

**Dialogue avec des professeurs de philosophie sur  
« l'approche par compétences en éducation »  
Philippe Meirieu.**

**Question:** *J'aimerais vous entendre, en tant que professeur de philosophie et spécialiste de pédagogie, à propos de l'approche par compétences. Conjuguer cette approche, ainsi que la forme d'évaluation concomitante, à l'apprentissage de la philosophie n'est-il pas paradoxal? N'est-ce pas prôner une vision instrumentale, donc réductrice, de la philosophie?*

**Meirieu:** J'ai toujours manifesté la plus grande réserve à l'égard de l'approche par compétences, quoique j'estime qu'elle a été historiquement nécessaire. Ma réserve provient de mon désir de demeurer, bien qu'oeuvrant au sein des sciences de l'éducation, à proximité de la philosophie et de ses professeurs, en raison de mon passé et de mes sensibilités. Toutefois, réserve ne signifie pas rejet et il faut reconnaître à cette approche, si souvent décriée, sa part de nécessité. En effet, à une certaine époque, le discours pédagogique était saturé de bonnes intentions générales et généreuses ("il faut épanouir l'élève, développer sa personnalité", etc.), baignées dans une psychologie rogéienne bon enfant qui, à l'époque, donnait le sentiment que tables rondes et discussions sur l'amitié entre garçons et filles étaient suffisantes pour faire de la philosophie. D'où une réaction relativement saine, historique en France), peut-être un peu minimaliste toutefois, qui a consisté à dire: arrêtons de nous payer de mots! Cessons d'affirmer notre volonté de développer la personne, d'épanouir l'enfant et de former à la pensée critique. Car là-dessus, tout le monde était d'accord. Il s'agissait de pratiques extrêmement traditionnelles signifiées par une espèce de surchauffe dans le vocabulaire. C'est alors que l'approche par compétences fut inaugurée, dans les années 70-80, comme devant réorienter vers la pratique réelle. Et j'ai toujours été persuadé, malgré une certaine réserve, que l'approche par objectifs et par compétences demeurait utile.

Mais rappelons-nous la fameuse formule de Sartre dans la préface d'Une esquisse d'une théorie des émotions: on n'atteint pas plus le philosophe par l'accumulation des compétences philosophiques qu'on n'atteindra l'unité en entassant des 9 à la droite de 0,99. Le registre est tout autre. Mais néanmoins, l'approche par compétences fut un outil de formation et peut fort bien le rester.

Je citerai volontiers un exemple où l'approche par compétences est opportune: avec des professeurs de philosophie, nous avons travaillé sur l'exercice de la dissertation et réfléchit ensemble sur la différence entre

un exemple et une preuve. En effet, voir que la plupart des élèves de terminale, chez nous, confond exemple et preuve, (croyant souvent que l'un est l'autre) peut enjointre à identifier comme objectif l'enseignement de la distinction entre un exemple et une preuve. Un exemple n'est pas une preuve. Un exemple ne devient une preuve que s'il est référé à un système explicatif permettant d'en donner une intelligence globale et non pas s'il reste un simple fait isolé. Par ailleurs et toujours avec des professeurs de philosophie et des étudiants universitaires de philosophie, nous avons aussi étudié la manière dont les élèves pouvaient doser dans leurs écrits ce qui est argumentation personnelle, références à des auteurs et exemples. Procédant d'une manière extrêmement simpliste, nous avons surligné de trois couleurs différentes les éléments d'argumentation, d'exemplification et de référencement dans des textes philosophiques. Et nous nous sommes interrogés: comment l'auteur équilibre-t-il ces éléments? Comment peut-on les doser correctement? Et cela a son importance, car si dans une dissertation de philosophie une seule de ces composantes est présente, par exemple celle de l'argumentation, sans exemple ni référencement, le devoir est déséquilibré. De même s'il n'y a que des exemples sans argumentation, et ainsi de suite.

