

**TRAVAILLER LE RAPPORT AU SAVOIR DU SUJET AU TRAVERS DES ECRITS
SCOLAIRES OU COMMENT ŒUVRER AU RAPPROCHEMENT DE DEUX CHAMPS
AUX RELATIONS CONFLICTUELLES : CELUI DE L'ÉCOLE ET CELUI DE LA
FORMATION DES ADULTES**

Bruno HUBERT

*Université Paris 8 Laboratoire expérice et Université de Nantes
Docteur en Sciences de l'Éducation
IUFM de l'Université de Nantes
11, boulevard Pythagore
72016 Le Mans Cédex
Bruno.Hubert@univ-nantes.fr*

Mot-clés : *Traces, histoire de vie, école, éducation tout au long de la vie, formation des enseignants*

Résumé. *Dans la perspective du tout au long de la vie, cette communication pose la nécessité de repenser la relation entre école et formation des adultes. La présente recherche s'intéresse aux traces à long terme de l'école à travers les traces écrites conservées par les adultes, l'hypothèse problématique étant que le retour sur ces traces permet au sujet d'explorer les fondations de son histoire et de son rapport au savoir en ancrant la possibilité de nouvelles connaissances, sur l'expérience des mondes antérieurs. La population choisie se situe dans un entre-deux puisque nous nous appuyons sur des entretiens et des écrits réalisés avec des professeurs des écoles en formation initiale. Les choix méthodologiques et théoriques s'inscrivent dans le champ des approches biographiques ainsi que dans la tradition phénoménologique et herméneutique. Les résultats pointent des savoirs articulant davantage histoire scolaire et long terme de l'histoire de vie.*

1. Introduction

Lucette Colin et Jean-Louis Le Grand ouvrent l'introduction de l'ouvrage collectif qu'ils ont dirigé sur « L'éducation tout au long de la vie » en se demandant si cette expression utilisée par les communautés européennes était un slogan et/ou un paradigme éducatif. Pour qu'elle soit autre chose qu'un slogan, il apparaît fondamental de se pencher sur la relation école et formation des adultes, champs qui ont historiquement, du moins en France, souvent entretenu des rapports conflictuels : « *Il s'agit de penser une culture globale de l'apprentissage* ». ¹

Dans cet esprit, il importe de repenser la place de l'école dans la formation des adultes, car si ce continuum n'est pas un leurre, il se fonde dès l'enfance et le parcours scolaire participe à la construction du rapport au savoir de chacun ; l'éducation des adultes ne peut se permettre de négliger cette expérience fondamentale. La présente recherche s'intéresse donc aux traces à long terme de l'école et notamment aux traces écrites conservées, l'hypothèse problématique étant que le retour sur les traces écrites de l'école permet au sujet d'explorer les fondations de son histoire et de son rapport au savoir, de se livrer à une réappropriation critique de son parcours scolaire (Fabre, 1994), en ancrant la possibilité de nouvelles connaissances, sur l'expérience des mondes antérieurs. J'emploie le concept de rapport au savoir dans l'acception large, anthropologique de Bernard Charlot² : les relations d'un sujet singulier et social aux formes de l'apprendre, même si en choisissant de travailler le rapport au savoir au travers des traces, je suis sensible aux reproches

¹ Colin, L., Le Grand, J.-L. (dir.) (2008). *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos, p.3.

² Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

qui lui ont été faits de minimiser le travail que requiert l'étude et l'appropriation de la culture écrite pour penser et apprendre (Rochex, 2004, Crinon, 2006, Bautier, 2008), même si mon approche s'appuie aussi sur le travail d'inspiration clinique et psychanalytique de l'équipe du CREF (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 2000).

La population choisie pour cette recherche est essentiellement constituée par des enseignants en formation initiale, ce qui peut sembler paradoxal quand on souhaite rapprocher école et formation des adultes, mais qui se justifie aussi d'une part par la double appartenance des professeurs, et d'autre part parce qu'il se trouve que le sujet-enseignant a trop peu l'occasion de s'interroger sur son propre rapport au savoir et son propre passé scolaire.

