

Est-ce que l'École prépare à la vie ?

IFE éduveille, 25 mai 2021

Ce texte fait partie de la série d'articles d'approfondissement qui accompagnent les épisodes du podcast [En Quête d'École](#), diffusés tous les mois sur [Kadékol](#), la webradio de l'Institut Français de l'Éducation. Chaque article revient sur des questions qui traversent le système éducatif français et propose des éléments d'analyse et de réponse tirés de la recherche en histoire et en sciences sociales

Cet article accompagne l'épisode du mois de mai 2021 intitulé : [Est-ce que l'École prépare à la vie ?](#) Il propose un retour historique sur l'opposition entre théorie et pratique dans la philosophie et dans les curricula scolaire, et montre l'influence de J.Dewey dans la mise en œuvre d'une éducation globale des enfants contre l'instruction scolaire traditionnelle. Il revient sur les expérimentations pédagogiques en France – de l'Éducation Nouvelle aux établissements expérimentaux- et interroge l'apparition des « Éductions à » dans le système traditionnel. Enfin, il propose un pas de côté vers les initiatives qui se développent à l'international pour mieux préparer les élèves à la vie, et montre comment ces évolutions interrogent le système éducatif et ses finalités.

Sommaire

- [Une opposition ancienne entre théorie et pratique](#)
- [Un nouveau paradigme en éducation : l'apprentissage par l'expérience](#)
- [L'Éducation Nouvelle en France : genèse et héritages](#)
- [Des projets d'éducation globale dans quelques établissements expérimentaux](#)
- [Les Éductions à](#)
- [Et à l'international ?](#)
- [Questions et débats](#)
- [Bibliographie](#)

« Transmettre et préparer à la vie : l'école française doit cesser d'être, pour l'essentiel, un appareil distribuant des diplômes qui permettent de se placer, pour jouer pleinement son rôle d'instruction et d'éducation des jeunes. »

En 2015, François Dubet et Marie Duru-Bellat inscrivent ce double objectif au premier rang de leur essai intitulé : **10 propositions pour changer d'école**. Cette déclaration marque un parti pris dans l'éternel débat entre les tenants d'un système éducatif qui doit former l'enfant dans sa totalité (Rabelais, Rousseau, Pestalozzi, Dewey,...) et ceux qui, à l'image de Condorcet, estiment que l'École doit se limiter à instruire les enfants : *« Il faut donc que la puissance publique se borne à régler l'instruction, en abandonnant aux familles le reste de l'éducation. »* (Condorcet, 1791)

Depuis le XIX^{ème} siècle, l'objectif de l'instruction publique-devenue Éducation Nationale-est double : il s'agit à la fois de former l'esprit des jeunes générations par la transmission d'un ensemble de connaissances, mais aussi de les éduquer dans leur globalité en développant leurs qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à leur permettre d'affronter leur vie personnelle et sociale.

« Tous les textes législatifs sur l'éducation le soulignent, l'école entend tout autant éduquer qu'instruire, et a donc une visée de socialisation et de formation des personnalités. » (Duru-Bellat, Mons & Bydanova, 2008)

L'École a pour objectif de transmettre aux jeunes des contenus (organisés en disciplines et programmes) et des compétences académiques (la maîtrise de la culture littéraire classique par exemple). L'École favorise aussi le développement de compétences non-académiques (un certain rapport au temps, au savoir, un savoir-être,...) et de valeurs, mises en avant notamment par les travaux de Bourdieu et Passeron. (Bourdieu, Passeron, 1964)

La généralisation de l'enseignement secondaire avec l'arrivée de « nouveaux lycéens » (Bautier, Rochex, 1998) et « le relatif dégel des relations entre l'école et les entreprises » (Duru-Bellat, 2015) ont favorisé le développement de nouvelles pratiques pédagogiques influencées par les théories des pédagogues progressistes comme Dewey.

« Est-ce sur la seule base de savoirs académiques qu'une personne peut évoluer dans sa carrière ? De quoi a-t-on besoin pour s'insérer dans la « vraie vie » ? Et si l'alternance pouvait être « éducative » ? Ces interrogations inédites vont de pair avec tout un arsenal de nouveaux concepts pédagogiques : interdisciplinarité, objectifs, contrat, partenariat, compétences transversales, visant tous à rendre plus transparents, plus évaluables et donc in fine (espère-t-on) plus démocratiques les processus de formation. » (Duru-Bellat, 2015)

A la fin des années 2000, cette évolution s'inscrit dans les programmes scolaires en France et à l'étranger, dans le cadre de la stratégie de Lisbonne qui met l'accent sur l'acquisition de compétences pour la vie (« *skills for life* »).

