

# L'école ou la vie ? Fausse alternative, vraies questions <sup>1</sup>

Olivier Maulini  
Université de Genève  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2011

« Qu'est-ce que je fais ici par cette belle journée ?!  
C'est la seule vie que j'ai !! »

© Calvin, par Bill Watterson



On sait que l'école est un lieu singulier, où les jeunes sont supposés se retirer du monde pour y retourner plus tard, mieux formés. C'est en tout cas ce qu'ont affirmé et affirment encore la plupart des textes programmatiques, de *l'Emile* de Rousseau (qui voulait préparer son élève au « métier de vivre ») aux récentes études PISA (qui conçoivent les connaissances et les compétences scolaires comme des « atouts pour la vie »). Qu'en est-il en réalité ? La retraite provisoire des élèves est-elle toujours au service de leur retour dans la société ? Pour qui est-elle assez, trop ou trop peu prononcée ? Les bons élèves – qui deviennent souvent professeurs – sont-ils cloîtrés dans l'école ? Et les autres, sont-ils envoyés trop tard ou trop tôt dans la rue, la « vraie » vie et les métiers « pratiques » ? Finalement, qui en juge, et avec quelle légitimité ?

Je vais moins répondre à ces questions que tenter de montrer pourquoi et comment elles se posent – le plus souvent implicitement, mais sans doute d'autant plus vivement – dans nos sociétés aujourd'hui largement scolarisées. Pour cela, je raisonnerai en quatre temps :

1. Je rappellerai brièvement pourquoi les hommes ont placé l'école *hors de la vie*, c'est-à-dire comment la « forme scolaire » d'apprentissage a très tôt dû assurer les trois fonctions anthropologiques de *simulation*, *décomposition* et *secondarisation* de la culture et des pratiques sociales à transmettre de génération en génération.
2. Nous verrons ensuite comment ces trois fonctions, apparemment nécessaires et suffisantes, peuvent s'avérer dysfonctionnelles quand elles installent l'enseignement si loin du monde que l'école se retourne dès lors *contre la vie*, en tout cas à en croire la critique (ancienne) de l'Education nouvelle.
3. Qu'en est-il aujourd'hui ? Nous pénétrerons *entre les murs* de la classe pour voir que

---

<sup>1</sup> Texte de support d'une conférence prononcée devant le Congrès de la Société suisse pour la formation des enseignant-e-s « 4- bis 12-Jährige-ihre schulischen und ausserschulischen Lern- und Lebenswelten » « Enfants de 4 à 12 ans - Leurs cadres de vie scolaire et extrascolaire », Haute école pédagogique de Berne, 25 et 26 août 2011. Thème : « La classe - Lieu d'enseignement et d'apprentissage » « Unterricht - Ort des Lehrens und Lernens ».

la controverse n'a pas beaucoup évolué en un siècle, mais que le vrai changement réside peut-être dans le fait que les élèves l'ont eux-mêmes introduite *dans* l'école, au cœur des interactions de plus en plus complexes et problématiques qui les relient aux professeurs, et les en séparent en même temps.

4. Quelles conséquences pour l'enseignement ? Je terminerai en considérant l'école *ou* la vie comme une fausse alternative, mais la combinaison des deux sphères comme le schème fondateur de tout projet d'instruire, donc comme la matrice des vraies questions que se posent aujourd'hui ceux qui veulent encore faire œuvre publique d'éducation (Meirieu, 2007).

## 1. L'école hors de la vie : triple fonction

L'école et la classe ne sont pas les seuls lieux où les (petits d')hommes s'instruisent. Mais c'est là qu'ils le font avant tout au contact d'un *enseignement*, c'est-à-dire d'une activité spécifique, planifiée et réflexive de confrontation à des savoirs socialement prédéterminés. L'instruction obligatoire est historiquement née de cette intention d'extraire la formation de base des aléas de la vie quotidienne pour instaurer un espace protégé offrant le « loisir » (du grec *skholè*) d'observer le monde, d'apprendre par étapes et de commettre des erreurs pour revenir *ensuite*, mais mieux préparé, aux pratiques en vigueur dans la société (Vincent, Lahire & Thin, 1994 ; Maulini & Montandon, 2005 ; Dessus, 2007 ; Schneuwly, 2008).

Avant l'école, les savoirs humains étaient inscrits dans les pratiques sociales en vigueur. Ils se transmettaient directement à travers elles, par frayage, imitation, dialogue au fil de l'activité. Les fils de tailleur devenaient tailleurs, les filles de bergère, bergères, en partageant les occupations de leurs parents, en prenant leur relais progressivement, en étant initiés aux savoirs utiles au gré du travail en cours et des problèmes à résoudre pour le réaliser (Delbos & Jorion, 1984). Aujourd'hui encore, la plupart des enfants apprennent à manger, marcher, parler, monter dans le bus ou actionner l'automate à billets directement dans leur environnement.<sup>2</sup>