L'approche par compétences est ainsi très utile. Elle ne prodigue pas l'intelligence du philosophe, elle sert plutôt à l'invention de ressources et d'outils, de conditions à l'acte philosophique dans la classe. Nous nous trouvons ici dans le domaine des moyens. Et sans pousser trop loin la comparaison, je dirais volontiers que les compétences sont aussi nécessaires à la classe de philosophie que les tables et les chaises. C'est du même ordre, celui de l'instrumentation matérielle. Il est plus pratique d'avoir une table et une chaise que de prendre des notes en marchant. Mais la possession de la table et de la chaise n'est pas une condition suffisante à l'acte du philosophe. Elle ne vous impose pas d'écrire. L'acte du passage à l'écriture est irréductible au fait de posséder une table, une chaise et un crayon. Je peux posséder une table, une chaise et un crayon, sans pour autant que le passage à l'écriture ne s'ensuive miraculeusement. De même, la possession de toute une série de compétences (en termes de distinction d'exemples et d'arguments, de connaissances en matière d'histoire de la philosophie, toute une série de savoir-faire en matière dissertative), ne garantit pas le passage au philosophe. Je pourrai peut-être produire un document académiquement correct, mais l'acte de philosopher me paraît échapper à la somme des conditions qui l'autorisent. Il faut certes des conditions pour philosopher, mais ces conditions ne sont pas suffisantes. Pour écrire il faut bien sûr un papier, un crayon et une table, mais ce papier, ce crayon et cette table ne me feront pas nécessairement composer un poème d'une valeur comparable à ceux de Rimbaud. L'énergie fondatrice ne réside pas dans les simples conditions. Il me semble que l'on a trop mélangé les conditions favorables à l'exercice de la philosophie et l'exercice même de la

philosophie, qui est bien davantage que la simple accumulation de ces conditions.

Je crois qu'il y a là ce que j'appelle le mythe technologique en éducation, c'est à dire l'idée qu'au fond, éduquer se réduit à une accumulation de techniques. C'est un mythe rémanent dans l'histoire de la pensée contemporaine. Prenons, pour illustrer, un texte qui m'apparaît être un grand texte philosophique, quoi qu'il ne soit pas considéré comme tel: le Frankenstein de Mary Shelley. Mary Shelley était la fille de grands intellectuels anglais: sa mère a rédigé la première déclaration des droits de la femme et son père est l'auteur d'un texte extrêmement important à l'époque en Angleterre sur la collectivisation des biens. Une nuit, alors qu'elle n'a que dix-sept ans et demi, la jeune Mary s'enfuit avec le poète Shelley. Après un voyage qui le conduit un peu partout en Europe, le jeune couple s'arrête sur les bords du lac de Genève. Des intellectuels les rejoignent, dont Byron. Par une très sombre soirée d'hiver, la troupe décide de lancer un concours: c'est à celui ou celle qui écrira l'histoire la plus effrayante. Seule Mary Shelley s'exécute et le lendemain ou le surlendemain, elle présente son roman, son Frankenstein, qui paraîtra en Angleterre l'année suivante, sous son nom (mais toute l'Angleterre d'alors crut que l'auteur véritable en était son mari, le poète...).

Le Frankenstein de Mary Shelley comprend l'affirmation fondatrice de la modernité technocratique, à savoir qu'on peut faire un corps avec des pièces de viande ou, dans le cas qui nous intéresse, un élève avec des connaissances, ou encore un philosophe avec des compétences. Je m'intéresse beaucoup à tous les mythes de l'éducation en tant que fabrication, mythes selon lesquels on obtient des individus par juxtaposition de morceaux! La pédagogie par objectifs et par compétences ne me paraît en être qu'un ersatz de plus.

L'histoire de Frankenstein n'est pas sans précédent: on peut en trouver des traces antérieurement: le mythe de Pygmalion chez Ovide, l'opéra Pygmalion de Rousseau (écrit quatre ans après l'Émile, et qui en est un frappant contrepoint), le Pygmalion de Bernard Shaw, le golem de la tradition juive, les automates de Vaucanson. Et aujourd'hui nous avons eu nos Terminator et Robocop; Métropolis de Fritz Lang. Dans le Frankenstein de Mary Shelley, d'ailleurs, Frankenstein n'est pas le monstre, mais bien le docteur qui fabrique le monstre. Il le fabrique en insufflant la vie à un ensemble de morceaux exhumés dans différents cimetières et puis, tombé dans une espèce de prostration complète, il l'abandonne. Le personnage de la créature fera dès lors une série d'apprentissages. Mary Shelley, bien au fait de la philosophie de son époque, reprend d'ailleurs, pour la description de ces apprentissages, la théorie de Locke. En effet, la manière dont la créature va découvrir le monde est exactement la progression de l'Essai sur l'entendement humain.