Pour autant, l'introduction de savoirs et de compétences « utiles pour la vie » dans les enseignements scolaires, ne va pas sans poser plusieurs questions idéologiques et pédagogiques. La notion de compétences – liée au monde de l'entreprise – fait craindre un enseignement utilitaire et rentable, piloté par les règles du néolibéralisme et pose de réels questionnements pédagogiques (Comment évaluer ? Comment enseigner une compétence transférable ? etc). Les *Éducat*ions à interrogent le monopole des savoirs académiques, l'organisation disciplinaire des enseignements, et a fortiori la place et le rôle des enseignant.e.s en particulier celles et ceux formés à la maîtrise d'une discipline en particulier.

« Si les débats savoirs versus compétences sont si vifs, c'est parce qu'ils interrogent la nature, l'ambition et les modalités d'une éducation qui ne se réduit pas à la transmission de savoirs. » (Duru-Bellat, 2012)

Pour tenter de mieux comprendre les débats actuels et les tensions qui existent entre les différentes conceptions des finalités scolaires en rapport avec la vie, il faut remonter le fil de l'Histoire.

Une opposition ancienne entre théorie et pratique

L'opposition entre instruction et éducation, ou entre savoir théorique et savoir pratique – « [réfutée méticuleusement] *dans tous les domaines des sciences sociales et cognitives* [depuis plusieurs décennies]» (Latour, 2011)- repose sur un même postulat qui remonte à l'Antiquité : la dualité entre le corps et l'esprit. La tradition antique a créé un modèle de pensée dualiste qui oppose le savoir intellectuel (théorique, formel) au savoir pratique (manuel, concret). Cette distinction est également une hiérarchie symbolique et sociale.

« Les arts appelés mécaniques sont décriés et c'est avec raison que les gouvernements n'en font que peu de cas. Ils ruinent le corps de ceux qui les exercent et de ceux qui surveillent les travailleurs [...]. » (Talbot, 1859)

Cette opposition est présente dans les programmes d'enseignement. De l'Antiquité au Moyen-Âge ce sont les « arts libéraux » qui sont enseignés aux élèves. Il s'agit de savoirs formels regroupés en sept matières : le *trivium* (grammaire, dialectique, rhétorique) et le *quadrivium* (arithmétique, musique, géométrie, astronomie). Ils se distinguent des « arts serviles » qui regroupent différents « savoir-faire » tels que la poterie, la céramique, ou encore la médecine.

Cette distinction est également sociale. L'apprentissage des « arts libéraux » fait partie de l'éducation formelle, réservé aux jeunes gens issus des classes supérieures de la société

qui se préparent aux fonctions administratives, religieuses ou politiques. Cet enseignement est réalisé par des maîtres dans un lieu dédié, ou dans le cadre d'un préceptorat dans le milieu familial.

« L'instruction au Moyen Âge étant surtout destinée à former les clercs, tout était subordonné à l'utilité de l'Eglise. [...] on enseignait de l'astronomie ce qu'il fallait pour mettre les clercs en état de calculer les fêtes mobiles et de trouver surtout la date de Pâques, le sujet de tant d'interminables controverses. La musique avait aussi avant tout un caractère pratique à cause du plain-chant. » (B.Buisson, 1887)

De l'Antiquité à la Renaissance la seule instruction valable et légitime se définit en référence à la conception platonicienne, qui valorise une connaissance pure, désintéressée, permettant d'accéder à la vérité, comme étant, en soi, un moyen suffisant de former les individus (Flahault, 2006). Cette vision de l'éducation, concrétisée au Moyen-Âge sous la forme de la scolastique – enseignement de la philosophie grecque et de la théologie chrétienne – tombe en déchéance à la Renaissance avec le courant humaniste et la critique portée par Rabelais à cette forme d'éducation :

« [...] Comme il s'en plaignait à Dom Philippe des Marais, vice-roi de Papeligosse, il comprit qu'il vaudrait mieux qu'il n'apprît rien que d'apprendre de tels livres avec de tels précepteurs, car leur savoir n'était que bêtise et leur sagesse billevesées, abâtardissant les nobles et bons esprits et flétrissant toute fleur de jeunesse. » (Rabelais, 1534)

La critique de Rabelais vient remettre en cause l'idée que l'instruction livresque est suffisante pour former des individus épanouis et intégrés dans la société. Pour Rabelais, le projet éducatif doit englober d'autres aspects que la seule instruction. Près de deux siècles plus tard, Rousseau propose lui aussi un idéal d'éducation totale dans *Emile ou de l'Éducation* (1762). Dans cet ouvrage il montre que c'est à travers des expériences concrètes que les enfants peuvent comprendre le monde. C'est en regardant l'ombre d'un cerf-volant que l'enfant parvient à en déduire sa position, c'est en voyageant -et non en lisant des livres- que le jeune Emile peut comprendre les mœurs des autres peuples et cultures (Morice, 2013).

