Face à l'idéologie uniciste, une éducation émancipatrice

Joanna Lorilleux & Véronique Castellotti
Université François Rabelais, Tours – EA 4246 PREFics-DYNADIV

Axe 3 – mots clés : allophonie, plurilittératie, émancipation, didactique des langues, appropriation, SEGPA, NSA

Dans la situation de mondialisation de l'éducation, la question des idéologies linguistiques et éducatives se pose avec acuité aux chercheurs en didactique des langues qui s'intéressent à l'intégration de jeunes migrants allophones au sein du système scolaire français. L'idéologie uniciste sous-jacente à ce système éducatif, qui s'actualise tout à la fois dans le collège unique, la représentation homogène des classes de niveau, l'idéologie « *linguistique de la nation* » combinée à celle de « *l'inégalité des langues* » (Beacco, 2001 : 26), ou encore dans le monolinguisme scolaire qui « *constitue la base idéologique […] de l'approche de la langue dans les programmes scolaires* » (Bertucci et Corblin, 2004 :6), vient heurter la diversité d'expériences humaines dont les élèves allophones sont des représentants « types ».
Nous présenterons ici des réflexions prenant appui sur une recherche de thèse, menée auprès d'adolescents allophones, non scolarisés avant leur arrivée en France. Cette recherche vise à faire construire des représentations de l'écrit à de jeunes collégiens scolarisés en classe d'accueil pour élèves peu ou pas scolarisés auparavant, (désormais CLA-NSA[1]) et en classe de troisième de section d'enseignement général et professionnel adapté (désormais SEGPA), afin de mieux comprendre les enjeux qui se font jour au cours de leur scolarisation, qui est aussi une forme d'intégration à la société dite d'accueil, la société française.
Après avoir rapidement présenté cette recherche, nous proposerons une réflexion sur les conditions de possibilité d'une éducation émancipatrice à la lumière de deux lectures principales, celles du *Maitre ignorant* de J. Rancière et celle de l'ouvrage de F. Jullien intitulé *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, qui nous permettront d'envisager l'appropriation (ou la reconfiguration) des connaissances de ces jeunes élèves par le biais d'une traduction un peu particulière. La réflexion se conclura avec la mise en questions des rôles même de l'école et de la scolarisation et l'esquisse d'une refondation de la recherche en didactique sur d'autres bases.

Représentations de l'écrit d'adolescents allophones scolarisés tardivement.

La recherche[2] sur laquelle s'appuie notre cheminement prend place dans le contexte scolaire français. Dans le cadre d'une réflexion sur l'appropriation de l'écrit par des jeunes nouvellement arrivés en France et qui n'ont pas, ou peu été scolarisés avant leur arrivée, une série d'ateliers d'arts plastiques a été mise en œuvre dans deux classes particulières de l'enseignement secondaire : une CLA-NSA, regroupant onze élèves de diverses nationalités, âgés de onze à seize ans, et une classe de 3ème SEGPA, composée de quinze élèves âgés de 14 à 16 ans, dont 40% des élèves étaient d'anciens primo-arrivants.
L'objectif premier était de comprendre comment ces élèves se construisent leurs représentations de l'écrit. Pour ce faire, deux images leur ont été soumises, l'une représentant un idéogramme chinois, l'autre une encre d'Henri Michaux. A partir de ces images ont eu lieu

[1] L'appellation disparait à l'automne 2012 pour devenir UPE2A-NSA. A la période où ont été mis en place les ateliers, (Février-juin 2012), la structure était bien une CLA-NSA
[2] Pour une présentation plus détaillée de cette recherche, voir Lorilleux, J. (2014 b)

des discussions collectives sur la nature de ce qui était représenté (écriture ou dessin), discussions alimentées par les connaissances des élèves. Par la suite, ils ont été invités à produire, avec des matériaux variés (argile, fusain, encre de Chine, gouache, vidéo, par exemple), une œuvre en lien avec les échanges, puis un troisième élément qui constituerait une suite aux deux éléments présentés. Les élèves ont également commenté leurs œuvres dans des entretiens, et pour la classe NSA, ils les ont présentées dans un film, en forme de musée portatif.

