

CONSTRUCTIVISME ET DECONSTRUCTION DANS LES CHAMPS DE LA FORMATION : L'EXPERIENCE DES ATELIERS D'ECRITURE

Suzanne AURBACH,
Université Paris VIII, France

I - QUEL ABORD PROPOSE MON OPPOSITION INITIALE ENTRE LES TERMES DE CONSTRUCTIVISME ET DE DECONSTRUCTION ?

Ma référence au *constructivisme* ne renvoie ni au mouvement esthétique ainsi désigné, ni aux travaux Paul Watzlawick, concernant la proxémie, mais à un étalonnage du développement humain dont l'épistémologie génétique de Piaget, reste une matrice emblématique.

J'appelle donc constructivisme toute approche formative qui se fonderait sur une idée d'un développement progressif et intangible du sujet, d'enfants à adulte. C'est à partir de ce modèle que se marque la complémentarité entre formation initiale et formation continue. Il sera donc ici question, centralement, d'une conception du temps et du développement du sujet. Ce faisant, je me place d'emblée dans une travée ou un travers épistémologique.

J'ai suffisamment de longévité enseignante pour savoir que le plus important, ce ne sont pas les théories lisses et séduisantes, mais qu'il faut au contraire travailler toujours, depuis sa conception, comme avec une guenille où se révèlent des trouées, des déchirures, le jour où se dérobent les allant de soi sur lesquels on prenait appui en les pensant intangibles.

Formation initiale, formation continue, mais au fait, qu'est-ce qu'un enfant ? Qu'est-ce qu'un adulte ? Est-ce que je sais ? Et puis aujourd'hui, qui sont-ils, ceux que je désigne comme enfants, adolescents, adultes ? Ces enfants, je les trouve déjà vieux, ces adolescents, trop adultes, les adultes, infantilisés. Et lorsque je vois des demandeurs d'emploi partir en formation avec leur petit cartable, j'ai l'impression qu'ils reviennent en enfance, à l'école, et que c'est peut-être le plus intéressant de la démarche.

Bien sûr, on pourrait dire que ça ne tourne pas rond, et qu'il faut réajuster tout cela à notre échelle évolutionniste, dans un sursaut constructiviste et défensif qui importe, et pour l'ordre des hommes, et pour l'ordre de l'humanité. Mais on peut aussi se dire qu'on croyait savoir, ce qu'était un enfant, ce qu'était un adulte, et que peut-être on ne le savait pas vraiment, malgré tous les livres de sociologie, de psychologie et de biologie, génétiques, bien entendu. On peut dire que quelque chose a changé, qui change tout, et le, les savoirs aussi.

Le second terme de *déconstruction*, auquel je me réfère, a lui aussi besoin d'être posé. Il renvoie à un derridianisme, plus ou moins nébulisé car il a la chance ou la malchance d'être en vogue, souvent utilisé à toutes les sauces, parfois dans des opérations qui mènent qu'à des pirouettes, c'est à dire à pas grand chose. La déconstruction, au sens où Jacques Derrida, la propose, c'est le démontage du discours jusqu'à ses allant de soi, pour précisément affirmer qu'il n'y a pas d'essence, pas de réponse fondatrice. Cela produit une déstabilisation d'un absolutisme du discours, cela restaure une part au silence, à l'obscur, à la primauté de la question sur la réponse.

Ce qui m'intéresse, en tout cela, c'est qu'il n'y a pas, univoquement, de point de départ absolu, ni de point d'arrivée, pas de commencement ni de fin essentiels, pas de premier ni de dernier mot, et pas non plus de centre. Aucun ancrage fondateur d'un système. Et cela m'intéresse. Les analystes aussi, cela leur parle. Mais que peut-on voir ou faire d'intéressant avec ces déconstructions, dans le cadre des formations initiales et continues. Déjà que tout fout l'camp, ma brave dame, si la théorie et la formation aussi, alors, où va-t-on ?