« Trop de lecture ne sert qu'à faire de présomptueux ignorants [...] Tant de livres nous font négliger le livre du monde. »(Rousseau, 1762)

Ces thèses seront reprises et adaptées, notamment par le pédagogue suisse Johann Heinrich Pestalozzi, un des pionniers de la pédagogie moderne.

Un nouveau paradigme en éducation : l'apprentissage par l'expérience

Cette vision se développe à la fin du XIX^{ème} siècle aux États-Unis, portée par un philosophe et psychologue : John Dewey. Ce dernier se nourrit de la littérature philosophique antique, mais aussi des écrits des Modernes, et de la littérature de son temps. Un ouvrage en particulier va profondément l'influencer : *De l'Origine des espèces* de C. Darwin. Publié en 1859, cet ouvrage défend une thèse révolutionnaire : l'humain est une espèce comme les autres qui doit s'adapter à son environnement pour survivre. Et pour cela les êtres humains doivent développer des connaissances utiles, instrumentales, ils doivent expérimenter, agir. Contrairement aux philosophes antiques qui opposent le savoir intellectuel au savoir pratique, les philosophes pragmatistes comme Dewey pensent que les deux vont ensemble, que pour apprendre il faut faire.

« Les pragmatistes sont donc animés par cette conviction fondamentale que la connaissance est toujours intéressée, orientée vers un but d'adaptation, autrement dit que la pensée est un organisme téléologique, c'est à dire orienté vers une fin. » (Galetic, 2009)

Cette nouvelle représentation du monde rend caduque la vision antique qui oppose la raison à la pratique : la pensée n'est jamais hors-sol, mais toujours en situation, elle relève d'une interaction entre l'individu et son environnement. La pensée et l'action ne s'opposent pas mais au contraire s'alimentent mutuellement, et l'apprentissage est toujours motivé par un intérêt.

En 1896 à l'Université de Chicago, John Dewey développe avec sa femme Alice Chipman, enseignante, une école expérimentale dans laquelle il va mettre en œuvre ses idées pédagogiques, au sein du département de pédagogie de l'université de Chicago : la *laboratory school*. Le projet est d'abord pédagogique, Dewey insiste sur l'importance de l'expérience et de la pratique comme les bases qui permettent d'apprendre la théorie. Le projet est également social, Dewey qui reproche à l'école de reproduire l'aspect individualiste et inégalitaire de la société, propose de permettre aux enfants de vivre des « expériences partagées » de coopération, favorables au développement de liens sociaux et donc à la démocratie.

« [L'idéal démocratique de Dewey] suppose, d'autre part, que l'homme ne peut vivre en harmonie avec le bien social le plus élevé qu'en participant lui-même à sa définition et à sa mise en œuvre, et non – comme le préconise l'idéal aristocratique platonicien – en en confiant le soin aux aristoi ou aux philosophes rois, seuls reconnus capables de gouverner au nom de la société, donc de chaque individu qui la compose. » (Chanial, 2006)

Pour Dewey « l'éducation formelle » –celle qui a lieu dans la salle de classe- est trop restrictive. Dans son ouvrage *Democracy and Education* qui paraît en 1916, il écrit que le processus éducatif comporte deux aspects : l'aspect formel – l'institution scolaire – et l'aspect informel – la participation à la vie sociale : famille, église, clubs, réunions

politiques, etc. -.Pour lui, ces deux dimensions du processus éducatif doivent absolument être envisagées conjointement si l'on veut éviter les dérives de l'éducation traditionnelle (Chaniel, 2006).

Pour cela, « l'école laboratoire » est organisée autour de projets inspirés d'activités quotidiennes, ou de métiers de l'époque : cuisine, couture, menuiserie, agriculture, etc. pour permettre aux enfants de mettre en œuvre des savoirs formels en situation. Par exemple, la construction d'une ferme et la vente de ses produits sur le marché motivent les enfants à acquérir et maîtriser des notions mathématiques et des savoirs sur l'agriculture. Ce principe est défini par Dewey comme la « démarche d'enquête ».

L'idée fondamentale de Dewey et des philosophes pragmatistes, c'est que l'apprentissage intellectuel doit passer par l'expérience concrète. Il refuse la vision antique d'une dualité des savoirs. Une autre idée très importante pour lui est que l'école doit être un véritable lieu de vie sociale, une mise en pratique de la démocratie contre un individualisme libéral qui s'est construit en opposition avec la société, la collectivité. De la même manière, il refuse l'opposition individu/ société, et pense davantage une interaction entre ces deux entités.

