

## Tiré à part électronique de l'article

Les enseignants face à l'inquiétante altérité :  
étude clinique d'un rapport à l'Autre-élève  
en situation de grande pauvreté

*Vincent Gevrey*

Publié dans le numéro 91 - juillet 2021

Pages 81 à 94

ISBN : 978-2-36616-093-2

Ce document constitue la version éditeur de l'article publié par *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*. Cette version, dont les droits sont réservés, est destinée à l'usage personnel de l'auteur dans le cadre de ses activités de formation et de recherche et ne peut être diffusée au public.

Ce fichier PDF a été balisé pour l'accessibilité.

Il a été testé par les logiciels Acrobat Pro, VIP PDF Reader et NVDA.

La nouvelle revue - Éducation et société inclusives

ISSN : 2609-5211

Rédacteur en chef : Hervé Benoit

INSHEA 58/60, avenue des Landes 92150 Suresnes

Tél. : 01 41 44 35 71 Mél : [herve.benoit@inshea.fr](mailto:herve.benoit@inshea.fr)



# Les enseignants face à l'inquiétante altérité : étude clinique d'un rapport à l'Autre-élève en situation de grande pauvreté

Vincent GEVREY

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation  
Université catholique de l'Ouest, LIRFÉ  
Université de Bordeaux, LACES

**Résumé :** Cet article s'appuie sur une partie des résultats scientifiques de l'état des lieux d'une recherche mise en place depuis 2019 avec cinq laboratoires et l'association ATD ¼ Monde sur la scolarisation des élèves en situation de grande pauvreté en France. S'appuyant sur des observations réalisées dans une classe de CP ainsi que des verbatim d'entretiens semi-directifs effectués auprès d'élèves et du directeur d'établissement, cet article témoigne d'une problématisation qui a vu le jour au fur-et-à-mesure d'analyses cliniques d'orientation psychanalytique : les situations de grande pauvreté des élèves peuvent être ressenties par les enseignants comme relevant d'une inquiétante altérité, les conduisant vers des pratiques pédagogiques et institutionnelles, des regards et des fantasmes négativement différenciateurs et potentiellement ségrégatifs, rendant les élèves vulnérables dans les situations d'apprentissage. Ainsi les résultats de cet état des lieux montrent que la rencontre des enseignants avec la grande précarité des élèves peut être pensée comme une confrontation avec une altérité susceptible de provoquer un sentiment d'inquiétante étrangeté qui altère les pratiques pédagogiques et éducatives.

**Mots-clés :** Altérité - Clinique de l'éducation - Élèves vulnérables - Inquiétante étrangeté (*Unheimliche*) - Pratiques pédagogiques.

## Teachers faced with worrying otherness: a clinical study of a relationship to the Other-student in a situation of great poverty

**Summary:** This article is based on some of the scientific results of the inventory of research set up since 2019 with five laboratories and the NGO ATD ¼ Monde on the schooling of pupils in extreme poverty in France. Based on observations carried out in a first grade class as well as verbatim reports of semi-directive interviews with students and the headmaster, this article is the result of a problematisation that emerged from our clinical analyses of psychoanalytical orientation: situations of extreme poverty of pupils may be perceived by teachers as a worrying otherness, leading them to pedagogical and institutional practices, negatively differentiating and potentially segregating perceptions and fantasies, making pupils vulnerable in learning situations. Thus, the results of this inventory show that the teachers' encounter with the great precariousness of the pupils can be thought of as a confrontation with otherness likely to provoke a feeling of uncanny that alters pedagogical and educational practices.

**Keywords:** Educational clinic - Otherness/Alterity - Pedagogical practices - Uncanny - Vulnerable pupils.

L'association ATD ¼ Monde a pour objectif de lutter contre les situations de vulnérabilités sociale, économique et familiale et engage des actions pour soutenir l'ambition de la réussite scolaire des enfants et adolescents en situation de grande précarité. Dans cette perspective, ATD ¼ Monde a initié depuis 2019 une recherche-action nationale<sup>1</sup> associant cinq laboratoires de recherche (CIRCEFT, CIREL, LACES, LIRTES, LIRFÉ) et plus d'une quinzaine d'établissements scolaires pour comprendre les parcours scolaires de ces élèves. À partir de cette ambition, les objectifs de ce projet scientifique sont : 1) comprendre les mécanismes de ségrégation potentielle au niveau des orientations scolaires de ces élèves ; 2) interroger les ambitions inclusives dans des quartiers identifiés par les politiques éducatives comme prioritaires ; 3) examiner les procédures d'orientation mises en place vers des dispositifs spécialisés (Ulis, Segpa) ; 4) analyser les pratiques professionnelles, pédagogiques et institutionnelles engagées envers ces élèves.

