

COMPRENDRE OU JUGER ?

LES IMPASSES D'UNE ALTERNATIVE...

LES PROMESSES DE LA PEDAGOGIE¹

Philippe Meirieu

Une scène banale dans un collège banal...

La scène pourrait se dérouler dans n'importe quel collège : José, Gérard ou Ahmed arrive en retard le matin pour la dixième fois consécutive. Refusé en cours par l'enseignant, il se rend au bureau du conseiller principal d'éducation qui manifeste quelque agacement. Le garçon se lance, alors, dans une longue tirade pour se justifier : il est le seul, chez lui, à se lever le matin depuis que son père est au chômage ; il doit, de plus, garder sa petite nièce tard le soir depuis que sa tante, qui l'élève seule, a trouvé des ménages à faire dans des bureaux voisins ; il n'est guère motivé pour arriver à l'heure alors que les enseignants, eux, se permettent d'arriver systématiquement en retard ; quant au cours de ce matin, c'est un cours de physique et il ne

¹ Ce texte reprend et formalise des thèses développées dans un article de la **Revue Française de pédagogie** : « Pour une praxis pédagogique » (n°120, 1997, pages 25 à 39). On y a isolé tout ce qui concerne la problématique « Comprendre ou juger ? » en s'efforçant de présenter le texte de manière à ce qu'il constitue un outil de formation.

À titre d'exemple, celui-ci peut être utilisé de la manière suivante...

- Présentation de l'anecdote initiale : **Une scène banale dans un collège banal...**
- Identification des deux postures possibles à partir de cette anecdote : comprendre ou juger ?
- Travail par petits groupes : les participants recherchent les arguments en faveur de la posture du « comprendre » ou de la posture du « juger ».
- Intergroupe : les participants échangent leurs arguments en faveur de ces deux postures.
- Retour au texte : analyse des postures de la « philosophie classique » et des « sciences humaines ».
- Présentation, à partir du texte (**Pour sortir de l'impasse : penser l'anticipation dans son contexte**), de « l'affaire Oujikov » dans **Le Poème pédagogique** de Makarenko.
- Travail individuel et/ou par petits groupes autour de l'encadré résumant les conclusions du texte.
- Reprise de l'anecdote initiale et recherche d'une perspective pédagogique.
- Transfert à d'autres situations apportées par les participants.

comprend décidément rien à cette matière... D'ailleurs, le professeur lui a dit qu'il avait accumulé un retard si important qu'il ne lui serait pas possible de le rattraper. Dans ces conditions, quelle justice y aurait-il à le sanctionner pour son retard ?

La scène, avouons-le, est un peu caricaturale ; mais ce qui nous intéresse ici, c'est qu'elle est structurellement possible et, en ce sens, absolument banale. Elle est aussi terriblement concrète et le conseiller d'éducation ne peut se défaire. Il lui faut réagir et, d'une manière ou d'une autre, prendre une décision. Quoi qu'il fasse - et même s'il ne fait rien - cela sera une décision, et qui aura vraisemblablement un impact, non seulement sur l'élève en question, mais aussi sur le comportement de ses camarades, les attitudes des enseignants et, plus généralement, la vie quotidienne de l'établissement. Chaque incident de ce genre le place au pied du mur et seuls les « esprits forts » ou ceux qui ne se sont jamais coltinés avec des situations éducatives concrètes peuvent se gausser de sa perplexité.

Le débat classique entre le déterminisme et le libre arbitre : « comprendre pour excuser » ou « juger pour sanctionner » ?

Certes, il est possible d'opérer ici un traitement théorique classique de la question en termes de « juger ou comprendre » et de balancer entre le primat du respect de la loi collective et celui de l'attention à l'histoire individuelle de chacun. Mais une telle alternative constitue évidemment une impasse pratique dans la mesure où elle impose de choisir entre deux attitudes qui s'excluent et, à terme, renvoie l'éducateur à une sorte de perplexité ontologique : les deux perspectives se trouvent également justifiées ; l'adoption de l'une d'entre elles entraîne de *facto* un sentiment de culpabilité au regard de l'exigence de l'autre ; il faudra finalement expier le choix de chacune par un sacrifice à l'autre. Cela commence par une oscillation systématique, avant de s'abîmer dans la mauvaise conscience permanente et, parfois, dans le narcissisme douillet de « la belle souffrance » (Jankélévitch, 1981). Rien qui permette ici à l'enfant de grandir ; rien qui, à proprement parler, soit éducatif.

