

Entretien avec Denis Kambouchner à propos de *L'École, question philosophique*

DANS **CAHIERS PHILOSOPHIQUES** 2013/3 n° 134 , PAGES 114 À 126

ÉDITIONS **RÉSEAU CANOPÉ**

ISSN 0241-2799

DOI 10.3917/caph.134.0114

Date de mise en ligne : 02/07/2013

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-cahiers-philosophiques1-2013-3-page-114?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Réseau Canopé.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

ENTRETIEN AVEC DENIS KAMBOUCHNER À PROPOS DE L'ÉCOLE, QUESTION PHILOSOPHIQUE¹

Nous reprenons à l'occasion de la sortie de son livre *L'École, question philosophique* le dialogue engagé avec Denis Kambouchner. Plusieurs articles ou comptes rendus de lecture consacrés à l'éducation ont été récemment publiés dans les *Cahiers philosophiques*². Ils ne correspondent à aucune doctrine unifiée ou même esquissée, mais à un effort pour expliciter les difficultés proprement philosophiques impliquées dans les questions scolaires.

■ **Cahiers philosophiques** : *Vous aviez eu la générosité d'accorder aux Cahiers philosophiques un entretien en 2000³, à l'occasion de la sortie d'Une école contre l'autre⁴. Qu'est-ce qui vous a conduit à la composition d'un nouvel ouvrage, sous le titre L'École, question philosophique ? Comment le situeriez-vous par rapport à vos précédents travaux sur la question ? Et comment appréciez-vous ces douze années écoulées du point de vue des évolutions de l'école et des problèmes auxquels elle se trouve confrontée ? Qu'est-ce qui a changé ? Vous mentionnez dans votre avant-propos les « découragements et rejets accrus » (p. 9) envers la chose scolaire. Vous insistez aussi sur la très grande confusion qui enveloppe les questions scolaires et que vous travaillez à dissiper. Quels rejets ? Quelle(s) confusion(s) ?*

■ **Denis Kambouchner** : Avant toute chose, c'est moi qui vous remercie pour cette généreuse et rare occasion d'un entretien renouvelé à treize ans de distance, dans un paysage dont nous avons en effet à relever les transformations.

Sur l'ouvrage d'abord : dans les années qui ont suivi la publication de *Une école contre l'autre*, j'ai continué à écrire et à intervenir de manière régulière sur les questions d'éducation. Il y a deux ou trois ans, l'idée s'est imposée à moi de réunir en volume les plus substantielles de ces contributions. *L'École, question philosophique* n'est pourtant pas

- 1. Cet entretien a été réalisé en avril-mai 2013 suite à une proposition de Frédéric Postel (professeur de philosophie à Pau), sous la responsabilité de Frank Burbage. Denis Kambouchner est professeur d'histoire de la philosophie moderne à l'université Paris 1. D. Kambouchner, *L'École, question philosophique*, Paris, Fayard, 2013.
- 2. Notamment H. Vincent, « M. Gauchet, l'école et la philosophie » (n° 109, avril 2007, p. 99-122) et S. Charbonnier, « Émancipation et jeu de langage » (n° 129, 2^e trimestre 2012, p. 97-102).
- 3. Voir *Cahiers philosophiques* n° 85, décembre 2000, p. 93-105.
- 4. D. Kambouchner, *Une école contre l'autre*, Paris, PUF, 2000.

un simple recueil : c'est un livre structuré, pour moitié inédit, et pour lequel plusieurs des études déjà publiées ont été amplement revues.

Par rapport à *Une école contre l'autre*, je ne peux faire état d'aucun changement de doctrine. Il s'agit toujours de défendre, contre des pédagogies formalistes, réductionnistes ou, à l'inverse, excessivement informelles, une conception culturellement intensive de l'enseignement, mais aussi de faire valoir, contre certaines crispations « instructionnistes » ou ce qui en reste, la nécessité d'une nouvelle liberté dans les formes de cet enseignement. Le registre, en revanche, est différent : *Une école contre l'autre* constituait, pour l'essentiel, un examen critique des écrits de Philippe Meirieu, avec qui d'ailleurs s'était engagé presque aussitôt un échange que les années ont rendu de plus en plus serein. Dans *L'École, question philosophique*, la critique des auteurs contemporains garde sa place, par exemple sur Pierre Bourdieu ou sur François Dubet, mais d'une part l'intention critique s'étend, moyennant certaines modulations, à des auteurs plus anciens, comme Rousseau ou Durkheim, et d'autre part le propos reste plus foncièrement positif que dans le précédent ouvrage : il s'agit d'affronter certaines questions de fond relatives au fonctionnement de l'institution scolaire d'aujourd'hui, et de préparer des réponses.

Quant à ce qui a changé : la période 1998-2000 présentait des caractères extrêmement contrastés. D'un côté, le ministre Claude Allègre a beaucoup fait pour creuser la distance entre la société et l'école et pour promouvoir parmi les cadres de l'Éducation nationale des mœurs d'espèce caporaliste. D'un autre côté, cette période de vives tensions au sein du monde enseignant a aussi représenté, avec le recul, le dernier moment d'espoir et d'ambition collective que nous ayons connu. Par la suite, l'expression de toutes ces contradictions s'est émoussée, sans toutefois que l'état des choses devienne plus satisfaisant. En même temps que l'échec des grèves de 2003 a parachevé une certaine démoralisation des personnels enseignants, nous avons vu s'avancer, dans la suite du sommet de Lisbonne, la doctrine du socle commun, la problématique des compétences, l'idéologie néolibérale de la « responsabilisation » et de l'évaluation permanente, etc. Aujourd'hui, dans les discussions sur l'éducation, c'est l'usage du numérique qui occupe le devant de la scène, comme si le recours aux tableaux interactifs et aux tablettes et le développement des environnements numériques de travail (ENT) pouvaient par eux-mêmes guérir notre système éducatif de ses maux structurels. En réalité, il ne faudrait pas beaucoup forcer le trait pour présenter ce système comme plus malade, plus faible, plus illisible et plus favorable à la pure et simple reproduction sociale qu'il ne l'a jamais été depuis qu'existe une Éducation nationale.

