

---

JACQUET-FRANCILLON François & KAMBOUCHNER Denis  
(dir.). *La Crise de la culture scolaire : origines,  
interprétations, perspectives*

Paris : PUF, 2005. – 512 p.

Jean-Claude Forquin

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/302>

DOI : 10.4000/rfp.302

ISSN : 2105-2913

**Éditeur**

ENS Éditions

**Édition imprimée**

Date de publication : 1 juin 2006

Pagination : 153-158

ISBN : 978-2-7342-1047-4

ISSN : 0556-7807

**Référence électronique**

Jean-Claude Forquin, « JACQUET-FRANCILLON François & KAMBOUCHNER Denis (dir.). *La Crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/302> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.302>

---

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

© tous droits réservés

---

JACQUET-FRANCILLON François &  
KAMBOUCHNER Denis (dir.). *La Crise de  
la culture scolaire : origines,  
interprétations, perspectives*

Paris : PUF, 2005. – 512 p.

Jean-Claude Forquin

---

## RÉFÉRENCE

JACQUET-FRANCILLON François & KAMBOUCHNER Denis (dir.). *La Crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives*. Paris : PUF, 2005. – 512 p.

- 1 Issu d'un colloque organisé à la Sorbonne en septembre 2003 sous la responsabilité conjointe du Département de philosophie de l'éducation de l'INRP, de l'École doctorale de philosophie de l'université Paris 1-Sorbonne et de l'Équipe de philosophie politique et morale de l'éducation de l'IUFM de Franche-Comté, le présent ouvrage réunit, autour du thème de la crise de la culture scolaire, un important ensemble de contributions (vingt-cinq textes d'auteurs différents et trois comptes rendus de tables rondes) relevant d'un large éventail de disciplines et faisant apparaître, de manière plutôt inhabituelle dans le contexte français du débat sur les questions d'éducation, une réelle diversité de positions et de points de vue. Comme le soulignent François Jacquet-Francillon et Denis Kambouchner dans le texte d'introduction de l'ouvrage, ce souci d'un « élargissement maximal de la palette de compétences et d'engagements intellectuels représentés par les participants » répondait en grande partie à la nécessité de « déplier au maximum les dimensions sous lesquelles le problème de la crise de la culture scolaire peut être abordé », compte tenu du caractère très « multifactoriel » de cette crise, et compte tenu surtout du constat selon lequel (à la différence par exemple de ce qui avait eu lieu avant la réforme de 1902) les profondes transformations

structurelles qui ont affecté le système éducatif en France au cours des dernières décennies semblent être allées de pair avec un certain déficit de la réflexion en ce qui concerne notamment la question des contenus d'enseignement, c'est-à-dire, pour reprendre les termes des auteurs, la question de ces ensembles complexes de connaissances, de formes et d'habitudes intellectuelles, de références positives et de jugements de valeur susceptibles d'être transmis dans le cadre des écoles et constitutifs de ce qu'on peut bien appeler la « culture scolaire ».

