

# Formes de pratique scolaire, formes scolaires de pratique Usages et mésusages des concepts

Didier Delignières

Conférence introductive à la 4<sup>ème</sup> Biennale de l'AEEPS  
Bobigny, le 23 octobre 2021

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2021/10/23/formes-de-pratique-scolaire-formes-scolaires-de-pratique-usages-et-mesusages-des-concepts/>

Je tiens à remercier chaleureusement l'AEEPS et en particulier François Lavie pour cette invitation à la 4<sup>ème</sup> Biennale. J'ai une longue histoire avec cette association, ayant notamment été responsable de la régionale de Montpellier pendant 5 années, au cours desquelles nous avons notamment travaillé avec Guy Haye et Maurice Portes sur le programme des « Rencontres de l'EPS ». J'ai pris ensuite quelques responsabilités qui m'ont obligé à passer la main.

Je suis aussi honoré d'avoir été convié à suivre cette biennale comme « grand témoin ». Il y a plusieurs manières de considérer cette fonction. On peut écouter de manière distraite les communications, et décerner doctement des « c'est très intéressant ». Un peu comme sur les réseaux sociaux on fait des « like » ou des « merci pour le partage ». Pour ceux qui me connaissent un peu, vous savez que j'ai quelques convictions, et que j'aime le débat. Ne soyez donc pas surpris si j'exprime parfois quelques réserves. « *Sans la liberté de blâmer, il n'est point d'éloge flatteur* » (Beaumarchais, Le mariage de Figaro).

On m'a demandé d'intervenir à propos des formes scolaires de pratiques, et de leur rapport à la culture. Je vais commencer par évoquer les formes de pratique scolaire, car il me semble toujours intéressant de retracer l'itinéraire des concepts, et comme l'indique le titre de mon intervention, leurs usages et leurs mésusages.

Je tiens tout d'abord à expliquer ce que veut dire mésusage dans ce contexte. Lorsque que l'on tente d'introduire une innovation conceptuelle, dans quelque domaine que ce soit, on tente toujours d'en donner une définition la plus précise possible, de manière à en préserver au maximum la pertinence. Et pour peu que cette innovation ait quelque écho, qu'elle soit opérationnalisée dans les pratiques enseignantes ou inscrite dans les textes officiels, on se rend compte quelques années plus tard que son sens premier a été altéré, détourné de sa vocation première, parfois perverti. Nous avons par exemple travaillé voici quelques années sur l'assimilation du concept de compétence, clairement détourné à l'heure actuelle du sens que ses fondateurs avaient tenté de lui conférer ([Gosttmann & Delignières, 2016](#)).

L'intérêt de cette démarche a bien été capté par Serge Testevuide ([2020a](#)), qui énonce dans le dernier cahier du CEDREPS : « *on observe que les notions de Formes de Pratique Scolaire (FPS) et de Ciblage, initialement développées par le CEDRE puis le CEDREPS, sont aujourd'hui reprises de diverses manières par différents collègues ou collectifs dans des utilisations souvent fort éloignées de leurs origines* ». Il me semble qu'un décryptage de ces concepts, de leurs évolutions, de leurs réappropriations, est une entreprise utile à l'ouverture de cette Biennale.

## Les Formes de Pratique Scolaire

Le concept de « forme de pratique scolaire », introduit par le CEDREPS au début des années 2000, constitue à mon sens l'une des propositions les plus rigoureuses et les plus exigeantes qu'ait connu l'EPS. Les contours de cette approche sont suffisamment connus, je me permettrai d'en résumer les grandes lignes, les présupposés et quelques conséquences.

### ***Un nécessaire ciblage des objets d'enseignement***

Cette proposition trouve son origine dans une critique des « *situations de référence* », conçues comme copies fidèles des pratiques sociales, et supposées respecter la complexité des APSA pour n'en pas trahir le « sens ». Coston et Ubaldi (2007) décrivent comment cet usage traditionnel introduit les séances d'EPS, puis laisse la place à une série de situations d'apprentissages, pour enfin revenir à la situation de référence dans une quête illusoire de transfert ou d'intégration. Ils dénoncent l'irréalisme de cette démarche : il est impossible dans le cadre scolaire de tout enseigner d'une APSA. Le souci d'exhaustivité mène à un zapping inconsistant, dans lequel l'élève « s'essaie à », sans jamais réellement apprendre quoi que ce soit. L'enseignant doit donner de la consistance à ses séquences d'enseignement, en ciblant des objets d'enseignements précis (Coston & Ubaldi, 2007).