■ C. P. : *Aux problèmes en question vous vous proposez de chercher une solution, mais plus encore de remonter à leur origine – vous l'écrivez au pluriel : leurs origines. C'est en quoi le titre de votre livre est justifié : il s'agit de savoir ce dont nous sommes en quête, ni plus ni moins, et non pas de s'exalter, de déplorer ou de prophétiser. Exercice de clarté – ou plutôt de clarification – et de précision. Exercice aussi de l'imagination. Vous dites que c'est peut-être trop dire de considérer la philosophie comme cette discipline qui dispose par elle-même d'un droit d'inventaire critique, et vous en avancez une définition apparemment moins ambitieuse mais plus déterminante pour votre propos : la philosophie est philosophie de l'éducation ; la philosophie de l'éducation est « autre chose qu'une spécialité : une tâche plutôt, une dimension ou même un nom de la philosophie tout court » (p. 40). Comment bien l'entendre ? Et*

comment comprendre (p. 27) ce relatif paradoxe : « [...] l'instauration de cette relation assez peu conséquente dans laquelle les philosophes s'abstiennent d'exercer un droit de critique, et a fortiori un droit d'inventaire [...] » ?

■ D. K. : Le fait est qu'en travaillant certaines questions déterminées concernant l'éducation scolaire j'ai tâché de réaliser, dans la mesure de mes forces, un certain concept de la philosophie. Dans ce concept, c'est l'effort de clarification qui vient au premier plan, et cette clarification est supposée pouvoir revêtir une dimension publique (ce qui la soumet à une règle d'utilité et induit certaines limitations quant à sa technicité apparente). Je dis « supposée pouvoir », car dans la pratique on voit bien à quels murs (y compris des murs de verre) se heurte, pour sa diffusion, toute prestation qui prétend tirer sa valeur de la rigueur plutôt que de l'agrément. À cet égard, il me semble que, sous l'effet de dispositifs toujours plus étendus et perfectionnés, le cloisonnement des discours est dans notre société plutôt plus rigide et plus implacable qu'il ne l'a jamais été, autrement dit que nous sommes dans une société de l'incommunication, où du reste les bons lecteurs, les gens sachant peser les mots, sont appelés à se faire de plus en plus rares. Mais laissons cela. Un concept de la philosophie, donc, oui. Mais une définition ? Je me suis bien hasardé à proposer une définition de l'éducation (« l'expérience du transcendant ») qui m'a paru solidement opératoire, avec un zeste de provocation. Pour la philosophie, je pense en avoir une en réserve, mais provocante aussi, et ce n'était pas le lieu de la proposer. Il reste, bien sûr, qu'en visant les clarifications utiles l'activité philosophique a un rapport essentiel avec l'« inventaire critique ». Je ne dirais pas, à y bien réfléchir, qu'elle *dispose par elle-même d'un droit* d'effectuer cet inventaire, car ce droit et sa disposition soulèveront beaucoup de difficultés : mais plutôt, elle *est* en elle-même l'exercice d'un tel inventaire.

Faut-il aussi aller jusqu'à dire de la philosophie qu'elle *est* au fond philosophie de l'éducation ? C'est la thèse de John Dewey dans le chapitre xxiv de *Democracy and Education* (1916). « Le point de vue éducatif, écrit-il, nous permet d'envisager les problèmes philosophiques là où ils naissent et se développent » ; « l'éducation est le laboratoire où les distinctions philosophiques sont mises à l'épreuve » ; « la définition la plus pénétrante que l'on puisse donner de la philosophie est donc qu'elle est la théorie de l'éducation dans ses aspects les plus généraux ». La thèse est très forte : elle s'appuie à la fois sur des considérations historiques et sur une notion originale du lien entre la philosophie, l'expérience et l'éducation comme « processus vivant ». Il est difficile d'écrire un livre intitulé *L'École, question philosophique* sans assumer au moins en partie cette thèse. Oui, nous devons cesser de considérer la philosophie de l'éducation comme une discipline régionale, comme une simple spécialité ; et oui, il est toujours très intéressant – c'est un bon test – de demander à un philosophe ce qui, selon lui, vaut d'être enseigné et comment se définit sa propre contribution par rapport à ce qui doit être enseigné. En même temps, telle quelle, cette thèse ne me paraît pas écarter tout risque de réduction ou d'appauvrissement du fait philosophique. En règle générale, les philosophes, qui sont si souvent des professeurs, sont d'accord pour considérer ce qu'ils écrivent comme matière d'enseignement, au moins à un certain degré. Il n'empêche que beaucoup de philosophie se produit sans relation déterminable avec la question de l'éducation et sans application évidente à l'intérieur d'un programme d'éducation. Sommes-nous en droit de dire que cette philosophie est sans objet, ou qu'elle est moins authentique que n'est la « théorie de l'éducation » ? Pour le coup, le renversement de la perspective ordinaire me paraîtrait un peu violent.

■ **C. P.** : L'École, question philosophique met délibérément l'accent sur la très grande complexité des questions scolaires – partant, sur le peu de pertinence d'approches (comme de « réformes ») par trop simplificatrices. Mais il s'agit pour vous avant tout d'éclairer cette complexité en remontant à une série de principes : vous cherchez à en préciser le sens, à en tester la cohérence systématique, à envisager les médiations qui permettent ou pourraient permettre de les mettre en œuvre. Ces principes s'adosent à trois convictions de base : 1/ les problèmes de l'école sont des problèmes irréductibles à l'opposition, « idéologiques » de la passion du savoir et du souci des élèves ; 2/ il est possible de rechercher en la matière une rationalité partagée, donc un consensus « transpartisan » ; 3/ l'école est un lieu de paroles adressées à des élèves, à leur contact, un lieu qui doit donc toujours pouvoir donner sa chance à l'inventivité pédagogique. Ce qui importe avant tout, c'est que la parole enseignante soit instruite à son plus haut degré. Quelle approche philosophique privilégiez-vous s'agissant de ces principes ? Comment envisagez-vous l'articulation entre les principes et les expériences ?

