

LA PEDAGOGIE COMME ALTERNATIVE

Vers une redéfinition du champ pédagogique

Résumé : L'auteur remet en question l'opérationnalité de l'opposition pédagogies traditionnelles/pédagogies alternatives dans le traitement des questions liées à la transmission. Sa recherche de thèse s'intéresse aux traces écrites que les individus adultes, notamment ceux qui se destinent à devenir professeurs, ont conservées de leur parcours scolaire, et à travers leur exploration, au rapport au savoir que les sujets ont construit. Cette rencontre des moments, entre clinique du savoir et herméneutique de la personne, peut aider le pédagogue dans sa recherche d'un positionnement conciliant les contraires. Tout travail pédagogique s'avère alors une alternative à son propre vécu.

Mots-clés : Ecole - Education tout au long de la vie - Pédagogie - Traces - Histoire de vie - Rapport au savoir.

INTRODUCTION

Poser la question de l'influence des pédagogies alternatives suppose d'abord de circonscrire leur champ, or le terme « alternatif » s'avère absent des *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation* définis par Francis Danvers. Une enquête de Marie-Laure Viaud (2005) montre que l'on rassemble sous ce vocable des projets très diversifiés : des « écoles adaptées » dont font partie les établissements créés pour le rattrapage des élèves en difficulté et des « écoles intégrales » qui se divisent en deux groupes contrastés : « les écoles non directives » ainsi que les écoles qui pratiquent une « pédagogie institutionnelle ». Martine Fournier (2007) explique que toutes ces alternatives s'inspirent de l'« éducation nouvelle » qui depuis le XIX^e siècle vise à développer l'intelligence de l'enfant par des méthodes actives et ont en commun de revendiquer leur opposition à l'enseignement « traditionnel ». Est-ce dans cette opposition qui n'offre que deux partis possibles qu'il faut comprendre le terme « alternatif » ? Nous nous interrogerons dans cet article sur l'opérationnalité de cette opposition pédagogies traditionnelles/pédagogies alternatives dans le traitement des questions liées à la transmission. Le champ de l'éducation ne souffre-t-il pas justement de ces mouvements du tout ou rien qui reviennent par périodes régulières – autre sens du mot « alternatif » ? Pourquoi cette limitation des pédagogies alternatives à la marginalité et cette incapacité du système traditionnel à prendre en compte leurs évaluations positives ? N'est-ce pas en fait le concept de pédagogies alternatives qu'il apparaît nécessaire de questionner ?

Ma recherche de thèse s'intéresse aux traces écrites que les individus adultes, notamment ceux qui se destinent à devenir professeurs, ont conservées de leur parcours scolaire, et à travers leur exploration, au rapport au savoir que les sujets ont construit et qui fondamentalement détermine leur vision de la profession d'enseignant. Il apparaît que sans travail en formation de l'histoire scolaire de chaque profes-

seur, il semble véritablement difficile de développer des alternatives à ce que ceux-ci auront connu en tant qu'enfants, les pédagogies alternatives étant perçues comme n'appartenant pas à une zone proximale pour la majorité des praticiens du système. En revanche, un travail herméneutique à partir des écrits scolaires choisis et rapportés permet d'ancrer de nouvelles connaissances sur l'expérience des mondes antérieurs : celui de l'enfance et de la famille, celui de l'enfance et de l'école ; les savoirs professionnels mis à jour s'avèreront alors très proches des pédagogies alternatives.

LA TRACE SCOLAIRE COMME HISTOIRE DE VIE

Ma recherche s'appuie sur l'analyse d'une soixantaine d'entretiens réalisés dans des groupes de professeurs d'école en formation initiale, enregistrés puis transcrits. Il leur avait été demandé au préalable d'apporter chacun un écrit scolaire qu'ils avaient conservé ; la consigne donnée oralement 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. » Chaque participant a ensuite écrit en différé (deux semaines plus tard) ce que lui avait apporté le travail effectué collectivement à partir des traces ; ces écrits réflexifs ont également été analysés.

