

FAIRE PARLER DES NON-LETTRES DE LA RELATION EDUCATIVE¹

Marc Derycke

Université Jean Monnet, Saint-Etienne
Département des Sciences de l'Éducation
33, rue du Onze Novembre
F – 42023 Saint-Etienne cedex 2 ;
Université de Lyon - 42023 université de Saint Etienne MO.DY.S 5264 CNRS
marc.derycke@univ-st-etienne.fr

Mots-clés : illettrisme, relation éducative, savoir expert / profane, méthodologie d'enquête, dualisme idéologique.

Résumé. L'illettrisme est une construction idéologique ; ce qui impose, pour éviter d'en confirmer les présupposés dans la recherche, d'interroger et de déplacer la relation enquêteur-lettré / enquêté-illettré. Cette difficulté est traitée en changeant d'objet et de public : non pas interroger sur l'illettrisme, mais observer les pratiques, ici la relation éducative d'une mère d'accueil, auprès d'un autre public : les illettrés insérés, restant invisibles. Je rendrai compte des renversements issus de la rencontre avec les enquêtés qui m'ont mené à reconsidérer le dualisme lettré / illettré et la conception de l'enquête menant, outre l'élargissement du panel à des lettrés, à en modifier 1° l'objet : qu'apportent-ils à la société en dépit des attentes liées au handicap socioculturel, 2° le dispositif, privilégiant le sensing en introduisant un tiers pour recueillir et confronter le sens des données, lequel devient alors une authentique co-construction.

1. Cadre théorique et problématique

Des recherches se sont intéressées aux relations entre appartenance socioéconomique et compétences linguistiques (Bernstein, 1975). Elles y ont ajouté ensuite les compétences cognitives (Lahire, 1993). Selon elles, les pratiques des non-lettrés sont susceptibles d'engendrer l'échec en fragilisant la position sociale ; elles se manifestent par un déficit face aux normes et aux attentes sociales (absence de diplôme, etc.). Le fonds de cette approche, qui appartient à la théorie du « handicap socioculturel », repose sur le lien entre outil langagier et outil cognitif : l'opposition « code restreint / code élaboré » doit produire selon elle un effet cognitif différenciateur. En conséquence, le plein exercice de la réflexivité ne serait pas entièrement accessible aux non-lettrés... et leur place de citoyen ne pourrait être totalement assumée (Villechaise-Dupont et Zaffran, 2004 : 18 – 19 ; Rapport au Premier Ministre *Des illettrés en France*, 1984 : 12^e proposition).

1.1 Problématique

Les non-lettrés correspondent-ils dans leur ensemble à ces critères ? Parallèlement à Villechaise-Dupont et Zaffran (2004), nous proposons 1° de déconstruire la catégorie sociale de handicap socioculturel qui leur est appliquée et partant, indépendamment de ce handicap dont la justification

¹ Texte rédigé dans le cadre de Profacity, A Small Scale Focused Research Action (Contract 225511) supported through the Seventh Framework Programme For Research and Development.

est très discutable², suspendre autant que possible cette catégorie et 2° voir en quoi des individus sans qualification particulière ont réussi ou réussissent en tant que parents, résolvant avec succès des problèmes quotidiens ? La question qui oriente la contribution est : *comment ces non-lettrés ont-ils été en mesure d'éduquer leurs enfants ou ceux qu'ils avaient en charge ?* Je considère en effet que les non-lettrés sont des révélateurs privilégiés pour reconsidérer plus généralement la citoyenneté chez les « dominés » en identifiant leur contribution à la société par des compétences parfois remarquables en dépit de leur « handicap » supposé. Cet objectif s'inscrit au croisement du cadre des « urgences scientifiques », celle des « compensations », proposé par B. Lahire (2003)³ et du postulat posé par J. Rancière (1987), celui de « l'égalité des intelligences »⁴. Mais, traiter cette question nécessite d'en concevoir la méthodologie.

1.2 Méthodologie

Les illettrés qui ont constitué le public des enquêtes, études, et recherches existantes sur l'illettrisme, sont généralement les individus qui ont été identifiés par des associations, peu ou prou caritatives, qui ont introduit la dénomination « illettrisme ». Reprise et construite en catégorie privative (P. Achard, 1993) dans le Rapport au Premier Ministre, puis par le GPLI, celui-ci crée le dispositif de signalement appartenant à la « lutte contre l'illettrisme », lequel comporte principalement les travailleurs sociaux, les agents de traitement du chômage et les employeurs. Ces recherches sur l'illettrisme, quand elles sont qualitatives comme la nôtre, prennent souvent pour cible un public d'illettrés très particulier, car 1° constitué en relation avec les services sociaux qui repèrent leur incompétence communicationnelle, en particulier 2° quand il s'agit d'un organisme de formation qu'ils intègrent souvent sous la contrainte, suite au signalement. En conséquence, la vision de l'illettrisme et des illettrés, et les résultats issus de recherches de ce type, sont tributaires de biais : 1° ce public est construit comme déficient, 2° l'enquêteur, lettré, formateur-chercheur, convertit ce déficit en paradigme, 3° les interrogeant en outre sur... leur déficience (leur rapport à l'écrit, à la lecture, à la culture ; les conséquences de ces déficits...), 4° souvent sur le lieu de formation qui les met en difficulté, lieu qui sur-signifie leur incompétence. Cet enchaînement aiguise encore le rapport de domination chercheur / enquêté, et partant, l'insécurité de ce dernier au point de le rendre insupportable pour certains : des recherches évoquent souvent la « souffrance » des illettrés manifestée lors des entretiens, ceci sans s'interroger sur les conditions énonciatives de leur apparition. Je nomme le public ainsi construit les « marqués » en ce qu'ils sont, parmi la diversité des profils d'individus sans qualification formelle, rassemblés en un tout homogène, mais abstrait, constitué par une cascade de privations de compétence (en lecture-écriture, d'où en cognition et en éducation, d'où incompétence professionnelle, et de là, fragilité économique, etc.).

