

PORTRAIT D'UN PÉDAGOGUE EN ROI NU

CHRISTIAN PRATOUSSY

Philosophie, hélas ! jurisprudence, médecine, et toi aussi, triste théologie !... je vous ai donc étudiées à fond avec ardeur et patience : et maintenant me voici là, pauvre fou, tout aussi sage que devant. Je m'intitule, il est vrai, Maître Docteur, et, depuis dix ans, je promène çà et là mes élèves par le nez – et je vois bien que nous ne pouvons rien connaître !¹

Dans la rédaction de sa propre biographie, qu'elle soit professionnelle, comme ici, ou non, il y a comme un subtil mélange d'impudeur et de bravoure. Impudeur, parce que, surtout ici, de la même manière qu'un élève est aussi un enfant, un pédagogue est aussi une personne, et que relater son expérience, même avec la distanciation nécessaire, ne peut se faire sans se livrer à un exercice d'introspection qui, au mieux, peut troubler, au pire, indigner, par la faute de confidences déplacées. Bravoure, parce que se dévoiler demande aussi une part de courage, non, dans le cas présent, pour faire d'un exemple un modèle, mais pour mettre en perspective un itinéraire singulier profitant à la pratique elle-même, s'appuyant en cela sur l'avis de Rémi Hess : « Faire rentrer l'activité d'auto-observation comme élément de la pratique enseignante. »² En d'autres termes, il s'agirait de problématiser

ce parcours : « Il faudrait, pour comprendre ce qui se trame dans le métier d'éduquer, identifier ce sur quoi il peut prendre appui dans nos dynamiques personnelles, même si cette investigation peut prendre l'allure d'un désagréable exercice de soupçon systématique. »³ L'impudeur se caractérisant par une limite symbolique et à chaque fois individuelle, je veillerai à ne pas la franchir par un excès de fierté ; le courage étant mitoyen de la noblesse, je ne me risquerai pas dans le même temps à être trop humble. D'être enseignant, de l'avoir été, de vouloir l'être encore, de le dire, et de l'écrire, c'est manifester que, malgré toutes nos imperfections, on se pense encore suffisamment capable d'accompagner un élève dans ses apprentissages et son éducation. L'impudeur de l'aveu n'est alors plus totalement incompatible avec la noblesse de la tâche : que le roi soit nu n'empêche pas qu'il soit toujours, et roi, et nu.

1. Goethe, *Faust et le second Faust*. Paris, Classiques Garnier, Bordas, 1990, p. 35.
2. R. Hess, *Le lycée au jour le jour*. Paris, Méridiens Klincksieck, 1989, p. 172.
3. P. Meirieu, *Le choix d'éduquer*. Paris, ESF, 1991, p. 19.

« Sauter les idées intermédiaires, c'est tout le secret de bien écrire »⁴ : la recommandation de Montesquieu me sera fort utile, tant les matériaux sont divers et nombreux. Mon parcours a été en effet sinueux. Certains m'ont déjà dit qu'il était atypique, pendant que d'autres le jugeaient original. Le qualificatif compte dans une carrière : atypique est par trop voisin d'instable, alors qu'original peut laisser supposer une aptitude à l'adaptation et à la mobilité, capacités fort promues de nos jours. Personnellement, je me reconnaîtrais volontiers dans une troisième catégorie signalée par Philippe Meirieu, celle des « marginaux un peu excités qui empêchent le fonctionnement de s'enkyster dans la routine et de s'effondrer régulièrement dans la paix des cimetières »⁵. Marginal, je l'ai été, et je le suis encore, n'ayant pas toujours été du sérail. Il n'en reste pas moins que, vécu de l'intérieur, ce *chemin de praticien* reste unique et empreint de ce que je suis, ou ai été contraint quelquefois d'être.