« En ce sens, l'éducation relève d'un double pari. Pari que ce don de la société à ses membres peut être reçu – pari que chaque individu peut être « éduqué ». Pari que ce don peut être rendu – pari que chacun s'engage à offrir sa part en échange des dons que la société lui a prodigués. » (Chaniel, 2006)

L'Éducation Nouvelle en France : genèse et héritages

Les idées et techniques pédagogiques développées aux États-Unis se manifestent en parallèle en Europe, sous deux formes. D'un côté, des expérimentations d'éducation globale sont réalisées dans des établissements privilégiés, des pensionnats ou des internats destinés à des jeunes gens issus des classes favorisées, c'est le cas en Angleterre avec l'**École d'Abbotsholme**, fondée par Cecil Reddie, ou en France avec Edmond Demolins qui fonde l'**École des Roches** en 1899. D'un autre côté, des expérimentations sont mises en œuvre sur un modèle d'éducation libertaire, visant une transformation radicale de la société à travers l'école. Destinés à des enfants défavorisés ou orphelins, ces établissements ont pour but de fournir une éducation non seulement intellectuelle mais aussi morale et artistique, comme c'est le cas de l'**orphelinat de Cempuis**. L'objectif est de permettre aux enfants de quitter l'orphelinat avec un métier. L'expérimentation mise en place par Célestin Freinet s'inscrit davantage dans cette mouvance.

« Les enfants sont pour la plupart internes et appartiennent aux couches sociales défavorisées ou à des familles en difficulté. Une majorité de fils d'ouvriers parisiens, de cas sociaux venant de l'Assistance sociale, des fils d'instituteurs pour la plupart venus chez nous pour raison de santé, et ça et là quatre ou cinq enfants de familles aisées arrivant parmi nous en toute confiance. » (Elise Freinet, 1968, In Legrand, 2000).

Célestin Freinet met en place une école libre expérimentale à Vence, destinée à des enfants provenant pour la plupart de couches sociales défavorisées, dans laquelle il expérimente ses techniques pédagogiques qu'il appelle « techniques de la vie ». Tous les apprentissages ont des objectifs concrets, l'apprentissage de l'écrit sert à réaliser des journaux scolaires ou des correspondances avec d'autres élèves, l'apprentissage du calcul permet la mesure des champs, ou le calcul des prix (Legrand, 2000). Comme celles de Dewey, les techniques pédagogiques de Freinet ont pour particularité d'être ancrées en situation, quand Dewey parle de démarche d'investigation, Freinet parle lui de « tâtonnement expérimental ». À travers l'écriture de journaux scolaires et la mise en place d'une coopérative, les élèves s'initient également à la vie sociale et civique.

« Par ces méthodes d'enseignement radicalement nouvelles, Freinet entend faire acquérir à ses élèves les compétences exigées par le système, du certificat d'études primaires au brevet élémentaire. Il affirme qu'ils y réussissent autant et mieux que les autres à ces examens, mais que de surcroît, ce qui est fondamental, ils auront acquis une autonomie et un sens du social qui manque totalement aux élèves de l'école traditionnelle. » (Legrand, 2000)

Après la deuxième Guerre Mondiale, l'Éducation Nouvelle ne parvient pas à s'implanter durablement et perd de son influence (Legrand, 2000). Aujourd'hui les héritages de ce mouvement sont assez fragmentés et hétérogènes : les techniques pédagogiques qui en sont inspirées – classes vertes, travaux manuels, travail en petit groupe, pédagogie de projet – sont bien présentes au cycle élémentaire, mais le secondaire est resté plus traditionnel.

« En France, l'extension progressive de la scolarité au-delà du primaire et son accélération au cours des années soixante s'est opérée par extension du modèle de l'enseignement secondaire, marqué par l'importance des disciplines et des pratiques magistrales. » (Audigier, 2015)

À partir du collège, l'organisation des enseignements scolaires répond donc à une toute autre logique : découpage disciplinaire des enseignements, faible place donnée au travail manuel, pilotage des enseignements par les programmes, etc... L'ambition de l'Éducation Nouvelle de confronter tous les élèves à la totalité de la culture – intellectuelle, physique, technique, artistique – a elle aussi échoué selon le philosophe Louis Legrand : « On sait quelle place l'école actuelle réservée aux arts et à la technique, destinés au mieux, à ceux qui échouent. » (Legrand, 2000).