Ce ciblage n'est pas anodin. Il doit représenter, à un moment donné, pour les élèves, un « pas en avant », une avancée significative dans la maîtrise de l'APSA, un dépassement des comportements antérieurs et de la motricité usuelle (Ubaldi, 2004). Sa détermination requiert évidemment une appréhension fine du niveau actuel des élèves, des possibles évolutions, et surtout des voies de dépassement ultérieur que cette avancée pourrait ouvrir.

On parle souvent en EPS de la réussite des élèves et de leurs apprentissages. Il est plus rare de voir précisément explicité ce qu'ils ont à apprendre. Ce que je retiens principalement des propositions du CEDREPS, c'est cette nécessité de pointer explicitement des « pas en avant », objectivables, que tous les élèves de la classe doivent franchir.

### ***La conception de formes de pratique scolaire des APSA***

Le concept de forme de pratique scolaire (FPS) dérive de ce ciblage des objets d'enseignement. Une FPS peut être définie comme un objet d'étude destiné à faire émerger de nouveaux comportements adaptatifs. Elle constitue un habillage, une mise en scène du savoir à acquérir (Ubaldi et al., 2006). Pour concevoir ces FPS, l'enseignant peut à loisir jouer sur les règlements, les aménagements, les distances. L'essentiel est que cette FPS rende accessible la transformation ciblée, qu'elle en canalise l'usage. Elle peut prendre une certaine distance vis-à-vis de la pratique sociale, dépassant ainsi « *un usage révérencieux voire dogmatique de la référence dite « culturelle* » » (Dhellemmes, 2004).

La proposition reste cependant résolument culturaliste. Même si l'idée de FPS invite à une prise de distance, il convient de respecter le « fonds culturel » de l'APSA, les traits permanents qui la caractérisent au travers de la pluralité de ses formes sociales (Coston & Ubaldi, 2007). Il faudrait d'ailleurs parler systématiquement de « *formes de pratique scolaire des APSA* ».

Traditionnellement, la situation de référence était conçue comme une forme complexe de pratique, permettant de donner du sens à une séquence d'enseignement. Mais elle ne constituait pas un lieu d'apprentissage. Coston et Ubaldi (2007) insistent au contraire sur l'idée que la FPS, parce qu'elle cible un objet d'enseignement précis, vise explicitement à favoriser l'émergence de comportements adaptatifs nouveaux. L'exercice de la FPS ne se limite donc

pas à un dispositif de sensibilisation initiale, ni à un lieu d'intégration ou d'évaluation des compétences. La FPS est considérée comme un objet d'étude, qui doit donner lieu à un exercice prolongé. Elle n'est pas une situation localisée, mais a vocation à définir le « fil rouge » d'une séquence d'enseignement.

### ***La nécessaire régulation des formes de pratique scolaire***

Il ne suffit pas de faire vivre aux élèves la FPS pour que des apprentissages significatifs apparaissent. Coston et Ubaldi (2007) évoquent le danger d'une conception « magique » de la FPS, qui pourrait laisser penser qu'une simple immersion des élèves dans son système de contraintes puisse susciter une évolution de leur comportement. Ils insistent sur la nécessaire régulation de l'exercice de ces FPS par l'enseignant, qui doit maîtriser l'APSA, comprendre en quoi l'objet d'enseignement ciblé constitue un pas en avant essentiel dans la trajectoire de formation du pratiquant, et en quoi la FPS proposée « capture » cette évolution.

Une FPS ne représente donc pas une solution « clé en mains », une « situation qui marche », envers et contre tout, et ne dispense pas l'enseignant d'une maîtrise avérée de l'APSA.

