

---

# SCÈNES DU QUOTIDIEN SCOLAIRE : DES IMAGES AU SERVICE DE LA DÉCOUVERTE ET DE L'INVENTION<sup>1</sup>

*Inês Barbosa de Oliveira\**

Tudo o que não invento é falso.

(...)

Sempre compreendo o que faço depois que já fiz.

(...) É sempre uma descoberta.

Não é nada procurado. É achado mesmo.

(Manoel de Barros, 2006, III)<sup>2</sup>

Il existe de nombreuses manières complémentaires ou même contradictoires de définir ce que représente l'activité de recherche, ce à quoi elle se destine, ses priorités effectives ou souhaitées. Les controverses et débats sont légion lorsqu'il s'agit d'expliquer ce que sont théorie et pratique, expérience, preuve ou indice, découverte et invention : comment, à partir des résultats d'un acte de recherche, comprendre, raconter et expliquer leurs différentes significations et leur pertinence à leurs éventuels destinataires ?

Parmi les affirmations auxquelles cette polémique a donné naissance au sein du long débat provoqué dans la communauté scientifique, il en est une d'Albert Einstein, dont la teneur exacte m'est inconnue, mais où celui-ci, en réponse à une question sur l'objet de sa recherche, dit en substance : « *Je ne sais pas. Nous appelons ça recherche parce que nous ne savons pas ce que c'est, et si nous le savions, ce n'en serait plus une* ». Einstein énonce ici clairement que selon lui, la recherche est une activité destinée à percer des mystères, à comprendre de nouvelles choses et à relever le défi de la connaissance du monde.

Sous un autre angle, les études poststructuralistes (Silva, 1999 ; Costa, 2002) allèguent que la formulation d'une théorie sur ce que nous supposons exister dans le monde est avant tout le

---

<sup>1</sup> Traduction du portugais : David Yann Chaigne ([davidyannchaigne@yahoo.com.br](mailto:davidyannchaigne@yahoo.com.br))

\* Professeur à l'Université de l'État de Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> *Tout ce que je n'invente pas est faux / Je comprends toujours ce que je fais après l'avoir fait / C'est toujours une découverte / Rien de recherché, tout est simplement trouvé. (N.d.t.)*

---

produit de l'invention d'un objet, et non la découverte d'une réalité préexistante à la construction de cette théorie. En ce sens, la recherche relèverait plus de l'invention que de l'observation et de la découverte.

Bruno Latour (1999), dans une étude sémantique sur les relations entre le substantif « fait » et les déclinaisons du verbe « faire », nous amène à penser que la polémique que nous avons évoquée n'aurait pas lieu d'être, étant donné la proximité entre faits et inventions, bien plus forte que ce que l'on pourrait supposer au premier abord.

En dépit des nombreuses tendances, œuvres et débats à ce sujet et sur lesquels je ne m'appesantirai pas ici, je crois que l'épigraphe et le titre choisi pour ce travail annoncent le chemin que je prétends suivre. Il s'agit en effet de considérer des inventions/découvertes rendues possible par l'étude et le questionnement de récits en images et en mots, par le dialogue avec ce que ceux-ci me disent ou me font penser et supposer, créant ainsi un réseau de significations qui me permet d'en apprécier certains, que je choisis de raconter, et d'en rejeter d'autres, desquels je me désintéresse. Ce processus embryonnaire de découverte/invention/récit fonctionne souvent comme déclencheur d'autres dialogues et récits échangés avec des collègues chercheurs, des intellectuels, des professeurs et des élèves des écoles où je mène mes recherches, enrichissant celles-ci de manière décisive grâce à ce qu'ils m'apportent au-delà de ce que l'on sait déjà et en ce qu'ils suscitent en moi le goût pour l'apprentissage/désapprentissage si nécessaire à tout chercheur.

