

La pédagogie et les savoirs : éléments de débat

Le présent dossier se compose d'un débat (Denis Kambouchner/Philippe Meirieu) et de deux contributions (Alain Kerlan, Flavio Brayner) qui interrogent la pensée pédagogique dans sa continuité historique depuis les Lumières et dans sa relation avec la modernité, ainsi que dans certaines de ses incarnations les plus actuelles. La question des rapports entre la pédagogie et les savoirs parcourt en filigrane l'ensemble des contributions.

A.R.

Débat : Denis Kambouchner/ Philippe Meirieu

NDRL : *A la rentrée 2000, Denis Kambouchner (D.K.), directeur de l'UFR de philosophie de l'université Paris-I-Sorbonne, publiait un ouvrage, Une école contre l'autre, entièrement consacré à l'œuvre de Philippe Meirieu (Ph.M.), directeur de l'IUFM de Lyon, dont les travaux sont bien connus de nos lecteurs. Plutôt que de procéder à un compte rendu de lecture classique, ou d'ignorer ce livre, la rédaction a choisi d'organiser un débat entre les deux auteurs, pour plusieurs raisons : l'ouvrage, non étroitement polémique, mais procédant à une analyse très critique des thèses de Philippe Meirieu, appelait une réponse ; un échange entre les deux protagonistes avait bien eu lieu sur une radio nationale, mais trop brièvement ; la Revue française de pédagogie souhaite développer en son sein la dimension « débat sur la question scolaire » sous la forme de contributions traditionnelles (cf. n° 133, J.-M. de Queiroz Les remaniements de la « séparation scolaire », cf. aussi n° 135, J.-C. Forquin « La pédagogie, la culture et la raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner ») et sous la forme de débats proprement dits. Le présent débat a eu lieu le 14 mai 2001, en présence d'André Robert (A.R.), rédacteur en chef de la RFP, et de Cécile Blanchard, journaliste à l'Agence Éducation Formation. Le texte publié ci-dessous a été revu par les deux participants.*

A.R. : *Denis Kambouchner, en critiquant sévèrement les travaux de Philippe Meirieu, vous les prenez au sérieux, de même sans doute que, plus généralement, la notion de « pensée pédagogique » (1). En quel sens entendriez-vous cette expression ? A-t-elle pour vous une cohérence et une consistance historique ?*

D.K. : Dans le contexte conflictuel d'une vaste entreprise de réforme, qui entendait changer le visage et les structures mêmes de l'institution scolaire française, j'ai pensé qu'il convenait de prendre au sérieux un discours, un ensemble d'arguments tenus au nom de la pédagogie, et que certains défenseurs de l'école républicaine me semblaient souvent récuser de manière un peu trop absolue et indifférenciée. Avec l'idée que la discussion la plus efficace serait la plus détaillée et la plus soucieuse des textes, je me suis donc engagé dans la lecture d'un certain nombre d'ouvrages, notamment ceux de Philippe Meirieu, que son rôle prééminent dans l'entreprise réformatrice dont il s'agit me semblait désigner, aussi bien que l'ampleur de ses publications, comme le meilleur des interlocuteurs. Dans cet esprit, qui est, comme vous le rappelez, celui d'une critique attentive mais sans concessions, fallait-il parler du « discours » pédagogique, avec ce que l'usage du terme implique immédiatement de distanciation, ou bien de la « pensée pédagogique », avec

la dignité qui s'attache à ce mot ? Je vous répondrai sur deux plans.

D'une part, j'ai depuis longtemps cessé de penser qu'une démarche critique attentive rencontre jamais purement devant elle ce qu'on appelle communément un « discours », c'est-à-dire un système relativement invariable et solidifié d'affirmations et de procédés rhétoriques qu'il s'agirait en tout et pour tout de démonter de manière à en montrer les défauts ou la vacuité. Jusque dans les textes les plus légers, mal composés ou caricaturaux, il me semble qu'on n'a jamais affaire à la pure et simple reproduction d'un langage impersonnel, mais toujours (même à un faible degré) à un effort pour articuler quelque chose qui demande à être articulé, autrement dit pour penser quelque chose qui a été perçu comme à penser. Lorsque la chose échoue, lorsque le propos prend un cours qu'il n'aurait pas dû prendre, on peut relever cet échec ou cette inflexion comme autant de faits objectifs ; mais c'est précisément de cette ressource critique qu'on se prive en grande partie, lorsqu'on tend à ne voir partout que des formules standardisées. Je dirais même plus : on peut craindre que l'analyse du discours ne tende elle-même à se faire discours dans le sens le plus négatif du mot, ce que l'on ne constate que trop, mais ce n'est pas notre objet aujourd'hui, dans l'évolution récente de l'enseignement du français.

Par ailleurs (c'est le second point), je crois qu'il n'y a aucun avantage à méconnaître, dans ce qu'on identifie comme le « discours pédagogique », et par exemple dans les écrits de Philippe Meirieu, l'empreinte et la réalité d'une tradition moderne qui, avec le souci de respecter la marche naturelle de l'esprit, remonte à Rousseau et même à Comenius, et dont la consistance, les bifurcations, les transformations et la vigueur propre appelleront, même du point de vue le plus critique, l'étude la plus approfondie. Il y a donc ici de la « pensée » en deux sens : comme effort et comme tradition répondant à une sorte de nécessité objective. Mais l'usage du mot s'entend toujours sans préjudice d'inventaire, c'est-à-dire avant distinction entre ce qui est fondé, légitime et stimulant et ce qui pourra rester irrecevable, inconséquent ou hasardé. En outre, parler de « pensée », ce n'est pas nier qu'il y ait « discours » : dans le système français de formation des maîtres, et à tous les niveaux de la communication institutionnelle, il y a bien quelque

chose comme un « discours », un langage, une phraséologie sinon une idéologie, qui s'alimentent à des sources déterminables et relèvent de dispositifs hégémoniques dont la réalité ne doit jamais être sous-estimée.

A.R. : *Philippe Meirieu, vous vous réclamez de la pédagogie plus que de toute autre « discipline ». Vous reconnaissez-vous dans cette expression de « pensée pédagogique » ? Estimez-vous qu'on peut définir l'existence d'une pensée pédagogique unitaire et cohérente dans l'Histoire ?*

Ph.M. : Je suis sensible au travail effectué par Denis Kambouchner et, évidemment, intéressé par lui. Il entre dans le cadre d'un débat intellectuel constructif car il procède d'une interlocution authentique : même s'il me semble que l'ouvrage bascule parfois dans la facilité (comme en témoigne la multiplication des « *sic* ! » qui relèvent plus du clin d'œil que de la démonstration argumentée), il marque une rupture décisive avec une forme de polémique stérile à laquelle se sont livrés quelques « philosophes » depuis plusieurs années, « philosophes » qui n'avaient pas pris la peine de lire sérieusement les ouvrages des « pédagogues ». De plus, ce livre contribue à introduire une véritable réflexion philosophique dans le champ de l'école. Tout le monde peut y gagner, dans la mesure où cela oblige à une plus grande exigence théorique. Plus les philosophes travailleront sérieusement sur les questions de l'école, de l'enseignement, des apprentissages, plus, me semble-t-il, nous pourrons avancer vers des débats intéressants dans ce domaine. Les pédagogues comme moi ne peuvent que s'enrichir dans ces débats.