Je pense que la déconstruction est un référent heuristique pour un praticien chercheur, non tant comme concept, mais comme posture. Le cadrage déconstructif, si on peut désigner ainsi, permet deux ouvertures ou plutôt deux vertiges, car tout ce qui se joue est en fait une histoire de focalisation :

- ◆ d'abord, cela permet au praticien de se dire, soudain : Je croyais savoir, mais je ne sais pas, je ne sais plus, ce qu'est un enfant, ce qu'est un adulte.

- ◆ ensuite cela lui permet d'accepter que ce qu'il fait, pour lui et pour ceux avec qui il fait, rien ne sera jamais exhaustivement élucidé. Il restera toujours une part d'ombre, de non dit, de pas

fini, de l'autre et d'ailleurs. Et pourtant on intervient tout de même, avec cela, dans cela. La déconstruction donne une manière de négocier avec cela.

- II -

II - 1 Les scansions *initial/continu* et leur contexte

J'ai suffisamment de longévité enseignante pour me méfier des beaux systèmes cognitivistes. J'ai suffisamment de longévité militante pour interroger un progressisme distributif qui s'étayerait sur une assomption rigide du sujet adulte et autonome en route vers des lendemains qui chantent.

D'abord, premier soupçon déconstructif, interroger l'origine, l'initium, et en décanter l'impureté, l'équivocité.

Ce que je questionne ici, c'est l'idée d'un début et d'une suite. Ce qui renvoie, sans s'y résoudre, à un paradigme constructiviste de la temporalité et du sujet, pour ce qui concerne la formation, mais bien plus aussi.

Je n'esquisserai, comme trame de fond, que la corrélation entre une société productiviste s'édifiant, celle de la fin du XIXème, et une théorisation des pratiques éducatives, étayée sur des référents positivistes, mais aussi politiques, moraux, idéologiques, visant tous une édification ou production du sujet, par appropriation de savoirs, dans un processus de formation que l'on pourrait ramener à une ingestion de connaissances élaborées et détenues, stockées en un centre extérieur, objectif, institutionnel de surcroît.

Tout cela n'est possible, pensable, que sur le fil d'un temps continu, homogène, progressif et vectorisé dans un sens unique qui fait progrès et thésaurisation. Un temps cumulatif et une topologie du sujet comme réceptacle d'un savoir centré ailleurs, dans un extérieur non subjectif, sans doute institutionnel ou mythique.

Que les pratiques de formation continue aient permis d'inscrire certaines involutions, ou retours nécessaires au sujet, par le sujet, par des états ou des instants du sujet, comme on passerait du point droit au point de tige, je l'admets. Mais si c'est pour repartir de la même manière et dans le même sens, cet écart n'est que variation d'une broderie, qui resterait toujours tramée du même paradigme.

❖ II - 2 Le cercle paradigmatique

De fait, le délitement du contexte socio-économique nous place devant une double mise en question :

- ◆ fonctionnellement parlant, la formation continue qui devait étayer la promotion sociale, a géré ensuite ce qu'on appelle la mobilité, pour ne masquer aujourd'hui que la désaffection. Qu'elle soit formative ou d'insertion, axée sur des savoirs, des savoir-faire, ou des savoir-être, elle est symptomatique, dans ses glissements, modulations ou involutions, d'une fracture entre individu et société, savoir personnel et professionnel, culture et professionnalisation ;

- ◆ épistémologiquement parlant, on pose la question du sens et de la teneur du savoir par rapport à l'édification du sujet :

- on voit d'un côté des savoirs de plus en plus procéduriers, mécanisés, impersonnels et inéluctables se mettre en place, au titre des didactiques et autres cybernétisations de l'intelligence. Ces savoirs, de plus en plus hypertrophiés et dissuasifs s'accumulent dans le gros ventre des ordinateurs, loin des hommes et hors dimension humaine ;

- d'un autre côté, un courant plus existentiel, en pédagogie et en sciences de l'éducation, tend à combler cette fracture entre le sujet et les savoirs. C'est le sujet qui sait. Il faut son désir. Il a un savoir en lui, de lui. Potentiel humain, savoir expérientiel, toutes ces approches tendent à fissurer la citadelle du savoir canonique, à revaloriser le sujet adulte qui ne s'est pas suffisamment affirmé socialement. Il est symptomatique que ces approches tendent, dans une rétroaction qui est peut-être illusoire, qui est en tous cas sémantique et symbolique, à désigner cette richesse du sujet comme savoir, de la même essence, de la même consistance que le canonique du savoir.