Les visites que j'ai eu l'occasion de réaliser au Musée national de l'éducation de Rouen jouent un rôle croissant dans mes recherches. Elles ont éveillé en moi nombres d'interrogations et d'idées, de dialogues et de récits possibles. Mes pérégrinations au cœur de ce musée et des salles où sont archivés les textes, images et autres raretés liées à l'histoire de l'éducation en France (documents de différentes époques, sources et caractéristiques) mobilisent toujours mes capacités d'inventer des objets qui puissent rendre compte de toutes les formes possibles de dialogue avec ce que l'on voit. Je perçois dans ce que j'y observe d'innombrables pistes en rapport avec les quotidiens scolaires vécus, remis en question ou subis, et transformés par tant d'élèves, de professeurs, d'autorités ou d'inspecteurs. Elles tissent des interprétations possibles de ce que les images me disent.

Il s'agit néanmoins toujours de découvertes/inventions a posteriori. Je ne sais jamais vraiment ce que je vais trouver et je ne me fixe pas non plus d'objectif dans le but de démontrer quoi que ce soit a priori. Le plaisir et l'apprentissage suscités par ces recherches, à l'instar des recherches relatives au quotidien scolaire, se situent précisément dans les découvertes et inventions qu'ils permettent lorsque l'on n'aborde pas les éléments à notre portée dans le but de justifier une hypothèse préalablement fixée et émise au moyen d'une méthodologie reposant sur des a priori. Morin (1999, p. 39, apud Silva, 2003) attire notre attention sur les risques d'une définition a priori des méthodologies :

Les méthodologies sont des guides a priori qui programment les recherches ; la méthode qui se dégage de notre cheminement est plutôt une aide à la stratégie, laquelle comprend utilement des segments programmés, c'est-à-dire des séquences méthodologiques, mais comporte nécessairement de la découverte et de l'innovation (p. 53).

---

Ainsi, je me joins à d'autres auteurs pour affirmer que le fait de se fixer trop d'objectifs et d'user abusivement de principes et de méthodologies dans le cadre de nos recherches peut contribuer à occulter des possibilités de faire face à l'inattendu et à l'altérité. Dans un précédent texte (Oliveira, 2003), j'affirmais que « celui qui sait beaucoup apprend peu », dans le sens où il perd sa capacité de fascination pour le pas encore su, le pas encore raconté ou le pas encore considéré<sup>3</sup>.

Lorsque nous choisissons de faire des recherches sur des récits en images qui nous permettent d'envisager, encore qu'au moyen de seuls indices (Ginzburg, 1989), les logiques des réseaux quotidiens se mettant en mouvement dans les différentes facettes de la vie quotidienne scolaire, nous nous faisons l'écho d'une autre affirmation d'Einstein qui, à la surprise de quelques-uns, affirmait que « *ce qui compte ne peut pas toujours être compté, et ce qui peut être compté ne compte pas forcément* », remettant ainsi en cause l'importance que nous accordons à la quantification pour, d'une certaine manière, rejoindre l'idée de Ginzburg sur la médecine et son impossible appartenance aux sciences dites exactes, étant donné que

l'impossibilité de la quantification procède de la nécessaire présence du qualitatif, de l'individuel ; et la présence de l'individuel, du fait que l'œil humain est plus sensible aux différences entre les êtres humains qu'à celles entre les pierres ou les feuilles (p. 166).

Et rien n'est plus important pour la compréhension des différentes facettes du quotidien que ces qualités qui les différencient les unes des autres et leur attribuent ainsi leurs identités. Néanmoins, repérer et saisir les qualités et spécificités « qui comptent » n'est pas tâche facile, étant donné qu'au-delà de la nécessité de nous libérer de nos « cécités », la réalité en elle-même est opaque. Nous ne pouvons la saisir que par la « lecture » que nous pouvons faire des indices qu'elle nous fournit, ainsi que nous l'enseigne Pais (2003) lorsqu'il affirme que se rapprocher du réel par la perception de ces indices requiert la compréhension du

quotidien en tant que sonde pour accéder aux couches que ne peuvent atteindre les instruments les plus courants de la connaissance sociologique. En suivant des pistes indicielles qui se manifestent de façon symptomatique (p. 67).

