident qui s'est passé un lundi matin, aux deux premières heures de cours. A huit heures, c'est-à-dire au début du cours, les élèves étaient deux sur seize! Elles sont arrivées au compte-gouttes, en s'excusant à moitié pendant la première demi-heure. Madame L.S. exprime son mécontentement : - *Je suis fâchée. Je vous dis maximum un quart d'heure de retard. Ça fait cinq fois que j'ai interrompu mon travail; moi aussi ça me demande un effort de me lever tôt !* A cela, les élèves réagissent en disant : - *Désolé, on fait pas exprès ou par des râleries.* Le cours se poursuit dans une ambiance tendue : la plupart des élèves n'ont pas remis leur devoir, les élèves bavardent, sont agressives entre elles, etc. [...] Bref, c'était un cours difficile où les élèves ne voulaient pas coopérer. Le professeur avait l'impression de ne pouvoir contrôler la situation. Après le cours, on en a parlé ensemble pour essayer de comprendre quels auraient pu être les motifs cachés derrière cette mauvaise humeur. Notre discussion m'a beaucoup fait réfléchir sur l'importance de la prise de distance face à l'agressivité ou face aux conflits entre profs et élèves. En effet, j'ai réalisé que ce lundi matin avait de bonnes raisons d'échouer. Un cercle plus large d'explications, toutes dues au contexte, intervenait. Tout d'abord, le lundi matin, ce n'est jamais facile. Ensuite, c'était la veille du 11 novembre et les élèves râlaient de ne pas faire le pont. Enfin, le week-end avait été très agité par les émeutes qui avaient suivi la mort d'un jeune marocain. Chez les élèves, on en avait sûrement parlé en famille, avec les parents. »

2e incident critique

« Et c'est dans ce cadre qu'un incident critique est apparu : le professeur reproche à un élève de tricher, celui-ci nie, elle insiste, le ton monte et elle finit par le provoquer en lui demandant s'il veut se battre. Je n'ai pas tout de suite compris que c'était de l'humour, il y a eu en moi un moment d'hésitation. Or l'élève a très bien réagi, cela l'a même amusé car, en fait, elle ne faisait que reproduire leur genre d'humour. Mais selon moi, cette méthode comporte des risques. Les élèves peuvent très mal prendre le fait qu'un professeur s'immisce dans leur groupe, dans leur sphère privée. Et s'il avait mal réagi ? Que serait-il arrivé ? »

4 L'exercice des cubes

L'exercice des cubes paraît particulièrement bien indiqué pour faire appréhender cette nécessité de soigner la communication entre individus si l'on veut garantir la transmission des informations. Trop souvent, la centration sur soi menace la compréhension mutuelle, confinant chacun dans une confirmation de son propre univers de croyances. Aussi les procédures de vérification des informations que l'on reçoit sont capitales. La simulation proposée dans l'exercice permet de mieux connaître ses propres réactions devant une situation problème et les difficultés inhibitoires liées aux multiples virtualités qu'elle autorise.

- *On dispose sur une table cinquante à quatre-vingt petits cubes de bois (trois centimètres de côté). Huit à dix joueurs s'installent autour de la table. Les observateurs sont disposés en cercle à une bonne distance des joueurs pour leur permettre de circuler librement autour de la table.*

Consignes : trois règles seront proférées et affichées par écrit pour que chacun puisse vérifier ces énoncés.

1. *« Avec ces cubes, vous devez réaliser quelque chose qui satisfasse tout le groupe. C'est terminé quand le groupe estime que c'est terminé. »*
2. *« On ne déplace qu'un seul cube à la fois. »*
3. *« Tout participant peut s'opposer à la mise en place d'un cube sans avoir à justifier ce refus. Il dit simplement non. »*

Conseil pour le commentaire : il est vivement conseillé de s'appuyer sur l'enregistrement vidéo du jeu. L'analyse sera d'autant plus fine que les éléments observés seront précis et circonstanciés. Au moment de l'analyse, on conseille de distinguer deux niveaux : le premier s'intéressera à la construction réalisée, le second se centrera sur les échanges verbaux du groupe pendant l'édification.

L'exercice est intéressant à observer si l'on se place dans l'optique d'une analyse des conflits. Le constat des stagiaires qui l'ont pratiqué est souvent saisissant et porteur d'interrogations très riches. Les règles paraissent tellement vagues et insignifiantes qu'elles échappent à l'attention des joueurs. Puis, dès qu'une résistance paraît, dès qu'un refus empêche la construction d'une figure ou d'un édifice, les joueurs interrogent les règles à tel point qu'ils les précisent et en ajoutent de nouvelles.

L'animateur doit veiller à ne pas répondre aux sollicitations. Il est le garant de la règle et non son interprète. Aussi renverra-t-il à l'énoncé de la règle, laissant aux joueurs le soin de l'appliquer dans les faits et gestes de leur projet.

La difficulté de l'exercice réside dans l'ouverture absolue de la consigne. Les contraintes (les règles) portent en effet sur les procédures d'acceptation ou de refus, laissant le groupe libre dans le choix de ses options. La situation est ouverte et énigmatique puisqu'elle incite chacun à interroger les visées de l'autre.

Pour en savoir plus

de PERETTI, A., LEGRAND, J.-A., BONIFACE, J. (1994). *Techniques pour communiquer. Former, organiser pour enseigner*, Paris, Hachette éducation.

Pour l'exposé complet de l'exercice et le détail de l'analyse, nous renvoyons une fois de plus à cette somme de procédures de communication. Le point de vue des auteurs laisse de côté la question des échanges verbaux.

PORCHER, L. (1987). « Ordre des occasions, ordre des raisons », dans *Les cahiers du CRELEF*, n°25, pp.45-56.

Mise au point magistrale sur l'improvisation et ses enjeux dans la situation de communication pédagogique. Les deux ordres évoqués dans le titre de l'article couvrent deux réalités bien différentes : l'une, liée à la situation, se négocie dans l'instant de l'interaction ; l'autre, construite sur des contenus disciplinaires, relève de la préparation. Nous ajouterons que l'articulation du situationnel et du disciplinaire est cruciale et demande un travail spécifique.