Lorsque vous dressez par exemple le portrait – qui joue un rôle décisif dans votre propos – du « bon professeur » (nécessaire, dites-vous, pour donner aux professeurs une idée aussi précise que possible de leur propre tâche⁵), vous mettez en avant ce que vous appelez « le fait du bon professeur ». On comprend que ce fait n'est pas factum rationis, à découvrir dans une loi supposée éternelle de la relation pédagogique. Mais quel en est alors le statut, qui ne peut être de simple description empirique, puisqu'il comporte une dimension normative tout à fait déterminante ? Une question analogue se pose lorsque vous définissez les quatre missions fondamentales de l'école : accueil, demande, décision, apport⁶. Vous vous revendiquez alors non pas du sens commun mais d'un sens commun. Lequel ? N'êtes-vous pas en réalité beaucoup plus proche de Dewey que vous ne le dites lorsque vous en faites l'inspirateur de pédagogies de l'« apprendre à apprendre » que vous renvoyez presque immédiatement à une « encombrante vulgate » ? Vous vous y référez (et vous reconnaissez alors une réelle proximité avec ses analyses) lorsque vous analysez l'idée – régulatrice en quelque sorte – d'une réorganisation de l'expérience, par changement des aptitudes et dispositions intérieures ?

■ **D. K.** : Vous l'indiquez parfaitement, s'il y a une tension génératrice du propos de ce livre, elle passe entre le constat d'une complexité irréductible (et sans doute historiquement croissante) et l'exigence d'une recherche des principes au sein de cette complexité. Ne pas reconnaître cette complexité, ne pas s'efforcer de la comprendre comme telle, c'est rester, en matière scolaire, dans la rhétorique ou dans l'idéologie, dont le discours public offre de multiples variantes, y compris dans le genre managérial. En écrivant sur les questions d'éducation scolaire, j'ai presque toujours à l'esprit la formule de Descartes dans une lettre à Mersenne (mars 1642, Adam et Tannery III, 544) : « La vérité étant indivisible, la moindre chose qu'on en ôte ou qu'on y ajoute la falsifie. » Cette défense d'ôter (et aussi d'ajouter, mais ajouter peut être une manière d'ôter), autrement dit de négliger un facteur pertinent ou une dimension constitutive de la question dont on s'occupe, prend dans les matières dont il s'agit une figure un peu terrifiante.

Qu'en est-il alors des principes ? En indiquant que les questions relatives à l'école sont philosophiques pour autant qu'elles se rapportent à des principes, j'essaie moi-même, dans le cadre des questions abordées, de proposer certains principes : ainsi pour l'autorité pédagogique, le « sens des apprentissages », la définition de

■ 5. Voir sur ce point D. Kambouchner, *op. cit.*, p. 50-55.

■ 6. *Ibid.*, p. 172-177.

la culture scolaire ou celle de l'école juste. Je n'ai pourtant pas tenu à formaliser les choses et ne crois pas que ce soit nécessaire, ni peut-être utile, ni même faisable. D'une part, s'agissant des questions à débrouiller, les principes – ce qu'on peut appeler de ce nom, à savoir des règles comportant un certain degré de généralité, saisissables sans difficulté, et immédiatement dotées d'un haut degré de pertinence ou d'applicabilité – sont en fait extrêmement nombreux, donc impossibles à constituer ou à réduire en système. Et d'autre part, parviendrait-on à les constituer en système, donc à proposer un *corps de principes*, il est trop évident que personne ou presque n'en voudrait, parce que nous nous sommes tous profondément déshabitués de soumettre notre action à une doctrine définie (si jamais cette habitude a eu cours) et que désormais (si jamais il en a été autrement) nous regardons cette soumission comme un état de minorité indésirable et vain. Dans ces conditions morales, l'école d'aujourd'hui n'a pas besoin de législation ou de règlement : elle a besoin de réflexion, et d'une réflexion propre à favoriser l'émergence de nouveaux dispositifs. La position que j'ai cru devoir adopter est donc beaucoup moins *déterminante* que *réfléchissante*, et si j'ai parlé d'un *sens commun*, ce n'a pas été pour désigner une donnée, en tant que telle bien problématique, mais seulement pour en appeler à un nouveau partage de la réflexion.

Pour la question formelle qui consiste à savoir de quelle manière les principes dont il s'agit sont ou peuvent être produits, je me garderais d'une option théorique trop affirmée. Je dirais donc que oui, bien sûr, ces principes sont fournis par l'expérience, mais que la manière dont ils le sont n'interdit pas de dire, à la Malebranche, que pour les établir il faut et il suffit que nous « consultations une idée ». Nous savons, au moins dans une certaine mesure, ce qu'est un bon professeur du fait que nous savons quelles sont les fonctions du professeur en général (je veux dire du professeur en tant que tel), et que nous pouvons décliner (je ne dis pas dénombrer rigoureusement, ni, derechef, mettre en système) les dimensions de la relation pédagogique. Nous savons, ne serait-ce que d'après nos souvenirs d'élèves, ce que nous attendons du professeur, et nous pouvons donc énumérer des objets d'attention ou de soin, autrement dit des formes d'efficacité. L'expérience se convertit en concept. Dans les pages que vous citez, je m'en tiens là, et ce portrait du bon professeur, présenté dans le « vieux style d'Aristote », pourrait aussi être décrit comme pragmatique. C'est dire qu'il ne s'agit pas d'un modèle normatif qui prétendrait à une validité absolue, si cela implique une interprétation stricte du genre : « X est un bon professeur si et seulement si, à chaque instant de son service, il accomplit avec succès telle ou telle des opérations listées. » Ce portrait (je tiens au mot) a seulement valeur indicative. Il ne nous dit pas *si ni quand* nous sommes nous-mêmes de bons professeurs : il donne forme aux images de bons professeurs que nous avons gardées à l'esprit, et nous dit à quoi nous devons songer si nous voulons parfaire notre pratique. À partir de là, chacun fait son possible et donne forme à son propre enseignement.

