

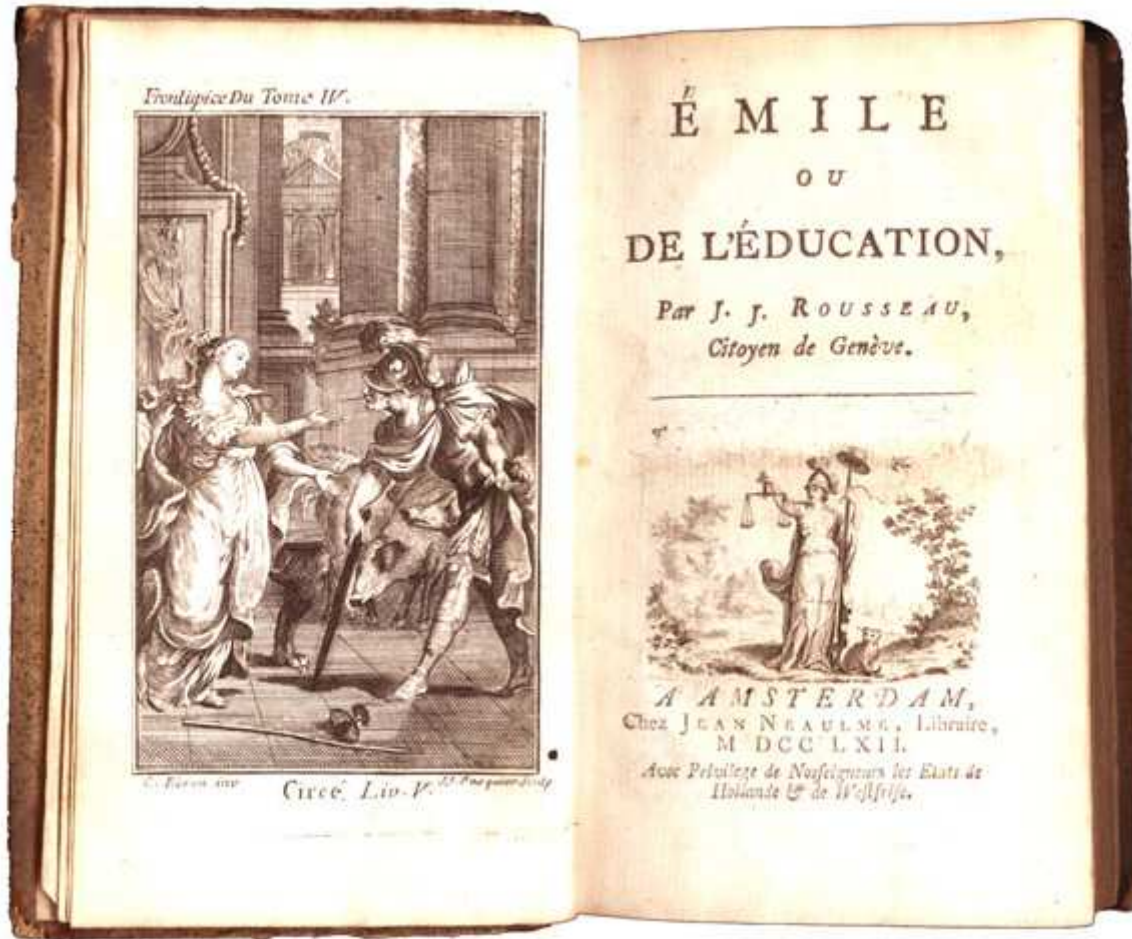
# L'école ou la vie ? Fausse alternative, vraies questions

Olivier Maulini  
Université de Genève

Berne, 25 août 2011

WHAT ON EARTH AM I  
DOING IN HERE ON THIS  
BEAUTIFUL DAY?/  
THIS IS THE ONLY LIFE  
I'VE GOT!!





Rousseau, 1762

## Le paradoxe du métier de vivre...

OCDE, 2001

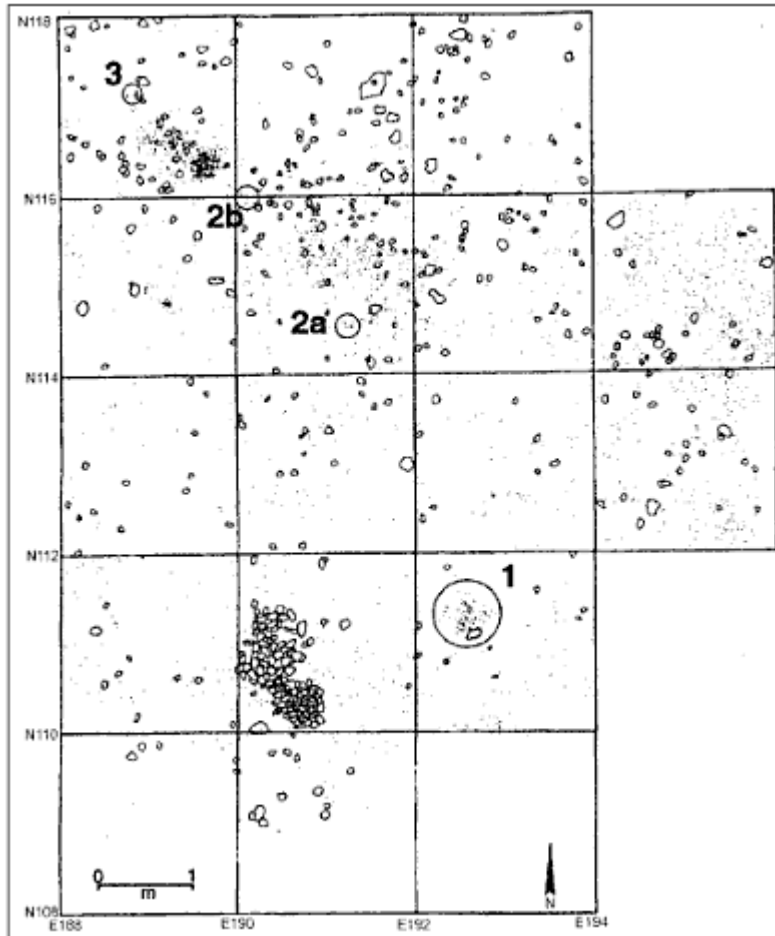


1. L'école hors de la vie : triple fonction
2. L'école contre la vie ? Double seuil
3. La controverse au-dedans
4. Enseigner aujourd'hui : quelle vie !