Des projets d'éducation globale dans quelques établissements expérimentaux

En dehors du système traditionnel, l'idéal d'une éducation totale, qui englobe les enfants et les jeunes dans tous les domaines importants de leur vie s'est pourtant concrétisée dans quelques projets expérimentaux.

Dans les années 1980 le gouvernement autorise la mise place de quatre lycées expérimentaux au sein du système scolaire traditionnel : le Lycée expérimental de Saint Nazaire, le Lycée autogéré de Paris, le Collège-lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair, le Centre expérimental maritime en Oléron. Ces lycées s'inscrivent dans une démarche collective de gestion des lieux par les enseignant.e.s et les élèves (Patry, 2020). L'objectif de ces projets est de mettre en œuvre de manière concrète une forme d'autogestion pédagogique dans laquelle les élèves participent à la gestion de l'établissement et à la prise de décisions. Mis en place sous le ministère d'Alain Savary, ces établissements s'inspirent de courants pédagogiques hétérogènes (Freinet, pédagogie institutionnelle, éducation libertaire,...) mais ils ont aussi des objectifs pédagogiques communs tels que l'interdisciplinarité et la participation active des élèves à la vie scolaire et aux décisions.

« Le but du lycée, au-delà du bac, est donc l'apprentissage de l'autogestion d'un lieu d'enseignement et de vie qui appartient à tous et est géré par tous sans responsables privilégiés (pas de directeur, censeur, CPE ni de personnel administratif ou de service) ni "chef historique" : l'Assemblée Générale est l'organe suprême de décisions ». (Revue Autogestions, 1983 p. 67 in Patry, 2020)

La Fédération des Etablissements Scolaires Publics Innovants (FESPI) regroupe aujourd'hui une dizaine d'établissements expérimentaux, il s'agit donc d'expériences ponctuelles. Mais qu'en est-il dans le reste du système scolaire ?

Les «Éductions à » dans le système traditionnel en France

Dans le système traditionnel, ces transformations prennent d'autres formes : introduction du socle commun de compétences (2005), création des parcours éducatifs Avenir, Santé, Citoyenneté, Éducation Artistique et Culturelle, Citoyen(2015), interdisciplinarité, pédagogie par projets, etc. Les Éductions à qui se développent depuis quelques années ont elles aussi comme objectif de préparer les élèves à des questions plus larges que celles couvertes par les programmes scolaires. Néanmoins, leur introduction dans le curriculum et leur mise en œuvre posent de nombreuses questions.

« *Éduquer les élèves à la santé, aux médias, au développement durable, à la citoyenneté, à la culture informationnelle, à l'entrepreneuriat, à la consommation, à l'environnement, à l'orientation, etc., que ce soit sous la bannière d'Éducation à..., dispersées dans les curriculums ou regroupées dans des Domaines généraux de formation au Québec, ou dans un ensemble Formation générale en Suisse romande, depuis quelques lustres, les demandes d'introduction dans l'École de ces objets de formation s'accroissent, sans oublier les compétences transversales.* » (Audigier, 2012)

Prenons l'exemple de *l'Éducation à l'alimentation*. Dans un contexte national qui vise à lutter contre l'obésité et les maladies associées, transmettre des habitudes saines en terme d'alimentation est un enjeu important des politiques publiques. Pendant longtemps la sensibilisation des élèves à ces questions a été pensée à travers des actions ponctuelles (les « semaines du goût »), mais plusieurs études ont montré les limites de ce type d'action pour instaurer un changement de comportement sur le long terme. Actuellement, des expériences pilotes qui s'inscrivent dans le long terme sont proposées dans certains établissements scolaires. C'est notamment le cas du projet *L'alimentation j'explore et je choisis*, porté par Emilie Orlange, d'abord autour d'Angoulême et à présent à Toulouse.

« *L'objectif est de faire cuisiner les élèves environ tous les quinze jours, pendant deux à quatre heures, dans le cadre d'un cours de physique-chimie par exemple puisque les salles s'y prêtent, raconte-t-elle. Il s'agit de leur permettre de reproduire un certain nombre de recettes, comme du pain, des soupes, des légumineuses, du poisson [...] et qu'ils puissent ramener le soir, via une petite lunch box, les différentes préparations réalisées pour montrer à la famille ce qu'ils ont pu faire pour se valoriser auprès d'elle et pour pouvoir transmettre ses connaissances et ses compétences.* » (Farge, 2017)

La mise en œuvre de telles formations pose plusieurs questions, et en particulier celle du choix. En effet, comment déterminer les compétences qui sont indispensables à enseigner dans le cadre scolaire ? Dans un ouvrage paru en 2011, *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Philippe Perrenoud propose une liste de diverses compétences, qu'il juge importantes d'enseigner, comme par exemple le fait de savoir se défendre contre les dépendances (alcool, drogues, technologies, croyances, publicité...), savoir défendre ses droits (travail, harcèlement, discrimination), savoir trouver sa place dans une action collective (négocier des compromis, savoir se faire entendre...) etc... (Rey, 2012). Au-delà du choix des contenus enseignés, la mise en place effective des *Éducatifs* a fait débat et interroge les finalités de l'École.

