

# Plaidoyer pour une véritable culture scolaire

Dès 1997, **Philippe Meirieu**, nous appelle à choisir « ce qui vaut la peine d'être enseigné ». Le doute sur ce que doit être cette culture scolaire est aujourd'hui encore un sujet politique et pédagogique qui divise. Poursuivons le débat...

Il convient évidemment de saluer le travail considérable effectué par les enseignants d'EPS pour construire une véritable « discipline scolaire ». Il témoigne de la conscience qu'une discipline scolaire n'est pas, ne peut pas être, le simple décalque d'un savoir savant ou de pratiques sociales de références. La forme scolaire et la relation enseignement/apprentissage imposent toute une élaboration spécifique qui, faute d'être exécutée dans la lucidité, s'insinue insidieusement à l'insu de ceux là mêmes qui l'effectuent : ils croient enseigner « la science » ; en réalité, ils enseignent une construction scolaire de connaissances empruntées à des champs épistémologiques différents et qui a fait l'objet d'un consensus provisoire des acteurs sociaux en présence. Ils croient enseigner « la vérité » ; en réalité, ils enseignent des savoirs choisis en raison des compromis qu'ils permettent de faire entre les exigences des politiques et des différents groupes de pression, entre les contraintes institutionnelles et les ressources didactiques existantes. Un objet d'enseignement, lui-même inscrit dans un curriculum, ne s'impose jamais en fonction de ce qui serait ses qualités intrinsèques : il est tributaire de choix idéologiques et techniques qui interagissent les uns sur les autres.

La lecture ou l'arithmétique elles-mêmes, qui apparaissent comme des « objets naturels d'enseignement », se sont construites différemment tout au long de l'évolution de l'institution scolaire : enjeux idéologiques décisifs, tributaires de l'évolution des technologies et des outils d'apprentissage disponibles, ces enseignements peuvent garder les mêmes intitulés officiels, ils ne s'en sont pas moins profondément modifiés et ceux qui croient enseigner la même chose simplement parce que cela porte le même nom, sont en pleine illusion. Il est donc nécessaire que les enseignants aidés par les didacticiens fassent et refassent un effort, toujours à renouveler, pour clarifier les enjeux de leurs pratiques : trois questions fondatrices doivent, à mon sens, structurer cette réflexion :

- 1) Qu'est-ce qui « vaut la peine d'être enseigné » ?
- 2) Qu'est-ce qui est « enseignable » dans ce qui vaut la peine d'être enseigné ?
- 3) Quelles sont les conditions pour que l'enseignable soit véritablement enseigné ?

Or, il arrive, je crois, que la première question soit écartée. Non pas nécessairement parce qu'on n'en voit pas la portée, mais parce qu'elle paraît hors du champ décisionnel des praticiens. Il s'agirait là d'une affaire de choix de société et d'options politiques

qui échappe à la didactique : les didacticiens se contentent alors de sélectionner l'enseignable » et les conditions (épistémologiques et psychologiques) de son enseignement ; ils sont aussi très légitimement sensibles à l'interaction constante entre la question des objets et celle des moyens, sachant que ce qui n'est pas enseignable dans tel ou tel cadre et avec telle ou telle instrumentation devient enseignable si de nouvelles conditions sont créées et de nouveaux outils inventés. Cette démarche qui élude la question des fins, me paraît soulever plusieurs interrogations convergentes :

- Elle présuppose la « constance de l'objet d'enseignement » et imagine que celui-ci ne varie pas quelles que soient les conditions de son enseignement : or, je crois résolument le contraire... Les mathématiques ou le basket, le romantisme ou le triple saut n'existent pas en soi. Il n'y a pas des contenus que l'on habillerait avec différents oripeaux didactiques. Le contenu, pour moi, du point de vue de l'élève qui apprend, est fondamentalement constitué par l'articulation de l'objet et de la méthode (ce terme étant entendu au sens le plus large). Le romantisme, certes, est un concept qui peut faire l'objet d'une définition savante et académique, mais, du point de vue éducatif, il n'existe que « le romantisme-pour-l'élève-qui-apprend », une réalité faite de parcelles de connaissances académiques réinvesties, réorganisées, plus ou moins réutilisables, plus ou moins communes avec celles que se sont appropriées les autres élèves. C'est pourquoi la question du transfert des connaissances est si importante et souvent si mal posée : on imagine que l'on apprend d'abord et que l'on transfère après ; mais toutes les observations montrent que les schèmes mentaux et moteurs qui sont acquis dans une situation d'apprentissage ne sont nullement les mêmes selon que celle-ci intègre ou n'intègre pas la question du transfert.