Cette question de méthodologie désigne aussi un « point aveugle » de ces recherches, car ce point n'a pas encore suffisamment été mis en évidence et traité de manière conséquente dans les travaux existants, les miens compris.

La volonté de prendre en compte ce point a guidé notre recherche ; elle a porté dans un premier temps, ceci vers 2002, sur deux axes :

1. Non sur les déficiences des non-lettrés, mais sur *leurs réussites* ; il en a été de même pour Villechaise-Dupont et Zaffran, (2004), en conséquence, et à la différence de ces auteurs,
2. Le public cible est constitué d'*invisibles* ; il n'est pas celui signalé par les professionnels. Dès lors, les membres de ce public occupent ou ont occupé des places socio-professionnelles où leurs compétences ont donné le change, ce qui prouve leur réussite.

² « On peut se demander (...) si l'illettrisme est une entrée pertinente dans l'analyse » (Villechaise-Dupont et Zaffran, 2004 : 202).

³ « Il faut continuer à étudier les tactiques d'évitement, de contournement, de compensation... que mettent en place les personnes en difficulté avec l'écrit en général, ou avec certaines pratiques de lecture et d'écriture » (p. 27).

⁴ Extrait aménagé du projet dans le cadre duquel ce travail est réalisé : « Citoyennetés profanes » (PROFACITY), SEVENTH FRAMEWORK PROGRAMME: Participation and Citizenship in Europe, Democratic "ownership" and participation ; 2008 / 2011.

Le problème méthodologique consécutif est : comment identifier et où trouver les invisibles, puisqu'ils exercent une profession à condition de ne pas être repérés, condition qui s'étend à leur vie sociale, comment, enfin, mener avec eux l'enquête dans ce domaine particulièrement sensible ? Une première réponse est non pas de construire prospectivement un panel d'enquêtés, mais de *procéder au cas par cas*, dans la mesure où la connaissance de ces personnes provient de rencontres de hasard.

2. Présentation des données et évolution des points à clarifier

2.1 *Le public, l'historique*

Le premier noyau des « invisibles » est formé de ceux qui avaient fait volontairement la démarche d'intégrer un stage dont j'étais formateur lors de la première vague du dispositif de Lutte contre l'illettrisme (1985), démarche cachée à l'employeur. Ces individus appartiennent à un groupe qui partage la même situation. Les liens amicaux se sont maintenus depuis lors avec moi malgré quelques soubresauts (v. *infra*). Depuis 1991 à aujourd'hui, les contacts sont devenus épisodiques vu mon déménagement en Rhône-Alpes. Mais tous sont venus faire étape au début de mon installation ; de passage je loge chez Mélanie, puis chez Murielle et Robert pour des raisons de place, néanmoins vient-elle pour me parler des injustices que subissaient à l'école ses enfants ainsi que ceux confiés par une institution. Ce fut pour moi l'occasion de recueillir des données importantes hors d'un projet de recherche formalisé. Mélanie et son mari ainsi que Murielle et Robert ont eu une action exemplaire dans les domaines du rapport à l'école et de la prise en charge des enfants. Mais, depuis ces dernières années, il m'est impossible de rencontrer la première, son agenda étant complet.

Parallèlement, mes rapports sont bons et j'ai des entretiens approfondis avec Robert et son épouse Murielle. Ces deux mères font partie, avec leurs maris, et quelques autres, des interlocuteurs que je veux privilégier, compte tenu de la reconnaissance que tous ont obtenue auprès de leurs supérieurs, et / ou de leurs collègues, de leurs voisins ; en particulier, leur réussite auprès des enfants est visible. Mais je n'ai pas toujours pensé cela de Murielle, influencé que j'étais par sa trop grande discrétion ; j'ai révisé progressivement mon jugement, alors que j'étais davantage à l'écoute de Mélanie, plus loquace et entreprenante dans la dénonciation du traitement dont les enfants d'« ouvriers » étaient l'objet à l'école et dans le secondaire. Ceci l'a incitée à organiser pendant plus d'une dizaine d'années une « école » dans son garage : à raison de trois séances par semaine, aide au devoir et leçons étaient proposées dans les matières principales, dont les langues ; elle a mobilisé des bénévoles. Cette école était destinée à « ses » enfants, ainsi qu'à d'autres du quartier.

