

PAROLES D'ILLETTRÉS OU SORTIR DU MALENTENDU

Jean-Pierre Gaté, Jean-Yves Robin

Université Catholique de l'Ouest
Institut des Sciences de la Communication et de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Éducation et Formation
3, Place André Leroy – B.P. 10808
49008 Angers Cedex 01
France
Jean-pierre.gate@uco.fr
Jean-yves.robin@uco.fr

Mots-clés : *Sujet, savoir, éthique, recherche, parole*

Résumé. *Depuis plusieurs années des chercheurs du LAREF travaillent en étroite collaboration avec des formateurs appartenant à des associations de lutte contre l'illettrisme. Partis d'une approche bio-médicale, ils ont aussi rencontré des personnes illettrées investies dans un processus d'apprentissage en AFB (Atelier de Formation de base). Il ressort de cette expérience que les recherches objectivantes ou chosifiantes ne font qu'entretenir un « malentendu » fondamental. L'accueil prudent mais confiant de ces paroles singulières permet, au contraire, d'identifier des horizons de sens jusque là ignorés. Pris « au vif du sujet », le sujet précisément conteste cette réification qui ferait de lui un objet, un handicapé, un déviant. Le sujet illettré apparaît dans les faits comme un sujet capable (notamment dans ses stratégies de contournement). Il est aussi un sujet sensible, désirant, pétri d'émotions, de sentiments et d'affects.*

1. Histoire d'une recherche : promesses et déboires d'un paradigme objectivant

Mieux comprendre les difficultés d'accès à l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme relève autant d'une préoccupation heuristique que praxéologique. Le développement des recherches menées depuis une vingtaine d'années sur cette question (Besse, De Gaulmyn, Ginot, Lahire, 1992 ; Bentolila, 1996 ; Barré de Miniac & Lete, 1997 ; Espérandieu & Vogler, 2000 ; Rivière, 2001 ; Gaté, 2005) invite à de nombreux réajustements théoriques et appelle d'incessantes clarifications conceptuelles ou méthodologiques, tant cette population désignée sous le terme « d'illettrisme » est hétérogène, sinon déroutante dans son histoire et son rapport à l'écrit (Vélis, 1988 ; Vinérier, 1994). Conjointement, les professionnels engagés dans la lutte contre l'illettrisme et la formation auprès de ces publics, réclament de plus en plus d'intelligibilité pour mieux penser leur action et d'outils pour mieux la conduire.

Cette première assertion introductive est déjà révélatrice de cette forme de « course poursuite » que cette communication s'emploiera à illustrer plus amplement ci-après : au fur et à mesure que le chercheur *croit* s'en approcher, au moyen des outils conceptuels et méthodologiques dont il dispose, le sujet s'éloigne de sa quête et, paradoxalement, se rend de plus en plus insaisissable...

Dans un tel contexte, nous voudrions, à l'occasion de cette communication, témoigner d'une expérience de recherche qui nous semble significative de la problématique annoncée pour ce symposium. Cette recherche s'est engagée il y a quelques années au sein de notre laboratoire de

recherche, le LAREF¹, à partir d'un triple questionnement : comment comprendre les difficultés chez certains apprenants quand elles contrastent fortement par rapport à d'autres qui fréquentent la même structure ? Ces difficultés seraient-elles révélatrices d'un *trouble* caché ou avéré ? Si oui, le formateur y peut-il quelque chose et quelle réponse pédagogique innovante apporter ?

Une première étape a consisté à tenter d'objectiver, au moyen de grilles d'analyse que nous avons élaborées, en prenant pour base la littérature scientifique existante (Gregoire & Pierrart, 1994 ; DSM IV, 2004) sinon la présence *avérée* d'un trouble, au moins celle d'une situation s'y apparentant... Ainsi, les premiers entretiens réalisés auprès d'adultes fréquentant des ateliers de formation de base (AFB) ont permis de déceler des « signes » susceptibles d'attester la présence d'un trouble « d'allure dyslexique » chez certains apprenants. Lors de cette première étape, le chercheur était essentiellement orienté par la *recherche d'attestation et d'intelligibilité du trouble*. Le sujet était alors abordé plus comme un « objet d'observation » où l'on cherchait à déceler les indicateurs d'un trouble potentiel, en privilégiant un point de vue nosographique et comportementaliste, issu des travaux actuels sur les troubles de l'apprentissage, plus particulièrement dans le domaine du lire-écrire (Gombert, 1997 ; Ecalle & Maignan, 2002) .

Or, les données recueillies auprès des apprenants interrogés (deux adultes furent rencontrés à cette étape : Erwan, 45 ans et Johnny, 20 ans) ont questionné non seulement notre dispositif méthodologique mais également les présupposés épistémologiques de notre recherche. Les observations effectuées ont montré à l'évidence qu'il n'y a pas de récurrence nettement affirmée des troubles constatés ni d'homogénéité des symptômes susceptibles de se regrouper sous un même syndrome. De fait, la grille diagnostique utilisée ne permettait pas d'objectiver un trouble d'allure dyslexique indépendamment d'une expertise plus approfondie que nous n'avions pas les moyens de faire. Une approche « exclusiviste » du trouble conforme aux définitions issues d'un modèle bio-médical² ne nous apparaissait pas réaliste au regard des particularités de notre public. Nous insisterons en particulier sur les quatre points suivants :

Avec des adultes qualifiés d'illettrés, le trouble ne peut être abordé dans son unicité comme s'il s'agissait d'un symptôme isolé. On sait combien la définition de l'illettrisme est composite (sinon vague) et désigne des situations extrêmement variées, tant dans leurs manifestations que dans leur étiologie. Il n'y a qu'à se reporter à la définition que préconise l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI) et sur laquelle les acteurs de la lutte contre l'illettrisme s'accordent aujourd'hui³. À ce sujet d'ailleurs, Jean-Pierre Vélis déclarait déjà en 1988 : « il n'existe pas une forme unique de l'illettrisme. De fait, il peut se traduire de diverses manières, selon le niveau et la nature des difficultés individuelles, selon l'époque et le lieu, selon le bagage minimal de connaissances et de comportements qu'exige la vie de tous les jours » (Vélis, 1988, p.29). Si le

¹ Laboratoire de Recherche en Éducation et Formation.

