



Que doit transmettre l'Ecole et comment : le débat et ses enjeux

Valérie Pugin

Résumé

Le système éducatif français fait aujourd'hui l'objet d'un débat portant notamment sur le rôle que doit ou devrait jouer l'école, sa place dans la société, les savoirs et les contenus à transmettre aux élèves et les méthodes pour assurer cette transmission. Ce débat très médiatisé donne souvent lieu à des descriptions caricaturales des deux principaux courants de pensée qui s'expriment à ce sujet, et que l'on nomme traditionnellement le courant républicain et le courant démocratique. Afin de sortir de cette polémique, cette fiche a pour objet de présenter le plus objectivement possible ces deux courants et devrait ainsi aider à mieux en comprendre les enjeux.

Sommaire :

1	LE COURANT RÉPUBLICAIN.....	2
1.1	LE RÔLE DE L'ÉCOLE.....	2
1.2	LES CONTENUS SCOLAIRES ET LEURS MODES DE TRANSMISSION	3
1.3	LES POSITIONS VIS-À-VIS DE LA « CRISE » ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE	4
2	LE COURANT DÉMOCRATIQUE.....	6
2.1	LE RÔLE DE L'ÉCOLE.....	6
2.2	LES CONTENUS SCOLAIRES ET LEURS MODES DE TRANSMISSION	6
2.3	LES POSITIONS VIS-À-VIS DE LA « CRISE » ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE	8



Introduction

Depuis les années 1920, mais surtout après la deuxième guerre mondiale, l'enseignement scolaire connaît de profonds bouleversements en lien avec le phénomène de démocratisation scolaire. Ce mouvement volontariste, qui s'est traduit notamment par la mise en place du collège unique en 1975, a eu des effets non négligeables : massification des enfants scolarisés, multiplication des enfants d'ouvriers ayant le bac et poursuivant des études supérieures, rattrapage important des filles par rapport aux garçons. Mais ces avancées sont aujourd'hui masquées par des dysfonctionnements lourds, qui remettent en cause la cohérence même du système. Stagnation des performances du système scolaire, hiérarchisation des filières, des classes et des établissements¹, échec scolaire, mais aussi violence, malaise des enseignants ne sont que quelques exemples rapidement cités, mais ils renvoient à une réalité très préoccupante et problématique.

Si ces constats sont unanimement partagés, les arguments avancés pour expliquer cette « crise » diffèrent. On repère traditionnellement deux courants, qui apparaissent récents mais qui s'inscrivent en fait dans des conceptions beaucoup plus anciennes de l'Ecole et qui s'opposent sur son rôle au sein de la société, sa place, ce qu'elle transmet, et comment.

Cette ligne de fracture fait l'objet depuis une dizaine d'année d'un traitement médiatique qui a pu parfois aboutir à des descriptions caricaturales et à l'exacerbation des positions². L'objet de cette fiche est de sortir de la polémique pour présenter le plus honnêtement possible chacun de ces courants, que nous nommerons, pour reprendre les termes aujourd'hui utilisés et faute de meilleure définition, le courant républicain et le courant démocratique.

1 Le courant républicain

1.1 Le rôle de l'Ecole

On s'inscrit ici dans une tradition philosophique, qui remonte à l'Antiquité mais qui a pris son essor dans le siècle des Lumières, et qui renvoie à une certaine idée de l'homme : l'homme des Lumières, libre, cultivé et capable d'avoir une autonomie de jugement. L'homme est foncièrement mauvais et « barbare », seule l'éducation

¹ En vingt ans, si la proportion d'enfants d'ouvriers qui ont leur bac est passée de 11 à 45%, il n'y en a que 5% aujourd'hui qui entrent dans une classe préparatoire aux grandes écoles.

² Par exemple, l'instruction étant assimilée à du bourrage de crâne et l'éducation à du loisir.



(littéralement e-ducere : « conduire hors de »...) peut lui permettre de dépasser cet état de nature et d'acquérir la **liberté**. Le rôle de l'Ecole est donc de permettre l'émancipation intellectuelle nécessaire à la construction d'un sujet libre.

Cette conception de l'Ecole se met en pratique au cours de la 3^{ème} république. Dans cette France fragile et sous la menace constante du retour de la monarchie, l'Ecole, désormais obligatoire, a pour mission première de diffuser les **idées républicaines**. « *S'inscrivant dans le droit fil de la philosophie des Lumières, ce principe met en avant le fait que toute société dispose d'un ensemble de valeurs communément partagé par tous et sur lequel repose l'intégration. En affichant l'universalité de son message, l'Ecole se donne pour objectif de dépasser les clivages sociaux ou régionaux, seule garantie de la consolidation de l'Etat national* »³.