C'est d'ailleurs ainsi que j'ai débuté. Faute d'une vocation précoce et en recherche d'emploi, ce sont certain hasard et certaine nécessité, dont on devine la nature, qui m'ont conduit, sur le tard, vers l'enseignement. De formation technique, c'est, dans un premier temps, en collègue que j'ai fait mes premières armes en tant que maître-auxiliaire de technologie par un concours de circonstances singulier : j'intégrais l'Éducation nationale à l'époque où l'éducation manuelle et technique (EMT) se transformait au début des années 1990 en technologie, et où les enseignants de ladite EMT étaient massivement reconvertis lors de stages de longue durée, laissant leurs postes vacants. Le recrutement de remplaçants fut tout aussi massif. J'allais profiter de cette opportunité jusqu'à ce que tous soient rentrés, je l'avoue sans enthousiasme particulier, et, cela va presque sans dire, sans formation autre que quelques lectures personnelles. Sans enthousiasme, mais pourtant séduit par une déclaration du Conseil national des programmes sur l'enseignement des sciences expé-

mentales⁶, que j'estimais voisin de celui de la technologie, visant à « développer le sens de l'observation et le jugement critique devant un phénomène » ainsi que « l'imagination », tout en évitant « le modernisme excessif » pour finalement « susciter la curiosité en ouvrant largement les champs disciplinaires vers l'extérieur ». Dans les faits, les objectifs de cette nouvelle matière, que me rapportaient les titulaires revenant de stage, me semblaient trop respectueux de la logique industrielle et de la dynamique économique, et ce sans recul, le CAC 40 faisant « force de loi pédagogique. »⁷ Le dépit n'étant pas mon mode de réaction, je me mettais cependant à l'ouvrage pour réfléchir à la présence de la technologie dans l'enseignement général, et donc à mon action pédagogique. Sans autre outil que des recherches documentaires et que l'analyse de ma pratique quotidienne d'enseignant par le biais de l'écriture d'un journal professionnel, je tentais de m'efforcer de comprendre ce que je faisais et ce que je faisais faire. La question originelle était pour moi de savoir « quel rapport établir entre les faits techniques concrets (machines, objets, produits, situations de travail...) et la possibilité d'énoncer à leur propos un discours régulier, rationnel et systématique, un discours technologique. »⁸ : *La technologie introuvable* se mettait au chevet de ma pédagogie. Je me faisais alors l'impression d'être un *enseignant entre-deux* : le corps d'inspection s'évertuait à former ses troupes pendant que, comme un électron libre, profitant du terrain dégagé, je refaisais le monde... de la technologie. L'institution offre rarement de telles occasions de non-violence, alors que d'ordinaire « toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel. »⁹

La technologie, étymologiquement, est porteuse d'une fameuse tension, celle de la relation entre la *tekhné*, la manière de faire, et la *logos*, le discours. Par ailleurs, la technologie, dans son acception attendue et entendue (les technologies de pointe, les technologies avancées,

4. Cité in M. Leleu, *Les journaux intimes*. Paris, PUF, 1952, p. 131.

5. P. Meirieu, *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris, ESF, 1993, p. 265.

6. Déclaration du 13 novembre 1991.

7. C. Pratoussy, Un parcours atypique. *Les Cahiers pédagogiques*, n° 348, novembre 1996, p. 57.

8. J.-C. Beaune, *La technologie introuvable*. Paris, Vrin, 1980, p. 9.

9. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction*. Paris, Minuit, 1970, p. 19.