Il s'agit d'un savoir constant, homogène, échangeable, négociable et socialisateur du fait même de cette équivalence.

L'adulte est majeur. Il a droit au choix. Il a droit au désir. Il a droit à la différenciation. La formation continue, c'est de l'humanitaire. L'enfant n'a pas le droit à tout cela. Le savoir de la formation initiale est canonique et canoniquement sanctionné. C'est un savoir socialement, minimalement nécessaire, pour la socialisation, précisément, pour la communication, pour la progression et l'affirmation professionnelles, pour tout ce qui permet de devenir adulte, donc pour la maturation du sujet. Cela participe du grand cycle de la transmission générationnelle, de l'héritage et de la reproduction sociales.

On voit donc que la formation initiale a des amonts très lourds, qu'elle n'est pas du tout un début, mais une respiration grave et décisive de l'humanité. Le statut de l'enfant et son traitement par rapport à la formation s'inscrivent là-dedans.

Pour poursuivre dans cette déconstruction des mythes originaires, on pourrait dire de manière paradoxale et formelle que l'adulte, c'est celui qui décide qu'il n'a plus besoin de formation initiale. Ce qui reviendrait à signifier, symboliquement, qu'il est formé. Symboliquement, ce qui reste problématique. Il est formé, fermé, clos. Bouclé, fini. Il est dans sa bulle unitaire, identitaire, et peut aller de lui-même, être son propre moteur. Symboliquement, formellement, cela se pose ainsi. Automobilement parlant.

Aller où ? C'est cela qui est problématique aujourd'hui, sans parler du comment, sous-jacent au paradigme automobile.

Dans les temps d'adéquation, il y avait un ordre et une assomption. Le savoir décanté, approprié, oublié s'appelait culture. Cette culture, c'était l'indice d'un enrichissement personnel du sujet depuis son accès initial au savoir.

Aujourd'hui, il n'y a pas de culture, mais acculturation. Cette acculturation est massive, stéréotypée, déferlante. Elle est, dans ses formes et sa teneur, totalement déphasée par rapport aux formations institutionnelles, ce qui confine ces dernières à un ilotisme, qui serait obsolète s'il ne s'y accolait pas l'espoir (ou le désespoir) de réussite ou d'insertion socio-économiques.

La culture est devenue un bien, intensivement mercantilisé. Tout cela est proposé, déversé de l'extérieur, sans que le sujet l'élabore ou l'assimile. Il en est investi, infesté, fasciné. Là aussi, l'accès à la culture, qui était le bonus de la formation, et que la formation continue pouvait étayer dans le projet d'une relation personnelle et créative au savoir, là aussi, cet horizon culturel de la formation continue se brouille. S'y profile un horizon de loisirs gadgétisés, où la culture s'atrophie en Dysneyland.

- III -

Après ce long préambule, je dirai, comment je me démarque des conceptions qui gèrent la formation continue comme pratique de maturité où le sujet décide, par opposition à la formation initiale. Et ce, non parce que je n'approuverais pas une formation qui serait celle du sujet. Mais parce que la progressivité de ce paradigme du déploiement de la formation élude la question de la relation au savoir.

Ma pratique de prof de LP, enseignant Français, Histoire, Géographie, l'implication que j'ai dans ces disciplines, et la recherche que j'ai menée à partir des questions de restitution d'écriture, mais aussi le cadre théorique que j'ai conçu, m'amènent à relier, d'un point de vue anthropologique très global, la question de l'édification du sujet, et celle de la transmission des savoirs.

Pour que la formation continue soit formation, elle ne peut être qu'une affaire de psychosociologues. Sinon, on tombe dans la pathologie d'une société malade, et on s'y noie, comme Narcisse dans le reflet de son visage.