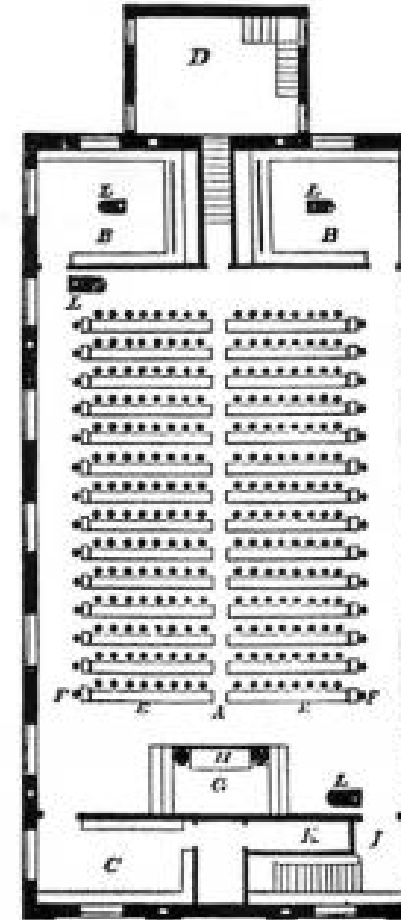
1. L'école hors de la vie : triple fonction
2. L'école contre la vie ? Double seuil
3. La controverse au-dedans
4. Enseigner aujourd'hui : quelle vie !

# La forme scolaire [skholè]

Paléolithique supérieur (-35'000 ans)



Temps modernes (+1'850 ans)

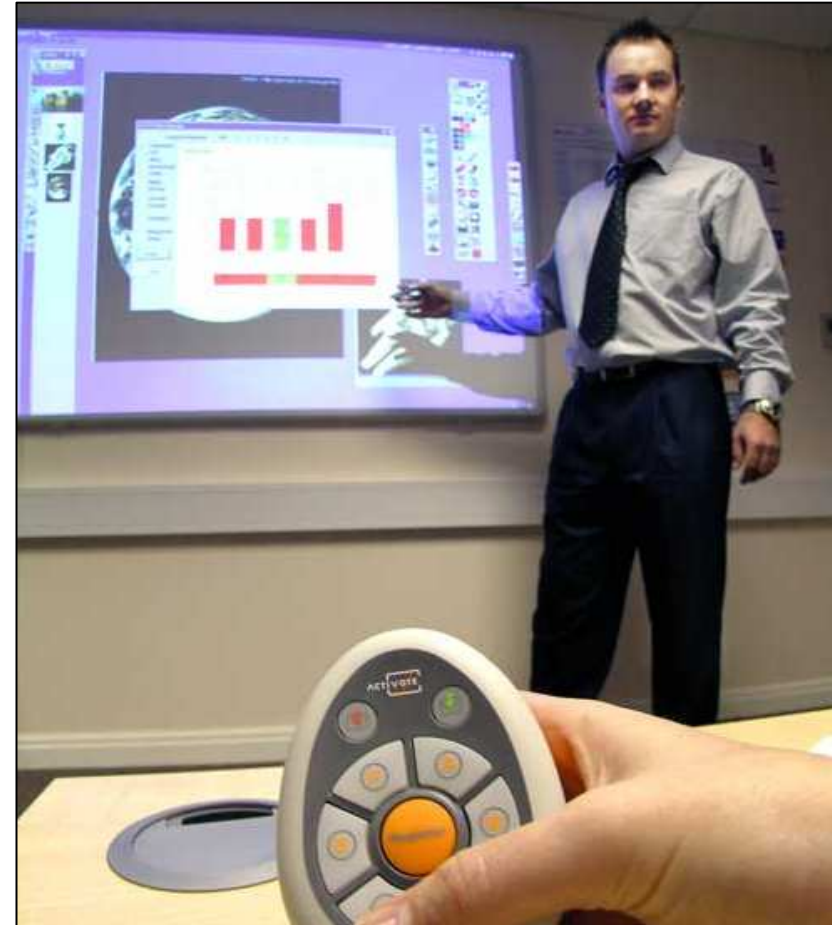
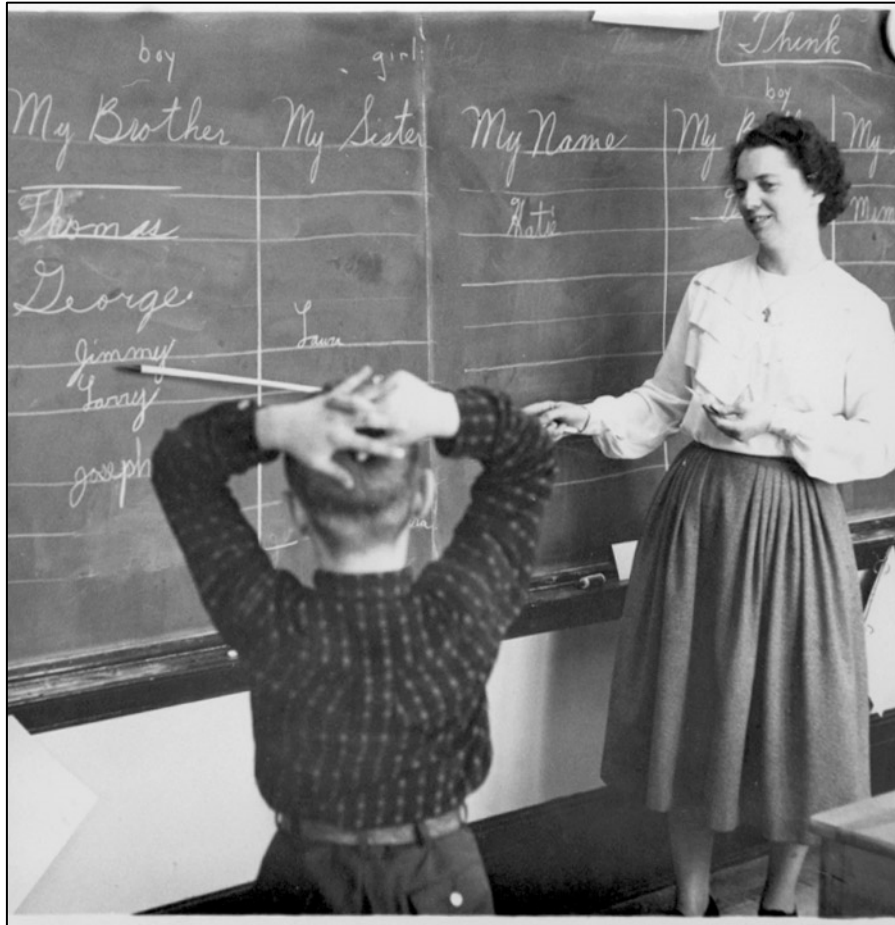


[Tehrani & Riede, 2008 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994 ; Maulini & Montandon, 2005]

