



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 23 – janvier 2014

*Inaccessibles, altérités, pluralités :
trois notions pour questionner les langues
et les cultures en éducation*

Numéro dirigé par Cécile Goï, Emmanuelle
Huver et Elatiana Razafimandimbimanana

SOMMAIRE

- Cécile Goï, Emmanuelle Huver, Elatiana Razafimandimbimanana : *Les inaccessibles de l'altérité et de la pluralité linguistiques et culturelles. Enjeux et perspectives pour l'éducation.*
- Cécile Goï : *Élèves allophones nouveaux arrivants et altérité en éducation : de l'inaccessible des pratiques des enseignants et des chercheurs à l'ineffable ontologique de l'être.*
- Elatiana Razafimandimbimanana : *Quelque part entre des inaccessibles : une façon de conceptualiser la photographie et le sens en sociolinguistique.*
- Emmanuelle Huver : *Les inaccessibles de l'évaluation en langue(s). Impensé ? Impasse ? Ferments ?*
- Ann Feuteun : *Les langues de l'école pour négocier les « inaccessibles des langues » à l'école.*
- Joanna Lorilleux : *L'expérience formative à l'épreuve de la catégorisation ?*
- Vanessa Andreotti : *Strategic criticism and the question of (in)accessibility of the Other.*
- Frédérique Lerbet-Sereni : *L'expérience de l'indicible/invisible : l'inaccessible comme mode d'accès renouvelé au connaître.*
- Valérie Spaëth : *La question de l'Autre en didactique des langues.*
- Véronique Castellotti : *L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques.*

Compte-rendu

- Fabienne Leconte : Debono Marc, 2013, *Langue et droit – Approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, Editions modulaires européennes, collection Proximités, Bruxelles, 388 pages, ISBN : 978-2-8066-0770-6

GLOTTOPOL – n° 23 – janvier 2014

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

LE PARADOXE DE LA CLASSE, OU L'EXPERIENCE FORMATIVE À L'ÉPREUVE DE LA CATÉGORISATION

Joanna Lorilleux

Université F. Rabelais (Tours), EA 4246 PREFics – Dynadiv

Dans le domaine de l'éducation, une des questions auxquelles je me propose de réfléchir est celle de la reconnaissance de l'autre que l'on veut éduquer, l'autre que l'on veut transformer. Charlot (1997 : 60) pose que « *l'éducation est une production de soi par soi [...] par la médiation de l'autre et avec son assistance* » (Charlot, 1997 : 60). Éduquer, plus qu'agir sur l'autre serait alors agir avec l'autre et supposerait une réelle rencontre formative.

Au cours de cette rencontre (et potentiellement aussi après), tout apprenant, partant de ce qu'il sait, donc dans une certaine mesure de ce qu'il est, sera amené à modifier son (ses) savoir(s), ses représentations, son point de vue sur le monde et, ainsi, sa place dans le monde. La transmission et l'appropriation du savoir s'inscrivent dans des processus non seulement pragmatiques, mais possiblement ontologiques, ancrés dans une relation. L'instabilisation inévitable du et par le savoir n'est pas sans générer une insécurité et une certaine « *peur d'apprendre* » (Boimare, 1999). Pour que celui qui apprend accueille cette déstabilisation, il lui faut être suffisamment assuré de lui-même pour perdre une partie de ses repères antérieurs, reconfigurer ses savoirs et sa personne. Cette assurance de soi semble d'autant plus importante dans le cadre scolaire, où passée l'école maternelle, il faut être devenu élève (adopter une certaine posture, obéir à des règles implicites et explicites, adapter aussi sa façon de parler ; donc avoir déjà été transformé) pour être intégré¹. La (trans-)formation, du côté de celui qui apprend est une déstabilisation « *c'est aussi la remise en cause, au moins partielle d'une façon d'être* » (Boimare, 1999 : 151), donc, d'une certaine manière, un renoncement.

Comment dès lors, déstabiliser l'apprenant sans le faire s'effondrer, et lui permettre de s'engager dans des apprentissages (Cummins *et al.*, 2006 : 3) ? Et comment, dans ce cas, éduquer sans (re)connaître l'autre ? Si éduquer n'est pas tant former que transformer, le formateur ne saurait se contenter de savoir où il veut mener l'apprenant, sans savoir où ils se rencontreront.

Mais est-ce possible dans le cadre du système scolaire français qui tend à laisser croire en une certaine homogénéité des groupes d'élèves constitués en « classes » ? L'organisation en classes de niveau (implicitement supposé homogène) ne risque-t-elle pas de masquer la diversité effective des classes, et de compromettre ainsi la rencontre formative ? Et qu'en est-il en particulier dans des classes où les élèves sont identifiés par leur *faible niveau scolaire*,

¹ Lorilleux, à paraître *a.*

leur différence à *la* norme ? Qu'en est-il de la rencontre avec des élèves que l'institution a classés dans des catégories (indexées sur *la* norme) pensées comme *différentes* ?

Dans la relation pédagogique et éducative, la connaissance de l'apprenant, dans ce qui lui confère stabilité et cohérence, s'avèrerait donc précieuse pour le formateur ou l'enseignant. Pourtant, la journée d'étude à laquelle fait suite cet écrit l'a posé d'emblée : de même que je ne saurais être transparent, ni accessible à l'autre ni totalement à moi-même, l'autre ne m'est pas accessible dans sa totalité, et ce, indépendamment des obstacles culturels ou linguistiques qui ne font qu'amplifier l'opacité intrinsèque liée à l'altérité, à la singularité universelle du sujet. On ne connaîtra donc pas complètement l'autre, mais pour autant faut-il renoncer à le rencontrer ?

Je me propose ici de réfléchir aux conditions de possibilité de cette rencontre, ou à ce qui l'entrave potentiellement, dans deux lieux particuliers de l'institution scolaire : une classe d'accueil de collège pour élèves nouvellement arrivés en France (ENA), et peu ou pas scolarisés auparavant (CLA-NSA) ; et une classe de troisième d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA²) accueillant d'anciens ENA.

Après avoir donné un bref aperçu du contexte de la recherche sur laquelle s'appuie cet article j'aborderai la question de la connaissance, du sens (que l'on fait de l'autre) en présentant l'approche épistémologique sur laquelle je fonde ma réflexion. La tentative d'explicitation de construction du sens m'amènera à m'interroger sur certains aspects de la *catégorisation* en général, mais plus précisément aussi dans les situations éducatives qui m'intéressent ici.

À travers quelques exemples issus de mon travail avec les élèves et leurs enseignantes, je mettrai en tension la conception de la connaissance présentée précédemment avec les modes d'identification et de catégorisation des élèves mis en œuvre au sein de l'institution scolaire. J'en viendrai ensuite à présenter le dispositif de recherche que j'ai pu mettre en place, et m'interrogerai sur la possibilité qu'il offre de modifier les regards des acteurs sur les classes au sein desquelles ils sont invités à se rencontrer.

Premiers éléments sur la recherche

« Penser/classer », par exemple, me fait penser à « passer/clamser », ou bien à « clapet sensé » ou encore à « quand c'est placé ». Est-ce que cela s'appelle « penser » ? (George Perec, 1985 : 173)

La réflexion que je me propose de mener ici prend racine dans ma recherche de thèse³. À l'occasion de cette recherche, j'ai travaillé avec des jeunes collégiens migrants allophones autour des liens entre migration et littératie, dans un contexte scolaire.