2.2 *Les épiphanies*

Le compte rendu qui suit s'inspire de l'approche « épiphaniatique » préconisée par N. K. Denzin, visant à relever les événements qui ont produit des changements voire des bouleversements concernant l'approche du chercheur⁵, ici, sa méthodologie et le point aveugle qui s'y cachait. A l'occasion de ce processus ont surgi de nouvelles questions au travers d'événements inattendus : 1° la déconstruction de l'opposition lettré / illettré, d'une radicalité inattendue, 2° la prise en compte de la réciprocité dans la relation enquêteur / enquêté, 3° la redéfinition des critères déterminant le panel d'enquête, 4° l'identification des compétences profanes au travers de leur description par l'acteur.

2.2.1 *Un premier événement : Mélanie*

Après de nombreux mois de tentatives, Mélanie m'accorde enfin un rendez-vous, sollicité pour que j'explique les raisons de mon enquête, qui convergent avec les siennes : faire reconnaître les

⁵ «According to the author, interpretive studies, with their focus on the epiphany, attempt to uncover this complex interrelationship between the universal and the singular, between private troubles and public issues in a person's life» (Denzin, 2001: 39)».

capacités des « sans diplômes », critiquer afin de les corriger les injustices que subissent dans le système éducatif les enfants de « dominés » ; j'aborde les conditions de la participation de Mélanie, soumises au secret professionnel, en proposant de me conformer à un « concert form⁶ » éthique. Mélanie m'assaille de reproches directs ou indirects dont certains datent de 25 ans ! Il ressort qu'elle ne veut pas témoigner, laissant entendre que je suis susceptible dans mes écrits d'utiliser les informations qu'elle me confierait contre ses intérêts et sa sensibilité ainsi que ceux de ses proches ; elle regrette face à cela que je cache mon passé d'ouvrier à mes étudiants : « tu recules au lieu d'avancer ! ». En revanche, elle retient un point positif, celui de l'avoir invitée à une réunion d'évaluation du stage avec les responsables.

Ainsi se dégage le second point aveugle qui m'a échappé dans toutes mes enquêtes précédentes : « cela risque de raviver une blessure », dit-elle, chez ceux qui me liront : je n'avais pas envisagé qu'interroger l'illettré sur les réussites ne faisait que confirmer le stigmaté.

En somme, ce témoin important m'échappe, après un autre, très gravement malade. La crise est aiguë ; quelle issue trouver ?

2.2.2 Un second événement : Murielle et Robert

Malgré les difficultés qu'ils rencontrent, des enfants placés par la DDASS chez M. et R. téléphonent, les visitent, parfois de nombreuses années après leur départ. Ceci modifie mon jugement à son égard. A ma décharge, son rapport avec ces enfants est très peu observable au domicile ; présents hors du temps scolaire, ils sont accaparés par les activités : le matin, manger et se préparer pour partir, puis goûter, disparaissent dans leur chambre faire les devoirs et se distraire, peu de télévision ; les mercredis sont consacrés aux visites de psychologue, orthophoniste, remise à niveau, activités culturelles et périscolaires... Je l'interroge sur sa pratique. M. « Comme avec les miens, comme toi ! ». Cette réponse manifeste une difficulté : parler de ce qui va de soi, redoublée par le secret professionnel ; cet interdit est surévalué sans doute par l'insécurité liée à l'illettrisme. Je demande un jour : « de quoi es-tu satisfaite quand les enfants te quittent ? » - « Qu'ils soient presque réparés », M. me décrit alors une bêtise enfantine : des fillettes fraîchement confiées sont surprises devant un mur du couloir, il a été dégradé avec des marqueurs ; elle les interroge, elles nient et rejettent la faute sur Robert qui, appelé, répond simplement : « ce n'est pas grave, je réparerai », Murielle ne met pas en doute leur parole, ne les réprimande pas, « sinon, je n'aurais jamais su qui l'avait fait ! ». L'une d'elles avouera plus tard, spontanément.

Je soumetts ce récit à deux enseignantes, maîtres formatrices : elles auraient puni les fillettes ; puis à P. Brasseur, superviseur d'équipes éducatives dans la région bruxelloise ; il trouve l'intervention remarquable, et propose en écho un cas clinique⁷ ; mais soulève ensuite les enjeux du *sensing*⁸ : que vais-je faire de ces informations ? Quel retour en sera-t-il fait ? Ce qui fait écho à une part des reproches de Mélanie, sont peut-être implicites chez Murielle.

⁶ Document de consentement éclairé, visant à protéger l'anonymat des informateurs.

⁷ J'avais invité ce superviseur à des Journées d'études en mai 2007, il avait présenté le cas d'un enfant placé en institution souffrant de troubles du comportement.

⁸ Sensing : « l'objectif est d'aboutir à des interprétations partagées permettant de savoir si ces expériences [de citoyenneté profane] sont susceptibles ou non (et dans quelle mesure) d'être intégrées dans les fonctionnements institutionnels et les régimes de professionnalité en place » (Projet Profacity). La reformulation par G. Verstraete est la suivante : « Il est nécessaire de situer le sensing dans la totalité du projet et spécifiquement de le mettre en relation avec la méthodologie de recherche (méthodes d'investigations). Les questions qui se posent sont les suivantes : 1° qui est en position d'interpréter les données de recherche ? 2° Comment les chercheurs vérifient leurs matériaux et leurs interprétations ? 3° comment les enquêtes participent à cette vérification ? 4° Comment ils participent aux conclusions (par un début d'abstraction, jusqu'à des théorisations) finales ? 5° Comment les responsables de structures ou d'organisations vont avoir accès aux conclusions et comment allons-nous aboutir à des interprétations partagées et utilisables ? ». Cette approche approfondit Fabian (2006).