Lorsqu'une trace est apportée par le sujet devant le groupe de pairs, sa sélection a presque toujours un sens, celle-ci agit comme un « donneur d'impulsion » (Alheit 2008, 95) qui convoque chez les adultes des événements pertinents pour l'histoire de vie. Lucie par exemple conserve l'intégralité de ses affaires scolaires mais sa sélection s'avère très explicite : « Moi j'ai ramené des affaires de CP et de CE1 parce que moi le CP 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 CE1 aussi parce que dès le premier jour de mon cours de CE1 je me suis sentie bien. Et voilà... En CP, j'ai le souvenir que ça s'est mal passé, et en CE1 très bien... » Quand elle exprime ses raisons devant ses collègues, on perçoit l'émotion dans la voix. La preuve matérielle, parce qu'elle est présente, parce qu'elle est visible aux yeux des autres, parce qu'elle reflète les adhésions comme les refus, ouvre les portes de l'intimité de chacun, et l'objet s'affirme comme un bon « médiateur permettant d'évoquer des souvenirs ou des expériences marquants » (González Monteagudo 2007). De même, 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 des événements importants.

D'ailleurs, les informations révélées ne sont pas toujours celles apparemment écrites : « La trace comme mémoire n'est pas un frayage pur qu'on pourrait toujours récupérer comme présence simple » (Derrida 1967, 299) La polysémie de la « différence » convient bien au travail sur les traces écrites qu'on consulte en différé, dans un temps différent de celui où elles ont été conçues ; le recours à la trace s'envisage aussi comme un détour pour non pas interroger ce qui est inscrit sur le papier mais mieux percevoir le rapport au savoir qu'elle semble véhiculer. Enfin la distance temporelle implique la différence de regard que le sujet portera éventuellement sur cet objet qui peut recéler des différends avec le passé. La trace écrite va donner une occa-

sion de réactivation à la trace de la mémoire, celle que Freud appelle trace mnésique ; toutes deux vont se questionner l'une l'autre et être réécrites, « refigurées » par le sujet (Ricœur 1985). La parole redonne corps au moment, dans le sens donné par Remi Hess (2006) prolongeant l'approche d'Henri Lefebvre, et construit le sujet dans un double mouvement de réactualisation par le langage d'une situation passée et de prise de distance par rapport à un événement qui ne peut totalement être vécu à nouveau, le temps ayant enveloppé le souvenir de son nuage d'incertitudes.

Pour les professeurs des écoles en formation, la trace correspond souvent à un moment intérieur que la profession embrassée soustrait à la linéarité du temps. Pratiquement toutes les prises de parole vont faire coexister au minimum le regard du professionnel qui débute et celui de l'enfant qu'il était : « Le fait de parler de ces traces m'a fait réfléchir sur moi-même, sur mon évolution en tant qu'être humain dans mes choix. Cette réflexion, je l'ai axée ensuite, chez moi, le soir après la séance, sur ma pratique professionnelle aujourd'hui. Je me suis aperçue en faisant le bilan de cette première année dans le monde enseignant que mes choix, ma pratique, mes attitudes étaient encore très liées à ces années de primaire surtout. » On perçoit bien ici le travail de reconstruction qu'est en train d'opérer Laure, travail qui se poursuit bien au-delà du cadre institutionnel de la formation ; une nouvelle conscience de soi, une nouvelle figure du sujet s'esquissent provisoirement. 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 humains.

TRAVAILLER SON RAPPORT AU SAVOIR AU TRAVERS DE SON VECU SCOLAIRE

Pour les professeurs, alors qu'on ne part pas directement de séances de classe, le travail effectué atteint la sphère professionnelle et ceux qui ont participé à ce type de formation ne s'y sont pas trompés : « Je retiendrai que de se pencher sur son propre vécu permet de revenir sur sa pratique d'enseignant » (Perrine) Prenons l'exemple d'Hélène qui a tout conservé mais a bizarrement oublié d'apporter ses affaires. Malgré leur absence concrète, leur simple évocation va progressivement amener Hélène à aborder des situations de classe auxquelles elle s'est trouvée confrontée et dont elle n'a probablement parlé à aucun autre moment de la formation car ces situations font écho à son histoire personnelle. Au début de l'entretien qui dure 16 minutes, Hélène présente ses belles boîtes qu'elle n'a pas amenées : « bah oui parce que moi j'ai tout, tout, tout gardé, même quand j'ai su que j'avais le concours en juillet dernier j'ai acheté des classeurs, des belles boîtes pour tout mettre dedans. » Ensuite elle fait allusion à un texte où en CM1 elle manifestait déjà le désir d'être professeur et s'applique à donner l'image de quelqu'un pour qui cette profession constitue assurément une vocation. Peu importe la réalité ; comme le signale Régis Malet (2004, 10) à propos du récit de vie « on travaille sur des fictions, des fictions nécessaires pour l'action et qui peuvent permettre d'en comprendre les ressorts. » Ce n'est que plus loin dans l'entretien qu'on peut saisir pourquoi Hélène affiche cette vision quasi idyllique de l'école, quand l'interviewer lui demande si elle désire ressembler aux enseignants qu'elle