etc.), est en réalité un anglicisme (*technology*). Naïvement, je m'attachais à la tension *théorie versus pratique*. Naïvement, car si la rhétorique se satisfait avec bonheur et complaisance de cette focale étroite, la pédagogie a besoin d'un plus grand champ de vision. J'en venais alors aux conclusions de Jean-Claude Beaune : « Le lieu du discours technologique est trop plein de sens ou trop vide de signes significatifs. (...) Si l'on peut à la rigueur savoir ce que n'est pas la technologie cherchée, il n'est pas possible de savoir vraiment ce qu'elle peut et doit être à travers ce qu'elle est, dans ses réductions, dédoublements et pluralismes. »¹⁰ Pour me dégager de cette sorte d'impasse, et parce que « la technologie est (...) sociale avant d'être technique »¹¹, je devais emprunter les voies philosophique et politique. J'en arrivais à la notion d'engagement : « Enseigner la technologie en classes de collège – dans l'enseignement général s'entend, mais pas seulement –, c'est aussi s'interroger, c'est aussi *devoir* s'interroger sur un sens, des choix, une certaine responsabilité, pour tout dire, sur un engagement. »¹² En une formule dont je ne parvenais pas à me défaire du caractère hardi, je stabilisais ma posture : « La technologie est un navire qui circule dans un triangle des Bermudes épistémologiques ; discipline nouvelle et moderne, très moderne, elle veille bien entendu à ne pas échouer, à ne pas s'échouer ni sur les rives d'un matérialisme d'occupation, ni sur les bords d'une pensée seulement pensante, ne pensant en rien d'ailleurs les vrais maux de notre société si elle ne va pas y voir plus clair sur les lieux mêmes de production des biens et des services contemporains. »¹³ En fait, à croiser épistémologie et politique, je faisais avant tout de l'épistémologie, dans le même temps où l'épistémologie *me* faisait, me constituait en tant qu'enseignant.

« Il est plus juste de parler du sens de mon travail que de son *utilité* »¹⁴ : j'ai les mêmes égards qu'Antoine Vitez (on comprendra bientôt la présence de cet homme de théâtre dans un propos sur l'évolution du collège). Plus que la technologie, qui, malgré une formation initiale qui m'y destinait, c'étaient bien les circonstances et les conditions de la création et de la transmission d'un savoir qui me préoccupaient. Mais mon intérêt pour cette matière scolaire étant finalement aussi secondaire qu'était précaire ma situation professionnelle, je ne poursuivais pas dans cette voie, et choisissais le théâtre et son enseignement, spécifiquement à l'université, comme terrain d'investigation pour ma recherche doctorale en sciences de l'éducation, en raison d'un fort intérêt personnel, d'une formation, aussi, dans le domaine, d'une pratique, et du contrepoint nécessaire à mon évolution intellectuelle : « L'homme ne peut être réduit à son visage technicien d'homo faber, ni à son visage rationaliste d'homo sapiens. Il faut dans le visage de l'homme considérer le mythe, la fête, la danse, le chant, l'extase, l'amour, la mort, la démesure, la guerre. Il ne faut pas rejeter comme « bruit », résidu, déchet, l'affectivité, la névrose, le désordre, l'aléa. L'homme véritable est dans la dialectique de sapiens-demens. »¹⁵ Après mon exploration de la technologie, je me destinai donc à un tout autre territoire, le théâtre, accompagné des mêmes questions, mais avec une tout autre motivation : « Pour trouver, il faut chercher, et l'on ne cherche bien que ce que l'on se sent intéressé à trouver. »¹⁶

« *Cette thèse, c'est moi* »¹⁷ : les premiers mots de ma thèse, clin d'œil à Flaubert, inscrivaient déjà mon histoire de vie dans mes recherches. Cela n'était pas qu'un seul effet de style : j'avais été étudiant en études théâtrales, et à l'époque de ma thèse, j'étais enseignant à l'université en

10. J.-C. Beaune, *op. cit.*, p. 249.

11. G. Deleuze, *Foucault*, Paris, Minuit, 1986, p. 47.

12. C. Pratoussy, Technologie en collège : l'école des technologues-citoyens. *Penser l'éducation*, n° 4, Université de Rouen, 1998, p. 113-124.

