

**Soustraite aux regards, une éducation alternative d'enfants  
« placés » dans une famille illettrée**  
**Hidden From View: An alternative education for children  
“placed” in an illiterate family**

Marc Derycke

Volume 48, numéro 1, winter 2013

Apprendre à vivre ensemble par l'éducation et la formation. Regards  
africains, français et québécois  
Education and the Challenge of Learning to “Live Together:”  
Perspectives from Africa, France and Quebec

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1018407ar>  
DOI : <https://doi.org/10.7202/1018407ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

Se rendant invisible de par son illettrisme, une « famille d'accueil » reçoit des enfants rendus invisibles eux aussi, en ce que, retirés à leur famille, ils sont intégrés avec les enfants biologiques. Certains de ces enfants placés présentent des problèmes de comportement qui nuisent au vivre ensemble dans l'espace domestique. Le matériau empirique est prélevé selon une méthode ethnographique liant son interprétation dans le cadre d'une démarche dialectique associant chercheurs, enquêtés et professionnels (« sensing »). Il est encadré par une réflexion philosophique portant sur la prise de part au monde commun développée par Rancière (1987). Les résultats positifs que le couple obtient enrichissent cette orientation ; elle peut servir de source d'inspiration.

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Derycke, M. (2013). Soustraite aux regards, une éducation alternative d'enfants « placés » dans une famille illettrée. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 165-182.  
<https://doi.org/10.7202/1018407ar>

# SOUSTRAITE AUX REGARDS, UNE ÉDUCATION ALTERNATIVE D'ENFANTS « PLACÉS » DANS UNE FAMILLE ILLETTRÉE<sup>1</sup>

MARC DERYCKE *Université Jean Monnet*

**RÉSUMÉ.** Se rendant invisible de par son illettrisme, une « famille d'accueil » reçoit des enfants rendus invisibles eux aussi, en ce que, retirés à leur famille, ils sont intégrés avec les enfants biologiques. Certains de ces enfants placés présentent des problèmes de comportement qui nuisent au vivre ensemble dans l'espace domestique. Le matériau empirique est prélevé selon une méthode ethnographique liant son interprétation dans le cadre d'une démarche dialectique associant chercheurs, enquêtés et professionnels (« sensing »). Il est encadré par une réflexion philosophique portant sur la prise de part au monde commun développée par Rancière (1987). Les résultats positifs que le couple obtient enrichissent cette orientation ; elle peut servir de source d'inspiration.

**HIDDEN FROM VIEW: AN ALTERNATIVE EDUCATION FOR CHILDREN “PLACED” IN AN ILLITERATE FAMILY<sup>1</sup>**

**ABSTRACT.** Rendered invisible by its illiteracy, a “host family” welcomes “placed” children who, once removed from their own families, then become invisible through their integration with the host biological children. Some placed children can exhibit behavioral problems that negatively impact the domestic living together. Data is collected through an ethnographic method and interpreted within a dialectical framework involving researchers, interviewees and professionals (“sensing”). A philosophical reflection on participation in the common world, developed by Rancière (1987), guides the analysis. The positive outcomes obtained by the host parents enrich this direction and can be a source of inspiration.

Le présent article s'inscrit dans un projet de recherche d'une durée de trois ans qui visait à repérer puis à documenter les « prises de part » (Rancière, 1998) à la vie de la cité par des individus sans qualité, qu'ils soient citoyens de seconde zone : sourds, illettrés, immigrés, voire non citoyens, comme les sans-papiers (cf. Battegay, Derycke, Roux et Têtu, 2012<sup>2</sup>). Nous avons attribué ces interventions à des formes non expertes relevant de ce que nous avons

dénommé « citoyenneté profane ». Parmi ces formes, nous nous intéresserons ici aux pratiques d'une « famille d'accueil » illettrée recevant des enfants entre 3 et 12 ans retirés à leur famille par un juge pour les lui confier.

Pourquoi cette famille ? Des indices révélaient sa réussite avec des enfants « difficiles » : ceux-ci, une fois rendus à leur famille, puis, parfois hélas, retirés à nouveau, cherchaient à garder le contact malgré les obstacles subjectifs et objectifs, ceci de nombreuses années durant et, pour certains, au-delà de leur majorité. Ces indices témoigneraient de pratiques éducatives éprouvées par le temps qui favoriseraient le « vivre ensemble ». Elles vont à l'encontre du jugement, prévalent dans la société, qui considère les illettrés comme des êtres incompetents, ceci particulièrement dans le domaine éducatif. L'opinion partagée par plus d'un enseignant est que l'illettrisme des parents est responsable de l'échec scolaire des enfants et de leurs problèmes comportementaux (cf. Lahire, 1999 ; Villechaise-Dupont et Zaffran, 2004).

Les deux cas présentés ici mettent en scène les agissements de jeunes enfants en garde ; ils présentaient à leur arrivée des « problèmes de comportement » au point de mettre en péril la vie familiale, notamment en s'en prenant à l'un des enfants du couple. Le recueil des pratiques et l'interprétation des données ne peuvent relever d'une méthodologie standard livrée « clé en main » : comment discerner l'indiscernable, vu l'invisibilité des pratiques et des acteurs ? Ceci contraint le chercheur à se familiariser avec leurs singularités (v. *infra*), sinon, il n'y aurait rien à décrire ni à interpréter. Notre recherche ethnographique a été conçue avec la participation dialectique dans la durée des enquêtés et de professionnels concernés ; cette procédure appartient au « sensing » (cf. Verstraete, 2012, p. 197 et pages suivantes, pour une présentation adaptée au terrain de cette équipe – université de Gand, Belgique) et concerne tant la dynamique du recueil que celle de l'interprétation. Ces données seront lues ici en fonction de la réflexion entamée sur la citoyenneté et l'émancipation par le philosophe J. Rancière, particulièrement celle fondée sur les thèses du pédagogue et éducateur critique qu'il a redécouvert, J. Jacotot.<sup>3</sup>

## CADRE THÉORIQUE

« Vivre ensemble » ! Là se situe le cœur de la politique depuis Aristote.<sup>4</sup> C'est pourquoi je recourrai à la philosophie. La lecture de Jacotot par Rancière permet de questionner au sein d'une approche cohérente à la fois la dimension politique et ce qui la prépare, l'éducation. A cette fin, l'appréhension des observations et leur discussion ne sera pas ici scindée entre philosophie politique et philosophie de l'éducation, et / ou philosophie morale ; elle sera unitairement philosophique. En effet,

la philosophie n'a pas de divisions qui s'emprunteraient soit à son concept propre, soit aux domaines où elle porte sa réflexion ou sa législation. Elle a des objets singuliers, des nœuds de pensée nés de telle rencontre avec la politique, l'art ... sous le signe d'une ... aporie spécifique. (Rancière, 195, p. 11)