Si tant est que l'éducateur veuille échapper à cette dérive et qu'il ne se satisfasse pas du choix borné de l'une des deux attitudes, que lui reste-t-il ?

Tentons de déplacer la question. Et disons que, du point de vue de l'enfant en situation d'être éduqué, deux postures sont ici possibles : 1) *celle qui consiste à le considérer comme déterminé par l'ensemble des influences qui s'exercent sur lui*, 2) *celle qui postule une liberté irréductible à toutes ces influences et capable d'y résister*.

Nous parlons ici de « posture » et non de « position », tant il nous apparaît que les convictions théoriques sont une chose et le point de vue à partir duquel on décide de parler et d'agir tout à fait autre chose. En éducation, la différence est essentielle : je peux décider d'étudier le fonctionnement des apprentissages du point de vue strictement cognitif (ce sera une « posture ») sans pour autant nier par décret l'affectivité ou le contexte social que je décide de ne pas prendre en compte par méthode (ce qui serait, alors, une « position »). La lucidité et la modestie consistent simplement à ne pas laisser penser qu'une posture, à partir du moment où elle produit des résultats (qui sont, dans le meilleur des cas, des « modèles d'intelligibilité »), devient légitime en tant que position. Autrement dit, et pour l'exemple qui nous concerne, l'important n'est pas d'imposer un choix métaphysique à l'éducateur et de le mettre en demeure d'opter abstraitement entre *le déterminisme et le libre arbitre* ; l'important, c'est de repérer les postures qu'il peut prendre et les effets de celles-ci au regard de son projet d'éduquer.

Deux postures : celle du philosophe classique et celle des « sciences humaines »

Pour faire simple, disons qu'ici les deux postures éducatives qui se présentent d'abord sont celles du philosophe classique et celle de l'adepte, plus ou moins éclairé, des « sciences humaines ». Pour ce qui est du philosophe, la posture archétypale est particulièrement bien représentée par Descartes, tout à la fois par ce qu'il dit de la liberté dans la quatrième *Méditation* et, surtout, par les précisions qu'il apporte sur cette question dans ses lettres. On connaît la définition de la quatrième *Méditation* : « *La liberté consiste seulement en ce que nous agissons et pensons de telle sorte qu'aucune force extérieure nous y contraigne.* » On sait aussi que Descartes distingue la « liberté d'indifférence » (le libre arbitre de l'âne de Buridan où le sujet est mis en demeure de choisir entre deux options sans désir prévalent ni usage du jugement : s'il veut échapper à l'immobilité, le choix ne peut être

qu'aléatoire) de la « volonté éclairée » où la connaissance, « loin d'atténuer la liberté, la renforce et l'accomplit ». Pour lui, la forme supérieure d'exercice de la liberté réside dans la suspension du jugement, la capacité de refuser l'évidence au nom de l'exercice de la raison critique ; elle est aussi dans la possibilité de résister tant au pouvoir des apparences, qu'aux inclinations personnelles et aux influences que l'on subit. Cette « forme suprême de la liberté », que j'ai toujours la possibilité de mettre en œuvre, fait que, paradoxalement, quand je décide d'agir conformément aux leçons de ma raison, comme en obéissant délibérément aux règles sociales, ou même en laissant jouer les influences qui s'exercent sur moi, je demeure libre. Car « *il nous est toujours permis de nous empêcher d'admettre une vérité évidente* » comme de « *nous empêcher de poursuivre un bien qui nous est clairement connu* »... Certes, Descartes admet que c'est là chose très difficile, mais il ajoute que, « *parlant cependant absolument, nous le pouvons* ». C'est l'existence de ce qu'un cartésien comme Renouvier va nommer « la nolonté » qui impose de toujours présupposer l'homme libre, même dans les situations où il est le plus déterminé.

- *La posture de la philosophie classique est parfaitement légitime en éducation* : en effet, dans la mesure où ma tâche est de contribuer à l'émergence de la liberté de l'autre, mon devoir est de lui imputer systématiquement ses actes, au nom du fait que, « parlant absolument », en dépit de toutes les influences qu'il subit, il pouvait faire autrement. « *L'indépendance que nous sentons en nous*, explique Descartes à Élisabeth dans la lettre du 3 novembre 1645, *suffit pour rendre nos actions louables ou blâmables.* » Et même si celui que je suis chargé d'éduquer ne sent pas en lui cette « indépendance », **le simple fait de postuler qu'elle existe n'est-il pas le meilleur moyen de la faire advenir et de lui permettre d'en user ? Comment pourrait-il naître à la liberté s'il n'était interpellé comme sujet libre avant même de l'être ?** Certes, je peux parfaitement considérer, dans un autre registre, que la personne n'est pas encore véritablement constituée comme « sujet » et donc qu'elle n'est pas capable de résister aux influences qu'elle subit... Et c'est pourquoi le fait de la considérer comme libre n'est bien ici qu'une posture. Mais ce serait la mépriser et l'empêcher d'accéder à l'humanité que de ne pas lui signifier qu'en dépit de toutes ses explications et ses excuses, « parlant absolument », elle était en mesure de faire autrement que ce qu'elle a fait. Descartes, ici, préfigure Kant et l'affirmation que rien n'est