En s'appuyant sur des observations et entretiens cliniques d'orientation psychanalytique réalisés dans l'une des écoles engagées dans cette recherche, cet article souhaite particulièrement interroger ce dernier objectif afin d'analyser les pratiques des enseignants lorsqu'ils sont confrontés à une grande majorité d'élèves en situation de grande précarité. En effet, mes observations cliniques m'amènent à émettre l'hypothèse que les situations de grande pauvreté des élèves peuvent être ressenties par certains enseignants comme relevant d'une inquiétante altérité, les conduisant vers des pratiques pédagogiques et institutionnelles, des regards et des fantasmes négativement différenciateurs et potentiellement ségrégatifs, rendant les élèves vulnérables dans les situations d'apprentissage. En s'appuyant sur des éclairages théoriques psychanalytiques et quelques appuis philosophiques, cet article a pour objectif de comprendre les ressentis et les pratiques engagées par les enseignants confrontés à des élèves présentés par l'institution en situation de grande pauvreté. En effet, l'analyse clinique et contre-transférentielle de mes observations et des entretiens réalisés a mis en évidence que ces situations de grande pauvreté pouvait être ressenties comme relevant d'une altérité conduisant à un sentiment d'« *inquiétante étrangeté* » (Freud, 1985) dans l'espace de la classe. Partant de ces analyses cliniques, je situerai dans un premier temps le cadre de ma démarche scientifique puis présenterai le dispositif de la recherche CIPES. Dans un second temps, Je déploierai une analyse clinique à partir d'un ensemble de vignettes d'observations et d'éléments d'entretiens qui m'ont conduit à émettre cette hypothèse et que je choisis de soumettre ici à l'examen.

Il s'agira d'analyser le rapport à l'altérité, pensé en lien avec le sentiment d'inquiétante étrangeté, d'un enseignant face à des élèves en situation de grande précarité et ce que ce rapport provoque en termes de pratiques pédagogiques et institutionnelles.

---

1. Cette recherche, intitulée *Choisir l'inclusion pour éviter la ségrégation* (CIPES), est coordonnée par Clotilde Granado, Marie Aleth Grard, Régis Felix, Sylvie Léone, Dominique Reuter, Marie Catherine Scherer et Thierno Diallo.

## CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE

### L'observation clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation

La richesse singulière de cette recherche réunissant cinq laboratoires et une quinzaine de chercheurs est la pluralité des orientations théoriques: ethnologique, sociologique, clinique, didactique... Ainsi, il convient d'expliquer en quelques mots les particularités de mes observations cliniques d'orientation psychanalytique pour mieux saisir le sens des résultats de cette première phase de la recherche. Mais, il est important également de préciser ici que, quelles que soient les orientations scientifiques que chaque chercheur a utilisées lors de cette première étape, les résultats du rapport d'observation ont abouti au même constat: le besoin d'un soutien à la réflexion professionnelle pour améliorer des pratiques pédagogiques et institutionnelles prises dans des mouvements contradictoires (et peut-être ambivalents?) entre des objectifs de réussite scolaire et des pratiques en classe régulièrement peu ambitieuses pour les élèves repérés par l'institution comme vulnérables.

L'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville *et al.*, 2005) invite le chercheur à penser son implication subjective dans son terrain de recherche en laissant libre-court aux associations d'idées à la fois sur le temps de l'observation mais également dans l'*après-coup*. Cette posture implicite et subjective permet d'avoir une lecture compréhensive de ce qui *se joue* dans une scène sous le regard d'un Autre qui observe. Dit autrement, la clinique en sciences de l'éducation met toujours en avant que la présence du chercheur *dans* la scène qu'il observe doit être prise en compte, qu'elle modifie pour partie ce qui est observé du simple fait de cette présence et qu'il « *n'observe jamais le comportement qui aurait eu lieu en son absence et qu'il n'entend pas le même récit qu'un même narrateur eut fait à un autre que lui* » (Devereux, 1980, p. 30). Par ailleurs, le chercheur-clinicien interprète subjectivement ce qu'il observe. Cette subjectivité est bien entendu examinée ultérieurement dans un travail analytique permettant l'élaboration de pistes réflexives en interrogeant particulièrement le sens et la signification des situations observées. C'est là que réside toute la difficulté de l'approche clinique car « *la quête du sens (plus que de la cause) d'un phénomène auquel l'observateur peut lui-même s'identifier engage la subjectivité même de l'observateur, et dans sa position scientifique même* » (Ciccone, 1998, p. 24).

Ainsi, si l'observation clinique – associée à la tenue d'un journal d'observation – a également pour objectifs de comprendre les interactions sociales entre des individus, elle se concentre plus particulièrement sur l'intériorité des sujets en décortiquant à la fois les subjectivités (de chaque acteur observé) et les intersubjectivités (ici, le rapport d'altérité entre l'élève et l'enseignant).

### Les entretiens cliniques semi-directifs

Si on admet que « *le langage et la parole sont les moyens les plus adéquats pour un sujet de représenter son expérience, il est logique que tous ceux qui se préoccupent du fonctionnement psychique, social et collectif des sujets soient avides de leurs discours* » (Jacobi, 1995, p. 180).

C'est pour cette raison qu'à la suite des observations réalisées en classe, l'équipe avait établi dans son protocole de recherche d'entreprendre des entretiens auprès de six élèves (3 filles, 3 garçons) afin d'entendre ce qu'ils pouvaient élaborer comme discours à propos de leur propre vécu psychique scolaire. Ces entretiens se sont déroulés sur la quatrième demi-journée passée dans l'école. Chaque entretien a duré une trentaine de minutes. Ils ont été enregistrés avec l'accord des élèves et de leur famille car il est préférable « *de ne pas prendre de notes afin de ne pas donner l'impression qu'on sélectionne les propos, et d'être plus disponible* » pour l'écoute (Yelnik, 2005a, p. 135). À partir d'une question la plus ouverte possible « *comment se passe l'école pour toi ?* », l'objectif est de recueillir un discours qui «  *vise à approcher des points de vue subjectifs, des ressentis, un rapport à quelque chose, non des informations sur des faits en extériorité* » (Yelnik, 2005b, p. 31). Les retranscriptions réalisées à la suite du terrain de recherche ont permis d'approcher une analyse encore plus fine sur le rapport d'altérité entre les élèves et les enseignants. Un entretien semi-directif a également été réalisé auprès du directeur de l'école afin de comprendre les spécificités du secteur scolaire, les projets engagés par les professionnels et analyser les dimensions sociodémographiques des élèves scolarisés dans cet établissement.