² Par définition, la dyslexie n'est pas un simple retard d'acquisition, elle n'est pas secondaire à un trouble sensoriel, à un trouble moteur, à un désordre affectif, à un retard mental, ni à un absentéisme scolaire, (définition par défaut). Ainsi, les sujets dyslexiques ont des capacités intellectuelles normales, bénéficient (ou ont bénéficié) d'un milieu socioculturel et éducatif qui leur ont fourni de réelles opportunités d'apprendre à lire, mais ils présentent un échec massif et persistant en lecture.

³ A.N.L.C.I. (2003), *Lutter ensemble contre l'illettrisme : cadre national de référence. Pour l'accès de tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base*. « L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner, à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, la prise de repère dans l'espace et dans le temps, etc. Malgré ces déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est fragile, et le risque de marginalisation permanent. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion où l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs. » (p.72)

trouble est présent chez l'adulte en situation d'illettrisme, il l'est donc (encore plus peut-être que chez l'enfant ou l'adolescent) dans un *contexte d'association* dont il convient de démêler les fils. On le voit bien avec les deux premiers apprenants que nous avons rencontrés : contexte anxiogène de chômage et problème physique chez l'un (Erwan.), faible estime de soi et tendance à l'auto-dépréciation chez l'autre (Johnny).

L'usage d'un langage médical (trouble, symptôme, étiologie, traitement...) ne doit pas nous faire oublier que notre question comporte aussi et d'abord des *enjeux pédagogiques* : la mise en évidence d'effets contrastés du trouble de l'apprentissage ou de la communication sur les situations d'illettrisme, doit nous conduire à *interroger et à repenser les dispositifs de formation*. Dit autrement, la spécification de certaines situations d'illettrisme au regard de l'existence d'un trouble doit déboucher à terme sur la mise en place et l'expérimentation de dispositifs pédagogiques différenciés, tenant compte de cette spécification (dispositifs qu'il conviendrait d'évaluer par la suite). Par exemple, la prise en charge d'un jeune adulte chez lequel on repère des manifestations évocatrices d'un trouble n'est sans doute pas de même nature que celle d'une personne plus âgée qui, faute d'un entraînement et d'une pratique suffisante, aurait comme « désappris » l'usage de la lecture ou de l'écriture (illettrisme dit « de retour »). S'il peut être pertinent et relativement inédit (ne serait-ce qu'au regard de nos premières explorations bibliographiques) de tenter d'*objectiver* cette situation particulière qui associe trouble et illettrisme, il convient d'être prudent sur l'attestation du trouble. Pour des raisons éthiques, parce que nous travaillons avec des formateurs en AFB dont nous devons respecter la philosophie et les choix pédagogiques, il ne peut être question d'utiliser les tests sophistiqués que propose le DSM-IV pour discriminer tel ou tel trouble ! À supposer d'ailleurs que nous ayons compétence à pratiquer ces tests... Si aucun spécialiste n'a posé de diagnostic auprès de tel ou tel apprenant, ce n'est pas nous qui allons nous en charger... Dès lors, de la place qui est la nôtre, comment aider, voire « outiller » le formateur qui a en charge l'accompagnement de tels publics ?

Enfin la référence à des catégories nosographiques d'inspiration comportementaliste ne doit pas non plus nous faire oublier *la dimension vécue* du trouble avec laquelle doit composer le formateur. Rappelons l'avertissement du DSM IV (2004), dont on retrouve également l'esprit dans le rapport Ringard (2000)⁴ et dans les travaux de Grégoire et Pierrart (1997) : « Les signes ou symptômes ne peuvent accéder au rang de critères que s'ils sont, certes suffisamment simples et non ambigus, mais aussi responsables d'une *souffrance* de l'individu « cliniquement significative » et d'une « altération », ou d'une « déficience » du fonctionnement dans plusieurs domaines importants comme le domaine social ou professionnel. » (p. XII).

La nouvelle perspective dans laquelle nous nous sommes engagés s'est donc efforcée de privilégier le vécu, l'expérience du trouble ou « autour du trouble ». Il s'agissait alors de passer d'une « clinique du signe » à une « clinique du signifiant ». La *compréhension* du rapport au trouble, « trouble supposé par le chercheur », nous semblait nécessairement requérir la mise en œuvre d'un processus introspectif de la part des adultes rencontrés à ce propos, en se mettant résolument à l'écoute de ce qu'ils disent de leurs difficultés : comment les nomment-ils ? utilisent-ils le terme de trouble ? Autrement dit, en suscitant et en recueillant leur parole au regard de leur expérience vécue, par une invitation à explorer différents registres de leur existence et sans les réduire à « leur trouble » (ou supposé tel...). Replacer le sujet au cœur de la problématique, ré-introduire le « tiers exclu » que nous avions convoqué d'abord pour mieux le révoquer ensuite, tel fut le pari auquel nous a conduit l'évolution de cette recherche.

2. Un tournant épistémologique et méthodologique : esquisse d'une phénoménologie de l'illettrisme

⁴ Le rapport de Jean-Charles Ringard est paru en juillet 2000. Ce texte remis au Ministère de l'Éducation Nationale, donne des principes d'actions, différencie les multiples conceptions étiologiques du trouble et se centre sur la dyslexie et la dysphasie. Il fut suivi de la circulaire n°2002-024 du 31 janvier 2002 qui associe la notion de trouble du langage oral et écrit à celle de *difficulté persistante et isolée*.

À cette seconde étape de notre itinéraire, la démarche désormais adoptée se veut résolument clinique au sens où ce terme est défini dans le champ des Sciences humaines et sociales, c'est-à-dire et à la base : « *une forme d'écoute impliquée et impliquante qui vise à la formation d'un savoir nouveau, à la faveur d'une relation dialoguante et questionnante entre deux ou plusieurs personnes* » (Lani-Bayle, 2007, p.18). Dans cette perspective, elle opère « *un changement de posture : de la verticalité à l'horizontalité ; il y a co-construction des savoirs et non plus position transcendante du chercheur vis à vis de son objet de recherche – qui est un sujet en l'occurrence...* » (Charbonnier, 2007, p.23).