### ***La construction d'un parcours de formation dans l'APSA***

Une FPS ne constitue donc pas « la » manière de pratiquer une APSA à l'École. Elle correspond à un objet d'enseignement ciblé, déterminant une étape dans le parcours des élèves. Il convient donc de réfléchir à une succession de FPS, jalonnant le parcours des élèves : « *dans chaque APSA, les différents pas en avant, hiérarchisés dans le temps, constituent un véritable cursus [...] il y a autant de formes de pratiques scolaires d'une APSA que d'étapes dans un cursus* » (Coston & Ubaldi, 2007). On conçoit dès lors que la maîtrise technologique de l'enseignant ne saurait se limiter au niveau de pratiques d'initiation, mais devrait permettre la conception d'un véritable parcours de formation dans l'APSA, débouchant sur des niveaux d'accomplissement de plus en plus élaborés. Portes (2006) déplorait la « *méconnaissance technologique* » des enseignants, entraînant des ciblage didactiques erronés : « *une faiblesse dans le domaine de la technologie de la spécialité proposée à l'activité des élèves est largement à l'origine du phénomène des « éternels débutants »* ».

Mais encore faut-il qu'il y ait quelque chose à apprendre dans les activités, au-delà d'une première phase de découverte. C'est sans doute là que l'épaisseur culturelle et le caractère patrimonial des pratiques prennent toute leur valeur. Les APSA, grâce à leur histoire traversant plusieurs générations, à leur institutionnalisation suscitant un perfectionnement progressif des règlements, des matériaux et de techniques, permettent en effet d'identifier des niveaux de pratique hiérarchisés : des savoir-faire, individuels et collectifs, des méthodes d'entraînement et de préparation. Selon les activités, il s'agira de niveaux de jeu, de niveaux d'habileté, de niveaux de difficulté, de niveaux d'expressivité ou de virtuosité. Les APSA sont un domaine où l'on trouve toujours de quoi apprendre et progresser. Dans une EPS qui envisage des temporalités de plus en plus longues (Delignières, 2016), les pratiques patrimoniales semblent en mesure d'alimenter de manière consistante les parcours de formation.

Serge Testevuide (2020a) évoque une hypothèse intéressante, suggérant que la détermination du ciblage des séquences successives du parcours de formation pourrait être basée sur l'évolution historique des APSA : « *ces objets d'enseignements renvoient à des moments particuliers de l'histoire des [pratiques] que l'on peut considérer comme retraçant l'évolution sur une ou plusieurs lignes de perfectibilité, construites par les pratiquants. [...] Il y*

*a donc, du point de vue historique, une forme de rupture ou de moments saillants qu'il serait peut-être intéressant à regarder pour y repérer un éventuel OE »* ([Testevuide, 2020a](#)). Encore faut-il que les pratiques aient connu, dans leur histoire, ce développement institutionnel et technique.

Car il existe en revanche de nombreuses activités dans lesquelles cette quête du perfectionnement ou de l'apprentissage est moins évidente, où il est plutôt question de jouer, de « faire une partie », de s'amuser à... Certaines ne sont conçues que dans cette optique : les parcs de loisir rivalisent d'imagination pour créer des « activités » dans lesquelles on peut jouir directement de sensations fortes, sans aucune nécessité d'apprentissage (acrobranche, tyrolienne, saut en élastique, etc.). Les jeux traditionnels sont dans une logique similaire : balle au chasseur, passe à dix, balle aux prisonniers, épervier, etc. Dans ces jeux, il s'agit davantage de jouir d'un enjeu sans cesse recommencé que de rechercher un quelconque perfectionnement technique. Dans cette optique on est loin des principes évoqués précédemment.

## **Les Formes Scolaires de Pratique**

Le modèle des Formes de Pratique Scolaire était basé sur l'exigence de cibler des objets d'enseignement, donc de fonder la pertinence des séquences d'enseignement sur un dépassement de la motricité usuelle, en permettant aux élèves de franchir une étape significative dans la maîtrise de l'APSA. Le groupe PLAISIR & EPS de l'AE-EPS est dans une logique différente dans ce qu'il appelle la *pédagogie de la mobilisation* (Lavie et Gagnaire, 2014). Sa position est celle d'un primat de l'engagement, prérequis à toute perspective d'apprentissage : « *Il ne suffit pas de proposer des situations d'apprentissage, même très adaptées à leurs possibilités, pour que les élèves apprennent ! Encore faut-il, avant tout, qu'ils s'engagent et se mobilisent dans une pratique qui ait du sens pour eux... bref qu'ils deviennent des pratiquants pour devenir apprenants* ». Dans ce cadre, il ne s'agit plus de se focaliser sur ce que l'élève doit apprendre, mais plutôt sur ce à quoi il aspire, afin de susciter son intérêt : « *Nous utilisons plutôt l'expression « formes scolaires de pratique » pour indiquer qu'elle part d'abord de l'élève. Elle vise à accrocher et renforcer son plaisir immédiat en facilitant l'accès à un premier palier de réussite* » ([Lavie & Gagnaire, 2014](#)).