Les deux classes avec lesquelles j'ai travaillé sont, comme toutes, caractérisées par la pluralité, la diversité et l'hétérogénéité des élèves qui les constituent. Mais ces classes-ci produisent comme un effet grossissant sur ces caractéristiques : l'âge des élèves, leurs parcours (migratoires ou non) de vie, les motifs pour lesquels ils ont été orientés dans ces classes, leurs origines géographiques, linguistiques, culturelles, sociales... Tout varie au sein de ces groupes. Ces deux classes (CLA-NSA et classe de troisième SEGPA) accueillent des

² Ces sections sont conçues pour accueillir des élèves présentant des difficultés d'apprentissage dites graves et durables.

³ « Intégration scolaire d'enfants migrants et acculturation à l'écrit : liens entre migration et évolution des rapports à la littératie chez des enfants roms allophones non scolarisés antérieurement », travail débuté en octobre 2011 sous la direction de V. Castellotti et D. Moore.

enfants qui n'ont pas nécessairement des parcours de scolarisation semblables, même si certains sont passés par une structure spécifique destinée aux élèves scolarisés tardivement avant d'être orientés en SEGPA. Pour certains élèves migrants, peu ou pas scolarisés avant leur arrivée en France, elles représentent, de fait, deux moments de l'intégration scolaire. Je reviendrai plus loin sur le dispositif que j'ai mis en œuvre dans ces classes à l'occasion de ma recherche.

Mais pour que mon propos soit intelligible, il m'importe d'explicitier d'emblée les fondements sur lesquels s'appuie cette recherche, et particulièrement l'orientation épistémologique dans laquelle elle s'inscrit, c'est-à-dire comment j'entends *produire du sens* à l'occasion de ce travail, mais aussi de manière générale.

Je présenterai ces éléments d'explicitation à partir du terme *d'inaccessibles* qui a été soumis à notre réflexion à l'occasion de ce numéro, et en reprenant la question de la catégorisation que j'ai abordée durant un précédent travail (Lorilleux, 2011).

J'y ai montré comment la catégorisation comme construction discursive, pousse le chercheur (ou plus largement le sujet qui énonce) à assimiler les phénomènes à la description qu'il en donne. En ce sens il importerait de tenter de « revenir » ou d'aller au plus près des phénomènes pour les comprendre. Mais il s'agirait alors de rechercher la « vérité » des phénomènes, leur essence, or, je ne saurais rendre compte que de ma compréhension, ma perception, ma relation à ce phénomène. Je ne peux, en effet, que produire de nouveau un discours sur ces choses, discours qui me permet de donner un sens (non définitif, non universel) aux phénomènes que j'essaie d'approcher, de les inscrire dans un réseau de significations qui m'est propre. Et cela selon deux dynamiques :

- signifier, c'est-à-dire proposer à travers des mots, mettre en signes (et donc transformer) une perception que j'ai des phénomènes ;
- en même temps que cette mise en signes me permet de donner, de présenter (à d'autres) un sens que j'ai construit (et qui s'inscrit dans mon histoire, dans mon expérience), cette mise en signes me donne des éléments à partir desquels je peux la déconstruire. C'est-à-dire que la mise en signes (en l'occurrence, ici, la construction discursive et/ou la catégorisation) permet à son tour de percevoir sous une autre forme des phénomènes expérientiels (sensibles), et cette transformation me donne l'occasion d'un nouveau retour sur la chose que je percevrai différemment après l'avoir signifiée (mise en signes)⁴.

C'est par ce processus que je peux dire que je produis un savoir sur les phénomènes qui m'intéressent, que je leur donne sens (je perçois/comprends, je signifie et par-là même perçois/comprends différemment).

Et c'est aussi en mettant en évidence ce processus que je peux affirmer avoir une posture interprétative : je construis le sens à travers un processus de signification qui s'inscrit dans mon histoire, mon expérience, depuis que je mets en signes le monde à travers un incessant va-et-vient des phénomènes perçus à leur explicitation à travers du langage⁵. Le sens n'est donc pas une donnée immanente, universelle.

« *Quel poids si ce n'est pas universel ou reproductible ou modélisable ?* » demandent Moïse et Heller (2009 : 19). Ce qui est universel, si ce n'est le sens, c'est peut-être le processus de recherche de sens, davantage que la reproductibilité à l'identique de ce processus, ou la « vérité objective » (*ibid.*) des résultats de cette recherche. La posture réflexive, interprétiviste et davantage encore herméneutique propose une forme de regard sur

⁴ C'est ce dont le bref extrait de Perec en exergue me semble rendre compte.

⁵ Cette explicitation devrait peut-être plutôt être nommée expression, dans la mesure où moi, comme chercheur - mais avant aussi comme sujet qui se représente le monde - j'utilise le langage pour mettre le monde en signe, en faire sens, mais que d'autres utilisent d'autres modes d'expression pour le signifier - je pense notamment aux arts plastiques, acoustiques, kinésiques, mais finalement aussi à tout ce qui peut être mis en œuvre pour recréer du sensible, donc ce qui sollicitera l'odorat, le goût, le toucher.

le monde qui est à chaque fois unique parce que historicisé, c'est-à-dire à la fois a) inclus dans un déroulement temporel, qui comprend chaque phénomène en interrelation avec d'autres eux-mêmes interreliés (Heller 2002), et b) rendu histoire, c'est-à-dire narré, présenté par un chercheur écrivant qui propose des interprétations qui seront à leur tour interprétées et comprises par d'autres.

On voit bien ici l'importance des mots dans le processus de signification. La signification s'établit, je l'ai dit, au sein d'un réseau de sens qui nous est propre, par comparaison, rangement, rassemblement, séparation, nous ordonnons le monde en catégories pour faire sens de lui et agir sur lui ou avec lui. C'est pourquoi une réflexion sur les catégories qui contribuent à l'organisation de l'action éducative me semble importante. J'y reviendrai plus loin.

En même temps que la catégorisation me permet de donner du sens à d'autres, pour d'autres, elle m'éloigne de l'expérience de l'autre, et me le rend inaccessible, incompréhensible. Robillard ajoute qu'

« il est probable que l'imaginaire créatif soit indispensable pour produire des représentations de l'autre dès qu'il est réellement différent, parce que nous n'avons jamais accès à "tout" du monde (la question a-t-elle-même un sens ? Qu'est-ce que ce serait qu'avoir accès à "tout" de soi ou d'un autre ?). » (Robillard, 2009 : 164)

Avoir accès à « tout » d'un autre, serait, en supposant qu'on ait accès à « tout » de soi, être dans la *peau* de l'autre, si l'on admet que la perception, donc les sens, (donc la *peau* elle-même) sont parmi ce qui nous permet de « signifier », c'est-à-dire de produire du sens, d'élucider un sens pour soi.

Fruit d'une histoire qu'il contribue à construire, le chercheur herméneute « *n'entre jamais en relation vierge de tout attente ou "anticipation"* » (Robillard 2009 : 164), faute de quoi, il serait impossible d'accorder un tel rôle à son expérience passée dans le processus de signification. L'ancrage historique sous-entend que je ne suis jamais neutre, je ne suis jamais sans ce que j'ai vécu et construit comme sens jusqu'à présent, et, l'histoire n'étant pas finie, je me projette vers des « à venir » possibles. C'est-à-dire que le(s) sens que je construis contribuent et contribueront à construire ceux qui suivront. La signification est ainsi envisagée comme un processus, nourri du passé, actualisé dans la relation et orienté vers des après possibles. Le chercheur ne peut partir, pour comprendre ce à quoi il s'intéresse, que d'« *anticipations* » [qui] *recourent nécessairement à l'imagination, embrayée sur l'expérience et l'histoire* » (Robillard, 2009 : 165). Cette imagination (action de mettre en image ?) nourrie des sens construits et expériences passées et en cours contribue à la construction de représentations qui sont une forme de connaissance du monde, nécessairement interprétative.