## Trois fonctions (ou le projet didactique)

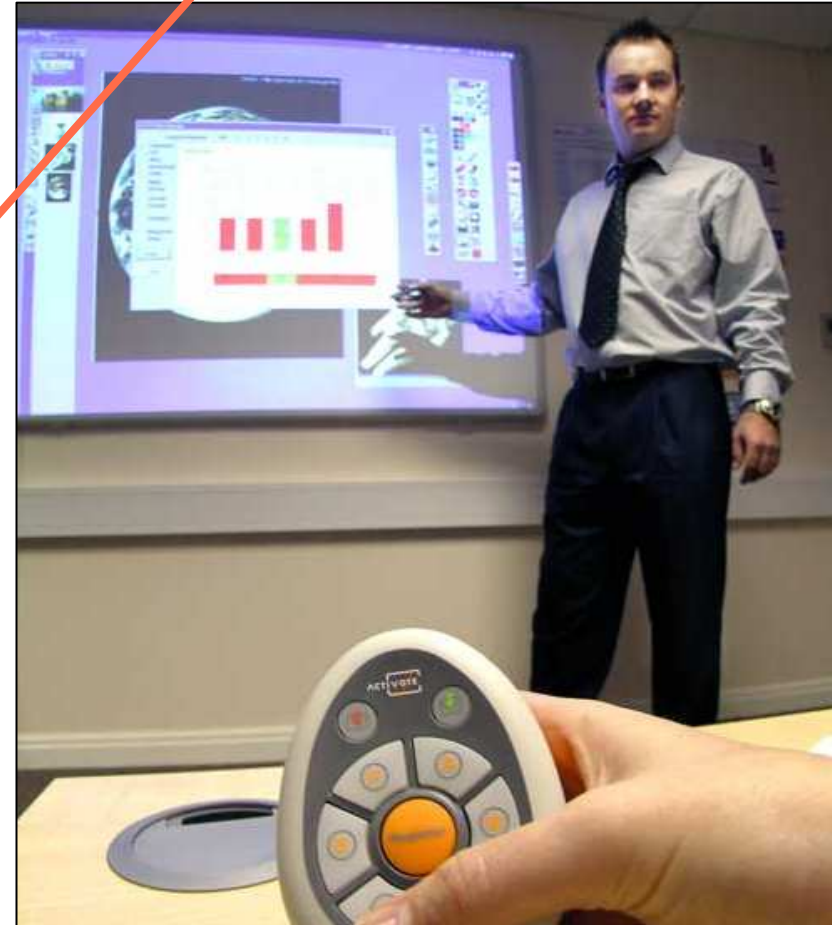
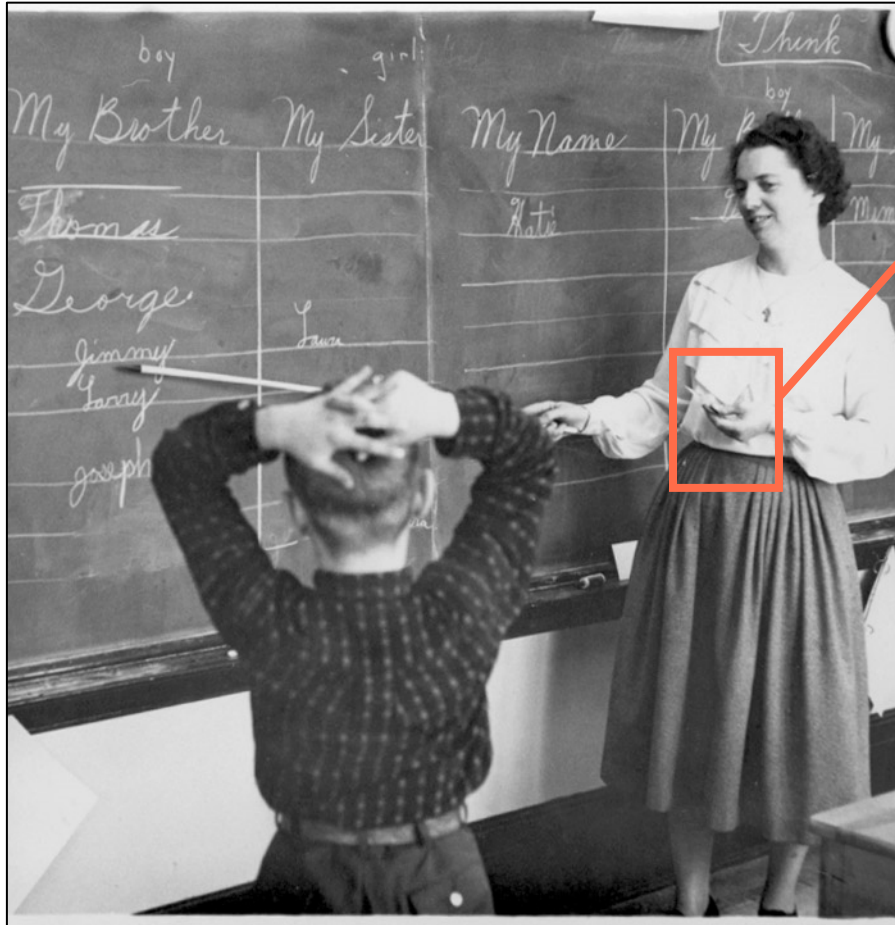
- **Fonction de simulation** : apprendre hors des pratiques sociales permet de se tromper sans risque (droit à l'erreur)
- **Fonction de décomposition** : être dans un lieu protégé permet d'aborder les savoirs dans un ordre raisonné (progression sans obstacle)
- **Fonction de secondarisation** : penser en marge des pratiques permet d'en faire des objets à analyser (étude réflexive)