2. Des professeurs des écoles sur les traces de leur passé scolaire, quels choix méthodologiques et théoriques ?

2.1 Le recueil des données

L'étude repose sur 60 entretiens non directifs (Rogers, 1968) réalisés dans des groupes de pairs (enregistrés puis transcrits) et 60 écrits réflexifs rédigés après coup par les mêmes personnes. Chacun a apporté un écrit scolaire qu'il avait conservé, ce qu'il voulait. La consigne donnée oralement au préalable se présentait ainsi : « *Chacun expliquera pourquoi il a choisi cet écrit, racontera - s'il se souvient - son contexte de production, éventuellement parlera des figures ou rencontres qui pourraient avoir exercé une influence sur cette production (intervenant, professeur, parents, camarades...).* La personne dira si elle a déjà reconsulté ce document et à quelle(s) occasion(s). Par ailleurs, certains qui n'ont rien conservé auront peut-être envie de s'exprimer sur ce vide. » Cette recherche propose donc d'abord ce que Daniel Bertaux a appelé dans le milieu des années 1970 une approche biographique. Il s'agit de susciter un travail visant une meilleure compréhension de soi-même, comme être singulier et situé, en réunissant des personnes ayant en commun des préoccupations sensiblement identiques. Le sujet cherche à comprendre son histoire, le sens de ce qu'il a vécu, de ce qui lui est arrivé, de ce qu'il a fait, pour faire le bilan ou s'ouvrir à d'autres possibilités de vie. En ce sens, ce travail est à rapprocher de la méthode des histoires de vie telle qu'elle a été définie par Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Guy de Villers : « *le lieu d'une exploration des parcours personnels de formation, devant déboucher sur l'établissement de nouveaux rapports au savoir* ». (Le Grand, Pineau, 1993)

2.2 Une approche anthropophénoménologique du rapport au savoir

Les choix théoriques et méthodologiques se situent dans la tradition phénoménologique et herméneutique, particulièrement Paul Ricœur qui conjugue l'intuition à une interprétation appliquée aux signes, aux symboles et aux textes qui médiate notre rapport au monde ; il y a en effet une certaine analogie entre le chemin du sujet devant ses traces et celui du chercheur devant l'ensemble des transcriptions. Vis-à-vis des écrits scolaires, la distanciation temporelle va favoriser la fiction, distanciation de la réalité, où l'homme « *s'individue* » (Ricœur, 1986) en s'objectivant dans des œuvres ; ainsi la parole face aux traces ne vise pas à retrouver la conformité de ce qui s'est déroulé par le passé, mais développe une fiction qui permet une référence plus profonde, une projection du monde de la vie. Ricœur met en évidence l'inter-relation entre phénoménologie et herméneutique ; par le jeu de distance et de proximité instauré par le langage, le vécu scolaire peut devenir expérience. Toutefois, pour désigner la pratique de formation, je préfère le terme d'« anthropophénoménologie » utilisé par Régis Malet qui propose un cadre théorique très pertinent pour notre étude : « *Il existe une complicité formelle entre expérience sensible, perceptive, et expérience narrative* » (Malet, 1998). C'est la construction et la cohésion du sujet qui fait question et non pas la conscience. Il n'est pas forcément nécessaire pour le sujet qui cherche à se comprendre de tout verbaliser ; une partie de ce qui se passe échappe aux échanges oraux, notamment lorsque chacun se retrouve en position d'écoute des autres et continue de se réfléchir. Même si nous avons utilisé le logiciel de fréquence Alceste, notre recherche présente donc une double démarche qualitative à laquelle contribueront les instruments de

l'anthropologie, de la philosophie, de la psychanalyse, de la psychologie, de la clinique, de la sociologie. Les apports de la psychanalyse sur la construction du rapport au savoir s'avèrent spécialement précieux car c'est à une véritable plongée dans l'enfance que va consentir l'adulte : « *Je n'aurais pas cru que de nous faire amener un vieux cahier d'école pourrait déboucher sur une telle séance* » (Estelle). La démarche s'apparente à une clinique qui d'une part « *étudie en profondeur un petit nombre de cas dont on essaye de saisir la dynamique et à partir desquels se construit la théorisation* » (Hatchuel, 2005), d'autre part conduit le professeur à renouer avec des problématiques jamais résolues issues d'événements de l'enfance qui viennent troubler le rapport au savoir qu'il cherche à instaurer avec ses élèves.