13. *Id.*

14. A. Vitez, *Le théâtre des idées*, Paris, Gallimard, 1991, p. 77.

15. E. Morin, *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Seuil, 1979, p. 218.

16. E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990, p. 238.

17. C. Pratoussy, *Théâtre et université. Les effets d'une rencontre. Étude sur les conditions de l'enseignement du théâtre à l'université*, Lille, Atelier de reproduction des thèses, 1997, p. 6.

tant qu'attaché temporaire d'enseignement et de recherche, bien conscient du piège de la subjectivité : « La recherche en sciences humaines induit nécessairement de la subjectivité et il n'est pas facile de s'en démarquer »¹⁸. J'étais enseignant, certes en sciences de l'éducation, mais ces dernières, comme les études théâtrales, ont des caractéristiques bien similaires. Ce qui est dit des unes peut souvent être dit des autres. Je pouvais prendre ainsi au compte des secondes ce que pensaient Morin et Brunet des premières : « Dans l'expression "les sciences de quelque chose", le pluriel se trouve unifié par la fin visée, c'est-à-dire ce sur quoi porte le travail de recherche – le "quelque chose". »¹⁹ Prélevant des matériaux dans ce que fut le théâtre universitaire et dans ce qu'étaient les études théâtrales, ma problématique, issue toutes choses égales par ailleurs de mon expérience du secondaire, était la suivante : le théâtre peut-il être une *discipline* universitaire et à quelles conditions ? En parcourant le temps et l'espace de l'université, il n'a pas été seulement question de faire de l'histoire immédiate, mais aussi et surtout de la mettre en perspective, et faire des propositions d'action au regard de ce qui avait été décrit, avec les risques afférents : « L'apprenti sorcier qui prend le risque de s'intéresser à la sorcellerie indigène et à ses fétiches, au lieu d'aller chercher sous de lointains tropiques les charmes rassurants d'une magie exotique, doit s'attendre à voir se retourner contre lui la violence qu'il a déchainée. »²⁰ Trois entrées principales ont été retenues et croisées dans ma recherche. Tout d'abord, mon travail pouvait se considérer dans une optique sociologique dans la mesure où j'interrogeais en quelque sorte la projection isomorphe ou homothétique entre le savoir social issu d'une pratique théâtrale multiforme et le savoir universitaire, avec une inquiétude méthodologique certaine : « Une saine conception de la science doit éviter deux erreurs : la croire dissociable de son contexte et, inver-

sement, réductible à la rationalisation de situations de fait. »²¹ À cette optique s'ajoutait un caractère didactique puisqu'il s'agissait, à l'université, de déterminer comment le théâtre pouvait s'enseigner. Enfin, une entrée psychosociologique permettait de me consacrer aux publics concernés, les enseignants, mais aussi et surtout les étudiants, de mettre en procès d'une certaine manière la relation entre ce type d'études et ce type de population. Ma dominante de recherche s'inscrivait dans ce que j'aurais appelé, en l'adaptant, la « double irrigation »²², si j'avais à l'époque devancé l'INRP qui allait en faire une expression propre à partir de 1999. Dit autrement, je préconisais un rapprochement entre production scénique et travail scientifique pour qu'ils puissent s'alimenter réciproquement. Et c'est la recherche – une recherche spécifique – qui devait permettre à ces deux pôles de s'articuler en vue d'une formation de laquelle les études théâtrales tireraient une nouvelle légitimité. J'obtins la plus haute mention, avec les félicitations du jury²³...

Désormais, qualifié dans deux sections du Conseil national des universités, en sciences de l'éducation (70^e) et en arts (18^e), ma thèse concernant les deux champs, je pouvais prétendre à un poste de maître de conférences. Les conseils promulgués par mes maîtres à l'université (avoir la meilleure mention, des publications, si possible en anglais, participer à des colloques, se constituer un réseau, etc.), tous suivis, n'ont à ce jour pas suffi à ma réussite au concours, qui, je le sais, n'est qu'un simulacre de concours. Plus de trois ans après la soutenance, c'est-à-dire autant de candidatures, m'ont fixé sur ce recrutement particulier, la cooptation étant la procédure secrète la plus fréquente. Je l'estime pourtant fort légitime, et peut-être seule valable, à condition de ne pas laisser subsister, dans l'esprit des candidats souvent nombreux pour un poste, qu'ils ont une chance parce que ce serait un concours égal aux autres.

18. G. Simmel, *Sociologie et épistémologie*. Paris, PUF, 1981, p. 53.

19. L. Morin et L. Brunet, *Philosophie de l'éducation*. Tome 1 : *Les sciences de l'éducation*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1992, p. 99.