Mais les paléoanthropologues ont montré que l'apprentissage de certaines pratiques sociales s'est très tôt détaché de ces pratiques elles-mêmes, comme on le voit par exemple sur les sites d'industrie lithique présentant côte à côte, non pas un, mais deux ateliers de taille du silex (Tehrani & Riede, 2008 ; Ferguson, 2008) : un atelier de *production*, jonché des débris issus d'un travail d'expert, réalisé sur la part la meilleure et la plus rare du matériau ; et un autre de *formation*, où les éclats sont plus grossiers et la pierre employée de moins bonne qualité. Tout indique que les tailleurs expérimentés ont voulu protéger à la fois leur matière première (précieuse et difficile d'accès) et leur activité (minutieuse et mentalement absorbante) de la fougue et de la maladresse des enfants. En créant une « école de taille », ils faisaient d'une pierre deux coups (sic...) : ils protégeaient leur travail (production), et aménageaient à l'écart un temps et un espace d'apprentissage réservés aux jeunes générations

---

<sup>2</sup> Certains enfants font ces apprentissages en lisant eux-mêmes la liste des courses, le prix des denrées, l'horaire des transports publics et le plan de la ville : nuance essentielle au moment d'entrer dans la scolarité.

(formation).

La « forme scolaire » d'apprentissage ne date donc pas d'hier. Elle s'est répandue dans le monde entier, en tout cas partout où l'écriture a permis de stocker et d'organiser, en quantité importante, des savoirs à enseigner. Elle se caractérise par la désintronisation – partielle ou totale, ponctuelle ou durable – entre, d'une part le temps de vivre, d'autre part le temps d'*apprendre à vivre* ou le temps d'*apprendre pour vivre*. À quoi sert cette séparation ? En écho au calcul effectué jadis par *homo habilis*, on a coutume de lui attribuer trois fonctions :

1. En isolant les novices des experts, l'école atténue les effets de leur ignorance, de leurs premiers tâtonnements, des essais et des erreurs du débutant, des accidents qui gâchent le travail, des questions qui le ralentissent, etc. En classe, on a le droit de se tromper ; et même le devoir de douter et de se risquer. C'est la fonction de *simulation*, celle qui permet (ou doit permettre) à l'élève d'échouer sans frais.
2. Être à l'abri des aléas de l'existence permet aussi de planifier les choses didactiquement. Dans la vie, les problèmes et les solutions s'enchaînent dans le désordre, au gré des besoins et des urgences du moment. Pour apprendre, il est plutôt recommandé d'aller du simple au complexe, de l'élémentaire à l'architecturé, quitte – comme à l'école de ski – à éprouver les subtilités du remonte-pente *après* avoir appris à contrôler ses spatules en phase de descente... C'est la fonction de *décomposition*, celle qui découpe et range les savoirs dans un programme non naturel, mais facilitant leur appropriation.
3. Prendre son temps offre enfin de quoi observer, analyser, théoriser, bref, objectiver les opérations à effectuer. Hors de l'école, on utilise le langage comme le peintre fait usage des couleurs (action) ; à l'intérieur, on étudie sa grammaire tel un physicien décomposant la lumière (théorisation). Dans le préau, les élèves jouent au football (action) ; au cours d'éducation physique, ils peuvent s'extraire du jeu, comparer les situations, discuter des gestes et des comportements adoptés, étudier ceux qui sont avisés ou non (objectivation). Les pratiques sociales ne sont pas (seulement) subjectivement vécues : elles deviennent objet de réflexion et de critique, d'échange d'arguments et de mutualisation des raisonnements. C'est la fonction de *secondarisation*, celle qui permet de s'approprier des compétences en faisant le détour par la conceptualisation.

Il n'y a donc ni école, ni enseignement, sans rupture entre ce que les enfants font en classe et ce qu'ils vivent par ailleurs entre amis, en famille, dans le préau, le village ou la cité : c'est un fait, mais c'est aussi un paradoxe ; jusqu'où se former au « métier de vivre » (Rousseau) ou aux « compétences pour la vie » (PISA) en se tenant méthodiquement à l'écart des pratiques sociales, donc de l'usage des savoirs formels dans la vie des gens ?

## 2. L'école contre la vie ? Double seuil

S'extraire du monde, certes, mais jusqu'à quel point, donc pour combien de temps ? Cette question fut et reste le *leitmotiv* de la critique pédagogique, de l'Education nouvelle et de leurs ramifications contemporaines. Si l'horizon de l'école est la formation d'un lettré, d'un

esprit si bien socialisé par l'institution qu'il finit par y enseigner à son tour les langues mortes qu'il aura mis 10 ou 20 ans à assimiler, le pas de côté est littéralement sans retour et il se transforme en enfermement : le bon élève entre à l'école, non pour en ressortir, mais pour y rester, ce qui conditionne le destin de ses voisins de pupitre, priés de s'en aller au fur et à mesure du processus endogène de sélection. La *coupure scolastique*, expliquait Bourdieu (1997), assure l'asymétrie des savoirs et des rapports au savoir, la domination des clercs sur les travailleurs manuels, et la reproduction des hiérarchies sociales et culturelles. Cela lui vaut sa mauvaise réputation.