- 2 La première partie de l'ouvrage regroupe tout d'abord des contributions de nature essentiellement historique ou notionnelle, portant successivement sur le programme d'études des écoles néo-platoniciennes de l'Antiquité tardive comme forme typique d'une culture scolaire (Philippe Hoffmann), sur la prégnance du modèle scolaire dans la scolastique médiévale, illustrée à travers un sermon de Robert de Sorbon comparant le Jugement dernier à un examen (Jean-Luc Solère), sur l'évolution des finalités de l'enseignement secondaire français entre les « humanités » de l'époque classique et la « culture générale » contemporaine (Marie-Madeleine Compère), sur les différents sens de la notion de culture scolaire et ce qui fait les caractères spécifiques d'une culture proprement « scolaire » (André Chervel), sur la place de l'oralité, et notamment de la parole magistrale, dans la culture scolaire (Françoise Waquet) et sur les mutations de la culture scolaire induites par les réformes et rénovations introduites dans les enseignements primaire et secondaire en France au cours des dernières décennies (François Jacquet-Francillon). Sans ignorer ces dimensions historiques et notionnelles, les contributions réunies dans la troisième partie ont pour caractéristique de porter plus spécifiquement sur ces modes d'organisation interne de la culture scolaire que constituent les disciplines d'enseignement. Ont été regroupées ainsi, sous l'intitulé « Les disciplines et le choix des normes », une très substantielle étude historique d'Anne-Marie Chartier sur l'évolution des croyances et des pratiques concernant la question de la lecture à voix haute et la place qui peut ou doit lui être faite dans la pédagogie de la langue, une contribution de Sophie Oliveau-Statius sur la grammaire et la question de la norme linguistique à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, une communication de Hélène Merlin-Kajman sur la crise actuelle de l'enseignement de la littérature, ainsi que des textes de Jacques Darras sur les langues européennes, de Jean-Michel Salankis sur la querelle des « mathématiques modernes » et la place des mathématiques dans la culture scolaire et de Guillaume Le Blanc plaidant pour une meilleure intégration de la culture technique dans la culture scolaire.
- 3 Parmi les douze autres textes, regroupés respectivement sous les intitulés « Culture scolaire, pédagogie et politique » (partie 2) et « Démocratisation et critique des hiérarchies » (partie 4), la dimension historique reste bien souvent présente, de façon plus ou moins explicite, notamment dans l'étude de Nathalie Bulle sur les idées et les expériences pédagogiques novatrices du XX<sup>e</sup> siècle et leur inspiration dans la pensée vitaliste et évolutionniste du XIX<sup>e</sup> siècle dans la contribution de Guillaume Garreta sur l'influence de Dewey et l'application des méthodes deweyennes en Russie soviétique dans les premières années de la révolution, dans celle de Frédéric Heck sur « le moment Durkheim » et la question de la place respective des lettres et des sciences dans l'éducation morale ou dans celle d'Alain Vergnioux sur les rapports entre culture scolaire, culture populaire, éducation populaire et pédagogie populaire (en référence notamment à Célestin Freinet), alors qu'une approche de type davantage notionnel prévaut dans d'autres contributions comme celle (inspirée par la démarche analytique

des philosophes anglo-saxons) de Michel Le Du sur la place des vertus intellectuelles dans la culture scolaire ou celle de Laurence Cornu sur la problématique contemporaine de l'autorité. C'est en revanche plus directement en référence au contexte sociologique et politique français contemporain que la réflexion est menée dans les contributions de François Dubet (sur les facteurs actuels de déstabilisation et de dévaluation de la culture scolaire), de Jean-Yves Rochex (sur la nécessité de mieux penser les implications culturelles de la démocratisation), de Samuel Johsua (sur les idées d'éducation émancipatrice et de culture commune) ou de Nicole Mosconi (sur les enjeux éducationnels de l'émancipation des femmes). Cependant, c'est dans les textes de Denis Kambouchner (sur « la crise de la culture scolaire comme problème philosophique »), d'Hervé Boillot (sur la remise en cause institutionnelle des disciplines), mais aussi de Michel Le Du ou d'Hélène Merlin-Kajman déjà cités, que la question de la crise de la culture scolaire se trouve le plus explicitement thématifiée, avec l'expression d'une prise de distance critique face à certaines conceptions, évolutions ou réformes récentes.