Pour avoir enseigné 30 ans en LP et surtout par rapport à la mutation que je perçois fortement depuis 5 ans, je dirai que les savoirs proposés par la formation initiale à mes élèves, ces derniers n'en veulent pas. Ils les subissent, avec l'espoir d'une insertion sociale. Pour combien de temps ? Je ne suis pas optimiste et lorsqu'on les regarde de près, ces savoirs pesants, didactiques, fastidieux, impersonnels, inintelligents, qui cybernétisent l'intelligence et en éradique tout génie, toute leur personnelle, on comprend la réticence et les résistances des élèves. Merci, l'intellectuelle.

Pourtant, chez des élèves positifs par rapport à l'école et ayant le désir d'apprendre, j'ai travaillé sur la ténacité des blocages et résistances d'écriture. J'en suis arrivée à une conclusion bien différente des symptomatiques cognitivistes et de leurs techno-remédiations. J'en suis arrivée à l'idée d'une clôture identitaire incluant la nullité en écriture. Le problème de l'élève nul en français, c'est qu'il est devenu adulte trop tôt, fermé trop tôt à cet apprentissage. L'initiation fut si catastrophique douloureuse, qu'il s'est fermé à l'initial de celle-ci. De même, l'élève en échec s'exclut très vite, car il doit, pour des raisons de survie identitaire, se former une personnalité de nul, de cancre, qui le ferme à une ouverture initiale, ingénue, enfantine à la formation.¹

Ce qui me stupéfie, ces dernières années, c'est l'exil tenace de mes élèves par rapport aux savoirs que je suis censée leur transmettre : Littérature et écriture, Histoire et Géographie. Douze ans d'école, aucun repères, aucune culture. Rien. Tout cela n'existe pas et n'a aucun sens pour eux. A partir de là, on est dans le non-sens total, à se demander comment en sortir.

J'en suis arrivée à l'idée que l'Histoire n'existait pas pour eux, parce qu'ils n'avaient pas d'histoire. Et ils n'ont pas d'histoire parce qu'ils n'ont pas de famille. C'est à dire qu'on en revient à cette id »e d'une nidation originelle du savoir dans un affectif qui n'est pas qu'affectif, mais dans une densité humaine d'enfance où se noue aussi la relation du savoir.² Ils n'ont pas d'histoire, aussi, parce que

¹ Voir, par rapport à cela, les travaux de l'école de Chicago.

² Pour cet anachronisme de la relation à l'Histoire, je renvoie à Georges Didi-Huberman, « Devant le temps ». Paris. Ed. de Minuit. 2000. En particulier p111-112, et à référence à G. Agamben, « Enfance et histoire. Destruction de l'expérience et origine de l'histoire. Paris. Payot. 1989.

l'Histoire est morte, le vif de l'histoire et sa part d'ombre sont relégués, dans une société qui veut la maîtriser, la posséder, créer l'événement, et qui ne produit qu'un artefact mystificateur au titre de l'information. Ce qui désoriente tout le monde, représente un monde apocalyptique et stagnant. Et l'on se demande comment en sortir, et ce qui va en sortir.

Mes élèves n'ont pas de Géographie, parce que l'espace n'existe plus. On a tant voulu le dominer par la vitesse, qu'on l'a perdu, il n'existe plus, et d'ailleurs, en Géographie, on doit apprendre aux élèves comment l'espace n'existe plus.³ Mais cela ne peut pas s'apprendre, la perte de l'espace. Alors, on n'y arrive pas, et c'est normal. D'ailleurs, l'espace, ils n'aiment pas, ils ne savent ce que c'est, habiter. Alors, ils ne peuvent pas apprendre.

La littérature, mes élèves, ils n'ont aucune idée de ce que cela peut être. La présence, la densité des mots, des phrases, des lettres. C'est normal, ils en sont abreuvés, de bavardages, de brouhaha, de cacophonies cybernétiques. Ils en ont une overdose, une lassitude avant l'heure, avant l'initial. Il n'a jamais eu pour eux de commencement.