### **Le dispositif de la recherche CIPES**

La recherche a débuté par un état des lieux effectué dans dix-sept établissements durant l'année scolaire 2019-2020. Ces établissements publics ou privés sont répartis sur l'ensemble de l'Hexagone, aussi bien au primaire qu'au secondaire, en milieu rural et urbain, et relèvent tous d'un Réseau d'éducation prioritaire (REP/REP+). Constitués en binômes, les chercheurs ont été répartis sur les différents établissements pour réaliser des observations de classe et des entretiens avec des élèves et des professionnels. Cet état des lieux a abouti à la réalisation d'un rapport d'observation (juin 2020) présenté aux équipes éducatives engagées dans cette recherche pour les accompagner sur deux années dans l'analyse des pratiques pédagogiques et institutionnelles afin d'améliorer la scolarisation des élèves qui vivent des situations sociales, économiques, culturelles et familiales particulièrement précaires.

## **ANALYSES ET PROPOSITIONS CLINIQUES**

### **Éléments contre-transférentiels pour problématiser l'inquiétante étrangeté de l'altérité**

Pour cet article, je m'appuierai sur mes observations et les entretiens effectués<sup>2</sup> au sein d'une classe de CP d'une école située en périphérie d'une grande métropole française. Cette classe est constituée de 24 élèves. Il s'agit d'un CP qui devrait être dédoublé mais qui est réuni en une seule classe faute de salles suffisantes pour la mise en place du décret sur le dédoublement de certains niveaux dans les

---

2. Les observations dans le CP ont également été réalisées par Alexandre Ployé, clinicien de l'éducation (CIRCEFT, INSPÉ Créteil) ainsi qu'une partie des entretiens. Cependant, dans le cadre de cet article ne sont mobilisés que mes observations et mes entretiens.

Réseaux d'éducation prioritaire<sup>3</sup>. Pour pallier cette impossibilité, deux professeures des écoles co-enseignent dans cette classe. Selon les dires du directeur, 90 % des 361 élèves de cette école primaire vivent à la limite du seuil de grande pauvreté. Lors de cet échange, le directeur explique que les multiples situations de grande pauvreté seraient la cause majeure des grandes difficultés scolaires de ces élèves. Ce lien de causalité m'a interrogé d'autant plus que le stigmate de grande pauvreté n'était pas *visible* lors de mes observations. J'avais face à moi des élèves comme j'en vois régulièrement dans les classes que j'observe pour mes différentes recherches. Le directeur présentait également une équipe enseignante très motivée et investie pour un accompagnement et une différenciation pédagogique accrue pour la réussite des élèves. Il mettait par exemple en avant le cadre protecteur et porteur de l'école primaire en opposition à un accueil au collège jugé « *plus compliqué et parfois malveillant* » envers les élèves et leurs familles. Cependant, cette présentation positive de l'équipe était en contradiction avec mes observations et mes intuitions contre-transférentielles initiales car j'ai observé des pratiques qui me mettaient mal à l'aise : des propositions didactiques peu soutenantes ; un contrôle disciplinaire des élèves par la contrainte corporelle et des interdictions à pouvoir s'exprimer dans la classe ; des postures professionnelles rigides ; des menaces de sanctions permanentes en fonction du comportement des élèves ; etc.

Mon vécu contre-transférentiel lors des trois demi-journées passées dans cette classe relevait d'une sorte de malaise à être là, *en-trop*, à observer ce lieu où (j'y reviendrai par la suite) je n'étais pas vraiment attendu. Plus que cela, se dégageait contre-transférentiellement un vécu d'inquiétante étrangeté, au sens où le sentiment relevant du « *familier* » (j'observe régulièrement des classes) s'articule, *hic et nunc*, à de « *l'effrayant [qui] suscite l'angoisse et l'épouvante* » (Freud, *ibidem*, p. 215) lors de mes observations. Il s'agissait alors, dans *l'après-coup*, de questionner ce vécu transférentiel et de l'analyser au regard des dynamiques intersubjectives observées dans cette classe : est-ce qu'être en présence d'une population scolaire repérée (voire stigmatisée ?) comme étant en situation de grande précarité instaure un rapport d'*altérité* susceptible de provoquer un sentiment d'inquiétante étrangeté altérant les pratiques pédagogiques et éducatives des professionnels ?

Pour répondre à ce questionnement, je choisis désormais d'exposer des vignettes issues du matériel de recherche lors des observations d'une classe de CP en mobilisant des éléments théoriques au fil de l'analyse pour expliciter l'hypothèse selon laquelle la grande pauvreté des élèves scolarisés dans cette école peut être vécue comme une altérité par les enseignants, une altérité si radicale qu'elle serait susceptible de les engager vers des pratiques, des regards et des fantasmes négativement différenciateurs, rendant les élèves vulnérables dans les situations d'apprentissages.