plus terrible que la réduction de l'homme à ce qu'il nomme, dans *Les fondements de la métaphysique des mœurs*, « le pathologique » : « *Il faut que la raison se considère même comme l'auteur de ses propres principes à l'exclusion de toute influence étrangère* » **S'il veut faire advenir la raison, l'éducateur donc installer, fictivement d'abord en que sorte, un espace entre « la résultante » des forces intérieures et extérieures que subit le sujet et le résultat » de sa volonté... Espace que peut nommer « la conscience »**. L'éducateur rendre possible un écart grâce auquel, à terme, le résultat (l'action du sujet) ne soit pas réductible la résultante de toutes les influences qui s'exercent sur lui. Et, il doit, s'il veut vraiment contribuer à l'émergence d'un sujet, faire exister écart dans sa propre « considération » à l'égard de l'éduqué afin que ce dernier puisse l'investir de lui-même... Et le mot « considération » est bien évidemment, à entendre aux deux sens du terme : « manière de considérer » et « estime » dans lequel on porte quelqu'un ; représentation que l'on a de lui, dont témoignent les attitudes que l'on a à son égard, et « opinion positive » dont on l'investit pour avoir quelque chance fasse l'effort de s'en montrer digne. *La posture philosophique est donc ici pleinement justifiée ; elle est même inscrite dans la démarche éducative comme exigence fondatrice*

- *Mais elle n'en délégitime pas, pour autant, la posture que pourrait prendre un éducateur attentif aux apports des « sciences humaines »*. Comment faire abstraction, en effet, de tous les phénomènes psychologiques et sociologiques susceptibles d'expliquer les actes de quelqu'un ? Ne serait-ce pas une forme d'idéalisme intenable que d'en décréter abstraitement l'inexistence... ou même, simplement, de supposer qu'un enfant pourrait, à lui seul, y résister et renverser, par miracle de sa volonté, toutes les pressions psychologiques et sociales qu'il peut subir ? La supposition de la liberté n'a-t-elle pas, de plus dangereuse conséquence de placer toute initiative hors de portée de celui que l'on veut mobiliser et de renforcer ainsi la fatalité ? Enfin, la posture philosophique ne renvoie-t pas à un enfant rêvé, une fiction, une sorte de “sujet philosophique” (comme on parle de “sujet épistémique” pour Piaget) ? Le philosophe cartésien ne fait-il pas ici alliance avec Jean-Jacques s'inventant un Émile orphelin (ne plus avoir de parents permet déjà de supprimer le poids

influences familiales), en bonne santé (il ne pourra point arguer de ses maladies pour excuser ses faiblesses), issu d'un milieu noble et fortuné (il sera suffisamment pourvu des choses de ce monde pour pouvoir les traiter avec détachement) ? Pestalozzi fera la dure expérience de l'impasse de cet idéalisme, confronté au Neuhof, et surtout à Stans, avec le poids de la misère, la terrible réalité sociale de la faim, de la maladie, mais aussi de la haine qu'elles engendrent. **L'enfant rêvé n'est jamais, en effet, au rendez-vous ; et la posture philosophique rencontre toujours la résistance d'enfants concrets que l'on ne peut se contenter de décréter sujets de raison en espérant simplement que cela leur permettra miraculeusement de le devenir.** Certes, « parlant absolument », dira le philosophe, on le peut bien toujours ; mais cela devient vite indécent quand cette posture ignore par trop le poids des injustices et proclame une égalité de droit qui devient vite insoutenable : notre conseiller d'éducation ne peut guère faire semblant d'ignorer la réalité sociale dans laquelle vit son retardataire et le traiter, au nom d'un principe abstrait, comme son camarade que sa mère vient réveiller doucement tous les matins en lui apportant son petit déjeuner...