Le point de départ de l'approche rancérienne est la question de l'égalité politique : l'égalité n'est pas une fin mobilisant certains moyens dans l'espoir d'y parvenir, mais paradoxalement une « supposition », soit un principe posé d'emblée au sein d'une société inégalitaire où la distribution des places est toujours déjà hiérarchisée entre dominants et dominés, les illettrés et les enfants placés y occupant la strate la plus inférieure. Le complément de ce principe est l'égalité des intelligences posé lui aussi par Jacotot comme « axiome » et non comme visée face au rapport vertical entre le maître savant et l'élève ignorant : l'« opinion de l'égalité des intelligences » se vérifie empiriquement lorsque le novice, le dominé, se montrent l'égal du maître ; la supposition de l'égalité politique se vérifie elle aussi au travers d'actes qui bousculent l'assignation à résidence, quand des « sans parts » *prennent part* en inventant une nouvelle universalité du vivre ensemble : c'est le moment de « subjectivation » (cf. Rancière, 1998, pp. 112 - 125). C'est le cas, prenons l'exemple d'Olympe de Gouges, avec l'irruption des femmes sur la scène politique : elles y surgissent comme sujet universel en se détachant de leurs appartenances particulières, précisément des rôles que la société leur assigne, c'est la « désidentification » (Rancière, 1998, p. 119). Tant la supposition d'égalité, fondatrice de la démocratie, que la supposition de l'égalité des intelligences, impliquent la *confiance* (cf. Rancière, 1998, p. 95) en ce que hommes et femmes auront la capacité de poser ces actes, manifesteront une compétence empiriquement vérifiable quand elle surgira. En revanche, la *méfiance* alimente la supposition d'inégalité entre les hommes, elle est prédominante dans la société. Cette supposition d'égalité est proprement subversive dans un contexte inégalitaire ; elle repose sur la disjonction entre tout homme, considéré comme *n'importe qui*, et toute compétence ou capacité qu'il serait tenu de posséder pour y être approprié. L'homme démocratique est un homme sans qualité (c'est-à-dire, sans richesse, sans pouvoir, sans savoir, etc.), c'est en égal de *n'importe qui* qu'il prend part au monde commun (Rancière, 2005). Ainsi, c'est l'ignorance assumée du maître qui créera les conditions pour que le novice trouve sa voie et sa méthode dans cet espace libéré de l'assignation à un idéal qui l'aliène, à un modèle normatif auquel il devrait socialement et subjectivement correspondre, à une méthode qu'il devrait s'approprier. Dans ces conditions, il se libère de la fêrule du maître qui sait, et s'émancipe intellectuellement, ce qui se vérifie par ses productions qui manifestent son intelligence. Politiquement, l'« homme démocratique », dépourvu de capacité et compétence préalables sera ainsi en mesure de s'émanciper temporairement des rapports inégalitaires et des identités, créant, on l'a dit, une nouvelle forme de vivre ensemble. Mais faut-il qu'il le veuille : la volonté se trouve en effet au cœur de ce qui fait émerger des actes de subjectivation vérifiant l'égalité. Une volonté non pas de maîtrise au profit d'un sujet capable, savant, supposé tout puissant, mais une volonté traversée par l'ignorance parce que son sujet qui émerge dans cet acte est vulnérable, ce qui le lie par nécessité à d'autres sujets singuliers dans des structures symboliques d'échange. Ce dernier aspect, congruent avec

l'approche ranciérienne, est développé par la réflexion de J.-L. Nancy (1996, 2001) portant sur l'*être-avec* (v. *infra*). Cette volonté traversée d'ignorance est bien proche de ce que la psychanalyse d'origine freudienne appelle le désir, mais Rancière préfère l'intégrer au sein des « processus de subjectivation » (cf. Rancière, 2010, pp. 423-425), ce qui convient bien à la cohérence théorique recherchée par la présente analyse.

## EDUCATION AU VIVRE ENSEMBLE : DES PRATIQUES PEU VISIBLES

### *Invisibles*

Je connais cette famille d'accueil depuis plus de 25 ans, mais recenser ses pratiques d'éducation se heurte à une difficulté majeure : le chercheur est confronté à une triple invisibilité. Outre les pratiques elles-mêmes, l'invisibilité touche tant les éducateurs que les éduqués.

1. Invisibilité active de l'illettré. « Auxiliaire maternelle », Mylaine est illettrée, Raimond est analphabète. L'état d'illettrisme est socialement associé à un jugement particulier en ce qu'à la différence d'autres « handicaps », son porteur en est considéré responsable puisqu'il appartient à une société où non seulement l'obligation scolaire existe depuis plus d'un siècle, mais aussi où le système éducatif accueille tous les enfants : tout citoyen doit donc savoir lire et écrire. En conséquence, les illettrés insérés socialement et économiquement ne peuvent très souvent conserver leur emploi et leur statut acquis qu'en masquant leur illettrisme, ce qui est ici le cas. Il est alors extrêmement délicat de mener une enquête auprès d'eux, d'une part parce que leur invisibilité les rend introuvables, d'autre part, lorsque le chercheur les identifie, il fragilise leur position sociale en mettant leur manque en évidence. Par conséquent, les données qu'ils produiront risqueront d'être affectées par cette représentation négative qui ne les laisse pas indifférents. C'est pourquoi les questions des chercheurs rencontrent parfois un silence gêné, ou des réponses convenues qui altèrent ou travestissent leur situation en positif ou en négatif.

2. Invisibilité passive des enfants. Les enfants « placés » par le juge sont pour la plupart, selon l'expression de Mylaine, des enfants « cassés ». Ceux-là ont intégré le jugement social qui a stigmatisé leur propre famille, jugée incapable de les élever, et qui a été reporté sur eux, puisqu'ils sont supposés souffrir de carence éducative, ce dont leur comportement « à problèmes » témoigne, pense-t-on. Malgré leur courte vie, ils ont intériorisé l'étiquette de « nuls » (dit Mylaine) qui leur a été appliquée ; frères et sœurs sont souvent dispersés dans les familles d'accueil, cachés en quelque sorte là où ils sont confondus avec les enfants biologiques. Ces enfants rendus ainsi invisibles sont alors dépossédés des succès de leur insertion, car le plus souvent seuls leurs échecs sont remarqués, car, ignorant leur difficulté de départ, l'enseignant compare leurs résultats à ceux de leurs pairs et ne saisit pas qu'un progrès apparemment

modeste est relativement bien plus significatif que chez un autre enfant, et que leurs échecs le sont relativement bien moins pour la même raison. Le secret professionnel associé à la prééminence d'une norme dissociée du contexte produit ainsi des effets stigmatisants.

3. Invisibilité des pratiques éducatives. La pratique du couple est particulièrement invisible : lorsque, convaincu que celle-ci est peu commune, j'ai demandé à Mylaine comment elle procédait, elle m'a répondu, comme une évidence, « comme toi, avec tes enfants ». Cela ne résolvait en rien l'énigme puisque mes « succès » éducatifs sont très relatifs, n'étant en outre pas confronté aux mêmes enfants. C'est pourquoi, après de nombreux entretiens et observations, j'ai sollicité l'aide d'un psychologue qui, curieux, a accepté de venir sur place et même d'y loger. Les données recueillies proviennent donc moins de verbalisations, elles sont peu explicites, que de leur contexte : parmi les observations, des indices, parfois mêmes anciens, se sont mis à prendre sens, mis en évidence grâce aux commentaires de ce collègue ; ils ont permis de conférer à des pratiques auparavant peu visibles une cohérence d'ensemble.