Un premier niveau d'analyse de ces éléments permet de montrer que, loin d'être insignifiantes, ou inexistantes, les représentations de l'écrit de ces élèves sont au contraire très présentes, riches et variées et très souvent inscrites dans une réflexivation de leurs expériences, soit à travers les histoires familiales, les pratiques extra-scolaires et/ou intimes des élèves, soit encore dans leurs manières de se projeter dans l'avenir, mais aussi, plus profondément peut-être, dans leur façon de s'approprier et de mettre en œuvre des caractéristiques de l'écrit pour leurs créations plastiques[3].

Textes, tissages

Après cette brève présentation de la recherche sur laquelle s'appuient nos réflexions, nous opérerons un retour sur quelques extraits du *Code de l'Education*, sorte de « retour aux sources », menant à un élargissement de notre questionnement vers les orientations du système scolaire français, avec une réflexion sur l'égalité des chances, les parcours hors norme et l'émancipation. Nous convoquerons ensuite les textes précédemment cités de J. Rancière et de F. Jullien, textes qui se mêlent aux œuvres et aux propos des élèves rencontrés durant les ateliers et constituent ainsi la chaine autour de laquelle se noue une série de paradoxes, fils de trame de notre réflexion.

Le premier paradoxe concerne la mission de l'école et, par conséquent, celle des enseignants, mise en tension avec l'organisation de la structure scolaire. D'une part, le *Code de l'Education* thématise dès ses premières phrases une égalité de principe, universelle, qui doit permettre à l'école d'assumer sa mission de lutte contre des inégalités sociales, plus contextuelles.

> "*[le service public de l'éducation] contribue à* l'égalité[4] *des chances et à lutter contre les* inégalités *sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative […]. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de* développer sa personnalité, *[…], de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle,* d'exercer sa citoyenneté." (Code de l'éducation, l'article L111-1)
>
> "*La formation scolaire favorise* l'épanouissement de l'enfant, *lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à* l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. *Elle prépare à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Elle développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires* à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication. *Elle favorise l'esprit d'initiative. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions*." *(article L 111-2)*

L'accent est mis ici à la fois sur une égalité de principe, universelle et sur le développement de la personnalité de chacun, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et des « responsabilités d'homme », ce que nous interprétons comme la nécessité de former, dans le respect des rythmes et aspirations de chacun, des personnes libres et émancipées des atavismes sociaux mais aussi d'éventuelles chaines intellectuelles, qui soient autonomes dans « la société contemporaine de l'information et de la communication ». En outre, le système scolaire organisé en cycles et non plus en années doit permettre de respecter le « *rythme des enfants* », en s'adaptant à leur vitesse d'acquisition des connaissances et des compétences visées. Comme l'école primaire, le collège unique s'inscrit dans cette dynamique. On est pourtant en

[3] Le présent article n'a pas pour objet l'analyse de ces œuvres, nous renvoyons les lecteurs intéressés à la thèse de J. Lorilleux, en cours.