2.1 La trace écrite objet de récit

Par le détour réflexif sur ses écrits scolaires le sujet se livre à une interprétation de son rapport à l'école, à une exploration de son expérience primitive au savoir. La présence d'un objet du passé, par l'émotion qu'il suscite, facilite le travail de reviviscence (Muxel, 1996) ; l'explicitation de son choix met en exergue un moment fort de l'histoire individuelle (González Montégado, 2007) : « *Moi j'ai ramené des affaires de C.P. et de C.E.1 parce que moi le C.P. s'est pas bien passé. J'avais une maîtresse qui me... j'étais pas bien dans sa classe. (...) Et j'ai ramené un cahier de C.E.1 aussi parce que dès le premier jour de mon cours de C.E.1 je me suis sentie bien* » (Lucie), de même que l'absence de traces concrètes peut souvent être justifiée par le sujet et ne signifie pas pour autant l'effacement des traces mnémoniques qui gardent l'empreinte d'événements marquants. La parole qui se déploie à partir du souvenir sollicité va mener progressivement, par un travail d'objectivation, de l'objet de la mémoire à l'histoire personnelle. La trace re-présente le passé en différé (Derrida, 1968) et les éventuels différends causés par la distance temporelle inciteront à la relecture, à la « refiguration » (Ricœur, 1985) légitimée par les pairs et l'accompagnant qui servent de point d'appui au cheminement intérieur du sujet qui se réfléchit. L'appartenance de la trace au monde de l'enfance et au monde scolaire bouscule les temporalités, d'autant plus pour les professeurs stagiaires interrogés qui s'appêtent à retrouver la sphère de l'école. Pris en compte, le passé se conjugue alors au présent et au futur à venir. Par la médiation du récit, l'individu accède à un au-delà de la trace, à une méta-trace, porteuse du travail formatif, espace d'invention entre ce qui reste et ce qui a été fondamentalement oublié. L'interprétation de son propre mythe conduit le sujet dans un mouvement d'auto-connaissance en même temps que dans une exploration des possibles.

3. Les résultats de la recherche ou quels types de savoirs construits par le retour sur les traces scolaires ?

3.1 Un réancrage dans le monde de l'enfance et de la famille

La démarche de formation interrogée permet l'activation de savoirs d'ancrage, dessinant de nouvelles formes d'appartenance en réponse au concept de « désappartenance », sentiment de déracinement face à un monde caractérisé par le dépérissement des ancrages antérieurs (Lévine et Develay, 2003). D'abord, parce que les écrits scolaires se révèlent un entre-deux entre le monde scolaire et l'intime, ils permettent un réancrage dans le monde de l'enfance et de la famille : « *Je sais que j'aimerais montrer mes livres et cahiers à mes enfants plus tard ; c'est un patrimoine que j'aimerais transmettre et leur expliquer également tout ce que cette époque évoque pour moi ; c'est une période que je ne revivrai plus jamais* » (Nathalie). Le travail facilite l'identification de voies ancestrales et l'inscription dans un « déjà là ». Chez Sylvie, comme souvent – dans les 60 entretiens et écrits, la notion de « famille » est présente à 176 reprises juste derrière la notion de scolarité – la trace scolaire porte la marque de l'implication familiale : « *et sinon un cahier de poésie où tous les soirs enfin à chaque fois qu'on avait de nouvelles poésies avec ma maman on faisait des dessins, maman dessine très bien* ». Dans cet exemple, l'apprentissage s'est opéré grâce à l'école mais par la famille, ici la mère qui a transmis à Sylvie le plaisir du dessin et vraisemblablement certaines techniques, voire une certaine façon d'apprendre. Pour Sylvie, la poésie semble à jamais liée aux dessins qu'elle faisait avec sa mère, au temps qu'elles ne

craignaient pas de passer toutes les deux sur cette tâche, au soin et à l'application qui entouraient leurs productions. Dès sa première classe de professeure stagiaire, Sylvie renoue avec la tradition du cahier. Réancrer les savoirs sur le monde de l'enfance et de la famille, c'est réaffirmer son importance, non pas pour s'en lamenter, non pas pour la vivre comme une fatalité, mais pour l'intégrer comme donnée à prendre en compte, la présente recherche envisageant les traces scolaires comme champ scientifique efficient pour appréhender les relations école/famille dans le long terme.

