

L'ALTEROSITE : UN INDICATEUR DE FRAGILITE SCOLAIRE ?

Muriel Briançon

Université de Provence
Département des Sciences de l'Éducation
Hôtel-Dieu
1, Avenue de Verdun
F-13410 Lambesc
muriel.briancon@laposte.net

Mots-clés : curiosité, altérité, relation, difficulté scolaire

Résumé. Certains élèves en difficulté scolaire se disent d'abord curieux du maître... L'originalité de notre recherche est d'essayer de relier cette curiosité exprimée par l'élève envers son enseignant avec la notion de désir de savoir, grâce aux apports de la philosophie de l'altérité. L'altérité de l'enseignant est-elle un moteur ou un frein pour le processus de connaissance et les apprentissages scolaires de ces élèves qui se sentent d'abord curieux de leur maître(sse) ? Grâce à des outils méthodologiques quantitatifs (1522 élèves interrogés par questionnaire) mais aussi qualitatifs (étude de cas), nous essayons de comprendre ce que l'enseignant provoque par sa seule présence. Nos résultats révèlent une corrélation très significative entre l'expression par l'élève d'une forte curiosité vis-à-vis de l'enseignant et ses difficultés scolaires, sans certitude cependant sur un lien de causalité directe.

1. Une recherche aux enjeux multiples

Dans le contexte de l'économie de la connaissance, le désir de savoir des élèves à l'école primaire prend parfois des formes inattendues voire envahissantes. Ainsi, certains élèves expriment une très vive curiosité vis-à-vis de leur enseignant.

Bien que le constat ne soit pas nouveau, il s'agit toujours d'une question vive : la demande exprimée par ces jeunes élèves n'est-elle qu'affective comme l'affirment les enseignants ou correspond-elle à un appel de savoir aiguisé par l'altérité du maître ou de la maîtresse ? Traditionnellement rattachée à la sphère de l'affectivité par la psychologie (Espinosa, 2003), cette demande de l'élève au sein de la relation pédagogique est trop souvent réduite à un besoin d'amour, sans suffisamment faire le lien – selon nous - avec le désir de savoir de l'élève. Nous montrons au contraire l'étroite imbrication du désir de savoir et de l'affectivité dans cette attente de certains élèves envers leur enseignant, attente que nous nommons « altérosité ». Notre vaste enquête¹ permet de donner pour la première fois la parole aux élèves de cycle III pour cerner la nature de cette *altérosité*.

De plus, il s'agit également d'un point aveugle de la recherche en éducation car les enseignants ont depuis longtemps l'intuition qu'il existe un lien entre cette attente de l'élève à leur égard et son niveau scolaire, mais cet *a priori* n'avait jusqu'à présent jamais été étayé scientifiquement : notre étude quantitative comble cette lacune.

¹ Nous avons mené cette enquête durant l'année scolaire 2008-2009 auprès de 1522 élèves de cycle III, scolarisés dans 21 écoles des Bouches du Rhône. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un Doctorat en Sciences de l'Éducation à l'Université de Provence sous la direction de Madame Jeanne Mallet, Professeur des Universités.

Enfin, notre étude prend une distance critique par rapport à une actualité brûlante : à l'heure de l'engouement sans limite pour le *e-learning* et les outils de formation à distance, dans le contexte européen exigeant et compétitif de la société cognitive, il nous semble pertinent de réinterroger philosophiquement la nécessité et l'utilité de la présence de l'enseignant en classe.

2. Une approche philosophique

2.1 La problématique philosophique

Au cycle III de l'école primaire, une population de 8% d'élèves interrogés déclare que l'objet premier de leur désir de savoir est leur enseignant(e). *Ces élèves qui se disent curieux de l'enseignant* interrogent sur un plan philosophique le lien entre le désir de savoir et cette étrangeté portée par autrui : son altérité. Penser ensemble le désir de savoir de l'élève et l'altérité de l'enseignant, c'est poser la question de ce qu'enseigne l'altérité. « Seul l'Autre enseigne » affirme paradoxalement Lévinas (1961). Cette affirmation est-elle pertinente dans le cas de cette population d'élèves, minoritaire certes mais constante et irréductible ? D'un point de vue philosophique, l'altérité du Maître enseigne-t-elle quelque chose ou n'est-elle qu'un frein pour le processus de connaissance de l'élève ? D'un point de vue pédagogique, ce qui est enseigné par l'altérité est-il d'ordre scolaire ou bien l'altérité n'est-elle qu'un obstacle pour les apprentissages ?