Quant à l'existence d'une « pensée pédagogique unitaire et cohérente », je la ferai, pour ma part, remonter à l'expérience de Pestalozzi (2). Pestalozzi est un homme des Lumières, proche de la Révolution française (il sera fait citoyen d'honneur de la République). Il croit à la nécessité de transmettre une culture qu'il pense universelle et libératrice, mais, à travers l'expérience de Stans en 1799, il est confronté à la singularité de sujets réfractaires à son enseignement. Ce disciple de Rousseau qui a, toute sa vie, rêvé de « donner des mains » à l'*Émile*, se refuse au dressage et à l'endoctrinement. Mais il ne bascule pas, pour autant, dans le fatalisme et ne veut pas abandonner les déshérités à leur sort. Pour la première fois, quelqu'un éprouve et exprime la contradic-

tion fondatrice de la pensée pédagogique entre un projet porteur d'universalité et des histoires singulières réfractaires à celui-ci. Il faut enseigner, certes, de toutes ses forces, et transmettre ce que l'on croit le meilleur, mais on ne peut y parvenir par la violence, dans un processus de « fabrication ». Il faut passer, comme l'explique bien Francis Imbert, de la *poïesis* à la *praxis* (3). Et ce passage n'est pas de l'ordre d'une « théorie de l'éducation » : entre le projet d'universalité et la singularité des situations et des personnes, aucune suture, aucune réconciliation théorique n'est possible. Le dépassement ne peut se faire que dans l'action, dans la recherche d'hypothèses de travail, dans l'invention de ce que les pédagogues nomment des « dispositifs » qui tentent, sans renoncer au projet d'instruire et d'éduquer, de laisser un espace à la liberté du sujet. L'unité de la pédagogie me paraît être là : dans cet effort pour dépasser par la pratique des apories théoriques sur lesquelles, justement, le débat éducatif a tendance à s'épuiser. Ainsi Daniel Hameline (4) explique-t-il bien que la pédagogie contemporaine doit tenir simultanément pour vraies ces deux aphorismes contradictoires : celui de Carl Rogers qui, à la suite de Jacotot (5) et de bien d'autres, affirme que « l'on n'apprend bien que ce que l'on a appris soi-même » et celui de Paul Ricœur, qui affirme tout aussi justement que « tout autodidacte est un imposteur ». La difficulté tient à ce que ces deux affirmations sont également vraies et que l'on ne peut les prendre en compte ensemble que par l'invention pédagogique, dans une praxéologie qui est aussi, inévitablement, une axiologie. Ainsi, depuis Pestalozzi, les pédagogues sont-ils amenés à inventer des propositions pour dépasser des contradictions... et je ne crois pas qu'on puisse entendre quoi que ce soit à leur discours si l'on n'a pas cela présent à l'esprit. C'est pourquoi je regrette que Denis Kambouchner n'ait pas cité, dans son étude, mon ouvrage *La pédagogie entre le dire et le faire* où je traite de cette question.

À mon sens, donc, l'aventure de la pédagogie, dans sa modernité, commence avec les Lumières. Elle se poursuit depuis, plutôt comme « activité » que comme « discipline ». Ainsi, comme le médecin, l'avocat ou l'ingénieur, le pédagogue élabore des « savoirs d'action » ou, plus exactement des « savoirs pour l'action » : « des savoirs pour éduquer ».

A.R : Denis Kambouchner, vous évoquiez un partage entre ce qui dans la pensée est fondé,

légitime, et ce qui est aventuré, hasardeux. Pouvez-vous préciser un peu ?

D.K. : Dans la généralité que vous lui donnez, la tâche serait immense et dépasserait infiniment les limites de notre entretien. Je ne peux que vous fournir l'esquisse d'une réponse, en parlant de quelques célèbres formules de Durkheim, qui fait de la pédagogie non une science à plein titre, ni un art à proprement parler, mais une « manière de réfléchir aux choses de l'éducation », autrement dit une « théorie pratique ». Ces formules d'*Éducation et sociologie*, avec tout l'argumentaire qui les accompagne, me paraissent avoir conservé leur pertinence et leur acuité ; cela signifie notamment qu'elles désignent par avance pour ce qu'on appelle la pédagogie une pente glissante, qui consistera à se faire dogmatique au lieu de rester réflexive, à oublier dans son institutionnalisation ce qu'il y a de problématique dans son propre statut. Penser la dynamique et les obstacles de l'acte éducatif, de la relation pédagogique, de la communication de tel ou tel savoir, c'est bien là une tâche permanente et indispensable. Et sans doute un enseignant scrupuleux et amoureux de son métier s'interrogera-t-il sans cesse sur sa pratique et sur l'ajustement de cette pratique aux difficultés singulières qu'il rencontre. Le problème commence lorsqu'il se trouve mis en présence de toute une série de propositions institutionnelles, où la nécessité perpétuelle de la recherche se mue en dispositifs de production de discours. Ce qui était d'abord au service de l'invention, de la réflexion, et de l'ajustement individuel, peut se transformer en discours normatif, aveuglément reproduit et autoritairement appliqué ; et d'abord, une position de recherche initialement risquée peut devenir une position de certitude, avec ce que cela implique de volonté d'emprise, virtuellement étendue à l'institution scolaire tout entière. Si le pédagogue ne voulait être qu'*homo viator*, il resterait à sa place ; mais n'arrive-t-il pas trop souvent qu'il se fasse *magister* ?