Ainsi, trouver dans des récits en images des indices de la réalité qu'ils sont supposés nous fournir requiert de la part des chercheurs une certaine ouverture à l'inattendu, alliée à une capacité d'établir des liens entre ce que l'on voit/lit et ce que nous savons déjà des différents quotidiens dans lesquels nous sommes insérés ou que nous étudions, mais aussi l'acceptation de ce qu'il existe dans

---

<sup>3</sup> Le terme est emprunté à Santos (2004), lui-même inspiré par l'œuvre d'Ernst Bloch, qui affirme : *le possible est le concept le plus incertain et le plus ignoré de la philosophie occidentale (Bloch, 1995, p. 241 apud Santos, 2004, p. 794), même s'il est le seul à pouvoir révéler la totalité inépuisable du monde. L'idée consiste donc à travailler avec l'idée de ce que la réalité ne se restreint pas à ce qui existe. Elle comporte aussi des possibles non réalisés, ou mieux, pas encore réalisés.*

---

chaque récit en images certains composants imperceptibles et inatteignables relatifs à l'univers qui nous est raconté.

D'un autre côté, l'indispensable ouverture à l'inusité et à l'imprévisible, en tant que condition nécessaire aux découvertes/inventions de façons de voir/lire/entendre le monde et les différents faires/savoirs/valeurs et émotions qui y circulent, exige d'assumer des risques qui dépassent la simple acceptation de nos cécités.

Il est sain de s'aménager des possibilités de fuite au-delà des murailles conceptuelles, théoriques et méthodologiques qui empêchent d'envisager de plus amples horizons, plus substantiels, plus dangereux, plus créatifs, mais aussi plus mouvants, incertains, provocateurs et désinhibés. Cela revient à rendre la vie à la science, car la vie est ainsi : elle déambule de façon incertaine au sein de la dynamique biochimique de la matière, insiste sur l'instabilité du mouvement, même si elle chemine inexorablement vers l'inertie, l'harmonie et l'équilibre que représente la mort. Se lever de sa chaise est le premier pas pour pouvoir rêver à des horizons de fuite possibles. Nomades et flâneurs, voici peut-être les attributs d'un nouvel être de la connaissance qui veut bien prendre le risque de penser le complexe et de s'ouvrir sur l'altérité (Almeida, 2003, p. 35).

En somme, il nous faut accepter, en tant que condition nécessaire aux recherches relatives au quotidien scolaire, que le déjà su peut porter préjudice aux apprentissages, que l'évidence peut cacher l'inédit, l'impensable, le singulier. Si l'on associe la proposition de l'auteure à l'affirmation d'Einstein, nous pouvons en outre dire qu'il est nécessaire de flâner parmi les images et les situations afin de découvrir « ce qui compte et ne peut être compté » et rompre avec les quantifications, fragmentations et hiérarchisations en se plongeant dans la complexité.

L'objectif des recherches réalisées au Musée national de l'éducation de Rouen a principalement consisté à penser et à narrer la complexité que constituent la vie quotidienne et les façons dont elle a été perçue et exprimée dans et par les images auxquelles nous avons eu accès et avec lesquelles nous dialoguons. Les étudier représente en outre un moyen de réaffirmer les limitations de la linéarité du texte écrit ou l'éphémérité excessive des voix et des situations lorsque celles-ci ne sont pas consignées.

Mais cela ne suffit pas. Être capable de saisir dans les images autre chose que ce qui saute aux yeux et les associer au modèle qu'elles représentent est la condition sine qua non des découvertes/inventions qui nous ouvrent les portes des univers quotidiens s'insinuant dans les mailles du déjà su. Cela demande de savoir douter des vérités connues, d'accepter les limites imposées par notre cécité épistémologique, émotionnelle et culturelle (Oliveira, 2007), ainsi que de rejeter les méthodologies fermées. Nous sommes en effet d'accord avec Silva (2003) lorsqu'il affirme que

Les méthodologies finissent souvent par conformer l'objet, substituer le contenu, confirmer ce qui n'a pas été démontré, simuler une présence totalement absente. Les prothèses abstraites peuvent configurer une pensée là où n'existe que spéculation, donner une substance à l'irréel, créer l'illusion de la vérité, rassurer en lieu et place de la nécessaire angoisse de la découverte (2003, p. 53).