1.2 Les contenus scolaires et leurs modes de transmission

L'institution scolaire républicaine est donc conçue pour construire le futur homme en lui donnant une **culture universelle**, à travers l'instruction des savoirs et des savoir-faire. L'Ecole doit donc enseigner les **humanités**, ainsi définies : « *recueillir dans l'art, la science, les langues enseignées par approche des civilisations qui se disent en elles, la philosophie, le meilleur des œuvres de la culture et en faire la matière d'une formation humaine en profondeur, capable de s'ouvrir à l'actualité sans s'aliéner à elle* »⁴. Ainsi, par l'instruction des humanités, l'Ecole est intrinsèquement « *une rupture émancipatrice, déliaison radicale par rapport aux déterminismes sociaux* »⁵.

Pour cela, l'Ecole doit être mise à distance de la société. Il faut que la société accepte, et ce n'est pas facile, de mettre l'Ecole à distance d'elle-même et de ses besoins temporellement définis. L'Ecole doit donc être un espace fermé, un sanctuaire et c'est seulement ainsi que l'enfant pourra apprendre à penser en dehors des exigences de la vie, de façon à ce que, devenu un citoyen maître de ses pensées, il puisse agir sur la société, et non se laisser dominer par elle.

Le mode d'enseignement qui découle de l'apprentissage des humanités privilégie l'écoute silencieuse, la mémorisation, la concentration. C'est ce que l'on nomme **l'instruction**, à laquelle on assimile souvent une relation au savoir passive et mécanique, mais qui en fait, « *requiert la présence à soi de l'intelligence, dédoublée dans la conscience réflexive qui remonte aux fondements des savoirs* »⁶. Pour les tenants de l'Ecole républicaine en effet, personne ne peut comprendre à la place de l'enfant et ce n'est que lui qui peut faire, seul, le chemin

³ Cousin Olivier, « Les élèves face à l'école républicaine », 1998.

⁴ Pena-Ruiz Henri, « Qu'est-ce que l'école », Folio, 2005, p.19.

⁵ Ibid, p.31.

⁶ Ibid, p.44.



vers la compréhension authentique. L'aide du maître est certes indispensable pour lui permettre de fixer son attention sur les données du problème, pour lui fournir des « outils » ou des « clés », mais c'est l'enfant seul qui trouvera la solution. Et ce, à la suite d'une démarche intellectuelle qui est porteuse en elle-même de réalisation de soi et de prise de confiance en soi. Comme l'écrivait Jean-Paul Sartre, « *c'est qu'il entre toujours, dans l'ivresse de comprendre, la joie de nous sentir responsables des vérités que nous découvrons* »⁷.

Par ailleurs, l'instruction contient en elle-même une discipline qui a valeur éducative, et ce, à trois niveaux. Physique (maîtrise du corps et des impulsions : rester assis, ne pas se laisser aller, suivre un raisonnement logique), intellectuelle (exercice de la pensée : faire l'effort d'écouter, de penser, s'exercer à comprendre,) et morale (désir de comprendre, découverte de sa vocation d'esprit)⁸.

Enfin, l'Ecole repose sur une relation asymétrique, qui relève du principe d'autorité du maître sur l'élève. L'enseignant tire son autorité du savoir qu'il possède et qu'il transmet. A ce titre, il n'a pas à justifier la connaissance qu'il donne.

1.3 Les positions vis-à-vis de la « crise » actuelle de l'enseignement scolaire

On peut distinguer dans l'argumentaire développé par les tenants de l'Ecole de la République deux idées fortes. D'une part, l'Ecole n'est plus aujourd'hui l'espace « neutre » séparé de la société, qui était la condition même pour réussir à former l'homme libre. Elle est au contraire traversée par des injonctions de tous ordres, formulées par une demande sociale de plus en plus pressante. On attend de l'Ecole tout et son contraire : apprendre aux enfants les règles de vie commune, dans une société où les cadres traditionnels (Eglise, partis politiques, syndicats, éducation populaire...) se sont effondrés, leur donner des compétences et les former à un métier pour qu'ils évitent le chômage, leur apprendre à prendre soin de leur corps pour les prévenir de l'obésité, les éduquer au développement durable, à la préservation de l'environnement, à la « citoyenneté »... Ainsi, dans ce paysage d'attentes croisées, non seulement la culture générale devient un luxe plus ou moins inutile, mais l'Ecole devient l'appareil qui sert à court terme l'intérêt de l'économie et l'idéologie de la classe dominante. En effet, en étant moins séparée de la société, l'Ecole reproduit la culture dans laquelle elle est située.