3. Méthodologie de la recherche :

3.1 Ouvrir le « point aveugle » - premier temps

Ces deux événements m'ont montré dans le premier temps qui a suivi, que le recueil de données liées à l'illettrisme doit tenir compte :

1. De la nécessité d'une réciprocité adéquate aux attentes de l'enquêté dans la relation que noue l'enquêteur : à lui de tâtonner pour trouver la proposition correcte. Auparavant cette question ne se posait pas à moi, considérant suffisante la raison invoquée pour justifier mon enquête : faire connaître à mes étudiants, dont la majorité deviendront enseignants, et plus largement, *qui* sont ceux qui sont désignés comme illettrés, et en quoi ils ne correspondent pas aux stéréotypes véhiculés par l'institution, notamment scolaire ;
2. De ce que ces publics procèdent selon le *faire*, moins selon le *dire sur le faire*, possédant des savoirs non observables, qui échappent à la verbalisation. Or nous privilégions l'entretien. Inversement il convient de procéder par observation selon diverses participations, ou créer les conditions favorables à l'expression des expériences par une approche clinique sous forme de cas, comme P. B. a su le faire en relation avec sa formation de psychologue (cf. J. Rouzel, 2000 ; A. Zénoni, 2009) ;
3. Alors que j'estimais proposer une issue nouvelle, Mélanie me montre que, me contentant d'inverser la valeur du dualisme lettré / illettré, je n'ai fait que le reconduire ; le dualisme doit donc être déconstruit de manière conséquente ;
4. Dans cette perspective, il convenait d'élargir le panel d'enquête à des « lettrés » ayant été confrontés à des enjeux semblables sans diplôme ni expérience, ceci afin de réduire l'antagonisme dû au stigmate en élargissant la catégorisation et en la requalifiant : les « invisibles » ne sont pas seulement illettrés, mais ils peuvent rassembler tous ceux qui ont résolu avec succès des problèmes pratiques alors qu'ils n'y étaient pas préparés par une qualification formelle, de plus, parmi eux peuvent se rencontrer des « marqués » dé-marqués en quelque sorte.
5. Mettre en place une procédure conséquente de *sensing*.

3.2 Réorientation et mise en œuvre

L'approche que je préconise suite à ces deux événements vise un déplacement de la catégorie lettré / illettré (dans la foulée, notamment, des critiques qu'adresse A. Piette, 2009, aux dualismes idéologiques), ceci dans un autre contexte où elle deviendra moins sensible, et en tentant une modification de la relation enquêteur / enquêtés : 1° il existe peut-être des domaines d'enquête que les « enquêtés » sont les mieux à même de prendre en charge, 2° l'enquêteur pourrait devenir enquêté pour compléter utilement le panel. En somme, le chercheur ne peut occuper de position dominante lors du recueil et doit faire en sorte que les illettrés soient davantage en situation de maîtrise des interactions et soient associés à la constitution du sens (d'où la problématique du « sensing »).

Concernant la mise en œuvre de la coopération avec Murielle selon cette nouvelle approche, il s'agissait de : 1° l'amener à parler d'une relation éducative qui s'ignore, 2° modifier le circuit du sens enquêteur / enquêté et la répartition des places. Un succès ferait contagion, mais aussi validerait une démarche transposable à d'autres enquêtés.

L'entretien a lieu avec le couple et leur fille, devenue professeur des Ecoles grâce à leurs encouragements et à leur lutte contre son orientation en CAP (cf. Derycke, 2010) ; elle est héritière de leur expérience éducative. Je rappelle le récit du « mur dégradé », la connivence de Robert, narre ma présentation du récit au superviseur, son intérêt pour le diffuser dans des « groupes de cas ». Murielle s'intéresse au cas que P. B. m'a proposé *en écho*. Je fais part enfin de sa demande d'être associé à ma démarche. J'étends cette demande à Murielle et propose de l'aider à rédiger les aspects saillants de son expérience, avec l'aide du superviseur, pour sa diffusion. Reste à accéder à ce passé enfoui pour de multiples raisons, me semble-t-il alors.

Concernant la catégorie illettré / lettré, le panel a été élargi au pôle lettré. Ainsi des entretiens ont été menés auprès de deux mères lettrées (F.M. et M.L.), mère au foyer au moment des faits, qui

appartiennent à l'environnement des illettrés liés à l'enquête ; elles aussi sont intervenues au sein de l'institution scolaire pour lutter contre des injustices. Ces actes ont produit des effets qui ont dépassé la stricte défense des intérêts de leurs propres enfants. Ces mères sont d'accord pour se réunir, partager leur expérience et en tirer les leçons lors d'une séance de « sensing ».

4. Présentation des résultats

Si les relations avec Mélanie se resserrent, (elle vient me rendre visite, occasion de discuter de son « école », etc., elle fait appel à mon aide pour trouver un stage pour un de ses fils) la proposition de l'associer aux entretiens avec les autres membres du panel ne débouche pas ; la perspective de la faire contribuer à l'enquête devra être renégociée en identifiant mieux ses attentes. Portons alors l'attention sur le couple M. et R.