# L'ordre de l'enseignement



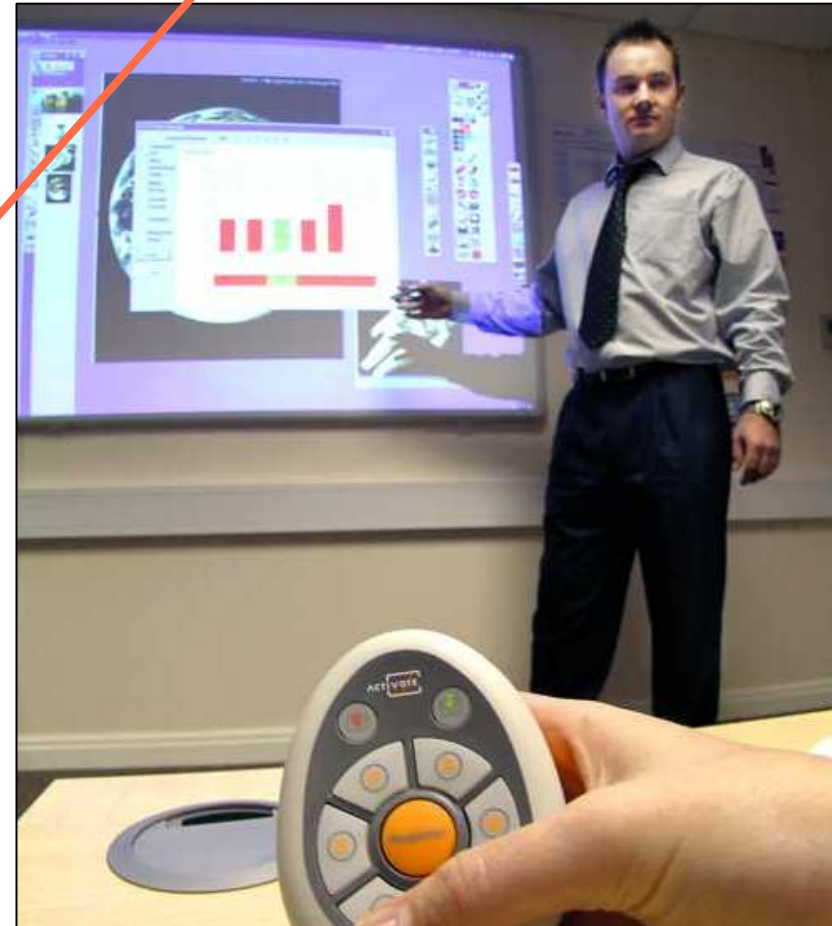
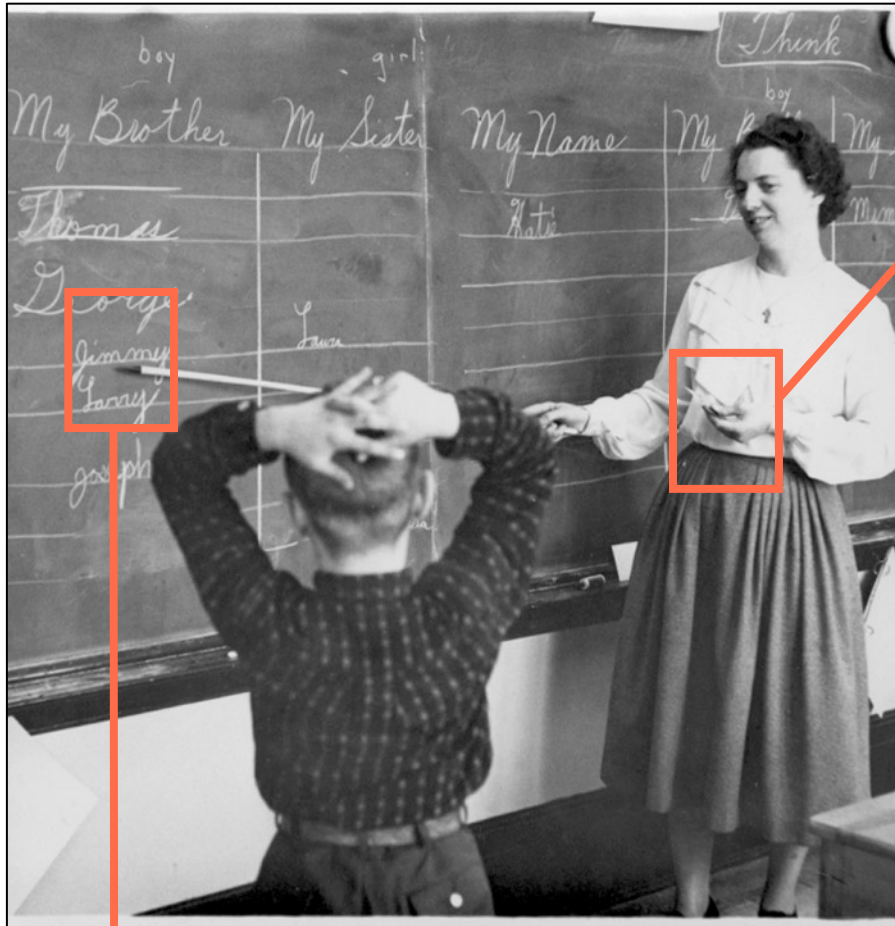
# L'ordre de l'enseignement