C'est ce que nous apprend Albert Thierry dans *L'homme en proie aux enfants* : venu à l'enseignement avec les idéaux laïques et les convictions anarchistes de qui croit que la liberté est déjà là et ne demande qu'à s'exprimer, il découvre des enfants « *en qui coule le sang de leurs pères et de leurs mères et des innombrables morts qui les ont engendrés* », les pieds dans la glaise, héritiers de toute une histoire sur laquelle il n'a pas prise ; quand il croyait n'avoir qu'à allumer une étincelle pour faire s'enflammer des consciences, il doit composer avec des influences de toutes sortes et se voit opposer moins la révolte (qu'il souhaite secrètement) que la passivité, la facilité et « le torrent des inclinations naturelles ». Mais Thierry a la sagesse de suspendre l'incantation libertaire : « *Je m'interromps, effrayé de moi-même. À qui donc est-ce que je parle ?... Pour quels effets ?* » (1986, 123). Il faut entendre ce qui se trame ici, l'inquiétude qui sourd et désamorce l'angélisme philosophique sans faire, pour autant, basculer l'éducateur dans le cynisme réaliste de celui qui abandonne la valetaille à son sort et se rabat sur la reproduction mimétique de quelques élus. Il faut, à l'instar de Condillac (Gaberan, 1997), adopter **le point de vue**

matérialiste, non comme une métaphysique du déterminisme mais comme reconnaissance de l'irréductibilité de l'autre à l'idée que l'on se fait de lui et pour lui. Le matérialisme n'est pas ici une position théologique qui statuerait *in abstracto* sur la prééminence de la matière sur l'esprit, il est une hygiène indispensable imposée à notre imaginaire éducatif. C'est lui qui nous permet d'entrevoir, derrière la difficile question de l'imputation, ***la préoccupation contextualisée de l'anticipation.***

Pour sortir de l'impasse : penser l'anticipation dans son contexte

Chacun sait bien, en effet, que l'éducation est affaire d'anticipation : si l'on attendait que les enfants sachent parler pour leur parler, ils n'apprendraient jamais à parler. Mais l'anticipation ne peut pas toujours se pratiquer ainsi, de manière globale, au seul bénéfice des enfants qui peuvent profiter de la richesse de leur environnement. Le conseiller d'éducation dont nous étudions toujours le cas doit bien anticiper quelque chose de la liberté de l'élève qui arrive systématiquement en retard ; il ne lui est pas possible, même s'il l'assure de sa plus totale compréhension, de le considérer comme définitivement enfermé dans une situation dont il ne serait que le produit ; mais il ne peut pas, non plus, faire abstraction de ce qu'il connaît de cette situation, au risque de perdre tout crédit à ses yeux et le moindre espoir de l'éduquer. C'est pourquoi, en matière éducative, il n'y a d'anticipation que dans une contextualisation spécifique. Ou, en d'autres termes, **il ne peut y avoir ouverture d'un espace pour la liberté d'un sujet que dans la mesure où cet espace peut être précisément arpenté par la personne censée l'occuper.**

Bien évidemment, beaucoup pourront voir ici une manière d'évoquer la zone proximale de développement telle qu'elle a été décrite par Vygotsky. Mais, on peut aussi, à travers la littérature proprement pédagogique, appréhender le caractère spécifique du couple « anticipation/contextualisation ».

Il conviendrait, à cet égard, de relire l'ensemble de l'œuvre de Makarenko dont l'évolution est, sur ce point, exemplaire : les adolescents de la « colonie » sont progressivement traités comme des « *sujets responsables* » mais « *sur des actions et dans des cadres déterminés* ». C'est que les colons ne sont pas des anges ; certains d'entre eux terrorisent même

les habitants du village tout proche et pillent cultures et greniers aux alentours. Makarenko doit, dans un premier temps, prendre leur défense et même menacer les policiers qui suspectent ses garçons : il fait confiance aux colons, sans doute un peu trop, au point de se porter garant pour eux... Mais comment pourrait-il les faire progresser s'il ne leur accordait pas, à son corps défendant et toute honte bue, un peu de sursis ?