3. <<https://www.education.gouv.fr/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-renforcee-premiere-evaluation-11879>>

## Une rigidification du cadre pédagogique et psychique face aux élèves et aux observateurs

Dans ce CP, j'observe deux professeures des écoles d'une quarantaine d'années chacune. Lorsqu'avec mon collègue, nous arrivons dans la classe, nous ne sommes pas vraiment accueillis et nous ne sommes pas présentés aux élèves<sup>4</sup>. Sans nous dire quoique ce soit, nous décidons de nous-mêmes de nous installer à la dernière table d'une rangée où il n'y a visiblement aucun élève. J'observe dès les prémisses qu'elles ne communiquent ni avec nous, ni entre elles, ni avec les élèves. Seul le silence règne dans la classe. Un sentiment de malaise s'installe où je ne m'autorise pas à me présenter. Si le directeur a présenté ces deux professionnelles comme investies dans la recherche CIPES, je me sens en trop, comme un intrus dans ce lieu. J'apprendrai plus tard, lors d'un échange avec elles pendant une récréation, que l'une d'elle était engagée dans la recherche mais pas l'autre qui ne souhaitait pas notre présence.

Dès les premiers instants, et en corrélation avec mon ressenti contre-transférentiel d'une « *tonalité psychique* » (Blanchard-Laville et Fablet, 2002) mortifère, j'observe que les enseignantes incarnent – auprès des élèves comme auprès de moi – une figure autoritaire qui assoit sa domination par le contrôle du corps des élèves dans l'espace des apprentissages. Tout comme je ne bouge pas lors des observations (contrairement à mes habitudes de chercheur), j'observe que les élèves ne doivent pas non plus bouger ou parler. Les enseignantes ont une posture qui interpelle l'observateur : elles sont *froides*, distantes physiquement, souvent droites avec les bras croisés face aux élèves. Elles les fixent du regard pour contrôler qu'ils travaillent et ne bougent pas lors des séances. Cette posture m'évoque celle d'un surveillant : elles sont silencieuses, avec le visage fermé, le ton est ferme et les interventions sont saccadées, courtes et toniques. Si elles sont deux dans la classe, elles ne réalisent pas pour autant un co-enseignement, elles se divisent le travail : l'une *enseigne*, l'autre *surveille*, gère le bruit, reprend les élèves sur leur comportement, les maintient dans le silence. Puis, d'une séquence à l'autre, elles inversent les rôles. Si elles sont deux professionnelles dans l'espace de la classe, j'observe qu'elles font corps. Il n'y a pas de différence entre leur positionnement et dans leur répartition des tâches.

Pour illustrer ce positionnement, je note qu'au moment de chaque départ en récréation, un temps de disciplinarisation est mis en place : les enseignantes se retrouvent côte à côte, droites, face aux élèves et attendent le silence :

« *Maintenant, mains sur la table, pieds au sol, têtes tournées vers le tableau, on baisse les doigts* », dira l'une d'elles lors de la première matinée.

J'analyse que ce positionnement dans la rencontre avec autrui est significatif de la difficulté pour ces deux enseignantes à construire une posture du Maître qui accepte l'altérité-élève dans la classe : en annihilant toute possibilité d'instaurer de la parole dans la classe, j'observe qu'il n'y a pas de reconnaissance de l'altérité :

---

4. Lors des entretiens réalisés lors de la deuxième journée passée dans l'école, la plupart des élèves nous diront qu'ils ne savent pas qui nous sommes et ce que nous faisons là.

c'est-à-dire la reconnaissance de l'Autre dans l'essence même de sa différence (*Je suis l'enseignante et vous êtes mes élèves*). Pour le dire autrement avec Levinas, l'altérité « *signe les prémisses de la médiation interrelationnelle* » (Levinas, 1982, p. 7), de l'intersubjectivité essentielle à la relation d'avec l'Autre qui n'est pas soi. Si l'altérité est la condition de toute relation ainsi que des discours qui en découlent, l'interdiction à pouvoir s'exprimer mise en place par ce couple d'enseignantes marque la non-reconnaissance de l'autre-élève. Je pointe cependant un observable qui me saute aux yeux : alors que les enseignantes rappellent à une obligation de silence régulièrement, le brouhaha est permanent dans la classe. Plutôt que d'instaurer des situations d'apprentissage qui nécessitent des échanges entre élèves, les enseignantes ne proposent que des exercices individuels tout en menaçant de sanctions. Les activités sont rythmées par des « *chut* » répétitifs – comme la mesure d'un métronome – avec une multiplication des interventions visant à maintenir la discipline. Je note que les enseignantes, sans se parler ou se regarder, semblent s'entraîner l'une et l'autre pour contenir le chahut permanent. Alors, il y a des temps où tout s'arrête et où les enseignantes reprennent un à un les élèves pour qu'ils s'assoient et se taisent, avec parfois collectivement des injonctions paradoxales : « *Je compte jusqu'à 10 et tout le monde doit être à sa place et avoir rangé son bureau, sans se précipiter.* » J'observe également que sur une partie du tableau à craie sont inscrits les prénoms de chaque élève. Les enseignantes effacent du tableau les prénoms des élèves dont elles estiment qu'ils ne sont pas suffisamment silencieux : « *Mickaël, je t'efface !* » Cet effacement de l'Autre est tout à fait symptomatique d'une violence symbolique forte sur la scène scolaire. Ces observations multiples trouvent leur signification dans la contrainte de répétition de ce maintien corporel de cet Autre qui dérange : « *Y'a trop de bruit* » ; « *T'as rien à faire là* » ; « *y'a du bruit et ce n'est pas agréable* » ; décompte « *3, 2, 1* » pour rappeler au silence en rentrant de récréation ; obligation à mobiliser un comptage dans sa tête en calcul pour ne pas faire de bruit ; « *Les enfants vous allez mettre le doigt sur la bouche, on a encore du travail à faire avant la cantine, on se reconcentre* » ; « *la bouche doit être fermée* » en menaçant d'effacer les prénoms du tableau.