Quant à Dewey dont nous venons de parler, loin de moi l'idée de réduire son héritage à une « encombrante vulgate » : les deux passages que l'ouvrage lui consacre (l'un dans le premier chapitre, sur la philosophie et l'éducation, l'autre à la fin de l'étude sur Durkheim) sont pour le désigner comme le plus grand penseur du xx^e siècle en matière d'éducation. Pourquoi, dès lors, ne pas lui avoir consacré un chapitre entier ? C'est que l'inventaire promet d'être particulièrement complexe, et qu'il faudrait plus d'un chapitre et tout un nouveau travail pour moi tout juste engagé.

■ **C. P.** : Vous vous référez à plusieurs reprises au plan Langevin-Wallon, qui affichait clairement la perspective d'une formation de qualité pour tous, mais qui a été dès sa publication (au printemps 1947) plutôt délaissée par des politiques scolaires nettement moins ambitieuses et faisant la part belle à la sélection des « plus doués » – pour reprendre la formule utilisée par les auteurs du plan. Quelle vous semble ou semblerait être une notion bien ajustée de l'excellence scolaire ? Diriez-vous avec Luc Boltanski⁷ que c'est désormais une notion à combattre (« à bas l'excellence ! »), car tout entière contrainte par les normes managériales et financières qui s'imposent aujourd'hui à tous les secteurs d'activité (« évaluation systématique, hiérarchisation, construction et affichage de palmarès ») ? Comment sortir des logiques concurrentielles aux critères très étroits, qui brident et même brisent l'éclosion d'une multitude et d'une diversité de talents ? Qu'est-ce qui peut ou doit changer dans les formes et les normes de la formation ou de la sélection, ainsi que dans celles de l'évaluation des établissements et de la notation des professeurs ? On sait que le temps de la finance est un temps court, pour ne pas dire plus. Or, ainsi que vous le soulignez, le temps de l'école est un temps long : « Une action pédagogique efficace est de manière essentielle une action au long cours » (p. 95). Comment redonner à l'école son temps ? Comment faire notamment que les élèves renouent avec la patience d'apprendre ?

■ **D. K.** : Ce sont là des questions très exigeantes, et je dois me borner à quelques indications. À propos de l'« excellence » : il est certain qu'on a abusé de ce mot, qui pour cette raison est devenu à peu près inutilisable. Ce qui est frappant est que, dans l'emploi absolu qui en est fait, il ne se rapporte plus ni à des matières ou objets donnés, ni à une culture étendue, ni à des vertus intellectuelles définies ; il signifie purement l'efficacité dans des conditions imposées, à savoir la capacité de répondre convenablement en temps et heure à des demandes complexes. Maintenant, que notre système scolaire soit largement aimanté par la recherche de l'« excellence » ainsi conçue, c'est-à-dire par la sélection des « meilleurs », ce sera difficile à nier, comme est difficile à nier ce qui fait non seulement son hypocrisie mais aussi son cynisme : le défaut d'égalité des conditions d'études et d'évaluation, et le fait que, dans bien des lieux scolaires, on ait pratiquement renoncé à organiser de véritables études.

Notre école fonctionne ici comme appareil de sélection, là comme garderie ou « parc scolaire », en fait comme les deux simultanément. De la sorte, elle maintient l'essentiel de l'injustice dénoncée dans les années soixante par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron : elle demande ce qu'elle n'est pas faite pour procurer. S'il y a la moindre chance de lui faire quitter ce pli, quel autre régime imaginer ? Bourdieu et Passeron songeaient à une école qui enseignerait tout ce qu'elle demande, ou ne demanderait que ce qu'elle enseigne. Je ne suis pas sûr que les choses puissent fonctionner sur ce mode, les relations entre les exercices évalués et la substance de l'enseignement étant d'ailleurs sujets à de notables variations selon les matières. En revanche, on peut attendre de l'école que ses demandes soient proportionnées à ce qu'elle commence par apporter. Si « excellence » il doit y avoir, elle devrait se situer dans la substance et dans les conditions de l'enseignement et des activités pédagogiques, avant d'être cherchée dans les prestations des élèves eux-mêmes.

■ 7. Voir l'intervention de Luc Boltanski dans le film de Thomas Lacoste, *Notre monde* (2012) : www.notre-monde-lefilm.com.

Cela veut dire que l'école doit commencer par offrir aux enfants des univers à explorer. En principe, chacun d'eux devrait y trouver des objets de passion, et cela sur un mode qu'il ne faut pas imaginer trop individualisé, car la dimension collective et sociale est ici d'emblée essentielle. Cela ne fournit pas seulement une base pour la « croissance » ou pour le « processus vivant » qui fait l'essence de l'éducation selon Dewey, mais aussi pour l'acceptation d'une part de discipline formelle, dont il est sans doute question à travers ce que vous nommez de manière fort exacte la « patience d'apprendre », et qui a été sans doute, avec sa nécessité propre, trop négligée par le même Dewey. Mais pour cela, bien entendu, il faut du temps et – ce qui est encore plus difficile – une maîtrise effective du temps permettant densité, continuité, dynamisme. D'où cela pourra-t-il venir à l'école et aux maîtres ? En dehors d'un cadre expérimental, j'avoue ne pas pouvoir répondre. Mais ce n'est pas seulement que toutes les conditions externes sont contraires : c'est que le projet même d'un nouvel emploi du temps scolaire n'a pas encore suffisamment pris corps.