4.1 Les événements (suite) : une déception réversible

Pour obtenir de Murielle d'autres situations telles que celle du « mur dégradé », j'ai avec elle un long entretien. Sans résultat car, répète-t-elle, elle « fait comme tout le monde ». Déçu, je crains de la culpabiliser, redoublant les travers de la relation d'enquête lettré / illettré. Ma position est critique : cette personne veut me satisfaire, mais c'est moi qui, au fond, la déçoit. C'est pourquoi, je propose à P. Brasseur de se déplacer pour rencontrer le couple. Accord des deux parties, P.B. et moi viendrons un soir d'avril après le dîner pour parler. Nous logerons là.

4.2 Les événements (suite) : une séance de sensing ?

4.2.1 Le sens préalable.

Le sens que j'ai construit préalablement à la séance avec P.B. et le couple est constitué 1° par la déception de ne pas obtenir de Murielle d'autres situations semblables au cas du « mur dégradé », ou mieux, à ceux de l'approche clinique, alors que je l'en crois capable, c'est pourquoi je considère qu'il faut l'aider à parler de son expérience en usant d'une autre méthode que celle de l'entretien d'explicitation ; 2° par celui que j'ai attribué au « mur dégradé » : d'une part, en dépit de leur mensonge, Murielle considère la parole des enfants comme un fait et la fait exister, leur témoignant sa confiance et leur en renvoyant la responsabilité sans poser de piège et sans proférer de menaces du type « si je m'aperçois que vous avez menti... ». En revanche, je ne perçois pas cet élément : Murielle assume là son ignorance en se refusant de manipuler les enfants car, pour elle, punir ne permet pas de savoir qui est la fautive, montrant ainsi qu'elle ne veut pas favoriser la délation ; d'autre part, la réponse de Robert, qui minimise le dégât et va le réparer, montre que la faute est vénielle, or certains de ces enfants mentent par crainte des punitions corporelles.

4.2.2 Les points d'accord

P.B. a lu l'entretien que j'ai eu en octobre, il l'a en main. Commence alors une conversation libre, reprenant des éléments de cet entretien, confrontant des éléments de la pratique de Murielle avec sa propre expérience d'accueil d'enfants et de jeunes en institution, commentant certains passages, posant quelques questions pour obtenir des éclaircissements ; Murielle répond, complète le point de vue de P.B. et lui pose également quelques questions (v. *infra*). Les principaux points d'accord que relève P.B. sont les suivants :

- P.B. : « vous laissez les enfants très libres... » ;
- P.B. : « il y a un immense respect, (...) ça tient compte d'une histoire que vous ne connaissez pas (...) si ça ne marche pas, vous faites autre chose, [alors qu'] avec ces enfants, on dit : ça suffit, il faut qu'ils se plient, on n'essaie pas une autre méthode... » ;
- P.B. : « Vous ne faites pas de différence » ;

- P.B. : « J'aime bien l'idée de réparation⁹ ; vous ne dites pas en quoi ils doivent être réparés ».

Attardons-nous sur le passage où Murielle parle d'un enfant qui est pris de panique par les trous sur le trottoir (plaques d'égout, etc.) et par le feu que Robert allume dans l'âtre. Elle est chaque fois intervenue sobrement, montrant que les trous étaient trop petits et que ni elle ni lui ne pouvaient y disparaître, et de même, que le feu partait dans la cheminée, guidé par des conduits, mais aussi qu'il les réchauffait. « Avec le temps, c'est passé tout seul, j'ai rien fait pour ça » : finalement il jouait aux billes sur les plaques d'égout :

P.B. : il y a quelque chose dans ce que vous dites, que je soutiens très fort, qui est qu'un enfant est au travail comme ça, lui-même, et qu'il vient dire par exemple, le feu ou la plaque d'égout : « j'ai peur du trou », etc. Il faut le laisser travailler ça, et je crois qu'on est assez d'accord avec ça, parce que vous êtes comme ça aussi. Vous dites, « ben non ». Là on voit bien : vous faites quelque chose de très basique de dire : « c'est trop petit on peut pas tomber dedans », mais vous allez pas plus loin. - M : non, pas plus loin. - P.B. : Et puis lui, il fait son travail lui-même... - M : ah oui ! - P.B. : mais vous le laissez travailler. Je trouve ça vraiment important ; parce que moi, j'ai ça aussi. Souvent à mes collègues, je leur dis : « vous pouvez juste ... », léger ; et puis [l'enfant] fait son travail, et puis il reviendra avec autre chose, et vous pouvez voir que, ben, il est au travail de ça, par exemple des trous, et qu'à un moment donné, c'est fini, ou pas, mais voilà c'est ... Mais, vous, je trouve que vous ... Ce que j'entends : vous laissez l'enfant au travail. - M : ah oui, hum. - P.B. : ... de ses angoisses ou de ses... et vous allez pas chercher. - M : Ah non ! - P.B. : Et ça, ça, je trouve ça intéressant ça. - M.D. : Murielle ne veut pas chercher la cause [des angoisses], c'est ça ? - P.B. : Oui. - M : Non, j'vais pas chercher, j'vais pas chercher. - P.B. : C'est important parce que, très souvent, il y a le côté psychologisant, comme ça : si on trouve la cause, on le dit et alors ça va s'arrêter. Mais pas du tout ! - M : Mais la cause, il a peut-être pas envie de le dire. - P.B. : D'abord ! - M : *c'est son secret* (je souligne).