20. P. Bourdieu, *Homo Academicus*. Paris, Minuit, 1984, p. 15.

21. G. Avanzini, *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse, Privat, 1976, p. 99.

22. INRP, *Schéma directeur*, adopté en conseil d'administration, en séance du 28 septembre 1999, p. 2.

23. Le jury était composé d'Annie Bireaud (Paris 13), de Roger Deldime (Université libre de Bruxelles), de Jack Lang (Paris 10), de Philippe Meirieu (Lyon 2), directeur de thèse, et de Patrice Pavis (Paris 8).

« Parce que la recherche en dit plus long que la découverte »²⁴, mais aussi parce qu'elle en dit plus long sur le chercheur, je savais dorénavant, l'épreuve à la fois initiatique et finale de la soutenance étant passée, que la voie empruntée était la bonne, bénéficiant à l'INRP, qui par la suite allait m'accueillir au sein de la mission Innovation et recherche, de « la condition d'intellectuel affranchi des contraintes et des urgences de la pratique, qui est la condition de possibilité du rapport savant à l'objet. »²⁵ Pour poursuivre mes travaux, j'avais besoin et j'ai encore besoin de cette distance. Elle n'est d'ailleurs pas seulement liée à une difficulté de concilier, intellectuellement, activité scientifique et pratique enseignante, elle est surtout liée à une question de métabolisme. Pour faire bref, on ne peut pas penser à la même vitesse que l'on agit. Aussi iconoclaste que cela puisse paraître, ce n'est pas dans le *Manuel de recherches en sciences sociales*²⁶ que j'ai trouvé ma ligne de conduite, mais dans un roman policier de Georges Simenon : « Il ne fallait pas vouloir aller trop vite (...). Il ne fallait pas courir après les vérités qu'on voulait découvrir, mais se laisser imprégner par la vérité pure et simple. »²⁷

L'écriture, ce moment où la recherche se fait pour de bon, est nécessairement un écart par rapport au réel. Ce qui m'a conduit à devenir un apatride, ou, avec ironie, un beur de la banlieue pédagogique, accepté ni par mon pays d'origine, ni par mon pays d'accueil : je ne suis plus reconnu comme enseignant par mes collègues du secondaire (je ne saurais plus ce qu'est un élève), tout en n'étant pas reconnu véritablement comme chercheur parce que je n'ai pas de poste à l'université. Le théâtre, c'est « être et ne pas être »²⁸ ; les sciences de l'éducation, par le petit bout de la lorgnette institutionnelle, c'est un peu la même chose. Mais, hormis ce problème identitaire, qui n'est que de façade, ma satisfaction est grande de participer, à mon échelle, au débat éducatif.

Et pourtant, il me semble tenir les deux bouts, si je puis m'exprimer ainsi, de la recherche pédagogique. Pour

m'en tenir au schéma directeur de l'INRP à l'heure où ces lignes sont écrites, mes activités sont au croisement entre le « modèle *académique*, centré sur la validité codifiée et reconnue des connaissances produites »²⁹ et le « modèle *social* ou *pragmatique* centré sur l'usage des résultats »³⁰. Cette heure est aussi celle de la métamorphose de l'INRP, à laquelle je ne suis pas directement associé, métamorphose inspirée par le rapport d'Antoine Prost sur la recherche en éducation dont je n'ai pas à ce jour une connaissance *in extenso*. Des éléments me manquent donc pour dépasser et développer ma réflexion sur ma pratique de chercheur. J'estime justement que c'est bien pour cette raison que ces lignes doivent être écrites en ce moment, sans attendre. En plus de leur valeur de témoignage, leur essence première, qui n'aurait un sens que pour l'histoire, elles offrent aussi un repère pour l'avenir. Il me semble qu'il est bon de savoir d'où l'on part pour connaître le chemin qu'il reste à faire.

