

**MERES FAIBLEMENT LETTRES ET ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP
QUESTIONS EDUCATIVES, « PRISES DE PART » ET RESSOURCES DU MILIEU¹**

Françoise Jacquemin-Beneyton

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
francoise.jacquemin@univ-st-etienne.fr

Mots-clés : *Illettrisme, citoyenneté, savoirs profanes, handicap*

Résumé. *Les deux cas présentés ici s'inscrivent dans une recherche plus large sur les réseaux mis en œuvre par des personnes faiblement lettrées pour palier les difficultés de relation avec les institutions scolaires ainsi que leur façon de prendre place en dépit du « handicap » qui leur est conféré eut égard à leurs « manques » socio-culturels. Je propose dans cette communication de partager l'expérience de deux mères et les enseignements et apprentissages non formels dont elles ont bénéficié leurs deux enfants handicapés : Jérôme, 11 ans, sourd sévère bilatéral et Patrick, 9 ans, autiste. Il s'agira également de mettre en avant les « savoirs profanes » mobilisés ainsi que la place du chercheur dans la démarche d'accompagnement de l'une d'elles.*

1. Propos liminaires

Cette communication s'inscrit dans le cadre des « questions vives » du Congrès et traite du domaine des enseignements et apprentissages non scolaires. Ils sont ici produits par le milieu social et culturel d'une mère native des « gens du voyage », et d'une autre, issue des milieux « populaires ». Toutes deux appartiennent à des catégories souvent accusées d'ignorer les codes des institutions, entre autre par manque de maîtrise de la langue écrite. Il ne s'agit pas bien sûr de généraliser ces observations à l'ensemble des « voyageurs » ou des personnes faiblement qualifiées, mais seulement de poser un cadre.

Les deux cas que je présente doivent donc être lus dans leur singularité, même si certains points seraient bien entendu transférables, non seulement à l'ensemble de chaque catégorie – gens du voyage ou /milieux populaires, et encore faudrait-il trouver une définition stable pour chacune de ces entités- mais également à tous les *illettrés*.

L'appropriation par ces mères d'attitudes et de codes attendus par les institutions, se traduit par une participation active et choisie au suivi scolaire de leurs enfants, et à la prise de décision conjointe avec l'institution en ce qui concerne leur orientation. Mais paradoxalement, cette adaptation est manifestée par des actes inattendus pour certains acteurs institutionnels, scolaires particulièrement, qui, souvent, refusent cette participation, consciemment ou non, à des gens faiblement lettrés tant la stigmatisation et les préjugés demeurent à l'égard de ce public.

Je relèverai, à partir de deux cas observés, les réseaux mis au travail et les ressources engagées de ces personnes, assimilables aux « sans parts » (J. Rancière ; cf. Introduction au Symposium) ainsi

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.

que les réponses et attitudes de membres des institutions. Seul le cas de Louise et de son enfant sourd sera abordé de manière exhaustive, alors que celui de Sandrine et de son fils autiste apportera de manière plus succincte des éléments convergents, ceci vu les contraintes rédactionnelles. Il s'agit donc ici d'une tentative de discernement, dans les échanges entre les différents protagonistes, de ce qui peut représenter des freins ou des leviers dans la communication entre deux « mondes » qui pourraient être considérés comme « éloignés » l'un de l'autre.

Cette communication permettra de discuter la méthodologie, autre point aveugle, notamment la place du chercheur, plus largement du lettré, dans une démarche commune qui pose la question de « l'arbitraire de la hiérarchie des formes de langue » (Passeron, 1989, p. 177). J'interrogerai la dimension historique qui a influencé la construction de l'objet de recherche qu'est l'illettrisme. Cette catégorisation a fait des illettrés², des personnes perçues « à part », qui subissent une « disqualification sociale » (Paugam, 2009), ce que la présence du chercheur peut en quelque sorte légitimer à ses dépens.

La méthodologie de recueil ethnographique des données se faisant par observation participante, je fais donc partie de l'analyse, en tant qu'observatrice privilégiée et engagée dans les démarches auprès de, et avec, ces mères. Je les connais depuis plusieurs années et ce sont des rapports amicaux qui nous lient. Elles sont informées de ma recherche et au courant de la progression de mon travail. Nous nous voyons et nous téléphonons très régulièrement, comme n'importe quelles amies. Même si je reste très attentive à la distance que doit prendre tout chercheur par rapport à son objet de recherche, c'est aussi dans la complicité et la connivence que je perçois des faits que j'aurais au mieux ignorés, au pire mal interprétés.