« C'est pour cela que l'idée d'une "description" d'un autre est inimaginable : nous n'avons jamais accès à l'autre pur⁶, dégagé de nos expériences, de nos anticipations, de notre "jection" dans le monde, puisque nous construisons de l'intelligible pour vivre avec (et jamais pour simplement le "décrire", ou en "rendre compte"). » (Robillard 2009 : 165)

C'est-à-dire qu'il n'est pas d'expérience sans un sens lui pré-existant, mais il n'est pas de sens (d'une situation) qui pré-existe à mon expérience de cette situation : je vis une situation à laquelle je donne du sens pour pouvoir la vivre en relation aux autres qui la vivent aussi.

J'ai présenté ce mode de construction de sens dans le cadre de l'explicitation de l'ancrage épistémologique de ma recherche, parce qu'il implique un mode spécifique d'écriture de la recherche, qui m'a poussée à raconter, dans d'autres écrits, l'origine des questionnements qui

⁶ Si tant est que « l'autre pur » existe.

sous-tendent ce travail, comment je me situe face à eux et les motivations de cette recherche (Lorilleux, 2011 ; Lorilleux, à paraître *b*).

Il me semble que les modalités de signification décrites plus haut (processuelle, et historicisée – avec une signification liée au passé et à l’avenir), ne se limitent pas au champ de la recherche mais qu’elles se déclinent également de manière plus générale, dans des situations où la question de l’élucidation de sens est explicite (c’est le cas de la transmission, notamment scolaire), ou implicite. C’est parce que pour « comprendre » on ne peut s’appuyer que sur des anticipations (Robillard, 2009 : cité plus haut), et que par ailleurs la catégorisation et la nomination jouent un rôle important dans les processus de signification que je me propose à présent de réfléchir à la catégorisation institutionnelle des élèves avec lesquels j’ai travaillé.

Deux catégories d’élèves altéritaires : élèves de SEGPA et de CLA-NSA

L’école en France est, en quelque sorte, *préparée* à accueillir des élèves s’inscrivant dans une norme supposée collectivement partagée (conçue comme telle dès les premières années de l’école maternelle⁷) : norme scolaire bien évidemment, linguistique – notamment à travers la langue majeure de scolarisation qu’est le français – mais aussi sociale et culturelle. L’institution prépare ses acteurs à faire avec cette norme, déclinée aussi dans les dimensions cognitives par le « niveau scolaire », qui serait marquée par la loi du nombre, repérée par le biais de ce qui caractérise les plus nombreux des élèves, avec un empan (divisible par trois) qui irait du « très bon élève » à l’élève « en difficulté » légère, en passant par l’élève moyen. Hors de cet empan (pour des élèves, soit très « avancés », soit en très grande difficulté, soit encore scolarisés tardivement), les élèves ne trouvent plus leur place en classe « ordinaire ». Ainsi, les élèves étrangers, parlant une ou d’autres langues, familiers d’autres lieux et espaces réels ou symboliques, littératiés dans d’autres contextes, ou littératiés autrement (hors du sens scolaire de l’écrit), peuvent devenir *étrangeants*.

Autrement dit, les classes ordinaires sont constituées d’ensembles d’élèves vus comme plus ou moins homogènes (au regard de leur « niveau scolaire »), dès qu’un élève ne s’incorpore pas à ce mélange homogène, s’il empêche une vision homogénéisante de la classe, il est exclu des classes ordinaires et se voit proposer une place dans une autre section. Le but est de reformer des « mélanges vus comme homogènes », pour les cas qui m’ont intéressée, soit dans des CLA-NSA, si l’élève peut être rapproché de la catégorie « élève-migrant-nouvellement-arrivé-en-France-peu-ou-pas-scolarisé-avant-son-arrivée » ; soit en SEGPA s’il présente des « difficultés graves et durables » que diverses remédiations et des maintiens dans les cycles précédents n’ont pas permis de surmonter.

Tout se passe comme si ces éléments visaient à assouplir l’idée d’un collège unique, où l’adjectif se rapporterait non pas à l’unicité d’un collège (inclusif) ouvert à la diversité des élèves, mais à l’unicité supposée (et attendue) des élèves. Les classes ordinaires, les classes d’accueil NSA et les sections d’enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) *classent* les élèves sous trois catégories, l’une « normale » – à l’aune de laquelle on distingue les deux autres-, les deux autres pensées pour accueillir les élèves représentants d’une certaine altérité.

C’est à ces élèves que je me suis intéressée, représentants supposés d’une altérité forte voire pour certains « radicale » (Jodelet, 2005 : 23), catégorisés « hors-norme » par l’institution scolaire parce que « *n’ayant pas une maîtrise suffisante de la langue pour suivre un enseignement ordinaire* ⁸ » et/ou ne maîtrisant « *pas toutes les compétences et*

⁷ Lorilleux, [à paraître] « L’école maternelle française : une option obligatoire ? Une étude sur la première scolarisation d’enfants roms migrants allophones ».

⁸ Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002, remplacée depuis par la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, elle était en vigueur au moment de ma présence dans les classes.

*connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux*⁹ ».

Deux types de classes ont été pensés pour répondre à leurs besoins supposés : les CLA-NSA, (classe d'accueil pour élèves nouvellement arrivés en France, allophones, et n'ayant pas été scolarisés antérieurement), et les classes de SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté). Dans ces deux classes « la maîtrise de la langue » (sous-entendu « le français » et non les capacités langagières dans quelque langue que ce soit, les élèves allophones étant le plus souvent en situation de grande maîtrise au moins à l'oral d'une ou plusieurs langues premières), critère d'intégration, et donc aussi d'exclusion, s'ajoute à un niveau scolaire général pour constituer des critères d'altération. C'est-à-dire que ce sont ces critères que l'institution a activés pour catégoriser ces élèves comme hors-norme, autres que ce à quoi « on » (l'institution) s'attend normalement.

Ce qui finalement réunit les élèves dans les classes de SEGPA ou dans les CLA-NSA, c'est ce qui les exclut des classes dites ordinaires : une différence de leur niveau scolaire par rapport *au niveau normalement attendu* chez des élèves de leurs âges, et une maîtrise de la langue jugée insuffisante pour suivre un cursus ordinaire. Cette exclusion des classes ordinaires est en quelque sorte compensée institutionnellement par l'inclusion dans d'autres classes, d'autres catégories, définies précisément par cette différence, ce manque, cette absence.

On l'aura compris, c'est au sein de deux de ces classes que j'ai effectué ma recherche de terrain : dans une CLA-NSA, lieu de scolarisation « normal » pour des élèves récemment arrivés en France et peu ou pas scolarisés auparavant, et dans une classe de troisième SEGPA, (après avoir été sollicitée pour intervenir dans une formation à l'intention d'enseignants de SEGPA soucieux de trouver des solutions aux problèmes que leur posaient des jeunes « qui ne maîtrisent pas le français »). Il me faut ici prendre le temps de présenter les élèves concernés par ces deux types de classes tels qu'ils sont identifiés dans les textes institutionnels.