avait et qu'elle répond par la négative : « Je trouve ça dommage qu'à neuf ans on passe une soirée entière à apprendre un cours d'orthographe ou un cours d'histoire, parce que le lendemain il fallait l'écrire de A à Z, et qu'on enlevait des points s'il y avait des fautes d'orthographe, enfin ça, ça m'a marquée. Mais quand on le faisait, moi je trouvais ça logique d'apprendre ça par cœur mais... Moi j'ai tout gardé, mais... » Deuxième tournant dans l'entretien lorsque l'interviewer fait comme si Héléne avait ses traces scolaires sous les yeux et lui propose de s'arrêter sur une. Que se passe-t-il alors ? Héléne choisit avec sincérité une expression écrite collective dont elle a le souvenir parce qu'elle représente une réussite à ses yeux. On découvre alors qu'Héléne avait une véritable hantise des productions d'écrits : « Je savais que tous les mardis c'était production d'écrits, là j'aimais pas aller à l'école » et que même pour l'adulte qu'elle est devenue, écrire demeure une véritable souffrance. Elle fait aussi allusion à une situation de classe où au travers de l'échec de certains élèves elle a revécu ses propres difficultés : « y a des élèves qui n'ont pas réussi à le faire, j'ai pas réussi à les aider. Parce que moi-même je n'aurais pas su quoi mettre donc... » Au fond d'elle-même, Héléne ne s'autorise pas à dire, parce qu'elle est intimement convaincue que de par son milieu ouvrier, elle n'a forcément rien d'intéressant à raconter. Apprendre sa leçon par cœur et la restituer, ça elle peut le faire avec application, mais inventer, cela lui paraît impossible, pas à sa portée : « Moi c'est ce que j'ai ressenti, j'osais pas raconter non plus... quand j'étais petite je me sentais tout le temps rabaissée. »

L'exemple d'Héléne montre bien les savoirs professionnels qu'il est possible de travailler et que nous n'aurions qu'effleurés si nous avions observé l'activité de classe. Le formateur aurait noté l'absence d'étayage pour l'expression écrite mais ne serait probablement pas parvenu à démontrer le pourquoi de cette absence. L'histoire du sujet passée et présente se répercute dans la relation pédagogique que le professeur installe avec ses élèves : « ce qui est premier, c'est la manière dont l'enseignant structure en lui et pour lui la complexité du rapport au fait d'enseigner et de la construction d'une relation avec ses élèves » (Weigand et Hess 2007, 154). Si Héléne parvient à dépasser sa propre histoire vis-à-vis de l'écriture et le fait qu'elle avoue son appréhension constitue assurément une première étape, alors elle pourra peut-être mieux qu'une autre aider ses élèves, et ce parce qu'elle saura qu'on ne peut écrire une carte postale que si l'on a un peu compris sa fonction, parce qu'elle saura qu'imaginer suppose d'avoir les moyens de se représenter un peu la situation, parce qu'elle saura aussi que tous les enfants n'ont pas forcément les pré-requis culturels nécessaires pour réussir ce qu'on leur demande de faire. Héléne savait déjà cela, la situation qui lui a été proposée lui a seulement offert la possibilité de transformer ses savoirs en savoirs professionnels ; son écrit différé témoigne de ce travail : « Cette séance m'a permis de prendre conscience de l'importance des traces du primaire pour les autres comme pour moi. Celles-ci sont importantes et constituent un "trésor". Y retourner permet de se replonger dans les souvenirs à la fois heureux mais aussi douloureux et de voir le chemin parcouru. En réfléchissant sur son ressenti de l'école je pense qu'on peut plus facilement aider les élèves. » Héléne souligne bien la bascule que nous sommes en train d'examiner : par le retour sur ses souvenirs d'école et le biais du collectif des pairs, elle va passer de la réflexion sur son ressenti à la recherche professionnelle de l'aide aux élèves, l'alternative devient alors possible.