Simulation



# L'ordre de l'enseignement

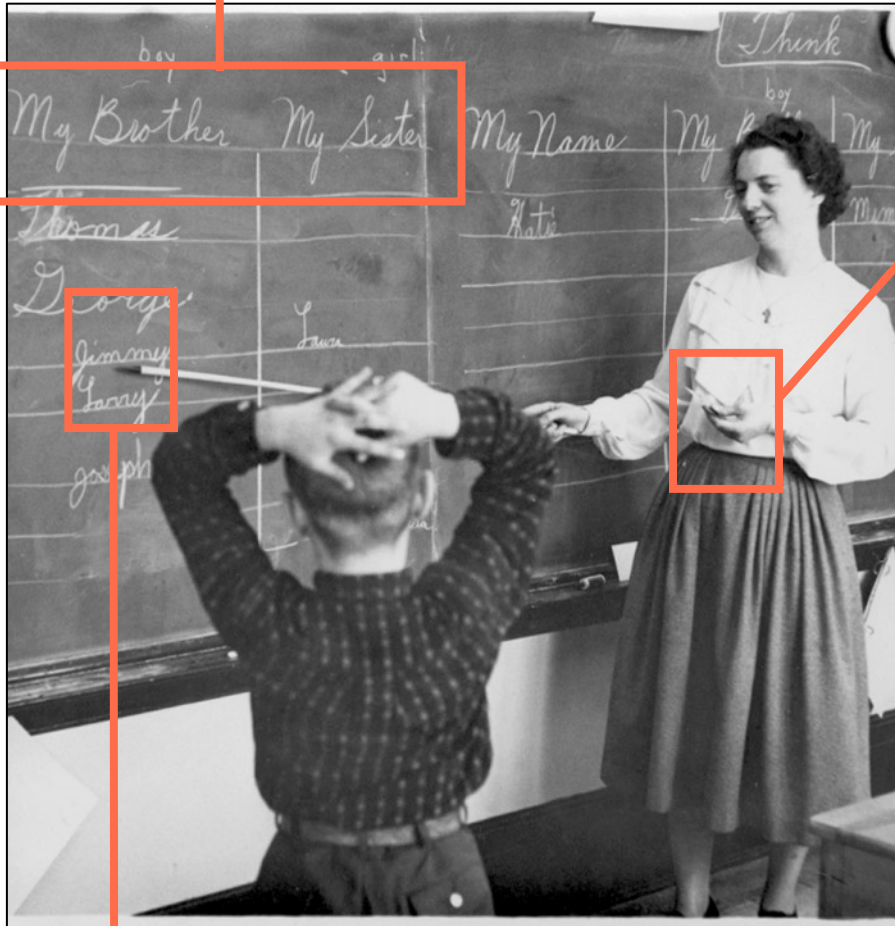
Simulation



Décomposition

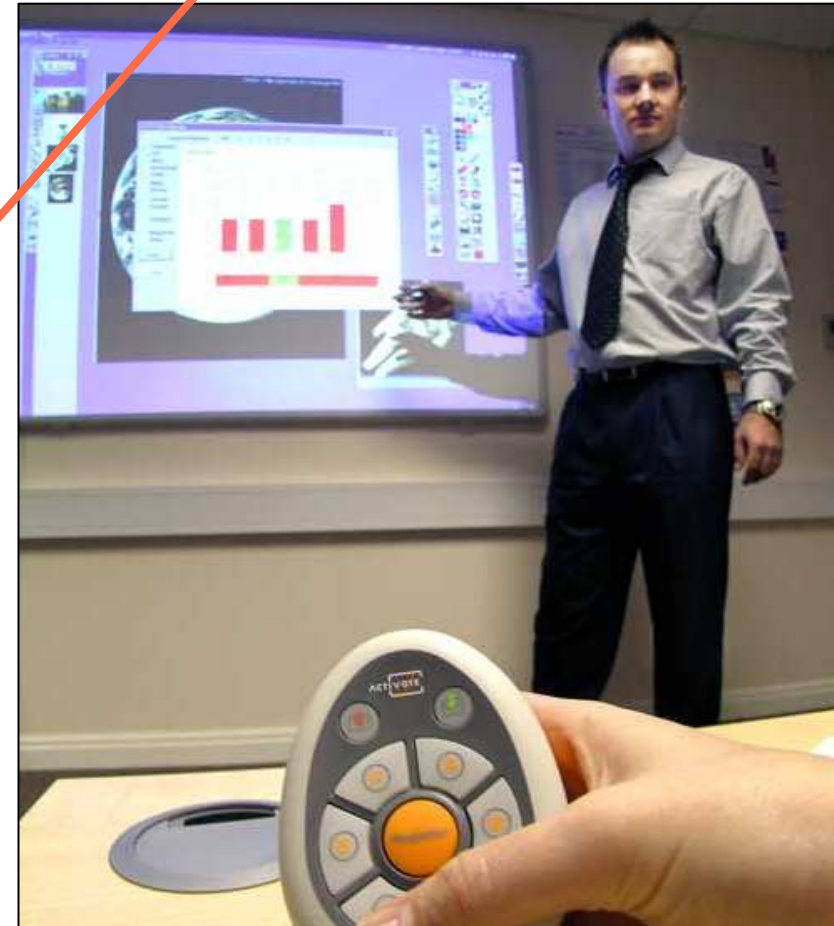
# L'ordre de l'enseignement

Secondarisation



Décomposition

Simulation



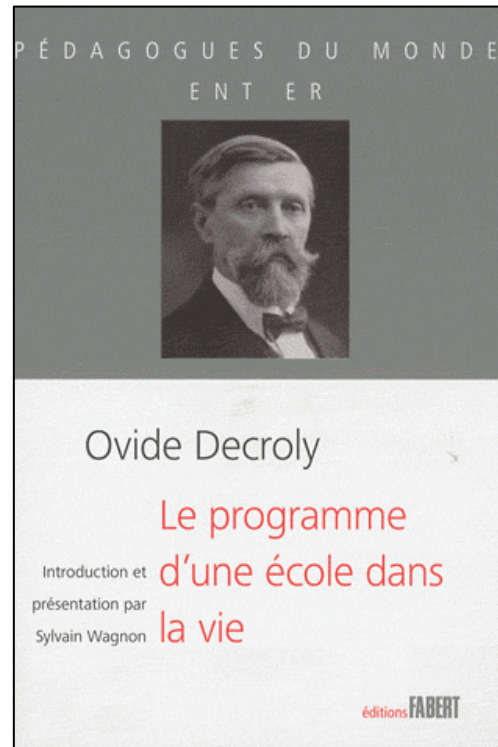
1. L'école hors de la vie : triple fonction
2. L'école contre la vie ? Double seuil
3. La controverse au-dedans
4. Enseigner aujourd'hui : quelle vie !

## Double seuil (ou la critique pédagogique)

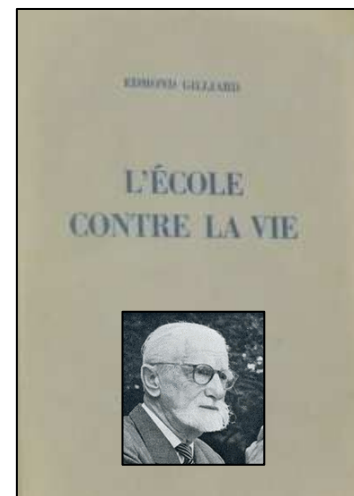
- **Excès de simulation** : l'absence d'enjeu peut couper les apprentissages des pratiques sociales (situations 'artificielles')
- **Excès de décomposition** : l'ordre des programmes peut entrer en conflit avec celui des problèmes ('réponses sans questions')
- **Excès de secondarisation** : étudier le monde peut dissuader de viser sa transformation (posture 'contemplative') (?)



Pestalozzi, 1801

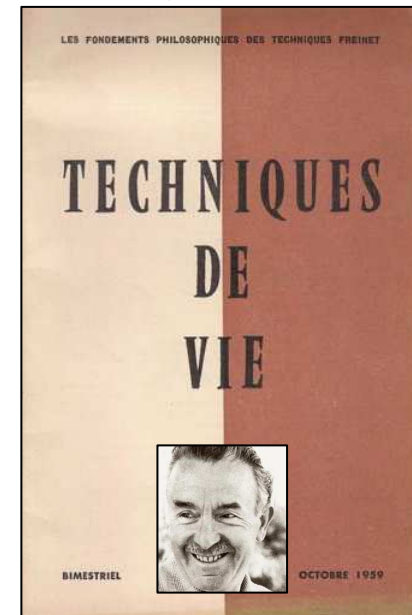


Decroly, 1908



Gilliard, 1942

Freinet, 1960



« L'école est par excellence un atelier de stérilisation. On lui donne des enfants normaux, on s'efforce d'en faire des hommes retardés. Elle met tout son soin à émousser le dard de la vie. À la liqueur d'enfance, elle mêle le jus de la sénilité. Elle fait, des enfants, de petits vieux, faussant ainsi, d'un seul coup, la nature de l'enfance et la nature de la vieillesse, offensant également la naïveté de l'enfance et la dignité de la vieillesse. (...) L'enseignement dit classique est particulièrement expert en cette désastreuse besogne de dénaturalisation, de dévitalisation, de « mortification » de la jeunesse. Il est « de classe » dans le plus mauvais sens du mot : il n'y en a pas de plus partisan, de moins libéral. Il défend les intérêts d'une classe, celle qui a tout avantage à ce qu'on vive de mémoire et non d'évidence, à ce qu'on étouffe les raisons du présent sous les raisonnements du passé... Ce n'est pas du dehors que j'en parle. Je connais assez ma matière. Je sais quel parti mortel on peut tirer des langues mortes, et comment, d'elles aux langues vivantes, la contagion opère. (...) On apprend aux enfants à jouer avec les morts ; rien de plus propre à détourner leur curiosité des urgences de la vie. » (Gilliard, 1942. p. 81)