Si nous invoquons la référence à la *phénoménologie*, c'est que cet héritage philosophique a profondément influencé la démarche clinique par la posture méthodologique qu'il préconise. D'une part, elle repose sur *une exigence descriptive des vécus* qui prend résolument en compte l'expérience subjective de l'être humain dans son rapport aux objets du monde, tels que ceux-ci lui apparaissent, et en s'efforçant de « *mettre entre parenthèses* » (ou *règle de l'époque*), c'est-à-dire à distance et momentanément à part, toute forme d'interprétation théorique ou de jugement *a priori*. D'autre part, elle confère à la conscience le statut d'une *visée intentionnelle* en présence de l'objet afin d'en quérir le sens. Comme l'écrit Husserl : « toute conscience est conscience de... »⁵, ou encore « les vécus cognitifs possèdent, cela appartient à leur essence, une intention, ils visent quelque chose, ils se rapportent de telle ou telle manière à un objet. »⁶.

Rappelons que chez Husserl, la phénoménologie est à définir comme un retour aux sources de l'évidence dans laquelle les choses nous sont données. Sa méthode consiste à partir de l'étude des vécus de la pensée et de la connaissance, tels qu'ils sont appréhendés dans l'intuition et à procéder à une description pure de ces vécus. Le *premier temps* de la phénoménologie husserlienne réside dans la constitution d'une science des configurations immanentes de la conscience, en dehors de tout psychologisme (les conclusions de la psychologie comme science sont affectées des mêmes parenthèses). Le *second temps* est caractérisé par un approfondissement qui débouche sur la *phénoménologie transcendantale*, c'est-à-dire l'élucidation de la façon dont la conscience est originellement constituante du sens objectif de tout être. La phénoménologie s'oriente alors effectivement vers un *idéisme transcendantal*. Elle se présente pleinement comme théorie du phénomène qui est l'apparaître de la chose même.

Par conséquent et dès son l'origine, la *description* phénoménologique vise bien l'investigation systématique de la subjectivité, c'est-à-dire des contenus (ou actes) de conscience. Les données expérimentelles y sont privilégiées car elles fournissent les informations les plus complètes relatives aux significations propres aux sujets. En ce sens, le premier temps de la phénoménologie husserlienne présente beaucoup plus d'intérêt que le second, au regard de notre démarche. L'*analyse* phénoménologique, quant à elle, s'appuie sur une description « quasi naïve » d'un phénomène quotidien, *raconté du point de vue de celui qui le vit*. (Mucchielli, 1996, p.161). Il s'agit donc d'une méthode « susceptible de recueillir une interprétation de l'expérience vécue... Une approche dont la visée première est de laisser paraître, telles qu'elles se présentent à la personne qui les vit, les expériences toujours singulières de la vie humaine. Cette méthode consiste à laisser émerger les significations des données issues de l'expérience immédiate de la personne, plutôt que de déterminer des catégories *a priori* et de les imposer comme cadre d'analyse. » (Lamarre, 2004).

Cette forme d'approche des phénomènes a particulièrement influencé la psychologie contemporaine. Pour Pierre Vermersch (1999, pp.7-18), il convient d'articuler un point de vue externe, comportemental, « public » avec un point de vue subjectif, intime et « privé » qui relève d'un autre niveau d'analyse que celui qui est habituellement étudié, notamment dans les sciences cognitives, lesquelles visent à modéliser des processus de fonctionnement en privilégiant plutôt un niveau « subpersonnel » ou « computationnel ». Le niveau *phénoménologique* est donc « le niveau

⁵ E. Husserl, *Ideen*, traduit de l'allemand par Paul Ricoeur, Paris, Gallimard, 1950, p. 295.

⁶ E. Husserl, *L'idée de la phénoménologie*, Paris, P.U.F., 1985 (3^{ème} éd.), pp. 79-80.

de ce qui apparaît au sujet » et l'objet d'étude particulier relevant typiquement de ce niveau est l'expérience subjective, conscientisable et verbalisable.

Cette posture méthodologique s'accorde particulièrement avec l'attitude clinique telle que nous l'envisageons dans cette étude. En effet, toute la clinique fait d'une manière ou d'une autre, explicitement ou non, référence à cet héritage dès lors qu'un regard est porté sur le sujet, prenant en compte la singularité de son vécu. Cette référence n'est sans doute pas à afficher d'emblée, mais elle sous-tend, en filigrane, notre démarche (comme c'est le cas aussi par exemple, de la méthodologie des histoires de vie ou de la biographie éducative). Pour autant, nous n'oublions pas que ce sujet auquel on s'adresse est aussi situé socialement et se débat avec des marqueurs sociaux (le non savoir-lire en est un parmi d'autres). Dans cette perspective, la notion de trouble est à mettre au travail par rapport à ce que vont nous dire ces sujets de leur histoire personnelle et sociale. Il importe donc de les laisser discourir en aménageant des espaces de rencontre sur le lieu de formation : en quoi sont ils « troublés » ? Qu'est-ce qui les trouble ? La question de fond devient bien celle-ci : « Qui est ce sujet dont on parle et dont on dit qu'il est troublé par l'illettrisme ? ».

Ainsi et dans ce nouvel esprit, de nouveaux témoignages d'apprenants ont été recueillis. À ceux d'Erwan et de Johnny dont nous avons déjà parlé, s'ajoutent ceux de Martine, 33 ans, d'Yvonne 65 ans et de Norbert, 50 ans, fréquentant tous un atelier de formation de base du Maine et Loire. Ces rencontres ont permis d'aborder diverses thématiques, selon les principes méthodologiques et les attitudes de base de l'entretien clinique semi-directif. Ces thématiques étaient autant de pistes susceptibles d'être explorées au cours de l'entretien, à des moments jugés opportuns et dans l'ordre qui convenait le mieux. Les préciser ou les décliner davantage à l'avance aurait alourdi la procédure et présenté le risque de nous enfermer dans une grille d'entretien, confinant au questionnaire d'enquête, ce qui nous remettait à nouveau à distance du sujet. L'essentiel était d'accompagner la personne dans son expression, en se mettant en posture d'accueil et en utilisant les techniques de reformulation, d'explicitation et de relance propres à ce genre d'entretien. Il s'agissait d'un recueil de données attendu d'une investigation ouverte, mais dont on ne savait pas au départ où elle allait nous conduire. Le canevas qui a orienté ces entretiens était donc à penser comme un guide qui devait être intériorisé mais auquel nous ne devions pas nous assujettir sous peine de manquer l'opportunité de la surprise et de l'inattendu. Quatre thèmes le composaient, correspondant à quatre grands « existentiels » susceptibles d'articuler le vécu de la personne en situation :

- *Le rapport à soi.* Comment le sujet se perçoit-il ? Quelle représentation se fait-il de lui-même ? Que dit-il de ses difficultés ? Quelle conscience en a-t-il ? Comment les qualifie-t-il et avec quels mots ? Etc.