D'autre part, la massification de l'enseignement a produit un « nivellement pas le bas ». Le maintien au sein de l'Ecole d'enfants qui n'y restaient pas avant, aurait poussé les législateurs à revoir à la baisse leurs exigences culturelles dans le domaine de l'enseignement scolaire. En effet, ils auraient confondu condition

⁷ Sartre Jean-paul, Situations I, Gallimard, 1947.

⁸ Voir à ce propos Jean-Michel Muglioni, « Instruction et Liberté », conférence des Soirées philo du lycée de Sèvres, 2004.



sociale et essence de l'homme, en faisant l'hypothèse que la situation sociale prévalait sur les potentialités de chaque individu. Ils ont donc limité la qualité des disciplines enseignées et leur profondeur à la capacité présumée de ces nouveaux élèves. S'ensuit la multiplication d'activités (journées à thèmes, interventions extérieures, activités musicales, sportives, d'éveil...), qui valorisent « *le divertissement contre le travail* »⁹ et qui provoquent un retard généralisé des apprentissages fondamentaux. S'ensuit également la diffusion de la « pédagogie », qui a mis l'accent sur le « comment » (enseigner) au détriment du « quoi », et ce, pour faire face à la diversité des élèves. En d'autres termes, les tenants de l'Ecole républicaine reprochent à l'Ecole d'avoir substitué la pédagogie au savoir, et ce, de façon à lui permettre de continuer d'exister, dans un contexte de profondes mutations : « *Les contenus disciplinaires ont été sacrifiés au profit de la cohésion de la structure scolaire* »¹⁰.

Face à cette situation, il s'agit de dégager l'Ecole des obsessions immédiates de la société. Le retour aux savoirs fondamentaux est indispensable, car « *cultivés pour eux-mêmes, (ils sont) fondateurs d'une capacité d'adaptation autrement plus précieuse que la maîtrise de techniques adaptées à une conjoncture particulière* »¹¹. C'est ce que dit en d'autres termes Denis Kessler, ancien dirigeant du MEDEF : « *Les entreprises veulent des gens qui ont des capacités fondamentales leur permettant, ultérieurement, d'acquérir et de maîtriser des savoirs nouveaux et non pas simplement de reproduire un savoir acquis à 18 ans* »¹². Par ailleurs, il faut sortir de l'hypocrisie qui fait que l'on demande aujourd'hui à l'Ecole ce que la société tout entière s'emploie à nier. L'Ecole ne peut en effet réaliser l'abolition des inégalités sociales, alors que la société toute entière produit des inégalités et est construite sur un rapport inégalitaire.

⁹ Ferry Luc, « Lettre à tous ceux qui aiment l'école », Odile Jacob, 2003.

¹⁰ Darcos Xavier, Meirieu Philippe, « Deux voix pour une école », Desclée de Brower, 2003, p.33

¹¹ Pena-Ruiz Henri, op.cit., p.37.

¹² Quelles priorités pour l'éducation ?, Interview d'Alain Finkielkraut et de Denis Kessler, L'express, 07/03/2002.



2 Le courant démocratique

2.1 Le rôle de l'Ecole

Ce courant de pensée est issu à la fois de réflexions philosophiques, d'expérimentations relevant de la recherche en éducation, d'apports de la psychologie (cognitive notamment) et de la sociologie, qui ont tous en commun de s'intéresser à **l'apprenant**, c'est-à-dire à l'enfant en situation d'apprentissage. C'est Jean-Jacques Rousseau qui affirme la nécessité de promouvoir l'autonomie de l'enfant¹³, ce sont aussi évidemment Maria Montessori et Célestin Freinet, promoteurs de méthodes actives selon lesquelles il s'agit de susciter l'intérêt de l'enfant pour soutenir sa motivation. C'est également la recherche en éducation, qui utilise la psychologie du développement pour redéfinir la relation pédagogique comme « **triangulaire**, en raison de la prise en compte des logiques propres et des interactions entre l'apprenant, l'enseignant et le savoir »¹⁴.