### Une pédagogie sans l'Autre

Un élève attire plus particulièrement mon attention sur ces deux journées passées dans cette classe. Je l'appellerai Caleb. Caleb est un élève scolarisé en CE1 mais il vient en CP chaque matin car il est, selon les enseignantes, en grandes difficultés scolaires. Elles justifient sa présence dans une classe de niveau inférieure par son besoin de renforcement dans la maîtrise des connaissances et des apprentissages fondamentaux (en français et en mathématiques). Une première observation est notable : une semaine avant de venir dans l'école, nous avons demandé aux enseignantes un plan de la classe avec les prénoms des élèves afin de faciliter nos observations. Caleb n'y était pas inscrit. Là encore, nous retrouvons mon questionnement sur l'effacement de l'Autre. Cela a provoqué une confusion au début de mes observations car je ne savais pas qui il était. Je cherchais le prénom d'un élève qui n'*existait* pas. Caleb est assis à la dernière table de la rangée centrale à côté d'un autre élève que je nommerai Khalil.



Dans la première séance de français, les élèves doivent lire des syllabes, puis les écrire à côté d'images correspondantes à des mots dans lesquels se trouvent ces syllabes. Sur la première observation, son voisin Khalil interpelle l'une des enseignantes pour avoir de l'aide. Caleb adresse à son tour une question à l'enseignante :

« Caleb : *Y'a écrit cantine là ?*

PE2<sup>5</sup> : *Chut ! Attends un petit peu.*

Caleb réitère sa demande : *Y'a écrit cantine là ?*

PE2 répond : *Attends deux minutes !* »

Elle termine d'aider Khalil puis va aider un autre élève juste devant eux en laissant Caleb sans réponse. Les deux élèves commencent alors à discuter de leur fiche de travail.

PE2 se retourne énergiquement : « *Hey les garçons ! Caleb, t'es en classe là !* » sans reprendre directement Khalil juste à côté. Cela fait deux fois qu'il y a une différence de traitement entre ces deux élèves en l'espace de trois minutes. Plus tard, les deux garçons interpellent l'enseignante en chœur :

Caleb et Khalil : « *Maîtresse ?* »

L'enseignante vient et échange avec Khalil tout en ignorant Caleb qui lui parle de son travail. Elle ne lui répond pas, ne le regarde pas, et va voir un autre élève. Puis, elle se retourne : « *Caleb ! Écoute-moi. Tu n'arrêtes pas de parler. On t'entend depuis... est-ce que c'est normal ?* », puis repart.

Caleb l'interpelle immédiatement : « *Maîtresse, c'est comment... ?*

PE 2 : *Non ! Tu lèves le doigt* » (en lui tournant le dos et en annihilant toute possibilité de l'interpeller).

Dans un troisième temps, l'une des enseignantes pose une question collégiale.

« *Je sais moi, s'exclame Caleb,*

PE2 : *Non ! Chut ! Pour l'instant tu écris !* »

À la différence de la plupart des autres qui parlent entre eux ou qui se déplacent dans la classe, Caleb est constamment contraint au silence et à l'immobilité. De plus, contrairement à ce qui est annoncé, il ne semble pas y avoir de différenciation pédagogique pour le renforcement scolaire mais j'observe une différenciation comportementale notable vis-à-vis des autres élèves.

Lors de la séance suivante, en lecture, Caleb lève le doigt en tenant son bras avec l'autre main ; cela dure un moment. Sans réponse des enseignantes, il décide de se lever pour aller voir l'une d'elle en maintenant son doigt en l'air tout en marchant vers elle. La contrainte corporelle touche alors à son paroxysme. L'enseignante le voit arriver et sans attendre qu'il dise quoique soit :

PE2 : « *T'es assis à ta place ? Non ? Alors tu vas t'asseoir.* »

Trois autres élèves sont debout au même instant. Caleb persiste et va voir l'autre enseignante qui lui répond en montrant quelque chose du doigt : il souhaitait aller chercher un feutre pour colorier et répondre à la consigne.

---

5. Par souci d'anonymat, les enseignantes sont désignées par les termes PE1 et PE2 pour les distinguer.

Alors qu'on pourrait s'attendre à ce que l'enseignant serve de point d'appui, d'ancrage, pour permettre un accès au savoir plus structurant, plus accompagnant, plus valorisant, cet accès au savoir reste barré parce que l'enseignante ignore les sollicitations de l'élève. J'émetts l'hypothèse selon laquelle Caleb serait barré dans son désir à chaque fois qu'il interpelle l'Autre-qui-enseigne du fait de son altérité. En effet, son altérité d'élève en grande difficulté l'inscrit dans cette classe de niveau inférieur à sa classe d'âge sans pour autant y avoir une place. C'est un élève *en-plus* dans une classe qui, par manque de possibilité organisationnelle, n'est pas dédoublée comme le prévoit le décret relatif au dédoublement des classes de CP en REP et REP+. Assis au dernier rang de la classe à côté d'un autre élève qui, observé sur deux jours semble également en grande difficultés scolaires, Caleb est un Autre-qui-dérange ; un Étranger à la classe en ce sens qu'il n'est pas « *nécessaire d'être d'un autre pays ou de parler une autre langue pour "ne pas être d'ici" »* (Frigerio et Xufré, 2006, p. 87). En observant précisément la présence de Caleb dans cette classe qui n'est pas *sa* classe, je constate qu'il tente de s'appuyer sur une altérité enseignante qui ne parvient pas à lui répondre. Alors, il tente de s'appuyer sur un autre-de-l'Autre-qui-enseigne, son voisin Khalil, qui ne peut être suffisamment porteur car visiblement en grandes difficultés également.