2. Explicitation du cadre théorique et de la problématique

2.1 Présentation générale

Nous concentrerons notre intervention sur la description des compétences de ces mères, en dépit des préjugés qui s'appuient sur la catégorie illettrisme, ce qui nous permettra de nous poser la question de savoir si la non maîtrise de la langue et particulièrement de la langue écrite présentent bien un obstacle insurmontable à la prise en charge citoyenne et éclairée des questions éducatives. Afin d'étayer ces propos, je présente deux études de cas qui font suite à ma démarche d'enquête réalisée dans le cadre de ma thèse³.

Les enseignements et apprentissages non scolaires et les stratégies de prise en charge éducative y seront analysés :

1° dans l'histoire de vie d'une mère, Louise⁴, et de son enfant sourd, Jérôme⁵, voyageurs « sédentarisés », que je resituerai en contexte et dont le cas sera développé. Elle est allée à l'école jusqu'à 16 ans, au gré des déplacements de sa famille. Elle sait lire, mais a des difficultés à écrire et parfois ne comprends pas les documents écrits. Elle dit qu'elle aime lire, mais que les contraintes familiales l'empêchent de consacrer suffisamment de temps à cette activité. Ses compétences orales et scripturales sont donc prises en défaut par « manque de pratique »⁶. De plus, elle se sent toujours jugée en tant que « gens du voyage » et de ce fait, prend peu la parole si elle ne se sent pas en confiance ;

² L'enquête statistique menée en 2004-2005 par l'INSEE pour l'ANLCI, établit que 9% de la population âgée de 18 à 65 ans est en situation d'illettrisme. Source Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/Chiffres/ANLCI_combien_2010.pdf

³ « Des questions éducatives relatives à la prise de part à la vie de la Cité par des non-lettrés », thèse dirigée par le Pr. Marc Derycke.

⁴ Prénom d'emprunt

⁵ Id.

⁶ Le « manque de pratique » est relevé par l'ANLCI lorsqu'elle propose une définition de l'illettrisme. Cette définition est d'ailleurs basée sur des critères qui répondent à la construction d'un domaine de réalité partagé, présentant l'illettrisme comme la construction d'un objet de connaissance donné à voir et qui pourtant relève de « l'invention » comme l'écrit Bernard Lahire (1999).

2° avec Sandrine, mère de trois enfants, dont les deux aînés sont autistes. Afin de s'en occuper, elle a laissé son poste d'agent de nettoyage industriel. Confrontée au handicap, elle a dépassé ses difficultés liées à la maîtrise de la langue et n'hésite pas aujourd'hui à aller au devant des professionnels qui encadrent leur suivi pédagogique et particulièrement ceux de Patrick, qui en plus d'être autiste a été diagnostiqué hyperactif, sur-handicap qui accentue encore les difficultés de communication et de rapport aux autres. Elle a un niveau BEP Sanitaire et Social. Dyslexique, son écriture est parfois hésitante. Son langage écrit se calque sur son langage oral. Contrairement à Louise, elle n'hésite pas à écrire, telle sa « lettre ouverte » destinée à l'Assemblée Nationale sur la prise en charge des enfants en situation de handicap, dont le député de la circonscription, référent « handicap » de l'Assemblée, a été le messenger.

Ces deux situations m'amènent à repenser les conditions de « prise de part » (v. *infra*) et les moyens que se sont donnés ces mères pour y parvenir dans un contexte d'illettrisme et/ou de faible niveau scolaire. Cette prise de part, dans les cas étudiés, conduit à faire bouger les lignes de séparation dues à la catégorisation, à se poser à nouveaux frais les questions de la citoyenneté à propos de membres de ce public et à aborder le concept d'émancipation. Le cas de Louise sera privilégié par manque de place, cependant, les actes posés par Sandrine seront analysés en écho.

3. Méthodologie, présentation du recueil de données et restitution du cas de Jérôme dans son contexte

3.1 Explication de la méthodologie de recherche

Cette communication est centrée sur des cas dans un contexte historique et culturel particulier, appartenant à une recherche plus globale sur les réseaux mis en œuvre par des personnes faiblement lettrées pour palier les difficultés de relations aux institutions scolaires.

L'approche est ethnographique (Weber, 2009), et les données recueillies se présentent essentiellement sous la forme d'un journal de bord. Si, pendant un moment, j'avais fait le choix de ne pas procéder à des enregistrements audio, ce qui interroge également, à mon sens, l'éthique et la notion de respect, j'ai finalement pu en réaliser trois avec l'accord éclairé de ces deux mères qui me soutiennent dans le projet de cette communication.

Les données recueillies me permettront de mettre en lumière les actes et compétences de ces mères ainsi que leurs conséquences par rapport à un objectif d'émancipation non reconnu par une institution qui n'en a semble-t-il pas la même définition, et les juge au regard d'une réponse – ou non réponse - aux dispositifs institutionnels mis en place pour y accéder.