Cette posture scientifique n'implique pas une redéfinition du rôle de l'Ecole, qui reste la formation et la construction du citoyen libre et éclairé sachant comprendre la société dans laquelle il vit, l'interroger et s'adapter aux évolutions qu'elle suscite. En cela, les tenants des deux courants se rejoignent. Mais ils s'opposent sur la manière de le construire, c'est-à-dire, sur ce que doit transmettre l'Ecole et la façon dont elle le fait.

2.2 Les contenus scolaires et leurs modes de transmission

Si la culture est universelle (éternelle et immuable) pour les tenants de l'Ecole républicaine, elle est présentée par les tenants de l'Ecole démocratique comme une **construction** des hommes dans le processus de leur émancipation. Elle est donc directement issue d'un contexte historique et géopolitique. Le socle commun de savoirs fondamentaux à transmettre aux enfants est ainsi fonction des **enjeux** auxquels la société démocratique est confrontée. Philippe Meirieu propose de regrouper l'ensemble des savoirs scolaires en deux grands types : les « **savoirs transversaux** » et les « **savoirs spécifiques** ». Les premiers renvoient à la capacité à « *communiquer par oral, par écrit, avec son corps, en utilisant des outils mathématiques, les technologies de la communication et au moins une autre langue vivante que sa langue maternelle, créer avec des mots, son corps et toutes*

¹³ « Prenez une route opposée avec votre élève ; qu'il croie toujours être le maître, et que toujours vous qui le soyez » L'Emile ou De l'éducation, tome 2.

¹⁴ Ruano-Borbalan Jean-Claude, « Les méthodes d'enseignement : entre tradition et innovation », in Eduquer et former, les connaissances et les débats en éducation et en formation, op.cit, p.59.



sortes de matériaux, à partir d'approches différenciées de démarches créatrices et de manière individuelle et collective ». Les seconds s'attachent à « trois champs de savoirs spécifiques qui conditionnent l'accès à une citoyenneté lucide et solidaire : l'éducation à la santé, à l'environnement et au développement durable, l'éducation scientifique et technologique (qui permet de comprendre le fonctionnement et les dysfonctionnements des objets techniques usuels ainsi que les enjeux liés au statut et à l'usage de la science), enfin l'éducation à la citoyenneté par la découverte de l'histoire de l'émergence de la démocratie et l'expérimentation de ses principes et de ses modes de fonctionnement dans des cadres et sur des objets adaptés au niveau de développement de l'enfant »¹⁵.

Par ailleurs, le savoir ne peut remplir seul, l'objectif d'émancipation donné à l'Ecole ; en effet, ce processus d'émancipation « s'effectue tout autant et indissociablement grâce à la nature des savoirs et à la **manière** dont ils sont enseignés »¹⁶. L'acquisition des savoirs par les enfants ne peut donc se réaliser que s'ils prennent du **sens** pour ces derniers. En d'autres termes, l'intérêt qu'ils vont éprouver dans la situation d'apprentissage ne peut se révéler que si ce qui est « enseigné » a du sens pour eux. Il faut donc partir des questionnements fondamentaux et personnels de l'élève, qui vont constituer la base de l'enseignement pour pouvoir « remonter » ensuite à l'universalité. Cette posture implique de sortir l'Ecole de la logique disciplinaire par laquelle elle est structurée, qui morcelle la réalité et rend les esprits incapables de relier les savoirs entre eux dès lors qu'ils sont compartimentés en disciplines¹⁷. Finalement, « l'éducation scolaire doit partir des problèmes que tout citoyen doit apprendre à gérer et à résoudre et non des catégorisations disciplinaires sédimentées dans la sphère des savoirs savants. Les disciplines universitaires doivent donc être mobilisées comme des disciplines contributives et non structurantes de l'activité scolaire »¹⁸.

De plus, le savoir ne prendra du sens pour l'enfant que s'il peut le concrétiser. D'où l'importance de l'**expérimentation**. C'est une exploration active du monde qui est ainsi suscitée, une prise de connaissance par les sens, la construction des connaissances par l'exploration, qui sont fondamentales dans la démarche d'acquisition des savoirs. L'expérience de la Main à la Pâte, développée sous l'initiative de Georges Charpak et de l'Académie des Sciences, tient de ce principe. « Cette expérimentation a créé une puissante dynamique fondée sur le questionnement et sur l'expérience, conduite par les élèves eux-mêmes »¹⁹. Elle doit leur permettre, à travers une démarche d'investigation, de développer des capacités personnelles d'analyse et de synthèse, et aussi des qualités morales qui conditionnent son épanouissement et l'équilibre de la société. On le voit ici encore, les apprentissages fondamentaux sont aussi des supports à d'autres formes

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Meirieu Philippe, « Trente deux principes possibles pour une éducation prioritaire », www.meirieu.com/MANIFESTESETPROPOSITIONS/listedesmanifestes.htm

¹⁷ Voir à ce propos l'exposé d'Edgar Morin au CNRS le 14 janvier 2002 : « à propos de la complexité ».