### ***Plaisir immédiat, plaisir d'accomplissement***

Je ne suis certainement pas naïf par rapport à cette thématique du plaisir, qui a constitué un important lieu de réflexion à la fin des années 1990, au sein de l'UFR STAPS et de l'AEEPS de Montpellier (nous avons consacré l'édition 1998 des « Journées de l'AEEPS » à cette thématique). Les réflexions de Guy Haye étaient à l'époque centrées sur une réhabilitation du jeu et du plaisir, dans une EPS où il considérait que ces dimensions étaient refoulées ([Haye, 1995](#)). Il mettait en avant la nécessité de « donner du plaisir » aux élèves, de cultiver l'hédonisme et les sensations plaisantes, de dépasser les exigences d'effort, de travail, qui pouvait laisser aux élèves une image particulièrement rébarbative de la discipline. C'est en effet une culture du plaisir immédiat que Guy Haye a contribué à développer, culture qu'il a ensuite cherché à diffuser en créant en 2002 le groupe Plaisir au sein de l'AEEPS.

Il faut savoir que Guy Haye travaillait à l'époque au sein du groupe « Corps et Culture », qui regroupait des collègues proches du mouvement critique du sport (Gilles Bui-Xuan, Jacques Gleyse), et farouchement opposés au courant culturaliste qui dominait au département

Éducation et Motricité de l'UFR STAPS de Montpellier (avec notamment Maurice Portes et André Quilis). Guy Haye travaillait particulièrement sur l'émergence des nouvelles pratiques, de glisse et de pleine nature, et sur la quête hédoniste qui semblait la sous-tendre.

En contraste, nous développons une approche fondée principalement sur le plaisir d'accomplissement (Delignières & Garsault, [1996](#), [1998](#)). Inspirée des réflexions de Georges Snyders (1986) sur « la joie à l'École », nous défendions l'idée selon laquelle le plaisir que l'enseignant devait viser était avant tout la fierté d'avoir appris, d'avoir construit des compétences culturellement significatives. Il ne s'agissait pas de donner aux élèves la jouissance d'un plaisir immédiat, mais de leur permettre l'accès à une satisfaction plus puissante, un sentiment d'accomplissement et de compétence, gage de la construction d'une relation de plaisir à la pratique des APS, qui devait être considérée comme « *l'acquisition fondamentale en EPS, conditionnant toutes les autres acquisitions, leur réinvestissement, et en définitive leur utilité sociale* » (Delignières & Garsault, 2004).

Nous proposons donc d'organiser les cycles d'enseignement par des projets collectifs ambitieux, nécessitant un accroissement significatif de la maîtrise des activités, et de les finaliser par des événements marquants ([Garsault, 2004](#)). Nous avons évidemment apprécié ce titre d'un article de Marc-Henri Kugler, « *des contenus ambitieux pour des élèves exigeants* » ([Kugler, 2001](#)), qui résumait parfaitement nos conceptions. Restait évidemment à l'enseignant d'être en mesure de concevoir ces contenus ambitieux et aussi de construire et soutenir l'ambition de ses élèves.

Ce sont donc deux approches très contrastées qui ont fondé la prise en compte du plaisir en EPS, approches dont nous avons tenté de rendre compte dans un texte commun ([Haye et Delignières, 2011](#)).

### **Les propositions du Groupe Plaisir & EPS**

Il me semble que le groupe Plaisir & EPS a principalement poursuivi la première hypothèse, supposant que le plaisir immédiat est la source essentielle de l'engagement de l'élève ([Belhouchat et al., 2020](#)). Lorsque j'analyse les « pistes » évoquées dans ce document (piste n°2 : « *favoriser une réussite quasi immédiate pour entretenir en permanence un espoir de réussite* » ; piste n°3 : « *ajuster l'enjeu du jeu à ses élèves* » ; piste n°4 : « *aborder l'activité en prenant en compte les préoccupations des élèves* » ; piste n°7 : « *des contenus en phase avec le niveau d'adaptation des élèves* »), il me semble pour paraphraser la citation précédemment évoquée de Marc-Henri Kugler, que l'on est passé à *des contenus modestes pour des élèves réservés*.