LE LONG TERME VALORISE LES PÉDAGOGIES ACTIVES

Ce qui nous intéresse ici c'est que l'analyse des interventions des groupes concernés par cette recherche dessinent peu à peu les contours d'une professionnalité prônée par les pédagogies actives et même s'il est évident que la démarche de formation explorée ne saurait suppléer le travail didactique, elle engage chacun sur les chemins d'« une école qui réussirait à articuler convenablement pédagogie du projet et didactique des situations problèmes » (Fabre 1996, 57).

Travailler sur leurs propres traces scolaires rappelle d'abord aux professeurs la dimension humaine de la profession qu'ils abordent : « Cette approche a été particulièrement riche du point de vue de la prise en compte de l'humain » (Estelle). Par la relecture de leur propre passé, par l'écoute des récits des pairs, ils prennent conscience que l'histoire de chaque individu influence le professeur qu'il est en train de devenir : « L'enseignant en situation de classe est avant tout un être humain au travail » (Hatchuel 2005, 122). Apprendre passe par des rencontres avec des êtres humains qu'on ne peut percevoir uniquement comme ceux qui sanctionnent, mais comme ceux qui nous aident à poursuivre notre route, notre histoire d'être humain qui fera ensuite d'autres rencontres, à l'école et ailleurs. Se souvenir des relations qui nous ont conduits à apprendre permet de reconsidérer la dimension humaine du métier de professeur.

Ensuite, les entretiens réalisés regorgent de narrations qui offrent une parfaite illustration de pédagogies actives qu'elles légitiment par le récit auprès de leurs collègues. Les écrits préservés et rapportés s'appuient le plus souvent sur des moments forts, où les adultes ont eu l'impression de vivre des expériences singulières ; le travail sur les traces scolaires instaure une distance temporelle nécessaire à la réflexion et qui manque notamment aux enseignants débutants : « 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. J'essaierai de plus m'appuyer sur ce vécu des élèves pour que leurs écrits soient les leurs, et qu'ils fassent partie d'eux. Pour les garder et les regarder, plus tard... » (Perrine). L'expression « pas des situations inventées pour faire apprendre » mérite qu'on s'y attarde parce qu'il s'agit justement de situations inventées pour faire apprendre, bricolées pour faire apprendre dirait Meirieu : des visites, des classes de neige, des classes vertes,... D'ailleurs, tous les témoignages recueillis montrent une certaine conscience du travail de conception opéré par les enseignants au préalable. Perrine, à travers cette expression, insiste sur le caractère « vivant » de ces mises en situations qui s'opposent au côté artificiel de certains apprentissages scolaires : « les exercices, eux, je les ai oubliés. Par contre, je me rappelle du conte musical de CM2, de la classe de neige, de la visite au *Courrier de l'ouest*, des matchs de hand, de la balle aux prisonniers pour les bons souvenirs » (Sandrine).

Le travail effectué à partir des traces concilie la question du sens de l'apprentissage dans « ses dimensions d'expression, de signification, et de référence » (Fabre, 1994, 70) avec le refus du modèle scolaire de transmission du savoir considéré par les adultes comme didactique et théorique. L'analyse des données met en exergue deux piliers des pédagogies alternatives : favoriser l'expression de la personne d'une part et instaurer des espaces de liberté d'autre part. S'appuyer sur cette empreinte de l'école conduit à valoriser certaines pratiques enseignantes qui instaurent un rapport au savoir dans une perspective émancipatrice issue de l'éducation populaire.