Reprenons donc tour à tour les trois fonctions (utiles) de la forme scolaire, et voyons comment l'abus de chacun de ces biens peut se révéler contre-productif à la fin :

1. À trop *simuler* les situations, l'école peut contraindre les élèves à poser et résoudre des problèmes sans lien avec le monde qui les attend. En classe, on copie des listes de mots ou des aphorismes dictés par le maître, au lieu d'écrire de vrais textes à de vrais interlocuteurs ; on vide et on remplit des baignoires simultanément, plutôt que de calculer l'empreinte écologique d'un seul bain chaud ; on apprend les grandes dates des invasions barbares ou des Croisades, pas le lien entre l'histoire de l'Occident, nos guerres d'aujourd'hui et nos angoisses devant l'immigration. Les activités vécues et les savoirs à retenir n'ont de sens que pour la frange des élèves qui acceptent de s'y intéresser, par goût de la discipline, par obéissance de principe ou dans l'attente d'étudier la branche de leur choix à l'Université (Perrenoud, 2004 ; Fabre, 2005). Ceux qui n'ont pas ces ressorts en tête sont écartés ou choisissent de s'auto-éliminer.
2. À trop *décomposer* le savoir enseigné, on risque même de faire disparaître tout problème derrière les leçons à apprendre et les exercices à répéter (Astolfi, 2008). Les élèves peuvent citer de mémoire le nom des pays d'Asie ou celui des muscles extenseurs et fléchisseurs, mais peuvent-ils – hors de l'école – arbitrer un conflit de frontière ou soigner une entorse ? Les concepts et les compétences-clefs d'un curriculum intégré demanderaient un apprentissage interactif, continu, prolongé, là où la forme scolaire a prévu un quadrillage des progressions en disciplines, degrés, séquences, leçons et récitations successives : autant d'étapes à « passer » ou à « redoubler » au gré des notes et des moyennes donc du classement des élèves en fonction des savoirs qu'ils se montrent ou non capables de restituer (Gather Thurler & Maulini, 2007). À la limite, on étudie moins par souci d'être éclairé qu'en monnayant sa participation contre la promesse d'une promotion.
3. On peut enfin *secondariser* les pratiques sociales à l'excès. Analyser le jeu de Zidane, Messi et Pelé aide peut-être à mieux shooter dans le ballon ; mais ne faire que cela retient de s'exercer, donc d'être à l'œuvre *sur le champ*. C'est pourtant sur le terrain, au pied du mur et dans l'action qu'on reconnaît, au total, la pertinence d'une formation. Des lycéens peuvent étudier l'usage des métaphores et des chiasmes dans les tragédies de Shakespeare : sauront-ils quoi en faire dans une conversation ? (Reboul, 1980 ; Perrenoud, 1997, 2011) On pourrait dire que l'objectif n'est pas là, et que connaître et apprécier le théâtre élisabéthain devrait être une fin en soi pour des Humanités dignes de ce nom. Mais on retombe tôt ou tard sur le paradoxe de départ : que demande-t-on à l'école ? D'enseigner tout de suite l'anglais courant à tous les jeunes gens, ou de désigner l'élite qui lira plus tard Hamlet et Macbeth couramment ? Politiquement, il est prudent de réclamer les deux choses ; scientifiquement, mieux vaut vérifier à qui profite un tel vœu.

Entre défaut et excès de *skholè*, posons pour l'instant qu'il existe des tensions, et qu'une façon de les subir consiste à les dissimuler sous un œcuménisme de bonne ou de mauvaise foi. Les faits montrent plutôt que l'école et la classe sont des lieux d'apprentissage privilégiés, mais qui peuvent perdre une part de leurs avantages *si l'on oublie que ces avantages sont limités*. Les physiciens parlent de phénomène de « double seuil » lorsque le franchissement d'une certaine valeur par une variable entraîne l'apparition d'un phénomène brusque et inédit. Par exemple : plus on tire sur un élastique, plus il se tend ; mais vient un moment où il rompt : on a changé de changement ! Franchir le second palier annule soudainement tous les bénéfices du premier. De même avec la forme scolaire : le mieux étant l'ennemi du bien, en abuser est moins sage qu'en user. C'est en tout cas ce que conseillait l'écrivain et professeur vaudois Edmond Gilliard en 1942, dans son pamphlet insolemment intitulé *l'Ecole contre la vie*<sup>3</sup> :

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)

La charge est rude et peut paraître anachronique (ou l'expression d'une vieille polémique). Pour Gilliard, l'école ne fait pas que tourner le dos à la vie, elle y « met tout son soin ». Elle ne fait pas que « dévitaliser » et « mortifier » la jeunesse, elle sert les intérêts sectoriels d'une classe dominante fatalement conservatrice, préférant les « raisonnements du passé » aux « raisons du présent ». Cette rhétorique « péremptoirement assertotique » (Hameline, 1986) relève d'un genre pédagogique qui a souvent eu l'habitude de dénoncer les excès... sans modération. Il s'agit donc moins de prendre les accusations de Gilliard à la lettre que de prendre l'accusateur au mot : quel rapport entre ses indignations du passé et nos soucis du présent ?

### **3. La controverse au-dedans : « Même ma grand-mère elle parlait pas comme ça ! »**

Passons donc du débat sur l'école aux tensions *dans* l'école, en observant la manière dont les apprentissages s'opèrent (ou non...), ordinairement, dans les interactions entre élèves et

---

<sup>3</sup> Les passages en gris sont surlignés par moi. On verra plus loin pourquoi.

enseignants. Et observons-le maintenant.