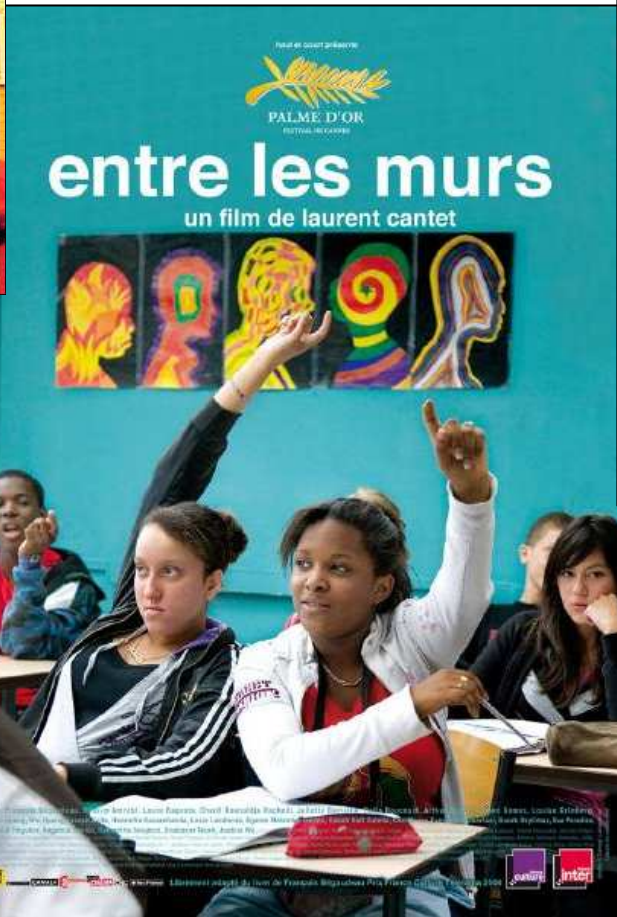
« L'école est par excellence un atelier de stérilisation. On lui donne des enfants normaux, on s'efforce d'en faire des hommes retardés. Elle met tout son soin à émousser le dard de la vie. À la liqueur d'enfance, elle mêle le **jus de la sénilité**. Elle fait, des enfants, de petits vieux, faussant ainsi, d'un seul coup, la nature de l'enfance et la nature de la vieillesse, offensant également la naïveté de l'enfance et la dignité de la vieillesse. (...) L'enseignement dit classique est particulièrement expert en cette désastreuse besogne de dénaturalisation, de dévitalisation, de « mortification » de la jeunesse. Il est « de classe » dans le plus mauvais sens du mot : il n'y en a pas de plus partisan, de moins libéral. Il défend les **intérêts d'une classe**, celle qui a tout avantage à ce qu'on vive de mémoire et non d'évidence, à ce qu'on étouffe les raisons du présent sous les raisonnements du passé... Ce n'est pas du dehors que j'en parle. Je connais assez ma matière. Je sais quel parti mortel on peut tirer des langues mortes, et comment, d'elles aux langues vivantes, la contagion opère. (...) On apprend aux enfants à jouer avec les morts ; rien de plus propre à détourner leur curiosité des **urgences de la vie**. » (Gilliard, 1942. p. 81)

1. L'école hors de la vie : triple fonction
2. L'école contre la vie ? Double seuil
- 3. La controverse au-dedans**
4. Enseigner aujourd'hui : quelle vie !

François Bégaudeau  
Entre les murs



Bégaudeau, 2006



Cantet, 2008



Maître : Mettons que je dise (il écrit au tableau noir) « il faut que je sois... », euh, on va dire « ...en forme », « il faut que je sois en forme ». Qu'est-ce que c'est que ce « sois », là ? (il l'entoure) Eva ?

Eva : C'est du présent du subjonctif.

Maître : Très bien ! C'est du présent du subjonctif. Alors si je veux construire un imparfait du subjonctif, je vais faire une concordance de temps (il écrit au tableau). Je vais mettre un passé là : « il fallait que je... ? » Kumba ?

Kumba : ...fusse !

Maître : Fusse ?

Kumba : Fusse.

Maître : Eh oui !

Esméralda (indignée et moqueuse) : Mais vous croyez vraiment que je vais aller voir ma mère, j'vais dire « il fallut que je sois fusse ! » Qu'est-ce qu'elle va comprendre ?

Maître : C'est pas « il fallut que je sois fusse... » C'est... Apprends d'abord la phrase avant de... de gueuler.

Esméralda : « Il fallait que je sois fusse en forme ! »

Maître : « Il fallait que je fusse en forme » : c'est une concordance des temps.

Esméralda : Mais **ça se dit pas dans la vie**, j'sais pas... C'est la vérité, c'est la vérité.

Kumba (dans le brouhaha) : J'avais raison, j'avais raison ! C'était « je fusse ».

Maître : Si je peux me permettre de répondre. Est-ce que je peux répondre à la question qui m'est posée ? Si ça vous intéresse vraiment...

Esméralda (ironique) : Je vous autorise !

Maître : La première chose que j constate, c'est qu'avant même de maîtriser un savoir, en l'occurrence l'imparfait du subjonctif, vous êtes déjà en train de me dire que ça sert à rien. Commencez par le maîtriser... (protestations, il pointe la classe du doigt) Commencez par le maîtriser et après vous pourrez remettre en cause le fait qu'on l'utilise... déjà.

Angelica : Mais, monsieur... !

Maître : Quoi, « monsieur, monsieur » ?

Angelica : Mais ils ont raison. Parce que c'est pas pareil que le langage de maintenant. Excusez-moi, ça c'était avant. Même ma grand-mère elle parlait pas comme ça.

Boubakar : Mais même ton arrière-grand-père il disait pas ça ! Ben ouais, **c'est dans le Moyen Age, ça !**

Maître : Mais non, c'est pas dans le Moyen Age. Et d'abord...

Boubakar : Mais si, eh !

Kumba : **C'est les bourgeois !**

Angelica : Dites-moi, c'est la dernière fois, c'est quand que vous avez entendu quelqu'un parler comme ça ! C'est quand c'est la dernière fois que vous avez entendu quelqu'un parler comme ça !