D'après la circulaire qui régit les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), les critères de catégorisation qui motivent l'orientation des élèves sont « *des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. [Les élèves concernés] ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances [...] attendues à la fin du cycle [III] et présentent [...] des lacunes importantes dans l'acquisition de celles prévues à l'issue du cycle [III]*¹⁰. »

Il me semble important de souligner que les élèves migrants présents dans la classe de SEGPA où je me suis rendue pour ma recherche, sont pour certains d'entre eux d'anciens élèves de CLA-NSA. D'autres sont arrivés dès l'école élémentaire, mais assez tard dans le système scolaire français, ce qui limite la possibilité d'évaluation du caractère « durable » de leurs « difficultés scolaires », tout autant que les « actions de prévention » ou de remédiation dont ils ont pu bénéficier.

Les classes d'accueil (CLA)-NSA, quant à elles, concernent les élèves « *très peu ou pas du tout scolarisés avant leur arrivée en France et ayant l'âge de fréquenter le collège*¹¹ ». Or, ce sont les évaluations initiales de niveau scolaire et de langue française qui déterminent l'orientation des élèves vers cette structure ou vers une CLA « ordinaire », et non une éventuelle attestation de scolarité antérieure. Il s'agit donc bien d'une classe de niveau, relative à l'âge des élèves. Les CLA-NSA ont pour but de permettre à leurs élèves « *d'apprendre le français dans ses usages fondamentaux* » *dans un premier temps, et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire* »,

⁹ Circulaire n°2006-139 du 29-8-2006.

¹⁰ Circulaire n°2006-139 du 29-8-2006.

¹¹ Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002.

notamment les « *bases de l'écrit, en lecture et en écriture* ». Les élèves doivent également rejoindre leur classe ordinaire « *lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques...)* » et à toutes les activités scolaires « *avec leurs camarades* » afin de « *favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire* ». Le texte stipule aussi que ces classes d'accueil ne doivent « *pas systématiquement [être] ouvertes dans les réseaux d'éducation prioritaire¹²* », ce qui peut être interprété comme la volonté de ne pas ajouter de difficulté à la difficulté particulière que constituerait l'enseignement au sein de ces réseaux.

Il ne s'agit pas de nier l'existence ni l'utilité de la catégorisation pour la pensée ou le langage, mais de souligner la rigidité de la nomenclature scolaire, qui semble enfermer les élèves « dans leur séparation ontologique [et] interdi[re] toute ambiguïté » (pour paraphraser Jullien, 2012 : 54) alors même que dans les cas présents cette catégorisation ne s'appuie pas sur les qualités, les « propriétés » ou manières d'être des élèves mais sur ce qu'ils ne sont pas. Cet enfermement me semble entrer en tension avec la notion de transformation dont je parlais en introduction. Une telle catégorisation risque, en outre, d'influer sur les « anticipations » (Robillard, 2009 : 165) des enseignants, mais aussi des élèves et de leurs familles, ainsi que sur l'ensemble des personnes qui sont amenées à les rencontrer, c'est pourquoi il importe d'insister sur la nécessaire plasticité des catégories utilisées pour la mise en œuvre d'une action (trans-)formative.

La catégorie : *praejudicium* ou *Vorurteil* ? Du préjugé nécessaire à la réification aveuglante

Si j'admets que pour le comprendre, je découpe le monde en catégories, alors le terme de catégorie pourrait peut-être être rapproché de ce que Gadamer nomme préjugé (Deniau, 2004 : 60-61). Je m'y essaierai ici. En effet, je comprends le monde en l'inscrivant dans mon histoire, c'est-à-dire en incluant les phénomènes dont je fais l'expérience, à des catégories antérieurement construites et que j'adapte avec l'expérience. Dès lors, ces catégories concourent à forger ma compréhension du monde selon des modalités différentes : à la fois « *praejudicium* » et « *Vorurteil* », termes empruntés à Gadamer que Deniau (2004) définit ainsi :

« *Le préjugé désigne l'enracinement historique de notre être dans le monde, c'est-à-dire le fait de l'incarnation. Il renvoie à la situation à partir d'où nous avons accès à la chose même sous un point de vue déterminé. Le préjugé désigne donc l'ouverture au monde, mais une ouverture finie, limitée. Il n'est en ce sens ni simplement subjectif, ni simplement objectif. Tout comme la perspective dans la perception d'un objet spatial, il indique à la fois et en même temps l'inscription du "sujet" (theoros) dans le monde et la manière dont l'"objet" (Gebilde) apparaît au "sujet". [...] Il est dès lors faux de dire que nous avons des préjugés ; le préjugé est le mode d'être de l'homme dans le monde. Vouloir écarter le préjugé est en ce sens une absurdité, puisque cela revient à ignorer, en une déconcertante naïveté, l'enracinement de notre être dans le monde*» (Deniau, 2004 : 60).

Mais ce préjugé est un « mode d'être au monde » un ancrage de l'humain dans l'histoire expérientielle qui modifie sans cesse le point de vue, « l'opération même de la pensée [...] en procès, en chantier, se décatégorisant et se recatégorisant, et se déployant d'autant plus [ajoute Jullien, 2012 : 46] qu'elle traverse des intelligibilités écartées ».

Ici comprise comme *praejudicium*, la catégorisation qui fait sens du monde et pour faire sens du monde, risque d'être compromise par la catégorisation *Vorurteil*, qui fait passer « *le point de vue nous donnant accès au monde [...] pour le seul possible* » (Deniau, 2004 : 61).

¹² Toutes ces dernières citations sont extraites de la circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002.

L'orientation des élèves dans des sections spécifiques, ayant pour but d'adapter les enseignements (contenus et modalités) aux élèves, finit par figer l'identité de ces élèves dans des figures du manque, de l'incompétence. C'est ainsi que, des élèves orientés dans des classes (classés, catégorisés, identifiés) en fonction de leur maîtrise insuffisante de la langue française (à l'écrit notamment, pour ce qui est des élèves de SEGPA, à l'écrit et à l'oral pour les élèves de CLA-NSA) font *l'objet* (et j'utilise ce terme à dessein) d'un enseignement qui s'appuie sur leurs carences (supposées identifiées), leur différence à la norme à laquelle ils sont indexés. Or, Cummins *et al.* (2006) montrent que les « *[English Language Learning] students' cultural knowledge and language abilities are important resources in enabling academic engagement*¹³ » et postulent que ces élèves « *will engage academically to the extent that instruction affirms their identities and enables them to invest their identities in learning*¹⁴ ».

Sans prétendre *accéder* à la supposée globalité d'une identité unique et réifiée de chaque élève, il me semble que leur ouvrir des espaces pour se situer, s'identifier et être identifiés, c'est-à-dire aussi se projeter dans une image de soi comme apprenant, sont autant de portes qui risquent d'être fermées par une identification catégorique, (assignation) des élèves à leurs *anomalies*, à leurs différences à la trop rigide norme scolaire.

La présentation de l'approche épistémologique dans laquelle s'inscrit ma recherche, me permet de décliner deux façons de penser les inaccessibles de l'altérité en formation, d'une part, le caractère historique et situé des processus de signification interdisent de penser qu'il serait possible d'accéder à « tout d'un autre » ; d'autre part la conception homogénéisante des classes (de niveau) dans le système scolaire français tendrait à figer les regards portés sur les élèves, assignant ainsi les élèves des classes non « ordinaires » (extra-ordinaires ?) à une altérité envisagée comme déficiente parce que mesurée à l'aune de la *différence* à la norme.