Pourtant Anton Sémionovitch ne s'en tient pas là et, s'il les protège des autorités, il n'entretient nullement avec ses colons la moindre complicité. C'est même tout le contraire : il assume avec fermeté son autorité et consacre toute son énergie à organiser le travail des « détachements » : « *Le système des détachements spéciaux avait rendu la vie de la colonie extrêmement intense et pleine d'intérêt, par l'alternance des fonctions de travailleur et d'organisateur, de l'exercice du commandement et de la subordination, de l'action collective et individuelle* » (1967, 221). Rien d'autre que l'organisation systématique de situations à la mesure des adolescents concernés et au sein desquelles il peut solliciter leur engagement, les amener à revendiquer progressivement leurs propres actes et à en éprouver de la fierté ; il s'agit d'interpeller un sujet mais dans un contexte qu'il peut comprendre et qu'il a les moyens de maîtriser. Rien à voir avec l'appel à une liberté censée se manifester globalement sur tout et que l'on paralyse en fait par une mise en demeure qu'elle est incapable d'assumer. **L'éducateur, ici, n'exige pas l'impossible de la part d'un enfant abstrait qui pourrait magiquement s'émanciper par lui-même ; il construit des situations sur lesquelles le sujet peut avoir prise ; il anticipe alors légitimement une volonté à laquelle il donne les moyens de s'exercer.**

Et il faut voir comment, dans la vie sociale de la colonie, sont gérés selon ce principe les incidents et les délits. L'histoire d'Oujikov, le voleur, est à cet égard exemplaire (1967, 653-663) : Makarenko protège d'abord le « prévenu » de la vengeance de ses pairs ; il organise ensuite un procès devant « le conseil », se portant garant de son déroulement tout en gardant son droit de veto. Là s'expriment les positions antagonistes de ceux qui réclament une sanction exemplaire en supposant l'absolue liberté du voleur (« *Puisqu'il a agi comme un chien, il faut lui construire une niche et lui apprendre à aboyer* »), et de ceux qui appellent à l'indulgence en niant sa responsabilité (« *Il a vécu parmi vous pendant plus d'un an et cependant il vole. Cela signifie que vous l'avez mal éduqué (...), que vous ne lui avait pas prêté l'attention qu'il fallait. (..) Il faut choisir de braves garçons qui doivent le prendre sous leur protection et l'aider.* »). Le tribunal délibère et condamne

Oujikov à un mois d'interdiction de parole et de mise quarantaine au sein de la colonie. Makarrenko décide de faire appliquer la sentence, non sans soulever la désapprobation des autres adultes mais il se justifie : « *Voyez-vous, cet Oujikov est détesté à la colonie. Le boycott aura pour effet, en premier lieu, d'introduire, pour un mois entier, une nouvelle forme, légale, de relations. Si Oujikov endure cette quarantaine, l'estime envers lui doit s'accroître.* » Mais Oujikov n'attendra pas un mois. Après une courte période où il s'enorgueillit de son isolement, il souffre visiblement de la solitude. L'attitude du condamné change alors peu à peu : « *Il commença à regarder pendant des heures les enfants, à méditer et à rêver. (..) Il se rendait à l'ouvrage avec une exactitude irréprochable.* » Un jour, il demande la permission de parler à Makarenko qui refuse fermement. Il prend alors la décision de s'exprimer par écrit sur la vie du camp, décidant même de ne pas répondre à ses camarades qui lui adressent la parole : « *Je ne peux pas vous parler. Il faut l'autorisation du commandant.* ». Le chaos (Imbert, 1994, 15-31) de relations qui s'exaspèrent et mesurent leurs forces en permanence fait place ici à une ordonnance ritualisée. Il existe un cadre, des décisions légitimes, des règles qui interdisent et autorisent : **l'adolescent est considéré comme responsable de ses actes, puni en conséquence, mais placé dans un contexte où il peut se dégager progressivement de sa propre image.** La situation lui impose le sursis, la réflexion ; l'interdit l'autorise, en fait, à une prise de parole authentique : tel est l'enjeu de la construction identitaire, la condition pour qu'une personne se mette en jeu et se revendique auteur de ses propres actes. Une nouvelle assemblée générale de la colonie réexamine alors le cas et déclare qu'au regard de l'évolution du comportement d'Oujikov, il est possible maintenant de le déclarer « amnistié ».

On nous pardonnera la longueur de ce développement fort banal, au demeurant, pour quiconque s'est frotté à des situations éducatives un peu difficiles. Il n'y a rien de très extraordinaire après tout chez Makarenko ; rien de très différent de ce qui se construit autour du « conseil » dans la pédagogie coopérative et la pédagogie institutionnelle (Oury et Vasquez, 1974) ; rien de fondamentalement étranger à ce qui se joue dans les « situations-problèmes » (Meirieu, 1990, 164-179) ou la « pédagogie différenciée »...