4.2.3 La co-construction du sens

Dans l'ensemble, P.B. souligne les points qui lui ont semblé importants, mais à chaque fois, au lieu d'acquiescer, sauf dans l'exemple ci-dessus, où elle ponctue la progression de la pensée de son interlocuteur, Murielle prolonge cette pensée en *écho*, se l'appropriant dans sa propre direction. Ses développements montrent 1° son accord : elle poursuit le propos de P.B., négligeant de le valider, 2° qu'ils parlent sur « la même longueur d'onde », à l'abri du malentendu. On pourrait qualifier de *connotatif* ce type d'intervention. En effet, à la différence de l'entretien d'explicitation (cf. P. Vermersch), l'enquêteur ne cherche pas à amener l'enquêté à répondre à des questions précises, cherchant à identifier le contexte matériel dans lequel s'est déroulée la pratique par des questions *quasi* inquisitoriales de type *dénotatif*¹⁰. Ici, il s'agit en réalité d'un tour de parole qui fait écho à ce que l'autre a dit, contribuant à une élaboration à deux voix. Murielle posera peu de questions, excepté sur le métier en Belgique. Néanmoins, preuve de ce que la discussion se fait en interaction, elle complètera par une alternative le jugement de P.B. : alors que celui-ci critique les éducateurs qui font de la réparation une punition, quand ils font réparer par l'enfant sous contrainte ce qu'il a abîmé, Murielle narre alors une expérience opposée : revenant du Centre aéré, un enfant a été très fier de ce que, au lieu de le punir, l'éducateur l'ait aidé à

⁹ Allusion au passage suivant de l'entretien d'octobre : je (M.D.) demande en quoi elle est satisfaite quand l'enfant retourne définitivement dans sa famille - M : « Ben, c'est quand il repart avec leurs parents et qu'on voit qui s'ont acquis plein de choses quoi, et qu'on les a presque réparés. (M. accentue le mot « réparés »). MD : « Hum. Pourquoi tu dis 'presque' ? » - M : Parce qu'on n'oublie pas son passé, c'qu'on a vécu dans la vie ».

¹⁰ Il s'agit de répondre au sens propre de la question : « qu'avez-vous vu ? », « Qu'avez-vous ressenti » portant sur des segments de plus en plus courts, non pas d'en explorer des aspects que l'interlocuteur s'approprie librement pour les développer comme il l'entend, ce qui correspond au type *connotatif*.

réparer la casse avec l'outil nécessaire. L'autre question importante qu'elle pose à P.B. fait suite à une association verbale partant d'une boutade que j'avais lancée (comparant ma rédaction de l'entretien à la préparation des crêpes) : « vous faites de la pâtisserie avec les enfants ? Non, jamais ? », à quoi P.B. répond qu'il va à la piscine avec eux, que c'est alors l'occasion de changer de rapports, et par conséquent, de laisser émerger des thèmes de conversation inédits et parfois très profonds. Pour Murielle, associer les enfants aux tâches comme la cuisine est en effet l'occasion de leur parler de tout en montrant la fabrication du repas, et compléter ainsi leurs connaissances du monde (ce qu'est un steak haché frais, etc.). Le fait de poser une question apparemment triviale à un interlocuteur diplômé à partir d'une idée qui traverse l'esprit montre à quel point elle a avec lui un rapport de confiance, mettant l'interrogation sur la pratique au premier plan, plus que celui de jouer un rôle, par exemple celui de donner le change pour masquer l'insécurité engendrée par le rapport de domination.

Enfin, je suis moi-même mis en cause, nouant par là l'autre partie du *sensing*, l'après vérification du premier niveau des données, puisque M. demande en riant d'avoir accès à mes notes.

La preuve de cette élaboration à deux, voire trois (Robert) ou quatre (la mienne) voix est produite le lendemain : lorsque nous nous levons, P.B. a droit de la part de Murielle à un « bonjour collègue » qu'elle ponctue d'une bise.

4.3 Débriefing

P.B. est très impressionné par cette rencontre ; voici les thèmes qui se dégagent après-coup :

