

Les enseignants et l'altérité

Présentation du dossier

Valérie BARRY

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation
INSPE de Créteil, UPEC - LIRTES

Alexandre PLOYÉ

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation
INSPE de Créteil, UPEC - CIRCEFT (équipe CLEF)

Les organisations internationales telles l'ONU ou encore l'UE, relayées ensuite par les institutions nationales, appuient dans le sens d'une double transformation des systèmes scolaires : il s'agit d'abord d'ouvrir l'école à tous les élèves sans restriction, au nom d'un droit à l'éducation universel et inconditionnel et, pour incarner ce droit dans la réalité quotidienne des classes, il s'agit ensuite de penser des conditions d'accessibilisation des apprentissages afin qu'ils puissent concerner une infinie diversité d'élèves. Tel est le nouveau paradigme inclusif qui oblige à « *rendre l'École accessible sur les plans physiques, pédagogiques et curriculaires* » (Tremblay, 2021, p. 5).

Qu'entend-on par le mot de diversité qui inonde les discours pédagogiques inclusifs ? C'est, pour Françoise Lorcerie (2021, p. 11), une « *catégorie politique* », c'est-à-dire un construit social qui peut regrouper selon des variations locales les élèves issus de l'immigration, les élèves en situation de handicap, les élèves allophones, etc. À l'échelle micro de la classe, la reconnaissance du droit à l'éducation d'élèves relevant de la « *diversité* » oblige les enseignants à rencontrer ce que Florence Giust-Desprairies nomme des « *figures de l'autre* » (2003), rencontre qui, montre-t-elle, ne va pas sans « *malaise dans l'institution scolaire* » (*idem*, p. 5) ni sans renoncement à « *la représentation d'une identité compacte* » des élèves (*idem*, p. 14). Aussi, pour interroger cette rencontre, glisserons-nous dans ce dossier d'une catégorie politique, la diversité, qui constitue un méta-cadre pour l'école inclusive, à un concept permettant de problématiser la dimension intersubjective de l'enseignement en contexte inclusif à l'échelle micro de la classe : l'altérité. En effet, dans l'exercice professionnel, la conception de l'Autre et le lien que l'on entretient avec lui jouent un rôle déterminant sur la relation et l'action pédagogiques (Barry, 2018). Ici, l'altérité, comme caractérisation de ce qui est autre que soi, est appréhendée en tant que catalyseur du vécu enseignant et de l'expérience d'enseignement. Plus précisément,

les attitudes en classe et les choix pédagogiques font écho à un même nœud de sens, qui est la façon dont le professeur tente de penser les singularités des élèves, entre eux et par rapport à lui-même, sachant que la relation aux apprenants a une résonance en soi et des incidences sur eux. Aussi nous sommes-nous demandé : *comment les enseignants parviennent-ils à nouer ensemble leur rapport intime à l'autre et la prise en compte de la diversité dans le nouveau méta-cadre inclusif de l'école ?*

Pour répondre à cette question, la première partie du dossier s'intéresse à des recherches contextualisées, participatives ou menées en extériorité, qui portent sur la relation qu'entretiennent des enseignants avec l'altérité des élèves et à la façon dont celle-ci est vécue, pensée, non pensée, par ces professeurs.