#### *Deux cas d'atteinte au vivre ensemble*

Dans l'ensemble, l'atmosphère qui règne chez Mylaine et Raimond frappe par sa sérénité. Que ce soit à l'époque où leurs propres enfants étaient jeunes, même quand ils recevaient leurs proches cousins, et plus tard lorsque les seuls à vivre là étaient les enfants « placés ». Comme aujourd'hui, il n'y avait pas de cris, pas de paroles au ton autoritaire. Au contraire, il y avait des fous rires, des récriminations réglées sans faire d'éclats. Les enfants savaient ce qu'ils avaient à faire, l'espace qu'ils étaient autorisés à occuper selon l'heure. Le tout se déroulait dans la bonne humeur, même s'il y avait des exceptions. Un jour je suis arrivé vers 19h30 et j'ai entendu des hurlements qui m'ont glacé : au lieu de dormir au premier, un petit nouveau, âgé de six ans, occupait la chambre qui jouxte la cuisine. Il était terrorisé de se retrouver seul, alors Raimond a négocié calmement avec lui dans l'ouverture de la porte de manière à l'apaiser, mais aussi pour éviter que les conversations ne l'empêchent de dormir. Cet enfant avait alors une conduite quotidienne fortement perturbée.

Dans ce cadre, deux épisodes convergents témoignent tout particulièrement *in fine* d'une pratique d'éducation au vivre ensemble. Ils se sont déroulés au début de leur séjour. Mylaine a évoqué le premier pour expliciter ce qui importe pour elle lorsqu'un enfant la quitte : « qu'il ait conscience de ce qu'il fait, car, quand il arrive ici du foyer, ça n'est pas ça ! ».

Le premier cas. Deux fillettes de cinq et sept ans, peu après leur arrivée, sont surprises au pied d'un mur barbouillé par des marqueurs au point que l'enduit est entamé. Mylaine leur demande qui est l'auteur des dégradations ; elles nient contre toute évidence, recommandant d'interroger Raimond, qu'elles disent être au garage. Appelé par son épouse, ce dernier contemple les dégâts.

Il se excuse, mais surtout n'accuse personne en concluant : « ce n'est pas grave, je vais réparer ». Les choses en sont restées là. Mylaine me justifie ainsi son abstention : « si je les punis, je ne pourrai jamais savoir *qui* a fait ça ! ».

Interrogées, deux enseignantes et directrices d'école d'application (Formation des maîtres) affirment qu'elles auraient réprimandé les fillettes. Consultée, une psychologue auprès d'une association nationale d'intervention éducative a suggéré que Mylaine leur propose de réparer le mur avec elle.

Second cas, plus lointain dans le temps, et dont l'issue n'a été rétablie que récemment par le principal protagoniste. Deux autres fillettes d'âge analogue jetaient, selon leur humeur, des objets par la fenêtre du premier étage. Elles trouvent surtout un malin plaisir à tourmenter Louis, le benjamin de la famille. Un jour, rentré de l'école, il voit son aquarium vide : pas de poisson à proximité. Il est au bord des larmes. Avec sa mère, ils fouillent la maison en l'absence des fillettes, et trouvent finalement l'animal écrasé dans un sac. Interrogées, elles jurent être étrangères à cette disparition. Sans aveu de leur part, les parents n'ont pas sanctionné cette faute alors que tout les accablait et que la victime est leur propre fils. La vie poursuit son cours comme si de rien n'était. L'enfant lésé avale son dépit.

### *Comment agit le couple ?*

Mylaine et Raimond n'ont suivi aucune formation en quelque domaine que ce soit. Leur pratique éducative ne repose donc que sur une expérience accumulée dès leur enfance, chacun appartenant à une famille nombreuse (six et neuf enfants), Mylaine étant l'aînée. Voici quelques moments situés qui permettent d'en avoir une appréhension globale :

- Suite à la disparition du poisson, la maison est méticuleusement fouillée sur trois niveaux, alors qu'il est évident que le poisson ne s'est pas évaporé, et qu'aucune des neuf personnes vivant au logis, excepté les fillettes, ne peut être présumée coupable. Dès lors, dans les deux cas, *qui* l'est, se demandent-ils ?
- Au sujet des bêtises enfantines, « cela ne sert à rien de punir, déjà mes parents le disaient », affirme le mari, qui pourtant se tient le plus souvent en retrait.
- Tous deux maintiennent une attitude constante telle que celle adoptée devant le constat de ces deux mensonges, particulièrement face aux petites provocations qui suivront, destinées à mettre à l'épreuve la parole des adultes, à tester leurs réactions afin de vérifier le crédit que ces enfants peuvent leur accorder. Les adultes ne cherchent pas à étayer des soupçons par des questions insidieuses afin de pousser à l'aveu ou à la délation. Généralement, quand ils parlent entres-eux, Mylaine s'efforce de ne rien entendre de leurs conversations privées, même si elles se tiennent en sa présence.
- Face à leurs erreurs ou leurs fautes, les deux adultes montrent à l'occasion qu'eux aussi sont faillibles : quand Mylaine casse une assiette, elle commente

à l'intention d'une des enfants : « tu vois, moi aussi... ». Elle minimise les accès de colère d'une autre au lieu de les souligner : « regarde-toi, tu es toute rouge. Ça ne te va pas ». Le couple signale les « grosses bêtises » quand elles se produisent, mais ne les dramatise pas, puis les oublie, ceci même quand ils remportent un succès, preuve que ces fautes comptent peu pour eux. L'épisode du poisson restait sans dénouement lorsqu'il a été évoqué une première fois pour exemplifier le comportement des enfants à leur arrivée ; il pouvait signifier aussi leur échec. La vérité du dénouement, l'aveu, n'a été établie que deux ans plus tard par le principal intéressé, leur fils, lorsque je suis revenu à la charge, profitant de sa présence.

- Le couple a autorité sur le cadre domestique organisant l'espace et le temps qui règlent l'accès aux parties communes et aux parties privatives (c.-à.d., chacun sa chambre, son chez soi). Elle n'épie pas ce que ces enfants se disent. Or ils se parlent beaucoup ; en insécurité, et pour anticiper les sollicitations, ils interprètent tous les indices qu'ils perçoivent, les échos des paroles échangées entre adultes afin de se protéger et comprendre ce nouveau milieu qui bouscule les codes qu'ils ont acquis. Ceci mène à des *quiproquo* symptomatiques : un soir, à partir de bribes de conversations saisies de leur chambre, ils croient être évincés d'une sortie au restaurant. Le lendemain les enfants avouent leur crainte de rester seuls, considèrent être objet d'une inégalité de traitement. Mylaine les rassure : la sortie était organisée pour tous.

- La parole du couple est économe : « cela ne sert à rien de répéter ! » ; ils ne font pas la leçon, ne rabâchent pas les préceptes, mais les énoncent quand ils sont enfreints. En conséquence, la reproduction d'une même transgression conduit au rappel sobre de la règle, en fonction de la situation, ce que les fautifs leur reprochent : « tu dis toujours la même chose ! ». Ainsi, avant le départ pour l'école, je vois Mylaine passer le contenu des sacs en revue. Elle en extrait, chez chacune, un jeu électronique et elle leur rappelle que « la maîtresse interdit ça ! ». Les petites jurent que cela ne posera pas de problème. Mylaine les laisse reprendre leurs biens. Une fois parties, Mylaine me confie : « j'espère que la maîtresse fera l'inspection de leurs affaires ».