- Dans ces conditions, il faut, me semble-t-il, renverser la fausse évidence dans laquelle vivent beaucoup d'enseignants : il n'est pas vrai que le professeur n'a le choix que de ses méthodes sur des contenus imposés. C'est tout le contraire : une multitude de contraintes matérielles restreint bien souvent le choix des méthodes tandis que l'enseignant dispose d'une très grande liberté de manœuvre sur la question des contenus. En particulier, il lui revient de traiter en tout premier lieu la question du sens des contenus enseignés qui est absolument déterminante aussi bien dans toute son activité que dans les effets que celle-ci prétend avoir sur les élèves.

- Se demander « qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? » n'est donc en rien une interrogation qui

Se demander, ce qui vaut la peine d'être enseigné, c'est ce qui permet à l'éducateur de quitter la logique de service pour entrer dans celle de l'institution.

ne reviendrait qu'à des commissions spécialisées ; c'est un choix de tous les instants et un choix auquel nous ne pouvons jamais échapper : c'est le choix d'une intentionnalité fondatrice qui vectorise toute l'activité de l'enseignant et qui, seule, lui permet de se constituer ailleurs et autrement que dans la simple réponse à une demande sociale. C'est ce qui permet à l'éducateur de quitter la logique du service (dont la qualité se mesure à la satisfaction immédiate des usagers) pour entrer dans celle de l'institution (qui se réfère à des valeurs et, en leur nom, peut résister au consumérisme scolaire). Tant que l'on ne pose pas clairement la question de l'intentionnalité qui traverse nos pratiques, le risque est constant que les savoirs scolaires soient réduits à des marchandises échangées dans un commerce qui est toujours assujéti à la poursuite d'intérêts individuels contradictoires.

- Il est donc essentiel de repenser l'intention fondatrice des disciplines scolaires et, d'abord, bien évidemment, l'intention fondatrice de l'École. Pour moi, les choses sont assez simples (au moins en théorie)... l'École est le lieu de l'apprentissage de la loi constitutive de toute société civile : le sursis à la violence, l'institution d'une instance délibérative, la construction d'une parole socialisée. Elle n'a pas aujourd'hui d'autre sens. Certes, historiquement, elle s'est construite sur d'autres options : il faut bien avouer que l'École de Jules Ferry était d'abord une « école de la haine » : haine des « boches », haine de la « calotte », haine des « mauvais patrons »... cette école a efficacement construit du lien social en manipulant la technique du bouc émissaire. Mais aujourd'hui la question est : savons-nous faire du lien social avec autre chose qu'avec de la haine ? Savons-nous faire autre chose que le Front national et les imams intégristes ? C'est là le vrai défi de l'École, au moins pendant la période essentielle de la scolarité obligatoire.

- Or, au risque de provoquer des réactions sceptiques, voire violentes, je crois qu'il faut se demander clairement

dans quelle mesure les disciplines scolaires peuvent participer de ce projet. Et je crois même qu'il faut trancher de leur importance dans la scolarité en fonction de leur contribution à ce projet. En ce qui concerne l'EPS, cela signifie, pour moi, qu'il faut s'interroger sur ce qui, au sein de cette discipline, peut contribuer à l'avènement de l'instance démocratique fondatrice de la paix civile. Concrètement, je suis convaincu qu'il s'agit de travailler sur le rapport au corps, à la force du geste, à la maîtrise de l'impulsion. Il s'agit d'apprendre à habiter le mouvement et à l'inscrire dans une intentionnalité, à découvrir le caractère heuristique des règles sportives au regard de la socialité qu'elles autorisent. Comprendre qu'un match cela n'est pas une guerre, que les règles ne sont pas faites pour exclure mais pour intégrer, que les interdits sont nécessaires mais qu'ils ne sont pas arbitraires... qu'ils ne sont tolérables que parce qu'ils autorisent infiniment plus de choses que leur transgression... et faire, enfin, de cette compréhension les objectifs d'un enseignement, son référent aussi qui servira de principe à son évaluation : immense et superbe chantier pour les didacticiens ! Chantier sur lequel l'EPS a, sans aucun doute, déjà construit de beaux édifices mais qu'il convient de ne surtout pas négliger aujourd'hui. Je manque de compétences précises pour aller plus loin dans l'analyse... mais il y a là, à mon sens, une véritable « révolution copernicienne » : sortir de l'empilement des savoirs utilitaires et utilisés pour écraser l'autre ; refonder les savoirs dans leur histoire, retrouver le tressaillement de leur émergence, ce en quoi ils sont spécifiquement humains et contribuent à l'émergence de l'humanité dans l'homme, bref, faire entrer les disciplines scolaires dans une véritable « culture scolaire ». ♦

Philippe Meirieu, professeur en sciences de l'éducation.  
Voir aussi CP 1, EPS : Quelles références culturelles ?