À la croisée d'apports philosophiques et psychanalytiques, l'article de **Christiane Montandon** initie les recherches présentées et analyse le rôle de la négation (et du négatif) dans la construction d'une pensée de l'altérité et comme condition de la rencontre intersubjective. Dans le langage, note l'auteure, et notamment dans les échanges entre élèves et enseignants, se logent des non-dits, des « *savoirs incorporés, implicites, insus* » à l'origine de malentendus qui sont autant de figures de l'altérité. Le modèle d'analyse s'appuie sur une « *épistémologie de l'intersubjectivité* » et se fonde sur des matériaux issus d'observations (« *approche vidéo-ethnographique* ») et d'entretiens (compréhensifs et d'autoconfrontation) avec un enseignant de SVT intervenant dans une structure école/collège. Au travers de ce dispositif, il s'agit d'inviter l'enseignant à « *se familiariser avec ce qui lui était auparavant étranger* ». L'auteure montre ainsi, à travers deux études de cas, combien le dispositif méthodologique permet à l'enseignant de se confronter à l'altérité des élèves et de développer une posture réflexive, garante de son développement professionnel. Cette idée d'une confrontation interne est également présente dans une recherche menée au sein d'une institution médico-sociale par **Alexandre Ployé**, où ce dernier s'empare du concept freudien d'« *inquiétante étrangeté* » (1919) pour qualifier comment un projet de désinstitutionnalisation est pensé et vécu par douze enseignants et éducateurs. Ici, un dispositif d'analyse clinique de la pratique professionnelle révèle que ce projet actualise des conflits inter et intrapsychiques entre, d'un côté, une acceptation des idéaux éthiques portés par la désinstitutionnalisation et, de l'autre, des représentations et fantasmes au travers desquels les usagers de l'institution sont perçus *via* le prisme d'une altérité vue et vécue comme étant radicale. L'auteur montre alors que l'identité professionnelle est une construction dynamique toujours à élucider et à renégocier dans le rapport quotidien à l'altérité, et donc à accompagner et à mobiliser de façon pleinement participative, car ces professionnels de l'éducation agissent en retour sur la toile de fond dans laquelle ils s'inscrivent. Dans l'article suivant, **Valérie Barry** invite le lecteur à se déplacer du milieu spécialisé vers le milieu ordinaire en présentant une recherche qui étudie les représentations de la diversité scolaire dont témoignent, au travers d'entretiens semi-directifs, des professeurs et directeurs d'école, sur un double terrain : une école maternelle française et une école maternelle sénégalaise. Le questionnement vise à comprendre comment ces enseignants parviennent à articuler leur rencontre avec des élèves présentant

des formes d'altérité marquées et leur posant des « *énigmes pédagogiques* » avec une pédagogie à dimension réellement inclusive, c'est-à-dire qui s'étayerait « *sur des valeurs de commune humanité et de besoins universels* ». Quoique les deux terrains de recherche ne partagent pas des contextes institutionnels et culturels parfaitement similaires, Valérie Barry montre que l'on peut trouver, dans le matériau des entretiens compréhensifs qu'elle a conduits au Sénégal et en France avec le même souci d'une empathie cognitive et émotionnelle, une catégorisation en trois types des représentations des professionnels de l'éducation. Dans une seule de ces catégories, l'altérité est pensée sous l'angle du commun. Ensuite, appuyée sur des entretiens non-directifs menés en particulier auprès de professeurs exerçant en UPE2A¹, la recherche d'**Ilaria Pirone** montre en quoi la question de l'apprentissage d'une langue rejoint celle de l'altérité. En effet, la mission pédagogique de ces enseignants « *déborde* » de façon nécessaire sur la prise en compte d'« *expériences intimes d'exil subjectif* », afin que la langue de la scolarisation soit, aussi, une langue de l'accueil et de la rencontre, au-delà de l'apprentissage de ses constituants. L'appui sur le propos recueilli donne une description détaillée de certains enjeux quotidiens, parfois méconnus et sous-estimés, qui permettent de saisir l'effort et le travail nécessaires pour soutenir l'éthique portée par l'idéal inclusif. L'auteure pointe que le français n'est pas seulement une affaire d'expression à l'oral et à l'écrit, un ensemble de mots à bien prononcer et écrire, mais une affaire intime, car, ces enfants, figures de l'étranger, « *avant de comprendre le sens des mots, c'est sur la voix de cet autre-enseignant qu'ils s'appuient* », pour y trouver une forme d'hospitalité. L'articulation entre la mission pédagogique et les difficultés d'un dialogue de soi à soi est ensuite développée dans la contribution de **Vincent Gevrey**, qui porte sur l'étude de la scolarisation, en France, d'élèves en situation de grande pauvreté. L'auteur y témoigne, au travers de l'analyse clinique de séances menées en classe de CP et d'entretiens réalisés auprès d'élève et du directeur d'école, d'une altérité vécue comme étant inquiétante par les professionnels, essentiellement quand des singularités sociales, culturelles ou comportementales semblent caractériser les élèves aux yeux des professeurs. L'article pointe le fait que ce ressenti puisse conduire ces derniers à des regards différenciateurs et des pratiques potentiellement ségrégatives, le tout étant mobilisé par la difficulté de la confrontation à certaines particularités des élèves. Le propos intègre ensuite pleinement la classe et la pratique pédagogique en elle-même, dans le cadre d'une recherche impliquée conduite par **Fatima-Zohra Bekkouche**, enseignante fonctionnaire stagiaire, et portant sur les aménagements matériels et posturaux qu'elle a investis pour rendre accessibles à une élève présentant une déficience visuelle des enseignements collectifs menés en arts plastiques dans une classe de CM1, dans le cadre d'une pédagogie résolument inclusive. La démarche de recherche et l'attitude de réflexivité associée à celle-ci ont permis à la professeure de prendre conscience de certaines de ses représentations sur l'élève en situation de handicap et de les transformer afin de penser son action pédagogique dans le sens d'une inclusion pleine et entière, dépassant une approche compassionnelle du handicap.

1. Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

Les articles de la seconde partie du dossier ont pour point commun la posture professionnelle réflexive de leurs auteurs, lesquels se sont appuyés sur leur propre expérience et leur propre pratique, le tout étant étayé par des appuis théoriques et la connaissance institutionnelle d'un contexte, pour analyser l'évolution de leur manière de penser l'altérité des élèves, ainsi que ce qu'ils ont pu observer à ce sujet chez d'autres professionnels. Ces articles ont en commun le fait de proposer une réflexion visant à dépasser un rapport particularisant à cet *autre* qu'est l'élève, ordinaire ou en situation de handicap, pour le penser par le prisme d'une pédagogie inclusive.

En ouverture de cette seconde partie du dossier, **Seydou Loua**, universitaire malien, propose une analyse des obstacles que rencontre la transformation du système scolaire du Mali pour aller dans le sens d'une éducation inclusive et d'une démocratisation de l'accès à l'école. Il pointe ainsi que des difficultés subsistent, celles-ci pouvant notamment être liées à des déscolarisations précoces, un manque d'installations et de moyens, des conflits religieux. Une analyse polyfactorielle de la situation permet de soulever la responsabilité de l'héritage colonial, du traditionalisme de la société malienne, mais aussi, et peut-être surtout, du regard que portent encore maints enseignants sur certaines catégories altérisées de la population scolaire malienne : les élèves en situation de handicap, les filles, les élèves des milieux ruraux... L'article, résolument engagé du côté d'un développement inclusif de l'école malienne, s'achève sur des perspectives d'amélioration dans lesquelles le professeur, en tant qu'accompagnateur, porte sur l'élève un regard mu par « *de l'empathie, de la confiance, de la bienveillance, du désintéressement, du respect de l'intégrité physique et émotionnelle* ». Le propos sur la dimension inclusive de l'éducation et de la pédagogie se poursuit avec **Fanny Thomas**, qui a été psychomotricienne en Belgique, puis enseignante en France. L'auteure présente une étude sur la question de la prise en compte des besoins pédagogiques d'élèves présentant des troubles cognitifs et psychiques dans une logique inclusive, c'est-à-dire en refusant d'aborder ces élèves par le prisme de la « *différence* » mais en considérant leur altérité, tout comme celle des autres élèves, au travers d'une volonté de développement de leurs compétences sociales et intellectuelles. Fanny Thomas s'appuie sur l'observation systémique de deux élèves d'école élémentaire, scolarisés en Ulis-école, pendant des séances d'inclusion dans leur classe ordinaire, pour montrer en quoi la prise en compte de ces élèves par leurs enseignantes relève davantage d'une focalisation sur les différences, d'« *une approche davantage particularisante que personnalisante* », que d'une pédagogie inclusive articulant la différenciation pédagogique à la notion de besoin. Le contenu de la communication permet alors, pour chaque situation relevée, de proposer à partir de celle-ci des pistes de travail et des solutions pour penser la pédagogie de façon inclusive. Dans le même sens, **Virginie Blanc**, maître formateur, se demande comment l'écriture de carnets de voyage, dans une école située en réseau d'éducation prioritaire, peut changer les représentations des élèves sur eux-mêmes et sur leurs capacités en production d'écrits, et, dans le même temps, changer son propre regard sur les élèves. L'auteure, passionnée d'écriture, tente de répondre à cette question dans une contribution où elle revisite ses pratiques et réfléchit au « *devenir auteur* » de ses élèves en prenant comme support de son analyse deux élèves en grande difficulté par rapport aux compétences ou à la posture requises par