Pour tout cela, on a raté le début, à l'école. Et quels que soient les stocks écrasants emmagasinés dans les grosses mémoires des gros ordinateurs, je dis que le savoir est mort. Et ce n'est pas le gadget de l'Internet qui y changera quelque chose.

III - 2.1 L'ouverture d'écriture

Dans ma recherche d'une issue à cette impasse, je recours à des ateliers d'écriture où je travaille à partir de consignes formelles, sans intervenir sur les significations du scripteur. J'interviens auprès d'adultes, dans le cadre de formations continues. Je ne propose aucun savoir directement, mais un accès à son écriture, qui permettra à mes stagiaires d'ouvrir aussi à d'autres ces portes. Bien sûr ce sont des adultes, ils ont un statut, un passé, une expérience, des connaissances. Mais lorsque c'est trop affirmé et investi, mon atelier ne marche pas. L'accès à l'écriture se fait lorsqu'ils relèguent ces étayages identitaires.

J'interviens, non pas à partir d'une progression, mais sur le mode d'une respiration, entre des actes différents d'écriture. Et l'écriture s'ouvre, dans ma démarche dérivée de l'Oulipo⁴ et des recherches de Georges Perec, entre autres, lorsque le sens se dérègle, s'élude, résiste. Le scripteur écrit lorsqu'il a perdu le sens et qu'il accepte de le retrouver par des voies inhabituelles, ce à qui les contraintes formelles l'obligent. J'ai adopté les démarches oulipiennes, non pour la dextérité qu'elles visaient, mais pour leur fécondité scripturaire, poétique et sémantique. Quel que soit leur âge et leur situation professionnelle, les scripteurs entrent dans le jeu, y découvrent et s'y découvrent autres, lorsqu'ils retrouvent une dimension d'enfance et d'insu.

Cela commence, non pas par une progression, une construction. Le temps premier est plutôt de l'ordre d'une régression, ce qui ne serait pas pour déplaire à un psychanalyste. C'est à ce seul prix que le scripteur peut rencontrer son écriture.

III - 2.2 L'ouverture aux savoirs

C'est un peu par hasard, et à partir d'écritures, que j'ai découvert que cet exil des savoirs pouvait se lever de manière simple et immédiate, alors qu'on pensait, là haut chez les académiques, qu'il fallait des remédiations aussi compliquées que les analyses sophistiquées de l'échec.

Avec mes stagiaires d'emblée habitués au dépaysement, dans une séquence d'écriture dérivée des approches de Francis Ponge,⁵ je fais découper des fragments de textes spécialisés, plus ou moins rébarbatifs. Découper aux ciseaux, coller à la colle et intégrer comme ils veulent ou peuvent dans un texte. Cette séquence est seconde dans le déroulement de l'atelier. Les scripteurs ont déjà éprouvé qu'ils avaient une écriture. Cet écrit est second dans le travail sur l'objet dont il est question. Les scripteurs ont déjà exploré cet objet de tous leurs sens (sensibles), déjà écrit très précisément sur cela. C'est après leur écrit qu'ils vont vers ceux des autres, avec une simple consigne de collage formel et sans aucune injonction de compréhension ni d'assimilation, puisque l'ambiance dominante de l'atelier, c'est plutôt le détournement du sens que son étayage.

Et je découvre avec stupeur que des scripteurs, adultes mais aussi enfants, acquièrent une capacité de lecture, de compréhension et d'appropriation sans commune mesure avec leurs référents culturels habituels. Je réfléchis ce paradoxe. Il est intéressant. On ne peut en extrapoler une démarche globale. Mais il signale ceci. Dans tout accès au savoir, il y a une ouverture, une déconstruction de soi qui ramène à une ingénuité d'enfance. D'abord, pour les souvenirs et tout l'affectif qui s'y attache, et l'innocence, le ludique, l'irresponsable de cela. Ensuite, parce que, pour apprendre, il faut être dans l'état de celui qui ne sait pas et d'y être bien.