■ **C. P.** : *N'y a-t-il pas un paradoxe, pour celui qui s'installe dans la perspective d'une véritable démocratisation, à se référer toujours et encore – même si ce n'est pas, bien sûr, votre seul modèle – au modèle cicéronien de la culture des âmes⁸ ? Car si l'on doit à Cicéron la définition de la philosophie comme « culture de l'âme » – définition qui garde pour nous une « puissance d'interpellation » (p. 19) –, on lui doit aussi la thèse (Tusculanes II, 13) selon laquelle « tous les champs que l'on cultive ne rapportent pas ». Autrement dit : « Toutes les âmes que l'on cultive ne donnent pas de récolte [animi non omnes culti ferunt]. » D'une part, il s'agit bien de faire valoir la nécessité de la culture (un champ sans culture ne peut être fertile, de même qu'une âme sans enseignement). D'autre part, il s'agit de considérer que certaines natures sont mieux disposées que d'autres, et propices à être cultivées. La notion de perfectibilité se trouve ainsi considérablement circonscrite, et la perspective de culture réservée à certaines. Y a-t-il une ou des traditions philosophiques qui aident à penser la perfectibilité du grand nombre ? Lesquelles ? Ou faut-il forger des concepts inédits, au regard de traditions qui, malgré leur génie propre, restent marquées par un élitisme, voire un naturalisme, jamais vraiment dépassé ?*

■ **D. K.** : Le développement auquel vous vous référez, sur la culture de l'esprit dans sa version cicéronienne, prend place dans le chapitre le plus purement historique de l'ouvrage. Par exception, il ne comporte donc aucune discussion sur la valeur rectrice que ce concept a pu conserver ; il insiste plutôt sur son caractère synthétique et sur l'élément de fragilité subséquent. Cela étant, vous avez raison : à travers Érasme, dont je propose à la fin une sorte de petite apologie, il est bien question de conserver à ce concept une part de sa validité ou de son autorité. Comment est-ce praticable, si l'on n'entend rien céder d'une certaine exigence démocratique de *partage du meilleur* ? Je me suis plu à mettre en exergue de l'ouvrage cette formule de l'écrivain non conformiste suisse (et professeur de mathématiques) Henri Roorda (1870-1925) : « Hélas ! l'école ne rend pas fertiles les esprits qu'elle cultive. Pour cela, il faudrait les remuer plus profondément et leur donner des aliments meilleurs. »

La perspective est ici la même que pour votre question précédente. Commençons par rendre meilleurs les « aliments » offerts par l'école dès les plus petites classes, donc

■ 8. Voir notamment le chapitre VI « Éclaircissements sur "la culture" », p. 185-209.

par perfectionner l'environnement scolaire et par intensifier les stimulations en tous genres : quelques résultats devraient suivre, particulièrement dans les « apprentissages fondamentaux » (lecture, calcul, expression linguistique). En cela, je ne crois pas que nous ayons besoin d'une nouvelle métaphysique de l'éducation, de la culture ou de l'éducabilité. Peut-être le plus utile serait-il de repenser ce que les Grecs et Montaigne encore appelaient la « nourriture » (*trophè*), qu'on peut présenter comme précédant l'« institution » ou la *paideia* proprement dite, mais qui ne laisse pas d'en constituer toute une dimension. Quelle « nourriture » faut-il aux enfants d'aujourd'hui ? C'est là une question étrangement radicale et critique, et qui échappe, me semble-t-il, à l'imputation de naturalisme comme d'élitisme, parce qu'il est bien entendu d'avance que la « nourriture » dont il s'agit a surtout du rapport avec les formes symboliques. Doit-on suspecter cette question d'être posée en termes encore trop classiques, ceux de l'éducation « conservatrice » à laquelle Dewey opposait une éducation « progressive » ? Il serait en effet malaisé d'ôter à la « nourriture » tout caractère traditionnel ; en même temps, cette nourriture ne s'entend que comme répondant à des besoins vitaux. Mais certes – je m'en voudrais de ne pas le souligner – cet effort sur la « nourriture » en milieu scolaire (avec ce que j'incline à nommer génériquement l'*apport* de l'école) ne s'entend pas sans des relais dans la sphère privée, donc sans tout un travail auprès des familles et une aide à celles qui en ont besoin.

■ **C. P.** : *Vous insistez – c'est l'une des thèses très forte de ce livre – sur l'importance de la parole et des dimensions d'intersubjectivité qui lui sont associées. Autrement dit, sur la dimension par définition langagière et même narrative du geste éducatif (y compris dans des disciplines qui ne sont pas tenues pour littéraires⁹). Si l'école existe comme lieu et comme moment spécifiques et structurants, c'est sur la base d'une capacité des générations adultes à « tenir (une) parole » – à tous les sens de ce terme – et des conditions permettant aux générations plus jeunes de la recevoir et de se l'approprier pour en faire le tremplin de leur propre développement. Ni cette capacité de parler ni celle de recevoir la parole et de se mettre à son écoute ne sont des dons innés ; les situations concrètes faites à la rencontre des élèves et des professeurs peuvent entraver l'émergence même de cette relation. Quelles sont les conditions requises pour qu'elle puisse se déployer ? La situation actuelle est en effet très paradoxale, et du coup assez difficile à vivre : d'un côté, on aura maintenu la figure idéal-typique d'une magistralité éminemment solitaire (le professeur « auteur de son cours ») ; d'un autre côté, on aura multiplié le nombre de consignes très strictes, dont le pointillisme confine parfois à l'absurde (cf. p. 88 ce que vous analysez « arbitraire pédagogique », et qui fonctionne en réalité comme puissant facteur de « désorientation » ; cf. aussi ce que vous appelez « effet Tinguely », p. 85). Quelque chose doit-il changer de ce point de vue dans la formation des professeurs en général, dans l'exercice de leur métier et dans leur évaluation, tant administrative que pédagogique ?*