l'écriture. Virginie Blanc montre ainsi combien son dispositif au long cours favorise une démarche réflexive où se renégocient des représentations négatives sur soi et autrui et où le statut de l'erreur se modifie aussi bien pour elle-même que pour ses élèves, notamment parce que les uns et les autres sont désormais engagés dans un « *partenariat de chercheurs* ». Wafa Nadifi propose, quant à elle, un retour réflexif sur la construction, dans sa pratique de classe, d'une posture empathique envers ses élèves, dont elle suggère qu'elle est nécessaire à la construction de l'empathie par les enfants eux-mêmes. Elle montre d'abord théoriquement comment l'empathie permet d'entrer « *en résonance avec l'autre sans se sentir pour autant menacé dans son intégrité psychique* », puis analyse une pratique pédagogique, le conseil d'élèves, au travers de l'expérience de deux élèves mais aussi au travers de la place qu'elle doit y prendre comme « *médiatrice* » et « *tutrice* ». Le dossier se clôture ensuite sur la longue expérience de l'enseignement spécialisé et de la relation aux élèves en situation de handicap d'Ann Palmier. L'auteure nous propose ainsi dans sa contribution un retour rétrospectif sur la manière dont le rapport à l'altérité nous transforme, tant au niveau de nos pratiques (par un travail autour de la valorisation, par exemple) que de nos représentations (de moins en moins déféctologiques), à mesure que le travail avec les élèves, porté par la « *capacitation* », révèle pour eux comme pour l'enseignant des capacités insoupçonnées. Ann Palmier montre qu'au-delà de ce qui singularise chacun des élèves, comment elle a pu découvrir l'universalité de la vulnérabilité, par exemple, ou encore, au-delà du handicap lié aux troubles cognitifs, la convergence des problématiques adolescentes.

Dans ce numéro, qui milite pour une pédagogie qui soit réellement inclusive dans un contexte institutionnel d'école inclusive, il nous a paru important que le propos, bien que souvent centré sur des élèves dits à besoins éducatifs particuliers, puisse se généraliser à tout élève et à toute forme d'altérité. De façon réciproque, les méthodologies de recherche et dispositifs d'enseignement-apprentissage décrits ci-après n'ont pas été spécifiquement construits pour certains élèves, mais pensés pour tous types d'apprenants et adaptés, si nécessaire, à des situations singulières. Par ailleurs, le propos des auteurs peut par endroits s'avérer critique, par rapport à des pratiques observées. Dans ce cas, il ne s'agit jamais de prendre en défaut des collègues exerçant dans des conditions parfois, pour ne pas dire souvent, difficiles, mais de pointer des réalités existantes et de tenter d'en inférer des nécessités et des pistes de travail en faveur d'une école et d'une pédagogie réellement inclusives. En résumé, l'enjeu de ce dossier est le respect et la prise en considération de l'altérité, quelle qu'elle soit, et notre intention, en tant que coordinateurs de ce dossier, a été que cet enjeu soit lisible dans les articles proposés au lecteur.

Références

- Barry, V. (2018). L'école inclusive au prisme de l'altérité. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, 82, 9-26.
- Freud, S. (1985). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris: Gallimard (Œuvre originale publiée en 1919).

- Giust-Desprairie, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Lorcerie, F. (2021). « Diversité » ? Repenser l'égalité, repenser l'universalisme. In F. Lorcerie (dir.), *Éducation et diversité* (pp. 11-26). Rennes : PUR.
- Tremblay, P. (2021). *École inclusive. Conditions et applications*. Louvain : Academia-L'Harmattan.