Un sujet articule et désarticule son histoire avec son projet ; il investit un espace qui lui est proposé et où il peut se revendiquer « *auteur de lui-même* » ; il se reconnaît et se dépasse, assume ce qu'il est et décide de ce qu'il veut devenir, choisit, en fonction de ce qu'il sait faire, d'apprendre à faire ce qu'il ne sait pas encore faire. Parce qu'il s'inscrit dans une situation que nous nommons pédagogique, sa liberté peut investir un espace où elle peut se reconnaître comme telle (Meirieu, 1995, 1996). Refusant aussi bien \Leftrightarrow *l'abstraction d'un sujet philosophique supposé exister indépendamment de toute réalité psychologique et sociale*, \Leftrightarrow *que le psychologisme ou le sociologisme qui engluent la personne dans ses déterminations*, \blackrightarrow *le pédagogue propose à celui qu'il éduque d'investir un espace social où il dispose de repères sans pour autant être assigné à résidence*. Il configure une activité ou une institution dans lesquelles la personne peut *explorer de nouveaux rôles et être en mesure d'en revendiquer délibérément la responsabilité*. Il redimensionne en permanence le contexte d'anticipation de la liberté, afin que celui-ci soit à la mesure de ce que l'enfant ou l'adolescent peut assumer.

En réalité, on pourrait dire que toute tâche scolaire a d'abord cette fonction : espace provisoirement enclos et aux limites repérables, circonscrit pour que la personne ne s'y perde pas, riche de ressources diverses pour qu'elle puisse y trouver les moyens de s'exprimer, mais cadre vide, aussi, pour que son geste n'y soit pas défini avant elle... espace socialisé, enfin, pour que le regard d'autrui interpelle sa liberté et lui permette de se revendiquer progressivement « *oeuvre d'elle-même* ».

Retour à une banale histoire de retard...

Il y a là, sans doute, une banale leçon à tirer pour notre conseiller d'éducation confronté à son retardataire récidiviste : « *Je comprends que tu ne puisses faire abstraction des difficultés sociales et scolaires qui te collent à la peau. Je dois néanmoins faire respecter une règle, qui est la même pour tous, afin que l'institution ne soit pas compromise. Jusque-là, j'en conviens, je ne fais rien qui soit spécifiquement éducatif. Mais engageons maintenant quelque chose qui te permette de grandir : déterminons en commun une situation, une activité que tu ne maîtrises pas encore mais à laquelle tu*

puisses accéder et sache que, dans ce cadre-là, je te considérerai comme un sujet libre à qui tous ses actes seront imputés. Certes, j'ai conscience que nous prenons des risques car, précisément, tant que tu ne l'as pas fait, rien ne me dit que tu seras capable de faire ce que je te propose. Mais, il nous faut bien y aller ensemble « à l'estime » car comment faire autrement ? »

C'est que le pédagogue « navigue à l'estime », comme le dit si bien Daniel Hameline, parlant de l'évaluation ; et « naviguer à l'estime », « *ce n'est pas, pour autant, se dire sans repères, ni récuser naïvement tout calcul. Mais avouez que c'est un drôle de calcul que de vouloir se montrer humain dans les choses humaines. Je dis « avouez ». Mais j'ai tort. L'humain est inavouable. Et d'abord par pudeur. Ensuite, par conscience aiguë de sa précarité. Car seriez-vous d'accord pour le définir avec moi comme le pas, toujours incertain de ses suites et jamais sûr de ses résolutions, pris par l'estime sur l'estimation ? »* (1987, 204).

BIBLIOGRAPHIE

DESCARTES (1953), *Oeuvres et lettres*, Paris : La Pléiade.

GABERAN P. (1997), *Condillac ou la posture matérialiste en pédagogie*, Université Lumière-Lyon 2, thèse de doctorat.

HAMELINE D. (1987), « De l'estime », CEPEC, *L'évaluation en questions*. Paris : ESF éditeur.

IMBERT F. (1994), *Médiations, institutions et lois dans la classe*, Paris : ESF éditeur.

JANKELEVITCH V. (1981), *Le paradoxe de la morale*, Paris : Seuil.

MAKARENKO A. (1967), *Oeuvres*, tome 1, Moscou, Editions du Progrès.

MEIRIEU P. (1990), *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur.

MEIRIEU P. (1996), *Frankenstein pédagogue*, Paris : ESF éditeur.

MEIRIEU P. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris : ESF éditeur.

OURY F., VASQUEZ A.. (1974), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris : Maspéro.

THIERRY A. (1986), *L'homme en proie aux enfants*, Paris : Magnard.