S'ANCRER SUR L'HISTOIRE PARTAGÉE

Pourtant sans une confrontation aux vécus de chacun, les pratiques des pédagogies actives jouent aussi un effet repoussoir pour une majorité de professeurs parce qu'elles ne s'adossent pas à un « un monde déjà là » (Hess et Weigand 2008, 16) : « j'ai retrouvé certains de mes cahiers de CP, parce que je voulais voir... enfin je m'en rappelle pas de mon CP donc quand j'ai trouvé ça je les ai regardés pour voir ce qu'on faisait, ça ressemble à... c'est la même chose que ce qu'on peut faire faire aux élèves maintenant sauf qu'on fait pas... y a pas de grosses différences quoi. On le fait à l'oral, enfin là c'était plus de l'écrit photocopié, y a certains exercices moi j'ai vu les mêmes choses dans les manuels publiés l'année dernière quoi... ou des exercices qu'on faisait à leur âge, j'avais un cahier de sons, un cahier d'écriture... au début je m'en rappelais pas donc c'était bien de revoir... » On sent bien dans les propos de Marie qu'elle est à la recherche d'une certaine permanence : « la même chose », « pas de grosses différences », « les mêmes choses », « des exercices qu'on faisait à leur âge », ce que Remi Hess et Gabriele Weigand nomment « des énergies de maintenance » (2008, 18) qui visent à installer l'individu dans la réalité actuelle. Stéphane débutera son intervention par une remarque du même type : « donc CP c'est le cahier d'écriture, voilà donc en 79, ça a pas changé beaucoup vous voyez les mêmes choses... », constatation qui semble plutôt le tranquilliser. Jean-Yves Rochex (1993, 117) s'appuyant sur Piera Aulagnier note à propos des adolescents la même nécessité d'une certaine continuité entre ce que le sujet a été et ce qu'il devient : « pour accepter de changer, et donc d'avoir une histoire, il faut au sujet être assuré de ne pas se perdre, de conjuguer permanence et changement ».

Les êtres humains qui ont précédé ont accumulé de longues années d'expériences ; s'inscrire dans la lignée, dans la suite de cette accumulation d'expériences a un côté rassurant et indispensable, même si celles-ci ne sont pas totalement assimilables. Le dispositif de formation que nous explorons ici incite le groupe à revisiter les parcours scolaires de chacun au travers de ce qui a été rapporté, et parce qu'il implique chaque personne, il a pour ambition d'aider à prendre en compte l'expérience accumulée des autres. Au travers du recours aux traces de l'école, certains professeurs des écoles ont pris conscience qu'il était possible de s'appuyer sur cette histoire partagée, non pas pour la répéter indéfiniment, mais comme point d'ancrage.

Ne risque-t-on pas ainsi de conforter les professeurs dans la reproduction de leur propre vécu scolaire, pente qui constitue déjà un problème et qui limite la portée des innovations dans le champ de l'éducation ? La recherche entreprise montre au contraire que la difficulté actuelle réside dans le fait que ce parcours passé ne soit pas ou peu travaillé. Intégrant la dimension personnelle dans la formation des enseignants et revisitant le concept de transmission, la démarche de formation explorée se veut une approche anthropologique existentielle critique ainsi que la définit Jean-Louis Le Grand (2008). Elle se réfère également aux travaux sur le rapport au savoir y compris dans ses dimensions psychanalytiques (Charlot 1997, Mosconi *et alii* 2000, Hatchuel 2005) ; pour celui qui se lance dans la carrière de professeur, reconnaître ces savoirs antérieurs intimes de l'enfance, c'est s'appuyer sur des savoirs acquis mais profondément enfouis, pour s'ouvrir à de nouveaux savoirs lui permettant de penser sa profession. Aussi peut-on qualifier de clinique la pratique en question même si l'élucidation n'est pas l'objectif recherché et si comme l'affirme Régis Malet (1998) l'opacité caractérise les rapports entretenus entre le sujet et son monde. Par les récits

que vont susciter les traces, les professeurs expriment leur ressenti ; ce qui semble impénétrable constitue la dynamique complexe de cette anthropophénoménologie (Malet 1998) du rapport au savoir qui, parce qu'elle ancre davantage la formation professionnelle sur l'histoire des personnes, contribue à développer de nouvelles formes d'appartenance (Lévine et Develay 2003).