Il est temps maintenant de présenter le dispositif à partir duquel j'ai effectué ma recherche, et qui m'a permis d'apercevoir le rôle de filtre (frein ?) à la *re-connaissance* que peut constituer la catégorisation, la classification des élèves. Mais je tenterai également, à travers cette présentation, de montrer comment ce dispositif a participé à modifier les représentations, à faire travailler la catégorisation, en « donnant du jeu » aux catégories.

Un dispositif qui modifie les regards ?

La CLA-NSA où je suis intervenue est composée de onze élèves âgés de onze à quinze ans, tous migrants et d'origines géographiques diverses (Angola, Sri Lanka, Tchétchénie, Mongolie, Afghanistan, Kosovo, Arménie), certains étant des « mineurs isolés¹⁵ », d'autres venus avec leur famille. Leurs niveaux en français sont très variables à l'écrit comme à l'oral, et certains ont appris à lire et écrire dans d'autres langues que le français, mais pas tous.

Dans la classe de troisième SEGPA où j'ai travaillé, certains enfants sont des migrants – originaires d'Angola, du Kosovo, du Portugal, d'Afrique du Nord - d'autres non.

L'objectif que je m'étais fixé pour la partie empirique de mon travail était de permettre à ces élèves de construire et d'énoncer, ou de co-énoncer leurs représentations de l'écrit. Loin de l'idée avancée par Cambra-Giné (2003 : 14) de « *rendre transparente*¹⁶ une "mini-

¹³ « Les connaissances culturelles et les compétences langagières des élèves allophones constituent des ressources importantes pour permettre leur engagement dans les apprentissages scolaires » (ma traduction).

¹⁴ « Ces élèves s'engageront dans les apprentissages scolaires dans la mesure où l'enseignement affirmera (reconnaitra ?) ces identités et leur permettra de les investir dans les apprentissages » (ma traduction).

¹⁵ « enfants de moins de 18 ans se trouvant hors de leur pays d'origine et séparés de leurs parents ou répondants légaux » (Helfter, 2010 : 124).

¹⁶ C'est moi qui souligne, s'il s'agit de rendre transparent, c'est qu'il y a quelque chose qui préexiste, or je ne suis pas certaine que les élèves aient formulé des représentations de l'écrit, ni même qu'ils les aient envisagées avant ma venue (je ne suis pas non plus certaine du contraire, d'ailleurs. Je l'ignore.)

culture” enchâssée à l’intérieur de la culture scolaire et de celle de la société environnante », j’assumais que ma présence en classe, sous certaines conditions, permettrait d’initier (au sens où elle en serait potentiellement à l’origine) et de **co-construire** (Moore et Castellotti, 2011 : 119) ces représentations. J’ai recouru aux arts plastiques, envisagés non seulement comme déclencheurs de parole mais aussi comme espaces de possibles constructions de représentations et de leur expression (Moore et Castellotti, 2011 : 118, sur les dessins d’enfants). J’ai ainsi proposé aux élèves des ateliers mêlant discussions/interprétations de divers supports (encres de Michaux, idéogrammes chinois, pictogrammes) et production plastique : dessins, modelages, films...

Supports des premières séances :



Un idéogramme chinois signifiant *homme* et une encre (détail) tirée de *Mouvements* d’Henri Michaux (Gallimard, 1951 : 21)

Dans un premier temps, les élèves ont eu à livrer leurs impressions sur ces « images », qui leur ont simplement été montrées, sans avoir été identifiées. Rapidement sont apparues des hésitations quant au statut à accorder à la nature des documents présentés : pour certains, il s’agissait sans doute possible de dessin, pour d’autres d’écriture, et les avis étaient également partagés pour les deux images. J’ai posé des questions sur ce qui faisait pencher pour l’une ou l’autre des interprétations, mais les élèves ne sont pas parvenus à un consensus. Je n’ai pas donné d’indications plus précises à ce stade des rencontres.

J’ai fourni aux élèves divers matériaux que j’avais réunis à partir des éléments qui avaient émergé de la présentation des élèves (certains disaient aimer peindre, d’autres construire par exemple, ce qui m’a amenée à leur apporter de la peinture et de l’argile), mais aussi à partir des questions que j’avais pensées avant ma rencontre avec eux (divers supports comme des feuilles de papier de différents formats, du tissu, divers outils, différentes sources de pigments...)

Les productions plastiques des élèves se sont faites en deux phases. La première était relativement libre : du matériel était mis à disposition des élèves, libre à eux d’en faire ce qu’ils voulaient, même si j’avais soumis l’idée qu’ils gardent en tête ce dont nous avons parlé ensemble. Certains ont manifestement suivi ce conseil, mais d’autres l’ont ignoré. Voici quelques exemples des premières productions¹⁷ :

¹⁷ Les titres sont de moi, attribués en fonction des commentaires des jeunes sur leurs œuvres. Par ailleurs, j’ai modifié le nom des auteurs.



« Le cadre de ma vie en Afghanistan », modelage en argile, comme une trame tangible pour le récit de vie de Samir, son auteur. (CLA NSA)

Image a

« Jeu de quilles en argile, boules, et piste, comme au Kosovo », par Dino (CLA NSA)

Image b



« La fille fleur », gouache, par Mireille, CLA NSA.

Image c



« L'arbre aux marques » présente de façon esthétique des symboles qui ne sont d'abord pas explicités. J'apprendrai par la suite que certaines de ces marques renvoient à l'ascendance de Fatou au Tchad. SEGPA.

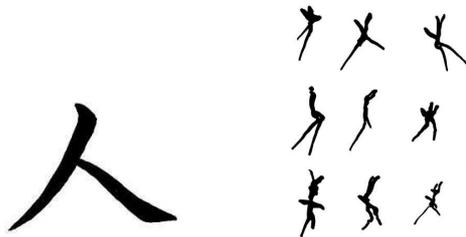
Image d



Comme le montrent ces quelques exemples, la majorité des élèves avaient, volontairement ou non, ignoré le débat précédant la phase de production, qui portait sur les liens entre dessin et écriture. Ma recherche portant sur leurs représentations de l'écriture, j'ai souhaité orienter

davantage les productions des élèves. C'est la raison pour laquelle je leur ai soumis une consigne plus explicite à l'occasion de la deuxième séance.

J'ai de nouveau montré les premières images, et j'ai demandé aux élèves de les considérer comme une suite dont il faudrait imaginer le troisième élément.



... Imaginez un troisième élément

Voici quelques exemples de ce qu'ils ont produit :

« Petite fleur au milieu du vide » encre de Chine au pinceau, Mireille, CLA-NSA.

Image e



« Jeu dansé des langues de la classe » Samir y reprend les figures de Michaux, en insérant des extraits des systèmes d'écriture présents dans la classe, qu'il a glanés auprès des autres élèves. Encre de Chine et pinceau. CLA-NSA

Image f

« Se rapprocher de Cristiano Ronaldo », lettres d'argile modelée. Russo, SEGPA.

Image g





« Regarde les pyramides, le soleil, la pluie » Hiéroglyphes à la gouache par Alain, SEGPA.