Ph.M. : Au sein de la nébuleuse des discours sur l'éducation, la pensée pédagogique, telle que je la conçois, ne représente qu'un ensemble relativement limité : entre les discours généraux et généreux sur « l'épanouissement de l'enfant » et les prescriptions technocratiques. C'est un discours qui s'installe dans les contradictions vives de l'acte éducatif et aide à les penser, à les dépasser par une action, non point contrôlée par une institution vétilleuse, mais régulée par des

hommes et des femmes qui travaillent ensemble dans et sur des situations complexes. Évidemment, le danger est grand de ne retenir que les « recettes » finales en oubliant la démarche, en faisant l'impasse sur la nécessaire réflexion sur « le projet d'enseigner ». Mais, de cela, il ne faut pas faire grief aux pédagogues. En réalité, vous savez bien qu'au sein même des sciences de l'éducation françaises (la chose est tout à fait différente en Allemagne ou en Italie), la pédagogie, ses problématiques, son histoire, tout cela est presque complètement à l'abandon. Et, pour une part, à cause des critiques injustes que la pédagogie a essuyées de la part des philosophes... Lesquels philosophes sont ainsi largement responsables de la montée du discours didactico-technocratique qu'ils critiquent !

Au bout du compte, les sciences de l'éducation sont aujourd'hui très largement aux mains des didacticiens et des sociologues, après avoir été dominées, à l'origine, par les psychologues. Les psychologues sont même aujourd'hui marginalisés, soit vassalisés par les didacticiens, soit cantonnés dans le traitement des formes pathologiques de l'échec scolaire. Il y a des questions psychologiques, que je considère comme essentielles pour l'enseignement, qui ont presque totalement disparu des préoccupations des sciences de l'éducation, comme la mémoire, l'attention ou la psychologie des groupes. Car, depuis les années 70, les sociologues se donnent comme « les » vrais spécialistes de l'École. Et cela pose un certain nombre de problèmes. En effet, la sociologie, qui se veut scientifique et descriptive, est perpétuellement mobilisée par le politique pour devenir prescriptive. Elle le fait bien volontiers, mais sans toujours expliciter ses choix axiologiques. Et, de plus, elle définit un champ d'intervention spécifique pour traiter les problèmes scolaires, au détriment d'autres champs qui me paraissent devoir avoir leur place, dont le champ pédagogique précisément.

À mon sens, la culture pédagogique est, en France, quasiment tombée en désuétude. Paradoxalement, elle a été abandonnée au moment même où on s'est mis à parler de plus en plus de « professionnalisation » de l'enseignement... parce que cette professionnalisation a été pensée sur le mode « économique », technocratique, comme un ensemble de « compétences », sans liaison avec une réflexion sérieuse sur les enjeux

du métier, sa dimension d'engagement, ses composantes éthiques.

Cela dit, Denis Kambouchner a raison de souligner le danger pour le pédagogue de s'impliquer dans un travail de réforme institutionnelle, qui risque d'objectiver et d'« universaliser » une solution « bricolée » pour faire face à un problème singulier. Des propositions ne doivent pas se transformer en mise au pas. C'est pourquoi je suis convaincu qu'il faut développer la réflexion philosophique dans la formation des maîtres, parallèlement à l'histoire des doctrines et pratiques pédagogiques. Il faut entraîner les enseignants à discerner les enjeux de ce qu'ils font et de ce qu'on leur demande. À cet égard, la philosophie et la pédagogie pourraient être des alliées précieuses l'une de l'autre. Par ailleurs, je suis convaincu qu'il existe des propositions pédagogiques qui vont dans le sens d'une ouverture des possibles et non d'une mise au pas. Par exemple, il me semble que la conception d'une pédagogie différenciée ouverte (loin des errements typologiques et de l'obsession évaluative) représente un chemin qui permet aux enseignants d'être de vrais acteurs dans leur métier, plus lucides sur leurs pratiques et plus libres aussi. À l'inverse de la véritable mise au pas représentée, elle, par le modèle du « collectif frontal » dont la représentation a fini par s'imposer si fort que nul n' imagine pouvoir s'en éloigner sans prendre des risques institutionnels et personnels majeurs.

Certes, à côté de mes travaux proprement pédagogiques, je me suis compromis dans des propositions de réformes dans lesquelles certains ont pu voir une volonté de « normalisation ». Mais, il me semble qu'il faut, ici, distinguer les plans. Il faut distinguer les statuts des textes produits et mis en circulation : ce n'est pas parce que la même personne s'est impliquée dans différents types de travaux qu'ils font nécessairement système. Vous avez, d'une certaine manière, fait trop d'honneur à ma « doctrine », en la considérant en quelque sorte *sub specie aeternitatis*, indépendamment des circonstances, de l'histoire, des combats qu'il a fallu mener. Vous avez traité de la même manière des textes de fond et des articles de circonstance, des textes élaborés longuement et des textes de commande, des ouvrages de recherche et des rapports remis au ministre. Il y a, certes, des liens étroits entre tout cela, mais une analyse épistémologique doit distinguer les choses. Je refuse d'être réduit à des

prises de position publiques marquées par des circonstances particulières. Je ne les renie nullement. Mais je demande qu'on les examine comme des moments d'une démarche faite de convictions et de compromis, de propositions essentielles et d'erreurs d'appréciation, de polémiques et de repentirs, bref de toute une série de phénomènes constitutifs de l'action publique. Ainsi, la critique que fait Denis Kambouchner de la notion de « culture commune » ignore tout des conditions où nous avons développé cette formule : il suffit de savoir qu'il était alors question de supprimer les enseignements littéraires et philosophiques dans les classes scientifiques des lycées pour en comprendre la portée, plus politique que philosophique. Pourquoi amalgamer cela avec le travail de fond sur la notion de culture que j'ai pu faire par ailleurs ? Il me paraît injuste de faire porter la suspicion globale sur un ensemble de travaux à partir de documents qui, tout en leur étant liés, sont des contributions au débat public, à réinscrire dans leur histoire et dans les conflits où ils ont été produits.

D.K. : Je voudrais souligner plusieurs points. D'abord, en évoquant ici ou là une volonté impositive, je n'avais pas précisément en vue votre œuvre ou votre action, mais une réalité plus « grise » et plus institutionnelle à laquelle trop de collègues se trouvent aujourd'hui directement confrontés. Ensuite, quant aux rapports philosophie-pédagogie : de quelque manière qu'on définit la seconde, elle restera, me semble-t-il, fille de la première, dans la même mesure où elle donne lieu à un discours articulé et publié. Cela signifie que le philosophe n'a à montrer envers elle aucune espèce d'hostilité, mais qu'il n'a pas non plus à quitter devant ce discours ses propres exigences. Enfin, vous me reprochez d'avoir trop unifié et systématisé (à certains ouvrages près : et de fait, je ne prétends pas avoir tout lu) ce qui était de votre part formulations provisoires, toujours en devenir et toujours diversifiées dans leur destination. Il me semble toutefois que si la réflexion pédagogique est chose fragile et risquée, elle ne doit pas non plus revendiquer cette fragilité et s'y installer, pour se soustraire par là, de fait, à la critique, par une opération qu'un Popper aurait sûrement dénoncée comme épistémologiquement plus qu'impure. Je suis d'ailleurs frappé par ce paradoxe, qui résume le malaise de la situation présente : il n'y a jamais eu moins de traités de pédagogie que depuis que la formation