Si mes activités à l'INRP ont d'abord été diverses, c'est parce que j'ai participé, un peu quand même, à sa transformation récente, s'inaugurant par l'installation d'un site en région lyonnaise qui cherchait ses marques. Sur la territorialisation de l'institut, puis sur sa délocalisation, je ne reviendrai pas : les gazettes ont été suffisamment prolixes. Par ailleurs, je n'ai pas à ma disposition d'éléments d'analyse pour un phénomène dont le scientifique n'a pas été le volet prioritaire. Si d'autres aspects ont en effet décidé du sort de l'INRP, ils appartiennent à des registres sur lesquels je m'astreins à un devoir de réserve.

Notre installation à Lyon nous conduisit à tenir un challenge audacieux : articuler une démarche scientifique à une politique de proximité fondée sur des besoins sociaux. Plus qu'un challenge, je me demande si nous ne tentions pas de franchir un Rubicon épistémologique. L'exemple ne fait pas la preuve, certes. Mais j'ai eu l'occasion, par exemple, en tant que responsable scienti-

24. Saint Augustin cité in R. Lourau, *Le journal de recherche*. Paris, Méridiens Klincksieck, 1988, p. 65.

25. P. Bourdieu, *Homo academicus*. Paris, Minuit, 1984, p. 157.

26. R. Quivy et L. Van Campenhoudt, *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Bordas, 1988.

27. G. Simenon, *Maigret à New York*, in *Œuvres complètes*, tome 1. Paris, Omnibus, 1992, p. 620.

28. C. Pratoussy, Le spectateur et son désir. Entre public et privé. Bruxelles, *Actes du Cinquième congrès international de sociologie du théâtre*, (Mons, 1997), p. 162-168.

29. INRP, *Schéma directeur, op. cit.*, p. 4.

30. *Id.*

fique des Entretiens pédagogiques de Vaulx-en-Velin³¹, rencontre entre praticiens et chercheurs, de vérifier que la traversée d'une rive à l'autre était, peut-être pas sans risque, mais au moins profitable aux deux parties. Et de donner raison à Thierry Piot, qui collaborait à peu près dans le même temps à la recherche école primaire de l'INRP : « L'expression « recherche pédagogique » renvoie aux postures hétérogènes et complémentaires du chercheur et du praticien dans le champ de la pédagogie dans au moins trois directions : la finalité de leur production, le registre qui caractérise leur production, la temporalité dans laquelle ils sont engagés. »³²

À ce jour, mon axe principal de travail est l'étude du processus de l'innovation à travers les pratiques artistiques scolaires. Cette recherche a pour ambition générale de contribuer à l'explicitation, à l'élucidation et à la compréhension du processus de l'innovation dans le domaine pédagogique. Les pratiques artistiques à l'école retenues pour constituer le terrain de ma recherche sont présentées encore généralement, par hypothèse fréquente des praticiens, comme des pratiques innovantes. Il apparaît nécessaire alors d'identifier avec précision ce qu'elles ont de réellement innovant, de faire émerger les caractéristiques de cet aspect et de savoir ce qu'elles nous apprennent de l'innovation en général. *In fine*, cette recherche devrait permettre de dégager des dimensions communes transférables à d'autres champs scolaires. C'est mon projet professionnel actuel, mais, en réalité, je crois que l'innovation ne me sert que de prétexte pour, en des termes imagés, favoriser une fracture des problématiques, en les dépassant après les avoir déplacées de la technologie comme phénomène culturel au théâtre comme subversion de la science, cette fracture étant stimulée par l'entrée pédagogique.