[4] Nous soulignons

droit de se demander si, dans cette expression, l'adjectif *unique* ne s'applique pas davantage aux élèves, considérés au prisme de leur unicité putative, de leur uniformité fantasmée, plutôt qu'au collège, qui, comme nous allons le montrer, ne revêt pas une forme unique pour tous.
En effet, en dépit de ces éléments rapidement énumérés, persistent notamment deux structures particulières qui trouvent leur origine dans la différenciation des élèves qui y sont orientés. Ce sont ces structures qui constituent le terrain de la recherche présentée ici, une CLA-NSA, et une classe de 3ème SEGPA. Autrement dit, hors d'un certain empan, l'institution distingue une inégalité de certains élèves, liée au fait qu'ils n'ont pas une maitrise suffisante ou satisfaisante, du français[5] et/ou (?) qu'ils n'ont pas acquis les connaissances et compétences normalement attendues à leur âge. C'est bien la conjonction - dans des proportions très variables et pour des raisons diverses – de ces deux éléments qui détermine l'orientation des élèves en CLA-NSA : quand il n'y a pas eu de scolarisation antérieure, et que les élèves sont allophones ; ou en SEGPA : lorsque la scolarité antérieure fait « problème », qu'on observe des acquis fragiles pour ce qui concerne la maitrise de la langue notamment écrite, ou, plus largement, des usages et « nouages » langagiers à l'école et hors l'école qui ne correspondent pas aux usages scolaires.
La réponse apportée par l'institution à l'inégalité établie de ces élèves réside dans la constitution de classes alternatives aux classes ordinaires, des structures particulières, dites « adaptées » aux besoins spécifiques des élèves, supposées permettre de combler les écarts à la norme. En dépit des objectifs affichés et de la bonne foi des acteurs, ce que propose l'Education nationale ne permet pas de rééquilibrer les inégalités (notamment les inégalités sociales pour la SEGPA, Zaffran, 2010) et risque même d'en créer (pour les NSA, sur une base ethnique, par exemple, Payet, 1996 ; Dhume & al. 2011).
Le *Code de l'Education* stipule que « *le service public d'éducation reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser* », qu'il vise à lutter contre les inégalités, notamment sociales, entre autres en organisant la scolarité en cycles (et non plus en années) de façon à respecter le rythme des enfants en amenant *« les maîtres à passer d'une conception de l'enseignement dispensé à une classe dont le niveau, supposé homogène, est fixé a priori à celle d'une pédagogie adaptée à des enfants différents en situation d'apprentissage »*[6]. Certains jeunes, pourtant, ne répondent pas aux critères de niveau scolaire (finalement rapporté à un rythme standard) et/ou de maitrise du français et sont orientés vers les structures spécifiques décrites.
Se pose alors la question suivante : la fréquentation de ces structures permet-elle l'émancipation, sociale mais aussi intellectuelle des élèves, émancipation qui leur permettrait « *d'exercer* [pleinement] *leurs responsabilités d'hommes et de citoyens* » ? La lecture de l'ouvrage de J. Rancière sur Joseph Jacotot, qui porte comme sous-titre *Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, offre une perspective stimulante sur cette question et les conditions de possibilité d'une éducation émancipatrice.

Le maitre explicateur et l'égalité des intelligences

a) Un savoir constitué (externe), pivot de l'asservissement intellectuel

Dans sa présentation de l'œuvre de Jacotot, Rancière développe l'idée selon laquelle le maitre explicateur est un maitre qui asservit : le maitre explicateur fournit une explication sur l'explication fournie par le livre (support de l'apprentissage) ; en d'autres termes, il ne laisse

---

[5] Goigoux (1998 : 1) souligne le fait que « *les élèves de 6e SEGPA obtenaient des résultats similaires [*aux évaluations nationales en français*] à ceux des 5% des élèves les plus faibles scolarisés en 6e ordinaire*. » (Synthèse de l'étude "Les élèves en grande difficulté de lecture et l'enseignement adapté", http://ash.ia02.ac-amiens.fr/IMG/pdf/lecture_segpa_goigoux_1998.pdf consulté le 16/11/2014)

[6] « Organisation de l'enseignement du premier degré », http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/enseignement-primaire/organisation/, consulté le 5/12/2014

pas l'intelligence de l'élève aux prises directes avec la nécessité de signifier, parce que ce dernier risquerait de ne pas faire sens *correctement* de ce (ou avec ce) qui lui est soumis. Le maitre explicateur ne fait donc que maintenir la distance entre celui qui sait, le maître, et celui qui ne sait pas, l'élève, *en conservant le contrôle du sens, de ce qui doit être compris*. Le maintien de cette distance repose sur plusieurs facteurs : « *D'une part, il [le maître] décrète le commencement absolu: c'est maintenant seulement que va commencer l'acte d'apprendre*. » (Rancière, 1987 :16) et cet aspect nous intéresse au plus haut point : le maitre explicateur ne tient pas compte de l'histoire de l'élève, de sa compréhension du monde, ou de ses expériences d'appropriations antérieures. « *D'autre part, sur toutes les choses à apprendre, il jette ce voile de l'ignorance qu'il se charge lui-même de lever*. » (ibid.) Seul le maitre sait ce qu'il *faut* apprendre et comment on *doit* le comprendre. Cette relation d'asservissement s'appuie sur une conception binaire des intelligences, l'une supérieure, l'autre inférieure. L'intelligence supérieure permettant « *au maître de transmettre ses connaissances en les adaptant aux capacités intellectuelles de l'élève et de vérifier que l'élève a bien compris ce qu'il a appris*. *Tel est le principe de l'explication* » (ibid. p. 17)