Lorsque j'ai accompagné Louise aux différentes réunions, j'étais présente officiellement au titre d'amie, et si certaines personnes m'ont demandé ce que je faisais, sans doute au vu des questions que je posais, je répondais que j'effectuais une recherche dans le cadre de mon doctorat en sciences de l'éducation.

De l'amie à la chercheuse, différentes postures peuvent être envisagées et me conduisent à un « bouger » qui m'a permis de recueillir les données traitées aujourd'hui et d'être partie prenante de la méthodologie de recherche

3.2 A propos de Louise et Jérôme

Je me rends très souvent sur le terrain où vit toute la famille élargie et j'accompagne la maman à chaque réunion importante. Je représente le lien entre ce que vit cette mère en dehors de l'espace privé dans sa confrontation avec l'institution scolaire, et les membres de la famille qui ne comprennent pas toujours son investissement. De même, grâce à ces va et vient, je deviens témoin privilégiée de l'attention portée à l'enfant qui fait qu'il n'est pas isolé dans sa surdité.

C'est en me situant dans l'espace public (institution) et dans l'espace privé (famille) dans l'interaction, que cela me permet de construire une démarche de recherche participative où les données recueillies sont sans cesse retravaillées par les sollicitations d'explicitations aussi bien de

la part de la famille que de celle de l'institution, qui me prennent à témoin pour une meilleure compréhension des terrains réciproques.

Avant d'être un cas, ce qui est présenté ici est l'histoire de Jérôme, dernier né d'une fratrie de dix enfants. Il a aujourd'hui 12 ans. Le père, Stanislas⁷, est plâtrier-peintre à son compte. Louise est femme au foyer. Le père n'est jamais allé à l'école. Il est analphabète, et même si de ce fait, il ne semble pas avoir un rapport à l'écrit très « positif » qui laisserait penser qu'il peut se détacher des contraintes administratives et de tout ce qui touche à l'orientation de son fils à cause du passage obligé par l'écrit, il est cependant très présent en ce qu'il se tient informé de chaque étape. Il s'enquiert toujours de l'évolution du dossier et pose de nombreuses questions, parfois les mêmes plusieurs fois, afin de s'assurer d'avoir bien compris. Son analphabétisme représente une entrave à la compréhension de certaines décisions administratives, mais il exerce néanmoins ses droits parentaux. Il est donc aussi force de décision, ou tout du moins, de négociation au sein de la famille. Il apporte notamment un appui à Louise lorsque celle-ci doit prendre des décisions et faire face parfois à l'incompréhension de certains membres de la famille, notamment les filles qui voient dans le placement en institution spécialisée, un acte d'abandon du *petit frère*. Je reviendrai sur ce point plus tard, lorsque j'évoquerai les « personnes ressources », ou encore, pour reprendre les termes de la maman, les « bonnes personnes ».

Cette famille provenant de la communauté des gens du voyage continue à se définir ainsi, bien qu'elle se soit sédentarisée pour mieux prendre en charge les difficultés de Jérôme.

Sur le terrain où ils demeurent, vit une centaine de personnes, environ soixante dix adultes et une trentaine d'enfants. Ils ont tous des liens de parenté : oncles, tantes, cousins, nièces, belle-famille...

Je connais cette famille depuis bientôt quatre ans. J'ai rencontré Louise, à l'occasion des manifestations sportives auxquelles nos fils participaient et nous avions sympathisé. A cette époque, elle m'avait confié les soucis qu'elle rencontrait avec son plus jeune fils, Jérôme, pour lequel les médecins avaient diagnostiqué une dysphasie sévère⁸ mais pour lequel elle soupçonnait une surdité, sans parvenir à faire entendre ce point de vue aux différents médecins qui l'avaient pris en charge et dont dépendait son orientation scolaire. Nous nous sommes perdues de vue un moment, puis quand nous nous sommes retrouvées par hasard fin 2009, la situation avait évolué. Le diagnostic de surdité sévère avait enfin été posé, l'enfant était appareillé et une autre orientation envisagée. Elle sollicitait alors ma présence pour l'accompagner à une réunion proche concernant l'inscription de son fils dans un établissement spécialisé.

En fonction des éléments en ma possession, je vais maintenant retracer un historique des différents diagnostics posés et suivis décidés en concertation avec la mère.

3.3 Jérôme n'est pas dysphasique, il est sourd !

2000 : l'enfant est opéré des végétations et amygdales suites à des otites à répétition. La mère rappelle et insiste auprès du secrétariat de l'ORL qui a opéré Jérôme pour que l'intervention soit inscrite dans le carnet de santé de l'enfant. Le médecin n'apprécie pas cette démarche, et dira seulement « Bon courage madame, votre fils est sourd ». Aucune inscription ne sera portée sur le carnet faisant mention de surdité.