Soixante ans après Gilliard, son collègue professeur et écrivain François Bégaudeau a tourné le film tiré de son roman éponyme *Entre les murs* (2006) pour témoigner de son expérience de maître de français dans un collège parisien.<sup>4</sup> Son projet nous intéresse particulièrement, puisqu'il situe toute l'action collective dans l'espace clos d'une classe, à l'écart du bruit de la rue... à moins que ce bruit ait désormais investi l'abri. Bégaudeau annonce qu'il ne veut « pas [exposer] de grandes idées sur l'école, mais des faits ». Il ne veut ni défendre ni dénoncer une pédagogie modèle, mais mettre en scène « un enseignant qui veut transmettre les valeurs de l'école républicaine à des élèves ne comprenant pas toujours le sens de ce qu'ils apprennent » (Bégaudeau, Cantet & Campillo, 2008). Les dialogues du roman et du film sont vifs, tranchants, parfois déroutants. Ils ressemblent moins à une leçon magistrale tombant d'en haut qu'à une joute verbale (parfois physique...) entre un groupe de jeunes à contenir et un adulte sans cesse occupé à justifier son travail et à rendre son autorité crédible. Il y a du désordre, de l'indiscipline, de l'insolence *entre les murs*, et c'est en faisant face à cette adversité que le maître arrache la coopération des élèves, quand et seulement quand il parvient à dominer la situation. La controverse sur ce qui vaut la peine d'être appris et enseigné n'est pas morte : elle résonne au contraire en permanence dans la classe, le cinéma terminant d'ouvrir l'espace clos de l'école et de le désenchanter aux yeux des foules de spectateurs invités à y pénétrer.

Prenons un épisode emblématique du film, moins parce qu'il serait fréquemment et intégralement observable dans les pratiques réelles, que parce que le professeur-acteur François Marin, *alias* Bégaudeau choisit d'y concentrer ce qu'il a vécu comme enseignant et ce qu'il souhaite exprimer comme artiste. On y voit la classe aux prises avec un exercice de conjugaison qui va vite entraîner une question anodine d'une élève, une réaction du maître soucieux de reprendre la balle au bond, puis un déferlement d'opinions portant moins sur la réponse à chercher que sur l'*intérêt* qu'il y aurait (ou pas) à se questionner. La relation didactique n'est possible qu'à l'expresse condition que le professeur soit reconnu *maître des questions* (Maulini, 2005a) : dès que les élèves contestent la valeur de son questionnement ou, pire, qu'ils renversent les rôles en l'*« autorisant »* à guider ainsi l'interaction, alors c'est le monde à l'envers, le retournement de la clôture scolaire, une espèce de révolution<sup>5</sup> :

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 » ?

---

<sup>4</sup> Le film inspiré du livre a été réalisé par Laurent Cantet (2008). Il a reçu la Palme d'Or du Festival de Cannes la même année.

<sup>5</sup> Les passages surlignés en gris font écho à ceux qui l'ont été dans le texte de Gilliard. Les deux autres phrases soulignées illustrent combien l'enseignement est difficile lorsque la condition pour accéder à un savoir est de « beaucoup [le] pratiquer » dans la vie pour « sentir les choses » intuitivement, en même temps qu'on enjoint aux élèves de « commencer par maîtriser » la norme du maître pour ensuite s'en servir ou non en société...

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 je vais 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 fallait que je sois fusse ! » Qu'est-ce qu'elle va comprendre ?

Maître : C'est pas « il fallait 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)

Les passages surlignés en gris font écho au texte de Gilliard et à ses trois angles d'attaque principaux :

1. Pourquoi étudier le subjonctif imparfait à l'école ? « *Ça se dit pas dans la vie, s'indigne Esméralda. 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 ?* » Enseigner une langue, des codes, des savoirs quasi étrangers, qui ne s'emploient pas dans le quartier (et guère sur Internet, à la radio ou à la TV), c'est sans doute, et *grosso modo*, ce que Gilliard appelait « détourner la curiosité des jeunes des urgences de la vie ». Aujourd'hui, c'est *intra muros* que les jeunes eux-mêmes refusent d'attendre : le professeur leur demande de patienter ; ils ont peur de perdre leur temps à disserter.
2. Bégaudeau répond à qui veut l'entendre que les ignorants ne devraient critiquer aucun chapitre du programme « *avant même de l'avoir maîtrisé* ». Mais la classe conteste son interdiction. Elle affirme en connaître assez sur la vie présente pour ne pas s'encombrer de savoirs désuets. « *Ça c'était avant, pour Angelica. Même ma grand-mère elle parlait pas comme ça.* » « *C'est dans le Moyen Age, ça* », en rajoute Boubakar. La langue datée est pour eux une langue morte au sens de Gilliard : c'est le « jus de la sénilité » injecté dans les veines des nouvelles générations, qui ont donc bien raison, dirait le pamphlétaire, de refuser qu'on les traite en « petits vieux » de l'ancien subjonctif et qu'on « retarde » ainsi leur émancipation.
3. Pas du tout, lance Bégaudeau dans une sorte de baroud d'honneur, « *hier, hier avec des amis, on a utilisé l'imparfait du subjonctif* ». Que le maître mente ou non, Kumba en profite pour avoir le dernier mot : ce ne sont ni les étrangers, ni les morts qui parlent cette langue inconnue, « *c'est les bourgeois !* », ceux de nos contemporains qui vivent une vie à part, en vase clos, cultivant et défendant « les intérêts de leur classe » dans le vocabulaire de Gilliard. « *Je te l'accorde, c'est même plutôt les gens snobs* » admet Bégaudeau, qui se range mécaniquement dans le camp des « *précieux* », ceux qui se distinguent du bas peuple en se réservant leur code à eux. De son propre aveu, le professeur n'est pas comme « *les gens dans la rue... quelqu'un de normal, quelqu'un de normal !* » se gausse Boubakar : et si le maître n'est pas normal, quel droit lui reste-t-il de juger du langage des autres, d'enseigner et d'évaluer si les jeunes du quartier parlent bien ou mal ?