Le monstre apprend d'abord à parler, ensuite à lire et à écrire à partir de la Vie des hommes illustres de Plutarque, et du Paradis perdu de Milton). Fondamentalement bonne (elle est le bon sauvage de Rousseau, nous sommes dans le mythe du XVIIIème), cette créature rendra d'immenses services à la collectivité: couper le bois de tout le village, semer, arracher les laitues et les tomates. Et puis un jour, cette créature difforme mais profondément bonne, inspirée de surcroît par la morale de la Vie des hommes illustres, se retrouve affrontée à d'autres hommes, à des hommes qui eux ressemblent à des hommes. La réaction est négative. La créature est rejetée, blessée et ne réagit pas dans la crainte de mal faire. L'engrenage se déclenche lorsque la créature trouve une petite fille dans un ruisseau, sauve cette petite fille en train de se noyer, et quand elle la tient enfin dans ses bras, elle reçoit un coup de fusil. Car les gens croient qu'elle veut égorger ou tuer l'enfant. Dès lors, la machine infernale, au sens de Cocteau, se met en marche et la créature devient méchante. Pour sortir de sa solitude, elle exige de son créateur qu'il lui crée une femme, et devant le refus du docteur Victor Frankenstein, elle cherche vengeance.

Cette situation de fabrication et d'abandon n'est-elle pas exactement le contraire du processus éducatif? Frankenstein fabrique quelqu'un, et puis l'abandonne. Or l'éducation, à mon avis, est précisément l'affirmation que, d'abord, la paternité n'est pas une causalité, comme le dit Lévinas, et que, ensuite, comme l'a dit Hannah Arendt dans Condition de l'homme moderne, l'éducation doit permettre d'introduire quelqu'un dans un monde. C'est présenter un enfant au monde et lui dire "Tiens, voici le monde. Tiens, monde, voici l'enfant que je te présente." Prenons un autre exemple, tiré du cinéma cette fois-ci: le film "Elephant man". On constate dans ce film qu'un être difforme peut être, s'il y a un médiateur, présenté au monde et intégré dans le monde. Parce qu'il y a éducation. Dans Frankenstein, aucune éducation, aucune médiation n'amène la créature au monde et ne la lui présente.

Je crois que l'éducation est l'acceptation que la paternité n'est pas une causalité, que nous ne sommes pas les auteurs de ceux dont nous sommes les géniteurs. Reconnaître cela est l'affirmation même de la primauté du sujet par rapport à la primauté de l'objet, et c'est l'acceptation que tout sujet ne devient véritablement sujet que s'il est inscrit dans une dynamique par laquelle on l'introduit dans un monde, c'est à dire dans une verticalité lui permettant d'assumer, par le lien trans-générationnel, la possibilité d'exister autrement que sous la forme de l'éternel retour, d'un infernal éternel retour (ici encore je me réfère à Hannah Arendt dans Condition de l'Homme moderne). Mais il y a toujours, pour redire les choses en d'autres termes, la tentation chez l'éducateur de rabattre la praxis sur la poïésis. Et à certains égards, Frankenstein est par essence

le doute. La créature du docteur Frankenstein est un personnage quasi universel, et ce mythe est le mythe même de l'éducation.