3.2 Un réancrage dans le monde de l'enfance et de l'école

Il s'agit bien de prendre du recul sur son parcours scolaire pour se donner les moyens de débusquer ce qui est déjà préconstruit dans son regard. Parce qu'il est invité à renouer avec son passé scolaire, parce que la possibilité de retrouver sa posture d'élève lui est offerte par le biais de quelques traces, le sujet va témoigner de l'histoire qui l'a produit et qui en partie oriente ses actes : « *C'est intéressant de prendre le temps de réfléchir sur la façon dont on a vécu l'école, le milieu scolaire, les apprentissages, ce qui a forcément une incidence sur notre façon d'enseigner* » (Estelle). Mathieu évoque également dans son intervention ce jeu de répercussions : « *les élèves c'est vrai que... je sais leur dire quand c'est sale, je leur dis : " Non non non, tu me recommences ça c'est sale. " On m'a fait subir ça et je leur fais peut-être subir, je sais pas, c'est marrant* ». Travail de remémoration contre compulsion de répétition, c'est précisément l'opposition qu'examine Paul Ricœur³ s'appuyant sur deux articles de Freud : « *Remémoration, répétition et perlaboration* » et « *Deuil et mélancolie* » ; il éclaire ainsi cette mémoire blessée, celle qu'il nomme la « *mémoire empêchée* » : « *au lieu du souvenir, le passage à l'acte – au lieu du deuil, la mélancolie* ». Que masquent les reproches que s'adresse Mathieu à propos de la saleté de ses traces ? Le travail de deuil ne passe-t-il pas justement par le souvenir nécessaire à la reconnaissance et à l'estime de soi ? En exprimant sa honte, sa blessure devant ses pairs, Mathieu laisse place au travail de remémoration et fait en quelque sorte l'épreuve de la réalité ; il brise ainsi la spirale de la répétition. Ce qui apparaît en tout cas très fortement dans tous les témoignages recueillis dans cette recherche, c'est que le vécu-élève de chacun va fortement influencer le rapport au savoir que le professeur essaie d'instaurer dans sa classe avec ses élèves. Les travaux de Marta Anadon, Yvon Bouchard, Christiane Gohier et Jacques Chevrier avec des enseignantes québécoises pointaient aussi cette influence : « *L'enfance et plus particulièrement l'expérience familiale et scolaire ainsi que le souvenir de soi comme élève, constituent des sources desquelles les enseignantes disent avoir tiré profit pour construire leur propre identité d'enseignante.* »⁴ Rompre avec le passif scolaire, c'est développer une connaissance de ce passé pour mieux l'assumer, pour mieux agir en connaissance de ce passé, mieux s'en affranchir et ainsi faire du trajet d'élève une expérience sur laquelle s'adosser.

3.3 Un ancrage dans le monde des pairs

Pour les professeurs, un troisième ancrage s'opère dans le monde des pairs par le mouvement de « *valorification* », vérification par le sujet des valeurs dont il est porteur, qu'impulsent ces moments de confrontation des expériences avec les autres membres du groupe. Instaurer une approche anthropophénoménologique du rapport au savoir suppose de s'échapper du quotidien de la classe pour mieux y revenir, pour mieux concerner le sujet qui se cache derrière le professeur. L'exploration des traces du passé scolaire permet ce nécessaire détour et établit un lien essentiel entre le pôle identitaire et l'activité professionnelle : « *J'ai réellement senti à ce moment là que la trace écrite prenait tout son sens et que le rapport qu'on pouvait avoir avec elle était très lié à ce qu'on pouvait être aujourd'hui, notamment dans notre rôle de professeur* » (Laure). Il s'agit bien en formation, notamment avec des professeurs, de glisser progressivement du rapport

³ Ricœur, P. (2000), *La Mémoire, l'histoire, l'oubli* (pp. 83- 97), Paris, Seuil, Réédition Points Essais 2003.