Cette scène est bien sûr scénarisée et dramatisée pour les besoins du spectacle : elle nous en dit moins sur ce qui s'est passé dans les faits que sur ce que Bégaudeau a voulu signifier de l'expérience scolaire et de la relation pédagogique telles qu'elles lui paraissent problématiques et théâtrales aujourd'hui (Rochex, 1995 ; Fabre, 2011). Reprenant à son

compte la critique de l'Education nouvelle, il se demande en somme si le « loisir de l'étude » ne perd pas son sens quand le moyen devient la fin, quand on repousse de beaucoup – au prétexte qu'on aurait du temps – la confrontation des savoirs et des codes du passé aux problèmes du présent. « *Ça se dit pas dans la vie... ; ça se disait peut-être, mais plus maintenant... ; ça se dit peut-être encore, mais dans le monde des bourgeois, pas chez les gens normaux...* » : sur le fond, les trois reproches des « lascars » du collège n'ont pas bougé d'un cran. Par effet de double seuil, l'école et les maîtres rompraient avec une partie des élèves, ceux qui « ne comprennent pas toujours le sens de ce qu'ils apprennent ». Ce qui aurait changé – fait peut-être le plus troublant – c'est *le lieu de la crispation*. Gilliard, comme Decroly, Dewey ou Freinet avec lui, s'en prenait de l'extérieur à l'école, au nom des intérêts bafoués de la jeunesse et d'une conception progressiste de l'éducation<sup>6</sup>. Esméralda, Angelica, Boubakar et Kumba portent eux-mêmes le fer, et au cœur de l'institution : ils s'en prennent directement à leur enseignant, vocifèrent la critique dans la classe, enaturent l'interaction. Ils ne sont pas représentatifs de l'ordinaire des écoles ordinaires, mais ils sont le miroir grossissant d'une série de difficultés, d'épreuves ou de souffrances nouvelles, ressenties plus ou moins partout par les enseignants (Blanchard-Laville, 2001 ; Barrère, 2002) D'où l'ambiguïté d'aujourd'hui : faut-il féliciter ou, au contraire, mettre au pas ces insolents d'un genre nouveau ?

---

<sup>6</sup> On sait que Decroly (1908) a voulu fonder le renouveau de l'école sur une pédagogie où « nous apprenons plus à vivre qu'à lire », Dewey (1913) sur un désir d'apprendre résultant des « forces à l'œuvre dans la vie de l'enfant », Freinet (1960) sur des « techniques de vie » ancrant l'obligation de raisonner dans un « vrai travail » à réaliser. La référence à des savoirs *vivants* (contre les vérités supposées *mortes* de l'éducation ancienne) fut et reste le fil rouge de la critique pédagogique. La *vie* est d'autant plus fréquemment regrettée par les partisans du changement que la polysémie du concept permet de multiplier les angles de tir : on porte tour à tour le deuil (1) de la vie personnelle de chaque enfant scolarisé (qu'il gâcherait sur les bancs de l'école...), (2) de la vie biologique constitutive du genre humain (tuée dans l'œuf par excès d'abstraction et d'immobilité...), (3) de la vie sociale à laquelle l'école prétend préparer les enfants (mais qu'elle ignorerait systématiquement...), (4) du temps long de la chaîne du vivant (dont la réclusion *entre les murs* rendrait inconscient...), enfin (5) de la vie collective de la classe (dont les maîtres se méfient au lieu d'en faire le terreau de la formation) (voir par exemple : Dubreucq, 1993 ; Oelkers, 2009). Je n'entre pas plus avant dans le débat proprement philosophique, mais je rappelle tout de même que là où certains n'ont cessé de répéter que l'école est *de facto* incluse dans la vie, d'autres ont proposé qu'elle soit *de jure* promue au rang de vie idéale et englobante pour l'humanité. Ainsi Habermas pense-t-il que la vie émancipée se reconnaît au fait que les intérêts humains de connaissance ne sont plus conditionnés par la nécessité de survivre, mais se retournent réflexivement sur eux-mêmes, la *connaissance pour la connaissance* devenant l'intérêt supraordonné : « On ne peut pas limiter la fonction des processus de connaissance, auxquels la socialisation est irrévocablement liée, à n'être que des moyens de reproduction de la vie : ils déterminent eux-mêmes dans la même mesure les définitions qu'on peut donner de cette vie. (...) Dans l'autoréflexion, une connaissance pour l'amour de la connaissance elle-même se trouve coïncider avec l'intérêt qui pousse à l'émancipation, (...) la connaissance et l'intérêt sont confondus. » (Habermas, 1968/1973, pp. 154-157) C'est ce que Bachelard disait à sa façon 20 ans plus tôt, en érigeant la science et l'école en lieux de production et de diffusion du *savoir pour le savoir*, entreprises pleinement humaines nous distinguant de la seule logique d'adaptation empirique des autres espèces : « La cité scientifique est établie en marge de la cité sociale. (...) L'homme adonné à la culture scientifique est un éternel écolier. L'école est le modèle le plus élevé de la vie sociale. Rester un écolier doit être le vœu secret d'un maître. (...) La dialectique du maître et du disciple s'inverse souvent. (...) Il y a là les éléments d'une pédagogie dialoguée. » (Bachelard, 1949/1998, p. 23)