Loin d'employer les mêmes expressions, et se situant dans une perspective différente, Goigoux (1998) note que « *tout semble donc se passer comme si la scolarisation en SEGPA permettait aux élèves en grande difficulté de lecture d'amorcer un redressement lent mais tangible, se poursuivant tout au long de leur scolarité dans l'enseignement secondaire adapté*. » (p. 149). Il souligne cependant que « *les élèves ayant déjà acquis des « compétences élémentaires» à l'entrée en SEGPA progressent assez peu* » (p. 150) durant la première année. Commentant les pratiques enseignantes, il indique que « *tous les professeurs aident leurs élèves à comprendre les textes écrits qui leur sont proposés mais rares sont ceux qui les aident à comprendre comment ils pourraient le faire seuls*. » (p. 156). Goigoux attire l'attention sur le fait que les enseignants de SEGPA adaptent leurs attentes, qu'ils redéfinissent les tâches à accomplir par les élèves en fonction « des caractéristiques qu'ils attribuent *à la population scolaire dont ils ont la charge[…] Pour être plus précis, les choix et les pratiques pédagogiques des professeurs apparaissent dépendants de leur analyse,* explicite ou implicite, des déficits *des élèves*. » (pp. 159-160, nous soulignons). Ces éléments nous permettent d'établir un parallèle entre les pratiques en classe de SEGPA, qui soulignons-le, peuvent avoir une efficacité, et les pratiques dénoncées par Jacotot, parallèle que semble encore conforter ces quelques mots issus de la synthèse de Goigoux :

> « *S'il [l'élève] considère […] que le contrôle de ses actions ne dépend pas de lui mais de l'adulte,* il risque de s'installer dans une dépendance permanente, *de ne plus initier aucune conduite qui présente une difficulté cognitive et qui le conduirait à échouer*. *Laissé seul,* il va avoir tendance à privilégier l'exécution de tâches faciles, peu risquées et peu coûteuses qu'il sait pouvoir réussir mais desquelles il ne peut abstraire aucun apprentissage. » (p. 161, nous soulignons)

b) Une incorporation du savoir ?

Pour sortir de cette relation de dépendance (ou d'asservissement), Jacotot fait, quant à lui, le postulat de l'égalité des intelligences, s'appuyant sur l'apprentissage du langage comme capacité à faire sens du monde. Apprentissage du langage toujours inscrit dans l'histoire des sujets, avec aussi l'idée selon laquelle les langues offrent des plis (expression de F.Jullien) dans lesquels les expériences individuelles se comprennent ; c'est-à-dire sont construites (ou perçues) comme faisant sens pour chacun.

Ce postulat de l'égalité des intelligences permet à Jacotot de penser l'émancipation. Il renverse, dès lors, la logique du système explicateur : « *L'explication n'est pas nécessaire pour remédier à une incapacité à comprendre*. *C'est au contraire cette incapacité qui est la fiction structurante de la conception explicatrice du monde*. » (Rancière, 1987 : 15). En creux,

est remise en question la possibilité de « *vérifier que l'élève a* bien[7] *compris* » : « *qui émancipe n'a pas à se préoccuper de ce que l'émancipé doit apprendre. Il apprendra ce qu'il voudra, rien peut-être* » (ibid : 33). On touche-là la question des inaccessibles en formation[8], ainsi que celles, liées, du contrôle –donc de l'évaluation- et de l'autorité. Admettre l'égalité des intelligences, c'est aussi admettre l'autorité de l'élève, sa capacité à être *auteur* de ses apprentissages et non seulement acteur.

L'égalité des intelligences ou l'intelligible comme universel.

Selon Jacotot, la fonction explicatrice du maitre asservit l'élève au lieu de permettre son autonomie. Il s'agirait de permettre à chacun d'exercer également son intelligence. Intelligence qui permet l'inscription du savoir dans l'histoire, dans l'expérience, dans un réseau de sens propre à chacun. Il s'agit de considérer l'égalité des intelligences comme universalité du comprendre, c'est-à-dire comme la capacité (voire la nécessité) partagée par tous, de faire sens du monde. Dans notre perspective, comprendre est un processus, qui se construit tout à la fois socialement (dans la relation à d'autres), historiquement (sans pour autant supposer une relation causaliste de l'histoire au présent), et indissociable de la projection singulière du sujet dans le monde. (Robillard, 2009 et 2013). Cette universalité du comprendre nous semble être celle de *l'intelligible*, dont F. Jullien fait l'unique universel possible. La lecture de son ouvrage (Op. Cit.) apporte un complément à la réflexion sur ce concept et aux implications de son utilisation.