⁴ Anadon, M., Bouchard, Y., Gohier, C., Chevrier, J. (2001) « Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle », *Revue canadienne de l'éducation*, 26, (p. 8).

avec la trace au rapport au savoir, rapport qui concerne aussi bien la personne que le professionnel de la transmission.

4. Des savoirs professionnels qui concilient champ de l'école et champ de la formation des adultes

4.1 Une expérience scolaire partagée

Ce triple ancrage famille-école-pairs est susceptible de donner au simple vécu empirique une forme expérientielle qui mise en commun constitue une sorte de mémoire partagée que chaque professeur recompose en savoirs professionnels. En formation, la question du partage des expériences se révèle d'une très grande importance : comment faire sienne l'expérience des autres ? Comment profiter de cette accumulation d'expériences dans son cheminement personnel ? Comment accueillir l'expérience des autres et la transformer en connaissances pour sa personne ? Le récit peut permettre cette appropriation car il laisse celui qui le reçoit établir ses propres liens avec sa situation et ses réflexions, il n'impose pas une lecture mais des possibles dont chacun s'empare ou non. Hélène Bézille a examiné la fonction de reliance du témoignage qui a « *le pouvoir de thématiser les situations critiques de la condition humaine* »⁵, il entre en résonance avec un imaginaire collectif véhiculé dans les récits et constitue un ressort efficace aux identifications collectives. Hélène Bézille s'appuie sur ce que Jérôme Bruner appelle les « *significations négociées* » générées par le témoignage qui s'adapte à une triple logique de la relation, de la justification et de la convention. La confrontation des expériences singulières va tout à la fois nourrir le débat collectif mais aussi les interrogations plus intimes de chacun, le témoin adaptant ce qu'il entend à son propre cadre de référence imaginaire : « *c'est le on des singularités impersonnelles et préindividuelles, le on de l'événement pur où il meurt comme il pleut.* »⁶

4.2 Une validation après-coup des pédagogues historiques

Ce que notre recherche démontre très fortement, c'est d'une part que se souvenir des relations qui nous ont conduits à apprendre pousse à reconsidérer la dimension humaine de la profession enseignante : « *Ne pas oublier le côté humain de l'élève et du professeur des écoles* » (Valérie). D'autre part, parce que les écrits rapportés rappellent souvent des moments forts, où les adultes ont eu l'impression de vivre des expériences singulières, les paroles des personnes interviewées rejoignent progressivement les pédagogues historiques (Dewey, Makarenko, Freinet...) sur la nécessité de faire vivre aux élèves des projets ou des situations-problèmes, en leur laissant une marge d'initiative. Le fait d'avoir été confrontés à des défis, à des obstacles, le fait d'avoir expérimenté, a constitué pour les adultes de notre recherche une expérience qui à long terme se détache des autres activités scolaires. La langue française emploie le même vocable pour l'expérience personnelle qu'on a construite et pour l'expérience scientifique, l'expérimentation de la méthode expérimentale, ce qui diffère de l'anglais (to experience/to experiment) ou de l'allemand (erleben/experimieren). Cette confusion traduit une réalité présente dans les entretiens et écrits, à savoir que l'expérience trouve son fondement dans l'expérimentation du réel ; les écrits conservés ne sont pas la trace de n'importe quelle expérience, ils sont la trace d'une épreuve, presque au sens initiatique du terme, pour résoudre un problème qui a été posé aux personnes, qu'il s'agisse de la démarche d'investigation à laquelle fait allusion Alice : « *les élèves faisaient des hypothèses, chaque groupe faisait ses petites expériences de son côté enfin voilà quoi, c'est très très riche, moi je suis beaucoup marquée par ça du côté enfin en tant qu'individu quoi, en tant qu'enfant que j'étais* », du gros travail effectué par Annie sur Jules Verne : « *On a fait un dossier sur Jules Verne par exemple. On était allé au musée Jules Verne à Nantes ; on avait visité Nantes. Et elle avait greffé énormément d'activités autour de ce dossier. La visite, c'était pas*

⁵ Bézille, H. (2006). « Du témoignage au travail sur les représentations » in Bézille, H., Courtois, B. (Dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique sociale, p. 132.