2.2 La pensée lévinassienne

L'altérité est une notion utilisée de plus en plus sauvagement. Sa signification la plus usitée est celle d'une altérité extérieure : l'altérité d'autrui. Le désir d'altérité pourrait ainsi être un désir de rencontre avec un autre énigmatique (Meirieu, 1987), le moteur d'un processus d'altération (Ardoino, 2000) ou encore un désir de confrontation avec une altérité absolue (Lévinas, 1961). Lévinas, pour qui autrui est l'Absolument Autre, affirme paradoxalement que seule l'altérité enseigne. L'œuvre lévinassienne, point de départ et fil conducteur de notre questionnement, est à la fois riche et ambiguë, ce qui favorise les mises en relation avec les conceptions de Sartre (1943, 1947), de Buber (1923) ou du japonais Nishida Kitarô (Tremblay, 2004). Nous nous demandons si l'altérité de l'enseignant prise au sens lévinassien est réellement enseignante ou si elle n'est qu'un obstacle pour les élèves qui se disent d'abord curieux du maître. Chez Lévinas (1974), la figure ambivalente du Maître susciterait, par sa seule présence et son discours symbolique, le désir de savoir chez certains élèves, leur enseignant paradoxalement l'inappropriable idée de l'Infini et l'impossible transmission, le sens éthique et la liberté responsable, la transcendance de l'ego, voire l'oubli de leur subjectivité pour mieux s'ouvrir à la relation dans une perspective nishidienne. Il apparaît finalement que le désir de savoir dans le cadre de l'altérité extérieure ne semble mener le plus souvent qu'à des impasses : échec de la communication, de la relation et de la rencontre, échec de la connaissance d'autrui, échec de la transmission, dissolution de la subjectivité. Si l'altérité d'autrui est enseignante, elle l'est alors plus par ses échecs successifs et traumatisants que par un contenu qui serait identifiable et transmissible.

2.3 La double hypothèse

En conséquence, nous formulons une hypothèse philosophique puis opérationnelle :

- De manière générale, l'altérité de l'enseignant serait un obstacle potentiel pour la pensée et le processus de connaissance de certains élèves qui courent le risque de rester « englués » dans la relation pédagogique ;
- Concrètement, la curiosité exprimée par l'élève envers l'altérité de l'enseignant ou « altérosité » serait très significativement dépendante du niveau scolaire.

3. Une méthodologie plurielle

Nous mettons en œuvre une méthodologie mixte pour appréhender le désir d'altérité des élèves de cycle III dans une circonscription des Bouches-du-Rhône. La pensée complexe (Morin, 1994) et l'éthique (Mallet, 2003) impliquent en effet une méthodologie plurielle (Ardoino, 2000). Notre enquête comprend ainsi deux phases chronologiques et complémentaires : la première est un discours descriptif basé sur une démarche quantitative expérimentale utilisant des questionnaires ; la deuxième est une étude de cas avec une approche clinique et interprétative qui privilégie l'écoute sensible (Barbier, 1997).

L'enquête s'est déroulée pendant l'année scolaire 2008-2009. Dans un premier temps, nous avons personnellement administré un questionnaire² à choix multiple de sept questions dans les classes de cycle III de la circonscription de Vitrolles-Rognac (soit 1522 élèves questionnés, 21 écoles concernées et 70 enseignants volontaires). Le cadre scolaire et la présence de l'enseignant pendant la passation du questionnaire créent inévitablement des biais méthodologiques dont nous avons tenu compte. Le logiciel Sphinx a été utilisé pour analyser les données recueillies. Dans un second temps, nous avons également conduit des entretiens semi-directifs avec une dizaine d'élèves volontaires pour finalement retenir une élève de CM2 scolarisée en ZEP et bâtir autour de son discours une étude de cas.

² Le questionnaire utilisé est présenté dans la figure 1 ci-après.

Je m'appelle :

J'ai ans

Je suis : une Fille
 un Garçon

1) Je sens que je suis....

très curieux : j'ai très envie de savoir tout
 assez curieux : j'ai envie de savoir des choses
 pas très curieux : je n'ai pas tellement envie de savoir des choses
 pas curieux du tout : je ne veux rien savoir

2) Je suis curieux de... J'ai envie d'en savoir plus sur...

le monde, les gens, les animaux...
 ma maîtresse
 ma mère, mes parents, ma naissance, la sexualité...
 ce qu'on a dans la tête, ce qu'on pense
 non, rien

3) Cette année, ton objectif c'est :

de réussir les contrôles en classe
 de m'amuser
 de savoir autant de choses que la maîtresse
 de mieux me connaître
 d'apprendre le plus possible

4) Je voudrais que ma maîtresse...

m'aime
 me dise ce qu'elle sait
 aucune des deux réponses

5) Ma maîtresse...

je l'aime beaucoup, je l'adore
 elle est très différente de moi
 elle sait tout
 elle m'aide à apprendre mes leçons