#### 4. Enseigner aujourd'hui : quelle vie !

Au sens propre, un slogan comme « *l'école ou la vie* » pose bien sûr une *fausse alternative* : être à l'école et être en vie ne sont pas « deux propositions telles que si l'une est vraie l'autre est nécessairement fausse, et inversement » (TLFi, 2011). D'abord, les élèves de Bégaudeau montrent que la force vitale bouillonne en classe, même (ou surtout ?) si l'école veut isoler le temps d'apprendre du temps de vivre. Ensuite, des enfants sauvages peuvent subsister sans s'instruire, mais comment apprendraient-ils sans exister ? Quand un bien (l'école) est inclus dans un autre (la vie), on perd le contenu en jetant le contenant, pas inversement. Comme dans « *la bourse ou la vie ?!* », soit la personne mise en joue penche pour la moindre perte (on peut vivre pauvre), soit elle perd tout en choisissant l'autre option (on ne prospère pas en étant décédé...). Pour qui calcule rationnellement son intérêt, le choix semble vite fait, sauf que notre rationalité est limitée... (March & Simon, 1979)

Il n'empêche : le mot *vie* étant polysémique, l'élève Calvin de Bill Watterson peut clamer haut et fort – à la manière de ceux de Bégaudeau – qu'il perd sa vie à la préparer, exactement comme on dit de certains adultes qu'ils perdent la leur à la gagner. C'est que les êtres humains ne vivent pas que biologiquement, comme des éponges ou des palétuviers : quand leur condition déçoit leurs aspirations, ils pensent « *ce n'est pas une vie...* », « *je gâche ma vie...* » ou « *quelle vie !* » Ils persistent dans leur existence, peut-être, mais ils la jugent *réflexivement* (donc humainement) digne d'être poursuivie ou non. En somme, ils *secondarisent* leur être au monde et leur instinct de conservation, surtout s'ils ont appris à s'en extraire et à les objectiver par leur éducation. Si une vie donnée et le questionnement de cette vie sont humainement compatibles, y a-t-il donc une pédagogie pour se former à les combiner, et qui ferait en plus l'unanimité ?

J'ai commencé en disant que je ne répondrais pas à la question axiologique : « L'École prépare-t-elle *bien ou mal* tous les élèves à retourner dans la vie, donc à la vivre de manière plus compétente, raisonnée, réflexive, qu'à leur arrivée ? » (Vellas, 2002) Il faut trop de normes et de choix personnels pour trancher. Voyons plutôt comment ces normes et ces choix sous-tendent aujourd'hui les débats *sur* l'école, les débats *dans* l'école et les discussions d'un troisième type : celles qui se demandent si c'est dans *ou* hors les murs de l'institution que les discussions devraient se mener. L'analyse des évolutions de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005 ; Maulini, 2011) fait émerger quatre enjeux de plus en plus importants, mais pas forcément formulés explicitement :

1. Si l'acte d'enseigner est de plus en plus problématisé, s'il est de moins en moins évident d'imposer un savoir aux élèves sans référer aux *raisons* qu'ils auraient (ou non) de s'y intéresser, cette érosion de l'allant-de-soi didactique est-elle considérée par l'école et les enseignants comme un *obstacle* ou comme une *ressource* pour former ? D'un côté, les maîtres peuvent déplorer le matérialisme et l'individualisme d'une vie moderne où chaque « consommateur d'école » ne daigne se consacrer qu'à la culture dont il aura lui-même et tout de suite l'utilité ; d'un autre, ils peuvent développer leur inventivité et leur savoir-faire pédagogique pour ancrer les apprentissages essentiels (mais non demandés) dans des situations suscitant des questions, donc démocratisant l'accès au sens de l'instruction (Maulini, 2005b).
2. Cette évolution du rapport au savoir et des formes de travail scolaire est intimement solidaire – et peut-être dépendante – d'une recomposition des rapports d'autorité et du

statut de l'enfance dans nos sociétés où déclinent les verticalités patriarcales et/ou cléricales du passé (Renaut, 2002, 2004). La quête de sens et d'autonomie est désormais celle du Sujet humain émancipé (Touraine, 2010), ce qui rend l'intention de gouverner les esprits, non pas impraticable, mais de moins en moins assurée chez des agents de l'Etat qui aimeraient tour à tour qu'on respecte leur fonction et qu'on ne les identifie pas aux règles anonymes et surplombantes de l'institution. À vécu égal, les enseignants peuvent ressentir le recul de l'argument d'autorité comme l'*échec* ou au contraire la *visée* de l'instruction publique et du libre-arbitre dont on l'affirme garante.