⁶ Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*, Paris, Les Editions de minuit, p. 178.

du tout sortir pour sortir. On avait fait un travail, un travail énorme autour » ou des phrases qui racontent la vie d'enfant de Priscilla et qu'elle confie à son bloc : « ça fait un petit moment que j'avais pas relu les textes, parce que y en a deux ou trois, et c'est des textes sur ce que je vivais... » Chacune de ces situations a participé à la construction de savoirs. Le retour sur les traces conservées peut faire en sorte que ces expériences positives ne soient pas oubliées et perdurent dans les pratiques des personnes qui les ont vécues.

4.3 Des pratiques qui s'appuient sur le triptyque expression/référence/signification

Les professeurs devant leurs traces plébiscitent à long terme des pratiques que leur formation peine à transmettre. Ainsi les résultats de notre recherche engage une voie possible pour inscrire l'école dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie qui s'appuie sur le triptyque deleuzien du sens décliné par Michel Fabre (1994) en expression, référence, signification, triptyque propre à réduire le fossé qui s'est creusé entre le champ de l'éducation des enfants et celui de l'éducation des adultes. En France, la formation des adultes s'est construite dans l'opposition aux pratiques de l'enseignement traditionnel d'une part et dans la confusion formation pour adultes / formation professionnelle d'autre part.⁷ Les rapprochements qui ont eu lieu ces dernières années entraînant l'école dans l'ère de la compétence n'ont fait qu'amplifier le trouble, l'appareillage évaluatif utilisé peinant à appréhender le sujet dans sa globalité et renforçant au contraire la pression à court terme plutôt que de réintroduire le paradigme du long terme. La présente recherche envisage une autre vision du continuum que l'injonction à la formation permanente dictée par la logique d'ouverture au marché, la logique de concurrence entre les structures, entre les individus, qui est en train de gagner l'intégralité du champ de l'éducation. Le propos est bien d'inventer des chemins pour un continuum de formation de l'enfant à l'adulte dans la tradition d'une éducation émancipatrice reconnaissant l'héritage de l'éducation populaire : d'abord une mobilisation sur les apprentissages au cœur de l'identité humaine, ensuite une meilleure articulation entre les apprentissages proposées par les structures formelles et la vie sociale, enfin un regard critique sur la valeur épistémologique des savoirs construits.

Une logique du sens émerge du langage suscité par les traces. Le retour réflexif active des savoirs enseignants insus et plaide pour des situations qui s'appuient sur le vécu, valorisent l'expression de la personne et instaurent des espaces de liberté. Les professeurs réagissent ici en adultes et on retrouve à travers cette primauté du vécu des réactions caractéristiques d'un public adulte qui expliquent pour une part la difficulté qu'ont souvent les praticiens et notamment les enseignants à rentrer par la théorie et sur laquelle on ne s'est probablement pas assez interrogés. Mais, en même temps, conserver parfois ce même regard d'adulte, avec ces mêmes exigences du sens pointées par Michel Fabre (1994), s'avère indispensable dans son activité professionnelle d'enseignant si l'on veut concerner des enfants qui, comme le suggèrent les témoignages recueillis, ne sont pas non plus insensibles à ce lien avec la vie : « En écoutant les autres, cela faisait écho à ce que j'ai pu vivre. Finalement, ce que l'on garde, ce sont les traces qui rappellent du vécu, des situations de la vie, et pas des situations inventées pour faire apprendre » (Perrine). Pourtant, il s'agit justement de situations inventées pour faire apprendre, bricolées comme dirait Meirieu pour faire apprendre : des visites, des classes de neige, des classes vertes, ... ou la rencontre avec la littérature : « Par rapport à des textes marquants ou j'sais pas. Essayer de faire vivre des choses je pense que c'est ça qu'est important. Comme la poésie aussi ; s'ils ont gardé leur cahier c'est parce qu'ils ont vécu vraiment quelque chose » (Sandra). Pour autant, cet ancrage dans le vécu ne suffit pas, ainsi que l'attestent également les témoignages récoltés, pour installer des apprentissages valables, et c'est à la convergence de ces deux aspirations essentielles : apprendre et vivre que le retour sur le passé scolaire travaille en faisant émerger des savoirs professionnels qui favorisent cette compatibilité. L'exploration des traces choisies par les sujets vise à réduire cette fracture chronique, parce les professeurs pointent la nécessité de conjuguer un

⁷ Hubert, B. (2010). « Travailler le rapport au savoir du sujet à travers ses écrits scolaires. D'une formation d'enseignants à une pratique de formation : les traces d'une éducation tout au long de la vie », thèse en Sciences de l'Éducation, Université Paris 8 – Vincennes – Saint Denis.

enseignement amenant à construire « *savoirs valant comme clés de l'analyse des pratiques* »⁸ dans une logique didactique et un enseignement dans la lignée de l'Ecole nouvelle suscitant la motivation dans une logique expressive du rapport au savoir.