des maîtres a été engagée dans la voie d'une nouvelle « professionnalisation ». C'est, me semble-t-il, que précisément, rédiger un traité, individuellement ou collectivement, serait courir un vrai risque intellectuel, le risque d'une confluence des critiques, s'effectuant dans un champ intellectuel véritablement structuré. Mais qui, aujourd'hui, veut courir ce risque ? Et qui souhaite vraiment que, moyennant articulation effective de plusieurs disciplines, on se mette d'accord sur ce qu'est l'action éducative ? Au lieu de ce vrai risque qui est recherche de la véritable solidité, nous avons affaire à une normativité technico-pédagogique que les enseignants formés aux disciplines classiques perçoivent comme d'autant plus agressive qu'elle ne veut pas toujours s'annoncer comme telle.

Ph.M. : Les pédagogues ont été les premiers à dénoncer cette technocratie. Ils ont été les premiers à s'interroger sur le poids du béhaviorisme dans la didactique et sur la difficulté à incarner le constructivisme auquel on se réfère en permanence, mais qu'on oublie très vite dès que l'on est soi-même en situation d'enseigner et d'évaluer ! Il me semble dommage de confondre la littérature institutionnelle technocratique qui déferle sur les enseignants et la réflexion pédagogique qui est radicalement mise à l'écart : quel enseignant connaît la *Lettre de Stans* de Pestalozzi ? Combien ont vraiment lu les œuvres de Fernand Oury ? La pédagogie invite à réfléchir sur ses pratiques plutôt qu'elle ne dicte des comportements. À ce titre, elle n'a pas, effectivement, à renoncer à l'exigence de cohérence discursive et, même, de systématité. Mais, pour reprendre Popper que vous évoquez, c'est une systématité « ouverte », en reconstruction permanente face aux interpellations des praticiens qui se heurtent à la résistance des choses et des êtres, face aussi aux contradictions vives qui traversent l'entreprise éducative et que chacun affronte singulièrement même si elles peuvent être l'objet d'une conceptualisation : contradiction entre l'éducabilité et la liberté de l'autre, entre la nécessité de finaliser les savoirs et celle de les systématiser, entre l'impératif de la transmission et l'impasse de l'inculcation. En ce sens, la tradition pédagogique comporte de nombreux textes – dont certains ont été écrits par d'excellents philosophes – qui représentent des « systèmes ouverts » et féconds. Féconds parce que seuls des systèmes ouverts permettent l'exercice du

jugement que je tiens pour une vertu cardinale en matière éducative. Les systèmes fermés, de leur côté, qu'ils soient philosophiques ou se prétendent pédagogiques, favorisent plutôt la résignation ou la reproduction de schèmes d'action standardisés.

D.K. : Bien entendu, il ne s'agit pas de faire l'éloge des « systèmes fermés » ! Et pour les textes que vous évoquez, je n'incline nullement à en nier l'intérêt. Permettez-moi seulement de garder à l'esprit une double question : celle de savoir si l'« écart » que vous évoquez est plutôt ici quelque chose que l'on subit ou plutôt quelque chose que l'on revendique, et si une certaine logique d'institutionnalisation, je le répète, ne se retourne pas régulièrement et implacablement contre les premières intentions des fondateurs (par un processus analogue à celui qu'évoque Leszek Kolakowski à propos de la Réforme protestante au début de son grand livre, *Chrétiens sans Église*). Et puis, quant à la systématisme que j'ai cru devoir reconnaître dans votre œuvre, je voudrais en préciser le principe, qui tient, me semble-t-il, au caractère spécifique que revêt chez vous la pédagogie. Ce caractère est celui d'une chose profondément spirituelle, à propos de quoi ou en quoi votre propre itinéraire revêt lui-même un caractère spirituel. J'ai été sensible à la spécificité de cette problématique, qui semble vraiment récurrente à travers vos publications. Je respecte bien entendu cette préoccupation. La difficulté tient toutefois à la dramatisation qui lui est liée dans la manière dont vous décrivez la rencontre entre la subjectivité du maître et celle de l'élève. Cette rencontre a-t-elle toujours le caractère que vous lui prêtez ? Cette dramatisation doit-elle nécessairement venir au premier plan de la réflexion pédagogique ? Et dans quelle mesure est-il nécessaire qu'avec cette dramatisation, cette réflexion se fasse métaphysique ? Telles sont mes interrogations.

A.R. : *Pourriez-vous, l'un et l'autre, préciser – autant que faire se peut – votre pensée conceptuelle de l'école ?*

Ph.M : Je me reconnais assez bien dans ce que vient de dire Denis Kambouchner. Au premier plan, effectivement, je place la rencontre singulière que constitue tout apprentissage. En ce sens, mon itinéraire est bien « spirituel » puisque

je récuse une approche proprement psychologique de cette rencontre.

La question est finalement, pour moi, de centrer ou non l'école autour de cet événement. Je pose le caractère fondateur et principal de cette rencontre avec les savoirs par laquelle un être se construit. Je pense, en effet, que ce qui constitue l'école comme institution originale, c'est qu'elle est n'est pas un simple service rendu aux familles, à des fins de gardiennage ou de préparation à l'exercice d'un métier. L'école est le lieu où l'enfant est amené à rencontrer autre chose que ce qui existe dans sa sphère privée, l'exigence de vérité. À l'école, il s'agit donc d'installer un rapport à la vérité. Dans le discours magistral que je ne stigmatise pas (contrairement à ce que vous dites), l'exigence de vérité est bien fondatrice. Mais cette exigence intérieure ne se transmet pas facilement et pas toujours. Elle se juxtapose souvent à ce qui reste un conflit d'opinions du point de vue des élèves. Or, là, la tradition pédagogique a des choses à nous dire : elle peut nous aider à comprendre quelles sont les conditions pour installer dans la classe, à la place du conflit d'opinions, l'exigence de « faire le vrai ». Ce n'est pas un projet facile, mais il est à mes yeux fondateur, principal.