- Les activités menées par Mylaine à leur intention explorent des tâches modestes. Mylaine propose tout en montrant : faisant la cuisine, bricolant... tâtonnant dans l'attente de les voir se mobiliser ; observatrice et se rendant disponible, elle saisit les suggestions des enfants, même si elles sont saugrenues. Par exemple, quand ils risquent de nouveaux agencements d'aliments, des préparations inattendues et des décorations astucieuses en usant de la récupération, alors qu'il y a peu, ils détérioraient l'espace commun. Tout ceci est réalisé *ensemble*, adultes et enfants réunis.

- Le couple ne rivalise pas avec les parents, comme le dit Mylaine : « nous ferions comme eux si on nous avait retiré nos enfants ».



- Puis, concernant l'accueil et le rapport aux nouveaux venus, « Je ne suis pas toute droite » me dit Mylaine un jour. Mes appréhensions quant à sa moralité sont vite dissipées quand elle poursuit : « avec de nouveaux enfants, je prends le train en marche ». Je retraduis pour moi : « je les accompagne au long de leur progression... elle est sinueuse ». Elle cherche donc à « s'adapter » au fur à mesure à la situation.
- Quant au passé, parfois traumatique, il demeure le domaine réservé des enfants. En ce domaine, Mylaine résiste à toute enquête, bien que les enfants « disent des choses » qui leur échappent, elle reste sourde à leurs paroles, car « c'est leur secret » insiste-t-elle à plusieurs reprises. Quand le juge décide de rendre les enfants à leur famille, Mylaine évoque leur départ : il signifie selon elle non seulement que la famille a surmonté ses difficultés, mais surtout qu'elle, modeste auxiliaire, « a bien travaillé », puisqu'ils sont, selon son expression, « presque réparés ». Ce « presque », commente-t-elle, renvoie à ce passé couvert par leur « secret qui les accompagnera toute leur vie peut-être ».

La pratique éducative « sauvage » de ces non-lettrés est-elle donc si déficitaire, ou insuffisante ?

### **Le traitement des cas : la confiance**

La réaction de Raimond face au mur dégradé est forte de sens pour ces enfants en insécurité majeure. Incriminé, il répond simplement par la négative (v. *supra*). Mais Raimond bouscule ensuite les codes, car son commentaire « ce n'est pas grave, je vais réparer » ouvre une série d'inférences dont ils sont peu coutumiers. Ainsi, en premier lieu, il requalifie les faits, désamorçant la justification d'une sanction sévère. La prise à sa charge de la réparation démontre, en deuxième lieu, que l'atteinte au bien commun n'est pas irrémédiable et, en troisième lieu, que la réparation de la faute est du ressort de l'adulte, se substituant selon la nécessité à l'enfant. Cette décision est conforme à ce qu'Hanna Arendt spécifie de la relation adulte / enfant en termes de protection et de conservation (Arendt, 1972, p. 239 et *passim*). En quatrième lieu, pour le cas où l'enfant serait coupable, cette décision signifie la solidarité de l'adulte avec lui, quelles que soient ses « bêtises », et partant, en dernier lieu, sa confiance.

La confiance est un don authentique au sens de Mauss. Intéressons-nous au fait que le don est « volontaire, libre et gratuit » (Mauss, 1950/2010, p. 147)<sup>5</sup>, il est alors proposition d'alliance, pari volontaire et libre, sans contrepartie, comme la confiance donnée au travers de la proposition de réparer à la place du fautif. Ce pari anticipe ici l'avenir du développement de l'enfant, don redoublé et confirmé dans la durée par le fait de prendre les fillettes au mot sans les juger, la vie poursuivant son cours. Pour être fiable, une proposition d'alliance que signifie le don, si elle exige la liberté, la volonté, la gratuité de la part du donateur, les exige tout autant du donataire potentiel. Cette liberté et cette volonté symétriques sont d'autant plus difficiles à supposer quand elles

sont attendues du faible, de l'ignorant par nature, l'enfant, surtout quand celui-ci est censé avoir un rapport problématique à la loi, ce qui engendre la méfiance. C'est pourquoi c'est à l'adulte de préserver chez lui la *libre issue de rendre* la confiance donnée. Ce don ouvre un espace de liberté en ce que les demoiselles peuvent le refuser, ou l'accepter, mais aussi le retourner en faisant tout aussi librement le contredon d'une confiance enfantine neuve eu égard au monde de violence auquel plus d'une ont été affrontées jusqu'à présent. Avec ce contredon, elles se placeraient alors librement sous le joug de la loi de l'échange et de ce qu'elle implique de réciprocité au sein d'un *vivre ensemble* renouvelé, ce qui a eu lieu (v. *infra*). Est-ce un hasard si ce qu'accorde le couple aux enfants, la confiance, se trouve aussi être la condition même de l'échange non marchand en ce qu'il est « fiduciaire » (cf. Derycke, 2002, pp. 165, 176 et *passim*) ? Les principes de l'échange maussien, donner, recevoir et rendre, sont donc vérifiés.

### **L'Issue**

Le contredon a eu lieu dans les deux cas au bout d'un certain délai, « il faut le temps », répète souvent Mylaine. Ce contredon a été *inventé* à chaque reprise.

Dans le cas du mur dégradé, c'est à Mylaine, celle qui a posé la question « Qui a fait ça ? », et non pas à Raimond, mis en cause, que la vérité a été dévoilée : « Tata, le mur, c'est pas Tonton... le mur, c'est moi ! ».

Dans le cas du poisson, prenant des risques réels, l'une des fillettes a eu le courage d'avouer, non pas auprès du tiers, Mylaine, capable de négocier avec son fils l'attitude à adopter, évitant alors sa possible vengeance, mais de la victime elle-même, qui aurait pu, vu sa jeunesse, être tentée de se faire justice d'autant plus qu'elle était leur otage et l'objet de tourments quotidiens. Le couple n'attendait rien, du reste il m'a dit à plusieurs reprises que les enfants n'avaient pas reconnu les faits ; il a fallu interroger le fils pour restituer un dénouement dont ils auraient pu tirer une légitime fierté.

### **La logique éducative selon l'idéal normatif**

Rappelons que, interrogées quant à leurs réactions face au premier cas, deux enseignantes, chargées de la formation des maîtres, auraient sévi ; une psychologue coutumière de ces enfants a proposé de réparer le mur ensemble.