Image h

« Sourate » tablette d'argile gravée par Abdelmalek, SEGPA

Image i



Les « observables » sur lesquels s'appuie cette recherche sont donc finalement constitués de matériaux de différentes natures parmi lesquels :

- des textes : il s'agit des textes officiels qui régissent la scolarité dans les structures qui constituent mon terrain ; mais aussi des textes qui émanent directement des équipes pédagogiques concernées par les classes où je suis allée, ou encore des textes produits par les élèves durant les ateliers d'arts plastiques que j'ai proposés ;
- des enregistrements audio : il s'agit des enregistrements des entretiens que j'ai menés individuellement avec les élèves, et parfois collectivement ;
- des films, de deux ordres : un film réalisé par des élèves dans le cadre de l'atelier d'arts plastiques, et des enregistrements vidéo des séances-ateliers ;
- des dessins, des modelages, des iconotextes¹⁸ (Nerlich, Montandon 1990), des poly-textes (Moore et Castellotti 2011 : 119) (organisation mixte de texte écrit ou dit et d'images) produits et parlés par les élèves.

Il s'agit donc d'un « dispositif multimodal » de recherche au sens où l'entend V. Castellotti (2009 : 137) c'est-à-dire des dispositifs « [...] qui associent des observations, des dessins, des tâches collaboratives diverses, des entretiens individuels ou collectifs, parfois en confrontation avec les dessins et les tâches préalables (voir notamment Castellotti et Moore, 1999 et 2001) ». Cette multimodalité « s'est avéré[e] particulièrement adapté[e] pour développer des espaces d'interprétation riches et diversifiés » (*ibid.*).

En effet, cela a permis aux élèves de se présenter sous des jours nouveaux pour les enseignants, et pour eux-mêmes, dans le sens où ils n'auraient peut-être pas mobilisé ces ressources identitaires dans un cadre plus traditionnellement scolaire, sans les types de sollicitation qu'ont permis les ateliers.

Les élèves que j'ai rencontrés dans la classe de SEGPA se sont (re)présentés à moi, après quelques séances d'arts plastiques et à l'occasion d'entretiens (dans des relations duales)

¹⁸ « La spécificité de l'iconotexte comme tel est de préserver la distance entre le plastique et le verbal pour, dans une confrontation coruscante, faire jaillir des tensions, une dynamique qui opposent et juxtaposent deux systèmes de signes sans les confondre » (Montandon, 1990 : 6).

selon des modalités que les relations habituelles en classe n'avaient pas permises. J'en rapporterai quelques exemples qui sont venus instabiliser les représentations antérieures des enseignantes de ces classes sur leurs élèves¹⁹, en jouant sur d'autres registres des représentations sociales, laissant ainsi s'immiscer du jeu dans la catégorie.

Après que les élèves ont terminé leurs œuvres plastiques, je les ai rencontrés individuellement, leur proposant d'échanger à la fois sur leurs histoires, à travers l'établissement de leur répertoire langagier, sur leurs pratiques littéraires, et sur les œuvres qu'ils avaient imaginées. C'est ainsi que Fatou, à la croisée des discussions sur ses langues, ses pratiques d'écriture, m'a confié que certains signes présents sur son arbre (*image d*) n'étaient pas qu'imaginaires, mais qu'il s'agissait des marques que ses oncles utilisent pour marquer le cheptel familial. Comme je lui demandais des explications, elle m'a indiqué qu'un de ses oncles resté au pays est un écrivain francophone. Après quatre ans de présence en France, dont deux en CLA-NSA et deux en SEGPA, quand elle a parlé de son oncle écrivain tchadien, qui écrit en français des récits sur la vie des éleveurs du désert, Fatou a pris une nouvelle épaisseur aux yeux de son enseignante de français. De jeune ignorante et peu capable, elle est devenue nièce d'écrivain, représentante d'une culture à la fois lointaine et livresque.

Abdelmalek passe pour être un élève lent, lui qui arrivé en France en CM2 n'a pas réussi en quatre ans à atteindre le niveau attendu d'un élève de quatrième. Il a pourtant appris à lire et à écrire avant d'arriver en France. Dans une autre langue : l'arabe. En inscrivant sur une tablette d'argile une sourate (*image i*), il a dévoilé une autre image de lui. Il est devenu aux yeux de ses camarades de classe un professeur potentiel, un « cheikh » de l'école coranique qu'il fréquente quotidiennement après ses journées de collégien. Il s'est également vu placé dans le rôle de conseiller et d'évaluateur, quand un élève non scripteur de l'arabe lui a demandé s'il avait « bien écrit » son prénom en arabe. Et d'un même mouvement, par le biais de la révélation de sa fréquentation de l'école coranique – jusque-là ignorée, voire tabou à l'école, il est apparu à son enseignante comme un élève porteur d'une culture normée et identifiée (même si elle tend à être minorée par l'institution scolaire), doublé d'un enfant scolairement très sollicité.

Alain aussi s'est présenté sous un autre jour qu'habituellement. Ce jeune homme discret, voire invisible (en tous cas inaudible) dans la classe, très introverti, a proposé une interprétation très riche des relations dessin-écriture, correspondant à mon sens à une approche tout à fait en adéquation avec celle habituellement en usage à l'école. Il a en effet réutilisé des savoirs déclaratifs (acquis à l'occasion d'une leçon donnée par l'enseignante sur les hiéroglyphes égyptiens) en lien avec l'histoire de l'écriture pour se les approprier et en rendre compte dans sa production plastique (*image h*). Il mélange ainsi un système syllabaire, en stylisant « les » écrit LE, et « LA », et un système iconique, proche du rébus. Mes encouragements l'ont conduit lors de l'entretien individuel à se confier à moi. Il a donc dressé le portrait de l'enfant craintif qu'il était, que sa mère gardait auprès d'elle plutôt que de l'envoyer à l'école, et qui s'est vu incapable d'apprendre, dans la discontinuité de sa fréquentation scolaire, récusant ainsi le soupçon qui pèse sur ses capacités intellectuelles.

Dans les deux classes, les élèves ont produit des œuvres « identitaires » (*images a, b, d, f, g, i*) à rapprocher des *identity texts* présentés par Cummins *et al.* (2006), Cummins et Early (2011), qui leur permettent de mobiliser des ressources, de s'inscrire dans une histoire de formation en valorisant un passé, un présent et en permettant ainsi une (pro)jection dans un rôle d'apprenant. Les ateliers et les entretiens qui leur ont succédé, ont été l'occasion pour les élèves de présenter une partie de leur histoire personnelle sous une forme qui n'est habituellement pas convoquée à l'école (*images a, b, d, i*). Fatou, par exemple en utilisant

¹⁹ Et peut-être aussi celles des jeunes sur eux-mêmes, par le biais de l'énonciation de soi, et l'écoute que cette énonciation a reçu.

pour l'une de ses productions les marques servant à identifier le cheptel de sa famille au Tchad, a pu signifier à qui s'y intéressait, son inscription dans une histoire singulière, un aspect de son identité jusqu'ici invisible à l'école.

Ces éléments de modification des regards énoncés, il m'importe de revenir à la question de la catégorisation, à travers son expression institutionnelle de « classes », et de présenter en quoi celle-ci peut influencer sur les anticipations des enseignants.

Retours sur la catégorisation

« Renvoyer le classé à l'inclassable (l'innommable, l'indicible [l'inaccessible ?] qu'il s'acharne à dissimuler. » (Perec, 1985 : 153)

Avant la tenue des ateliers, les enseignantes m'avaient rapidement présenté leurs classes comme tantôt caractérisée par une grande diversité, tantôt par une forte hétérogénéité.