4.4 Une psychanalyse de la connaissance

Le travail effectué avec les traces écrites conservées peut être comparée à celle de la psychanalyse de la connaissance bachelardienne : « *la pédagogie ne peut se passer du sens commun, de l'expérience acquise, des images mêmes. Mais elle n'est possible que comme leur critique !* »⁹ Parce qu'elle concerne le rapport du sujet au savoir, celui à apprendre pour l'élève qu'il était, celui à transmettre pour l'enseignant qu'il devient, la démarche mise en œuvre imbrique le climat affectif dans lequel on apprend et les problématiques cognitives dans un remaniement des représentations entraînant une remise en cause de soi, elle articule des faits de connaissance d'ordre psychologique ou sociologique aux normes épistémologiques des disciplines. Notre recherche montre que ceci s'avère particulièrement flagrant en ce qui concerne le rapport à l'écriture, les échanges et écrits des professeurs validant une écriture expérience et expérimentation impliquant la personne toute entière : « *Une trace a de l'importance si on y a mis de sa personne, si on y a passé du temps, si on l'a faite avec quelqu'un d'important pour nous* » (Sylvie). Grâce à la pratique du journal de ses apprentissages, les élèves des classes observées par Jacques Crinon (2002), améliorent notablement la qualité des écrits de fiction produits par ailleurs. Dans le même temps, les élèves développent peu à peu leurs capacités à interroger ce que leur propose l'école ; par l'exercice répété de cette situation d'écriture et au fil des interactions qu'elle va susciter avec les autres élèves et avec l'enseignant, les élèves structurent peu à peu les champs disciplinaires et une réflexion quasi épistémologique sur chacune d'elles. C'est une prise de recul du même type que souhaite favoriser notre travail avec les professeurs sur leur passé d'élève, et les résultats de la recherche tendent à défendre l'idée d'une éducation considérée comme « une histoire toujours à écrire » (Meirieu, 1991).

5. Conclusion

Il peut donc être très intéressant, y compris dans l'éducation des adultes, de revenir sur ce qui s'est passé à l'école. Les chemins à inventer sont sûrement multiples pour effectuer ce retour quant aux voies de réappropriation de son histoire scolaire dans son histoire de vie. Non seulement l'école fait partie de l'éducation tout au long de la vie, mais elle en constitue un moment fondateur, un moment de référence dans l'édification de notre rapport au savoir, dans la mise en tension des modèles scolaires et familiaux, dans la résonance que ce parcours antérieur induit à distance au niveau des temporalités enchevêtrées de l'existence. Opposer le champ de l'école et celui de l'éducation des adultes, c'est nier ces interconnexions et cela n'a pas de sens dans une recherche d'une cohérence de la formation tout au long de la vie.

Jean-Yves Rochex s'appuie sur l'ethnologue André Leroi-Gourhan pour avancer l'idée que, le patrimoine humain dépassant de beaucoup ce qu'un sujet peut assimiler, la construction de chacun s'avère inévitablement singulière et nécessite depuis l'enfance un dialogue entre soi et l'organisme social. Le recours aux traces scolaires peut offrir l'occasion de reprendre cet échange qui a quelquefois été interrompu et que les vestiges de ces temps premiers, s'ancrant, comme nous l'avons montré, à la fois sur les mondes antérieurs de l'enfance, de la famille, de l'école, permettent de réinstaller en bousculant les temporalités et en imposant la perspective du long terme. Il s'agit bien d'interroger les réseaux de significations qui irradient la transmission et de porter une attention particulière à la question du sens et des fondements de l'éducation, avec ce que Jean-Louis Le Grand (2004) appelle une « *sensibilité anthropologique* »¹⁰, c'est-à-dire

⁸ Fabre, M. (1994). *Penser la formation*, Paris, PUF, p.70.