Cet élève est mis en difficulté en raison de son altérité, c'est-à-dire comme Étranger à la classe, par ce couple d'enseignantes. Plutôt que de servir de réceptacle au désir d'apprendre de l'élève, ces dernières se positionnent dans un rapport de contrôle corporel plutôt que dans un soutien dans les apprentissages qui conduit à l'effacement de l'élève pour qui il semble difficile d'inscrire et de loger son désir. Au-delà du cas de Caleb, j'observe de multiples évitements de la part des enseignantes face aux demandes de mise en sens des apprentissages par les élèves. Cela me conduit à émettre l'hypothèse suivante : l'évocation par les membres de la communauté éducative de l'école, prégnante dans l'entretien avec le directeur, de la grande précarité des élèves comme cause de leurs difficultés scolaire, n'est-elle pas un voile qui vient masquer le manque d'ambition (voire donc de désir) des enseignantes pour eux ? Plus que cela, ce voile semble masquer un effroi encore plus redoutable dans les observations où je constate des choix didactiques peu stimulants, peu interactifs et ne faisant pas ou peu appel à la réflexivité des élèves. Au travers de cette vignette, je me demande également si le désir de savoir exprimé par les élèves ne renverse pas la situation de vulnérabilité, la plaçant cette fois-ci du côté des enseignantes.

Dès lors, j'ouvre une réflexion sur la possibilité que ces stigmates de grande précarité puissent n'être qu'une focalisation défensive pour lutter contre l'impossible réponse au désir de savoir des élèves.

### **Le rapport des adultes à l'Autre comme pauvre et étranger : le voile du sentiment d'inquiétante étrangeté dans la classe**

Lors des observations, je suis interpellé régulièrement par la posture des enseignantes lors des moments où les élèves doivent exécuter des tâches en répondant à des questions, en remplissant des fiches de travail, etc. Ces instants où les élèves ne sont pas mis en situation d'apprentissage mais d'exécution de tâches sont récurrents sur les trois demi-journées observées. Plus que cela,

j'observe que ces séquences sont prépondérantes et laissent peu de place à des réflexions métacognitives, des mises en situation d'apprentissage ou autres formes de travail plus collectives.

Sur ces multiples moments, les élèves sont donc mis à une place d'exécutants et les enseignantes se positionnent comme uniques interlocutrices du travail effectué avec des modalités de relations singulières :

« PE2 : *On s'assoit, on pose les pieds au sol et on regarde le tableau.*

PE1 : *La dernière fois, on a fait le château des nombres ».*

Collectivement, PE1 montre les lignes et demande la famille des nombres.

Des élèves lèvent le doigt et certains sont interrogés.

PE2 donne une photocopie du château de nombres à compléter. C'est le même document pour tous les élèves.

PE1 : « *Quelqu'un peut nous montrer un exemple ?* »

L'une des élèves est interrogée.

Une autre dit : « *J'ai déjà fini !* » (Cela fait moins de 3 minutes que le document a été distribué).

PE1 : « *C'était trop facile alors* ».

Un autre élève, présenté comme allophone, finit rapidement également.

PE1 donne alors collectivement une nouvelle consigne avec un nouveau document de travail alors que la grande majorité des élèves n'a pas terminé la première tâche. De ce fait, cette majorité d'élèves n'écoute pas la nouvelle consigne.

L'instant suivant est singulièrement marqueur d'un positionnement du maître dans le contrôle de la tâche sans pour autant que cette dernière soit investie pédagogiquement et métacognitivement. Au contraire, la tâche scolaire est régulièrement proposée par le couple d'enseignantes comme une exécution qui attend une régulation mono-latérale :

Pendant que les élèves remplissent les deux fiches sur le château des nombres, les enseignantes passent dans les rangs, en marchant silencieusement, les bras croisés dans le dos, pour contrôler que les élèves exécutent leur travail dans le silence, en les reprenant régulièrement, puis en s'accroupissant pour aider individuellement certains élèves. Alors que les deux enseignantes sont accaparées l'une et l'autre par un élève chacune, d'autres élèves se lèvent pour venir faire vérifier leur fiche. Un à un, ils viennent à côté des enseignantes et finissent par s'agglutiner autour d'elles et attendent. Les enseignantes contrôlent chacune des fiches et ponctuent par des : « *c'est bien* » ; « *tu peux la poser sur mon bureau* » ou par des « *il y a des erreurs* » sans en dire davantage.

À chaque contrôle, il n'y a aucune explication de leur part : les erreurs ne sont pas reprises par les enseignantes et ne servent pas de support à une réflexion, restant autant d'énigmes que les élèves doivent savoir repérer par eux-mêmes, sans l'Autre-qui-enseigne.