⁷ Prénom d'emprunt, comme tous les prénoms cités dans ce texte.

⁸ Dans un rapport à la Ministre déléguée à l'enseignement scolaire d'avril 2000, on peut lire un « essai de définition de la dysphasie », cette dernière étant « inscrite dans l'ensemble des perturbations développementales qui gênent l'enfant dans sa construction d'un être social et affectif [...] ». En conclusion, il est dit que « cette dysphasie, outre le trouble expressif oral majeur, induit toujours des troubles encore plus marqués en langage écrit [...], engendrant des échecs scolaires précoces (début du primaire) et massifs. Aussi, outre la rééducation visant à l'amélioration des capacités communicationnelles, des stratégies spécifiques d'apprentissage de la lecture/écriture doivent être mises en œuvre, sous peine d'aboutir à un "illettrisme" ».

2002 : Devant les difficultés d'apprentissages scolaires de l'enfant, un autre ORL posera le diagnostic d'agnosie auditive⁹. Une orientation spécialisée en SESSAD¹⁰ est proposée dans une classe spécialisée en troubles du langage. Il sera finalement maintenu dans l'école de son quartier.

2003 : Projet individualisé d'intégration : suivi orthophonique et pédopsychiatrique. Maintien en maternelle.

2004 : Le diagnostic de dysphasie est posé suite au bilan de l'équipe de suivi scolaire. Accord d'accompagnement par une AVS¹¹ dans la classe à raison de 6 heures par semaine. Attribution de l'Allocation d'Education Spéciale

2005 : Notification de décision d'orientation en faveur d'une prise en charge en SSEFIS¹² de l'institut de jeunes sourds (IJS) une fois par semaine pour l'apprentissage de la langue des signes. Orientation en CLIS¹³ décidée pour la rentrée suivante.

2006 : CLIS. La commission départementale de l'éducation spéciale (CDES) statue et supprime l'accompagnement par l'AVS. Il se rend chez l'orthophoniste de l'IJS en groupe tous les 15 jours, et 1 fois par mois pour une séance mère/enfant.

2007 : CLIS. Toujours dans le cadre du suivi spécifique, il est en plus suivi par une orthophoniste libérale deux fois par semaine et continue l'apprentissage en Langue des Signes Française

2008-2009 : CLIS. La surdité est confirmée par un nouveau bilan établi par un autre ORL. L'enfant est appareillé en février 2009.

2010 : La demande d'orientation à l'IJS ne recevra pas de réponse positive par manque de places. Maintien en CLIS pour la rentrée 2010-2011.

Louise a toujours été présente aux différentes réunions et *a toujours devancé les propositions de rendez-vous* chez les orthophonistes, ORL et autres spécialistes. Elle a toujours cherché à se renseigner pour comprendre les décisions. Elle sait par exemple très bien expliquer ce qu'est la dysphasie car elle s'est renseignée dans des livres. Pour cela, elle est allée à la librairie et s'était procuré un ouvrage de Laurent Danon-Boileau¹⁴ : *Des enfants sans langage ; de la dysphasie à l'autisme* afin de trouver des informations supplémentaires quant à ce diagnostic. Mais pour elle, le doute persistait. Les symptômes ne correspondaient qu'en partie aux difficultés que rencontrait son fils. *Elle était intimement convaincue que son fils ne présentait pas de problèmes cognitifs.* Certes il ne parlait pas, il était très agité et ne répondait pas lorsqu'on s'adressait à lui, mais il faisait preuve d'une intelligence vive pour certains jeux électroniques et avait mis en place un mode de communication gestuelle avec sa mère et la parenté proche.

Et pourtant, *personne ne l'écoutait* lorsqu'elle évoquait la surdité de son fils, comme si elle avait été « sans voix »¹⁵.

Sa scolarisation ne sera bientôt plus possible en CLIS où l'accueil ne se fait que jusqu'à 12 ans. Il faut désormais repenser son orientation scolaire et rencontrer à nouveau tous les acteurs de cette orientation. Cela a été fait en commission réunissant l'équipe de suivi scolaire, le médecin scolaire, le psychologue scolaire accompagné d'une stagiaire, l'enseignante spécialisée référente

⁹ Le tableau clinique est une « reconnaissance défectueuse des informations auditives malgré la préservation de l'acuité auditive, telle que mesurée par l'audiométrie [...] »

Bérubé, L. (1991), *Terminologie de neuropsychologie et de neurologie du comportement*, Montréal : Les Éditions de la Chenelière Inc., p. 40. consulté sur <http://www.med.univrennes1.fr/iidris/cache/fr/2/213>

¹⁰ Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile

¹¹ Auxiliaire de Vie Scolaire

¹² SEFISS acronyme de Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire

¹³ Classe d'Intégration Scolaire

¹⁴ Le professeur Danon-Boileau est linguiste et psychanalyste. Cet ouvrage est paru en 2002, aux éditions Odile Jacob, Paris.