- *Le rapport à l'autre et aux autres.* Il s'agissait là d'explorer le vécu de l'altérité : que disent et/ou que pensent les autres de moi ? Comment suis-je perçu par eux ? En quels termes le sujet parle-t-il de ses relations avec les autres ? Quel vécu de la relation à l'autre se dégage de son discours ? Etc.

- *Le rapport au temps.* Il était question ici d'interroger la dimension diachronique du vécu. Pouvaient être abordées : l'histoire personnelle, familiale, scolaire, professionnelle et sociale... de l'apprenant. Ce qu'il veut bien nous dire des événements marquants (cruciaux ?) de sa biographie. Mais cette temporalité se saisit aussi par rapport à un avenir (anticipé, espéré, redouté...). Dès lors : quelles sont ses aspirations et ses projets ? Comment se projette-t-il dans l'avenir, proche ou lointain ? Etc.

- *Le rapport à l'espace.* Cette thématique s'articule autour de la problématique de l'insertion. Insertion dans un territoire social, sociétal, professionnel ou personnel. Comment le sujet prend-il place dans ces différents espaces ? Les envisage-t-il comme des espaces possibles d'insertion ? À quelles conditions, selon quelles modalités, avec quelles résistances, obstacles ou difficultés ?

L'analyse de nos entretiens, s'est attachée à deux grands types d'objectifs : d'une part, élucider la manière singulière dont les personnes en situation d'illettrisme vivent le rapport à leurs difficultés (ou troubles supposés) et, d'autre part, repérer les incidences de ce vécu sur le plan de leur

existence : rapport à soi, rapport aux autres, rapport au temps, rapport à l'espace. Elle a permis de dégager plusieurs dimensions significatives du vécu de ces sujets. En résumé : la situation d'illettrisme est d'abord vécue comme un *rapport de dépendance*, en raison même de la non-maîtrise du lire-écrire, mais également comme une *blessure personnelle*, associée à une image de soi dépréciée, ou encore une *forme d'exclusion sociale*, qui, entre autres, se rapporte au regard dévalorisant que porte l'autre (ou les autres) sur la personne concernée, voire à des paroles discriminantes à son endroit. Lorsqu'il est question de leur illettrisme, force est de constater que ces sujets font fréquemment référence à l'école et à leur histoire scolaire, mais selon des termes assez manichéens (l'évocation du rejet de l'enseignant voire de l'institution elle-même, contraste fortement avec le souvenir d'un médiateur bienveillant qui, à un moment donné de leur parcours, a su faire preuve d'écoute et de compréhension). Enfin, il est à noter que la situation d'illettrisme interroge singulièrement la *parentalité*, dont l'expérience, notamment à l'occasion de la première scolarisation des enfants, déclenche un désir d'entrer en formation.

3. Une recherche au risque du sujet

Dans les limites de cette communication, nous ne développerons pas davantage les apports de nos entretiens⁷. Nous insisterons plutôt sur les interrogations et les réflexions que nous inspire cette analyse historico-méthodologique que nous avons précédemment retracée.

En premier lieu, le souci de replacer le sujet au cœur de la problématique relève-t-il seulement d'une exigence méthodologique ? L'impasse de cette objectivation dénoncée plus haut ne fut-elle pas plutôt l'alibi qui nous permettait de faire valoir une autre *éthique* de la recherche, celle qui au fond nous anime sans toujours pouvoir se dire : autour de « la non dépossession du sujet » et de la ré-introduction du tiers exclu ? Notre conception même de la recherche est ici interrogée. Un bref aperçu des cas rencontrés, des histoires qui se sont fait entendre et de la réflexion que cela sollicite peut sans doute donner la mesure de l'abus qu'il y aurait à faire disparaître le sujet derrière son « signe particulier », par lequel pourtant le chercheur l'a d'abord rencontré. Ainsi, Norbert, qui considère qu'il n'est pas « un handicapé ». Mais aussi, Yvonne, qui estime qu'elle n'est pas « anormale ». Certes, il existe aux yeux de la communauté scientifique de subtiles distinctions entre l'anormalité, le trouble ou le handicap et l'ont a vu combien ces distinctions nous ont occupé durant la première étape de la recherche. Mais « cette sémantique d'intelligibilité des actions » ne peut laisser dans l'ombre « la sémantique de l'action » (Barbier, 200) propre aux narrateurs qui *vivent* au quotidien cette situation d'illettrisme. L'accueil prudent mais confiant de ces paroles singulières permet d'identifier des horizons de sens jusque là ignorés (des précisions seront données à ce propos dans la dernière partie de ce texte). Pris au vif du sujet, le sujet précisément conteste cette réification qui ferait de lui un objet, un handicapé, un déviant et il convient d'assumer cet état de fait. Si les chercheurs acceptent de plonger au cœur de cette rébellion narrative en écoutant patiemment ce que cet autre peut dire, c'est sans doute en raison même d'une volonté de (re)valorisation sinon de réhabilitation de sa parole propre, afin d'y découvrir, avec lui, ces nouveaux horizons.

Mais si un tel choix, à notre sens plus éthique que strictement méthodologique, est en soi respectable, pour peu qu'il soit reconnu et explicité par le chercheur lui-même, (ce qui est ici le cas), s'accorde-t-il avec son ambition heuristique ? Car redonner la parole au sujet implique-t-il nécessairement qu'il y aurait « plus à connaître » ou « autrement mieux » ? En d'autres termes, comment concilier éthique et scientificité dans une recherche qui se veut compréhensive ? à quelles conditions ? dans quelles limites ? moyennant quels sacrifices ou quels renoncements ? et si scientificité il y a, de quel ordre est-elle ? On voit se profiler à travers ces questions, une forme de *déconstruction* de la recherche « traditionnelle » dont le principe de rationalité, l'idéal d'objectivité à travers l'administration de la preuve et selon une démarche qui pour l'essentiel s'inspire de la méthodologie expérimentale, ainsi que le souci de la généralisation au prix d'un

⁷ Le lecteur pourra ultérieurement se référer à notre ouvrage : *Paroles d'illettrés. Ou sortir du malentendu*, à paraître aux éditions L'Harmattan.

lissage des singularités... font ici l'objet d'un renoncement, qui d'ailleurs ne se vit pas sans une certaine forme de désenchantement, pour mieux consentir à l'incertitude et à l'inachèvement d'un savoir sur l'humain, qui comme l'a déclaré fort justement Dilthey, en son temps, est plus à *comprendre* qu'à *expliquer*.