LA PÉDAGOGIE, ALTERNATIVE AU VECU SINGULIER

Les pédagogies alternatives constituent donc des contributions intéressantes à la réflexion mais n'y a-t-il pas danger justement à les considérer comme alternatives ? Comme le montre Michel Soëtard (2001, 112), chaque pédagogie surdimensionne un élément : Montessori et Decroly les structures cognitives, Neill et Korczack l'expression de la sensibilité, Freinet l'activité instrumentée de l'enfant... L'attente du grand soir pédagogique ne participe-t-elle pas de l'illusion ? Et n'est-ce pas « la discipline pédagogie » qui incarne pour tout pédagogue une alternative, une alternative à ce que chacun a vécu ? La spécificité du moment pédagogique suscité par le retour sur les écrits scolaires réside dans la position originale dans laquelle elle place le professeur qui peut alors s'éprouver à la fois comme élève et comme pédagogue. A l'instar de Schleiermacher, Gabriele Weigand et Remi Hess (2007) définissent la pédagogie comme « un combat entre les deux moments dans lequel sont installés le jeune et l'adulte » et le bon pédagogue comme un juste équilibre « entre deux forces antagonistes, la première est la norme, autrement dit l'institué, qui contient une volonté de projeter l'enfant dans l'avenir, et la deuxième la déviance, l'instituant, contenant la prise en compte du moment présent de l'enfant. ». Dans cette recherche d'un positionnement conciliant les contraires, il est intéressant pour un professeur, afin de mieux ressentir ces aspirations paradoxales, de revivre au travers de la trace le moment du jeune qu'il était, tout en restant le professionnel qu'il est.

Le groupe des pairs permet de ne pas généraliser à partir de son seul cas et pousse le professeur à questionner, à travailler son rapport au savoir et à l'élève, à constituer ce que Gabriele Weigand et Remi Hess (2007) nomment « l'intérité » pédagogique. L'histoire commune vis-à-vis de l'apprentissage que partagent le professeur-enfant et l'élève-enfant qu'il a face à lui réduit cette impression d'opposition que signale Philippe Meirieu (1995, 77) différenciant le moment pédagogique qui « renvoie le maître à son propre rapport au savoir et lui permet d'explorer ce rapport jusqu'à ce que le savoir devienne pour l'élève un objet saisissable » et le moment psychopédagogique qui : « installe le maître dans un rapport asymétrique qui fait définitivement de l'enfant ou de l'adolescent un "élève", que l'on instruit peut-être, mais que l'on n'invite nullement à s'élever lui-même ». Le professeur est effectivement renvoyé à lui-même, soit pour retrouver des conditions qui ont favorisé ses apprentissages, soit pour créer d'autres conditions plus propices, plus favorables, plus propres à l'appropriation par le sujet. Il ne s'agit pas d'assimiler et de confondre toutes les situations pédagogiques évidemment imprévisibles mais de les faire résonner en soi comme une onde qui se répercute. La posture d'entre-deux entre la théorie pédagogique, discours sur la pédagogie, et la pratique pédagogique, se trouve avantagée par le regard multiple et pluriel qui s'instaure par le prisme de la trace. Cette confusion des repères participe à la construction du pédagogue, à sa compréhension de l'enfant dans sa diversité et sa singularité.

CONCLUSION

Considérer l'éducation « comme une histoire toujours à écrire » (Meirieu, 1991, 188) ne s'impose donc pas telle une évidence, mais constitue plutôt une posture essentielle à favoriser par la formation. Jean Vial (1996, 13) pointe cette bascule à propos de Freinet : « J'ai mieux compris, je crois, d'abord ce qu'il y avait de courage à accepter de rompre avec ce qui est presque en soi, quand on devient instituteur, c'est-à-dire la remise en question du système pédagogique lui-même tel qu'il se transmet de maître à élève. J'ai mieux compris cette analyse de la situation scolaire qui nous fait dire non, alors que notre carrière d'ancien élève et l'estime que nous portions à nos anciens maîtres nous portaient à recommencer de la même manière. » Or dans la conjoncture actuelle, par quels biais un professeur peut-il retravailler sa propre histoire scolaire, son propre rapport au savoir, son propre regard sur la façon dont il a lui-même vécu la transmission de ses maîtres ? Cette recherche montre, par l'analyse des entretiens et des écrits recueillis, que le retour sur les traces scolaires peut favoriser cette posture critique, aide d'autant plus importante quand « les routines ne fonctionnent plus » (Hess et Weigand 2007). Il s'agit bien de défendre l'idée d'un espace où ceux qui vont avoir pour mission l'éducation des enfants acquièrent « les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux »¹. Si comme Philippe Meirieu, nous appelons « “pédagogue” un éducateur qui se donne pour fin l'émancipation des personnes qui lui sont confiées, la formation progressive de leur capacité à décider elles-mêmes de leur propre histoire, et qui prétend y parvenir par la médiation d'apprentissages déterminés » (1995, 13), alors cet espace est bien le champ disciplinaire de la pédagogie, et cette pédagogie, entre clinique du savoir et herméneutique de la personne – personne de l'élève, personne du professeur -, s'envisage forcément comme une alternative.