---

*Le risque opposé existe toutefois, ce qui ne fait que confirmer la difficulté inhérente aux nouvelles possibilités que nous souhaitons embrasser et à la nécessité d'éviter les confirmations faciles permises par la sclérose méthodologique. Si, d'un côté, la sclérose fait obstacle à la nouveauté, le fait de ne pas se doter d'une méthodologie adaptée à nos objectifs peut aussi engendrer l'impossibilité d'attribuer de façon pertinente des significations à l'objet de nos interrogations. Afin de dépasser cette apparente contradiction, l'auteur explique :*

L'on choisit parfois une méthodologie qui permettra d'atteindre un but préalablement déterminé. Il y a là quelque chose de raisonnable et en même temps contradictoire. Le raisonnable consiste à chercher les moyens qui permettent d'arriver à une fin. Le contradictoire consiste quant à lui à fermer la porte à l'inconnu, alors que l'essence même de la recherche réside dans l'imprévisible (ibidem).

Cette imprévisibilité de ce que l'on peut rencontrer dans des récits en images est d'une certaine manière l'expression de l'imprévisibilité de la vie quotidienne qui, contrairement aux idées reçues contemporaines, constitue un espace de constante négociation de sens, de création et de réinvention permanentes de savoirs/faïences/valeurs et émotions. Cela implique une attitude d'auto-vigilance permanente visant à nous protéger, autant que faire se peut, de nos propres préjugés et de la quête de pratiques que nous souhaitons et espérons rencontrer en vertu du déjà su quant à l'école et à ses structures. Il faut toujours être bien conscient de ce qu'au-delà de la répétition des schémas hégémoniques de l'organisation formelle de l'institution, il existe dans le quotidien scolaire d'autres savoirs/faïences/valeurs et émotions qui s'insinuent dans beaucoup des images avec lesquelles nous travaillons.

Les négociations de sens et réinventions permanentes des savoirs/faïences/valeurs et émotions faisant partie de la vie quotidienne des écoles adviennent du fait que les pratiquants de la vie quotidienne font « usages » des produits et des règles offerts à leur consommation (Certeau, 1994) en fonction de leurs possibilités et de leurs intérêts dans les conditions concrètes de chaque circonstance. Cela offre en outre de nombreuses occasions de « désappliquer » les normes et, comme nous l'enseigne une fois encore Manoel de Barros (op. cit., XII), de réaffirmer la possibilité d'échanger ce que tous voient contre un autre voir/percevoir.

Dans le cadre de l'étude et de la lecture des images auxquelles nous avons eu accès au Musée, nous avons cherché à exercer cette « désapplication » des normes en remettant en question ce qui semble familier et en recherchant de nouvelles possibilités d'attribution de sens à l'évidence. Ginzburg (2001) attire notre attention sur ce qu'il appelle le cœur de la notion d'étonnement grâce à l'analyse de l'enchantement de Montaigne face à l'ingénuité des indigènes brésiliens :

Comprendre moins, être ingénus, s'étonner sont des réactions qui peuvent nous amener à mieux voir, à apprendre quelque chose de plus profond, de plus proche de la nature (p. 29).

Dans ce livre, l'étonnement est entendu comme *un moyen de dépasser les apparences et d'atteindre une compréhension plus profonde de la réalité* (p. 36), (...) *un antidote efficace contre*

---

*un risque que nous courons tous : celui de banaliser la réalité (y compris nous-mêmes) (p.41). Ce conseil fait donc office d'avertissement afin que nous cherchions à nous doter de mécanismes efficaces d'étonnement face aux images avec lesquelles nous dialoguons. Pour ce faire, il nous faut développer notre capacité à l'étonnement, désapprendre le déjà su et désappliquer non seulement les normes, mais aussi la normalisation elle-même, en ce qu'elle nous pousse à ne percevoir que le prévisible et l'identique.*