D.K. : Pour ma part, j'hésiterais à proposer quelque chose comme une pensée de l'école tout court. Mieux vaut, me semble-t-il, prendre les choses par l'autre bout, c'est-à-dire examiner l'école telle qu'elle se présente, ce qui n'est nullement antinomique avec une réflexion sur les principes. Les termes qu'emploie Philippe Meirieu, « institution », « exigence de vérité », sont évidemment irrécusables. Mais ici encore, je me demande ce qu'il convient de mettre au premier plan : est-ce l'« exigence de vérité » ? Si l'on voulait seulement par là souligner quelle place la culture des vertus intellectuelles (au premier rang desquelles il faut assurément compter la probité) devrait continuer à occuper dans la représentation des fonctions et des fins de l'éducation, je n'y verrais aucun inconvénient. En un certain sens, bien entendu, toute éducation digne de ce nom doit être, ou se vouloir, communication du souci et du sens de la vérité. La question est néanmoins de savoir si c'est de vérité qu'il doit être question à l'école en tout premier lieu. En ce qui me concerne, je tendrais plutôt à définir l'école comme lieu institutionnel (institué) dans lequel les enfants sont introduits à un monde de

formes symboliques qui autrement leur resteraient beaucoup moins accessibles. À cet égard, l'expérience première doit être celle de l'émerveillement. En quelques mois de grande section d'école maternelle, une petite fille de ma connaissance a appris des centaines de choses étonnantes et mémorables, au cours d'un travail collectif et suivi sur les Aborigènes, qui représente, me semble-t-il, une action pédagogique exemplairement efficace, parce qu'elle a été menée avec autant d'intelligence et de persévérance que de passion. Tout le prix de cette expérience a été fonction de son caractère organique. C'est cette dimension qui me semble absolument primordiale : celle d'un univers de réalités et de formes à découvrir ; si l'on n'apporte pas cette très tôt aux enfants cette dimension de l'expérience, alors on risque de les installer dans l'idée qu'il n'y a partout qu'opinion et qu'il n'y a de vie intellectuelle que comme confrontation des opinions, chose dont vous conviendrez qu'elle n'est pas précisément exaltante. La véritable transcendance (au sens métaphysiquement neutre où Charles Taylor prend ce mot (6)) dont il convient que l'école donne le sens, c'est d'abord et peut-être exclusivement celle des œuvres de culture, dans leur déploiement historique et planétaire. Si cette sorte de communication n'a pas lieu, je crains que ce ne soit toute l'éducation scolaire qui doit demeurer précaire sinon impossible.

A.R. : *Du concept à la réalité historique telle qu'elle se présente à nous, vous faites des propositions pratiques. Pouvez-vous mettre ici en relief des mesures concrètes précisément en liaison avec votre pensée de l'école ?*

Ph.M. : Je suis très sensible aux pages que vous consacrez à l'école comme « jardin de culture ». Vous savez que la France a construit son modèle contre cette conception issue du romantisme allemand : Pauline Kergomard, avec l'appui de Ferdinand Buisson, s'oppose à Froebel (7) dans une visée plus rationaliste. Certes, je suis sensible à votre insistance sur la nécessité du foisonnement des formes symboliques, mais l'accès à ces merveilles suppose précisément que l'on accepte que le monde ne se réduit pas à sa propre opinion, à ses représentations ; cela suppose de résister à la captation de son imaginaire. C'est là, à la fois, affaire de « probité » comme disait Claparède (à l'époque où ce grand pédagogue travaillait avec Lalande) et de capacité à accepter l'objectivité et l'altérité : il faut accepter

que sa propre opinion n'est pas le repère absolu et que, selon la formule de Shakespeare, « il y a plus de choses sur la terre et dans le ciel que dans toute votre philosophie ».

Je mène, depuis plusieurs années, un travail sur l'apprentissage de la lecture à partir de textes de la mythologie grecque. Il ressort de cette expérience qu'il y a un ensemble de préalables qui conditionnent ce que vous appelez l'accès à l'éducation intellectuelle : il faut un effort de l'enfant sur lui-même pour qu'il renonce à la toute-puissance de son imaginaire et accepte le fait que sa propre parole ne fait pas loi. Mais ce renoncement est à récupérer sur le mode symbolique : on ne renonce à la toute-puissance de son imaginaire que si la découverte d'une forme culturelle vient précisément enrichir sa capacité d'intelligence symbolique de soi et du monde.

D.K. : Je m'interroge sur la nature de cette dynamique et précisément sur celle des « préalables ». Pour accéder aux formes symboliques ou à un imaginaire qui provient d'autres cultures (ou leur emprunte une partie de son matériau), faut-il vraiment que l'enfant commence par « renoncer » à quelque chose ? À son propre imaginaire ? À ses propres opinions ?

Ph.M. : Il n'y a pas de chronologie. Ce sont deux mouvements que le pédagogue doit faire advenir ensemble.

D.K. : Non, précisément, il n'y en a pas ! Dès lors que sont réunies un certain nombre de conditions d'ordre empirique et bien sûr pédagogique (mais je prends la chose ici exclusivement du côté du maître), je ne vois pas qu'il faille en passer par le drame (ou même par le mini-drame) d'un renoncement à soi pour que les enfants soient touchés par la représentation qu'on leur fera des trésors de la culture universelle. Il existe notamment une sorte d'autorité des grands textes (je ne veux pas dire de tous dans toutes les conditions, mais par exemple de tel chant de l'Illiade, d'un conte de Perrault ou de Grimm, mais aussi d'un roman chinois, d'un mythe bororo, etc.) qui crée une sorte d'évidence, qui fait qu'il n'y a pas grand-chose d'autre à faire qu'à s'en imprégner, et que l'action pédagogique à ces textes peut se dérouler sans rencontrer aucune négativité forte – à condition bien entendu qu'on ne se donne pas pour projet la mise à distance maximale des mêmes textes à l'aide des formidables « outils » de l'analyse textuelle. Si l'immersion dans la beauté était ici

d'emblée le but, j'ai tendance à penser qu'une partie des difficultés psycho-socio-culturelles qui marquent l'école d'aujourd'hui se trouveraient placées sur le chemin de leur solution.

Ph.M. : Je vous trouve un peu idéaliste. Je ne suis pas certain que les grands textes s'imposent à tous facilement, quelles que soient les situations personnelles et sociales, quelles que soient les manières de les présenter. Déjà Pestalozzi avait fait, à Stans, la rude expérience de la résistance à l'enseignement. Et il avait suggéré un certain nombre de méthodes, en particulier par l'apprentissage progressif de la concentration. Germaine Tortel, plus récemment, a développé ce qu'elle nomme une « pédagogie de l'initiation », essentiellement par l'expression artistique, et propose une démarche, des dispositifs permettant à l'enfant d'apprendre à être présent à ce qu'il fait, à se décentrer et à accéder aux œuvres. Elle décrit le long chemin qu'il faut parcourir pour être totalement présent dans le geste que l'on pose : le corps et l'esprit tout entiers, ensemble, doivent passer dans la main qui dessine, dans la parole qui s'exprime. Il y a bien un vrai travail de concentration à faire qui nécessite pour les enseignants de longs détours. Beaucoup d'entre eux sont confrontés, en effet, à des élèves en état de suractivité et de suraffectivité, de triomphe du moi tyrannique. Il leur faut alors créer les conditions du travail scolaire, en construisant avec eux des rites et des règles. Nous avons beaucoup à apprendre, pour cela, de ceux qui ont travaillé sur la pédagogie institutionnelle.