Maître : Hier, hier avec des amis, on a utilisé l'imparfait du subjonctif.

Boubakar : Oui, mais quelqu'un de normal, quelqu'un de normal ! On va pas s'mettre à dire ça à des gens dans la rue. On va dire ça et...

Maître : Eh, eh, eh ! Est-ce que je peux répondre ?! (silence)

Boubakar : Ouais.

(Cantet, 2008 ; transcription om)

# La coupure scolastique : trois procès

Bourdieu, 1997



Esmeralda

« Ça se dit pas dans la vie ! » [espace]



Boubacar

« C'est dans le Moyen Age, ça ! » [temps]



Koumba

« C'est les bourgeois ! » [lien social]

## La coupure scolastique : trois procès



Esmeralda

« Ça se dit pas dans la vie ! » [espace]  
[ « urgences de la vie » ]



Boubacar

« C'est dans le Moyen Age, ça ! » [temps]  
[ « jus de la sénilité » ]



Koumba

« C'est les bourgeois ! » [lien social]  
[ « intérêts d'une classe » ]



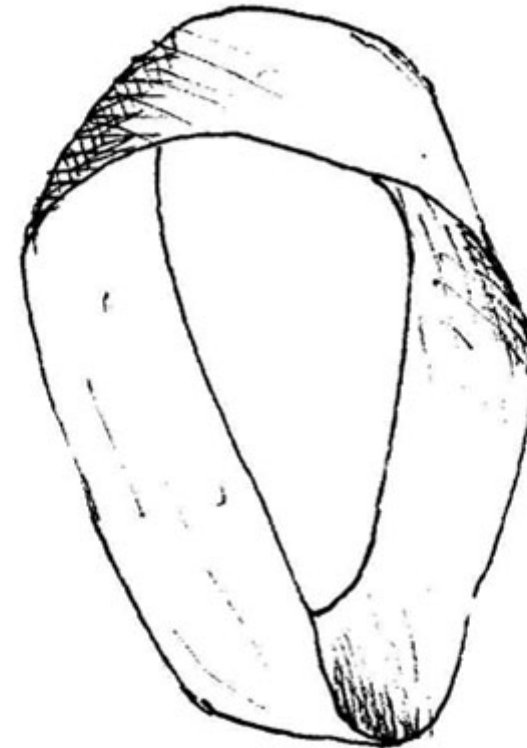
1. L'école hors de la vie : triple fonction
2. L'école contre la vie ? Double seuil
3. La controverse au-dedans
4. Enseigner aujourd'hui : quelle vie !

## Fausse alternative

Habermas (1968) : l'intérêt fait la connaissance qui devient l'intérêt idéal...

Bachelard (1949) : la société fait l'école qui devient la société idéale...

- > À **quelle vie** l'école prépare-t-elle : celle que nous *avons* ou celle que nous *souhaitons* ?  
(Nussbaum, 2011)



## Vraies questions (?)

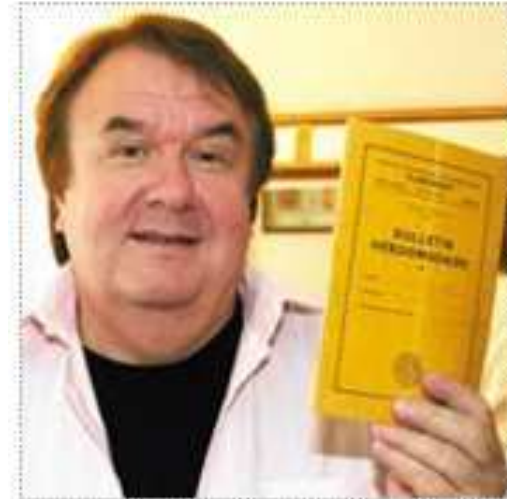
- L'enseignement problématisé : obstacle ou ressource pour former ?
- L'autorité recomposée : échec ou visée de l'instruction publique ?
- L'intention d'enseigner et le désir d'apprendre : deux écoles ou une complexité ?
- Sélectionner ou intégrer : à **qui** sert la clôture scolaire ?

## Vraies questions (?)

- L'enseignement problématisé : obstacle ou ressource pour former ?
- L'autorité recomposée : échec ou visée de l'instruction publique ?
- L'intention d'enseigner et le désir d'apprendre : deux écoles ou une complexité ?
- Sélectionner ou intégrer : à **qui** sert la clôture scolaire ?



**La note, l'échec,  
c'est simplement  
le jeu de la vie !**  
Alain Morisod,  
29 août 2006



Merci pour votre attention.

[Olivier.Maulini@unige.ch](mailto:Olivier.Maulini@unige.ch)

# Références

- Bachelard, G. (1949/1998). *Le rationalisme appliqué*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bégaudeau, F. (2006). *Entre les murs*. Paris : Verticales.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Cantet, L. (2008). *Entre les murs*. Film DVD. Paris : Haut et Court.
- Decroly, O. (1908/2009). *Le programme d'une école dans la vie*. Paris : Fabert.
- Freinet, C. (1960). L'originalité des Techniques Freinet de l'Ecole Moderne. *Techniques de vie*, 3, 1-6.
- Gilliard, E. (1942). L'école contre la vie. In D. De Rougemont, E. Gilliard & H. Roorda, *Trois pamphlets pédagogiques*. Lausanne : L'Âge d'Homme.
- Habermas, J. (1968/1973). *La technique et la science comme « idéologie »*. *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Paris : Gallimard.
- Maulini, O. & Montandon, C. (Ed.) (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, Mass. & London : Harvard University Press.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Rousseau, J.-J. (1762/1966). *L'Emile*. Paris : Flammarion.
- Tehrani, J. J. & Riede, F. (2008). Toward an archaeology of pedagogy : learning, teaching and the generation of material culture traditions. *World Archaeology*, 40(3), 316-331.
- Vincent G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Derrière le maître, sur un tableau, un verbe conjugué à l'imparfait. Les terminaisons ont été soulignées. Toute la classe, silencieuse, planche sur un exercice.

Esméralda : M'sieur, pourquoi ils mettent « imparfait de l'indicatif » ? Pourquoi c'est pas « l'imparfait » ? Pourquoi c'est pas « l'imparfait »... ?

Maître (avec une certaine douceur) : Mais je te retourne la question, Esméralda. Pourquoi est-ce qu'on dit « de l'indicatif » ?

Esméralda (lève les yeux au ciel) : Euh, là, mais c'est abuser. Mais si je savais, j'vous le demanderais pas.

Maître : Oui, certes... Alors les autres, pourquoi est-ce qu'on dit... est-ce qu'on précise « imparfait de l'indicatif »... pourquoi pas seulement « imparfait » ? Nassim.