6) Ma maîtresse...

elle est mystérieuse et différente de moi
 elle m'empêche de faire ce que je veux et me gronde
 nous nous comprenons

7) De manière générale, je voudrais plutôt...

connaître les autres personnes
 me connaître
 connaître ce qu'on ne connaît pas

Figure 1 : Questionnaire

4. Résultats

4.1 Le désir d'altérité des élèves de cycle III : résultats de l'enquête quantitative

Certaines idées répandues chez les enseignants sont confirmées. Ainsi il y a toujours dans une classe trois ou quatre élèves que rien n'intéresse et que l'enseignant ne parvient pas à « accrocher ». De plus, les élèves en difficulté scolaire expriment souvent une « demande » embarrassante et insistante adressée à l'enseignant. Mais certaines idées reçues sont aussi remises en cause, comme par exemple le caractère excessivement utilitaire du rapport au savoir des élèves d'aujourd'hui, l'attribution d'un non-désir de savoir aux élèves en difficulté scolaire, ou encore l'interprétation exclusivement « affective » de la demande des élèves en difficulté scolaire. Des résultats inattendus émergent enfin de cette enquête : les élèves de cycle III expriment majoritairement un désir de savoir abstrait et la nature de leur désir d'altérité ne paraît pas dépendre de l'âge, donc d'une éventuelle « maturation » qu'elle soit affective ou cognitive.

Le désir d'altérité apparaît au cœur d'un système complexe. Les questions de notre questionnaire se révèlent en effet presque toutes très significativement corrélées entre elles, ainsi qu'avec le comportement et le niveau scolaire de l'élève. Les surreprésentations statistiques et les corrélations nous permettent de brosser à grands traits des portraits d'élèves en fonction de l'objet de désir qu'ils se donnent : « l'enfant-monde », « le cérébral de circonstance », « le masque de fer », « l'incurieux » et « la groupie » sont des portraits d'élèves fictifs qui s'avèrent utiles pour appréhender des catégories d'élèves en fonction de leur objet de désir. Le dernier profil-type constitue précisément notre objet de recherche.

Un peu plus de cent vingt élèves (8% des élèves interrogés soit un à deux élèves par classe) ont choisi l'enseignant comme objet premier de leur désir de savoir. La population des *élèves qui se disent curieux de l'enseignant* est en réalité constituée à 49% de filles curieuses de leur maîtresse. Elles sont souvent scolarisées en Zone d'Education Prioritaire, redoublantes de CM2. Leur objectif est moins d'apprendre le plus possible, que d'en savoir autant que l'enseignante comme si la maîtresse était un stock de Savoir, ou de lui plaire en réussissant les contrôles. Car l'amour est le véritable enjeu. L'enseignante endosse d'ailleurs à 63% le statut d'un objet d'amour. Cependant, ces élèves se distinguent aussi par une sensibilité accrue à l'altérité plutôt qu'au conflit : l'*autre* est perçu comme quelque chose de mystérieux et d'inaccessible (Lévinas, 1961). Ces *groupies* seraient ainsi en mal de maîtresse. Mais quel est le lien entre cette sensibilité passionnelle pour l'enseignante, le processus de connaissance et les apprentissages scolaires ?

Tout d'abord, par rapport à l'ensemble des élèves interrogés, le désir de savoir des filles curieuses de leur maîtresse semble davantage tourné vers autrui que vers la connaissance avec respectivement +15 points et -17 points par rapport à la population totale. L'impact du sexe de l'enseignant apparaît ici très significatif et les filles curieuses de la maîtresse sembleraient beaucoup plus que leurs camarades engluées dans les relations humaines. Ce constat pose de manière insistante la question de la relation pédagogique au féminin. Une relation pédagogique au féminin est-elle possible (Steiner, 2003) ? Les premiers Maîtres féminins de notre culture semblent avoir été totalement oubliés (Routhier, 1990). Un *Eros* féminin peut-il exister à l'instar de l'*Eros* socratique traditionnellement envisagé au masculin (Paturet, 1998) ? Un questionnement en ce sens constituera pour nous une piste de recherche ultérieure.

Nous faisons également le lien entre le désir d'altérité *des élèves qui se disent curieux du maître* avec les apprentissages scolaires. Cette enquête quantitative a pour résultat d'établir que *les élèves curieux de leur enseignant* sont jugés par ce dernier plus fragiles scolairement que leurs camarades (19,5% contre 8,5% en moyenne). Une carte de l'analyse factorielle des correspondances représente la distance relative des élèves à l'objet de leur désir en fonction du niveau scolaire

apprécié par leur enseignant. Des données plus objectives issues des évaluations nationales CM2 confirmer la fragilité scolaire de cette population d'élèves. L'*altérosité* pourrait ainsi être un indicateur utile de la difficulté scolaire s'il est utilisé avec prudence.