Si l'école est un lieu où l'on travaille (et il convient absolument de la maintenir en tant que tel), il faut y apprendre à travailler. Or, au quotidien, les enseignants ne parviennent pas toujours à imposer les conditions du travail et l'école devient parfois, alors, un lieu de bavardage : on bascule vers des activités purement occupationnelles. Et attirer l'attention des enseignants sur le traitement de ces problèmes, ce n'est pas les détourner de leur discipline, bien au contraire.

Vous épinglez ce que je dis sur les rites. Et, paradoxalement, il me semble que je suis plus attaché aux rites que vous. Par exemple, rester debout quelques instants à côté de sa table au début du cours : ce rite avait une signification, il marquait une différence entre plusieurs temps scolaires. On a supprimé cela sans inventer d'autre césure. On présuppose *a priori* que les

élèves vont passer d'un temps à l'autre sans difficulté alors qu'il faut d'urgence reconstruire de nouveaux rites scolaires. Et, quand je parle comme cela, je n'ai pas le sentiment de proposer une « pédagogie du vide » au détriment du disciplinaire ni de mettre en cause les enseignants ou d'affaiblir leur autorité, bien au contraire. En face d'adolescents avec qui rien n'est entrepris sur ces questions, un enseignant est vite désarmé, et va se retrouver perdu. Il va se trouver en position de bouc-émissaire, objet de récriminations de la part des parents et de la société en général. Si l'on veut rétablir l'enseignant dans un authentique magistère, on ne peut pas faire l'impasse sur les conditions pédagogiques de l'effort intellectuel.

D.K. : À l'instant, je mettais l'accent sur l'importance d'aménager pour les élèves, le plus tôt possible, une expérience de profusion. Je ne suppose pas que toutes les difficultés de la scolarisation puissent trouver là leur solution, et bien entendu c'est une question essentielle que celle de l'équilibre à trouver entre cette expérience de la profusion (celle du « jardin ») et ce qui est proprement apprentissage d'une discipline ou éducation à la règle. Mais je crois aussi que, du point de vue intellectuel, il n'y a entre l'organisation de la profusion et la représentation des règles aucune espèce d'antinomie, tout au contraire. Il y a en réalité des règles partout, si bien qu'aucune distinction substantielle n'est à faire entre la présentation des règles et la présentation des choses.

Quant aux conditions proprement physiques de l'enseignement, et à la discipline sous son aspect le plus immédiat et concret, lorsque des collègues enseignant en terminale me parlent d'élèves qui téléphonent en classe, je me demande si l'on ne se trouve pas là au-delà du simple constat d'un débordement individuel de l'enseignant. Outre qu'il s'agit d'un phénomène de civilisation (pour autant que le mot se trouve ici à sa place), la responsabilité de tels phénomènes n'est-elle pas à imputer à l'institution elle-même plutôt qu'aux enseignants, fussent-ils réunis en équipes ? J'ai cru devoir consacrer quelques pages d'*Une école contre l'autre* à ce que j'appelle l'aphasie de l'institution : de même que nous manquons de traité de pédagogie, de même manquons-nous ou manquions-nous jusqu'à une date récente, puisqu'on y a travaillé davantage ces derniers temps, de recommandations de l'école à l'adresse des parents. Si un certain nombre d'exigences ne sont pas d'emblée respectées, le fait est qu'il est

impossible de faire cours. On me dira que le cours n'est pas la seule forme possible de l'action pédagogique, mais j'imagine mal qu'une école quelconque puisse fonctionner sans qu'il soit d'emblée entendu qu'à certains moments, il faut faire silence et se tenir tranquille. Tout ce qui, dans l'école et en dehors d'elle, éloigne les élèves des comportements nécessaires à la scolarité, tout cela doit être combattu par une action résolue. Et je ne plaide pas ici pour une sévérité sans discernement, mais pour une netteté des règles et pour des formes de prise en charge qui, en principe, devraient éviter des pertes pures et simples de temps et des discussions à perte de vue. En toute hypothèse, du côté de la culture comme du côté de la discipline, une chose est de se demander ce qu'il convient de faire avec des élèves déjà brouillés avec l'ordre scolaire (étant admis que, de toute manière, il en faut un) ou dressés contre lui par une dynamique du défi – autre chose de se demander ce que cet ordre doit être, et ce qu'il convient de faire pour que l'acclimatation à cet ordre soit plus généralement et plus solidement assurée. Ce sont assurément d'immenses problèmes, sur lesquels le concours des énergies et des intelligences a jusqu'ici trop manqué, en partie faute d'une suffisante volonté politique quant à son organisation.

Ph.M. : Je partage totalement votre propos sur le dessaisissement de l'institution. C'est pourquoi je me réjouis que le ministre ait sollicité Pierre Truche pour réfléchir à un texte de référence face au manque de repères en matière de droits et de devoirs à l'école. Car, pour qu'il y ait de l'École, il faut qu'il y ait du Droit. Il convient qu'il y ait des textes qui disent le droit en matière scolaire. Pour autant, cela ne dédouanera pas l'enseignant d'avoir à exercer son discernement dans l'immédiateté des situations. Mais il pourra être épaulé par un projet fort : celui d'apprendre aux élèves, à l'école, à « faire société ».

À ce titre, vous critiquez vivement mes propos sur la construction de la loi. Je conçois que ce que je dis, dans l'un de mes ouvrages, à propos de Clisthène – très largement emprunté à l'analyse de Jean-Pierre Vernant – soit un peu rapide et insuffisamment précis. Mais c'est en réaction à la montée de toutes les formes de tribalisme et de communautarisme qui me paraît un phénomène sociologique majeur. Or la pédagogie, dans la mouvance de l'Éducation nouvelle, n'a pas toujours été sensible à ces thèmes : on a longtemps

mis en avant la constitution de la classe comme communauté, y compris sur le plan affectif. Ce n'est pas du tout, à mes yeux le rôle de l'école laïque, où les relations affinitaires ne doivent pas surdéterminer l'organisation des apprentissages. Dans cette perspective, l'allusion à Clisthène et à l'instauration d'une loi régissant les rapports entre les tribus athéniennes fonctionnait plutôt dans mon discours comme une métaphore. Je voulais insister sur le fait que les affinités électives ne doivent pas être prioritaires à l'école et que construire une classe dans un monde où la dimension communautaire devient de plus en plus forte est un défi essentiel pour les enseignants d'aujourd'hui. Il est en effet plus facile, dans bien des cas, de jouer l'affectif au lieu de respecter « la froideur de la règle » selon l'expression d'Alain. Ainsi l'insistance que je fais porter sur la construction de la loi est à comprendre dans un contexte où le danger de faire de l'école un lieu de regroupement affinitaire existe bel et bien.