■ **D. K.** : Pour rester dans la ligne de ce qui précède : la parole, c'est ici la nourriture par excellence. Il convient bien sûr que cette parole soit réglée, au sens le moins mécanique du mot : modulée, instruite, réfléchie. Il y faut toute une culture à laquelle les institutions

■ 9. Voir sur ce point la note 1, p. 67, à propos des problèmes de méthode que posent les analyses de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans *La Reproduction* (Paris, Éditions de Minuit, 1970), focalisées sur le système des « grandes écoles » et faisant peu de place aux enseignements scientifiques, qui sont par définition moins sensibles aux habitus rhétoriques et aux inégalités qui leur sont associées.

de formation des maîtres devraient être dévouées ; une « nourriture » des maîtres, donc, et qui se prolonge au-delà de la formation initiale, dans la formation continue et généralement dans l'organisation de tout un environnement pour l'activité enseignante. La forme de cette culture n'est évidemment donnée ni dans un individualisme pédagogique radical, qui rendra le succès ou le bon règlement de la parole enseignante malaisé et aléatoire, ni dans une normalisation-uniformisation générale des pratiques d'enseignement, qui détruira cette parole en la standardisant. La culture dont il s'agit doit être de régime libéral dans le sens ancien du mot, c'est-à-dire au moins qu'elle implique le libre approfondissement de certaines matières et le libre-échange collégial ; mais on peut aussi attendre d'elle qu'elle ménage une place explicite à un certain héritage humaniste. Est-ce le chemin qu'on est en train de prendre ? Je n'en jurerais pas. Mais ici non plus je ne crois pas qu'il faille renoncer à dire ce qui est souhaitable dans l'absolu, étant plutôt certain qu'on n'obtiendra jamais ce qui n'a pas été posé comme exigible.

■ **C. P.** : *Grande peut être la « solitude de l'enseignant » (p. 81), résultante d'un « défaut » de « préparation à l'école » (p. 82) des élèves auxquels il a affaire, et cette solitude est une souffrance. Non moins grande peut être la souffrance des élèves dès lors qu'ils vivent l'école – et c'est le cas de la plupart, dites-vous – comme une « machine à discours vides » et un « appareil de catégorisation et d'orientation » (p. 84). Ces souffrances sont inutiles. Pourra-t-il suffire d'une « représentation de l'école qui soit à la fois positive et forte » (p. 85) pour y remédier ? À supposer cette représentation constituée – et votre livre entend contribuer à sa constitution –, comment faire néanmoins pour qu'elle devienne chose commune, ou, en d'autres termes, pour qu'elle « arrive à destination » (cf. p. 13) ? Dans l'analyse que vous faites de l'autorisation, sans laquelle il n'y a pas d'autorité pédagogique, vous mentionnez en quatrième et dernier point le discours public sur l'école (cf. p. 49), une représentation souvent négative de l'école. Ne pensez-vous pas que font pour ainsi dire corps avec cette représentation les conditions matérielles dans lesquelles exercent les enseignants (traitement des fonctionnaires, état des lieux d'enseignement, etc.) ? Comment faire pour que ne se détournent pas de ce métier ceux que ces conditions rebuteraient ?*

■ **D. K.** : Actuellement, en France et sans doute assez généralement en Europe du Sud, bien des facteurs contribuent à rendre aujourd'hui la condition enseignante extrêmement ingrate, c'est-à-dire à accroître la pénibilité moyenne du métier. En conséquence, la crise des vocations que nous redoutons n'en est probablement qu'à son début. Au contraire, les régions dans lesquelles le système éducatif fonctionne de la manière la plus satisfaisante sont aussi, apparemment, celles où les enseignants sont les mieux formés, les plus considérés et les mieux rémunérés. Mais il me semble qu'au milieu de ces conditions défavorables il subsiste à l'égard des enseignants, de la part des élèves et de leurs familles, un noyau d'attente positive qui permet, à l'échelle locale et parfois individuelle, une certaine résistibilité à ces conditions. Le problème est qu'une action pédagogique efficace appelle un certain nombre de relais, notamment d'une année scolaire à l'autre ou d'un niveau à l'autre. On ne peut donc s'en remettre à des démarches expérimentales, même multipliées, pour rendre la représentation de l'école « à la fois positive et forte ». La seule vraie chance de changer cette représentation réside dans une action publique résolue et réfléchie. Il conviendrait – ce n'est pas la première fois que j'y insiste – de préparer, sur un mode non du tout vertical mais largement collaboratif, « la nouvelle école », « le nouveau collège », « le nouveau

lycée ». Le thème de la « refondation de l'école », tel qu'il a été avancé il y a un peu plus d'un an, pouvait laisser penser qu'on s'apprêtait à engager un processus de ce genre. Mais selon toute apparence, nous n'y sommes pas.

■ **C. P.** : *En quelque sens qu'on l'entende, l'humanité ne peut pas ne pas recevoir la figure d'une langue, la langue dite maternelle. Comment refonder l'enseignement de la langue française ? Comment lui rendre toute sa priorité, une priorité absolue tant il est vrai que c'est toujours dans une langue que nous apprenons, parlons et pensons, ou, en d'autres termes, qu'il n'y a pas de connaissance des choses sans connaissance des mots » (p. 19) ? Plus généralement : quelle(s) relation(s) établiriez-vous entre la relance du projet humaniste – vous expliquez que les modèles pédagogiques hérités de Montaigne ou d'Érasme n'ont rien perdu de leur actualité – et le rééquilibrage, ou décloisonnement, des voies actuelles de formation ? S'agit-il de faire entrer davantage de « culture générale » (avec les équivoques que cette notion comporte) au sein des voies techniques, professionnelles ? S'agit-il de déployer de nouvelles figures de l'humanité ou de l'humanisme, aujourd'hui écrasées par la division technique et sociale du travail et par les standards de la culture dominante : humanités techniques, professionnelles, sportives ? Quelles sont selon vous les perspectives les plus prometteuses ?*