Qu'impliquerait de postuler l'universalité du processus de compréhension, tout en prenant au sérieux la diversité des élèves ? Nous ne rendrons compte ici que brièvement du développement de Jullien, et insisterons sur ce que cette lecture apporte à notre recherche et à *l'appropriation* plus concrètement.

Jullien remonte le fil de l'histoire des idées européennes pour mettre en évidence que l'« universel » est composé de divers plans au sein de la culture européenne (les plans logique, juridique et religieux). Contrairement à « *ce pour quoi il se donne dans la philosophie* », Jullien pose donc l'universel comme agencement composite servant de clé de voute à ce qu'il contribue à faire tenir ensemble « *tout cet hétérogène* » qui le constitue (Jullien, 2011 :14). Cet universel, construit sur des plans hétérogènes, présente en outre deux types d'universalité : l'une faible, et l'autre forte (ibid : 18). Ainsi construit, l'universel relève donc soit d'une totalité globalisante (à l'image de l'*Agnus Dei* des Frères Van Eyck) soit du devoir être, de l'imposition.

Jullien poursuit sa (dé)construction de l'universel en le travaillant au regard d'autres notions : il fait travailler les écarts entre l'universel et l'uniforme, le commun, le semblable, mais aussi le singulier. Sa réflexion se poursuit à travers une *enquête* cherchant à comprendre ce que « vaut » l'universel hors du cadre européen : dans quelle mesure les autres cultures en ont-elles développé l'exigence? Y a-t-il des notions qui soient d'emblée, c'est-à-dire a priori, universelles? Ces deux questions reçoivent des réponses négatives. Mais s'il n'est rien d'universel, comment le dialogue est-il possible entre des « langues-pensées » ? Sans rendre compte ici de tout le développement de l'ouvrage, nous retiendrons que dès lors que l'on cherche à traduire, on transfère des éléments d'une langue-pensée dans une autre, on la transforme. En étant en mesure de construire ces significations dans la pensée européenne *et* dans la pensée chinoise, en les mettant en tension, F. Jullien est parvenu, pour lui, à traduire, en comprenant en creux, par contraste. En dénonçant l'illusion de l'universel (d'un universel « *paresseux* »), il se donne finalement les moyens de rendre l'autre intelligible, il agit donc la traductibilité en et hors langue, l'intelligibilité par contraste/écart/frottements… Disons, pour

[7] Nous soulignons

[8] Cf Goï, C., Huver, E. et Razafimandimbimanana, E. (coord.), 2014,*Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*, *Glottopol* n°23, janvier 2014

reprendre l'expression de H. Wismann[9], qu'il épaissit les "langues-pensées" de son expérience.
Ce qui peut alors rester d'universel, c'est l'intelligible, le possible de la traduction en dépit de son impossibilité. Traduire, c'est toujours dire autrement, trouver non pas des invariants (ce que suppose l'universel paresseux) mais des « équivalents », sans se cacher que subsistent des ruptures que « *traduisant, on a dissimulé[es]* » (ibid : 141).
Outre le contenu développé dans cet ouvrage, nous avons retenu la façon dont Jullien procède. Ce travail de la traduction peut non seulement être effectué pour le transfert de concepts d'une langue à d'autres, mais aussi être envisagé dès lors qu'il s'agit de signifier, de transmettre, d'une expérience vécue, d'émotions ressenties vers une langue (de la perception au langagier).
Pour Jullien, l'universel réside dans l'intelligible, la possibilité de traduire, de signifier de façon équivalente, malgré la persistance inévitable de ruptures dont l'acte-même de traduire permet de saisir l'existence, donc de comprendre plus en épaisseur, davantage peut-être. Et comprendre son expérience en la reconfigurant (ici, lors des ateliers) est un moyen de se l'approprier comme savoir, en s'émancipant. Cet intelligible (de l'expérience reconfigurée) s'instancie dans le processus (individuel par certains côtés) de la traduction. Processus qui fait apparaitre les écarts de signification, qui participe à donner de l'épaisseur à la langue, *langue pensée* écrit Jullien ; mais aussi *langue-expérience*.
Le travail sur l'écrit, mené en ateliers d'arts plastiques avec les jeunes collégiens les a / nous a amenés à mobiliser l'épaisseur historique des vies des uns et des autres (presque sans en avoir l'air), d'y identifier aussi des ruptures, en orientant la réflé-production autour d'un thème qui leur avait été imposé, mais qu'ils se sont approprié. Ces ateliers ont permis des processus de traduction, faisant apparaitre des écarts de signification entre l'expérience et son expression, permettant aussi par un retour réflexif de mieux (se) comprendre.
Créer, justifier, expliciter, échanger, questionner et se laisser questionner semblent avoir joué un rôle de révélateur (au sens photographique du terme). La traduction des expériences en significations a été individuelle et collective, « commune » au sens développé par Jullien du faire ensemble, du partagé. Le maitre y a perdu ses qualités (?) de maitre explicateur, il a proposé l'activité, interrogé, aiguillonné, accompagné sans savoir où, avec la volonté de faire le pont entre un avant ailleurs, et un à-venir qui, en tous cas, passe par ici.