D.K. : J'ai formulé sur la référence à Clisthène des objections d'ordre historique, liées au fait que l'Athènes du VI^e siècle av. J.-C. me semblait difficilement assimilable à une société « tribale ». Mais pour l'essentiel, ma critique s'est articulée au fait que bien souvent, dans vos écrits récents, la « construction de la loi » apparaît comme la finalité essentielle de l'action pédagogique, et comme celle des missions de l'école qu'il faut placer au tout premier plan (non pas comme condition préalable, mais comme objectif ultime). Apprendre à « faire société », tel serait le but par excellence.

Ph.M. : Il n'y a pas, là non plus, de chronologie : apprendre à l'école suppose qu'on apprenne, en même temps, à travailler dans un groupe qui n'est pas sous l'emprise des affinités.

D.K. : J'ai donc insisté sur la nécessité de rétablir, sur le plan des fins, une perspective plus classique, articulée à la dimension proprement intellectuelle de l'éducation. Non que la dimension morale de l'éducation scolaire et de l'action pédagogique soit négligeable, mais la « construction de la loi », outre qu'elle ne s'impose que dans des conditions où l'institution a renoncé à son droit, est un processus opaque, aléatoire et fragile, où l'on aura du mal à concevoir une progressivité et dont on doit craindre au contraire qu'il ne soit à recommencer indéfiniment. Dans quelle mesure peut-on, légitimement et avec suc-

cès, recentrer les tâches de l'école sur les « savoir-être » ? Ce serait encore plus risqué que son recentrage déjà largement effectif sur les « savoir-faire », qui prête à toutes les approximations, à tous les compromis, et par le fait, à une « crise du sens des apprentissages », tant chacun sent qu'en dehors des apprentissages très élémentaires ou les contextes d'emblée techniques, les savoir-faire ne peuvent pas être les objets principaux de l'enseignement. Bien entendu, l'institution scolaire dans les sociétés contemporaines doit affronter de manière permanente des questions beaucoup plus difficiles et des situations beaucoup plus épineuses qu'elle n'en a jamais connu aux autres époques de son histoire. Mais il y a, me semble-t-il, une forme de doute quant à ce qui est l'essentiel, qui est propre à alimenter les forces et pulsions les plus destructrices. Il ne s'agit pas de choisir entre se poser des questions et ne pas s'en poser. En revanche, il est essentiel de savoir distinguer entre les questions qui sont utiles et nécessaires, et celles qui viennent plutôt parasiter la pratique, ou ne servent qu'à alimenter une culture des faux-semblants, dont on peut redouter qu'elle prenne dans le monde de l'école plus d'extension encore que dans celui de l'entreprise, où elle n'est pourtant pas négligée.

Ph.M. : Ce que nous apprend la tradition pédagogique, c'est qu'il existe une manière d'imposer la loi qui produit plus de dissimulation que de structuration sociale. Beaucoup de jeunes sont dans une attitude de fuite, de dissimulation ; ils cherchent à contourner la loi parce qu'ils n'en perçoivent pas le sens.

D.K. : Sans doute, mais il me semble, d'une part, que l'institution scolaire n'a pas à chercher à former les dispositions morales elles-mêmes, et d'autre part, que si les enfants ou adolescents dont il s'agit avaient le sentiment d'une réelle profusion, ce sentiment même aurait un effet pacificateur et régulateur.

Ph.M. : C'est justement ce que la loi permet. Sauf dans le cadre de quelques expériences très marginales de non-directivité dans les années soixante, personne n'a jamais nié que la loi « autorise ».

A.R. : *Il n'est pas possible de conclure ce débat sans aborder la question centrale du rapport de l'école à la culture, à laquelle vous êtes tous les deux très attachés. Mais, selon comment on la qualifie, cette notion peut donner lieu à des polémiques.*

En quoi culture « générale » et culture « commune » sont-elles si profondément opposées ? Peuvent-elles être conciliées ?

Ph.M. : J'ai employé l'expression de « culture commune » dans un cadre très précis, celui de la consultation sur les lycées (8). Le rapport décrit trois voies de formation, en définissant un contenu commun à partager. La situation était risquée. De vrais dangers existaient : en cas de spécialisation forte en classe de première, certaines disciplines auraient pu disparaître. Je n'ai utilisé cette expression que pour ne pas écarter la culture générale du sein du lycée. Je voulais aussi marquer qu'il n'est pas possible de regretter en permanence la dévaluation des lycées professionnels tant qu'on ne donne pas le droit aux lycéens de ces lycées d'accéder à l'art et à la philosophie. Les deux expressions, « culture commune » et « culture générale », ne sont donc pas antithétiques ; elles désignent deux niveaux d'analyse différents. Je défends la culture générale dans les lycées et au-delà. Je regrette que la valeur des humanités ne soit pas reconnue dans la formation de tous les enseignants. Je regrette l'hégémonie des « sciences humaines » et l'abandon de l'approche littéraire pour penser les situations humaines. Je regrette le recul des connaissances historiques qui permettent de comprendre les enjeux des situations auxquelles nous sommes confrontés. Je regrette la disparition de la « culture gratuite » au profit d'une culture instrumentale... Je n'ai donc pas de divergence de fond avec Denis Kambouchner sur l'idée de culture générale, mais quelques réserves sur la manière de définir ce qu'il faut enseigner. Vous dites dans votre livre : il faut enseigner ce qui est important du point de vue des « connaisseurs ». Or, si c'est possible (et très difficilement, à mes yeux) au sein de champs disciplinaires de plus en plus éclatés, ce n'est pas possible pour arbitrer entre les différents champs disciplinaires. Si on avait dû suivre les « connaisseurs », on aurait été conduit à introduire dans la réforme des lycées une multitude de nouvelles disciplines, et cela dans un temps hebdomadaire très contraint. Il y a nécessité de procéder à des choix. J'ai fait l'hypothèse que ces choix – éclairés par les « connaisseurs » – devraient appartenir, pour les grandes lignes, à la représentation nationale, au Parlement. Enfin, il reste un point où nous divergeons probablement, c'est sur le rapport « culture générale » et « culture universelle ». Ma conception est celle

d'un universel modeste qui s'expose et ne s'impose pas, qui se construit dans l'acte même de la transmission.