Ces termes renvoient tous deux à l'idée que la constitution de leurs classes (du fait des élèves qui les composent) va à l'encontre de la représentation qui laisse concevoir les classes comme regroupant des élèves d'un niveau relativement homogène. Diversité et hétérogénéité sont donc compris comme des antonymes d'homogénéité, pourtant, les deux termes n'impliquent pas la même prise en compte de ce caractère non homogène dans la situation de formation. Ainsi, Caïtucoli (2003 : 117-118) a montré que l'hétérogénéité est souvent vue comme « *une diversité posant un problème et [qui] implique la mise en œuvre d'une politique de réduction de la diversité par un double mouvement de séparation/intégration* ».

Dans la CLA-NSA, l'altérité des élèves est envisagée par l'enseignante en termes de diversité. Cette diversité des élèves est explicitement attendue (diversité géographique, linguistico-culturelle et diversité d'âge des élèves). Elle est présente en amont des représentations de l'enseignante lorsqu'elle se figure sa classe, elle constitue une ressource potentielle pour la construction des connaissances de chacun, dans la confrontation des expériences. Mais pour que cette ressource soit exploitable, l'enseignante dit passer beaucoup de temps (les premiers mois de l'année scolaire), à enseigner les règles de l'école, de la tenue scolaire, des modes de prise de parole, l'explicitation et l'intériorisation du rôle d'élève. Ce travail de longue haleine semble viser une forme d'homogénéisation relative, la construction d'un commun, qui ne relève pas du niveau scolaire, mais de règles qui contribuent à former chacun des jeunes à son métier d'élève. Métier d'élève qui leur permettra par la suite de mettre à profit leur expérience propre pour s'engager dans des apprentissages scolaires.

Dans la classe de troisième SEGPA, c'est sous le terme d'hétérogénéité qu'est explicitement envisagée l'altérité des élèves. Cette hétérogénéité (quasi-synonyme de difficulté), qui contribue à façonner les représentations de l'enseignante sur sa classe, semble paradoxalement envisagée comme une forme presque unique d'obstacle : il s'agit d'une classe d'« élèves-en-difficultés ». L'hétérogénéité constitutive de la classe empêche l'enseignante de s'intéresser à autre chose qu'à son programme : elle aimerait, mais elle n'a pas le temps, et, pour preuve, elle insiste sur l'évaluation du CFG (certificat de formation générale) à laquelle elle (autant que ses élèves) semble soumise en fin d'année scolaire. L'hétérogénéité des élèves est alors vue comme un obstacle à la progression commune de la classe. Outre les effets de l'assignation (effet Pygmalion présenté par Rosenthal et Jacobson, 1968, 1971), il est intéressant de s'interroger, avec Caïtucoli *et al.* (2003) sur les éléments de représentation qui séparent les notions d'hétérogénéité (chargée négativement, source d'altération pour l'enseignant) et de diversité (plutôt chargée positivement, et source de créativité pour l'enseignant).

Pour paraphraser Caitucoli (2003 : 133) « *Il faudrait envisager une politique qui, face à l'hétérogénéité, ne cherche ni à la nier, ni à la réduire, mais la transforme en objet de savoir* » : il me semble stimulant d'envisager cette hétérogénéité non plus comme un objet de savoir, mais comme un espace de constructions possibles de savoirs pour chacun. Auquel cas, il ne faudrait plus viser ou chercher à construire l'homogénéité des classes (en réduisant les différences, à travers un niveau supposé, par exemple), mais au contraire envisager l'hétérogène comme une ressource constructive et potentiellement mobilisable.

En partant d'éléments empiriques et épistémologiques issus de ma recherche de thèse, j'ai essayé de montrer comment des processus de signification (catégorisation, mise en signes, notamment langagiers) dynamiques peuvent modifier notre perception des phénomènes : je nomme ce à quoi je donne sens, et la nomination m'amène à en modifier le sens, à comprendre (connaître ?) autrement le phénomène, dès lors que je l'ai nommé (fait entrer dans une des catégories que j'avais construites précédemment et qui se voit ainsi modifiée). La nomination des élèves (les *SEGPA*, les *NSA*) avec lesquels j'ai travaillé, qui procède d'une catégorisation fondée sur le manque par rapport à « *la norme* », me pousse à comprendre (connaître ?) ces élèves au prisme de la catégorisation effectuée, donc au prisme de leurs carences, qui s'en trouvent comme exacerbées et participent de mon anticipation.

Différents travaux montrent l'intérêt de la mobilisation de l'expérience (et notamment de l'expérience langagière) des élèves comme ressource (pour l'implication des élèves dans les apprentissages (Cummins *et al.*, 2006), pour la qualité des apprentissages, et leurs transferts (Auger, 2005 ou encore Coianiz, 2001²⁰), pour l'avènement même de ces apprentissages. D'autres travaux montrent comment le regard porté par l'enseignant sur la pluralité, l'altérité des élèves, envisagée soit comme « *diversité* », connotée positivement, soit comme « *hétérogénéité* » (négative), influe sur sa capacité à mobiliser cette altérité comme une ressource formative (Caitucoli, 2003).

J'ai voulu montrer à travers des réflexions épistémologiques et à travers l'analyse de situations de classe en quoi l'altérité ne peut qu'être prise en considération (la prise en compte de l'histoire de chacun ne permet plus d'envisager un groupe comme homogène, et ce particulièrement dans les situations de (trans)formation où la question de l'élucidation du sens, de production de la connaissance est explicite). Il s'agit donc de penser l'altérité et de s'appuyer sur elle plutôt que de la nier ou de chercher à l'effacer.

Plutôt que d'envisager l'altérité en termes de différence (comme cela me semble être le cas à l'école), F. Jullien nous invite à la penser en termes d'écart²¹. Pour lui, « *la différence suppose d'abord une identité plus générale – disons : un genre commun – au sein de laquelle la différence marque une spécification* » (Jullien, 2012 : 25). Et il poursuit en soumettant au doute l'identité générale qui pourrait nous servir de base pour penser la diversité des cultures : « *De quelle universalité déjà donnée sommes-nous donc assurés ? [...] Puis-je nommer cette culture commune dont toutes les cultures se contenteraient de déplier les différences comme un éventail ?* ». À quoi il répond qu'« *il n'y a pas de culture première, en amont, au singulier et servant d'identité commune, dont les diverses cultures rencontrées de par le monde, au pluriel, ne seraient que des variations* ». Il n'y aurait donc pas de différence (la différence étant définie par rapport à du commun), mais de l'altérité, nécessairement radicale.

En outre, Jullien développe l'idée selon laquelle

« *l'établissement des différences suppose que je m'arroe une position de surplomb, ou du moins d'extériorité, à partir de laquelle c'est moi qui "range" entre le même et l'autre, l'identique et le différent, et qui compare* ». (Jullien, 2012 : 28)

²⁰ Voir en particulier les notions d'*ailleurs compensatoire* et d'*échange symbolique*, pp. 15-16.

²¹ Sur la notion d'écart voir aussi Hélot, Hoffmann, Scheidhauer et Young (eds), 2006.

En cela différence et catégorisation vont de pair, elles sont des « *concept[s] de rangement* » (*ibidem*). Pour Jullien, penser l'altérité en termes d'écart permet la mise en tension des altérités qui endossent ainsi un caractère heuristique, créatif, fécond.

« *Si la tension générée par l'écart engendre – produit – une fécondité, la différence, elle, ne produit rien, si ce n'est une définition* » (Jullien, 2012 : 37).