Cette brève vignette, sélectionnée parmi d'autres observations similaires dans cette classe, montre que les élèves doivent exécuter des exercices sur fiches avec une procédure implicite qui fonctionne à chaque instant de la manière suivante : je reçois la fiche, je réalise la fiche, je me lève et je vais voir l'une des enseignantes, j'attends le verdict et je retourne à ma place pour poursuivre lorsque l'enseignante répond qu'il y a des fautes sans plus de précisions. Je constate alors que cette procédure du contrôle vide la pédagogie de toute procédure métacognitive sur l'accès au savoir puisque l'élève n'est pas en mesure de réfléchir sur la tâche qu'il doit exécuter mais seulement la réaliser. La procédure instaurée par les deux enseignantes est de valider ou invalider sans donner d'explications pour que l'élève poursuive sa tâche. Ce dernier ne peut alors réfuter, au sens de pouvoir prendre place dans un discours subjectivant vis-à-vis d'un accès au savoir. Comment alors accompagner, dans une réflexion clinique, les professionnels pour qu'ils incarnent cet Autre, ce « *lieu où le discours du sujet prendrait consistance et où il se pose pour s'offrir à être ou non réfuté* » (Lacan, 2006, p. 24) ? J'observe, à travers cette vignette, les difficultés des enseignantes à pouvoir instaurer un lieu pour loger la parole sur ces temps d'apprentissage pour que les élèves puissent inscrire de la subjectivité dans leur rapport au savoir. Cet empêchement à pouvoir inscrire du sujet-élève peut alors être ressenti comme une « *transitivité violente* » (Lamarre, 2006, p. 71) dans l'espace-classe. Cela me conduit à me poser différentes questions : comment l'élève peut inscrire une altérité subjective lorsque l'enseignant ne semble pas être en mesure d'accueillir le désir d'apprendre ? Dit autrement, cette difficulté à pouvoir instaurer un lieu pour une parole plus subjective peut-elle laisser entrevoir une dévoration du sujet par l'Autre qui entrave l'expression d'un désir de savoir ? Dans ce prolongement réflexif, peut-il alors y avoir enseignement sans creux pour loger le désir de savoir de l'élève ?

## OUVERTURE : ALTER-ITÉRATION OU LA RÉPÉTITION DE L'*UNHEIMLICHE*

L'*Unheimliche* freudien sert dans cet article de point d'appui essentiel afin d'appréhender l'altérité comme le « *sentiment de l'inquiétante étrangeté* », c'est-à-dire « *cette variété particulière de l'effrayant qui remonte au depuis longtemps connu, depuis longtemps familier* » (Freud, *ibidem*, p. 215). Dit autrement, si l'altérité qualifie ce qui est autre, distinct et s'oppose à ce qui est identique, de l'ordre du même, alors cette différence marque la construction subjective de l'être par une tension entre *identité* (au singulier) et *identifications* (au pluriel) : ce qui est à la fois familier et étranger à soi-même. Si l'on suit cette lecture clinique, l'altérité des élèves signe le socle de la relation pédagogique dans l'espace de la classe à partir de l'instant où l'Autre me reconnaît comme sujet, qu'il y trouve à la fois ce qu'il n'est pas et en même temps ce qu'il a pu être : ici, l'enfant/l'élève qu'était jadis l'enseignant. À l'inverse, du côté de l'élève, le processus de subjectivation se réalise dans cet équilibre particulier entre la recherche du même dans l'Autre (identifications) et la recherche de la différenciation pour devenir sujet (Cahn, 1991). Cependant, nous observons au travers de ces différentes vignettes des difficultés (voire des empêchements ?)

dans ces rencontres intersubjectives enseignant-élève. Du coup, la problématique que soulève cet article au travers des différentes vignettes et analyses cliniques présentées est de comprendre comment nous pouvons articuler ce sentiment de *vertraut*, du familier, avec la fantasmatisation de l'effrayant dans le rapport à l'altérité suscité par ces élèves dont il est présumé qu'ils sont dans des situations de vulnérabilité scolaire, sociale, familiale et économique.

En d'autres termes, ce qui peut mettre en situation de vulnérabilité, ce n'est pas l'Autre en tant qu'Alter vis-à-vis d'un Soi mais sa représentation, autrement interrogée par Freud comme *Unheimliche*, c'est-à-dire tout ce qui « *éveille en nous le sentiment de l'inquiétante étrangeté* » dans une altérité intérieure où le familier peut « *devenir [paradoxalement] étrangeté inquiétante* » (*ibidem*, p. 215). Cette interprétation s'est faite jour dans mes observations lorsque ce couple d'enseignantes ne semble pas parvenir à accueillir cette altérité d'élève présenté comme étant en situation de grande précarité. Autrement analysé, nous pouvons nous demander si ce « *stigmaté* » (Goffman, 1963) de grande précarité ne provoque pas, chez les différents acteurs de l'école rencontrés pour la recherche, de « *l'effrayant [qui] suscite l'angoisse et l'épouvante* » (Freud, *ibidem*, p. 213) ?