¹⁸ Meirieu Philippe, « Trente deux principes possibles pour une éducation prioritaire », op.cit.

¹⁹ Brochure : « la rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école » site internet de La Main à la pâte



d'apprentissage, qui renvoient à la formation de l'individu. C'est en ce sens que l'Ecole est, pour les tenants de l'Ecole démocratique, LE lieu de l'apprentissage du vivre ensemble. *« Apprendre à respecter celui qui raisonne juste et convainc sans violence relève bien de la mission première de l'Ecole. C'est donc à l'occasion de la transmission des savoirs, en réfléchissant à la manière d'organiser les apprentissages que se construit le « vivre ensemble » (...) L'Ecole n'est pas d'abord faite pour être bien ensemble, mais pour apprendre... et apprendre ensemble »*²⁰.

Enfin, dans ce courant de pensée, l'enseignement est centré sur l'apprenant. Pour réussir sa mission d'émancipation, pour pouvoir partir des questionnements des enfants, pour pouvoir donner du sens aux enseignements, l'Ecole doit être capable de prendre en compte les **individualités**. Ainsi, le rôle de l'enseignant est celui du maître compagnon. D'une fonction de transmission, de relais, il devient ici accompagnant. Cela implique de la part de celui-ci, une prise en compte de chacun, dans son histoire personnelle et sociale, mais aussi dans son développement psychologique ou cognitif. Dans ces conditions, l'Ecole ne peut pas être un sanctuaire parce que l'acte pédagogique, qui doit prendre en compte les individualités, doit connaître le milieu dans lequel vit l'enfant. C'est la condition qui permettra vraiment à l'Ecole de ne pas reproduire les inégalités sociales. *« Faire le lien entre les apprentissages scolaires, qui restent assez théoriques et forcément en dehors du vécu de chacun, et les pratiques sociales ne relève pour personne d'une démarche spontanée. Les professeurs doivent faire un effort de réflexion pour articuler les pratiques sociales des élèves avec les savoirs disciplinaires »*²¹.

2.3 Les positions vis-à-vis de la « crise » actuelle de l'enseignement scolaire

Malgré les textes, et notamment la loi d'orientation sur l'éducation présentée par Lionel Jospin en 1989, le mouvement massif de démocratisation de l'enseignement ne s'est pas accompagné d'une refonte en profondeur de l'acte pédagogique, qui aurait pu permettre à chacun d'accéder aux savoirs, quelle que soit sa famille et la position sociale qu'elle occupe. Comme le dit Philippe Meirieu, *« nous avons démocratisé l'accès à l'Ecole, mais, faute d'un travail pédagogique suffisant, nous n'avons pas démocratisé la réussite dans l'Ecole »*²²

En gardant dans l'Ecole, surtout à partir du secondaire, des enfants qui n'y seraient pas restés sans le collège unique, l'acte pédagogique n'a pas pris en compte cette nouvelle donne : à savoir l'hétérogénéité des élèves et la nécessité de les accompagner, chacun de manière adaptée pour qu'ils puissent accéder aux

²⁰ Darcos Xavier, Meirieu Philippe, op.cit, p.34

²¹ Crémieux Colette, « La citoyenneté à l'école », Syros, 1998, p. 152-153.

²² Darcos Xavier, Meirieu Philippe, op.cit, p.55



savoirs. En effet, si une partie des élèves comprend quasi « naturellement » le sens des enseignements qu'elle reçoit à l'École, celui-ci reste obscur pour un grand nombre d'entre eux, d'où les difficultés dans les apprentissages mais aussi la remise en cause de l'autorité de l'enseignant par ceux-là mêmes qui sont en échec scolaire. Des travaux en sciences de l'éducation ont en effet souvent mis le doigt sur le déficit de « sens » dans les apprentissages scolaires. Non seulement un enseignement trop formel, coupé de toute pratique, de toute activité qui lui donne du sens, ne suscite guère de motivation et n'est pas propice à une compréhension réelle et approfondie. Mais de plus, les enfants des classes populaires souffrent davantage que les autres de cette absence de sens (voir les travaux de Bernard Charlot).