Nassim (en montrant ses mains sales) : M'sieur, ça vous dérange pas si jeux aller me laver les mains, parce que... ?

Maître : Oui, c'est ça, va te laver les mains. Qu'on en finisse. Allez, rapidement, rapidement... Si on dit « imparfait de l'indicatif » c'est bien qu'on veut le distinguer d'un autre imparfait. De quel imparfait il faut le distinguer ?

Agam (très calmement) : C'est l'imparfait du subjonctif.

Maître (avec un sourire d'encouragement) : Exactement ! L'imparfait du subjonctif. Très bien. Est-ce que quelqu'un peut me donner un exemple d'imparfait du subjonctif ? (Kumba lève la main, le maître sourit ironiquement) J'y crois pas, Kumba, mais je t'écoute...

Kumba (en riant). Attendez... J crois qu'j'vais m'tromper, hein !

Maître : Oui, je crois aussi, oui.

Kumba : Je fusse...

Maître (un sourire en coin) : « Je fusse... ? », bien sûr... Du verbe fusser : je fusse, tu fusses...

Kumba : Non ! Je sais pas... Non, non. Je fusse, nous fussions, vous fussiez, ils fussent...

Maître (étonné) : Voilà. C'est pas si bête ! Simplement tu sais pas l'utiliser, simplement tu as retenu une vague terminaison de l'imparfait du subjonctif. Mettons que je dise (il écrit au tableau noir) « il faut que je sois... », euh, on va dire « ...en forme », « il faut que je sois en forme ». Qu'est-ce que c'est que ce « sois », là ? (il l'entoure) Eva ?

Eva : C'est du présent du subjonctif.

Maître : Très bien ! C'est du présent du subjonctif. Alors si je veux construire un imparfait du subjonctif, je vais faire une concordance de temps (il écrit au tableau). Je vais mettre un passé là : « il fallait que je... ? » Kumba ?

Kumba : ...fusse !

Maître : Fusse ?

Kumba : Fusse.

Maître : Eh oui !

Esméralda (indignée et moqueuse) : Mais vous croyez vraiment que je vais aller voir ma mère, j'vais dire « il fallut que je sois fusse ! » Qu'est-ce qu'elle va comprendre ?

Maître : C'est pas « il fallut que je sois fusse... » C'est... Apprends d'abord la phrase avant de... de gueuler.

Esméralda : « Il fallait que je sois fusse en forme ! »

Maître : « Il fallait que je fusse en forme » : c'est une concordance des temps.

Esméralda : Mais **ça se dit pas dans la vie**, j'sais pas... C'est la vérité, c'est la vérité.

Kumba (dans le brouhaha) : J'avais raison, j'avais raison ! C'était « je fusse ».

Maître : Si je peux me permettre de répondre. Est-ce que je peux répondre à la question qui m'est posée ? Si ça vous intéresse vraiment...

Esméralda (ironique) : Je vous autorise !

Maître : La première chose que j'constate, c'est qu'avant même de maîtriser un savoir, en l'occurrence l'imparfait du subjonctif, vous êtes déjà en train de me dire que ça sert à rien. Commencez par le maîtriser... (protestations, il pointe la classe du doigt)  
Commencez par le maîtriser et après vous pourrez remettre en cause le fait qu'on l'utilise... déjà.

Angelica : Mais, monsieur... !

Maître : Quoi, « monsieur, monsieur » ?

Angelica : Mais ils ont raison. Parce que c'est pas pareil que le langage de maintenant. Excusez-moi, ça c'était avant. Même ma grand-mère elle parlait pas comme ça.

Boubakar : Mais même ton arrière-grand-père il disait pas ça ! Ben ouais, **c'est dans le Moyen Age, ça !**

Maître : Mais non, c'est pas dans le Moyen Age. Et d'abord...

Boubakar : Mais si, eh !

Kumba : **C'est les bourgeois !**

Angelica : Dites-moi, c'est la dernière fois, c'est quand que vous avez entendu quelqu'un parler comme ça ! C'est quand c'est la dernière fois que vous avez entendu quelqu'un parler comme ça !

Maître : Hier, hier avec des amis, on a utilisé l'imparfait du subjonctif.

Boubakar : Oui, mais quelqu'un de normal, quelqu'un de normal ! On va pas s'mettre à dire ça à des gens dans la rue. On va dire ça et...

Maître : Eh, eh, eh ! Est-ce que je peux répondre ?! (silence)

Boubakar : Ouais.

Maître : Moi, je veux bien discuter, mais dans le calme. Effectivement, bon, c'est vrai que tout le monde ne parle pas de cette façon-là, et même ils sont assez rares les gens qui parlent comme ça, là je te l'accorde. C'est même plutôt des gens snobs qui utilisent l'imparfait du subjonctif. Plutôt.

Angelica : Euh, ça veut dire quoi « snob » ?

Maître : « Snob », c'est de gens, c'est des gens... (mime la chose), si tu veux c'est des gens un peu maniérés, un peu précieux, qui ont des... voilà, qui parlent avec des manières, comme ça...

Boubakar : Les homosexuels !? (rires)

Maître (rit) : Non, pas les homosexuels ! On peut être maniéré, on peut avoir un certain sens du raffinement sans forcément être homosexuel, Boubakar. En tout cas, moi ce que je retiens : on peut trouver le registre soutenu un peu maniéré, et que ce soit un truc de bourgeois, très bien. L'important c'est de bien mesurer le fait qu'il y a plusieurs registres, et comme je vous le dis toujours, et comme je vous le répéterai encore souvent, je pense, et savoir alterner entre ces registres : entre le familier, le courant, le soutenu, entre l'oral et l'écrit, voilà, voyager entre tout ça, et tout maîtriser... Oui, Lucie.

Lucie : Mais comment on sait si c'est à l'écrit et si c'est à l'oral ?

Maître : Comment on sait quand il faut utiliser un mot plutôt à l'oral ou à l'écrit ? Bon, ben ça c'est des choses, normalement, qui s'apprennent, ben, normalement, comme ça, sur le tas, j'ai envie de dire. Pour ça, il faut se servir un petit peu de l'intuition.

Damien : C'est quoi la tuition ?

Maître : C'est quoi l'intuition. Ben l'intuition, c'est quand on peut pas servir vraiment de la raison. Quand on peut pas vraiment... c'est pas une histoire de savoir et de pas savoir, c'est un petit peu une question de sentir les choses. Ça se sent, voilà.  
L'intuition, c'est quand on sent les choses.

Damien : Mais si on le sent pas ?

Maître : Si on sent pas, et ben, comment dire... l'intuition ça peut s'acquérir en pratiquant beaucoup la langue, et c'est à ce moment là qu'on apprend à distinguer presque mécaniquement, ou naturellement, entre l'oral et l'écrit... (Cantet, 2008 ; transcription om)