Emancipation ou contrôle ?

La question qui subsiste est celle de savoir si, au-delà d'une mise en œuvre singulière, l'école française peut réellement être émancipatrice, au sens où nous l'entendons ici, à savoir où elle accepterait, en tant qu'institution, de perdre le contrôle, et donc le pouvoir (au sens de Foucault) sur les personnes qui lui sont confiées. Or, son existence même, en tant qu'institution d'Etat, a pour effet, principalement, une rationalisation et une dépersonnalisation du savoir. M. Verret interprète ainsi l'histoire de l'école en Europe, et plus particulièrement en France, comme relevant de deux généalogies :

- une « *généalogie magico-religieuse* » d'abord, avec une « *finalité aristocratique* » et des « *modes d'organisation initiatiques dans la pratique scolaire* ». Il note en effet que le premier livre de lecture a été la Bible et les premiers maîtres, des moines et des prêtres. En outre, l'enseignement a visé les adultes avant les enfants, ce qui a produit un « *ordre des finalités* » (Verret, 1975 : 91-92) ;
- une « *généalogie politique* », ensuite, dans la mesure où l'Etat est « *constitutif de l'autonomisation de la pratique d'éducation* » (Ibid. : 93) : l' école forme ses propres spécialistes et détermine une part essentielle du besoin de scolarisation. Verret étudie

[9] Au sujet de son ouvrage paru en 2012 chez Albin Michel, *Penser entre les langues*.

comment cela se réalise du point de vue du *temps*, institué et prescrit, dans tous ses états, et comment cela compose une transmission scolaire bureaucratique, avec des champs de savoir délimités, la séparation du savoir et de la personne (dépersonnalisation du savoir) ainsi que la programmation de l'acquisition du savoir et le contrôle réglé des apprentissages.

A partir de ces réflexions, il définit le champ de ce qu'il nomme « *l'intransmissibilité scolaire* », dans la mesure où il existe des « *savoirs socialement non scolarisables* » : savoirs « *réservés* » (ésotériques) et « *aristocratiques* » (p. 147), ainsi que des

> « *savoirs gnoséologiquement non scolarisables » : savoirs à prétention totale, savoirs personnels, « savoirs empiriques, pour autant que leur syncrétisme les voue précisément à l'acquisition globale et personnelle, par les voies intuitives de la familiarité mimétique, sans qu'on sache jamais précisément quand on apprend, ni ce qu'on apprend exactement. Sait-on même qu'on apprend à parler, à écouter, à s'habiller, à plaisanter ?* » (p. 147-148).

Il précise également que l'institution de l'école implique une « *monopolisation du savoir et de sa transmission* » (149), reposant sur un « *apprentissage réglé »* et un *« apprentissage collectif* », sous-tendus par une « *prévision rationnelle* » (161), avec un « *contrôle social des apprentissages* » et une « *impersonnalité bureaucratique des procédures de certification scolaires* » (164).

Cette analyse vient en écho à celle d'I. Illich, formulée quelques années plus tôt : « *L'école est une institution fondée sur l'axiome que l'éducation est le résultat d'un enseignement* ». Or, « *où avons-nous appris la plus grande part de ce que nous savons ? En dehors de l'école* » (Illich, 1971 : 56).

Conclusion : fonder sur d'autres bases une didactique de l'appropriation ?