3. Le nouveau s'oppose moins à l'ancien, qu'il ne le complète pour compliquer le travail à faire à et *par* l'école. Les débats publics et même professionnels sur les méthodes d'enseignement ont tendance à placer dos à dos deux grandes intentions : d'une part l'intention didactique d'enseigner un savoir théorique *rompant* avec les intérêts immédiats des élèves ; de l'autre le souci pédagogique de susciter leur désir d'apprendre pour *relier* les apprentissages de chaque sujet à son élan vital et son projet de grandir (Meirieu, 1999). Vouloir gagner ce match entre initiative du maître et activité de l'élève (ou même chercher à définitivement l'arbitrer) équivaldrait à enfermer l'humain dans une nasse plus ou moins dorée : cela paraît moins humaniste qu'accepter la complexité du lien éducatif, sa part de mystère, d'irrationnel et d'imperfection à préserver (Cifali, 1994).
4. Ce qui ne veut pas dire que tout se vaut. Certaines croyances pédagogiques soutiennent certaines pratiques qui amènent certains élèves (et pas d'autres<sup>7</sup>) à s'emparer des savoirs et des compétences qui leur donneront – *dans* et *hors* de l'école – un pouvoir sur leur existence (et celle des autres). C'est là l'ultime paradoxe de la clôture scolaire : les fronts qu'on observe à propos des manières de *former* se renversent au

---

<sup>7</sup> On entre en effet à l'école pour apprendre, mais certains élèves n'apprennent pas. Ce n'est pas nouveau, mais c'est de plus en plus préoccupant, à la fois pour la partie des jeunes qui risquent ainsi l'exclusion, et pour nos sociétés dites « du savoir », qui ne vivent et ne se développent que par l'intégration. Prenons quelques exemples, quelques chiffres récents : En Allemagne : un enfant de milieu favorisé est 4 à 5 fois plus souvent orienté vers le lycée d'enseignement général qu'un camarade d'origine ouvrière (IQB, 2011). En France : près de 50% des étudiants des filières universitaires ont des parents cadres supérieurs (contre 16% des jeunes dans la société) ; 84% des élèves des sections d'enseignement « adapté » du collège sont issus de familles défavorisées (contre 50% dans l'enseignement général) ; les enfants d'enseignants obtiennent 14 fois plus souvent le baccalauréat que les enfants d'ouvriers non qualifiés ; en 1996, ce rapport était de 8.9... Après une longue période de resserrement des classements, la situation aurait tendance à se dégrader (Observatoire des inégalités, 2011) En Suisse, les chiffres changent, mais les phénomènes, pas tellement : 28% des élèves de milieu socioéconomiquement défavorisé ayant très bien réussi les épreuves PISA de mathématiques fréquentent une école de maturité, contre 68% des élèves issus de familles favorisées ; la corrélation entre l'origine sociale et les résultats des élèves s'observe dans tous les domaines (littérature, numération, sciences), particulièrement en suisse alémanique ; à résultats égaux, les enfants de milieu privilégié sont en outre plus souvent orientés vers des cursus d'enseignement secondaire exigeants ; les performances de chacun dépendent de sa famille d'origine, mais aussi de la composition sociale de la classe et de l'établissement qu'il fréquente (ce qui peut amplifier les effets de discrimination) (CSRE, 2010). À Genève, en 1977, 35% des élèves de l'enseignement spécialisé étaient des filles, 65% des garçons. Même chose en 2007, où 80% des filles contre 76% des garçons sont orientés vers le haut en fin d'école primaire (SRED, 2009). Tout cela est très vite dit, et n'a rien d'original. Il faudrait le nuancer, mais on peut aussi le résumer en disant que le profil-type de l'élève en difficulté semble partout (et de plus en plus...) un garçon dont les parents n'ont pas ou peu été scolarisés, peu importe qu'il soit natif ou étranger. Cet élève est progressivement écarté de l'enseignement général – filière la plus prestigieuse, mais aussi la mieux protégée, la plus rémunératrice et, surtout, la meilleure pourvoyeuse en *capabilités*, en « libertés substantielles » de mener – hors de l'école – la vie qu'on jugera bonne et désirable (Sen, 2009 ; Nussbaum, 2011).

moment où l'on parle des façons de *sélectionner*. Les partis qui veulent que l'école se démarque de la société pour présenter les savoirs de base dans l'ordre d'un programme et sous la conduite d'un maître incontesté, conçoivent généralement une progression des apprentissages pas-à-pas, degré par degré, filière par filière ; ils justifient ces dispositifs de tri par le fait que la compétition et l'échec scolaire « préparent à la vie » mieux que ne saurait le faire un parcours protégé et sans contrariété. Ceux qui pensent que la vie se prépare davantage en réussissant à apprendre qu'en s'habituant à échouer veulent au contraire une école qui suspende la concurrence sociale, le temps d'intégrer les élèves dans un espace de recherche ouvert sur le monde, actif et coopératif ; ils espèrent remplacer la menace de l'échec par ce que Dewey (1910/1997) appelait le « moteur de l'intérêt », donc des apprentissages étroitement et immédiatement liés aux « applications pratiques » propres à ce qu'il jugeait le « sérieux de la vie ». Une socialisation à la compétition par la compétition, d'un côté ; de l'autre, le refus de ce raccourci pour secondariser plutôt la vie ainsi proposée. On voit que la question n'est peut-être plus, en fin de compte, de savoir si l'école prépare à la vie ou non. À *quelle vie* prépare-t-elle, au juste : celle que nous vivons ou celle que nous espérons ?