4.2 L'altérosité et la pensée opaque de Samia : résultats de l'étude de cas

Samia est une élève de CM2, redoublante, scolarisée en ZEP, d'origine immigrée. Si ses désirs et ses très grandes difficultés scolaires restent irréductibles à notre connaissance, notre grille de lecture nous permet de nous en faire une représentation intelligible. Le désir de savoir de Samia est surtout relationnel. Elle éprouve de manière stable et puissante de la curiosité passionnelle (*altérosité*) à l'égard de sa maîtresse. Tout à la fois, elle aime cette maîtresse gentille et amusante et en même temps, elle l'admire pour le savoir qu'elle incarne. La maîtresse ne fait en effet qu'un avec le savoir. D'ailleurs, apprendre c'est apprendre de la maîtresse et sur la maîtresse. Samia veut bien sûr apprendre ce que la maîtresse a à lui enseigner, mais elle aimerait bien aussi savoir tout ce que la maîtresse lui cache, surtout si c'est de nature privée, amoureux ou sexuel. Et parce que Samia aime sa maîtresse, apprendre ce sera aussi apprendre pour elle, pour lui plaire. Si son rapport au savoir est consciemment utilitaire, la motivation affective inconsciente est très puissante : Samia veut faire plaisir à sa maîtresse parce qu'elle l'aime et veut en être aimée. La figure de la maîtresse occupe une place si grande dans l'imaginaire de Samia que son positionnement comme sujet est faible. En quelque sorte captive de la relation affective, son désir d'apprendre est fragile parce qu'il repose sur des bases mystérieuses et mouvantes. De plus, la proximité affective et l'identification permises par leur sexe féminin commun conduisent Samia à voir en sa maîtresse plus un objet d'amour qu'un sujet-supposé-savoir, au détriment d'une distance favorable à la compréhension et au désir d'apprendre. Samia court le risque de s'enfermer dans cette relation pédagogique féminine, de s'oublier comme sujet et de ne pas distinguer le désir de savoir du désir qu'elle a de sa maîtresse. Cependant, malgré des difficultés de langage qui la fatiguent énormément, la pensée de Samia se structure et évolue, quitte l'affectivité pour s'ouvrir à la rationalité grâce au dialogue avec un autrui qui avoue son ignorance. La rencontre et le dialogue avec le chercheur permet ainsi à cette pensée d'abord confuse et opaque de se construire jusqu'à affirmer son désir d'autonomie.

5. Conclusion

Cette recherche doctorale visait à mieux comprendre le désir d'altérité de certains élèves et ce que l'enseignant provoque par sa seule présence. Ce faisant, notre recherche questionne le développement des apprentissages à distance, la féminisation de la profession et la subjectivité des enseignants à l'égard de ces élèves dont le comportement problématique n'est pas toujours bien compris. Nos résultats tendent à montrer que la vive curiosité exprimée par l'élève envers l'enseignant pourrait être un indicateur de fragilité scolaire, sans certitude cependant sur un éventuel lien de causalité. Cette étude présente évidemment des biais et des limites. Tout d'abord, l'administration du questionnaire en classe et en présence de l'enseignant constitue un biais méthodologique certain. De plus, l'interprétation statistique court sans cesse le risque d'une psychologie différentielle dangereuse. L'étude de cas, réalisée à la suite de l'enquête par questionnaire, permet de comprendre la complexité de l'*altérosité* et de mettre en perspective les résultats statistiques. Enfin, notre travail suscite beaucoup plus de questions qu'il n'apporte de réponses, ouvrant de nombreuses perspectives de recherche.

6. Références bibliographiques

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Economica.
- Buber, M. (1923). *Je et Tu (préface de G. Bachelard)*. Paris : Aubier.

- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : PUF.
- Lévinas, E. (1961). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. La Haye : Martinus Nijhoff.
- Lévinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye : Martinus Nijhoff.
- Mallet, J. (2003). *Ethique et Education. Défis pour un nouveau millénaire*. Aix-en-Provence : Oméga Formation Conseil.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Morin, E. (1994). *La complexité humaine*. Paris : Flammarion.
- Paturet, J.-B. (1998). Socrate ou l'anti-maître. *Penser l'éducation*, 2, 71-85.
- Routhier, F. (1990). Socrate peut-il être une femme ? *Chimères*, 9, 65-94.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1947). *Huis clos suivi de Les mouches*. Paris : Gallimard.
- Steiner, G. (2003). *Maîtres et disciples*. Paris : Gallimard.
- Tremblay, J. (2004). La relation "Je-Tu" dans la philosophie de Nishida. *Religiologiques*, 29, 117-152.