- « Impossible d'avoir un bon sens pareil sans une énorme culture » ;
- « ils ont une confiance inimaginable en eux » ;
- « ces enfants [placés] ont une joie énorme » (P.B. les a observés durant le petit déjeuner et le départ à l'école : les interventions de Murielle vérifient l'entretien de la veille) ;
- Théorie et position éthique : des savoirs profanes ? « La discussion avec Murielle portait sur des points théoriques, mais elle répond de manière simple, elle a une position dans la vie et n'en bouge pas. De même dans mon métier, j'ai une position [identique à la sienne] et si je n'en bouge pas, cela produit des effets ». « Cette position est une posture *éthique* » (je souligne). Dans l'activité des professionnels du travail social, il faut qu'il soit très référencé [dans les théories académiques], et ils se débrouillent pour que cela entre dans leur vie. [Or] pour Murielle, c'est un travail de solitaire, sauf qu'elle parle avec Robert ».
- Transmission et soin. « Murielle éduque pour transmettre quelque chose : le désir de vivre¹¹, sans morale imposée [c'est-à-dire sans morale en conformité avec un idéal qu'elle impose]. Il y a un vide avant et après [leur séjour], elle le garde comme vide¹², mais ce vide est bordé par l'attention qu'elle leur porte : elle prend *soin* de l'enfant ». Et pour cela, elle et Robert « se limitent » au sens où ils se restreignent au profit des enfants : Robert a repeint un mur de la cuisine [la pièce commune par excellence] pour que les enfants puissent dessiner.
- L'impossible à dire. « Elle sait que le sujet ne peut *se* dire ; [elle dit d'un progrès de l'enfant] : « c'est arrivé, mais je ne sais pas comment, pourquoi' ».
- Que faire de tout cela ? « En réunion d'équipe, je peux en parler si c'est pertinent ; c'est intéressant parce que ce n'est pas théorisé par la psychanalyse. Mais je ne peux la citer en exemple, parce que les éducateurs vont dire : ce n'est qu'une mère d'accueil. Il faut en faire un cas ; *ce cas, c'est son histoire à elle* ».
- Effet. « Rencontrer des gens comme eux, ça fait des effets assez forts dans mon boulot ».

¹¹ Ceci fait écho à l'entretien d'octobre, où elle disait : « C'est des enfants. Il faut les comprendre avec leur passé, et puis *leur envie de vivre*, leur...comment on peut dire...*d'avoir envie de savoir, de ...ch'sais pas...* parce qu'ils sont très curieux » (je souligne).

¹² Elle m'a dit au téléphone, avec ces enfants, « je prends le train en marche ».

5 Conclusions

5.1 Méthodologie

Le cadre idéologique qui préside à la construction de la notion d'illettrisme impose de déconstruire le rapport lettré / illettré dans le rapport enquêteur / enquêté. Ainsi il est apparu que l'inversion de la signification négative attribuée aux individus catégorisés comme illettrés, mêmes invisibles, et enquêter sur leurs réussites ne faisait pour certains que reconduire ce dualisme. A cette fin, l'enquête globale a redéfini le panel d'enquête, associant des « lettrés » ayant été confrontés à relever des défis semblables sans diplôme ni expérience, ceci afin de réduire l'antagonisme dû au stigmate : ils sont devenus *n'importe qui*. Mais cette perspective conduisant à un « sensing forum » tarde à se réaliser. En attendant, le focus a été porté sur Murielle et Robert ; l'effet du dualisme est notablement levé : la relation nouée avec P.B. lors de l'entretien et du séjour ne les a pas mis en insécurité. Par ailleurs, faire intervenir un tiers expert dans le domaine professionnel de Murielle a été positif. Il faut signaler que sa participation n'est pas issue d'une simple curiosité exotique, mais d'un intérêt réel pour une approche dont les éléments fournis préalablement laissaient supposer des points de vue proches, avec l'interrogation suivante : si cela est vérifié, comment ce point de vue s'est-il constitué sans formation académique ? Il y a au départ de la relation une supposition d'égalité de la part des participants qui se vérifie dans la conduite de l'entretien qui n'est ni entretien d'explicitation ni entretien non, ou semi, directif, mais bien d'une authentique co-construction de savoir entre le tiers, sorte d'enquêteur décalé, et les enquêtés (j'associe Robert à Murielle), le chercheur se tenant en retrait, excepté quelques courtes interventions pour clarifier. Ainsi la relation duelle chercheur-enquêteur / enquêté-illettré tant pour les observations que pour la relation dénotative question – réponse, est déplacée grâce à ce changement de dispositif. Ce dispositif est-il reproductible et modélisable, ou faut-il le réinventer à chaque fois en fonctions des acteurs et du contexte ? La question est ouverte. En tout état de cause, les auteurs, Murielle et P.B., participent à un processus de *sensing* qui produit bien une « interprétation partagée » des matériaux qu'il faudra approfondir lors de la discussion de la présente synthèse théorique.

Rappelons que la mise en œuvre de ce dispositif provient de ce que le chercheur percevait être dans une impasse ; prisonnier de ses attentes, il risquait de culpabiliser l'enquêtée.

5.2 Le savoir professionnel : une expertise profane ?

L'entretien puis le débriefing me permettent de faire un saut dans la compréhension de la relation éducative pratiquée par Murielle. En effet, *c'est elle le cas* qu'il faut rédiger, comme l'a dit P.B. Murielle occupe une posture de « maître ignorant », partant ce que qu'elle « ne sait pas tout » face aux enfants « cassés ». Elle leur laisse la liberté de développer « leur vie » et cherche à « coller » à leurs différences. La relation éducative qu'elle pratique, secondée par Robert, relève d'une clinique non adaptative, telle qu'elle est soutenue par A. Zenoni, J. Rouzel et consorts. Les enfants que le couple reçoit sont souvent (mais « pas tous ») des enfants « cassés ». Murielle, secondée par Robert, qui est de connivence, a autorité sur eux surtout à table et à propos des travaux scolaires à domicile ; elle s'exerce aussi dans le réglage de l'accès aux espaces de la maison selon le temps (contraintes relatives aux espaces communs : cuisine, salle de séjour, salle de bain...). Mais cette autorité va de pair avec une grande liberté (dans la chambre, dehors), qui s'exerce surtout dans la liberté d'action et de parole, que chacun doit assumer ; la preuve la plus aiguë est apportée par le respect du « secret » de l'enfant, le fait qu'il « a sa vie », qu'il ne s'agit pas d'éventer en cherchant à trouver des causes à un comportement parfois difficile. Cette liberté vise à donner à l'« envie de vivre » et à l'« envie de savoir » toute latitude pour faire des expériences, de leur donner le goût de « se lancer » (Robert) en proposant des expériences qui les stimuleront¹³ et les assumer pour en tirer eux-mêmes les leçons, en rappelant les contraintes non selon le caprice de l'adulte, mais celles du réel, vérifiables : les trous sont trop petits, gaspiller, ça coûte, et si cela coûte de trop,