Mais n'est-ce pas aussi le point de départ d'une aventure infernale? Infernale parce que ne pouvant aboutir qu'à ce à quoi aboutit le roman: à cette terrible course-poursuite à travers les solitudes glacées, jusqu'à la mort; parce que précisément nous sommes dans une dialectique impossible. Je ne vous rappellerai pas ici la dialectique du maître et de l'esclave de Hegel et l'analyse, en particulier, qu'en fait Kojève, dans son Introduction à la lecture de Hegel. Vous connaissez bien sûr la Phénoménologie de l'esprit. Le maître devient esclave parce que l'esclave entretient un type de travail avec la nature qui le rend capable de supplanter le maître. Mais surtout, dit Kojève, et il s'agit là d'un problème éducatif très fort, la maîtrise est une impasse existentielle parce que le maître veut être reconnu par l'esclave. Mais la reconnaissance d'un esclave n'a aucune valeur puisque c'est un esclave. Donc le maître veut être reconnu librement par quelqu'un qui est contraint à le reconnaître: ce qui est une impasse absolue, celle de toute personne qui veut être reconnue par quelqu'un qu'elle maîtrise. Je ne peux pas à la fois maîtriser l'autre et vouloir qu'il me reconnaisse parce que sa reconnaissance n'a aucune valeur si c'est moi qui le maîtrise. Sa reconnaissance n'est alors rien d'autre que le rendu, la réciprocité de la maîtrise que j'exerce sur lui. Dans l'Introduction à la lecture de Hegel, de Kojève, des pages absolument superbes expliquent une interprétation éducative de la dialectique du maître et de l'esclave. On sent que c'est au fond tout ce qui se joue chez tout éducateur, parent ou enseignant. Je veux être reconnu par l'Autre. Mais à condition que l'Autre soit un sujet libre qui me reconnaisse. Parce que si l'Autre reste sous ma dépendance, sa reconnaissance n'a pas de valeur. Donc je veux à la fois que l'Autre reste sous ma dépendance parce que je veux rester son maître, et je veux aussi qu'il me reconnaisse comme un égal, et donc que je ne sois plus son maître. Je suis, de ce fait, dans une impasse. Je ne peux qu'abandonner l'idée de l'éducation comme fabrication puisqu'elle s'avère être, à mon avis, une impasse. Enfin, je ne récuse pas les technologies éducatives, qu'elles prennent la forme de la technologie par les compétences, ou encore des nouvelles technologies informatiques, ou que sais-je encore. En cela nous possédons des instruments intéressants et des conditions que l'on confond trop souvent avec l'acte. Or, la somme des conditions produit à la rigueur l'acte dans le domaine de la physique. Mais ce n'est jamais vrai dans le domaine de l'humain.

En effet, dans le domaine de l'humain, je peux créer toutes les conditions possibles, l'acte n'émergera que parce qu'un sujet rencontre un autre sujet, que de mon désir et de ma joie émerge quelque chose qui fait que l'autre désire partager cette joie. Et s'il n'y a pas cette joie où se partage la découverte, si le discours philosophique n'est pas d'abord cette capacité

que nous avons à faire comprendre et à faire entendre la joie qu'il y a à n'être pas manipulé par les mots mais à les manipuler, à être capable de lire dans le monde un certain nombre de choses, (y compris d'y lire l'absurdité, pourquoi pas, si je suis dans une philosophie de l'absurde), tant que je ne ferai pas rencontrer aux autres cette joie-là, tant que l'enseignement philosophique ne sera pas fondamentalement joyeux au sens vrai, presque au sens nietzschéen du terme, je crois qu'il passera à côté de ses finalités. Je ne suis pas nietzschéen et je trouve ses réflexions sur l'éducation assez pauvres. Cependant, certains de ses textes développent une très belle idée : si tu ne te donne pas à voir comme joyeux, comme heureux dans ce que tu fais, l'espoir de communiquer quoi que ce soit de ce que tu es ou de ce que tu veux faire est vain. Tant que la jouissance de la pensée n'est pas perçue, tant que l'élève ne perçoit pas en face de lui que le maître jouit de l'intelligence du monde à travers sa propre pensée, et qu'il découvre, et qu'il redécouvre par sa pensée l'intelligence des choses, je crois qu'il n'y a aucune chance que la philosophie soit autre chose qu'un exercice académique indispensable à l'obtention d'un morceau de papier qui permettra lui-même d'obtenir beaucoup plus de morceaux de papier quand on sera grand.