Il s'agit donc de permettre à l'élève une réussite immédiate, dans des situations suffisamment faciles pour ne nécessiter ni pré-requis, ni apprentissage. C'est un postulat qui peut étonner, si l'on se réfère par exemple aux travaux d'Harter (1978), qui montrent que le plaisir croît avec la difficulté des tâches, et avec l'investissement qu'il a fallu consentir pour les réussir.

Je ne suis pas en train de dire que le groupe Plaisir & EPS rejette toute idée de progrès et d'apprentissage. Les collègues évoquent aussi l'idée d'un plaisir différé, naissant de l'apprentissage et de la maîtrise. Ils proposent notamment de travailler sur un « *parcours d'expériences formatrices* », un « *continuum de modes de pratique adaptés aux ressources progressivement utilisables des élèves* », attestant d'une maîtrise de plus en plus avérée de la pratique. Il semble cependant que l'on en reste à chaque palier à proposer des modes de pratique adaptés à ce que savent faire les élèves, sans en viser un dépassement explicite. On

peut dès lors comprendre la réaction des membres du CEDREPS, qui fondent leur approche sur la recherche explicite de « pas en avant » chez les élèves : « *faire réussir les élèves sans qu'ils aient à sortir de leur zone de confort n'est pas une option retenue par le CEDREPS* » ([Hanula, 2020](#)).

Une phrase du dernier document du Groupe Plaisir & EPS m'a particulièrement interpellé : « *partir de ce que les élèves sont et de ce qu'ils font et non de ce que l'on voudrait qu'ils soient ou qu'ils fassent* » ([Belhouchat et al., 2020](#)). Cette proposition est l'antithèse totale de mes propres conceptions éducatives. L'École n'est pas là pour constater ce que sont les élèves et se contenter de les regarder grandir. Elle doit avoir une vision des futurs adultes qu'elle se doit de former, des compétences dont elle doit les doter, et de la société qu'ils devront faire fonctionner. Partir de ce que les élèves sont et non de ce que l'on voudrait qu'ils soient me paraît être à l'opposé des visées émancipatrices et égalitaires de l'École. C'est prendre le risque de laisser chacun végéter dans ses habitus de classe, de sexe et de genre. C'est répondre servilement aux aspirations, aux envies et aux désirs des élèves, alors que l'École devrait avoir pour but justement de leur ouvrir d'autres horizons.

J'entends que la pédagogie de la mobilisation s'intéresserait en premier chef aux élèves qui sont en échec, qui ne trouvent pas de sens dans les cours d'EPS. Mais ce traitement différencié renvoie à mon sens ce que Jean-Pierre Terrail ([2016](#)) désigne sous le terme de « *paradigme déficitariste* », acceptant l'idée que certains élèves ne seront pas capables d'accéder à des contenus trop élaborés, et proposant donc des objectifs plus accessibles, plus pragmatiques et plus acceptables. C'est une démission du système éducatif qui est ici pointée, alors que le problème serait plutôt de permettre à tous les élèves, y compris les plus éloignés de la culture scolaire, d'accéder aux modes de pensée les plus élaborés ([Tovar, 2018](#)).

### ***Le retour d'un « vieux débat » : pédagogies non-directives et pédagogies progressistes***

En analysant le glissement des « Formes de Pratique Scolaire » aux « Formes Scolaires de Pratique », on ne peut s'empêcher d'y voir un remake du débat qui a déchiré les pédagogues dans les années 70, entre les tenants des pédagogies non-directives et les promoteurs des pédagogies progressistes.

Les pédagogies non-directives, inspirées notamment par l'approche psychothérapeutique de Carl Rogers, et développées par des auteurs tels que Lapassade, Lobrot, Hameline, ou Oury sont basées sur une conception fondamentalement optimiste du développement intrinsèque de la personne. Rogers postule une pulsion naturelle à la perfectibilité, que l'interventionnisme éducatif ne pourrait que contrarier. Gagné et Jasmin ([1977](#)) y voient une résurgence du rousseauisme, justifiant une éducation avant tout négative. Les auteurs citent ainsi un rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec, qui visait à installer les principes de la non-directivité dans les écoles de la province : « *le centre de la nature humaine, les régions les plus intérieures de la personne, le dynamisme vital de la personnalité sont quelque chose de positif, ce dynamisme tend naturellement à la croissance et au développement de tout l'être ; il est rationnel, réaliste et dirigé vers le progrès de la personne* ». Ceci suggère un élan vital, une tendance fondamentale à s'auto-développer, à auto-apprendre et à s'auto-évaluer.