- 4 Enfin la dernière partie de l'ouvrage regroupe les actes de trois « tables rondes », l'une opposant Jean-Baptiste Rauzy et Philippe Raynaud à Antoine Prost autour d'une mise en perspective contemporaine du modèle (ou du mythe) de « l'École républicaine », la seconde faisant dialoguer Frédéric Worms, Marie-Claude Bais et François Jacquet-Francillon autour de la problématique de l'autorité telle qu'elle se trouve abordée notamment dans l'ouvrage d'Alain Renaut *La Libération des enfants*, la troisième ménageant une confrontation entre Robert Damien, Laurent Jaffro, Pierre Statius et Marcel Gauchet à propos des thèses de ce dernier sur la crise des transmissions éducatives dans un monde où prédominent les valeurs de l'individualisme démocratique.
- 5 Dans cet ensemble riche mais hétérogène de contributions, on ne s'étonnera pas que le thème de la crise de la culture scolaire, qui était censé servir de fil directeur à tout l'ouvrage, ait pu donner lieu à des approches inégalement explicites et pas nécessairement convergentes, elles-mêmes tributaires des diverses façons dont a pu se trouver comprise la notion même de culture scolaire. Devenue partie intégrante aujourd'hui du vocabulaire de l'éducation, cette expression reste chargée de toutes les ambiguïtés sémantiques qui affectent les usages modernes du mot « culture ». Dans le champ de la sociologie ou de l'anthropologie de l'éducation, on sait que le terme de « culture » (ou de « subculture ») est utilisé parfois pour désigner les représentations, les habitudes, les comportements, les valeurs ou les modes de fonctionnement caractéristiques du « monde scolaire » ou d'une fraction de ce monde en tant que communauté sociale. On parlera ainsi de la culture ou de la « subculture » caractéristique de tel type d'établissement, de telle catégorie d'élèves, de telle fraction du corps enseignant. Dans le présent ouvrage, la notion de culture scolaire renvoie cependant plus spécifiquement à la fonction de transmission de connaissances qui est attribuée institutionnellement à l'école, c'est-à-dire moins à une culture « vécue », diffusée par voie d'imprégnation ou de socialisation, qu'à une culture « enseignée », une culture diffusée ou inculquée par le moyen d'un travail pédagogique délibérément organisé. « Par culture scolaire, précise ainsi Hervé Boillot, nous entendons ce qui, de la culture littéraire, scientifique, technique, est méthodiquement et systématiquement enseigné. » Mais cette formulation en termes de contenus empruntés au répertoire de savoirs et de pratiques caractéristiques de la culture (littéraire, scientifique, technique) qui a cours à un moment donné au sein de la société globale peut à coup sûr être

complétée et spécifiée. Ce qui caractérise en propre la culture scolaire, c'est en effet, pourrait-on dire, non seulement des « contenus », mais encore, et peut-être plus spécifiquement, des « formes », ou plus exactement une certaine « mise en forme scolaire » de ces contenus, à travers notamment l'élaboration de programmes d'études obéissant, comme le souligne Hervé Boillot, à une forte codification disciplinaire, mais aussi à travers une « stylistique cognitive » particulière, des modes typiques de présentation et de contrôle des savoirs, toutes sortes de manières de faire, de dire, de penser obéissant à des contraintes fortes de « didactisation » et constitutives de ce qu'on qualifie parfois sous le terme d'« esprit scolaire ». Une bonne illustration de cette « mise en forme scolaire » d'une culture nous est fournie précisément, au sein du présent recueil, avec l'étude de Philippe Hoffmann (mais on pourrait citer aussi certains travaux de Pierre et d'Ilsetraut Hadot, et notamment, republié récemment chez Vrin, l'ouvrage de celle-ci *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique*) sur la philosophie pratiquée et enseignée dans les écoles philosophiques de la fin de l'Antiquité, une philosophie qui, par son souci de codification minutieuse du corpus de textes constitutif du programme d'études, sa centration sur une activité de lecture et de commentaire, mais aussi sa finalité initiatique et psychagogique, apparaît typiquement comme une « philosophie d'école », une « philosophie de professeurs de philosophie ». Des traits analogues se retrouvent bien évidemment dans la pensée scolastique, une « pensée d'école » dont la prégnance a pu se manifester dans toutes sortes de registres de la culture médiévale, de la prédication religieuse évoquée ici par Jean-Luc Solère jusqu'à l'architecture des cathédrales gothiques décrite par Erwin Panofsky. Dans le champ des sciences de l'éducation en France, la réflexion qui se développe aujourd'hui à propos de la culture scolaire doit ainsi beaucoup à certains apports des historiens de l'éducation, qui, comme André Chervel, explorant de façon minutieuse la « boîte noire » des dispositifs et des pratiques pédagogiques, ont pu montrer que l'école ne se contente pas de sélectionner et de transmettre des savoirs ou des éléments de culture préexistants, mais qu'elle constitue aussi le lieu ou le creuset où s'élaborent des postures cognitives, des compétences et des dispositions qui constituent en quelque sorte le noyau d'une culture *sui generis*, laquelle, en se diffusant plus ou moins largement dans le corps social, s'avère capable de contribuer en profondeur au façonnement de la personnalité intellectuelle d'une nation ou d'une civilisation. Sur la base de ces remarques, et à partir aussi de la contribution d'André Chervel au présent recueil, une distinction paraît ainsi pouvoir être établie entre ce qu'on pourrait appeler une « acception faible » et une « acception forte » de la notion de culture scolaire. Au sens « faible » du terme, il s'agit bien de cette part de la culture de la société globale que l'école cherche à transmettre par le biais des programmes d'études et des activités d'enseignement. Au sens « fort » du terme, il s'agira plutôt de ces formes spécifiques de compétences, d'exigences, d'activités et de produits qui, inscrites dans des logiques de cristallisation disciplinaire fortement institutionnalisées, apparaissent typiquement comme des créations pédagogiques. Or on peut penser que, selon qu'on privilégie l'une ou l'autre de ces deux acceptions, on ne portera pas sur la crise (réelle ou supposée) de cette culture le même regard ni le même diagnostic.

- 6 Parmi les différentes approches auxquelles donne lieu le thème de la crise de la culture scolaire dans le présent ouvrage, une différenciation apparaît entre des visions plus ou moins polémiques, plus ou moins « dramatiques » ou plus ou moins globales. C'est ainsi par exemple que la description que propose François Jacquet-Francillon de l'évolution au cours des quatre dernières décennies des normes pédagogiques qui, dans

l'enseignement primaire et secondaire français, régissent respectivement les contenus des programmes (« rénovation » des disciplines, expériences d'interdisciplinarité), les méthodes pédagogiques (influence des « méthodes actives »), les critères d'évaluation et de régulation de l'activité enseignante (vocabulaire de l'opérationnalité, de l'efficacité, de la compétence, de l'expertise) ou les relations entre maîtres et élèves (idéologie de la parité et du contrat) permet davantage de parler de « mutations de la culture scolaire » (comme le mentionne l'intitulé du texte) que de crise. À la différence de celle-ci, qui couvre un champ très large mais sur une période assez courte, d'autres contributions se focaliseront sur une seule discipline ou partie de discipline (les langues, les mathématiques, la littérature, la grammaire, la lecture à voix haute, cette dernière étant étudiée dans ses fluctuations entre « crise des croyances » et « crise des pratiques » sur une très longue durée). Mais le contraste le plus significatif est sans doute celui qui apparaît dans les interprétations de cette crise entre une insistance sur ce qu'on pourrait appeler des facteurs externes à l'école (contexte socio-démographique, politique et culturel du développement de la scolarisation) et une attention portée davantage à des facteurs principalement internes (notamment l'évolution des conceptions pédagogiques qui influencent en profondeur les programmes scolaires et les préconisations concernant les méthodes d'enseignement).

- 7 Caractéristique de ce second type d'approche est, par exemple, le texte d'Hervé Doillot, pour qui c'est aujourd'hui principalement l'affaiblissement de l'organisation disciplinaire des enseignements qui est en cause (repérable notamment dans certaines innovations ou expériences telles que les « itinéraires de découverte » en collège ou les « travaux personnels encadrés » en lycée), un affaiblissement qui serait corrélatif de l'envahissement de la pensée pédagogique « officielle » (celle qui s'exprime dans les textes et les instructions) par un discours de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté qui ne serait qu'un rassemblement de formules épistémologiquement inconsistantes. En revanche, on peut saisir une expression caractéristique d'une lecture proprement « sociologique » de la crise dans la contribution de François Dubet, pour qui cette crise traduit d'abord l'expérience devenue banale d'un écart irréductible entre un idéal culturel toujours véhiculé ou proclamé et « les élèves tels qu'ils sont dans la société telle qu'elle est ». Ce que l'auteur appelle « la culture scolaire de l'école républicaine » ne fonctionne plus pour un certain nombre de raisons sociologiques clairement identifiables : désacralisation du principe d'autorité dans le monde moderne, concurrence de la culture de masse, instrumentalisation et dévalorisation de la culture scolaire réduite à un rôle de sélection sociale dans un contexte de surinvestissement des diplômes, ouverture de l'école à de nouvelles catégories d'élèves étrangères à ses valeurs et à ses traditions, toutes choses qui peuvent conduire soit à un risque de fermeture ultra-conservatrice, soit à la solution illusoire d'une « culture élitiste pour tous », alors que le réalisme commanderait, selon l'auteur, d'accepter des arbitrages et des sacrifices au sein des savoirs.
- 8 Évoquée dans le texte de François Dubet, la problématique des rapports entre « démocratisation de l'enseignement » et culture scolaire constitue un des principaux thèmes de réflexion, un des principaux objets de débat abordés au cours du colloque dont rend compte le présent ouvrage. Ainsi, pour Jean-Yves Rochex, soucieux de promouvoir à l'école et par l'école les bases d'une « culture commune » qui ne soit pas seulement un viatique minimal mais une propédeutique ouverte à de multiples enrichissements, si la démocratisation de l'accès aux études et la diversification des publics d'élèves constitue bien un problème ou un défi pour la culture

traditionnellement enseignée, elle peut être vue aussi comme une chance et une espérance de refondation radicale pour peu que, à l'intersection d'une « conception forte » de la culture scolaire et d'une « conception forte » de la justice sociale à l'École, cette question des contenus fasse l'objet d'une réflexion sérieuse et d'un véritable travail théorique et politique. Cette idée d'une rupture radicale entre la nouvelle culture transmise par une école unifiée et démocratique et la culture véhiculée par l'ancienne école « de classe » élitiste et ségrégative fait au contraire l'objet d'une appréciation critique de la part de Denis Kambouchner, qui souligne tout d'abord la nécessité d'opérer une distinction entre la réalité d'une culture ou d'un objet culturel (en tant qu'œuvre ou « monument » doués d'une présence et d'une consistance intrinsèques) et la question des usages sociaux qui en sont faits, et s'inquiète ensuite d'un certain glissement sémantique que l'on peut observer entre le concept « classique » ou « académique » de culture et son concept socio-anthropologique, notamment à travers un certain usage actuel de l'idée de « culture commune » considérée comme machine à instaurer du lien social, à recréer une sorte de communauté ou d'unanimité d'appartenance à l'échelle de toute une génération, un projet qui lui apparaît tout à la fois sociologiquement irréaliste et déontologiquement inacceptable, le rôle de l'école n'étant pas, selon lui, « de construire les consciences, mais tout au plus de les instrumenter ». Par ailleurs (en accord en cela avec Hélène Merlin-Kajman qui, à propos de la crise de l'enseignement du français, souligne la grande perméabilité de la culture scolaire aux sollicitations culturelles extra-scolaires) Denis Kambouchner marque également ses distances à l'égard de toute conception qui conduirait à trop souligner les caractéristiques de spécificité, d'insularité, d'instabilité et d'auto-construction de la culture scolaire. Selon lui, le « récit sociologique » prônant ou proclamant le renouvellement radical de cette culture surestime les phénomènes de changement qui affectent les pratiques et sous-estime la stabilité qui caractérise en profondeur les objets d'enseignement et l'organisation des matières enseignées, une stabilité qui coïncide en fait avec une réelle stabilité des valeurs fondamentales, que ce soit en matière de validation épistémologique, de jugement moral ou d'appréciation esthétique. Ce qui veut dire que, toujours et partout, « l'école a affaire à du classique », mais ce « toujours en relation avec une valeur ou une légitimité acquise et conservée en dehors de l'école. »

- 9 Un même type d'interrogation sur les implications pédagogiques et culturelles de la démocratisation de l'enseignement se retrouve également au cœur des échanges entre Antoine Prost, Philippe Raynaud et Jean-Baptiste Rauzy auxquels a donné lieu la « table ronde » à propos de « l'École républicaine vue d'aujourd'hui ». Si un accord semble pouvoir être établi facilement contre toute idéalisation rétrospective de l'école de la III<sup>e</sup> République, des divergences significatives se font jour en ce qui concerne l'appréciation des politiques et des pratiques qui prévalent actuellement au sein du système éducatif français. À Jean-Baptiste Rauzy qui déplore l'éclipse actuelle, dans la sphère scolaire, de la notion de mérite et la prédominance d'un opportunisme « adaptationniste » qui conduit à un appauvrissement et à une dégradation de la culture enseignée sous prétexte de combattre l'échec scolaire et de réduire les inégalités, Antoine Prost répond que la pédagogie peut se revendiquer tout entière comme un art de l'adaptation, puisqu'il s'agit toujours, quels que soient les caractéristiques et le degré d'hétérogénéité des publics, de trouver le niveau de tension optimal, le point d'équilibre entre l'excès d'exigence, qui décourage et démobilise, et l'insuffisance d'exigence, qui laisse en état de stagnation la culture ou plutôt l'inculture de chacun. Le