En nous situant dans la continuité des propos de Verret et d'Illich, nous pensons que l'entreprise visant à « repersonnaliser » le savoir, dans laquelle s'inscrivent les ateliers proposés aux adolescents, en leur permettant de traduire leurs expériences, de les percevoir comme intelligibles, ne peut s'instaurer de manière pérenne dans les orientations définies par l'école actuelle. Ces orientations, comme on peut le constater avec le projet de socle commun proposé en 2014, définissent les objectifs principaux de l'école française comme fondés principalement sur la maitrise (à contrôler) de codes, d'outils, d'objets mais ne posent pas comme première la relation éducative. Or, ce qui change le rapport au savoir (et donc, pour certains enfants, le rend appropriable), ce ne sont pas d'abord les modalités, les approches, encore moins le « dispositif » (Agamben, 2007) mais le positionnement dans la relation d'appropriation / éducation. Les ateliers proposés l'ont été en se fondant sur une perspective réflexive et compréhensive, prenant en compte les histoires et les projets de chacun et mettant en jeu un croisement des expériences de la chercheure et des enfants, sans l'imposition d'un maître explicateur. Il ne s'agit pas d'*activités* scolaires, au sens habituel du terme, ou d'*exercices*, définis a priori et pour tous, mais bien d'une production d'*œuvres*, qui mettent en scène et situent les adolescents en tant qu'*auteurs* de ces œuvres, dans un processus qui les transforme, en leur reconnaissant une autorité (auteurité ?) pour (se) dire et (s')approprier.

Une recherche en didactique prenant au sérieux une telle transformation, des enfants mais aussi, conjointement et nécessairement, du rôle de l'école, implique de re-fonder la réflexion didactique *sur l'appropriation* (et non sur l'enseignement, ou l'apprentissage qui en apparaît comme le corollaire). Qui dit appropriation dit en effet *engagement de la personne dans son entier*, pas seulement de sa part « rationnelle », intellectuelle, désincarnée, désaffectivée ; l'appropriation est alors conçue comme une réflexivation et une traduction de l'expérience, dans une orientation phénoménologique, une pro-jection, avec toute son histoire et pour des enjeux « essentiels », ou plutôt existentiels, pour (se) construire et faire sens.

Références bibliographiques

Agamben, G. (2007) *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Rivages.
Beacco, J.-C., (2001) « Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme », Le français dans le monde, n°314, pp. 25-27
Bertucci, M.-M., & Corblin, C. (2004). *Quel français à l'école ?* Paris: L'Harmattan.
Dhume, F. & al. (2011) *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l'« origine »*. Paris, La documentation Française.
Goigoux, R., (1998) Synthèse de l'étude «Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés ».
http://ash.ia02.ac-amiens.fr/IMG/pdf/lecture_segpa_goigoux_1998.pdf
Illich, I. (1971) *Une société sans école*, Paris, Seuil.
Jullien, F. (2011) *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris, Seuil.
Jullien, F. (2012) *L'écart et l'entre*. Paris, Galilée.
Lorilleux, J. (2014a) «Le paradoxe de la classe, ou l'expérience formative à l'épreuve de la catégorisation. » *Glottopol* n°23, pp. 116-133.
Lorilleux, J. (2014b) « Ecriture et migration. Pérégrinations avec des adolescents scolarisés tardivement. » *Hommes et migrations* n° 1306, pp. 11-20.
Payet, J.-P. (1996). « Origine ethnique : facteur de discrimination scolaire ? » *Agenda Interculturel, 142*, 20-24
Rancière, J. (1987) *Le Maître ignorant*, Paris, Fayard.
Robillard, D. de (2009) « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique. Comprendre ou donner signification ? », in Robillard, D. de, *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ? Cahiers de sociolinguistique*, nouvelle série, n° 14. PU Rennes, 153-175.
Robillard, D. de, (2013) « Réflexivités, qualitativités : pour des sciences humaines de la réception ou humanités ? », texte présenté lors de *Tours Qualitatifs 2013*, Université F. Rabelais, Tours, EA PREFics-DYNADIV.
Verret, M. (1975) *Le temps des études*. T. 1, ANRT – Champion.
Zaffran, J., 2010, « Entrer en SEGPA et en sortir ou la question des inégalités transposées. » *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, n°109, pp. 85-97.