Cette centration sur la personne et son développement rend évidemment caduque toute réflexion relative aux contenus, à l'accès à la culture : « *Il devient [...] logique, dans une telle optique, que le contenu de l'enseignement, l'acquis des générations passées, soient relégués à l'arrière-plan, voire même oublié* » ([Gagné et Jasmin, 1977](#)). Cette négligence vis-à-vis des

contenus d'enseignement est également pointée par Georges Snyders (1973), quand il analyse les propositions d'Alexander Neill : « *il n'y a pas, pour Neill, d'objet d'enseignement, d'objet qui vaille d'être enseigné* » ; « *la culture ne pourrait d'aucune façon constituer une voie de réalisation, elle n'aurait aucun rôle à jouer par rapport aux projets fondamentaux de l'homme* ».

Cette psychologisation de la pédagogie en vient à nier même l'idée d'enseignement. Il s'agit avant tout d'être attentif aux besoins, envies et aspirations des élèves : « *L'éducation réclame de la part de l'éducateur, sympathie affective et intellectuelle, attention et intuition, souci constant des besoins et des problèmes de l'étudiant, promptitude à y répondre à l'heure même où ils apparaissent* » ([Gagné et Jasmin, 1977](#)). Il me semble que la pédagogie de la mobilisation proposée par le groupe Plaisir & EPS tend explicitement vers cette psychologisation, affirmant notamment que « *cette conception vise à prendre en considération l'enfant ou l'adolescent avant l'élève* » ([Belhouchat et al., 2020](#)).

En regard, les promoteurs des pédagogies progressistes insistent sur la nécessité de confronter les élèves aux contenus scientifiques et culturels légués par les générations passées. C'est par l'appropriation de ces constructions de l'esprit humain que l'élève pourra acquérir les capacités à comprendre la complexité du monde et à y agir de manière critique et constructive ([Beitone, 2014](#) ; Snyders, 1973 ; Terrail, [2015](#), 2016). C'est évidemment une entreprise difficile et exigeante. On peut aussi dire que c'est le maintien de cette exigence qui a généré un échec scolaire insupportable à partir des années 1980. Mais cette exigence suppose des investissements conséquents, au niveau de la formation des enseignants, de la gestion de leurs carrières, de la mixité sociale des établissements scolaires, d'une attribution sélective de moyens aux établissements les plus en difficulté, investissements qu'aucun gouvernement n'a encore réellement accepté de consentir. On peut toujours baisser le niveau d'exigence pour rendre l'échec moins visible. Mais à la fin ce sont toujours les élèves les plus en difficulté qui payent la note.

Gilbert Avanzini, dans une recension de l'ouvrage de Snyders, met en garde envers les effets pervers de cette psychologisation de l'enseignement : « *en exaltant les intérêts spontanés des enfants, se contente-t-on de reproduire ceux de leur milieu d'origine et d'encourager, en même temps que l'infantilisme, le fixisme social ; malgré d'éventuelles velléités révolutionnaires, on ne favorise nullement l'avènement de la démocratie mais bien plutôt le maintien du conformisme* » ([Avanzini, 1974](#)).

Il me semble sage, avant de céder à l'attractivité de certaines options pédagogiques, de prendre le temps de les considérer avec un peu de recul, notamment au regard des projets de société qu'elles véhiculent, parfois à leur insu<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Un certain nombre d'auteurs se sont aussi interrogés sur les accointances entre les principes sous-tendant l'Éducation nouvelle et certaines conceptions néo-libérales de l'éducation. Tolini ([2019](#)) montre ainsi comment les principes de l'Éducation nouvelle sont actuellement réappropriés par les milieux économiques pour travailler à l'employabilité future des apprenants, notamment au travers d'une centration sur l'individu et du développement de compétences générales (voir aussi [Laval & Séverac, 2012](#) ; [Gérard, 2015](#)).