¹⁵ Terme lu par ailleurs sous la plume de Florence Weber lorsqu'elle parle des dominés (Weber, 2009, p. 10).

du secteur dans lequel est scolarisé l'enfant, l'enseignante de Jérôme, la directrice de l'école, la maman et moi-même.

Les points soulevés lors de cette entrevue n'étaient pas centrés sur les erreurs de diagnostics et le temps perdu pour l'enfant. Il a été question de progrès de l'enfant, de son intégration, de son rapport aux autres, mais aussi de l'absentéisme et surtout, des difficultés de séparation avec la mère, se fondant sur le fait qu'elle accompagnait son fils à l'école le matin, qu'elle venait le chercher à 11h30, qu'elle le ramenait à 13h30 et qu'elle revenait à 16h30. Ce dernier reproche, ainsi que d'autres jugements manifestant des préjugés, tels que considérer que J., voyageur, ne nécessite pas une scolarisation exigeante- savoir compter jusqu'à 10 est suffisant- au contraire de ce à quoi tout enfant à droit, montre ici la distance avec la vérification de « l'égalité de n'importe qui avec n'importe qui » (voir *infra*).

4. Présentation des résultats

4.1 Les savoirs profanes mobilisés

Les difficultés pour Louise et son fils à accéder aux droits se conjuguent avec le fait que des agents de l'institution leur en rendent l'accès très difficile.

Face aux savoirs experts exprimés par l'institution dans des discours hermétiques dont j'ai été témoin et qui ne laissaient guère d'espace de compréhension pour le non averti (emploi d'acronymes pour désigner les structures et sous-structures d'institutions¹⁶), teintés de doute envers les capacités de la mère à comprendre, négocier sa place et celle de Jérôme, et défendre son point de vue. Louise, avec mon aide quand elle le juge nécessaire, agit néanmoins, défend son point de vue et l'étaye grâce aux connaissances qu'elle a de son fils et de ses capacités. Elle fait face aux « savoirs experts » édictés par les experts institutionnels en mobilisant des « savoirs profanes », c'est-à-dire des savoirs personnalisés construits hors cadre institutionnel et cependant suffisamment structurés et efficaces pour :

1° prendre en compte les ressources « institutionnelles » qui l'intéressent ici, se les approprier (langue des signes qu'elle avait elle aussi commencé à apprendre en même temps que son fils).

Alors même qu'elle avait mis en place avec lui une communication gestuelle qui leur était propre, laquelle servait d'intermédiaire pour les autres membres de la famille proche et élargie, elle a accompagné Jérôme aux différentes séances d'apprentissage de langue des signes qui étaient prescrites dans le cadre des décisions de suivi personnalisé établies en collaboration avec l'école, le psychologue scolaire et la référente de l'enseignement spécialisé ;

2° être présente à l'école, lors des réunions institutionnelles, et se montrer, ce qui d'ailleurs lui a été reproché (v. *supra*) car elle était très - trop ? - présente à l'école : c'est elle qui véhicule les enfants, et elle aime s'assurer qu'ils rentrent bien dans la classe en se tenant derrière le grillage qui sépare le parking de la cour de récréation.

3° demander les comptes-rendus des assemblées générales de l'institut, des commissions, les dossiers scolaires, les dossiers médicaux, sont autant de démarches légitimes et qui pourtant, apparaissent comme intrusives aux yeux de certains agents de l'institution. En effet, au-delà du droit à être écoutée en tant que parent, Louise est perçue par l'institution avant tout comme une mère « manouche » et « marquée » comme telle, c'est-à-dire comme une personne peu capable de tirer profit de ces informations par manque de connaissances. L'un des savoirs profanes mis en œuvre est donc d'*aller chercher la ressource en-dehors des aides institutionnelles* comme les assistantes sociales, ou encore les associations et services académiques spécifiques pour « gens du voyage », même si ces organismes la convoquent parfois ;

4° solliciter la « bonne personne ». Selon ses propres termes, c'est choisir et faire preuve de détermination. Ainsi, elle s'entoure de personnes en qui elle puisse avoir confiance, qui prennent le temps de l'écouter dans sa forme d'expression et qui l'encouragent dans ses démarches. N'ayant

¹⁶ Par exemple lors d'une réunion, l'emploi de l'acronyme ESS qui semblait banal pour le professionnel, ne l'était ni pour Louise, ni pour moi. ESS veut dire Equipe de Suivi Scolaire.

pas les appuis nécessaires dans son entourage proche pour des raisons déjà évoquées, et sans doute par trop de proximité avec le handicap de Jérôme et les difficultés rencontrées, désabusé même par un système qui n'offre pas de réponse, elle se tourne vers des personnes extérieures à son environnement familial.