L'éducation comme fabrication est une impasse, avons-nous dit. Ce qui caractérise un mythe, selon Mircea Éliade et Lévi-Strauss, je crois, c'est l'expression et la résolution, dans l'ordre du symbolique, d'une contradiction insoluble dans l'ordre du réel. En tant qu'illustration de cette impasse, le récit de Frankenstein est un mythe. Et c'est pour cette raison qu'il perdure. En éducation, la contradiction est insoluble: nous voulons à la fois que nos élèves soient de bons élèves, fassent de bonnes dissertations, mais nous voulons aussi qu'ils nous échappent, qu'ils ne reproduisent pas ce que nous sommes. La simple reproduction, par nos élèves, de ce que nous sommes serait un échec. Nous sommes dans la contradiction. Et ce que fait Mary Shelley avec Frankenstein c'est de dénoncer au fond ce qui serait une évacuation complète de la praxis au profit de la seule poïésis. La poïésis, si je me souviens bien du texte d'Aristote, c'est lorsque j'ai en tête, avant le début de mon action, la représentation exacte de ce qu'en sera la fin. Et la fin en tant que but est la même chose que la fin en tant qu'achèvement. Donc le but est l'achèvement. Quand je fabrique un verre ou un pot, j'ai la représentation antérieure du verre ou du pot et cette représentation est le but. Quand le pot est fait, j'ai atteint mon but et je suis allé au bout de mon action. Alors que la praxis, chez Aristote, expliquée par la métaphore de la vue, est une action qui ne porte pas dans son départ ce qui serait la représentation de son achèvement. Voir n'est pas définir à l'avance ce que l'on verra. C'est une action sans fin, ou dont la fin n'est pas de ne plus voir. Or je crois que précisément l'éducation est de cet ordre. Elle ne peut porter la représentation complète de son achèvement. La représentation complète de l'achèvement de l'éducation exigerait que l'on

sache toujours déjà ce que sera l'autre. Mais on aurait alors une fabrication.

La position selon laquelle l'éducation comporte à la fois une part de poïésis (que Kant appellerait l'éducation négative) et une part de praxis (que Kant appellerait l'éducation positive) est légitime. Ce qui me paraît dangereux, ce n'est pas la position kantienne (quoique je trouve les textes de Kant sur l'éducation un peu décevants- je préférerais pour ma part qu'on redécouvre et qu'on relise la Critique de la faculté de juger plutôt que ses écrits pédagogiques), c'est le dressage qui s'y trouve affirmé, l'éducation négative. Kant dit très clairement que les enfants ne vont pas d'abord à l'école pour apprendre quelque chose, mais pour rester sept heures par jour assis sur une chaise, parce qu'il faut dresser l'animal dans l'homme. Pour que la raison soit capable de s'exposer à une autre raison qui s'expose. Ce serait la partie poïésis. Seulement Kant ne s'arrête pas là et signifie que le dressage est nécessaire, pour que la raison émerge. Il y aurait chez Kant une sorte de résolution de la contradiction par le fait d'associer éducation négative et positive. Bien que cela paraisse très immodeste à affirmer, je ne suis pas convaincu par les textes kantien sur l'éducation.

On ne peut certes ignorer la poïésis. Toute éducation est en quelque sorte une domestication. Quand j'accueille quelqu'un dans ma domus, il doit apprendre un certain nombre de rites (à quelle heure on se lève, à quelle heure on se couche, qu'est-ce qu'on mange). Mais cette domestication ne totalise pas l'éducation. La poïésis doit toujours être travaillée de l'intérieur par la praxis. Je me refuse à me représenter à l'avance ce que l'autre sera. Parce que se représenter à l'avance ce que l'autre sera et vouloir le faire être tel serait rabattre complètement la praxis sur la poïésis.

## **LA TECHNIQUE OU LES TECHNIQUES. AU-DELA DE LA DISSERTATION. OU L'ALTERNATIVE DE LA DIVERSITÉ DES GENRES PHILOSOPHIQUES..**

*Question: - En tant qu'éducateur, n'est-on pas condamné à n'agir que sur les conditions d'émergence, et donc à faire "comme si" l'éducation était une fabrication tout en sachant que ce n'en est pas une? Où s'arrête notre rôle? N'est-il pas alors seulement un agir sur les conditions? Comment peut-on alors évaluer autre chose que ces conditions?*

**Meirieu** - Je crois que nous n'avons jamais fini d'agir sur les conditions. Dire qu'on ne peut pas agir sur les causes, qu'on ne peut agir que sur les conditions, ce n'est en aucun cas une condamnation au fatalisme. Et

encore moins au défaitisme. C'est simplement reconnaître qu'on n'a jamais accumulé assez de conditions favorables. Bien que les conditions soient toujours à reconstruire, pour autant, la somme de ces conditions ne produit pas la décision.