### **LECTURE DE RECITS TEXTUELS ET EN IMAGES**

Lors de mon dernier voyage à Rouen dans le cadre de l'accord de coopération entre nos deux universités, je me suis appliquée à découvrir dans des cahiers scolaires archivés au musée des marques personnelles de leurs anciens propriétaires/usagers, dans l'espoir d'associer ce que j'y rencontrerais aux résultats d'une recherche similaire réalisée avec des cahiers scolaires de Rio de Janeiro. La recherche en question avait d'ailleurs donné naissance à un texte (Oliveira, 2008) dans lequel je discutais la relation entre la norme/prévisibilité et les marques de l'individualité, mais aussi la présence des singularités qui mettent en évidence les différentes manières par lesquelles les pratiquants de la vie quotidienne s'inscrivent, en tant qu'usagers, au sein des normes et des produits qui leur sont offerts à la consommation. Convaincue de ce que j'allais trouver dans les cahiers français des marques de l'individualité des élèves, je décidais donc de les étudier et me préparais à y apprendre des choses autres que de simples contenus scolaires. Je pensais y trouver des indices, comme ceux que j'avais trouvés dans les cahiers d'ici, sur leurs usagers, rendant ainsi unique le cahier de chacun d'eux.

Quelle ne fut pas ma surprise en feuilletant les cahiers pour n'y trouver rien de plus que des contenus exclusivement scolaires. Aucune inscription, rien en dehors du contenu de chaque matière et des devoirs. Aucun dessin ou numéro de téléphone, aucune annotation ou page déchirée, rien qui permette de mieux connaître sa propriétaire – la plupart des cahiers appartenaient à la même élève. D'année en année, elle ne faisait que le strict nécessaire. Dans les cahiers représentant une séquence de trois années de cours de Français dans ses différentes modalités d'enseignement – avec un cahier pour chaque modalité –, ce qui ressort, c'est l'application de la jeune fille. Bonnes notes, corrections au propre, prises de note impeccables. J'étais certainement en présence d'une bonne élève, mais les indices s'arrêtaient là.



---

année ! C'est-à-dire une étude de fragments de la langue dans un « ordre » bien défini. Serait-ce un héritage du cartésianisme ?

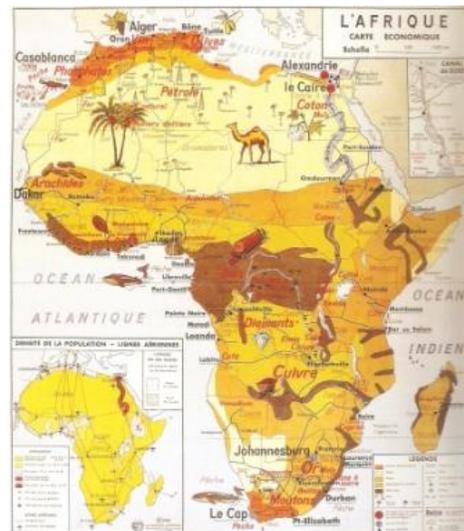
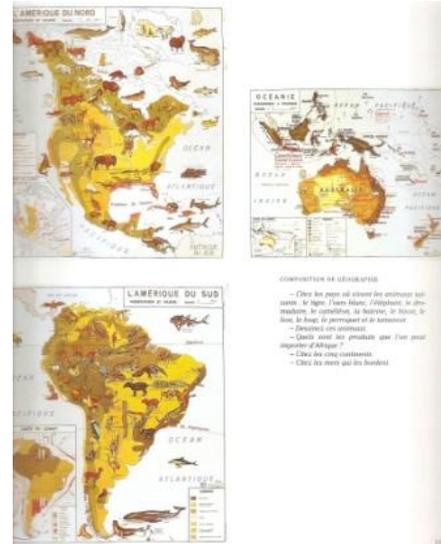
Ma mémoire s'est mise à fonctionner lorsque je me suis posé ces questions et a ravivé le souvenir du professeur Louis Legrand, que j'ai eu la chance de côtoyer en tant qu'étudiante. Président du jury de mon doctorat à Strasbourg, Monsieur Legrand, comme nous l'appelions tous, avait critiqué avec véhémence ma « totale incompréhension de la conception française du savoir », car il avait trouvé dans ma thèse des critiques à la pensée scientiste cartésienne. À cette occasion, j'avais décidé de ne pas me manifester pour défendre mon point de vue, mais aujourd'hui, lorsque je me rends compte avec ces cahiers et autres documents de la rigidité de la structure scolaire française et des exigences d'organisation qu'elle impose/imposait, il m'est impossible de ne pas associer les deux choses et de ne pas attribuer un sens beaucoup réel à l'expression « école traditionnelle » ! C'est là que je me suis rendu compte de l'impossibilité pour une élève des années soixante de s'exprimer dans ses cahiers de la même manière que les jeunes filles des années quatre-vingt-dix à Rio de Janeiro. Studieuse et appliquée, rompue aux « bonnes manières », notre élève n'a probablement pas voulu risquer sa réputation et ses bonnes notes en faisant des inscriptions personnelles sur cet espace « sacré » réservé au savoir.