Les rôles de ces personnes extérieures méritent développement.

4.2 Traduction et extension du réseau

Dans le cas présent, il s'agit du second médecin ORL qui a constaté la surdité et s'implique dans la recherche de solutions favorables pour Jérôme et de moi-même en tant qu'amie.

Elle doit en effet faire face, lors de chaque rencontre institutionnelle traitant du suivi scolaire de son enfant, aux professionnels de la scolarisation (enseignants, psychologue, médecin...) qui la reçoivent seule. Elle me demande alors de l'accompagner car « elle ne comprend pas tout ».

Elle me dit que je pourrai répondre à certaines remarques, questions, que je l'aiderai dans la reformulation lorsque la famille lui demanderait un « compte-rendu » de cette réunion. Lors de nos entrevues de préparation à cette réunion, elle me présentera à son entourage comme « la personne qu'il nous fallait ». Elle m'avait auparavant demandé si j'étais toujours dans le milieu de l'éducation, ce que je lui confirmais. Par conséquent, pour elle, demander mon aide, c'était s'assurer d'avoir à ses côtés une personne qui saurait « expliquer » le jargon professionnel de l'éducation. A la lecture des différents rapports de l'équipe de suivi éducatif, de la CDES et des professionnels de santé, il est clair que quiconque n'a pas évolué dans ce domaine reste frappé par des formulations pour le moins obscures. La position qui est celle de cette mère stigmatisée par l'institution du fait de son appartenance culturelle, ne fait qu'aggraver la défiance tant d'elle vis-à-vis de l'institution que la réciproque.

Puisque seule, elle n'est pas entendue, elle se fait accompagner par celle qu'elle estime détenir les clés qu'elle n'a pas et montrer qu'elle pourra comprendre puisque je comprendrai.

Pour ma part, je suis donc un « personne traductrice » entre Louise et les institutions lors des réunions auxquelles je participe.

J'ai aussi ce rôle de traductrice entre Louise et son environnement familial et communautaire avec lequel j'ai des relations d'amitié. La confiance que Louise a à mon égard s'étend au reste du groupe. Par conséquent, le groupe ne la décourage plus dans ses tentatives de prendre part.

L'ORL lui consacre du temps et de l'écoute, au-delà des problèmes strictement médicaux et reste en contact avec moi, et de son côté, met au travail son réseau personnel (associations) et professionnel (ORL, orthophonistes pratiquant la langue des signes) pour trouver des solutions alternatives et bénéfiques à Jérôme.

Ainsi, le réseau de Louise se trouve élargi à d'autres personnes, même en l'absence de contact direct. Ma présence et celle de l'ORL prolongées par ces nouveaux réseaux, créent un contexte allié dans lequel elle puise le courage de continuer à « prendre part ». Même en notre absence, Louise sait qu'elle peut compter sur nous.

Les savoirs profanes observés dans cette enquête sont en étroite relation avec la démarche même de construction et d'élaboration du réseau social mis en œuvre afin de résoudre les problèmes d'orientation scolaire de Jérôme. C'est parce qu'elle a conscience de la non reconnaissance pleine et entière de sa citoyenneté, ou supposée comme telle, que Louise développe d'autres formes de citoyenneté et que ces pratiques profanes, ces résolutions de problème, enrichissent une conception de la citoyenneté chez ceux que l'on considère peu capables de la développer.

Mais je ne pourrais conclure ce cas sans analyser ma posture de chercheur.

4.3 Quand le chercheur « prend part »

Je suis directement impliquée dans les différentes démarches de la mère par un accompagnement régulier, entre autre en ce qui concerne la prise en charge éducative spécifique que nécessite cette situation ainsi que les moyens à mettre en œuvre pour la concrétiser. De plus, je documente

également la problématique de la « prise de part » d'un chercheur chez les « sans parts » ainsi que ses conséquences.

En effet, quand il s'agit d'expliquer comment j'en suis arrivée à accompagner Louise, ce qui précède montre que la maîtrise des « compétences de base » qui est supposée manquer aux illettrés ne l'est pas totalement en ce qui la concerne dans le domaine de la communication au sens large qui touche à la recherche d'information et à la mobilisation des « bonnes personnes », encore faut-il avoir les bons critères pour la discerner, et partant, sans doute reconsidérer la définition de ces compétences.