Ces trois propositions ont toutes en commun la méfiance par la disqualification de la parole enfantine, puisqu'elles présupposent leur égale culpabilité. Comme Mylaine, elles considèrent que ces enfants sont en défaut quant à ce qui se fait et ne se fait pas, puisqu'ils attendent au monde commun, mais ces diplômées en éducation divergent en revanche quant à la conséquence. Pour ces dernières, c'est en les normalisant par des actions correctives et punitives qu'il convient de les conformer à un idéal moral et social. C'est ainsi que, selon une opinion répandue parmi les éducateurs, il s'agit d'être d'autant plus sévère que

ces enfants sont censées être en carence éducative, laquelle se manifeste dans les manquements à la loi et à l'autorité. Une tendance forte croit y remédier en éduquant et rééduquant et, à cette fin, imposer un cadrage serré, « parler d'une même voix », se tenir informé de leurs faits et gestes par une surveillance idéalement panoptique pour « ne rien leur passer », sanctionner, mais aussi récompenser en toute justice, et ceci, chaque fois de manière appropriée, d'où la nécessité de tout voir et de tout entendre. Ces mesures appartiennent à ce que Jacotot appelle « le cercle de l'impuissance » (Jacotot, cité par Rancière, 1987, p. 29), car elles sont *in fine* promises à l'échec. Elles reposent sur la logique engendrée par la relation spéculaire où l'autre, l'*alter*, est projection de *ego*, soit une logique visant à transformer par une éducation coercitive le petit d'homme, futur *alter ego* tenu pour être en défaut de sociabilité, d'intelligence, et ainsi de suite, par rapport à *ego*, ici l'adulte éducateur, implicite incarnation de la norme, à tout le moins, son représentant légitime. Cette relation instaure la supposition d'inégalité entre l'éducateur et l'enfant, plus encore lorsqu'il est « placé ». Si des enfants cèdent à une pulsion destructrice, découverts, ils ont la certitude qu'il y aura sanction ; celle-ci peut du reste leur être appliquée lorsque seules des présomptions les désignent, comme le proposent les trois spécialistes interrogées. Les deux couples de fillettes sont captifs d'un savoir en miroir : elles savent que les parents d'accueil savent qu'elles sont coupables, et leur déni participe du codage propre au « cercle de l'impuissance ». La circularité du dispositif invalide le progrès éducatif attendu, chacun restant assigné à sa place que la transgression ne fait que consolider. Les fillettes attendent une punition, laquelle, dans leur famille, peut être corporelle : plus d'un enfant battu a intégré cette règle au point de défendre ses parents en soutenant qu'il a mérité ce châtement ; cela a été le cas pour l'une d'entre elles.

Face au déni des fillettes, leur aveu spontané empièterait sur le rôle de l'éducateur éclairé par l'idéal normatif, il mettrait en cause sa fonction (un éducateur, à quoi bon, puisque ces enfants font ce qu'elles veulent!) et brouillerait les frontières : faute avouée est à moitié pardonnée. L'aveu transforme la relation en ce que le fautif reconnaît qu'enfin il partage la loi et une responsabilité, gage d'une obéissance à venir. L'aveu met donc en cause l'identité des places et leur caractéristique respective : l'indépendance subversive du contrevenant et, symétriquement, la liberté de sanction de l'éducateur. Au sein de ce contexte prédominant, les fillettes ont dû être troublées non seulement par l'absence de sanction, mais surtout par le cours de la vie qui a suivi : il s'est déroulé comme si *rien* ne s'était produit.

## L'ALTERNATIVE EDUCATIVE, LA DIMENSION POLITIQUE

### *L'alternative éducative*

Mylaine et Raimond mettent les préjugés et les suspicions à l'épreuve du réel. Ils ne cherchent pas à tout savoir à propos de ce que font et disent les

enfants, chez eux, ailleurs, c'est « leur secret ». Ils ne cherchent pas à « cuisiner » l'un pour provoquer l'aveu ou la délation, ils ne leur imposent pas un idéal auquel ils devraient se conformer pour leur plaire et satisfaire à l'attente sociale. Face aux « grosses bêtises », l'important n'est pas de sanctionner, mais d'établir les faits (trouver le poisson), identifier le coupable, le temps qu'il faudra, non pas pour le punir, mais pour mettre en évidence le primat du réel auquel tous, adultes et enfants, doivent se soumettre. C'est ce primat du réel qui prévaut également pour relativiser la faute : les adultes aussi échouent (p. ex., ils brisent de la vaisselle). Ils montrent leurs failles et, en mettant des mots sur ces accidents, donnent du sens au monde muet. En conséquence, les actes répréhensibles ne vont pas alimenter les stéréotypes qui stigmatisent ces enfants : l'ardoise de la mémoire est effacée, même quand il s'agit de faits qui témoignent de la réussite du couple, leur « estime de soi » n'entre pas en jeu pour troubler la relation à ces petits autres dont ils préservent l'altérité. Ils ne rabâchent pas des principes érigés en idéaux transcendants, extérieurs aux sujets, mais, supposant qu'ils les ont intériorisés, ils se contentent de les rappeler lorsqu'ils ont transgressés, autre occasion où ils font signifier le fait dans son contexte.

Ainsi, le don de la confiance, la confrontation aux faits, la mise à l'écart des jugements posés *a priori* et la verbalisation d'un monde qu'ils rendent accueillant ouvrent aux enfants un espace de liberté relativement sécurisé. Plutôt que céder au préjugé selon lequel les enfants sont incapables de mener une tâche à bien, le couple suscite leur volonté en explorant avec eux le réel, particulièrement les domaines qui ne sont pas nobles selon les critères du jugement prédominant qui donne priorité au scolaire, à ses tâches et ses savoirs, et ainsi de suite. Au lieu de cela, il encourage et accompagne leurs modestes initiatives. Plutôt que de laisser les adultes retapisser, celles mêmes qui avaient dégradé les lieux ont proposé de réparer les parties abîmées de leur chambre en y collant des dessins de leur invention !

Cet espace de liberté est aussi celui qui est laissé aux parents biologiques, pourtant dessaisis. En conséquence, les enfants ne sont pas tirillés entre eux et les « parents » provisoires. Il en est de même avec la maîtresse, chacun ayant à prendre ses responsabilités : l'une, à repérer les transgressions, les autres, à s'affronter aux risques qu'elles entraînent, assumant leur choix (cf. l'épisode des jeux interdits, *supra*). Par exemple, Mylaine prévient les petites, mais ne les protège pas du réel de la loi en gardant les objets litigieux de force. L'espace qui leur est offert et qu'ils sont invités à investir favorise la prise de risque, enrichit les expériences et les leçons qu'ils en tireront. Ils prennent ainsi confiance en eux et « brisent » progressivement « le cercle » qui les aliène.

Les pratiques du couple correspondent-elles au jugement social qui les tient pour des incompetents ?

## Politique

« Vivre ensemble » va de soi semble-t-il. Mais ce « vivre » devient problématique dès que se pose la question de l'autonomie : vivre en autonomie, est-ce pour autant l'être « ensemble » ? Le premier couple de fillettes manifeste son autonomie en dégradant le mur sans doute en toute liberté, s'arrogeant sans réfléchir le pouvoir d'agir sans limites, ceci jusqu'à ce que Mylaine leur fasse prendre conscience qu'elles avaient outrepassé un interdit. Quant aux autres, elles avaient bien conscience d'une double transgression : attenter au bien d'autrui et faire souffrir un animal. Elles ont dès lors affirmé leur pouvoir en toute indépendance, celui d'ignorer ou de *ne pas* agir selon les prescriptions. Ce faisant, les deux couples enfantins créent un rapport de force avec autrui pouvant instaurer une lutte sans merci entre les zones où s'exercent le pouvoir des uns et celui des autres, toutes indéfectiblement intriquées ; rapport interprétable ici selon la corrélation agression répression au nom de la protection des biens privés. Cette corrélation quasi juridique appartient au trésor des idées reçues qui agrègent en communauté ceux qui les partagent, et rejettent les autres, ce que Jacotot appelle « agrégat ».