## Références

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : PUF.
- Bachelard, G. (1949/1998). *Le rationalisme appliqué*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Bégaudeau, F. (2006). *Entre les murs*. Paris : Verticales.
- Bégaudeau, F., Cantet, L. & Campillo, R. (2008). *Le scénario du film Entre les murs*. Paris : Gallimard.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Camus, A. (1951). *L'homme révolté*. Paris : Gallimard.
- Cantet, L. (2008). *Entre les murs*. Film DVD. Paris : Haut et Court.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France.
- CSRE-Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (2010). *Rapport sur l'éducation en Suisse 2010*. Aarau : CSRE.
- Decroly, O. (1908/2009). *Le programme d'une école dans la vie*. Paris : Fabert.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Dessus, Ph. (2007). L'école et la classe, des lieux de vie ? Consulté le 26 juillet 2011 sur <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/ecolevie.html>
- Dewey, J. (1913). *L'école et l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Dewey, J. (1910/1997). L'intérêt et l'effort dans leurs rapports avec l'éducation de la volonté (chapitre extrait de *L'école et l'enfant*). In Groupe éditions de l'ANEN. *L'éducation nouvelle* (pp. 63-101). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- Dubreucq, F. (1993). Jean-Ovide Decroly (1871-1932). *Perspectives*, XXIII(1-2), 251-276. Consulté le 28 juillet 2011 sur [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/decrolyf.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/decrolyf.pdf)
- Fabre, M. (2005). Les jeux mimétiques de la forme et du sens. In O. Maulini & C. Montandon (Ed.). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 207-222). Bruxelles : De Boeck.
- Ferguson, J. R. (2008). The When, Where, and How of Novices in Craft Production. *Journal of Archaeological Method and Theory*, 15(1), 51-67.
- Freinet, C. (1960). L'originalité des Techniques Freinet de l'Ecole Moderne. *Techniques de vie*, 3, 1-6.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Hameline, D. (1986). *L'éducation : ses images et son propos*. Paris : ESF.
- IQB-Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2011). Consulté le 28 juillet 2011 sur [www.iqb.hu-berlin.de](http://www.iqb.hu-berlin.de)
- March, J.G. & Simon, H.A. (1979). *Les organisations*. Paris : Dunod.
- Maulini, O. (2005a). L'union des travailleurs de la question. Contrôle de l'apprentissage et institution des problèmes à l'école élémentaire. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 38(3), 11-32.
- Maulini, O. (2005b). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Maulini, O. (Ed.) (2011). Les formes de travail scolaire : entre conflits de méthodes et développement des pratiques, *Recherches en éducation*, 10.
- Maulini, O. & Montandon, C. (Ed.) (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Ed.). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck.
- Meirieu, Ph. (1999). *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. Tome 1 : la promesse de grandir*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (2007). *Pédagogie : le devoir de résister*. Paris : ESF.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, Mass. & London : Harvard University Press.
- Observatoire des inégalités (2011). Consulté le 6 septembre 2011 sur [www.inegalites.fr](http://www.inegalites.fr)
- 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.
- Oelkers, J. (2009). *John Dewey's Schule*. Consulté le 26 juillet 2011 sur [http://www.ife.uzh.ch/user\\_downloads/1012/JohnDeweysSchule.pdf](http://www.ife.uzh.ch/user_downloads/1012/JohnDeweysSchule.pdf)
- Perregaux, Ch., Changkakoti, N., Hutter, V. & Gremion, M. (2008). L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion. Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne, 11. Consulté le 22 juillet 2011 sur [www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/.../numero.../gp111\\_09perregaux.pdf](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/.../numero.../gp111_09perregaux.pdf)
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris : ESF.
- Reboul, O. (1980), Pour une pédagogie de la compétence, In *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de*

- l'enseignement* (pp.180-197). Paris : PUF.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris : Bayard & Calmann-Lévy.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, N°118). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London : Allen Lane.
- SRED-Service de la recherche en éducation (2009). *Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève : Edition 2009, année scolaire 2008-2009*. Genève : SRED.
- 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.
- TLFi (2011). *Le Trésor de la langue française informatisé*. Consulté le 27 juillet 2011 sur <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>
- Touraine, A. (2010). *Après la crise*. Paris : Seuil.
- Vellas, E. (2002). "Eduquer au mieux". Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique. *Éducation et francophonie*, XXX(1) Consulté le 6 septembre 2011 sur [www.acef.ca/revue/XXX-1/articles/04-Vellas.html](http://www.acef.ca/revue/XXX-1/articles/04-Vellas.html) . (repris dans : Ch. Gohier (Ed.) (2002). *Enseigner et libérer. Les finalités de l'éducation* (pp. 61-81). Québec : Presses de l'Université Laval).
- 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.