Bruno HUBERT

Université Paris VIII

Laboratoire Experice

IUFM Université de Nantes

Abstract : The author questions the fact of opposing traditional teaching pedagogy and alternative teaching pedagogy when it deals with the questions related to the passing on of knowledge. His study for his doctoral thesis focuses on the written traces that precisely the adults who intend to go into teaching have kept from their school life and, while exploring them, focuses on the personal relation to knowledge these people have built. This meeting of moments between the clinic knowledge and the hermeneutics of the person can help the teacher in his search for better positioning reconciling opposites so that all kinds of teaching work turns out to be an alternative to one's own real life.

Keywords : School - Learning throughout life - Teaching pedagogy - Traces - History of life - Relation to knowledge.

¹ Extrait du texte présentant la collection *Pédagogies* dirigée par Philippe Meirieu chez ESF.

Bibliographie

- Alheit P. (2008) « La recherche biographique dans la formation des adultes en Allemagne » – *Pratiques de Formation* 55.
- Anadon M., Bouchard Y., Gohier C. & Chevrier J. (2001) « Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle » – *Revue Canadienne de l'Éducation* 26.
- Bergier B. & Francequin G. (2005) *La revanche scolaire, des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés*. Toulouse : Erès.
- Bézille H. & Courtois B. (dir.) (2006) *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Blanchard-Laville C. (2001) *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Bliez-Sullerot N. & Mével Y. (2004) *Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Charlot B. (1997) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Danvers F. (2003) *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Derrida J. (1967) *L'écriture et la différence*. Paris : Seuil.
- Derrida J. (1968) « La Différance » – *Bulletin de la Société Française de Philosophie*.
- Fabre M. (1994) *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Fabre M. (1996) « Freinet et les didactiques » – in : H. Peyronie (dir.) *Freinet 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace ?* Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Ferry G. (1999) « Aventureuses histoires de vie » – *Spirale* 24.
- Fournier M. (2007) « Enquête sur les pédagogies alternatives » – *Sciences Humaines* 170.
- Gonzales Monteagudo J. (2007) « Approche biographique en formation à travers des objets » – *Colloque Le biographique, la réflexivité et les temporalités*, Tours.
- Gonzales Monteagudo J. (2008) « Approches non francophones des histoires de vie en Europe. Note de synthèse » – *Pratiques de Formation* 55.
- Hatchuel F. (2005) *Savoir, apprendre, transmettre Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Hess R. (2006) « Rythmanalyse et théorie des moments » – *Pratiques de Formation/analyses* 51.
- Hess R., Weigand G (2007) *La relation pédagogique*. Paris : Anthropos.
- Hubert B., Chartrain X. (2000) *Prévenir l'échec scolaire*. Lyon : Chronique Sociale.
- Hubert B. & Poché F. (2001) *J'ai envie de savoir*. Ivry-sur-Seine : Les Editions de l'Atelier.
- 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.
- Le Grand J.-L. (2008) « L'histoire de vie comme anthropologie existentielle critique » – in : L. Colin et J.-L. Le Grand (dir.) *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Anthropos.

- Lévine J. & Develay M. (2003) *Pour une anthropologie des savoirs scolaires, de la désappartenance à la réappartenance*. Paris : ESF.
- Laine A. (2001) « L'histoire de vie, un processus de "métaformation" » – *Éducation Permanente* 142.
- Malet R. (1998) *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- Malet R. (2004) « Préface » – in : N. Bliez-Sullerot et Y. Mével (dir.) *Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Meirieu P. (1991) *Le choix d'éduquer. éthique et pédagogie*. Paris : ESF.
- Meirieu P. (1995) *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Mosconi N., Beillerot J. & Blanchard-Laville C. (2000) *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Viaud M.-L. (2005) *Des collèges et des lycées différents*. Paris : Le Monde/PUF.
- Ricœur P. (1985) *Temps et récit III. Le temps raconté*. Paris : Le Seuil.
- Rochex J.-Y. (1995) *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- Soëtard M. (2001) *Qu'est-ce que la pédagogie ?* Paris : ESF.
- Vial J. (1996) « Pédagogie Freinet : pédagogie du travail, de l'aléatoire et de la dédicace » – in : H. Peyronie (dir.) *Freinet 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace ?* Caen : Presses Universitaires de Caen.