Mylaine et Raimond évitent ce piège : ils expérimentent une *interdépendance alternative* propre à ce qui fait vie *ensemble* par une éducation à la co-existence, c'est-à-dire au rapport à l'autre dont l'épure, proposée par le philosophe J.-L. Nancy (1996, 2001), esquisse « l'être-avec ». <sup>6</sup> En effet, les individus, dans toute leur singularité, sont interdépendants parce qu'ils sont « tous vulnérables » (Tronto, 2009, p. 51). Il n'existe donc pas d'hommes et de femmes déficients, en général, par rapport à d'autres, compétents, en général <sup>7</sup> ; ce qui nécessite de les considérer d'abord *et* comme des égaux et comme des êtres parlants, ce qui revient au même. Leur vulnérabilité est indéfinie selon les situations, ce qui, radicalement, rend chacun dépendant d'autrui et lui impose d'être demandeur vis-à-vis de ceux-là qui peuvent suppléer à sa déficience, à ses besoins, partant, à ses désirs. Demander, c'est parler, et par là, « vérifier l'égalité de principe des êtres parlants » (Rancière, 1987, p. 67).

Cette éducation-là nécessite de se tenir à l'écart des représentations imaginaires d'autrui, de valeurs érigées en idéaux abstraits et transcendants, posés hors des sujets, soit toutes ces représentations partagées qui constituent le « ciment social [qui] pétrifie les têtes pensantes » (Rancière, 1987, p. 99). Ainsi, pour Jacotot, paradoxalement « ce qui rassemble des *hommes*, ce qui les unit, c'est la non-agrégation » ce dont il tire la conséquence : « les hommes sont des êtres distants » (Rancière, 1987, p. 99).

Comment cela ? En instaurant un rapport différent au langage par le primat accordé à ce qu'il y a à *faire dans le monde* qui environne, où petits et grands s'autorisent à « avoir prise » (Rancière, 1998) ; c'est pourquoi ce monde où agir est la priorité qui tient à *distance* adultes et enfants. Cette confrontation au réel par la pratique (Jacotot : « faire est tout », dans Rancière, 1987, p. 181)

invite à nettoyer les têtes des préjugés qui font obstacles à sa saisie empirique ; elle invite simultanément à supposer l'égalité des intelligences de chacun face à toute difficulté dès qu'il s'assigne à la vaincre<sup>8</sup> ; la « distance » rend vacant un possible espace où la liberté des individus peut être préservée, ici, celle des enfants, sous l'autorité des principes qui rendent possible la coexistence. Ce que chaque fillette a *fait* de répréhensible est dégagé, dans un premier temps, de tout jugement moral, considérant qu'il faut attendre que le principe en émerge chez elle(s), car il est *immanent*. C'est aussi cela la confiance ; l'élucidation du constat (le mur, le poisson étouffé) est restée en suspens tout le temps qu'il fallait, et même à perte de temps, car les « bêtises » même grosses sont « normales ». La parole des fillettes a toujours prévalu contre l'évidence, leur liberté a ainsi été protégée, le comportement des adultes après l'événement a confirmé qu'elles pouvaient avoir confiance en eux. Ainsi ont-elles chaque fois produit la seule interprétation pertinente qu'elles seules pouvaient concevoir. L'important est que la temporalité de l'énigme que recelait la parole donnée, entre les faits et l'aveu, puis après, a été tissée d'activités communes, de paroles faisant signifier le contexte : sorties, jeux, expériences culinaires, bricolage, controverse. Bref, le monde a été exploré et progressivement modifié à partir d'une posture nouvelle.

Cette posture n'est pas sans rapport avec *la* politique. En effet, si l'action politique vise le vivre ensemble, son objet n'est pas l'« homme ». Relisons Arendt (1995) :

au centre de la politique, on trouve toujours le souci pour le monde et non pour l'homme.... Partout où les hommes se rassemblent, un monde s'intercale entre eux, et c'est dans cet espace intermédiaire que se jouent toutes les affaires humaines. (pp. 44-45)

Position compatible avec celle de Jacotot à propos de la *distance* entre les hommes occupée par le *faire*. L'espace de liberté et de confiance qu'offrent Mylaine et Raimond n'est pas réservé à l'oisiveté ; il est occupé par le *faire-avec* les enfants et engrène leur volonté qui tisse l'« être-avec » (Nancy, 2001, pp.115 - 121). C'est dans la prise de part au monde que, fissurant l'« agrégat », adultes et enfants entrent en « communication d'effort » et se constituent en « communauté des intelligences » (Rancière, 1987, p. 97 et *passim*) : « il faut voir combien ils sont intelligents » commente Mylaine, les comparant non seulement à ses propres enfants, mais aussi aux adultes.

Ainsi conçue selon cette logique alternative, l'éducation au vivre ensemble ne vise donc pas la transformation coercitive d'hommes, grands ou petits, jugés en déficit cognitif et / ou de sociabilité afin de les faire correspondre à un idéal, mais elle est un accompagnement dans un espace de liberté suffisamment sécurisé pour que les expériences puissent trouver un lieu et se convertir en savoir. Cette alternative est *aporétique* (Rancière, 1995, p. 11) en ce qu'elle repose sur un rapport paradoxal de non-maîtrise des adultes sur les enfants,

rapport dont l'issue n'est pas prévisible, ce qui est en contradiction avec la conception dominante, normative, qu'il faut opérationnaliser.

## CONCLUSION

L'aveu occupe un carrefour de significations :

Il vient en excès par rapport à une démarche de maîtrise guidée par les besoins et mise en place par un éducateur qui négocierait des objectifs avec l'enfant et contrôlerait le pas à pas de leur réalisation afin de parvenir à la norme souhaitée. Cet aveu surgit inopinément, de plus, il n'est même pas considéré par ce couple d'éducateurs comme un indicateur important : l'issue de l'affaire la plus délicate avait même été oubliée. L'essentiel pour eux est ailleurs : proposer à ces enfants, victimes du jugement social et de pratiques impuissantes, une ouverture émancipatrice.

Cet aveu est une manifestation qui *vérifie l'égalité* et, en cela, il brouille la frontière, cependant bien établie, entre adulte et enfant : en avouant, ils entament leur amour propre, démontrant là une maturité inattendue, alors qu'ils sont sujets à des « problèmes de comportement ». Ils prennent aussi d'autres risques : outre la sanction, ils brisent le confort du « cercle de l'impuissance », agression – répression, et inventent de nouvelles solutions.