« Vilipendées par les uns comme la manifestation de la soumission de l'École et des savoirs scolaires aux exigences du néo-libéralisme et d'un utilitarisme qui accentue les inégalités sociales, défendues par d'autres comme une nécessité pour préparer les élèves à leur vie personnelle, sociale et professionnelle et dépasser des savoirs scolaires jugés obsolètes, ignorées par d'autres encore qui continuent d'enseigner dans le cadre ordinaire des coutumes scolaires... ces demandes, regroupées dans cet article sous l'appellation d'« Éducation à... », interrogent les finalités de l'École, les découpages disciplinaires, les curriculums avec les contenus et pratiques d'enseignement ainsi que leur évaluation. » (Audigier, 2012)

Et à l'international ?

D'autres systèmes éducatifs ont intégré -récemment ou depuis longtemps- l'enseignement de savoirs et de compétences qui ne sont pas directement reliés à des disciplines académiques ou universitaires. De tels choix curriculaires nous renseignent sur les finalités attribuées à l'École dans ces sociétés, et sur la capacité des systèmes éducatifs à s'adapter aux demandes sociales. Nous pouvons ici en citer quelques uns à titre d'exemple :

- **L'économie domestique**

En Finlande, les élèves – filles et garçons – participent à des cours « d'économie domestique ». Il s'agit de leur enseigner les bases de pratiques de la vie quotidienne telles que le ménage, le repassage, mais aussi la cuisine. **Au Japon**, les élèves apprennent dès le plus jeune âge à nettoyer leur classe tous les soirs, une manière de les préparer à respecter l'espace public et à en prendre soin. Christian Galan, chercheur à l'IFRAE (Institut Français de Recherche sur l'Asie de l'Est) explique ce choix :

« La mission de l'école japonaise n'a jamais été que de transmettre. Dans les directives, elle est définie comme un lieu de socialisation, de rencontre et d'apprentissage du vivre-ensemble [...] L'école est censée « normer » les enfants. On le voit avec l'ensemble de ses fonctionnements sous-jacents, comme le nettoyage des classes. » (Galan In Gény, 2020)

- **La santé et le bien-être**

En Finlande, toujours, l'Éducation à la santé est une discipline scolaire inscrite au curriculum (Gaussel, 2011). Au Québec, le programme du secondaire inclut cinq « **domaines généraux de formation** » liés à des questions de la vie parmi lesquels on retrouve la santé et le bien-être. Ces domaines généraux ne sont pas enseignés comme des disciplines, il s'agit d'avantage de préoccupations transversales qui doivent traverser tous les enseignements.

« L'état de santé physique et psychologique des élèves est une donnée qui influence positivement ou négativement, leur cheminement scolaire. L'école qui veut assumer adéquatement sa mission doit chercher à promouvoir dans les limites de ses possibilités et dans une logique de prévention, le développement d'habitudes favorables à une condition physique et psychologique prédisposant à la réussite scolaire et à l'adaptation sociale. » (Programme de formation de l'école québécoise)

- **L'éducation financière**

En 2005, suite à une première étude internationale sur les besoins en matière d'éducation financière, l'OCDE a recommandé de former les individus sur ces questions dès le plus jeune âge en proposant des cours sur ce sujet dans les cursus scolaires. Au Canada, des cours de littératie financière sont intégrés dans le cursus scolaire et sont enseignés au sein de différentes matières. Ces cours informent les élèves sur la gestion des finances personnelles, la consommation, la compréhension économique, etc,...

Ces expérimentations pilotes à l'international nous permettent de mesurer les apports, mais aussi les limites et les freins de telles approches. L'exemple du Québec notamment, montre que plusieurs dimensions entrent en jeu dans l'appropriation de ces nouveaux domaines d'enseignement :

« Au Québec, en 1999, le gouvernement introduit dans les programmes huit « domaines de vie », dont la santé et le bien être, le développement socio-relationnel, la consommation et l'entreprenariat. Néanmoins, ces domaines n'ont pas été inscrits au sein de la dotation horaire et leur prise en charge laissée à la bonne volonté des enseignant.e.s. Cet exemple met en évidence le fait qu'il est délicat de supplanter les disciplines scolaires dans leur dominance à organiser les temps et les savoirs scolaires. » (Gaussel, 2011)

L'introduction de domaines de savoirs transversaux, qui ne s'ancrent pas directement dans une discipline scolaire ou universitaire questionne également la formation et le rapport au savoir traditionnel porté par l'École et les enseignant.e.s :

« *Formés à la maîtrise d'une discipline, valorisée pour elle-même et fondement de leur autorité, [les enseignant.e.s] ne pouvaient ignorer que cela augurait d'une transformation de leur travail avec les élèves, et revenait à contester la vertu intrinsèque éducative, démocratique, libératrice des savoirs disciplinaires, tels que définis et délivrés par eux seuls.* » (Duru-Bellat, 2012).

Questions, débats et perspectives

Ces expériences, si elles ne doivent pas forcément servir de modèle, nous permettent au moins d'interroger l'organisation du système éducatif et de ses contenus, mais aussi les finalités attribuées à l'École en France.

- **La forme scolaire : l'organisation par discipline.** L'aspect disciplinaire des enseignements n'est pas anecdotique en France. Cette organisation régit les temps d'apprentissage des élèves (emplois du temps divisés par discipline) elle fixe également les limites de l'influence et de l'autorité des enseignant.e.s, et elle crée une hiérarchie symbolique entre les disciplines en fonction de leur utilité dans le jeu scolaire. L'introduction de compétences transversales, de projets interdisciplinaires, ou encore d'*Éducatives* à, vient questionner cette organisation traditionnelle des enseignements mais aussi la légitimité et l'autorité des enseignant.e.s. Qui devrait enseigner les questions liées au développement durable ou à la santé ? Quelles conditions (pratiques, financières, curriculaires,..) sont nécessaires pour permettre l'enseignement de questions interdisciplinaires ? Quelle place pour les intervenant.e.s spécialisé.e.s qui ne font pas partie du personnel enseignant ?
- **La fabrique des savoirs scolaires.** L'introduction des compétences ou des *Éducatives* à dans les programmes scolaires interroge aussi la fabrique des savoirs scolaires. On sait combien les programmes et les contenus scolaires résultent de rapports sociaux, politiques, et idéologiques. On sait également que l'un des critères de sélection des savoirs scolaires – en particulier ceux du secondaire – est bien souvent son inscription au sein d'un champ ou d'une discipline universitaire. Dès lors, que faire des savoirs non-académiques ? Faut-il les évacuer de prime abord, ou peut-on les intégrer dans les savoirs scolaires, et si tel est le cas : comment ? Et de manière générale, comment déterminer les savoirs que nous souhaitons transmettre aux générations futures ? À partir de quels critères ? Toutes ces questions et bien d'autres sont posées par les membres du **Collectif d'Interpellation du Curriculum**, qui propose d'ailleurs un séminaire sur le sujet le samedi 20 novembre 2021 à la BNF (Paris).

« Les personnes qui se sont rassemblées pour produire ce manifeste ont conscience d'aborder une question qui dans sa globalité n'est pas posée dans le débat ordinaire sur l'éducation, ni au plan politique, ni par les praticiens, ni par les citoyens, ni même souvent par les chercheurs : celle des contenus scolaires et de ce que l'école est censée enseigner et faire apprendre. Conscientes d'être dans un vrai « angle mort » des politiques éducatives, dans un paysage intellectuel, administratif, social fait de beaucoup de chaînons manquants. » (Collectif d'Interpellation du Curriculum, 2020).

- **Le rapport entre l'École et le monde professionnel.** Ces transformations mettent également en lumière une demande sociale vis-à-vis de l'École : à quoi cela sert d'apprendre ce que l'on y apprend ? Cette question est d'autant plus vive que les élèves restent de plus en plus longtemps sur les bancs de l'École en moyenne, et que peu de groupes professionnels sont à même de « vivre de la seule maîtrise de savoirs abstraits » (Duru-Bellat, 2012).

« Une véritable réflexion sur la culture à dispenser à tous exige de se poser d'autres questions, peut-être (encore) plus dérangeantes, celle du bien-fondé du monopole, en matière éducative, de l'école et des spécialistes d'une discipline, ou encore celle de la valeur formatrice d'une éducation par le « tout intellectuel », eu égard aux exigences bien plus variées que rencontreront les jeunes dans la « vraie vie ». » (Duru-Bellat, 2012)

- **Le risque du « trop plein ».** Avec la massification du système scolaire et les transformations sociales liées à la compétitivité du marché de l'emploi, nous attendons beaucoup plus de l'École qu'autrefois (Dubet, 2019). Nous en attendons également des finalités contradictoires : l'École doit enseigner la coopération, la bienveillance, mais elle doit aussi préparer les élèves à un marché de l'emploi compétitif. L'École doit transmettre les fondamentaux, former les citoyens de demain, enseigner le vivre-ensemble, préparer les élèves à la vie, etc. Cette surabondance de prescriptions hétérogènes fait courir le risque de demander à l'institution scolaire d'absorber « tous les problèmes que la société ne peut pas résoudre par ailleurs ». » (Robert, 2019).