■ **D. K.** : L'action « humaniste » d'un système d'enseignement bien conçu devrait, cela me semble clair, se mettre en place et se faire sentir dès les premières étapes de la scolarisation, autrement dit dès les plus petites classes, sous la double forme de ce que j'appelle l'« accueil » et l'« apport » – l'acclimatation linguistique participant d'ailleurs des deux rubriques. L'enseignement des mots, qui ne sont pas toujours ceux de la langue maternelle, devrait être, sous une forme à la fois plaisante et intensive, le tout premier soin de la première école. Cela s'entend d'abord dans l'ordre intellectuel, car l'acclimatation au milieu scolaire et la régulation des comportements constituent bien sûr tout un autre grand souci, mais il reste à savoir si ce sont là deux soucis radicalement différents : le partage d'une langue n'est-il pas la condition *sine qua non* d'une réelle intégration ?

Pour que cette action de la première école ait lieu, il ne faut évidemment pas qu'on ait peur de remplir l'esprit des enfants avec des histoires ni avec des phrases ; il faut, d'une façon ou d'une autre, rétablir ce qu'on pourrait appeler de manière éponyme la dimension homérique de la première éducation (avec la fréquentation et l'assimilation d'une matière mythique, légendaire ou poétique). Jusque dans un environnement transformé par le numérique, il me semble que cette dimension conserve sa place, sa valeur et son attrait. Et si cette première « nourriture » peut et doit trouver son équivalent sur d'autres plans (jeux mathématiques, exploration de la nature, éducation physique, etc.), la dimension expérientielle de l'enseignement sera ainsi relevée, comme le voulait Dewey, pour toutes les branches dans lesquelles la formation scolaire est appelée à se subdiviser. Sur ce plan, je ne suis pas sûr de bien voir en quoi consisteraient des « humanités techniques, professionnelles ou sportives » ; mais il y a pour chaque enseignement une question de climat et une question d'arrière-fond. Nous devrions pouvoir penser un système dans lequel la clarté des enseignements et le caractère dynamique des actions pédagogiques seraient plus assurés qu'ils ne le sont aujourd'hui.

■ **C. P.** : *Que pensez-vous, sur la base du travail qui est le vôtre, de la perspective d'une formation tout au long de la vie ? Gilles Deleuze s'en inquiétait dans un des textes de*

Pourparlers¹⁰, consacré aux dispositifs de contrôle : on n'en aura jamais fini avec les positions infantilisantes auxquelles conduit cette mise à l'épreuve permanente d'un sujet jamais vraiment majeur, et jamais vraiment reconnu comme tel, au risque d'une confusion entre la transmission des connaissances et l'acquisition des compétences (cf. p. 92) ? À quelles conditions le principe d'une formation continue ou continuée vous semble-t-il pouvoir être validé ? Et que penser du thème, assez régulièrement mis en avant ces dernières années au niveau gouvernemental ou patronal, du « rapprochement », voire de « l'introduction » de l'entreprise à l'École ?

■ D. K. : J'en ai déjà touché un mot : une « formation continue » des enseignants est à développer dans la mesure où tout le ressourcement intellectuel nécessaire ne peut pas avoir lieu seulement sous forme individuelle ou informelle, mais demande des moments collégiaux ; cette formation, toutefois, sera insupportable si elle n'a pas lieu sur un mode dûment libéral. Sous ce rapport, le mot « formation » s'entend exclusivement sur un mode réflexif ou mutuel. Au contraire, on peut être sûr qu'une formation délivrée par des « formateurs de formateurs » constituera une pénible imposture, et aussi un abus des fonds publics, comme le secteur entier de la « formation des adultes » en est malheureusement et sans doute constitutivement coutumier. Sous ce rapport, il y a lieu de s'alarmer de projets consistant à apprendre à chaque enseignant (comme sans doute à chaque élève à travers ce qui ne sera même plus un enseignement) à gérer et mettre à jour (sans doute pour le faire valoir) son « portefeuille de compétences ». Il arrive à de tels projets d'être très sérieusement évoqués au sein de l'Éducation nationale, et ils constituent sans doute la face noire de notre futur.

Quant à « l'entreprise dans l'école », il me semble que c'est là un thème typique des « effets d'annonce » : il ne peut rien recouvrir de concret, contrairement – on l'a dit ici et là – à un projet de découverte des métiers. Sur ce plan, il y a énormément à faire, y compris dans le genre de ce qu'on nommait autrefois les « travaux manuels », lesquels, à ma connaissance, ont à peu près disparu, notamment du niveau collège. Je me souviens, jeune élève, au milieu des années soixante, d'avoir fréquenté à partir de la sixième un lycée mixte tout neuf où mes camarades et moi-même avons eu droit à quelques cours de cuisine, dans une salle tout équipée de cuisinières. Ces séances m'ont non seulement plu mais beaucoup servi !

■ C. P. : Vous êtes attaché au modèle de la transmission, et relativement critique par rapport aux doctrines pédagogiques qui se détourneraient des « savoirs d'objets » : pédagogie des objets, dites-vous, plutôt que des opérations ou des prestations : « C'est seulement sous la condition d'une relation à des objets positifs, solides, évidents et complexes, que l'enseignement peut prêter à cette réflexion dynamique que nous avons rapportée à la Mathesis comme à son objet idéal¹¹. » Vous revenez sur ce point dans le chapitre consacré à la doctrine pédagogique de Durkheim¹² : l'esprit, soutenez-vous avec lui, « est fait pour penser des choses ». Vous dites aussi (p. 53) « que la condition intellectuelle de l'activité pédagogique tient dans la certitude de la nécessité de la communication d'un certain savoir ». Comment articuler cette thèse avec la critique socratique (ou montaignienne) des postures magistrales mal ajustées, qui empêchent les

■ 10. G. Deleuze, *Pourparlers*, Paris, Éditions de Minuit, 1990.