Les aveux manifestent la volonté enfantine de prendre librement part au monde domestique, afin d'y « vivre » effectivement « ensemble », enfants biologiques compris, en se pliant à ses règles. S'il ne s'agit pas là de citoyenneté politique, laquelle est réservée aux adultes et se circonscrit classiquement à l'espace public, il n'en demeure pas moins que leur geste est de même nature : les enfants n'attendent pas l'âge adulte pour prendre part à un environnement qui les dépasse et les sollicite. Mylaine, revenant sur les progrès des enfants qui lui sont confiés, dit souvent : « je n'ai *rien* fait pour cela ». Ce faisant, en effet, ces enfants « cassés » se « réparent » et s'éduquent, le couple se contentant d'offrir des conditions favorables.

Face à eux, le couple s'impose des limitations. Elles se traduisent par la mise à disposition de leur temps et de leur espace domestique ; celles-ci cadrent ces nouveaux venus, mais aussi elles créent une aire de liberté émancipatrice. Ces enfants pourront y faire preuve d'indépendance, risquer des expériences, et ainsi se trouver en « communication d'effort » avec les adultes qui les accompagnent en lâchant la bride : l'essentiel est donc l'« être-avec » rassemblant les êtres singuliers, « distants », et créant ainsi une nouvelle communauté de volonté qui subvertit les places déjà attribuées.

Plus important encore, le couple assume sa part de ce qui est *impossible* à obtenir et dont il fait son deuil, part qu'il ne cherche pas à réduire : ils font leur deuil de l'idéal à quoi chaque enfant devrait parvenir. Bien plus, ils respectent le « secret » que les enfants emportent avec eux quand ils les quittent

« presque réparés ». Ce « presque » fonctionne comme indicateur d'inviolabilité ; il signifie que, malgré leurs progrès, leur joie « énorme », confiait le psychologue, les expériences pénibles, voire les traumatismes, n'ont pas été effacés de leur mémoire. « C'est leur secret » qui les accompagnera leur vie durant et à propos duquel Mylaine s'est interdit toute intrusion. Il les protège de l'atteinte à leur corps symbolique,<sup>9</sup> ce corps parfois malmené, voire violenté, qui réclame pudeur et protection. Il recouvre le noyau éthique de la relation et trace une frontière dans la prise en charge éducative limitant la sollicitude parfois envahissante de l'adulte et sa volonté de tout savoir sous le meilleur des prétextes : leur « bien », car c'est souvent ce penchant à tout savoir qui, précisément, porte atteinte à l'éthique éducative.

Que faire de l'exemple donné par ces illettrés ?

Les objectifs de cette contribution étaient tout d'abord de montrer qu'il existe une alternative peu visible à la conception classique de l'éducation au vivre ensemble. Néanmoins, l'ouverture éducative qu'offrent ces parents « auxiliaires », véritables profanes de la citoyenneté, ne prépare-t-elle pas de futurs adultes à vivre en citoyens libres et respectueux des autres ?

Le fait que cette alternative soit observée chez un couple formé d'une illettrée et d'un analphabète ne relève pas de quelque parti pris rousseauiste : leur initiative créatrice aurait pu se déployer à l'écart de quelque prétendue corruption provenant de la formation académique. Connaissant le milieu illettré de longue date, je considère que la posture qu'ils manifestent n'est pas spontanée ; elle est sans doute un *artefact* (cf. Derycke, 2010). Elle a été rendue discernable grâce aux observations d'un psychologue appelé à l'aide, très étonné du reste de reconnaître chez eux la même que la sienne, acquise après cinq ans de formation universitaire, complétée par de nombreuses années de « groupes de cas cliniques ».

Le second point à souligner dans cette contribution tient donc à ce paradoxe : bien que non-lettrés, non formés, ces personnes font preuve, en dépit du jugement social qui les assigne à l'incompétence, d'une « expertise profane » (Wynne, 1996, p. 67 et sq) de haut niveau. Ce point est socialement subversif, et tout particulièrement dans le périmètre des sciences de l'éducation. Ces personnes se sont émancipées à la fois politiquement : elles se considèrent comme *n'importe qui* en dépit de la stigmatisation dont elles se savent être l'objet. Intellectuellement, elles attestent d'une pratique semblable à celle d'un diplômé, ce qu'elles ignoraient avant sa venue. De là suit une question : ils ont acquis certes cette expertise, mais comment ? La place manque ici pour développer une hypothèse, tout au moins proposons une perspective à documenter empiriquement. « Mylaine a toujours vécu avec des enfants » m'a confié Raimond un soir, en me reconduisant, quand je m'étonnais de la liberté qu'elle accordait aux enfants dont elle avait la garde. Elle était en effet la sœur aînée de six enfants : elle a toujours secondé sa mère, accaparée



par le métier de matelote sur le bateau. Elle s'est occupée des frères et sœurs, accompagnant leurs progrès, les protégeant surtout (un bateau de transport est conçu pour les professionnels qui y travaillent). Cette fonction d'auxiliaire la dispensait de projeter sur eux l'idéal aliénant dont les parents peinent à se départir, d'autant que, la superposition de l'espace familial et de l'espace professionnel, l'exiguité des lieux, interdisaient la confusion des rôles. Dans ces conditions non formelles, Mylaine a dû développer des savoirs et acquérir des habilités dont, adulte, elle a su tirer parti *parce qu'avec son époux ils se sont livrés à une analyse critique qui les a conduits à rompre non seulement avec le métier de la batellerie, mais surtout avec la quotidien que cela impliquait pour les enfants, et choisir en conséquence une autre vie, à terre.* En tout état de cause, le parallèle entre cette situation originelle et la situation présente est frappant, même si le maintien de cette posture reste encore à élucider : auxiliaire maternelle, Mylaine n'empiète pas sur les prérogatives qu'ont les parents sur les enfants qui lui sont confiés; respectant leur droit, leur idéal, elle explore avec ces petits des espaces de liberté où ils peuvent se construire.

Il convient aussi de se demander si le couple ne trouve pas le fondement de sa posture dans une expérience commune avec ces enfants qu'ils assument et que d'autres dénie : celle de la stigmatisation. Tant l'illettré que l'enfant placé sont sous le coup d'un jugement social qui les assigne au handicap : les uns seraient ignorants par leur propre faute, les autres, inéduqués par celle de leurs propres parents. Ils ne sont pas nombreux sans doute ceux qui acceptent dans le regard d'un enfant le miroir de leur propre échec ; or Mylaine et Raimond y décèlent peut être une épreuve qui les rapproche et dont ils tirent sans doute sinon un sentiment de solidarité et une connivence, à tout le moins une force pour aller de l'avant : jugés comme « nuls », adultes, ils n'ont rien à perdre. Mais ils ont aussi fait leurs preuves. « Nous n'avons peur de rien » dira Raimond en riant à propos de leur audace à s'offrir par leur travail et leur ingéniosité une maison, des vacances, une réussite sociale qui devaient leur être socialement et économiquement inaccessibles. Mus par cette confiance en soi, n'ont-ils pas créé les conditions pour la communiquer à ces enfants par capillarité ?