⁹ Fabre, M. (1995). *Bachelard éducateur*, PUF, p.81 Idem p. 81

¹⁰ Le Grand, J.-L. (2004), « Quelle anthropologie en formation d'adultes ? – Essai de topographie d'un champ de recherche. », *Pratiques de formation/analyses*, 47-48, p. 41.

conjuguant « un intérêt pour une approche multiréférentielle épistémologiquement critique » à une « ouverture sur la question des valeurs. » Cette pratique de formation se veut, pour reprendre une expression utilisée par Martine Abdallah-Pretceille (2004), une aide « à la compréhension de l'errance, du butinage, à l'initiation "d'une pensée de la trace par opposition à la pensée du système" (Glissant, 1993) » ; en ce sens elle fait du tout au long de la vie un paradigme éducatif essentiel.

6. Références et bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2004). « Quelle anthropologie pour l'éducation et la formation ? », *Pratiques de formation/analyses*, 47-48, Paris.
- Anadon, M., Bouchard, Y., Gohier, C., Chevrier, J. (2001). « Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle », *Revue canadienne de l'éducation*, 26.
- Bautier, E. (2008). *Apprendre à l'école, apprendre l'école*, Lyon, Chronique sociale.
- Bézille, H. (2006). « Du témoignage au travail sur les représentations » in Bézille H., Courtois B. (Dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique sociale.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Colin, L., Le Grand, J.-L. (dir.) (2008). *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos.
- Crinon, J. (2002). « Ecrire le journal de ses apprentissages » in Chabanne J.-C., Bucheton D, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, Paris, PUF.
- Crinon, J., Guigue, M. (2006). « Ecriture et professionnalisation » (note de synthèse) in *Revue Française de Pédagogie*, 156.
- Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*, Paris, Les Editions de minuit.
- Derrida, J. (juillet-septembre 1968). « La Différance », *Bulletin de la société française de philosophie*.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*, Paris, PUF.
- Fabre, M. (1995). *Bachelard éducateur*, Paris, PUF.
- Fabre, M. (1996). « Freinet et les didactiques » in Peyronie, H. (dir.), *Freinet, 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace Actes du colloque de Caen*, Presses Universitaires de Caen.
- Freud, S. (1914). « Remémoration, répétition et perlaboration », in *Œuvres complètes XII*, Paris, PUF, 2005.
- Freud, S. (1917). « Deuil et mélancolie » in *Œuvres complètes XIII*, Paris, PUF, 2005.
- González Montéagudo, J. (2007). « Approche biographique en formation à travers des objets », colloque Le Biographique, la réflexivité et les temporalités, Tours.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte.
- Hubert, B. (2010). « La pédagogie comme alternative. Vers une redéfinition du champ pédagogique », Lille, *Spirale n°4.5*
- Hubert, B. (2010). « Travailler le rapport au savoir du sujet à travers ses écrits scolaires. D'une formation d'enseignants à une pratique de formation : les traces d'une éducation tout au long de la vie », thèse en Sciences de l'Éducation, Université Paris 8 – Vincennes – Saint Denis.
- Le Grand, J.-L., Pineau, G. (1993). *Les Histoires de vie*, Paris, PUF.

- Le Grand, J.-L. (2004). « Quelle anthropologie en formation d'adultes ? – Essai de topographie d'un champ de recherche. », *Pratiques de formation/analyses*, 47-48.
- Lévine, J., Develay M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires, de la désappartenance à la réappartenance*, Paris, ESF.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer, Ethique et pédagogie*, Paris, ESF.
- Mosconi, N., Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, Lharmattan.
- Muxel, A. (1996). *Individu et mémoire familiale*, Nathan.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit III, Le temps raconté*, Paris, Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique, II*, Le Seuil.
- Ricœur, P. (2000). *La Mémoire, l'histoire, l'oubli* (pp. 83- 97), Paris, Seuil, Réédition Points Essais 2003.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, PUF.
- Rochex, J.-Y., (2004). « La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques » in *Pratiques psychologiques*, 10 (2), 93-106.
- Rogers C. (1968). *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.