Il s'agirait donc de considérer non plus la seule altérité des élèves aux yeux des formateurs (altérité par ailleurs construite en termes de différences à la norme scolaire), mais bien celle de chacun des acteurs de la relation formative entre eux. Une relation formative, envisagée comme expérience herméneutique suppose la transformation non seulement des élèves mais aussi des formateurs. En se situant dans un paradigme herméneutique, on peut poser à la suite de Gadamer, l'expérience comme un rapport nécessairement interprétatif au monde (Deniau, 2004 : 56). Ainsi, faire l'expérience de l'enseignement se trouverait tout autant déstabilisant que de faire l'expérience de l'apprentissage.

D'un point de vue plus pragmatique, il s'agirait de permettre aux élèves de s'engager dans la trans-formation, en leur laissant des espaces identitaires, affectifs, etc... comme ceux présentés par Cummins *et al.* (2006).

« *Teacher-student interactions, and other interactions within the learning community (e.g. with peers and parents), create an **interpersonal space** within which knowledge is generated and identities are negotiated. Learning will be optimized when these interactions maximize both cognitive engagement and identity investment (Cummins, 2001).* » (Cummins, 2006 : 10)²²

Ces espaces interpersonnels sont à mon sens à rapprocher des écarts envisagés par Jullien.

Cette réflexion sur les inaccessibles en formation m'amène à penser les relations formatives en dépassant l'illusion de l'homogène, en ne se laissant pas *piéger* par des catégorisations fondées sur des absences, des différences ; à envisager la rencontre avec d'autres auxquels je donne sens et qui me donnent sens dans l'expérience (expérience par essence herméneutique, c'est-à-dire interprétative, signifiante au sens processuel du terme).

Les ateliers que j'ai mis en place, ouvrent des possibilités nouvelles aux acteurs de la rencontre formative : ils offrent aux élèves des espaces d'expression de soi et permettent à l'enseignant de se dégager momentanément des contraintes scolaires en laissant se modifier le regard qu'il porte sur ses élèves. À travers l'analyse de ces ateliers, il me semble intéressant de réfléchir au fait de tenter de considérer l'altérité en termes d'écarts, comme nous y invite F. Jullien (2012), des écarts à explorer (donc des espaces qui s'étendent entre les personnes) plutôt que des différences à combler. Apprenants et formateurs pourraient ainsi s'appuyer sur ces espaces, les investir, pour construire une nouvelle configuration de soi à travers la formation, comprise comme un lieu, un espace de rencontre. Ces écarts comme des tissus tendus entre les « ailleurs compensatoires » (Coianiz, 2001 : 15) des élèves et des enseignants, reconnus et valorisés au sein de la classe, permettraient de construire un commun (Hélot, 2007 : 213-214) propice à l'expérience formative.

²² « Les interactions entre enseignants et élèves, et les autres interactions au sein de la communauté d'apprentissage (éducative ?) (pairs et parents) créent un espace interpersonnel au sein duquel le savoir est généré et les identités négociées. L'apprentissage sera optimisé quand ces interactions maximiseront à la fois l'engagement cognitif et l'investissement identitaire » (ma traduction).

Bibliographie

- AUGER N., 2005, *Comparons nos langues - Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. SCEREN, CRDP Languedoc-Roussillon.
- BOIMARE S., 1999, *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod, Paris.
- CAÏTUCOLI C., 2003, « À propos de la notion d'hétérogénéité », dans *Situation d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Caïtucoli C. (dir), Publications de l'Université de Rouen, coll. « Dyalang », pp. 118-133
- CAMBRA-GINE M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier/LAL, Paris.
- CASTELLOTTI V., 2009, « Réflexivité et pluralité / diversité / hétérogénéité : soi-même comme des autres ? » dans *Cahiers de sociolinguistique*, 14, Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ? D. de Robillard (dir.), Presses Universitaires de Rennes, pp. 129-144
- CHARLOT B., 1997, *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos, Paris.
- COIANIZ A., 2001, « Quand dire, c'est se faire », dans Fioux P. (dir.), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*. Paris, Karthala, pp. 13-33.
- CUMMINS J. et al., 2006, « ELL Students Speak for Themselves: Identity Texts and Literacy Engagement in Multilingual Classrooms », <http://resources.curriculum.org/secretariat/files/ELLIdentityTexts.pdf>.
- CUMMINS J., EARLY M., 2011, *Identity texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent Sterling, Trentham Books.
- DENIAU G., 2004, *Gadamer*, Ellipses, Paris.
- HELFTER C. 2010, « La prise en charge des mineurs isolés étrangers par l'Aide sociale à l'enfance », *Informations sociales* 4/2010 n° 160, p. 124-132, www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-4-page-124.htm.
- HELLER M., 2002, *Eléments d'une sociolinguistique critique*. Didier/LAL, Paris.
- HELLER M. et MOÏSE Cl., 2009, « Conversation : la co-construction d'un positionnement interprétatif » dans D. de Robillard (dir.), *Cahiers de sociolinguistique*, 14, Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp. 13-25.
- HELOT C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris.
- HELOT C., HOFFMANN E., SCHEIDHAUER M.-L., YOUNG A. (éds), 2006, *Ecarts de langue, écarts de culture. À l'école de l'Autre*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- JODELET D., 2005, « Formes et figures de l'altérité », dans *L'Autre : Regards psychosociaux*. Sanchez-Mazaa, M. et Licata, L. (dir.), Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, pp. 23-47.
- JULLIEN F., 2012, *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*. Galilée, Paris.
- LORILLEUX J., 2011, *Regards croisés de familles et d'enseignants sur la scolarisation d'enfants roms allophones en Indre-et-Loire*. Mémoire de master II recherche en sociolinguistique et didactique des langues sous la direction de V. Castellotti. Université Fr. Rabelais, Tours.
- LORILLEUX J., (à paraître a), « Intégration scolaire et acculturation à l'écrit : liens entre migration et évolution des rapports à la littérature chez des enfants roms scolarisés tardivement. »
- LORILLEUX J., (à paraître b), « L'école maternelle française : une option obligatoire ? Une étude sur la première scolarisation d'enfants roms migrants allophones ».
- MICHAUX H., 1951, *Mouvements*, Gallimard, Paris.
- MONTANDON A., 1990, « Introduction », dans *Iconotextes*, Montandon (éd.), Ophrys, Paris.

- MOORE D., CASTELLOTTI V., 2011, « Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des polytextes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme », dans Blanchet P., Chardenet P. (dirs), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Editions des Archives contemporaines / AUF, Paris, pp. 118-132.
- NERLICH M., 1990 « Qu'est-ce qu'un iconotexte ? Réflexions sur le rapport texte-image photographique dans la femme se découvre », dans *Iconotextes*, Montandon (dir), Ophrys, Paris, pp 255-302.
- PEREC G. 1985. *Penser/Classer*, Hachette, Paris.
- ROBILLARD D. de, 2009, « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique. Comprendre ou donner signification ? Une approche profondément anthropolinguistique ? », dans D. de Robillard (dir.), *Cahiers de sociolinguistique*, 14, *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp. 153-175.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : N. Auger (Université de Montpellier) – Philippe Blanchet (Université Rennes 2) – Didier de Robillard (Université F. Rabelais, Tours) – Muriel Molinié (Université de Cergy-Pontoise) – Isabelle Pierozak (Université F. Rabelais, Tours) – Marie-Madeleine Bertucci (Université de Cergy-Pontoise) – Silvia Lucchini (Université Catholique de Louvain) – Marie-Claude Penloup (Université de Rouen) – Gabrielle Budach (Université de Southampton).

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425