Certes, le sujet est rencontré à partir d'un trait particulier et d'une question que l'on se pose à son endroit (ici le rapport vécu à ses difficultés, désignées par le terme d'illettrisme) et à laquelle, au final, on se doit de répondre, ne fût-ce que provisoirement. En cela, le chercheur ne rencontre pas d'importe qui pour l'interroger sur n'importe quoi, ni même sur « tout ». Quelque chose de potentiellement objectivable est bien à circonscrire ; c'est le territoire même de la recherche, à l'intérieur duquel se meuvent l'interviewer et l'interviewé, selon un canevas d'entretien préalablement posé et raisonné eu égard à l'objet de recherche et moyennant l'observance de règles précises de communication qui président au recueil des données. Mais les frontières de ce territoire ne sont pas si étanches qu'on pourrait le croire, des extensions non prévues sont toujours possibles, ainsi que des chemins de traverse où une promesse de sens se laisse entrevoir, contrebalançant le risque de s'y perdre...

À la limite, prendre le parti du sujet, c'est s'exposer au risque d'être entraîné vers une voie (une voix ?) autre que celle que nous « entendions » prendre. Si le sujet n'est pas toujours là où on l'attend, acceptons-nous d'entendre ce qu'il veut bien nous dire, d'apprendre autant de lui qu'il aurait à apprendre de nous, à distance de notre objet initial, sur un terrain inédit et insoupçonné qui certes recèle de nouveaux « gisements de savoir », mais nous décale singulièrement par rapport à notre projet de départ : du trouble en lecture à la question éminemment plus vaste du rapport au savoir, à la langue, à la culture et à l'autre... Questions qui obligent à re-problématiser sans cesse la recherche, laquelle « navigue à vue » entre deux rives et de manière, au fond, plus spiralaire que linéaire...

Pour autant, et ce sera notre troisième remarque, que saisissons-nous vraiment de ce que nous livre le sujet ? Cette parole vivante que nous recueillons dans l'ici et maintenant d'une situation nécessairement bordée, sinon codifiée, par le protocole de recherche, à travers le prisme de nos canevas d'investigation et de notre arrière-fond épistémologique potentiellement actif, même si, comme nous l'avons dit plus haut, une posture phénoménologique est ici promue et privilégiée (mais le peut-elle être dans toute sa pureté ?), cette parole d'un sujet « pris au vif » traduit-elle bien le réel de son expérience et la complexité existentielle de son histoire ? La nommer, pour ne pas dire encore l'analyser, n'est-ce pas l'arrêter dans son élan vital, la dérober à son auteur (si tant est qu'il en soit pleinement maître, d'ailleurs...) et finalement la figer dans des catégories de sens dont précisément nous voulions épurer notre regard ? Ce que nous en restituons avec nos mots et nos concepts, en épuise-t-il le sens et la dynamique ? Ne tomberions-nous pas alors « de Charybde en Scylla » autrement dit de l'objectivation à la subjectivation, l'une et l'autre tout autant mortifère... ? Nous butons là sur un écueil épistémologique dont il convient d'être conscient, à défaut de pouvoir le dépasser. Le sujet, par nature se dérobe à toute forme de saisie et ce que nous en approchons évoque plutôt les ombres qui se dessinent sur les parois de la caverne et qui ne sont que les pâles reflets d'une réalité en soi inatteignable. Saisir n'est pas comprendre, même s'il fait bien donner à comprendre et ce, au moyen d'une thématization qui, tout en se voulant au plus proche de ce qui se dévoile, n'embrasse jamais complètement le champ de sa quête. Car dans cet espace où se déploie la recherche, le sujet est à la fois trop petit pour l'habiter totalement (il ne se connaît pas, ne se découvre jamais complètement) et trop grand pour s'y tenir (quelque chose de lui déborde, échappe, ne tient pas...)

Qui ne se souvient de cette formule rédigée par Michel Foucault (1966) dans *Les mots et les choses*. Il condamnait cette philosophie du sujet qui, à ses yeux, ne pouvait résister devant le poids des structures. « A tous ceux qui pensent *écrivait-il* tout en pensant que c'est l'homme qui pense, on ne peut opposer qu'un rire philosophique. » Et pourtant, nombre de chercheurs ont fait, comme nous, l'expérience singulière d'une impossibilité, celle de décoder les paroles de sujets sur l'autel d'un décryptage mortifiant. En fait, les dires de ces sujets illettrés ne se laissent pas facilement enfermer dans les catégories préfabriquées du sens privilégiées par les chercheurs. Pour ces

derniers, être confrontés à ce genre d'obstacles, c'est faire l'apprentissage d'une certaine impuissance à disséquer une réalité qui se soustrait à un projet d'emprisonnement. En d'autres termes, les schémas conceptuels préconstruits ne parviennent pas à épuiser le sens d'une histoire. C'est précisément cette prise de conscience qui rend possible la découverte d'un continent trop souvent ignoré en sciences sociales. C'est aussi découvrir que la recherche dans ce champ n'est en rien linéaire, elle est pour l'essentiel chaotique. C'est précisément cette confrontation incessante entre l'art de l'écoute sensible (Barbier, 1996) et du raisonnement qui rend possible l'émergence d'une figure, celle du sujet. Pourtant, dans la communauté scientifique, ils sont encore nombreux à penser que cette posture relève de l'imposture. Elle déchaîne parfois les passions les plus violentes comme les adhésions les plus aveugles. Cette polémique est à bien des égards stérile. C'est tout du moins en ces termes qu'il est possible d'interpréter les propos de Karl Popper (1984, p.105) lorsqu'il écrit : « aucun physicien ou physiologiste qui étudierait minutieusement le corps de Mozart, et tout particulièrement son cerveau ne serait capable de prédire sa symphonie en sol mineur d'une manière détaillée. »