## Les pratiques scolaires

Les deux concepts que nous avons étudiés intègrent l'idée de « forme de pratique », ce qui les situe explicitement dans une logique de transposition didactique (même si cette transposition ne poursuit pas les mêmes voies dans l'un ou l'autre cas). On parle donc d'une « forme de pratique de telle APSA », cette dernière demeurant pratique culturelle de référence.

Certains cependant ont pu comprendre ce terme de « forme scolaire de pratique » comme une invitation à s'affranchir de toute référence aux pratiques sociales, du moins au sens patrimonial du terme. Ceci peut conduire à légitimer toute mise en œuvre, à condition qu'elle fonctionne dans le cadre de la classe, et permette l'engagement des élèves. On peut s'interroger sur certaines évolutions actuelles, notamment lorsque l'on constate l'engouement des jeunes collègues pour certaines « activités nouvelles », pour faire autrement, pour renouveler la programmation, pour satisfaire les aspirations des élèves. On pressent le danger d'une EPS où il n'y aurait plus grand-chose à apprendre, où l'on ne ferait qu'occuper le temps scolaire en papillonnant au travers d'expériences sans lendemain ([Delignières, 2021](#)).

Je m'interroge aussi sur la dérive hygiéniste de l'EPS, instituée par les programmes des lycées depuis une vingtaine d'années, où l'on se centre essentiellement sur la personne, son corps, sa silhouette, son apparence, ses projets, sa responsabilité personnelle dans la préservation de sa santé. Quitte à faire de l'EPS une propédeutique à l'offre marchande des salles de remise en forme.

Je m'interroge aussi sur l'invasion des solutions numériques, pensées comme un passage obligé d'une EPS moderne, en prise avec son temps. Si l'École doit logiquement intégrer une formation à l'usage du numérique, je ne suis pas persuadé que l'EPS ait à monter en première ligne sur cette finalité, quand par ailleurs on dénonce les méfaits du temps passé devant les écrans sur la sédentarité des adolescents.

J'ai récemment évoqué l'étonnante résonance de ces tendances avec ce que Lipovetsky (2006) qualifie d'hypermodernité : des sociétés « *emportées par l'escalade du toujours plus, toujours plus vite, toujours plus extrême dans toutes les sphères de la vie sociale et individuelle* ». Cette hypermodernité se caractérise par une centration forte sur l'individu, sa responsabilité et son autonomie. L'auteur pointe également l'hyperconsommation, caractérisée par une quête effrénée de changements, d'innovations et d'expériences émotionnelles, et l'hypercommunication, permise par le développement du numérique, de l'internet et des réseaux sociaux.

Lipovetsky montre comment cette hypermodernité est le produit, mais aussi le support, de l'idéologie néo-libérale qui domine actuellement la société, avec cette tendance à étendre les logiques entrepreneuriales dans toutes les sphères sociales, y compris le système de santé et évidemment l'École, mais également aux individus, supposés être « entrepreneurs d'eux-mêmes », responsables de leur vie, de leur employabilité, de leur santé.

Alors en effet ces tendances que l'on voit se dessiner en EPS, la quête permanente de nouveauté, la course au numérique et aux objets connectés, la valorisation du plaisir immédiat, la centration sur l'individu, ses envies et aspirations, semblent totalement en phase avec cette société néolibérale, hypermoderne, dans laquelle nous sommes plongés ([Delignières, 2021](#)).

L'individualisme prôné par l'hypermodernité tend aussi à restreindre les préoccupations liées au politique, aux projets de construction de la société. Claude Tapia évoque « *l'acceptation d'une société ne définissant ni fins collectives, ni ordre, livrée en quelque sorte à un spontanéisme du présent...* » ([Tapia, 2012](#)). Sylvain Wagnon fait des constats similaires : « *à l'heure actuelle on assiste au nom du bien-être de l'enfant à une recherche exacerbée de l'épanouissement personnel au détriment des valeurs de vivre-ensemble et du bien commun* », et plus loin : « *les valeurs individuelles, comme l'autonomie, sont mises en avant au profit du développement personnel* » ([Wagnon, 2019](#)). Je m'étonne encore de la rapidité avec laquelle on est passé de la philosophie du Socle commun de 2015, mettant l'accent sur la coopération, le vivre ensemble et le projet collectif, aux programmes des lycées de 2019 ne voyant plus guère que l'autonomie et la responsabilité de l'individu. Et je n'ai guère entendu de commentaires pointant ce revirement.