Si l'ORL et moi sommes bien les ressources nécessaires à la prise de part de Louise, c'est bien elle, et elle seule qui est en mesure d'activer cette ressource. La compétence n'est donc pas dans le geste d'aller chercher, mais dans le « penser aller chercher », ce qui vérifie en soi le principe d'égalité cité supra.

Mais les rôles s'alternent, s'intervertissent. En effet, c'est Louise qui me permet de prendre part à cette problématique de recherche. Chercheur, je serais « sans part » si Louise ne me laissait l'opportunité et l'espace, la confiance, pour que je puisse « prendre part » à mon tour dans son espace.

Enfin, cette expérience ne manque pas d'interroger ma position de chercheur et montre que la proximité qui me lie à elle ne représente pas de biais dans cette recherche à cet instant de l'interaction et permet de nuancer des affirmations véhiculées par d'autres témoignages. De plus, cela permet de rendre l'information donnée par les acteurs plus claire et sûre. Cette position de chercheuse/amie est ici un atout, mais je n'affirmerais pas que le biais n'existe pas ou n'existera jamais. C'est parce que les conditions d'observation et les mises en perspective d'observation sont partagées et qu'elles sont reprises séparément afin de respecter la parole de chacun que le biais qui pourrait exister est décelé.

Ma posture de chercheur, et d'amie, me permet justement de dénouer l'apparence de la vérité (s'il en est une en dehors des apparences) et d'analyser les discours, que nous pourrions nommer endogènes (dans le cercle familial, en présence du groupe) et exogènes (en dehors du groupe).

Sans la connivence construite dans le respect de l'une par rapport à l'autre, j'ignore si j'aurais pu vérifier, effectivement, que les discours différaient selon les interlocuteurs et le contexte d'énonciation. J'assiste et participe aux jeux d'interaction en en connaissant maintenant les règles, tout du moins, en ce qui concerne mon terrain de recherche.

5. Conclusion

Nous avons décrit ici le stigmate et ses conséquences de privation d'une citoyenneté légitime pour les exclus que Jacques Rancière nomme « sans part », (Rancière, 1995, p. 28)¹⁷, face à son pendant, la « prise de part », dans la construction d'une forme de citoyenneté.

Dans une partie de son ouvrage *Aux bords du politique* (1998), il rappelle que trop souvent, c'est le principe d'inégalité qui est vérifié, alors même que c'est le principe d'égalité qui est énoncé dans la déclaration des droits de l'homme, principe repris également dans la Charte de 1830 qui redit dans son préambule que tous les français sont égaux devant la loi. Si cette égalité n'est pas vérifiée, nous ne devons pas pour autant en déduire que l'égalité est un jeu d'apparence qui ne serait là que « pour masquer la réalité de l'inégalité » (p. 87).

Pour rétablir l'équilibre, Rancière propose de « créer un lieu où l'égalité peut se réclamer d'elle-même » (p. 88) en supposant « l'égalité de n'importe qui avec n'importe qui ».

5.1 Comment prendre part : le cas de Sandrine

En écho à l'expérience de Louise qui n'a pas baissé les bras et a finalement obtenu un lieu où être entendue, Sandrine persiste et trouve elle aussi une place où se vérifie l'égalité.

¹⁷ Notion développée précédemment dans le cadrage présentant ce symposium

Elle a repéré un moyen de communiquer avec son fils en apposant dans des lieux stratégiques de l'appartement des consignes écrites. Et cela fonctionne. Elle en parle donc à l'institutrice qui est obligée d'exclure très souvent l'enfant de la classe car il perturbe les autres par un comportement parfois violent. Sandrine lui suggère donc de communiquer par l'écrit avec lui plutôt que de délivrer un message oral. La professionnelle accepte et met en pratique le conseil de la mère. L'enfant est plus posé et accepte la parole de l'enseignante. L'expérience est un succès.

L'égalité prononcée alors en un lieu, le cabinet de consultation d'un ORL pour Louise, l'école pour Sandrine, est « une preuve que l'on se donne à soi-même » (Rancière, 1998, p. 90) et c'est en cela qu'il y a émancipation, c'est-à-dire à partir du moment où l'on s'est approprié cette preuve. Les deux mères, par leurs actes posés dans un lieu où on ne les attend pas, donnent ainsi une preuve précieuse pour vérifier l'égalité.