## NOTES

1. « Illettré » appartient au discours institutionnel en France, depuis 1984 (cf. Espérandieu, Lion, Bénichou *Des illettrés en France – Rapport au Premier Ministre, 1984*) et par extension en Europe francophone. Son effet stigmatisant est paradoxal, car il émane de l'intention gouvernementale d'améliorer la situation de ces personnes en créant le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI), auquel a succédé l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI). Cet effet est assumé dans cet article afin de rendre le lecteur sensible à la contradiction entre l'assignation à cette catégorie et le fait que les parents présentés ici témoignent d'une pratique qui subvertit cette assignation.
2. Projet européen « Citoyenneté profane » (Profacity, 7<sup>e</sup> PCRD 2008 / 2011). La présente communication a bénéficié du financement de la Région Rhône-Alpes, Cluster 12, Axe 4.

3. Révolutionnaire français, contemporain de Condorcet, il soutient des positions diamétralement opposées, prônant la posture de « maître ignorant » et dénonçant celle du maître institué par l'École, tenu pour seul médium légitime entre le savoir et l'élève.
4. Selon le philosophe Clemens (2010), l'enjeu de la politique dans la perspective d'Aristote est de « favoriser la vie commune d'une population, voire le 'bien vivre ensemble' qui permet d'exister humainement au-delà des besoins naturels » (p. 7).
5. Il est simultanément « contraint et intéressé » (Mauss, 1950/2010, p. 147), ce qui rend le don logiquement trivial. Sa consistance est rétablie quand on repère la disjonction entre les deux membres de la formule caractérisant le don : le premier (la liberté, etc.) appartient au plan sémantique de l'*avoir* où le donateur prélève un objet, matériel ou non, pour s'en séparer afin de l'attribuer à autrui, alors que le second membre (la contrainte), appartient à celui de l'*être*, lequel confère au donateur un statut symbolique dépendant d'une loi, de devoirs et de nécessités sociales (cf. Derycke, 2002).
6. L'élaboration de Nancy explicite la structure de l'intersubjectivité. Dans *La pensée dérobée* (2001), le philosophe poursuit le thème du *cum* qu'il a présenté en 1996 (*Être singulier pluriel*), soit l'être-avec comme intervalle et lieu, « être-en-commun par-delà l'être pensé comme identité, comme état et comme sujet » (2001, pp. 115 - 116).
7. Mylaine et Raimond ne se considèrent pas plus déficients ni incompetents que d'autres, chacun ayant ses points faibles et ses points forts ; ils ont le même avis à propos des enfants accueillis : « ils ne sont pas nuls ».
8. Selon Jacotot, l'égalité des intelligences est une « opinion » (Rancière, 1987, p. 77). C'est l'ignorance de la vérité qui est déclencheur de la volonté de recherche où cette intelligence se manifestera. Cette égalité n'est pas à viser pour l'obtenir, elle est un axiome : il suffit de « tester la fécondité de cette supposition » (Rancière, 1987, p. 78).
9. J'entends par là tout ce qui est connecté par métonymie au corps humain, et partant, concerné par son « inviolabilité », laquelle est le « noyau d'une éthique universalisable » (Clemens, 2010, p. 46). En effet, la notion d'« égale dignité », en ce qu'elle limite la liberté de chacun, souffre d'interprétations différentes selon les individus. En revanche, l'« intégrité du corps » est partageable, car son atteinte est « intolérable » et « provoque l'indignation » (Clemens, 2010, p. 47, il résume là les pages 40 - 46, plus complètes, de *Un mot seul n'est jamais juste*, 1997).

## REFERENCES

- Arendt H. (1972). *Crise de la culture*. Paris, FR : Gallimard.
- Arendt H. (1995). *Qu'est-ce que la politique ?* Paris, FR : Seuil.
- Battegay A., Derycke M., Roux, J. et Tétu, M.-T. (dir.). (2012). *Profane Citizenship in Europe*. Paris, FR : Le Manuscrit.
- Clemens E. et Jans, E. (2010). *La démocratie en questions*. Bruxelles, BE : La Lettre volée - Passa Porta.
- Clemens, E. (1997). *Un mot seul n'est jamais juste*. Ottignies, BE : Quorum.
- Derycke, M. (2002). Essai sur le don, essai d'aventure sémiotique. Dans J. Anis, A. Eskénazi et J.-F. Jeandillou (dir), *Le signe et la lettre - Hommage à Michel Arrivé* (pp. 159-180). Paris, FR : L'Harmattan.
- Derycke M. (2008, juin). Un 'art entre deux' : réflexivité et déprise dans l'accompagnement scolaire [Numéro spécial : Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés]. *Transformations - Recherches en éducation des adultes*, 1, 163-173.
- Derycke M. (2010) Ignorance and translation, artifacts for practices of equality. Dans M. Simons et J. Masschelein (dir.), *Educational philosophy and theory* (553-570). Oxford, UK : Blackwell Publishing.
- Espérandieu V., Lion A. et Bénichou J.-P. (1984). *Des illettrés en France. Rapport au Premier ministre*. Paris, FR : Documentation française.
- Lahire B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon, FR : Presses universitaires de Lyon.
- Lahire B. (1999). *L'« invention » de l'illettrisme*. Paris, FR : La Découverte.

- Mauss, M. (1950/2010) *Essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, in *Sociologie et anthropologie*, Paris, FR : P.U.F.
- Nancy J.-L. (1996). *Être singulier pluriel*. Paris, FR : Galilée.
- Nancy J.-L. (2001). *La pensée dérobée*. Paris, FR : Galilée.
- Rancière J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris, FR : Fayard.
- Rancière J. (1995). *La mécontente*. Paris, FR : Galilée.
- Rancière J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris, FR : La Fabrique.
- Rancière J. (2010). Choses (re)dites. Dans M. Derycke et M. Peroni (dir.), *Figures du Maître ignorant – Savoir & émancipation* (pp. 407-427). St-Etienne, FR : PUSE.
- Tronto, J. (2009). *Care démocratique et démocratie du care*. Dans P. Molinier, S. Laugier et P. Paperman (dir.), *Qu'est-ce que le care ? – Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (pp. 35-55). Paris, FR : Payot.
- Verstraete, G. (2012). Des actions à la recherche de sens. Dans Battégay A., Derycke M., Roux, J. et Têtu, M.-T. (dir.), *Citoyenneté profane en Europe* (pp. 197-218). Paris, FR : Le Manuscrit.
- Villechaise-Dupont, A. et Zaffran J. (2004). *Illettrisme : les fausses évidences*. Paris, FR : L'Harmattan.
- Wynne B. (1996) May the sheep safely graze? A reflexive view of the expert-lay knowledge divide. In S. Lash, B. Szerszynski et B. Wynne (dir.), *Risk, environment and modernity* (pp. 65-76). London, UK : Sage.

MARC DERYCKE est professeur au département de Sciences de l'éducation de l'Université Jean Monnet, Saint-Etienne (FR). Ses principaux travaux concernent, dans le cadre de l'illettrisme, l'autorité, le suivi pédagogique des enfants du voyage au plan européen et l'évaluation. [marc.derycke@univ-st-etienne.fr](mailto:marc.derycke@univ-st-etienne.fr)

MARC DERYCKE is a Professor in the Department of Educational Sciences at Université Jean Monnet in Saint-Etienne, France. His main work in illiteracy focuses on authority, the pedagogical follow-up of traveling children in a European context, and assessment. [marc.derycke@univ-st-etienne.fr](mailto:marc.derycke@univ-st-etienne.fr)