4. Pour une science de la subjectivité : en quel sens ?

Dès lors une question se pose, quel moyen privilégier en vue de comprendre ce processus créatif ? Pour y parvenir, un seul recours, une seule alternative : entendre, écouter et recevoir les paroles des sujets engagés dans un tel projet. C'est en privilégiant cette *science de la subjectivité* qu'il est possible de lever le voile de l'opacité. Les narrateurs, les interviewés finissent donc par jeter devant eux tout ce qui restait enfoui dans les sables mouvants de leur mémoire. C'est en quelque sorte ce qui s'est passé dans la présente recherche. En prenant la parole, les illettrés se sont exprimés à la première personne. Ils ont dit « je » révoquant ainsi un « il » chosifiant. Ils l'ont fait parce qu'ils se sentaient accueillis par un « tu » empathique, disposé à les accueillir. C'est à la faveur de ce climat de confiance et de ce processus de reconnaissance que les interviewés rencontrés ont indiqué la manière dont ils vivaient leur quotidien. Or, le premier mot qui allait franchir le mur du silence lorsqu'ils furent interrogés se résumait en trois lettres : n.o.n. « Non », ils n'étaient pas malades, « non », ils ne souffraient d'aucun trouble ! Qui pouvait avoir entretenu une idée aussi saugrenue ?!

Or, ces sujets invités à prendre la parole finissaient par révéler une radicale singularité. C'est sans doute la raison pour laquelle leur parcours n'est en rien assimilable à celui d'un *individu*. Comme le rappellent Jacques Ardoino et Jacqueline Barus-Michel (2002, p.258) : « le sujet ne se réduit pas à l'individu, unité constitutive, indivisible, holistique, biologique, devenue aussi économique, inscrite dans la sérialité, interchangeable, sans histoire propre, du registre de l'homogénéité et de l'universalité. L'individu est une unité de compte, et non une identité à caractère unique [...] »

Ce sujet n'est pas non plus un *acteur* engagé dans un combat incessant avec le système auquel il appartient. Il ne se réduit pas à cette configuration, il la dépasse, la transcende en quelque sorte. Certes, il peut exploiter des zones d'incertitude, devenir stratège, s'engager dans l'action, s'opposer et par là même exister en conservant des marges de manœuvre et de liberté. Mais cet engagement ne révèle pas les débats intérieurs, les controverses intimes, les tensions psychologiques, l'ambivalence des désirs et des sentiments qui burinent de l'intérieur cet « irréductible psychique » dont parle Vincent de Gaulejac.

Bien évidemment, le sujet peut être assimilé à une *personne*, même si cette assimilation demande à être nuancée. La notion de personne est en effet fortement connotée et ce n'est pas un hasard si en France cette terminologie occupe une place centrale dans le discours institutionnel de l'Enseignement Catholique. Comme chacun le sait, elle doit ses lettres de noblesse à des auteurs comme Emmanuel Mounier (1949) ou Gabriel Marcel qui en leur temps ont défendu un courant, celui de l'existentialisme chrétien dont l'une des formules reste ancrée dans de nombreuses mémoires. « Je n'existe écrit Emmanuel Mounier que dans la seule mesure où j'existe pour autrui, à la limite, être c'est aimer. » Or, force est de constater qu'en de nombreuses circonstances tout au long de leur itinéraire éducatif, ces personnes illettrées se sont engagées dans un processus

d'émancipation et d'apprentissage précisément parce qu'elles étaient reconnues, écoutées, accueillies dans leur différence et leur spécificité. Ainsi parvenaient-elles à sortir d'un malentendu, refusant de jouer le rôle d'un personnage qui leur était en grande part devenu étranger.

Enfin, le sujet ne se réduit pas à *l'adulte*. S'il en était ainsi, ce serait reléguer l'enfant ou l'adolescent au rang d'une sous catégorie. L'adulte comme l'enfant ou l'adolescent se définissent d'abord et avant tout par leur âge, tant subjectif qu'objectif. Le sujet est-il déjà adulte lorsque sonne l'heure de sa majorité ? Il est possible d'en douter dans nos sociétés post-modernes. Elles ne cessent de prolonger le temps de la scolarité. Elles n'hésitent pas à différer la période au cours de laquelle, le jeune finira par entrer dans la vie active. Et que dire de ces adultes du grand âge qui en arrivent par perdre leur faculté de discernement ? Ont-ils franchi un cap au-delà duquel il est difficile de parler de maturité tant les tableaux de la sénescence et de la désorientation spatio-temporelle finissent par s'imposer ?

5. Différentes facettes du sujet

Alors quelles sont donc les caractéristiques de cette insaisissable figure du sujet ? En reprenant le matériel narratif recueilli auprès d'adultes illettrés, il est possible d'identifier quatre propriétés ou qualités qui permettraient de définir ce qu'il est possible d'entendre par sujet. Elles figurent *en italique* dans les paragraphes qui vont suivre.

Les narrateurs rencontrés sont d'abord et avant tout des *sujets capables*. Yvonne l'exprime fort bien lorsqu'elle évoque cette expérience au cours de laquelle, elle éprouve un sentiment de jubilation précisément parce qu'elle est reconnue. En effet, un cultivateur a sollicité ses services. Elle doit s'occuper du logis car l'épouse de ce propriétaire terrien est malade et ne peut pour une longue période se consacrer aux tâches ménagères. De retour d'une rude journée de travail, cet homme déclare que sa maison n'a jamais été aussi bien tenue, voilà de quoi ravir Yvonne qui n'en croit pas ses oreilles. Elle, « l'illettrise » comme elle se plaît à le dire, peut prendre en charge le quotidien domestique d'une famille. Elle est en mesure de faire valoir des compétences. Alex Lainé (2005) rappelle que c'est la panne qui crée la compétence car c'est bel et bien au pied du mur que l'on mesure le maçon. Ces adages populaires sont frappés au coin du bon sens. Ils illustrent le fait que la compétence à la différence d'une qualification détenue à la suite de l'obtention d'un diplôme, s'apparente à « un pouvoir de contre effectuation » (Zarifian, 2003). C'est un savoir qui malgré sa forte valeur d'usage souffre d'un déficit de reconnaissance dans une société sous l'emprise de « la peur du déclassement » (Maurin, 2009). Ils sont encore nombreux les gardiens du temple qui protègent le sanctuaire des connaissances noblement acquises. Ils n'ont de cesse de discréditer ces formes d'éducation informelle. Et pourtant, Yvonne délivre tout un tas d'informations qui permettent d'identifier les effets formateurs du quotidien.

Elle montre d'ailleurs qu'elle a su développer de nombreuses stratégies pour apprendre le code de la route. Elle qui était en difficulté dans le domaine du lire et de l'écrire réussit à passer les épreuves du permis de conduire. Elle prend même sa revanche auprès de celles et ceux qui l'ont discréditée. C'est ainsi qu'elle décroche son téléphone pour appeler l'une de ses voisines qui lui promettait l'échec. « L'illettrise, elle l'a eu le permis de conduire alors que toi, tu sais lire et tu l'as pas eu. » Belle revanche sur tous ceux qui ne fondaient aucun espoir dans son projet. Le plus grand ennemi de l'entreprise éducative, c'est le renoncement. Mais Yvonne ne l'a pas entendu de cette oreille. C'est un *sujet sensible*, pétri de sentiments, d'émotions et d'affects, qui se présente sous nos yeux. Yvonne aurait certes pu s'apitoyer sur son sort. Mais, il n'en fut pas ainsi. Le sujet sensible est sans doute un être fragile, souvent traumatisé ou brutalisé par l'histoire qui fut la sienne. Mais, il ne s'agit pas pour autant d'accorder une importance primordiale ou déterminante à la matérialité des événements. Ces obstacles vont devenir des appuis. Ils seront en quelque sorte des alliés pour Yvonne qui décidera de s'engager dans l'aventure éducative. Ces contraintes se métamorphosent donc en ressources. Se révèle ici l'énigme du sujet qui peut à tout instant, tel le Dieu Icare, renaître de ses cendres. Rien n'est donc définitivement clos. Il y va de la liberté du sujet. Or, Yvonne puise dans ce réservoir pulsionnel et libidinal pour renverser en quelque sorte les montagnes. Les

sciences de l'humain se confrontent toujours à ce « possible » qui se joue du « probable⁸ » ou des pronostics désenchantés et désenchantés (De Gaulejac, 2009). Il y a dans l'itinéraire d'Yvonne une source inépuisable d'inspiration pour penser que malgré tout, quelque puissent être les difficultés rencontrées, elles seront peut être surmontées car les destins personnels et professionnels ne s'arrêtent pas au sortir de l'école.

Cette institution n'est d'ailleurs pas accueillie à bras ouvert par les parents d'Yvonne. « J'avais une maman qui était très dure, elle ne voulait pas que j'apprenne, donc elle faisait le potin le soir quand j'arrivais de l'école parce que mon père était illettré, il ne savait pas lire puisqu'il n'a jamais été à l'école, donc il avait trouvé la maîtresse et la maîtresse lui avait dit : c'est dommage parce que l'on pourrait faire un effort avec cette petite – il voulait pas. » On comprend dès lors tout l'effort qui fut déployé par Yvonne pour s'engager dans le processus éducatif. Elle était confrontée à une double loyauté. D'une part, elle se devait de respecter les injonctions parentales pour conserver l'amour et l'affection de sa mère et de son père. D'autre part, elle ne pouvait ignorer l'invitation qui lui était faite d'amorcer un processus d'apprentissage en vue de maîtriser les savoirs fondamentaux dans le domaine du lire et de l'écrire. Mais pour entrer dans une telle dynamique, un préalable indispensable s'imposait : s'autoriser à penser que ce qui était proposé lui était destiné. La formule bien connue, je ne veux pas le savoir, signifie sans doute que je ne suis pas en mesure d'accueillir ce capital culturel car je suis au bout du compte sous l'emprise d'une fidélité familiale invisible et plus largement d'un groupe social qui ne se reconnaît pas dans l'institution scolaire. Yvonne n'échappe donc pas à cet héritage ce qui en fait un *sujet situé dans une histoire sociale*. Il lui faudra donc toute cette force libidinale pour s'émanciper et s'affranchir afin de reprendre la main sur son destin. Mais tout ceci ne se fait pas sans rupture, exigeant de la part de ceux qui prennent ce risque une dépense énergétique considérable. Il est possible de retrouver ces enjeux dans l'ouvrage de Dominique Gourdon-Monfrais (2001). Elle montre que des adultes qui préparent un diplôme universitaire de technologie dans le domaine de la gestion ne sont pas des carriéristes. Ils ne sont pas seulement là pour obtenir un titre universitaire dans le seul but de bénéficier d'une promotion. Ils sont animés par le désir souvent « inavoué » de régler des comptes avec une histoire éducative et familiale qui n'a que trop duré. Comme le dit l'un d'entre eux : « j'ai trouvé dans cette formation universitaire l'occasion de faire un bras d'honneur à mon père et de lui montrer que je valais quelque chose sur le marché de l'intelligence ! »

Ces témoignages montrent combien l'acte d'apprendre est engagé lorsqu'il revêt une indéniable signification. C'est d'ailleurs l'une des conditions d'entrée dans le processus éducatif. Le rapport au savoir prend alors tout son sens. Par conséquent, l'émergence du *sujet réflexif* ne se décrète pas à la faveur d'un dispositif pédagogique si subtil soit-il. Là encore, le sujet reste maître du jeu. Norbert l'exprime à sa façon lorsqu'il déclare : « c'était pour passer un CAP [...] on avait notre atelier de peinture et puis moi, ça commençait à me plaire et [...] au bout de trois ans, je suis ressorti avec le CAP [...] j'y allais, au moins, je savais pour quoi, j'y allais pour quelque chose, pour mon avenir. » Martine quant à elle se souvient d'un ouvrage qui fut essentiel dans son parcours. Il fut même un élément moteur pour réamorcer le désir d'apprendre à lire afin d'exercer un métier dans le domaine de l'horticulture. « Ce qui m'a aidée aussi à évoluer *déclare-t-elle* [...] y avait un bouquin épais comme cela sur tout ce qui était plante, comment les entretenir, plein de choses quoi [...] et c'était vraiment super ce bouquin, si jamais, je pouvais le retrouver ou demander à mon ancien professeur, je le ferais, je lui demanderais un bouquin [...] pour r'apprendre tout ça. » Comme quoi, le livre délivre parfois. Il ouvre en certaines circonstances un chemin de liberté. Il fait sens car il va revêtir aux yeux de Martine une indéniable *signification*. Il n'est pas dépourvu de *valeur* puisqu'il participe au processus d'affranchissement de cette apprenante. Le livre n'est plus ce corps étranger. Il s'adresse directement à ce sujet singulier. Il parle d'une passion. Ces éléments, ces expériences enrichiront les sphères *sensible*, émotionnelle et affective de la personne apprenante. Les apprentissages feront désormais sens. Martine perçoit donc bien dans quelle *direction* orienter sa soif de savoir. En résumé, lorsque la *sensibilité* de l'apprenant est mobilisée, le processus

⁸ On doit la distinction entre le « probable » et le « possible » à Pierre Bourdieu.

éducatif finit par revêtir une *signification* et acquérir de la *valeur*. Le sujet perçoit dès lors la *direction* qu'il est susceptible de suivre.

Envisager le sujet sous ces quatre composantes (capable, sensible, réflexif et social), c'est mesurer la complexité de cette figure si singulière. Un sujet n'est ni totalement libre, ni totalement broyé par le rouleau compresseur des structures sociales ou inconscientes. Il lui reste parfois une marge de manœuvre, si modeste soit elle. Certes, il demeure le produit d'une histoire. Certes, il n'échappe guère aux diverses déterminations qui jalonnent sa trajectoire. Pour autant, les récits de ces sujets illettrés révèlent combien se joue à la frontière du psychique et du social, un travail de déconstruction et de reconstruction au cours duquel le sujet assujéti finit par briser les chaînes de son aliénation. Pour ce faire, le processus de reconnaissance est capital. C'est sans doute l'événement moteur qui favorise l'avènement d'un sujet en mesure de reprendre la main sur son destin. Or, comme l'a montré Axel Honneth (2002), la reconnaissance est d'abord juridique. Elle présuppose une égalité de droit qui soit respectée. Mais la dimension juridique ne peut guère parvenir à ses fins, jouer son rôle sans l'appui d'un réseau socio-relationnel qui permettra à ces sujets de ressentir qu'ils comptent et qu'ils existent aux yeux d'autrui. C'est dans ce cadre que ces sujets si singuliers parviendront à déployer leur potentiel réflexif. Ils découvriront ainsi qu'ils sont en mesure de faire preuve d'ingéniosité, qu'ils sont capables de développer une intelligence des situations dans lesquelles ils sont impliqués. Découvrir en soi ce « pouvoir d'agir », c'est pour une part vivre une seconde naissance. Or, cette renaissance est en grande partie le fruit d'une reconnaissance. En d'autres termes, exister, c'est être reconnu et se reconnaître comme potentiellement capable de déjouer les pronostics et les diagnostics. C'est, du côté du formateur, rompre avec une philosophie du renoncement et de la lassitude qui se résume en trois mots : à quoi bon ! A quoi bon entreprendre une action éducative auprès de ceux qui sont illettrés puisque leur destin semble désormais définitivement scellé. Et pourtant, comme l'attestent les témoignages qui précèdent, rien n'est aussi simple. La formation comme l'éducation restent un pari énaçant pour reprendre la belle expression d'Hubert Hannoun (1996), c'est sans doute la raison pour laquelle l'entreprise éducative ne serait être mise en équation car elle répond aussi à des fins et suppose en maintes circonstances un bricolage praxéologique. C'est ce qui fait le charme d'un métier dont bon nombre s'accorde encore à penser qu'il relève de l'impossible.

6. Références bibliographiques

- American Psychiatric Association (2000). *DSM IV, Critère diagnostiques*. Traduction française par J.-D. Guelfi et al. Paris : Masson, 2004.
- Arduino, J. & Barus-Michel, J. (2002). Sujet. In *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 258-265). Paris : Erès.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris : Anthropos.
- Barbier, J.-M. (2000). Sémantique de l'action, sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. In : *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF.
- Barre De Miniac, C. & Lete, B. (1997). *L'illettrisme; de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Bruxelles : De Boeck Université (INRP).
- Besse, J.-M., De Gaulmyn, M.-M., Ginet, D., Lahire, B., dir. (1992). *L'illettrisme en questions*, Actes du colloque de Lyon 15-16 décembre 1990. Lyon : PUL.
- Charbonnier, S. (2007). Philosophie et démarche clinique. *Chemins de Formation*, 10/11, 22-32.
- De Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je » ?* Paris : Erès.
- Ecalte, J. & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : A. Colin.
- Espérandieu, V. & Vogler, J. (2000). *L'illettrisme*. Paris : Flammarion.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.
- Gaté, J.-P., dir. (2005). *Prévenir l'illettrisme. Comment la recherche peut-elle servir l'École ?* Paris : L'Harmattan.

- Gombert, J-E. (1997). Mauvais lecteurs : plus de dysynoptiques que de dyslexiques. *Glossa*, 56, 20-27.
- Gourdon-Monfrais, D. (2001). *Des adultes en formation : en quête de quelle reconnaissance ?* Paris : L'Harmattan.
- Grégoire, J. & Pierart, B., dir. (1994). *Evaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Hannoun, H. (1996). *Les paris de l'éducation*. Paris : PUF.
- Honneth, A. (2002). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Lainé, A. (2005). *VAE, quand l'expérience se fait savoir : l'accompagnement en validation des acquis*. Paris : Erès.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherche qualitative*, 24, 19-56.
- Lani-Bayle, M. (2007). Aux origines de la démarche clinique. *Chemins de Formation*, 10/11, 17-21.
- Maurin, E. (2009). *La peur du déclassement*. Paris : Seuil (coll. La République des Idées).
- Mounier, E. (1949). *Le personnalisme*. Paris : PUF.
- Mucchielli, A (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Popper, K. (1984). *L'univers irrésolu*. Paris : Hermann.
- Rivière, J.-P. (2001). *L'illettrisme, la France cachée*. Paris : Gallimard.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, 44(1), 7-18.
- Zarifian, P. (2003). *À quoi sert le travail ?* Paris : La Dispute.