En s'appropriant le principe d'égalité par leurs actes, elles s'extraient de la catégorie des « illettrées » dans laquelle elles ont été placées en vertu du principe d'inégalité et s'émancipent ainsi de la place qui leur a été attribuée : « l'émancipation est la sortie d'une minorité » écrit J. Rancière, (1998, p. 90), car « s'émanciper, ce n'est pas faire sécession, c'est s'affirmer comme co-partageant d'un monde commun, présupposer, même si les apparences sont contraires, que l'on peut jouer le même jeu que l'adversaire. » (p. 91). En jouant le jeu du réseau pour l'une et celui de l'éducatrice pour l'autre, comme nous venons de le voir, elles ont « joué le jeu de l'adversaire » pour s'en faire un allié et entrer dans son monde.

5.2 Repérer les prises de part

Leurs prises de part à la société dans ces situations de mise à la marge se manifestent pour Louise par :

- 1° la mise en place d'une langue des signes émergente, en cela que le jeune garçon est le seul sourd de la communauté et qu'il a mis en place avec sa mère et ses proches un code signé (I. Fusellier-Souza, 2010 et *passim*). Le dernier médecin ORL a reconnu l'utilité de ce code qui a permis selon lui, de ne pas maintenir l'enfant dans l'isolement qui aurait été le sien sans cela. La mère s'est approprié cette analyse pour justifier des progrès de son fils auprès des instances d'orientation qui déniaient dans un premier temps l'orientation vers une structure adaptée à son handicap, c'est-à-dire avec apprentissage de la langue des signes,
- 2° l'expérience du handicap de son fils et la communication de cette expérience à des personnes de son entourage, avec toujours, le souci de s'informer,
- 3° le choix de personnes « ressource » pour accompagner dans les démarches de réorientation.

Concernant Sandrine, cela se traduit par :

- 1° La volonté d'accéder à l'information et de faire remonter les besoins via les canaux institutionnels en dépassant ses difficultés,
- 2° Observer son enfant, trouver des « déviations » comme elle le dit, d'autres chemins pour entrer en communication avec lui et maintenir une certaine stabilité familiale,
- 3° En faire part à l'institutrice/éducatrice de Patrick, c'est-à-dire co-construire l'éducation de son fils en collaboration avec ceux qui en ont la charge en dehors du domicile.

En ce qui concerne les deux enfin, c'est accepter le jeu du chercheur en répondant à ses sollicitations et en acceptant de lui confier des situations qui pourraient raviver la blessure d'avoir un enfant handicapé.

Parmi les moyens auxquels elles ont recours, prédomine donc la capacité de discernement des réseaux et attitudes à mettre au travail pour se faire entendre. Ceci est à signaler face aux études conduites sur les personnes faiblement lettrées qui privilégient le manque de maîtrise des compétences de base, notamment celles relatives à la communication.

Alors que V. Espérandieu dans le premier rapport sur l'illettrisme en 1984, soulignait les « précautions déontologiques » quant à la définition de ce terme, et le fait que de toute manière «

cette définition restera arbitraire et, d'une certaine façon plus politique que scientifique » (p. 38), 25 ans plus tard, nous voyons apparaître dans certains discours à propos de la « lutte contre l'illettrisme » un parti pris idéologique qui tend à maintenir l'illettré dans une posture de citoyen de seconde zone qui « souffre » et qu'il faut soigner, sous peine de voir ce manque se traduire en violence, faisant de lui un « sauvage ».

Au-delà de toute « attente » ces deux femmes ont dépassé non seulement l'arbitraire de la « hiérarchie des formes de langues » pour se « mettre dans le monde » comme le dit Louise quand elle me livre ce que représente pour elle l'émancipation, mais également celui qui voudrait les maintenir dans leur posture de dominés et d'exclus à « normaliser » pour en faire de véritables citoyens. En agissant comme elles le font, elles nous montrent que la citoyenneté n'est pas un objet que l'on attribuerait selon des compétences supposées, et qu'il est possible à chacun de « prendre part ».

6. Références et bibliographie

- Espérandieu, V., Lion, A., Bénichou, J.P., (1984), *Des illettrés en France, Rapport au Premier ministre*, Paris : La Documentation française.
- Grignon, C., Passeron, J-C. (1989), *Le savant et le populaire, misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris : Gallimard.
- Lahire, B. (1999), *L'invention de l'illettrisme*, Paris : La Découverte.
- Paugam, S. (1991), (2009), *La disqualification sociale*, Paris : PUF.
- Rancière, J. (1995), *La méésentente*, Paris : Galilée.
- Rancière, J. (2007), (1998), *Aux bords du politique*, Paris : Gallimard.
- Weber, F. (2009), *Manuel de l'ethnographe*, Paris : PUF.
- Fusellier-Souza, I. (2010), Gestualité humaine et langues des signes : entre continuum et variations, in *Langage et société*, 2010/1, N0 131, Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme.