



Résumé : L'article montre que, comme toutes les institutions, l'école a parfois tendance à s'ériger en institution totale. Le pédagogue peut alors se croire le porteur d'un projet total. Dans ce contexte où l'on a tendance à donner trop d'importance à l'école, deux thèses s'opposent non seulement en France, mais aussi au niveau mondial : d'un côté, un courant intellectuel méprise l'engagement pédagogique (il suffit de bien connaître une discipline pour savoir la transmettre), de l'autre un courant qui fait de la pédagogie un absolu.

Mots-clés : Ecole - discipline - pédagogie - moment.

Abstract: This article demonstrates how school, like all institutions has often been considered as a total institution. The pedagogue thinks that he/she is the holder of a total project. In this context and where too much importance is being given to school, two theses are opposed, not only in France but internationally. On one hand, the intellectual trend overlooks the pedagogical engagement (we just need to know well a discipline to transmit well). On the other, a trend that considers pedagogy an absolute.

Keywords: School - discipline - pedagogy - moment.

المخلص : المقالة تبين أن و ككل المؤسسات للمدرسة أحيانا ميل للارتفاع إلى مؤسسة شاملة جعلت مطلقة. المدرس يستطيع أن يظن أيضا أنه حامل لمشروع شامل. في هذا المجال أين نعطي أهمية بالغة للمدرسة أطروحتين تتناقض ليس فقط بفرنسا و لكن كذلك علي المستوى العالمي : من جهة اتجاه فكري، أحتقر الارتباط البيداغوجي (معرفة حسنة لمادة تكفي لمعرفة تعليمها و الآخر، تبار يجعل من البيداغوجية مطلقة و كاملة.

الكلمات المفتاحية : المدرسة - المادة التعليمية - البيداغوجية - اللحظة.

L'importance de cet article est de montrer, à travers son analyse de la situation de la discussion pédagogique française, et plus largement européenne, que R. Hess et G. Weigand sont parvenus à indiquer la bonne place pour le pédagogue et la pédagogie. Comme toutes les institutions, l'école a parfois tendance à s'ériger en institution totale. Le pédagogue peut alors se croire le porteur d'un projet total. G. Weigand et R. Hess ne sont pas partisans du « Tout école » ! Ils pensent que le moment de la famille, de la vie du quartier, de la vie communautaire, le moment de la création artistique, le moment de l'activité sportive pratiquée en club, etc., sont aussi importants que l'école pour la construction de la personne. Pour eux, la pédagogie scolaire est importante, mais à une

condition : qu'on limite son domaine de légitimité. Aussi bien pour l'enfant que pour l'adulte, il faut contenir la pulsion d'absolu du pédagogique.

En effet, à travers une masse de livres parus depuis 25 ans, G. Weigand et R. Hess et leurs disciples sont parvenus à installer la pédagogie comme un moment. Cette position dépasse (au sens hégélien d'*Aufhebung*) deux thèses qui s'opposent non seulement en France, mais aussi au niveau mondial : d'un côté, un courant intellectuel qui méprise l'engagement pédagogique, de l'autre un courant qui en fait un absolu.

Dans *De la pédagogie institutionnelle au moment pédagogique*, « *l'avenir de l'école* » avec Remi Hess et Gabriele Weigand (ouvrage en cours d'édition), Augustin Mutuale montre l'incohérence du courant anti-pédagogique. Sur ce terrain, son analyse est fine, puisqu'il montre le côté rigide, compulsif, pathologique de cette position qui se réclame d'auteurs du XIX^e siècle que les anti-pédagogues ne semblent pas connaître. La lecture minutieuse de ces sources nous semble d'une grande pertinence pour faire avancer le débat. Cependant, avant de montrer, avec juste raison, l'intérêt de la position de G. Weigand et Remi Hess, Augustin Mutuale n'ose peut-être pas vraiment montrer comment la posture qui consiste à faire de la pédagogie un absolu, qui est l'inverse, est aussi absurde que l'anti-pédagogie. Cette position de la pédagogie construite comme un absolu est celle de Philippe Meirieu. Augustin Mutuale ne cite qu'un seul livre de Philippe Meirieu. On sent chez lui une gêne pour critiquer ce « pédagogue français », élevé parfois au niveau d'un monument. Pourtant, les deux tendances (anti-pédagogie, sur-implication pédagogique) bloquent également la discussion. Il me semble nécessaire de montrer, ici, les limites de la position de Philippe Meirieu, pour bien souligner l'originalité de l'apport de R. Hess et G. Weigand, et l'intérêt de la lecture qu'en fait Augustin Mutuale.

Je profite donc de cette opportunité pour formuler précisément les critiques que le courant de la pédagogie institutionnelle peut adresser à Philippe Meirieu, ce qui aura pour effet de bien montrer la spécificité de l'apport du livre d'Augustin Mutuale. L'impression d'ensemble que je vais formuler est celle qui était mienne depuis ma lecture de *La pédagogie entre le dire et le faire*, en 1997. Je l'ai réactualisée ces derniers temps, en relisant ce livre de 1997 réédité en 2007, mais aussi en découvrant *Pédagogie : le devoir de résister* (2007) et *Faire l'école, faire la classe* (2006), tous ces livres sont édités chez ESF (Paris). Je pense qu'elle est partagée par de nombreux lecteurs critiques de Philippe Meirieu.

Philippe Meirieu a élevé la pédagogie à l'absolu. Pour lui, il n'y a que la pédagogie. On sait que ce mode d'être au monde a été l'objet d'une critique forte de la part d'Henri Lefebvre, dans *La somme et le reste*. Comme le dirait René Lourau, Philippe Meirieu est un surimpliqué de la pédagogie ! Il a poussé son engagement jusqu'à la surimplication, ce qui entraîne la destruction de son objet même. Il détruit les pédagogues en s'élevant au stade de martyr de la pédagogie. Il est le grand résistant ! Il est seul ; certes, avec des précurseurs dont il donne la liste dans *Pédagogie : le devoir de résister* !

Encore faudrait-il définir sa notion de la pédagogie ! Pour lui, elle est plus proche de la conception française du mot, que de la conception allemande. Il écrit des livres de recettes. Il est prescriptif, normatif. Il emploie trop souvent l'impératif : il faut faire ceci ou cela... Il occupe la place de celui qui sait. Il est donc antisocratique, place qui serait plutôt celle du pédagogue institutionnaliste.

La pratique est pour lui un « ici » et « maintenant », sans horizon. Beaucoup de ses idées sont justes. On les partage, mais elles ne sont pas mises dans une perspective philosophique. La question des fins est trop souvent absente. La fin, pour lui, c'est la République ! la Démocratie ! Des universaux abstraits, qui justifient n'importe quoi. De quoi faire rire un pédagogue allemand moyen ! Il veut former l'*élève-sujet*. Il est donc loin de la *personne*, que Remi Hess, Gabriele Weigand et Augustin Mutuale veulent construire. Nous n'avons pas les mêmes finalités. Charlotte Hess, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Cali, avec son idéal de *Bildung* (formation) romantique est plus proche d'eux. Pourtant, Philippe Meirieu parle de complexité, et de mille autres thèmes, que l'on peut accepter comme fragments qui pourraient rentrer dans une *Critique de la raison pédagogique* qu'il nous resterait à écrire, si ce titre n'avait pas déjà été utilisé par Antoine de la Garanderie.

Car, sur le fond, on se sent mal à l'aise par rapport à Philippe Meirieu. Ainsi, pour lui, l'école n'est pas à questionner. C'est un état de fait, une chose que l'on ne questionne pas. Pour Philippe Meirieu, quiconque questionne le bienfondé de l'école lui apparaît comme révolutionnaire. Il n'a pas le sens de l'historicité de l'école. Il naturalise cet objet. S'il connaissait Erich Weniger et quelques autres penseurs allemands de la pédagogie depuis Schleiermacher, bien connus de R. Hess et G. Weigand, il ne pourrait pas asseoir cette position.

Il ne fait pas la différence entre groupe, organisation, institution. Il parle beaucoup d'institution, mais ne s'est pas suffisamment penché sur les travaux des Institutionnalistes, terme qu'il emploie dans le sens des juristes du XIX^e siècle. Il cite souvent le nom de Fernand Oury, sans se référer à la psychothérapie institutionnelle. Il semble ne pas connaître Raymond Fonvieille (il le mentionne, une fois, dans *La pédagogie entre le dire et le faire*, mais on sent qu'il ne l'a pas lu ; il ne l'a jamais vraiment cité). Il semble également peu connaître les travaux de H. Lefebvre, G. Lapassade, R. Lourau, M. Lobrot, René Barbier, Christine Delory-Momberger, Remi Hess, Gabriele Weigand, et toute la tradition de la Geisteswissenschaftpädagogik, si importante pour repenser la pédagogie aujourd'hui...

Philippe Meirieu semble connaître *La relation pédagogique*, de R. Hess et G. Weigand, livre mentionné dans *Du parler au dire* (bibliographie), mais l'oublie quand il parle du « moment pédagogique ». Dans le livre de 2004, réédité en 2006 (*Faire l'école, faire la classe*), il s'attribue le concept de « moment pédagogique », en renvoyant à son livre de 1997, dans lequel il a oublié de citer R. Hess et G. Weigand dont nous connaissons en Algérie les apports sur ce point. J'ai moi-même publié sur cette théorie un grand nombre de textes pour montrer l'importance de ce concept...

Cette méthode d'appropriation des concepts de l'autre (que l'on oublie de citer) est une pratique spécifique (Bernard Charlot cite R. Hess lorsqu'il parle du *moment pédagogique* dans *Le rapport au savoir*, en 1996).

Ce procédé se justifie par le fait que Philippe Meirieu redéfinit la notion à sa manière ; évidemment, sa définition n'est pas aussi approfondie que l'originale. Il reformule et signe de son nom un concept, quand il n'en perçoit pas la profondeur. Pour rendre plus opaque l'opération, il ne cite jamais la page des livres qu'il cite. Son écriture donne davantage dans l'évocation que dans la construction d'un discours scientifique, qui aide l'autre à porter plus loin la réflexion.

Pour illustrer cette analyse, je voudrais prendre un autre exemple de *Faire l'école, faire la classe*, seconde édition augmentée (2004 ; 2006). Dans ce livre, page 172, il écrit : « *Repère n° 11* : La tâche permet de mettre l'élève en projet. Elle doit être comprise et utilisée en tant que telle.

- Pourquoi ? Parce qu'on ne peut se mobiliser que pour faire « quelque chose » et que c'est à l'occasion de cette tâche qu'on découvre des problèmes ou des obstacles qui permettent de franchir un « saut cognitif ». C'est la tâche qui met en route parce qu'on peut en avoir une représentation préalable attractive, alors que l'apprentissage, au contraire, inquiète, effraie ou laisse indifférent. Là réside, sans doute, une des ambiguïtés de l'« éducation nouvelle », à l'origine de bien des critiques qui lui ont été adressées : cette dernière prétend, en effet, mobiliser l'intérêt des enfants en leur proposant de s'adonner à des activités de toutes sortes. Dès 1899, à AbbotsHolme en Angleterre, dans la première *new school* fondée par Cecil Reddie, les enfants n'ont pas de cours de mathématiques, mais se livrent à l'arpentage des terrains et tiennent les comptes de l'école ; ils n'ont pas d'enseignement de biologie mais cultivent un potager et organisent des expositions florales ; au lieu d'apprendre la littérature dans les livres, ils présentent les pièces du répertoire aux villageois... Autant de tâches mobilisatrices, surtout pour des enfants volontaires et qui ont été placés dans cet établissement par des parents eux-mêmes très cultivés. Reste la question fondamentale : qu'apprennent-ils à cette occasion et qui apprend vraiment ? Ils sont mobilisés, certes, mais cette mobilisation elle-même ne peut-elle pas provoquer une sorte d'« aspiration par la production » qui aboutira à esquiver les apprentissages au nom de l'efficacité ? Ne va-t-on pas fuir les problèmes, plutôt que de perdre du temps à les résoudre, chercher quelqu'un qui, lui, sait déjà, et écarter ceux dont l'incompétence ralentirait le rythme du groupe ? ».

J'ai choisi ce passage, car il est très caractéristique de l'auteur. Il n'est fait référence à aucune source. Donc, le lecteur est censé accepter ce que l'auteur dit sur Cecil Reddie et AbbotsHolme.

Je viens de relire les pages 67-89 de la nouvelle édition de *La Relation pédagogique* (2007), de G. Weigand et R. Hess, celles qu'ils consacrent à Cecil Reddie et AbbotsHolme. Elles étaient déjà dans la première édition. Ce que l'on peut y lire sous la plume de G. Weigand et R. Hess est beaucoup plus précis que ce que dit Philippe Meirieu et la date qu'ils donnent pour le démarrage de l'expérience : 1889, est de dix années plus ancienne que celle qu'indique Philippe Meirieu. G. Weigand et R. Hess citent le livre d'Edmond Demolins dont nous tirons nos informations. Ce livre est de 1897. D'où Philippe Meirieu sort-il ses informations ? De Demolins, probablement ? De l'édition originale que nous avons consultée ou de la nouvelle édition, rééditée dans la collection « Exploration interculturelle et science sociale », par Lucette Colin et Remi Hess, en 1998 ? Pourquoi ne cite-t-il pas le texte original ? Et s'il tient ses informations de *La Relation pédagogique*, pourquoi ne la mentionne-t-il pas ?

Plus grave que cette absence de référence : l'interprétation qu'il donne de l'expérience de Cecil Reddie est contraire à la réalité. Philippe Meirieu fait semblant d'ignorer qu'il y avait 5 heures par jour de cours théorique (mathématiques, notamment) à AbbotsHolme. Philippe Meirieu ignore la réalité de l'éducation nouvelle qu'il évoque constamment, sans y aller voir vraiment ! C'est donc la permanence de ses insinuations contre la pédagogie active qui détruit celle-ci, bien davantage que les discours des auteurs qu'il

présente comme réactionnaires. Pourquoi Philippe Meirieu travaille-t-il de cette façon ? Ses attaques ont, apparemment, pour objectifs de distinguer les bons des mauvais pédagogues. Pour lui, il y a les anti-pédagogues et les mauvais pédagogues.

Cette observation est permanente dans notre lecture de cet auteur. On peut encore remarquer cette posture avec la pédagogie institutionnelle (il y a une note très développée sur ce sujet dans *Du parler au faire*).

Le fait qu'il nomme l'école de Cécil Reddie : « New school » est une de ses inventions. Ce collège d'Abbotsholme ne s'est jamais désigné ainsi et s'il emploie un mot anglais, c'est pour faire authentique, même si mais cela n'a pas de rapport avec ce qui se dit là-bas. En outre, l'erreur de date n'est pas une faute de frappe. Il dit ailleurs que l'éducation nouvelle a été inventée au début du XX^e siècle comme s'il ignorait tout du mouvement de l'éducation nouvelle du XIX^e siècle. Il faudrait continuer la critique avec sa conception implicite sur ce qu'est apprendre. Je n'ai pris qu'un exemple, bien que ce sont tous ses livres qui sont écrits sur ce modèle.

Une constante : les livres édités par l'équipe de Paris 8 (Lucette Colin, Remi Hess et leurs collaborateurs : Antoine Savoye, Anne-Marie Imbert, Christine Delory-Momberger en ont fait paraître 300 depuis 1988 dans leurs collections) ne sont pratiquement pas mentionnés, sauf deux ou trois assez souvent cités (le Dewey de 1989, le Houssaye de 1994). Le monde pédagogique francophone réel est complètement ignoré par Philippe Mérieu alors que les sciences de l'éducation de Paris 8 constituent incontestablement, depuis 40 ans, l'un des plus grands pôles de pédagogie qui ait jamais existé dans le monde.

De plus, Philippe Meirieu a une pensée purement nationale. Il n'a aucune curiosité comparative. Il ignore par exemple Marc-Antoine Jullien. Il ne le mentionne pas, parmi les pédagogues qu'il énumère longuement dans *Pédagogie : le devoir de résister*, Paris, ESF, 2007, pp. 103 à 116 alors qu'on peut le considérer avec G. Weigand et R. Hess, Marc-Antoine Jullien comme l'un des plus grands pédagogues du XIX^e siècle. Philippe Meirieu ignore, nous l'avons vu aussi, Schleiermacher. Plus généralement il ignore totalement la pédagogie allemande. Très souvent, quand il évoque un auteur étranger, c'est de seconde ou troisième main et il passera donc à côté des continua que construisent G. Weigand et R. Hess (ceux qu'ils dégagent ensemble dans leur livre *Analyse institutionnelle et pédagogie*, publié en Algérie : la raison, le romantisme, etc.).

Implicite (car il n'utilise pas ces mots), Philippe Meirieu sépare les révolutionnaires des réformistes. Il place R. Hess dans les révolutionnaires en se voulant « réformiste ». Par rapport à G. Weigand et R. Hess, il n'a pas d'intérêt de connaissance pour la philosophie.

Une autre caractéristique paradoxale de sa pédagogie : alors qu'il est surimpliqué pour son objet, sur le contenu, il prône la désimplification. Il prône la distance, l'immense distance avec l'autre. Il ne faut pas qu'il y ait du désir. Cela bloque les apprentissages. Rien que sur ce domaine, il y aurait un livre entier à écrire. G. Weigand et R. Hess, sont pour l'amour pédagogique. Si R. Hess n'avait pas aimé Lefebvre, Lapassade, Lourau et quelques autres, il ne serait pas ce qu'il est. Il n'y a pas d'antagonisme entre l'amour et l'apprentissage ! Au contraire. Il n'y a que l'amour, le désir, pour apprendre ! L'implication peut être aussi idéologique. Donc, pas de place pour l'implication dans la pédagogie de Philippe Meirieu. Il préconise une pédagogie sans désir, totalement désimpliquée. Meirieu,

est totalement aligné sur Janusz Korczak qui, comme on sait, avait sur ce terrain du désir un immense aveuglement, un point aveugle qui a toujours intéressé Remi Hess, à l'époque où il était président de l'Association française, et qu'il lisait avec passion les textes de Korczak (dont Philippe Meirieu ignore *Les moments pédagogiques*).

Pas d'individualisation du désir, de l'idéologie, du projet organisationnel. La pédagogie de Philippe Meirieu est une pédagogie scolaire pour des élèves. G. Weigand et R. Hess enseignent à des personnes... Alors, tout le reste se déduit de cela : si Philippe Meirieu cherche à être rationnel, il échoue du fait de son implication dans le politique, qui l'oblige constamment à choisir le juste milieu. Est-il sujet ou objet de son désir de carrière ? Son discours pédagogique se veut optimiste, engagé. Du fait de la distance qu'il entretient avec tout, on pourrait le trouver démobilisateur. Jamais de perspective d'éducation « tout au long de la vie ». On va à l'école pour aller à l'école. Pour G. Weigand et R. Hess, l'école n'est qu'une organisation parmi beaucoup d'autres. Leur pédagogie est un art qui ne se réduit pas à l'école.

Comme elle le raconte dans *La passion pédagogique*, G. Weigand a appris à enseigner alors qu'elle était lycéenne : (elle participait à la formation permanente d'agriculteurs). Son intérêt pour la pédagogie théorique s'enracine dans cette pratique. Pour elle, comme elle l'explique, l'horizon de la pratique est toujours présent dans son effort pour faire la théorie. R. Hess a appris à enseigner en observant sa mère faire le catéchisme : elle a quitté l'école à 15 ans, mais elle était une bonne enseignante. La formation de R. Hess en Centre Pédagogique Régional, en 1971-72, ne lui a pas apporté un gramme de formation ; il a eu sa formation avant de passer le concours, et sur le terrain de la vie !).

Comme le disait Ivan Illich, si les institutions étaient vraiment éducatives, il n'y aurait pas besoin d'école. Sans aller jusqu'à cette extrémité, il y a une reconnaissance à opérer dans toute la société de ce « moment pédagogique » que tentent de dégager G. Weigand et R. Hess.

À l'opposé de nos auteurs, Philippe Meirieu veut former des professionnels de la pédagogie, alors que R. Hess dit n'avoir jamais été qu'un amateur dans ce domaine. Il ne pense pas que la pédagogie soit un métier ; pour lui, c'est un art. Sa fille Charlotte, au départ, est une professeur de danse. Elle a l'art de savoir enseigner. Son père lui a transmis son savoir-faire dans ce domaine. Elle n'a pas eu besoin d'aller en IUFM pour savoir enseigner.

Enfin, si ce groupe de Paris 8 travaille au développement du moment de la pédagogie, il n'en a jamais fait un absolu. R. Hess a aussi développé le moment de la danse, celui de la philosophie, celui du jardinage, du voyage, de l'apprentissage des langues, de l'amitié, etc. C'est le travail qu'il développe en peignant un tableau, en rencontrant ses amis, etc. qui le forme à enseigner. Le tact pédagogique, il l'a appris en dansant le tango. Apprendre le savoir-vivre est cent fois plus important pour apprendre à gérer une classe que de lire un livre de recettes pédagogiques. C'est un peu paradoxal, mais pour ce qui nous concerne la pédagogie n'est pas davantage qu'un moment.

Dernière remarque. Dans la pédagogie de Philippe Meirieu, aucune place pour le biographique. Il évoque constamment la correspondance scolaire de Freinet, mais c'est une ritournelle : on sent qu'il ne sait pas ce qu'est une vraie correspondance, tenir un journal de classe, écrire des monographies, raconter son histoire de vie. La

pédagogie de Philippe Meirieu est une pratique normative désincarnée, non historisée dans la vie de l'enfant. La quantité de textes qu'il a produits est telle qu'elle ne donne plus de prise. Tout lecteur est noyé dans l'autoréférentialité. Puisque Philippe Meirieu s'est approprié le discours de tous, il ne reste que la dernière référence de ses propres nouveaux ouvrages !

Mon analyse est peut-être quelque peu critique mais il nous semble important de critiquer la dérive de faire de la pédagogie un absolu ! Le pédagogue est d'autant plus fort, qu'il sait vivre d'autres moments dans sa vie. Ces moments constituent des ressources pour penser son action pédagogique.

Au moment où il a pris la direction de son IUFM, Remi Hess avait proposé à Méirieu une correspondance qu'il a refusée sans justification. A l'époque, Remi Hess venait de publier sa correspondance avec De Luze. Finalement, c'est avec G. Weigand qu'il a conduit cette correspondance pédagogique. On voit aujourd'hui ce que cet échange régulier des deux maîtres a pu produire comme création : l'une et l'autre ont puisé dans cet échange les ressources d'une imagination pédagogique nouvelle, enrichie des apports de l'autre culture. G. Weigand et R. Hess construisent l'Europe de l'éducation. Grâce à Augustin Mutuale et au groupe des pédagogues de Constantine, leur effort s'élargit à l'Afrique. On sait que ce travail est aussi conduit par Armando Zambrano en Amérique latine. A l'université de Cali, il a créé un groupe de recherches qui publie (en espagnol) des ouvrages comparables à ce que nous tentons de faire en Algérie...

L'éducation nouvelle avait été un vrai mouvement international. Ne sommes-nous pas en train de questionner de manière nouvelle le défi que représente l'éducation du XXI^e siècle ?

Bibliographie

- Hess, Remi. 2001. *Centre et périphérie*. 2^e édition, Paris : Anthropos.
- Hess, Remi. 1996. *Chemin faisant. Roman institutionnel d'un ethnologue de l'éducation*, Ivan Davy.
- Hess, Remi. 1975. *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*. Paris : Jean-Pierre Delarge.
- Hess, Remi, 1981. *La sociologie d'intervention*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hess, Remi. 1989. *Le lycée au jour le jour. Ethnographie d'un établissement d'éducation*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Hess, Remi. 1998. *Pédagogues sans frontières. Ecrire l'intérité*. Paris : Anthropos.
- Hess, Remi. 2003. *Produire son œuvre. Le moment de la thèse*. Paris : Téraèdre.
- Hess, Remi. 2005. *Le journal des idées. Tome 1. Le journal des moments*. Presses universitaires de Sainte Gemme.
- Hess, Remi. 2006. « Georges Lapassade et l'invention de l'analyse institutionnelle », présentation à la 5^e éd. de *Groupe, organisation institution*, de G. Lapassade, Paris : Anthropos, XLIV + 272 p.
- Hess, Remi. 2007. *Journal des moments. Section 2 : Journaux de voyage. Volume II : Construire l'Europe de l'éducation. Tome 2 : Cara Italia. Livre 2 : Lecce. Momento Salento*, Presses universitaires de Sainte Gemme.

- Hess, Remi. 2008. *Henri Lefebvre, une pensée du possible*. Paris : Alban.
- Hess, Remi. 1988. Savoye Antoine, *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Hess, Remi et Savoye, Antoine. 1993. *L'analyse institutionnelle*. Paris : Presses universitaires de France, « Que sais-je ? ».
- Hess, Remi et Authier, Michel. 1994. *L'analyse institutionnelle*. Paris : Presses universitaires de France, « L'éducateur ».
- Hess, Remi et Delory-Momberger, Christine, 2001 *Le sens de l'histoire. Moments d'une biographie*, Paris, Anthropos.
- Hess, Remi, Lapassade, Georges, Lourau, René, Ville, Patrice et Weigand, Gabriele. 2006. *Analyse institutionnelle et socialanalyse*, Collection « Transductions », Paris : AIFS.
- Hess, Remi et Illiade, Kareen. 2006. *Moment du journal et journal des moments, suite à Janusz Korczak, Les moments pédagogiques*, Paris : Anthropos.
- Hess, Remi et Faria-Fortecoef, Clarisse. 2006. « Dispersion et totalité : Théorie des moments et construction de la personne », Entretien réalisé le 18 novembre.
- Hess, Remi et Wulf, Christophe. 1999. « Introduction ». In *Parcours, passages et paradoxes*, (dir) Hess Remi et Wulf Christophe, Paris : Anthropos.
- Hess, Remi. 1999. « Ecrits biographiques, exploration interculturelle et formation » in *Revue Pratiques de formation, analyse*, in *Le travail de l'interculturel : une nouvelle perspective pour la formation*, Paris : Université Paris 8.
- Hess Remi. 1996. « Préface » à *La pédagogie des rencontres interculturelles*, dir. Colin Lucette et Müller Burkhard, Anthropos.
- Hess, Remi. 2006. « Analyse institutionnelle et évaluation ». In Jean Aubégny, Loïc Clavier (dir.). *L'évaluation. Entre permanence et changement*. Paris : L'Harmattan.
- Hess, Remi et Weigand, Gabriele. 2006. « De la dissociation à l'autre logique ». Préface à Boumard P, Lapassade G., Lobrot M. *Le mythe de l'identité*. Paris : Anthropos.
- Hess, Remi et Weigand, Gabriele. 1994. *La relation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Hess, Remi et Weigand, Gabriele (dir.). 2006. *L'observation participante dans les situations interculturelles*. Paris : Anthropos, 278 p.
- Hess, Remi et Weigand, Gabriele. 2006. « Notre moment le playsien ». Présentation à Frédéric Le Play. *L'organisation du travail*. 8° éd., texte établi et présenté par R. Hess et G. Weigand. Paris : Anthropos, XIX + 360 p.
- Weigand, Gabriele et Hess, Remi. 2007. *La relation pédagogique*, (nouvelle édition refondue), Paris : Anthropos, préface de Lucette Colin, X + 290 p.
- Weigand, Gabriele. 2007. *La passion pédagogique. Récit de vie recueilli et présenté par Remi Hess*. Paris : Anthropos, XXXVI + 194 p.
- Weigand Gabriele, Hess Remi, 1999. « L'animation herméneutique des groupes interculturels », conférence remaniée, prononcée le 19 juillet 1999 à Warnemünde.

Weigand, Gabriele et Hess, Remi. 2005. *L'analyse institutionnelle*, enseignement en ligne, Université Paris 8.

Weigand, Gabriele et Hess, Remi. 2008. *Analyse institutionnelle et pédagogie*. Ain M'lila (Algérie) : Ed. Dar el Houda, 239 p, préfacé par Mohamed Daoud.

Weigand, Gabriele. 2007. « Théorie et pratique de l'analyse institutionnelle : de ma découverte de la pédagogie institutionnelle à l'expérience de Ligoure. In Mohamed Daoud et G. Weigand (dir). *Quelle éducation pour l'homme total ? Remi Hess et la théorie des moments*. Ain M'lila (Algérie) : Ed. Dar el Houda, 428 p.

Weigand Gabriele. 2005, *Les grandes figures de la pédagogie*, IED, L'enseignement en ligne, université Paris 8.

Weigand, Gabriele, 2006. « L'analyse institutionnelle, une forme de recherche-action éducative ? Enquête sur le paradigme ». In *Analyse institutionnelle et socianalyse*, Tome 1, Paris : AISF, Transductions.

Weigand, Gabriele. 2007. « L'apport de Johann Friedrich Herbart à la pensée pédagogique. Pourquoi s'intéresser à Herbart aujourd'hui ? ». Préface, in Johann Friedrich Herbart, *Tact, autorité, expérience et sympathie en pédagogie*. Edité par Johan Tilmant, Paris : Anthropos.

Weigand, Gabriele. « Sociologie et histoire ». Préface, in Remi Hess, *Henri Lefebvre, une pensée du possible. Théorie des moments et construction de la personne*, à paraître.