À partir de là sont apparues d'autres dimensions sacralisées en rapport avec l'école. J'ai repéré dans les cahiers une approche des contenus elle-aussi « classique » dans notre imaginaire et modèle scolaire : le sexisme et la défense de valeurs catholiques conservatrices. Respecter les anciens, se comporter comme une jeune fille bien élevée, pratiquer la charité, compatir avec ceux qui souffrent sont quelques-unes des attitudes présentées et exaltées dans les textes des dictées et les thèmes de rédaction. Outre la mise en valeur des « bons » comportements, l'on y trouve aussi la réprobation des « mauvais ». Les bons garçons étudient, aident leurs parents, s'appliquent à leurs devoirs, ne se disputent pas avec leurs camarades. Tout était là dans ces cahiers qui me semblaient à première vue si muets.

Nous étions pourtant à la fin des années soixante, après les événements de mai 68, les guerres d'Algérie et d'Indochine, le mouvement hippie, le pape Jean XXIII, entre autres événements et crises que le monde traversa à cette époque et qui le transformèrent significativement, au moins pour ce qui est des valeurs sociales. Mais l'école, cette école-là, en sortait indemne. Le monde scolaire n'avait pas changé, comme le prouvent d'autres documents auxquels j'ai eu accès, principalement des affiches et panneaux muraux utilisés depuis de nombreuses années, voire même depuis les premières décennies du siècle, avec les mêmes recommandations. L'examen de ces affiches et panneaux muraux, certains issus du musée lui-même et les autres d'un livre (Cavanna, 2003), nous montre la pérennité non seulement des valeurs liées à l'école traditionnelle, mais aussi du traitement et de l'approche des contenus. Les affiches et panneaux muraux du musée n'étant pas encore suffisamment organisés pour faire partie de ce qui est facilement mis à la disposition des chercheurs, c'est du livre de Cavanna que j'ai extrait les éléments avec lesquels je dialoguerai dans ce texte.

La fonction attribuée aux affiches a attiré notre attention. Outre l'illustration des contenus qui leur est inhérente, elles servent de support à des activités de rédaction, de dictée, de grammaire, de vocabulaire et d'acquisition des contenus des différentes matières. En géographie, les cartes servent de base à des questionnaires sur les connaissances du contenu général de la matière (p. 110-111), force étant de constater que les cartes de l'Europe (civilisée) ne montrent pas d'animaux, mais

seulement des activités économiques. Des extraits illustrés d'œuvres littéraires en langage érudit servent de base aux dictées (p. 86). Des affiches représentant des animaux et leurs structures osseuses, outre leurs spécificités anatomiques, enseignent aussi par exemple à « préparer un crâne de lapin » (p.91). Des choses importantes à « retenir », dans l'exemple choisi sur l'histoire de France, sont illustrées et annoncées (p. 77).



Composition de géographie
—Citez les pays où vivent les animaux suivants: le tigre, l'ours blanc, l'éléphant, le dromadaire, le caméléon, la baleine, le bison, le lion, le loup, le perroquet et le tamarin.
—Dessinez ces animaux
—Quels sont les produits que l'on peut importer d'Afrique?
—Citez les cinq continents

— Citez les mers qui les bordent.