L'inquiétante étrangeté, résume Menès, c'est « *quand l'intime surgit comme étranger, inconnu, autre absolu, au point d'en être effrayant* » (2004, p. 21). C'est quelque chose en soi qui se répète et qui peut se projeter en l'Autre, notamment sur la scène scolaire. Dit autrement, il y a de l'écolier dans l'enseignant. Il y a « *quelque chose de l'enfant [qui] subsiste dans l'adulte et ce petit dans le grand ne cesse de se manifester* » (Frigerio et Xufré, *ibidem*, p. 82) en surgissant, comme par effraction, à n'importe quel instant. L'adulte, poursuivent-ils, « *assigne un lieu à l'enfant* » et cette assignation « *à l'arrivée du "nouveau", met en jeu des questions liées au déjà connu (le familier) et au pas encore su (l'étranger)* ». Ce mouvement bouleverse l'enseignant lorsqu'il travaille « *avec un enfant qui se transforme* » et qu'il traite comme s'il l'avait « *toujours connu* ». Ce sentiment étrange se répète continuellement sur la scène scolaire et semble se renforcer, d'après mes analyses, lorsque l'altérité est synonyme de vulnérabilité. Une vulnérabilité qui, comme nous l'avons vu avec l'analyse de la difficile rencontre avec Caleb, semble se projeter (ou être introjectée ?) également du côté des enseignantes de la classe. Le professeur enseigne pour un Autre qui est à la fois un Autre-que-soi et en même temps un Autre-de-soi : c'est-à-dire une confrontation refoulée d'une représentation de « *moi, quand j'étais élève* » mêlée à la représentation et la fantasmatisation de l'élève-idéal qui rentre en conflit psychique avec la réalité de l'élève qui est là, étranger, Autre. Cette répétition de l'altérité peut être analysée comme une *alter-itération* de l'étrangeté inquiétante. Toujours dans cette observation de Caleb, nous voyons que cette altérité peut empêcher l'élève d'inscrire du désir dans les apprentissages s'il ne rencontre pas le désir du Sujet-enseignant. À ce propos, dans son séminaire *D'un Autre à l'autre*, Lacan explique que le sujet est à la merci du désir de l'Autre (*ibidem*, p. 54). En effet, dans son rapport dialectique au savoir, le sujet-élève en passe par le désir de l'enseignant à pouvoir lui présenter ce savoir en incarnant « *la présence effective d'un autrui à la fois exigeant et bienveillant, un autrui qui est une autorité, au sens étymologiquement du mot: une instance qui fait croître* »

(Fabre, 2012, p. 11). Ainsi, l'altérisation, c'est-à-dire la construction de l'Autre (Messu, 2012), a des conséquences matérielles et symboliques bien réelles – du moins quand cette altérisation vise des groupes d'individus, notamment les élèves en situation de grande précarité et de vulnérabilité, dans un rapport de domination qui impose la mise en place d'un stigmaté (Goffman, *ibidem*). En effet, cette altérité naît en réalité d'une division hiérarchique qui permet de catégoriser, de classer et de dominer les Autres.

Le questionnement qui restera en suspens, et qui rejoint les interrogations déjà soulevées par Briançon, sera d'interroger si la figure tutélaire incarnée par l'enseignant peut être, dans toute relation pédagogique, une altérité extérieure absolue ? L'enseignant peut-il incarner et « assumer » cette altérité car, comme le souligne Briançon, « dans la rencontre et le face-à-face avec autrui, le visage de l'autre à la fois me le révèle et me le masque » et où, précise-t-elle, « l'altérité d'autrui réside dans cette apparence et cette fuite, dans cette fausse présence à moi, dans cette ambiguïté relationnelle, dans le paradoxe de la relation » (2012, p. 23). Dit autrement, l'(in)-accessibilité de l'Autre-qui-enseigne ne serait-il pas à la fois l'obstacle et le point d'appui d'une relation impossible ? Ce qu'ont pu démontrer ces différentes observations cliniques, c'est que le rapport à l'Autre reste à jamais un désir de l'Autre auquel il ne peut répondre car « l'Autre n'enferme nul savoir qui soit, ni déjà là, ni à venir dans un statut d'absolu » (Lacan, *ibidem*, p. 64).

### Références

- Blanchard-Laville, C., et Fablet, D. (2002). Analyse des pratiques. Approches psychosociologiques et clinique. *Recherche et formation*, 39, 5-7.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Pechberty, B., Hatchuel, F. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Briançon, M. (2012). *L'altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. Paris : Publibook.
- Cahn, R. (1991). *Adolescence et folie : les déliaisons dangereuses*. Paris : PUF.
- Ciccone, A. (1998). *L'observation clinique*. Paris : Dunod.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Fabre, M. (2012). Préface. In M. Briançon, *L'altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. Paris : Publibook.
- Freud, S. (1985). *L'inquiétante étrangeté*. Paris : Folio.
- Frigerio, G., et Xufré, M. (2006). Éducation, le site de l'Étranger. *Le Télémaque*, 29, 79-90.
- Goffman, E. (1975). *Stigmaté : les usages sociaux du handicap*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Jacobi, B. (1995). *Cent mots pour l'entretien clinique*. Toulouse : Érès.
- Lacan, J. (2006). *Le Séminaire*, Livre XVI : *D'un Autre à l'autre*. Paris : Le Seuil.
- Lamarre, J. (2006). Seule l'altérité enseigne. *Le Télémaque*, 29, 69-78.

- Levinas, E. (1982). *Au-delà du verset : lectures et discours talmudiques*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Menès, M. (2004). L'inquiétante étrangeté. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 56, 21-24.
- Messu, M. (2012). Explication sociologique et domination sociale. *SociologieS. Théories et recherches*, mis en ligne le 15 novembre 2012, [consulté le 20 décembre 2017]. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4198>
- Yelnik, C. (2005a). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.
- Yelnik, C. (2005b). *Face aux groupe-classe : discours de professeurs*. Paris : L'Harmattan.