³ Michel de Certeau, « L'invention du quotidien. Tome 1. Arts de faire ». Paris. UGE - 10 18. 1980. 3^{ème} partie. « Pratiques d'espace ». p169-227.

⁴ Oulipo, « La littérature potentielle ». Paris. Gallimard. Folio essais. 1973.

⁵ Francis Ponge, « Le parti pris des choses ». Paris. Gallimard NFR. Poésie. 1942.

L'ouverture aux savoirs, qui dans ces circonstances passe par l'écriture avant la lecture, advient lorsque le scripteur a rencontré sa voix, son écriture et lorsqu'il est dans son sens, en l'occurrence l'exploration d'un objet, d'une chose, dont lui, scripteur, a été le premier acteur. Cette ouverture se ménage, parce que, dans ce premier temps de rencontre avec l'objet, l'animateur que je suis, suivant les prospectives de Francis Ponge, a bien signalé le caractère déroutant, résistant, l'inconnu, le dépaysement que produit le face à face avec l'objet. On ne commence pas en posant sur la table un gros paquet de savoir préfabriqué. On commence en disant que l'on va rencontrer l'inconnu et il s'agit que cela s'éprouve. C'est cela qui fait de ces séquences un tremplin vers l'écriture et les savoirs. Et paradoxalement, cette capacité de revenir à l'inconnu, à son risque, à sa découverte ; est beaucoup plus facile à susciter chez des adultes, qui censément ont déjà eu leur dose d'initial, que chez des enfants ou des adolescents encore dans le creuset de la formation première.

Quant au problème de l'Histoire et de la Géographie perdues, c'est en lui, dans ce qu'est le lieu pour lui, dans ce qui fait son histoire, que sujet retrouvera ou posera le jalon initial à ce savoir. Et cela suppose l'oubli des échecs, des savoirs ratés. Cela suppose un retour à l'émerveillement initial de quand on ne savait pas et qu'on a découvert que le savoir était pour soi, tout en venant d'ailleurs.

Pour soi et par soi. Tout en venant d'ailleurs. Le premier temps serait un temps où Je parle. Le premier temps serait un temps de re-présentation, bien plus que de présentation. Le contexte spécifique des ateliers d'écriture signale aussi cela : Pour des scripteurs impliqués dans une pratique, dans une animation focalisée sur une pratique précise et non axée sur l'édification du sujet, même si cette question est présente dans l'esprit de l'animateur, il y a des ouvertures restitutives simples. Je les dis transversales. Et elles sont précieuses, économiques. On ne peut mettre une psychanalyste derrière chaque sujet en difficulté. Et je crois que ce ne serait pas efficace. Il est intéressant de conserver la globalité de l'acte de formation, même s'il est complexe et hétérogène. Dans le questionnement, le sujet ne doit pas être dissocié de ses pratiques. Sinon, il devient conceptuel, virtuel et le résultat de la réflexion le mènera à un enfermement.

- IV -

Je parle d'enfants vieux trop tôt et d'adultes qui apprennent parce qu'ils retrouvent la dimension d'enfance en eux. Je parle d'adultes insécurisés par rapport au savoir et qui retrouvent dans cette force d'en revenir à l'instant zéro du savoir parce qu'ils vont devenir formateurs pour d'autres. Je parle de régressions, mais aussi d'inversions du temps tout à fait intéressantes. Aujourd'hui, les enfants sont vieux trop tôt, les adultes reviennent à eux et au savoir en s'arrachant à une culture gadgétisée, pour advenir à un instant d'émerveillement initial, de découverte.

Le savoir, pour moi, c'est cela. Pas une somme, pas un stock, pas un corpus, mais un instant, un instant de rencontre. Entre un et un et ce qu'il y a entre eux deux, un ailleurs du savoir qui vient d'ailleurs et rencontre ce qui en eux est affaire ou acte de savoir. Le savoir est un acte, un instant, plus ou moins facile à induire, suivant les circonstances. Aujourd'hui c'est difficile, parce qu'il y a du trop et un grand manque, une grande absence, à cause du virtuel et des simulacres. Par rapport à cette ponctualité de l'instant et de l'acte, je me désigne plus comme intervenant que comme accompagnant.