■ 11. Voir sur ce point D. Kambouchner, *op. cit.*, p. 78 et l'ensemble du chapitre III « L'autorité pédagogique et le sens des savoirs scolaires ».

■ 12. *Ibid.*, chapitre IX « Durkheim et la crise des humanités », p. 257-299.

élèves d'activer leur propre sensibilité et intelligence ? Et si la philosophie ne constitue pas seulement une discipline à part, mais une dimension constitutive de l'enseignement lui-même, n'entre-t-elle pas toujours en tension avec ce modèle maintenu de la transmission ? Mais peut-être s'agit-il là encore d'un problème mal posé ?

■ **D. K.** : Dans *L'École, question philosophique*, la figure de Socrate est en effet assez peu présente, contrairement, par exemple, à ce qui est le cas dans les ouvrages récents de Martha Nussbaum. J'avouerais une certaine méfiance envers la posture socratique, car il y en a une aussi. Dans l'enseignement de la philosophie notamment, le mode interrogatif et la réflexion sur les choses dites sont à l'évidence indispensables ; mais les connaissances positives, notamment d'ordre historique, ne le sont pas moins, et aucune maïeutique ne peut les fournir. Il y a donc ici, comme partout, une délicate question d'équilibre ou de proportions.

Votre question, tout à fait fondée, est précisément de celles-là. Qu'est-ce qui garantit l'ajustement de la posture magistrale dans la transmission ? Je dirais, d'une manière que j'espère assez socratique et montaignienne, érasmiennne sans doute : le sens du jeu. Le mot même de « transmission » m'a toujours paru assez malcommode : en même temps que le schème en reste par trop simple, on y entend toujours une certaine componction. Acceptons-le néanmoins faute de mieux : ce que soulignent Érasme et Montaigne, et qui est sans doute une des leçons de Socrate, c'est qu'il n'y a de transmission assurée (sur le mode de l'enseignement) que dans la bonne humeur, et avec quelque chose de spirituel (entre l'*ingenium* et le *wit*). C'est l'objet de mon chapitre final sur le *repuerescere*. La pédagogie des objets ne va donc pas sans une atmosphère d'« éjouissance », et c'est, je crois, seulement sous la condition de cette « éjouissance » d'espèce philosophique qu'on peut le mieux discerner ce qui demande à être communiqué et la manière dont cela peut l'être. Après tout, ce que nous avons de plus précieux à communiquer, c'est une énergie. Bien sûr, on objectera que c'est là trop donner à l'exposé magistral, et trop peu à l'activité des élèves ; mais il n'est pas question de nier qu'il existe divers moments ou modes de l'action pédagogique, entre lesquels tout le problème est de maintenir les relations et les proportions. On objectera aussi que c'est trop demander que d'imaginer, à large échelle, une « transmission » qui s'effectuerait dans la bonne humeur et avec esprit : comment ce qui était déjà rare dans l'éducation privée (préceptorale) pourrait-il n'être pas exceptionnel dans un système public ? C'est là tout une autre part du problème ; néanmoins, le niveau de formation des enseignants comme l'atmosphère générale des enseignements restent des choses sur lesquelles il est possible d'agir.

■ **C. P.** : *Votre livre s'adosse à un pari qui concerne l'efficace propre de la philosophie : le propos s'ouvre en effet sur ce qui constitue en réalité une définition même de l'activité philosophique (remontée à des principes qu'on essaye de clarifier), mais aussi sur l'idée que « les décisions utiles concernant les principes et leur expression institutionnelle en découleront nécessairement ». N'y a-t-il pas là, en réalité, quelque chose de très incertain, si l'on considère à la fois le rapport actuel des forces (beaucoup plus favorable à la mise en concurrence marchande des établissements scolaires et des parcours de formation qu'au perfectionnement de l'humanisme hérité des modernes) et les pratiques gouvernementales qui affichent des intentions refondatrices, mais qui ne parviennent pas vraiment (pas encore ?) à ouvrir une phase effective de reconstruction. N'est-ce pas pécher par optimisme et peut-être par un certain irréalisme de tenir pour*

acquis que l'école « restera une institution » ? Car son éclatement comme « prestataire de services » appréciables par des clients répondant aux signes d'un marché scolaire mondialisé est d'une certaine manière déjà engagé ? Comment appréciez-vous la situation actuelle, s'agissant des perspectives qui s'offrent réellement pour mettre en œuvre les principes que vous défendez ? Peut-on concevoir une société sans une école qui soit instituée, ce mot d'école désignant « tout le système d'enseignement et d'encadrement des jeunes générations, des premières sections pour petits enfants jusqu'au seuil des études supérieures » (p. 10) ?

■ **D. K.** : Vous avez raison, les perspectives sont peu encourageantes, et nous avons affaire, ici et là, à des appareils redoutables. La formule que vous citez sur les « décisions utiles » voulait être légèrement ambiguë (une chose étant que le principe de ces décisions s'impose plus clairement, une autre qu'elles soient effectivement prises), mais reste – je le reconnais volontiers – d'un provocant optimisme. De même, toutefois, que le discours qui dénonce en l'école une machine reproductrice ne dit pas par lui-même comment sortir de cette reproduction, de même je ne crois pas que nous devions en rester au constat catastrophé des mutations en cours. Notre question serait plutôt celle de savoir comment maintenir l'idée d'institution scolaire dans des conditions profondément modifiées. Cette question ne peut être sans réponse. Autrement dit, le tout n'est pas d'allier, selon la formule consacrée, un optimisme de la volonté au pessimisme de l'intelligence ; un *optimisme de l'intelligence*, avec sa tension constituante, serait encore plus désirable. ■