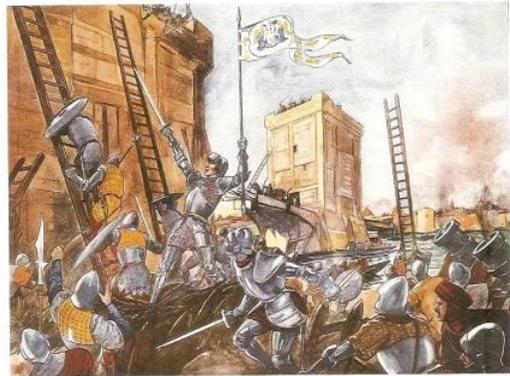


#### La mort de Gavroche

Une balle pourtant, mieux ajustée ou plus traître que les autres, finit par atteindre l'enfant feu follet. On vit Gavroche chanceler, puis il s'affaissa. Toute la barricade poussa un cri ; mais il y avait de l'Antée dans ce pygmée ; pour le gamin, toucher le pavé, c'est comme pour le géant toucher la terre ; Gavroche n'était tombé que pour se redresser ; il resta assis sur son séant, un long filet de sang rayait son visage, il éleva ses deux bras en l'air, regarda du côté d'où était venu le coup, et se mit à chanter:

*Je suis tombe par terre,  
C'est la faute à Voltaire,  
Le nez dans le ruisseau,  
C'est la faute à...*

Victor Hugo



Préparez un crâne de lapin.  
 Quand vous mangerez un lapin, gardez la tête une fois cuite; détachez bien la chair, ôtez la cervelle avec un fil de fer, sans briser les os ; puis préparez les os. Nettoyez-les, puis mettez-les dans l'eau de Javel pendant deux jours. Vous pourrez ensuite fixer ces os sur un carton.

**À RETENIR**  
 Dans sa jeunesse, Jeanne connut les horreurs de la guerre. La chaumière de ses parents fut brûlée par les ennemis. Que de fois la jeune fille pleura ! Elle savait que la France, son Cher pays, était ravagée par les Anglais, que son roi fuyait, fuyait toujours, près de perdre son trône ! Soudain, tandis qu'elle gardait les troupeaux, elle crut entendre une voix du côté du grand chêne. « Jeanne, disait cette voix, va au secours du roi de France ; tu lui rendras son royaume ! – Je ne suis qu'une pauvre bergère ! répond-elle en tremblant. – Hâte-toi ! répète la voix. Tu chasseras les Anglais. »

Les bonnes manières des jeunes filles, les normes de comportement, les recommandations pour s'attacher au « bon » et au « juste », déjà présentes dans les cahiers, ne pouvaient pas être absentes des affiches et des panneaux muraux. Nous avons ainsi l'apologie de ce que serait un « bon repas en famille » à partir d'un extrait de l'œuvre d'Anatole France (p. 122). L'éloge de la responsabilité scolaire qui requiert de « ne pas s'oublier aux jeux » est assuré par un quatrain à réciter et, bien évidemment, une représentation familiale qui à elle seule donnerait un article grâce à tout ce que l'on peut y percevoir quant au modèle familial et de vie vertueuse des années 1950-1960 en France.



Décrivez le repas où toute la famille se trouve rassemblée et commentez ces lignes d'Anatole France:

*Oh! La bonne école que l'école de la maison!... Les repas en famille, si doux quand les carafes sont claires, la nappe blanche et les visages tranquilles [...] donnent À l'enfant le goût et l'intelligence [...] des choses humbles et simples de la vie.*

Les images et les textes choisis ont beaucoup en commun : ils expriment un modèle, la défense non seulement d'un modèle scolaire, mais principalement aussi d'un mode de vie. Le modèle scolaire que cela met en évidence est celui d'une école qui enseigne de façon expositoire en privilégiant la fixation, une école qui forme de bons citoyens respectueux et défenseurs des « bonnes mœurs » et des valeurs de la société démocratique (et républicaine). Nous sommes sans aucun doute en présence de ce que l'on appelle « école traditionnelle », l'école de Jules Ferry qui aujourd'hui encore constitue le modèle dominant.