Si l'on revient à l'évaluation, la dissertation, le texte de 750 mots, le danger, semble-t-il, c'est de s'enfermer dans un exercice sur lequel on pourrait, d'une manière formelle, espérer obtenir du 100 % de réussite sur des critères formels, en oubliant qu'il ne s'agit que d'un formalisme et que ce qui est important en réalité c'est précisément ce que je ne peux pas évaluer. Les techniques maîtrisées ne suffisent pas. Notre rôle d'éducateurs est pourtant d'agir sur ces conditions-là. On ne peut faire que cela. Si l'on montre les gammes à un jeune musicien et qu'il ne fait pas de gammes il ne deviendra jamais un bon musicien; si l'on ne montre pas de recettes de cuisine à un jeune cuisinier il n'apprendra jamais à faire la cuisine, et ainsi de suite. Et quand vous dites qu'un bon cuisinier, musicien ne se réduit pas aux techniques qu'il a apprises, je souscris. Mais on ne peut faire que cela, apprendre des techniques, et quand on réussit, l'élève peut alors nous échapper.

Je voudrais, en tant que pédagogue, souligner un autre problème: la réduction du philosophe à un seul type de technique. L'histoire de la philosophie ne montre-t-elle pas que philosopher n'est pas exclusivement la rédaction de dissertations? Il me semble que la fixation excessive sur un certain type de technique (ici la dissertation) aboutit à une banale intégration, par les élèves, du formalisme scolaire au détriment d'une réelle inscription dans la démarche fondatrice. Il y a des élèves capables de faire d'excellentes dissertations de philosophie, parfaitement conformes à toutes les typologies et à tous les critères qu'on peut établir, et où il n'y ait pas un pouce de philosophie, c'est à dire qui ne témoigne en rien d'une démarche personnelle de pensée libre et de pensée critique. L'école a développé chez les élèves une capacité prodigieuse de divination: trop souvent, l'élève passe beaucoup plus de temps non pas à comprendre ce qu'on lui demande, mais à interpréter les attentes de l'enseignant pour s'y conformer; à se dire non pas "que dois-je comprendre", mais "que dois-je faire pour être bien noté". L'école est un univers très artificiel. Elle est le seul endroit, avec les jeux télévisés, où ce sont ceux qui connaissent les réponses qui posent les questions, ce qui est complètement artificiel et même totalement stupide quand on y réfléchit. Si j'ai demandé mon chemin tout à l'heure ce n'était pas pour vérifier si les gens de Québec connaissaient la géographie. C'était pour savoir où aller. Quand on pose une question à un élève, c'est celui qui pose la question qui connaît la réponse et celui qui connaît la réponse sait qu'il ne faut pas qu'il la donne textuellement parce que s'il la donnait trop bien, il délégitimerait celui qui la lui pose.



Je suggère toujours de proposer différents types d'écriture parmi lesquels la dissertation n'est qu'un écrit possible. Je me suis aperçu par exemple que le dialogue de type platonicien était une chose dans laquelle les élèves réussissaient tout aussi bien et parfois beaucoup mieux que dans la dissertation traditionnelle. Le mode épistolaire, entre Descartes et Mersenne, par exemple, était quelque chose de tout à fait fabuleux. En tant que professeur de philosophie, j'ai utilisé le mode épistolaire. Je faisais circuler du courrier philosophique comme les lettres de Descartes. Je demandais à mes élèves d'expliquer leur point de vue sur des questions précises, d'envoyer le courrier à quelqu'un qui n'était pas d'accord avec eux, quelqu'un qui devait répondre, etc. Ces courriers étaient ensuite réunis et publiés, avec l'accord de leurs auteurs, comme une contribution au débat sur une question particulière avec possibilité bien sûr de citer des gens. L'enfermement dans une forme, une maîtrise unique est regrettable. Ce que je souhaite c'est que les maîtrises soient larges, qu'elles portent sur des techniques très différenciées. Je ne serais pas le moins du monde gêné de recevoir d'un élève une dissertation à la manière de Spinoza, ou à la manière du *Tractatus theologico-philosophicus*, s'il en était capable. Je trouve dommage qu'on réduise et que l'académisme dissertatif en soit venu à faire confondre la philosophie et la dissertation. Historiquement, je ne connais pas d'exemple (à part vraiment des bricoles) de philosophes qui aient fait des dissertations pour communiquer leur pensée philosophique. Je trouve étrange que cette technique-là soit la seule promue aujourd'hui.

En outre, soulignons l'importance des textes fondateurs. Dans la rencontre avec ces textes, dans le dialogue que l'on instaure avec eux, s'acquiert une grande partie des techniques, bien plus que dans un formalisme méthodologique qui en serait séparé. Je ne crois pas pour ma part aux cours de méthode. Je ne crois pas que l'on puisse apprendre à apprendre en n'apprenant rien. La rigueur ne s'apprend pas par des cours de rigueur, mais en décortiquant des textes de Descartes ou de Spinoza.