Et dans toutes ces histoires de temps, le sujet, c'est aussi du temps. Un temps initialisé dans le continu de son histoire. Mes élèves, vieux trop tôt, ne sont pas sujets, donc adultes au sens plein, parce qu'ils sont exilés dans l'instant, flottant dans des histoires à l'eau de rose ou sanguinolentes qui ne sont pas les leurs. Ils sont adultes formellement (comme le sont mes consignes d'écriture), adultes à contre-sens, par défaut, adultes du seul fait de leur temps, de leur manière de vivre le temps : Ils sont clos, fermés à l'autre et en même temps dispersés dans des instants. Tout cela manque de lien et c'est violent.

Comment induire une histoire en atelier d'écriture ? Ne faites surtout pas comme on dit de le faire à l'école, c'est une hérésie. Pour qu'il y ait histoire, il faut un début et une fin et si possible une incohérence entre le début et la fin.⁶ C'est tout. Le reste, c'est le génie du scripteur, qui s'éveille, non pas quand il y a déjà du sens préfabriqué, surtout pas quand il y a overdose de sens clos et réitératif. Non, le génie s'éveille lorsqu'il y a du peu, du manque de sens. Et là, il s'éveille toujours.

Les histoires préfabriquées, par le destin familial, le conformisme culturel, le fatalisme dépressif, ne sont pas notre histoire. Pourtant, on vit dedans. C'est le lot de la socialisation communicationnaire. On revient à son histoire, dans son histoire, quand on retrouve le premier temps, perdu, quand on le reconstruit. On ne retrouve pas l'initium de sa vie à la naissance, mais plus tard, parfois très tard. C'est un grand travail, analytique, un grand voyage. Le temps de déconstruction des initium absolus, intangibles, préfabriqués et factices, est aussi celui de la psychanalyse, où le travail revient, précisément, à reconstruire ce temps premier qui s'est absenté.

Pour la formation, c'est pareil. L'initium, s'il existe, se reconstruira plus tard. La formation continue est aujourd'hui un espace de constitution initiale du sujet. Non parce qu'elle est une suite, mais parce qu'elle est un re-commencement. Est-ce le fait d'une néoténie prolongée, d'une reprise de pied dans un monde d'acculturation sauvage ? Je ne sais pas. La question se pose.

⁶ Je renvoie aux pratiques d'écriture de Raymond Roussel, et de Claude Oriol Boyer,.

La déconstruction, c'est le désamarrage des fondements. C'est aussi la démystification des centres. Ramener le savoir à un acte, à un instant, c'est refuser la conception cumulative-distributive du savoir, qui est entre autres celle de l'institution éducative. Je ne développerai pas ici cette déconstruction des savoirs. Je souligne simplement ici l'intérêt du détour paradigmatique et de la focalisation sur les temporalités.

Il est important de retrouver des repères, qui permettent de naviguer dans ces eaux troubles et souvent opacifiées par de trop beaux systèmes. C'est pourquoi je tiens beaucoup à cette posture de vigilance paradigmatique que je développe, dans un registre épistémologique qui m'aide à chaque instant de ma pratique.

BIBLIOGRAPHIE

AGAMBEN, G.

(1989) - « Enfance et histoire. Destruction de l'expérience et origine de l'histoire ». Payot : Paris.

CERTEAU, Michel de.

(1980) - « L'invention du quotidien. Tome 1. Arts de faire ». 3^{ème} partie. *Pratiques d'espace..* UGE - 10 18 : Paris. p169-227.

DIDI-HUBERMAN, Georges.

(2000) - « Devant le temps ». Ed. de minuit : Paris. p111-112

OULIPO,

(1973) - « La littérature potentielle ». Gallimard. Folio essais : Paris.

PONGE, Francis.

(1942) - « Le parti pris des choses ». Gallimard NFR. Poésie : Paris.