Finalement, la crise que vit l'École aujourd'hui est le fruit de son incapacité à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves qu'a provoqué la démocratisation de l'École. Elle est restée sur des fonctionnements passés, qui ne sont plus adaptés aux élèves d'aujourd'hui et à leur diversité. Contrairement aux tenants l'École républicaine qui estiment que ce sont les réformes successives qui ont conduit à la crise, c'est l'incapacité de réformer en profondeur l'École de la république pour qu'elle s'adapte aux nouveaux enjeux qui se posent à la société actuelle qui est ici en cause. Ainsi, l'hétérogénéité croissante des classes a été vécue comme une difficulté, alors qu'elle aurait pu être le socle à la fois de la mise en œuvre d'un véritable travail sur le vivre ensemble et de la mise en place d'une pédagogie différenciée, en fonction des besoins de chacun.



Synthèse : redonner un sens collectif à l'Ecole

Enfin, un certain nombre d'études empiriques montrent que dans leurs pratiques quotidiennes, de nombreux enseignants s'inspirent de l'un et de l'autre courant, en fonction des enfants qu'ils ont en face d'eux. Ce « mélange pratique » de ces deux approches, qui relève parfois du bricolage, fait partie du métier même d'enseignant, mais il peut être vécu comme source d'insécurité. En effet, c'est un travail individuel, qui relève de volontés personnelles, sans faire partie d'un projet plus global. « *S'il y a crise, c'est parce que les enseignants manquent d'un projet social et politique clair* »²³, qui permette de donner un sens à l'Ecole qui soit collectif et qui lui permet ainsi d'échapper à la pression « individualiste » et « consumériste » de la société. Il y a donc urgence à ce que la collectivité s'accorde sur le socle de savoir commun qu'elle entend transmettre à ses enfants, et qu'en fonction de ce qui aura été décidé, elle fasse les choix nécessaires à sa mise en œuvre, en termes d'organisation et de fonctionnement de l'Ecole, mais aussi de méthodes et de pratiques d'enseignement. Comme le dit Philippe Meirieu, « *nous avons besoin d'un idéal capable de gonfler les voiles du navire, d'impulser une dynamique, d'accompagner chaque professeur dans le choix qu'il doit faire de l'éducabilité de ses élèves. (...) J'irai même plus loin : dans une démocratie, le ministère de l'Education nationale devrait être le ministère de l'Utopie – l'utopie fondatrice de toute espérance, celle d'une culture émancipatrice de tous les hommes.* »²⁴

²³ Darcos Xavier, Meirieu Philippe, op.cit, p.27.

²⁴ Darcos Xavier, Meirieu Philippe, op.cit, p.199.



Bibliographie

En plus des ouvrages cités dans le corps du texte, voici d'autres références qui peuvent apporter des compléments d'analyse dans ce débat.

- « Etre Utile : quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : des étudiants s'engagent », collectif, AFEV, INJEP, 2005.
- Bergougnieux Alain, « L'Ecole et la République dans l'histoire », Revue de l'Inspection générale, 2001.
- Finkielkraut Alain, « La défaite de la pensée », Folio essais, 1987
- Michel Alain, « Ecole républicaine et Ecole démocratique », Revue de l'Inspection générale, 2001
- Morin Edgar, « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur », Seuil, 2000.
- Stengers Isabelle et Meirieu Philippe, « Quel savoir minimum dispenser à l'école ? », Débat organisé par la Fondation 93 et le Centre de Culture Scientifique et Technique d'Ile de France, 17 octobre 2002. (*voir article ci-après*)
- Cousin Olivier, « Les élèves face à l'école républicaine », CRDP de Caen, 1998 (*voir article ci-après*)
- Le Monde de l'Education, juillet / août 2006, Penser les savoirs du XXI^{ème} siècle.



POUR APPRONDIR...

Des articles

- Stengers Isabelle et Meirieu Philippe, « Quel savoir minimum dispenser à l'école ? », Débat organisé par la Fondation 93 et le Centre de Culture Scientifique et Technique d'Ile de France, 17 octobre 2002. *(voir article ci-après)*
- Cousin Olivier, « Les élèves face à l'école républicaine », CRDP de Caen, 1998 *(voir article ci-après)*
- Finkielkraut Alain et Kessler Denis, « Quelles priorités pour l'éducation ? » par Chartier Claire, Conan Eric, l'Express du 7 mars 2002 *(voir article ci-après)*