## A PROPOS DES MANUELS.

*Question: La rencontre de cet après-midi a fait naître une discussion fort animée sur la nécessité, la légitimité et les dangers de l'usage des manuels dans l'enseignement de la philosophie. Il y a quelques années, au Québec, la question des manuels ne se posait guère, étant donné la rareté de cette denrée. Aujourd'hui, les éditeurs de manuels scolaires nous en proposant un assez large choix, il importe d'y réfléchir. Croyez-vous que les manuels soient indispensables, ou simplement souhaitables, à l'enseignement de la philosophie?*

**Meirieu:** Je n'ai jamais utilisé de manuels et je ne souhaite pas en utiliser. Néanmoins, il se peut qu'avec certains élèves, dans certaines classes et dans le contexte particulier de vos collèges, les manuels soient utiles. Personnellement, j'ai toujours considéré les manuels comme une manière d'appauvrir les textes. Cela dit, certains textes complets sont longs et difficiles. Mais ce n'est pas vrai pour tous. C'est vrai que Hegel est rébarbatif pour des élèves, c'est vrai que certains textes de Kant sont très ardues à lire, c'est vrai que Heidegger comporte sa part d'obscurité... Quant à moi, en accord avec Derrida, je préfère utiliser des textes complets qui sont à la frontière du littéraire et du philosophique. À l'instar de Derrida, je crois que la frontière entre le littéraire et le philosophique est une frontière culturelle et non une frontière épistémologique. L'Émile, est-ce de la philosophie ou de la littérature? Et les Pensées de Pascal? Avec des élèves pour lesquels les textes de philosophie longs et complexes sont trop difficiles, on peut accéder à la philosophie par des textes traditionnellement associés au registre littéraire, mais qui sont des objets philosophiques par excellence.

## L'ÉVALUATION

**Question:** *-Toute évaluation est-elle une imposture? Une évaluation juste est-elle possible en philosophie?*

**Meirieu:** Une évaluation juste est possible bien que difficile. En tant que professeur à l'université, chaque fois que je suis amené à juger un mémoire ou même une thèse, je me pose la question. La seule manière d'être juste consiste à se donner des règles et à les rendre publiques. Il ne faut pas prendre l'évaluation à la légère. J'ai appelé ça tout à l'heure une hygiène professionnelle. L'hygiène c'est important mais ce n'est pas toute la vie. L'hygiène a la fonction de nous débarrasser d'un certain nombre de choses et d'éviter les phénomènes de complicité et de séduction, d'attente. Vous savez comme moi que si l'on dit à des enseignants qu'un tel élève est un bon élève, ils vont le surnoter systématiquement; vous savez que la place dans le paquet de copies a une influence considérable sur la notation. Tout cela nous le savons, les travaux de docimologie nous l'ont montré. Se donner quelques règles élémentaires est indispensable. Effectivement, en tant qu'évaluateur, je publie mes règles. Dans une page, j'estime qu'il doit y avoir de l'argumentation, de l'exemple et de la référencement. S'il n'y en a pas, la page n'est pas équilibrée. Que ce soit un dialogue, une lettre, une dissertation, une démonstration à la Spinoza, je voudrais qu'il y ait les trois parce que je crois qu'être intelligent c'est être capable de tisser ces trois choses. Tisser un discours argumentatif, qui utilise des connecteurs

logiques, être capable d'argumenter en rapport avec sa vie et ses principes et être capable de prendre appui sur la culture.

Certes toute évaluation se doit d'être la plus juste possible, mais on doit la considérer comme une approximation. Ce qui est véritablement recherché, ce qui restera dans la tête de l'élève, cela demeure invisible. Vous n'avez pas gardé vos dissertations de classe de philosophie. Moi je n'en ai gardé aucune. En revanche, vous vous êtes imprégnés de certaines choses. Et c'est pourquoi il est important, comme je l'ai dit, de ne pas confondre l'objectif avec la tâche. Les dissertations sont des tâches. Elles ne sont pas l'objectif. Ce sont des tâches qui permettent d'inférer l'existence de certaines compétences d'une manière aléatoire et hypothétique.