¹³ On leur a toujours dit qu'ils sont « nuls », alors, si on critique les défauts de ce qu'ils ont fait, ils ne tenteront plus de faire quelque chose de nouveau et resteront passifs, dira-t-elle en substance.

alors Murielle et Robert, comme leurs parents, ne pourront acheter autant de bonbons, etc. Pour cela, elle n'est « pas toute droite » mais s'adapte à chacun¹⁴. Elle leur laisse le temps d'apprendre à se réguler tout en leur donnant l'exemple de ses échecs : si la vie les a « cassés », on ne peut leur montrer qu'ils sont seuls à être « nuls ». Ainsi la singularité de l'enfant est prise en compte et favorisée, ce qui le rend incomparable à tout autre, « différent ». Cette liberté permet de mettre l'enfant au travail, ainsi il trouvera lui-même les solutions qui lui conviendront. Symétriquement, Murielle et Robert font un « travail sur » eux, ils se limitent, 1° en abandonnant l'idéal (« partir avec son idée ») qu'ils peuvent avoir : tel modèle, ce que l'enfant *doit* devenir ; 2° c'est aussi se mettre soi-même entre parenthèse pour suivre l'enfant, changer de méthode en tâtonnant ; 3° la limitation c'est *se* contraindre dans l'usage de la maison, du temps de loisir, afin d'être disponible, et leur offrir ce temps et cet espace ; 4° c'est encore ne pas montrer sa tristesse quand l'enfant est rendu à sa famille. Le résultat de ce double travail est que des enfants sont « presque réparés » mais, paradoxalement, « avec le temps, je n'ai rien fait pour ça, ça vient tout seul ». La pratique mise en œuvre au sein du couple, Murielle se portant au devant, semble bien relever d'une authentique expertise profane, au sens de B. (Wynne., 1996). Enfin, la ligne de conduite qu'applique Murielle semble relever d'une propriété *pré-démocratique*¹⁵ dans la mesure où elle repose sur une supposition constamment rappelée dans les entretiens et vérifiée dans les actes, la supposition d'égalité des intelligences (J. Rancière, 1987) entre les enfants placés et les siens, d'une part, de l'autre, entre les enfants et les adultes.

Ces conclusions devront faire l'objet d'une discussion avec les intéressés, poursuivant ainsi le processus de *sensing* selon des modalités qui sont encore à fixer.

6 Références bibliographiques

- Achard, P. (1993) *La sociologie du langage*, Paris, PUF.
- Derycke, M. (2010) Des marges entre savoir et ignorance : Maîtres non lettrés et suivi scolaire : l'exemple d'une stratégie familiale. In M. Derycke et M. Peroni (Dir.), *Figures du maître ignorant – Savoir & émancipation*, Saint-Etienne, PUSE.
- Fabian, J. (2006) L'Autre revisité : réflexions après-coup. In *Le temps et les autres* (pp. 289 – 313), E. Henry-Bossonney et B. Müller (trad.), Toulouse, Anacharsis.
- Piette, A. (2009) *Petit traité d'anthropologie*, Belgique, Socrate Editions Promarex
- Rancière, J. (1987) *Le maître ignorant*, Paris, Fayard.
- Rouzel, J. (2000) *Le travail de l'éducateur spécialisé*, Paris, Ed. Dunod.
- Villechaise-Dupont, A. et Zaffran J. (2004) *Illettrisme : les fausses évidences*, Paris, L'Harmattan.
- Wynne B. (1996) May the sheep safely graze ? A reflexive view of the expert-lay knowledge divide. In S. Lash et alii, *Risk, environment and modernity*, London, Sage.
- Zénoni, A. (2009) *L'autre pratique clinique* Toulouse, Ed. Erès.

¹⁴ L'expression me surprend, l'interprétant comme un aveu de manque de franchise, alors qu'elle signifie là qu'elle cherche toujours à s'adapter à ce qu'elle perçoit de ce que cherche l'enfant, ne voulant pas lui imposer un « idéal » (le terme est de P.B.) tout tracé qui ne lui conviendrait pas : « Moi, ce que je leur dis [aux futurs assistants familiaux] il faut avoir beaucoup de tolérance, hein, faut pas *partir avec son idée* à soi et aller tout droit. Il y a des (rire), il y a des sorties, les enfants c'est ... et beaucoup de patience surtout » (je souligne).

¹⁵ Le préfixe signale que l'enfant est tenu à l'écart des enjeux politiques, comme le réclame justement H. Arendt ; ce qui n'empêche pas, tout au contraire, que sa liberté et sa singularité ne soient reconnues.