D.K. : L'expression de « culture commune » me paraît désigner, dans vos écrits, ce en quoi les élèves peuvent se rassembler pour faire société. « Construction de la loi » et constitution d'une « culture commune » forment ici deux processus étroitement liés. Cela me semble faire problème à plusieurs titres que je crois avoir détaillés. Et d'abord, je doute que, dans le fait, « ce en quoi les jeunes peuvent se rassembler » (entendons : sur un mode tant soit peu délibéré) puisse se définir en dehors de ce qu'offrent les médias.

Ph.M. : Malheureusement...

D.K. : De là, me semble-t-il, un caractère intrinsèquement confus de l'expression, qui ne se retrouve pas, ou à un bien moindre degré, quand on se borne à parler de la « culture scolaire ». À cet égard, la question ultime est toujours : comment cette culture devra-t-elle être définie au niveau de la terminale, en tant que bagage intellectuel présumé du candidat au baccalauréat ? Bien entendu, nous retrouvons ici en premier lieu la question très difficile du rapport entre les filières (et en amont, celui du « collège unique »), et en second lieu, les difficultés non moins sensibles qui touchent aux modes et aux principes de sélection des objets et des contenus. Sur le point de savoir qui doit effectuer les choix nécessaires, j'ai en effet parlé des « connaisseurs », mais seulement à propos des œuvres. Même avec cette restriction, la chose pose assurément des problèmes très considérables. Ces problèmes, néanmoins, se réduiront déjà dans une notable mesure si l'on admet qu'il faut aménager les choses à partir de ce qui existe, et notamment à partir de ce qui est, ici ou là, valeur culturelle consacrée. Ils se réduiront encore davantage si l'on distingue ce qui peut être prescrit ou conseillé à l'échelle nationale de ce qui relève de l'initiative individuelle ou collective des enseignants. Mais à la

limite, ce problème de choix des corpus n'est pas le plus névralgique : le plus névralgique tient au grand désordre qui s'observe fréquemment dans la présentation des matières enseignées, au défaut de structurations nettes, d'explications rigoureuses, de langage réellement ajusté, et en un mot, à la déstructuration quasi généralisée des savoirs scolaires, la même sur laquelle vous insistez dans *Frankenstein pédagogue*, mais que j'aurais tendance à interpréter, quant à ses causes, tout autrement que vous ne le faites. À l'école élémentaire, des théories dont la validité ou l'intérêt pédagogique n'ont jamais été démontrés déterminent encore largement la manière d'enseigner la grammaire ou l'arithmétique ; on disjoint ce qui devrait être appris conjointement, on étale démesurément les apprentissages, on fait disparaître l'essentiel de ce que l'élève devrait comprendre sous une quantité de données anecdotiques, on sous-exploite les ressources liées à la mémorisation, et l'on s'étonne avec cela que tant d'enfants apprennent mal à lire, à écrire, à compter, ou à se repérer dans le temps historique. L'absence d'une évaluation sérieuse des méthodes d'enseignement tient à cet égard du pur scandale (9) ; et si l'on veut changer quelque peu cet état de choses, il y a de la part de la communauté académique, avec si possible la mobilisation de l'ensemble des spécialistes, une œuvre considérable à accomplir. J'ai le sentiment le plus vif que le débat est à cet égard devant nous et si les épreuves de ces dernières années en ont rendu sa nécessité plus patente, elles auront été à cet égard bénéfiques.

Ph.M. : Pour que le débat ait lieu, il faudra aussi que les questions axiologiques soient posées clairement. Il appartient aux experts d'éclairer les choix dans ce domaine et non de se substituer aux citoyens. À cet égard, le vrai débat sur l'école n'a probablement pas encore eu lieu.

Propos recueillis par André Robert, RFP,
avec la collaboration de Cécile Blanchard, L'AEF

NOTES

- (1) Cf. le n° 120 de la *Revue française de pédagogie*, dossier « Penser la pédagogie ».
- (2) 1746-1827.
- (3) Francis Imbert, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 1987.
- (4) Le dernier ouvrage de Daniel Hameline est *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF éditeur, 2000.
- (5) 1770-1840.
- (6) Auteur notamment de *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris, Aubier, 1994.
- (7) 1782-1852.
- (8) Cf. rapport final du comité d'organisation « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? », MEN, Lyon, le 11 mai 1998.
- (9) Pour un exemple d'évaluation sérieuse, voir le récent rapport du mathématicien J.-P. Demailly sur l'enseignement des sciences, disponible à l'adresse : <http://www-fourier.ujf-grenoble.fr/~demailly>

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE DES DEUX AUTEURS

Denis Kambouchner

- KAMBOUCHNER D. (1995). – **L'Homme des passions. Commentaires sur Descartes**. Paris : Albin Michel, 2 vol.
- KAMBOUCHNER D. (dir.) (1995).– **Notions de philosophie**. Paris : Folio-Gallimard, 3 vol.
- KAMBOUCHNER D. (1995) – **La culture**, *ibid.*, vol. III, p. 445-568.
- KAMBOUCHNER D. (1998) – Descartes et le problème de la culture. **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, avril-juin, Vrin.
- KAMBOUCHNER D. – **Une école contre l'autre**. Paris : PUF, 2000.
- KAMBOUCHNER D. (2002). – **Le vocabulaire de Descartes** (en collab. avec F. de Buzon). Paris : Ellipses.

Philippe Meirieu

- MEIRIEU P. (1991) – **Le choix d'éduquer – Éthique et pédagogie**. Paris : ESF éditeur, 7^e édition, 1999.
- MEIRIEU P. (1999). – **Des enfants et des hommes – Littérature et pédagogie**. Paris : ESF éditeur.
- MEIRIEU P (1996). – **Frankenstein pédagogue**. Paris : ESF éditeur, traduit en espagnol.
- MEIRIEU P. (1984). – **Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe ? 1**. Lyon : Chronique sociale, 7^e édition refondue, 2000, traduit en italien.
- MEIRIEU P. (1984). – **Outils pour apprendre en groupe – Apprendre en groupe ? 2**. Lyon : Chronique sociale, 8^e édition refondue, 2000, traduit en italien.
- MEIRIEU P. (1998). – **Lettres à quelques amis politiques sur la République et l'état de son école**. Paris : Plon.
- MEIRIEU P. (2001). – **La Machine-école : entretiens avec Stéphanie Le Bars**. Paris : Gallimard-Folio Actuel.
- MEIRIEU P. (1995). - **La Pédagogie entre le dire et le faire : Le courage des commencements**. Paris : ESF éditeur, traduit en italien.