L'éducation, et par voie de conséquence la recherche pédagogique, auraient en effet certainement profité à

décloisonner les problématiques. Je sais bien que « plus on progresse, plus on transgresse »³³, mais, à ce jour, et mon parcours en est l'illustration, ce que je pressens comme pertinent, à la fois par la lecture de mon parcours, et par l'avancée de ma réflexion sur l'innovation dans les champs artistiques scolaires, c'est de ré-interroger l'ensemble des savoirs et de leur transmission à la lumière de la recherche sur ce champ particulier, à mi-chemin entre une science, « esthétique de l'intelligence »³⁴, et une esthétique, « science des a priori. »³⁵

Les incidences de la recherche scientifique sur les décisions politiques sont interrogées aujourd'hui de manière très vive, et c'est un euphémisme. Certes, « jamais la science n'a établi de jugement de valeur et ce ne sont pas les sciences de l'éducation qui peuvent décider elles-mêmes du modèle idéal »³⁶, mais, pour autant, le politique joue-t-il bien son rôle ? Tout comme Philippe Meirieu, j'ai pu constater à l'occasion de la consultation sur les savoirs à enseigner dans les lycées, à laquelle j'ai participé, que « si l'expert a sa logique, le politique a la sienne »³⁷ et qu'elles ne sont pas conciliables pour de basses raisons au regard de l'éthique éducative. À l'écart donc du politique, et, d'une certaine manière, des savoirs institués, l'environnement de mes travaux, passés et contemporains, restera toujours la compréhension de la part d'ombre dont parle Castoriadis : « Élever un enfant (que ce soit comme parent ou comme pédagogue) peut être fait dans une conscience et une lucidité plus ou moins grande, mais il est par définition exclu que cela puisse se faire à partir d'une élucidation totale de l'être de l'enfant et du rapport pédagogique. »³⁸ Comprendre cette part d'ombre, mais sans l'annihiler : je ne sais pas si je suis utile, mais ce que je sais, c'est que tout cela a un sens, pour en revenir à Vitez. Mieux vaut être ambitieux que prétentieux.

31. Ces entretiens se sont tenus en janvier 2000 pour partie au Palais des Congrès de Lyon. Un compte rendu est à paraître dans un numéro spécial de *Papier Velin*.

32. T. Piot, Quelle légitimité pour la recherche accompagnement en pédagogie ? in *Réflexions et analyses pédagogiques. Actes du premier colloque national, Recherche INRP École primaire*, Paris, INRP ; Poitiers, CRDP, 2001, p. 132-138.

33. E. Morin, *La méthode*. Tome 3 : *La connaissance de la connaissance*. Paris, 1986, p. 22.

34. G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin, 1947, p. 10.

35. O. Revault d'Allonnes, *La création artistique et les promesses de la liberté*. Paris, Klincksieck, 1973, p. 25.

36. G. Mialaret, *Les sciences de l'éducation*. Paris, PUF, 1991, p. 113.

37. P. Meirieu et S. Le Bars, *La machine-école*. Paris, Folio, 2001, p. 91.

38. C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*. Paris, Seuil, p. 100.

L'effet d'une histoire tient à sa chute, à son dénouement. C'est la chronologie de cette biographie qui me donnera l'occasion de conclure. Effet d'une reconversion professionnelle, c'est à la trentaine que je me suis orienté vers l'enseignement – j'ai franchi aujourd'hui la lisière de la quarantaine. Avant cela, muni d'un DUT en Génie mécanique, j'avais, dans une première vie professionnelle, exercé des fonctions dans le secteur industriel, de 1984 à 1990. En 1991, guidé par un bilan de compétences, je tourne cette première page. Tout d'abord maître-auxiliaire en collège, de 1991 à 1996, je poursuis ma reconversion en réussissant, dès ma première inscription, le CAPES de Lettres modernes (1996), avant

d'intégrer finalement, et temporairement, l'université. Dans le même temps, je reprends mes études, mais pas exactement à l'endroit où je les avais laissées : je m'inscris en Sciences de l'Éducation en 1991, et en Études théâtrales en 1992 – me semblant nécessaire après une pratique théâtrale parallèle à mes emplois salariés –, et charge mon curriculum vitae de nombreux bagages : licence, maîtrise, DEA et doctorat de Sciences de l'éducation, licence et maîtrise d'Études théâtrales. Tout est dit, ou presque, de dix ans de ma vie. Un temps, j'ai hésité à citer Faust en épigraphe...

Christian PRATOUSSY
INRP – Mission Innovation et Recherche