vrai problème de la culture scolaire n'est donc pas un problème de niveau d'exigence, mais un problème de contenus, c'est le problème de savoir ce qui peut ou doit être enseigné à tel ou tel public, à telle ou telle époque, en fonction de telle ou telle finalité. En réponse à quoi Philippe Reynaud fait observer cependant que, s'il y a eu au cours de la période récente des changements importants dans les programmes et dans les préconisations pédagogiques, il faut beaucoup d'optimisme pour considérer que ces changements sont allés nécessairement dans le sens d'une meilleure adaptation aux capacités ou aux attentes des élèves, et que ce n'est probablement pas le cas dans l'enseignement du français, envahi selon lui aujourd'hui par un esprit de scientisme et de formalisme confinant parfois à l'absurde, comme le suggère de son côté, et à partir de son expérience d'enseignante, Hélène Merlin-Kajman déplorant dans certaines nouvelles approches « scientifiques » de la langue et des textes ou dans certaines méthodes comme le « travail par séquences » recommandé par les instructions officielles une neutralisation de ce qui fait la singularité de la littérature.

- 10 Mais la crise actuelle de la culture enseignée ne peut-elle pas être imputée aussi à des causes plus anciennes, plus générales ou plus radicales que la « démocratisation » des publics scolarisés ou que la mise en œuvre d'innovations ou de réformes inspirées par des conceptions pédagogiques jugées fallacieuses ou utopiques ? François Dubet cite parmi ces causes possibles l'érosion des principes traditionnels d'autorité et de légitimité, et c'est là à coup sûr un thème de réflexion qui occupe une place importante dans le présent ouvrage, comme en témoignent notamment les contributions de Laurence Cornu sur les idées d'autorité et d'hospitalité et de Michel Le Du voyant dans la crise actuelle de l'autorité le symptôme d'une difficulté à penser la normativité de l'institution scolaire, ainsi que les deux « tables rondes » organisées, respectivement, autour des travaux et des thèses d'Alain Renaut et de Marcel Gauchet. Pour Alain Renaut, c'est l'entrée dans la modernité, le choix par les sociétés occidentales modernes de valeurs comme la liberté et l'égalité conduisant à réduire radicalement la distance entre adultes et enfants, qui constitue la cause fondamentale de la crise contemporaine de l'autorité en éducation. De la même façon, Marcel Gauchet met l'accent, du fait de la déperdition de la tradition et du principe de transmission dans les sociétés démocratiques modernes, sur l'existence d'une forte tension entre éducation et démocratie. Or, parce que la culture scolaire n'est pas un bien en « libre service » ou réductible à une transaction contractuelle, mais quelque chose de transmis de manière hautement institutionnalisée, parce que l'école est, comme dit Antoine Prost, « une vieille institution durkheimienne », il existe un lien fort, même s'il n'est pas toujours perçu, entre la crise de la culture scolaire (comme crise de crédibilité, de crédit, de créance) et la crise de l'autorité dans le champ éducatif aussi bien que dans le champ politique.
- 11 À la lumière des développements qui précèdent, on peut dire que, des trois termes qui constituent le sous-titre de l'ouvrage et décrivent son projet (« origines, interprétations, perspectives »), les deux premiers au moins sont largement justifiés : c'est un large éventail descriptif et interprétatif qui nous est proposé, à partir d'une pluralité de points de vue et d'une pluralité de disciplines. La plupart des contributions restent en revanche discrètes en ce qui concerne les perspectives, si du moins on doit entendre par là les perspectives d'évolution (ou de résolution) de ce qui est décrit ici sous le terme de crise de la culture scolaire. Mais on peut entendre aussi cette notion de perspective en un autre sens, qui concerne l'idée même du présent colloque et la démarche qui a présidé à son organisation : c'est la perspective, le projet de voir se



développer en France, dans un esprit de dialogue interne et d'échange avec les autres disciplines, une véritable communauté de travail en philosophie de l'éducation. Acceptons-en l'augure, auquel nous convie à croire le présent ouvrage.

---

## AUTEURS

**JEAN-CLAUDE FORQUIN**

INRP