Mais ne nous y trompons pas, cette école qui nous semble si traditionnelle n'est déjà plus la même. La première partie du livre, où figurent des affiches réalisées entre 1850 et 1940, montre par exemple l'usage des sciences naturelles pour la propagande contre l'alcool et pour une « bonne hygiène ». L'esthétique aussi est autre. Tout semble plus fixe et moins dynamique : des paysages aux animaux en passant par les représentations familiales et sociales. Sans vouloir me lancer dans des interprétations risquées, je pense qu'il est important de s'intéresser à cette mobilité, étant donné que c'est elle qui permet de remettre en question la pérennité supposée du modèle, l'immobilité supposée de l'école, souvent tenue pour une institution « inadaptée » aux changements du monde. C'est cette mobilité qui permet d'affirmer qu'il existe bien un mouvement au-delà des permanences. Et si nous ne pouvons le saisir dans les images en elles-mêmes, nous pouvons le retrouver dans ce qu'elles n'expriment pas, leur propre mobilité et celle de ce qu'elles expriment/cachent.

En somme, ces permanences apparentes incluaient et incluent encore des changements. Nous n'avons pas pu saisir ce mouvement lors de l'examen des cahiers et les affiches et panneaux muraux nous montrent évidemment ce qu'il y a d'hégémonique et non d'accidentel dans les écoles.

---

Mais en les observant bien, l'on peut les dater et l'on voit bien qu'ils ne font pas partie de l'école contemporaine. Dans l'incapacité que nous sommes de saisir les trajectoires (Certeau, 1994), nous vivons toutefois au côté de ce qu'elles produisent et pouvons les percevoir au moyen de l'accès à leurs résultats. C'est en cela que l'on saisit jusqu'à nos jours la présence, derrière une apparente immobilité, de la « rébellion de la vie quotidienne », mobile, insaisissable, fugace, pleine d'événements non consignés, mais que l'on peut toutefois connaître, non pas au moyen de ce qui est évident et archivé, mais bien grâce à ce qui est plus tard mis en évidence par le mouvement : une autre école en gestation au milieu de ce silence des cahiers et des affiches, mais aussi au cœur d'autres interdits et silences imposés mais jamais « consommés » comme tels, désappliqués et utilisés de manière créative, redécouverts/réinventés et transformés en quelque chose de nouveau par les (dé)pratiquants de la vie quotidienne.

## BIBLIOGRAPHIE

- Almeida, M. C., Por uma Ciência que Sonha in Galeno, A., Castro, G. e Silva, J. C. (orgs.) **Complexidade à Flor da Pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- Barros, Manoel de. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- Bosi, Eclea. **Memória e sociedade** - lembranças de velhos. 3ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- Cavanna, François. **Sur les murs de la classe**. Paris: Éditions Hoëbeke, 2003.
- Certeau, Michel de. **A Invenção do cotidiano 1** – artes de fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- Costa, Marisa Vorraber. In Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. Lopes, Alice; Macedo, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- Einstein, Albert. Frases. Consulta ao site [http://www.pensador.info/p/frases\\_de\\_albert\\_einstein/1](http://www.pensador.info/p/frases_de_albert_einstein/1) em 08/12/2009.
- Ginzburg, Carlo. **Mitos, Emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- Ginzburg, Carlo. **Olhos de madeira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- Latour, Bruno. **A Esperança de Pandora**. Bauru/SP: EDUSC, 2001.
- Musée National de l'Éducation. Acervo de cadernos. Rouen, s.d.
- Oliveira, Inês B. **Currículos praticados**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Oliveira, Inês B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. In **Revista Educação e sociedade**, v. 28, n. 98, 2007, p.47 – 72.
- Oliveira, Inês B. Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas na escola In: **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 129-144.
- Pais, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.
- Santos, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 777-823.
- Silva, Juremir Machado. A caminho do método. In Galeno, Alex; Castro, Gustavo de; Silva, Josimey Costa. (orgs.) **Complexidade à flor da pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- Silva, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução Às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.