Est-ce que l'École prépare à la vie ? Finalement, cette question nous invite à aller regarder non seulement, les contenus des enseignements, mais surtout les pratiques scolaires des élèves, les relations sociales qu'ils tissent, les systèmes de valeur dans lesquelles ils évoluent, pour se demander si tout cela les prépare à une vie émancipée.

Bibliographie

Pour aller plus loin : un podcast de la webradio Kadékol et un Dossier de veille de l'IFÉ

Bédouchaud D. (2021). *En Quête d'École épisode 11 : Est-ce que l'école prépare à la vie ? Webradio Kadékol*, IFÉ ENS de Lyon. [En ligne](#).

Gaussel M. (2018). *A l'école des compétences sociales*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 121, janvier. Lyon : ENS de Lyon. [En ligne](#).

Les références citées dans ce billet

Audigier F. (2015). Chapitre 2. Éducation à... et préparation à la vie. In F. Audigier, A. Sgard & N. Tutiaux-Guillon (Dir), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation: Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* pp. 25-35. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. [En ligne](#).

Audigier F. (2012). Les Éducation à.... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 13- 1. pp. 25-38.

Bautier E., Rochex J-Y. (1998). L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ? A. Colin.

Bourdieu P., Passeron J-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Les éditions de minuit, coll. le sens commun.

Buisson B. (1887). " Scolastique" In Buisson F., (dir)Dictionnaire de pédagogie. Édition électronique disponible [En ligne](#).

Chaniel P. (2006). Une foi commune, Démocratie, don et éducation chez John Dewey. [En ligne](#).

Dewey J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of Education*. New York: The Mac Milian Company.

Dewey J. (2016). *L'influence de Darwin sur la philosophie. Et autres essais de philosophie contemporaine*. Paris : Gallimard.

Duru-Bellat M., Dubet F. (2015). *10 propositions pour changer l'école*. Paris : Seuil.

Duru-Bellat M. (2012). Connaissances ou compétences, que transmettre ? *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 6-6, pp 12-12. [En ligne](#).

Duru-Bellat M., Mons N. & Bydanova E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie*, 3-3, pp 37-54. [En ligne](#).

Flahault F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du Mauss*, 2-2 pp. 295-304. [En ligne](#).

Forquin J-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.

Galétic S. (2009). John Dewey et la pédagogie par l'expérience. Philocité. [En ligne](#).

Gény V. (2020). «Nettoyage, uniformes, cours de couture, de cuisine... Comment l'école japonaise entend fabriquer de « bons citoyens » ». Marianne (09/09/2020). Consulté le 15 mai 2021. [En ligne](#).

Harlé I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute.

Latour B. (2011). Sur la pratique des théoriciens , Jean-Marie Barbier éd., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France, pp. 131-146.

Legrand L. (1993). Célestin Freinet. Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée, vol. 23, 1-2. Paris : Unesco, Bureau international d'Éducation. [En ligne](#).

Morice J. (2013). Voyage et anthropologie dans l'Émile de Rousseau. Revue de métaphysique et de morale, 1-1, pp.127-142. [En ligne](#).

Patry D. (2020). La tentation d'une pédagogie autogestionnaire alternative : l'exemple des lycées expérimentaux dans les années 1980 en France. Recherches en éducation 39. [En ligne](#).

Rey O. (2012). Perrenoud Philippe. *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Revue française de pédagogie, 179, pp 141-143. [En ligne](#).

Rozier E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2(2-3), 23-30. [En ligne](#).

Talbot E. (1859). Œuvres Complètes de Xénophon. Paris. [En ligne](#).

Vidéos et podcasts

Dubet F. (2019). Les finalités de l'éducation. Réseau Canopé. [En ligne](#).

Farge L. (2017). Faut-il instaurer des cours de cuisine obligatoires à l'école ? RTL, 02/06/2017. [En ligne](#).

Robert A. (2019). On en demande trop à l'école. Réseau Canopé. [En ligne](#).

Les projets et expérimentations cités dans ce billet

[Le site du Collège Lycée Expérimental d'Hérouville Saint Clair](#).

[Le site du projet : L'alimentation j'explore et je choisis](#).

[Le site du projet : La finance pour tous](#).