On peut évidemment prendre acte de ces évolutions, se dire qu'il est logique que l'EPS s'adapte aux nouveaux modes de vie de son public, en intégrant des pratiques et des manières de faire plus conformes à ses aspirations ([Dietsch et al., 2020](#)). On peut aussi affirmer que l'École doit demeurer un lieu de vigilance, qu'elle peut légitimement préférer l'apprentissage au divertissement, l'approfondissement à la superficialité. Qu'elle n'a pas à subir les évolutions délétères de la société mais qu'elle a au contraire vocation à les combattre.

## **La scolarisation des pratiques**

Pour finir, je souhaiterais évoquer un dernier aspect, qui est assez peu souvent pointé mais qui me semble omniprésent dans le système scolaire, et particulièrement en EPS. Christian Laval, au cours d'un entretien dans lequel il évoque les évolutions récentes de l'École, sous l'influence là aussi d'une idéologie néo-libérale qui tend à rationaliser le système éducatif, à en faire une entreprise rentable pour le pays et son économie, parle de « *l'application brutale d'une rationalité managériale faite de schémas behavioristes, d'intentions classificatoires, comptabilisatrices et comparatives, de volontés de contrôle et de standardisation des pratiques* » ([Laval & Sévérac, 2012](#)).

Il me semble en effet que l'École, les programmes, les projets, sont de plus en plus envahis par une logique de listes à puces, de tableaux à double entrée, visant à rationaliser les objectifs et leur équilibre, les contenus d'enseignement, les procédures d'évaluation, et en définitive les pratiques enseignantes. Et l'EPS me paraît singulièrement en pointe sur cette évolution.

On a vu fleurir çà et là, depuis la publication des programmes de 2015, ces tableaux à double entrée, avec en ligne les cinq domaines du socle, en regard desquels sont sagement alignées les cinq compétences générales de l'EPS, et en colonne les quatre champs d'apprentissage. Et l'on conçoit un « *parcours de formation complet et équilibré* » en remplissant avec application toutes les cases de ce tableau. Où l'on apprend que l'apprentissage de la roulade avant va contribuer à la compétence générale « *développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps* », et évidemment au premier domaine du Socle « *les langages pour penser et communiquer* ».

On peut évoquer aussi la distinction des compétences, « *motrices* », « *méthodologiques* » et « *sociales* », savamment isolées, enseignées et évaluées de manière séparée. Les « *compétences sociales* » sont généralement traitées par l'assignation de « *rôles sociaux* », et

l'on comprend que le fait de remplir de manière correcte une fiche d'observation est une contribution significative à la formation du citoyen.

Tout ceci débouche sur une bureaucratie pédagogique, artificielle et contraignante, que l'on finit par concevoir comme le passage obligé de la construction des projets pédagogiques. Cette approche dissocie ce qui était naturellement intégré dans les pratiques sociales, atomise les objectifs et les évaluations. En d'autres termes, des pratiques sociales aux formes de pratiques proposées aux élèves, il y a surtout un affadissement de la complexité, du syncrétisme qui constituaient sans doute l'essence, et l'humanité des premières.

L'EPS, par rapport aux autres disciplines scolaires, a la chance de pouvoir s'appuyer sur des pratiques de référence qui représentent une culture vivante et diversifiée. Certains se refusent à y voir autre chose que le culte de la performance, de la sélection et d'une technique asservissante ([Dietsch et al., 2020](#)). Personnellement j'y vois un lieu de rencontre, de projets collectifs, d'entraide et de coopération, d'inclusion. Ce qui nous a amené à considérer les activités sportives et artistiques comme des lieux majeurs d'expression de la citoyenneté dans la société actuelle (Delignières et Garsault, 2004).

Maurice Portes avait je pense parfaitement conçu le potentiel de ces pratiques en affirmant que l'EPS « *se [devait] d'offrir aux élèves les conditions d'une réelle tranche de vie d'athlète, de combattant, de handballeur, de grimpeur, de gymnaste, etc.* » ([Portes, 1999](#)). Il s'agissait dans son esprit de la « *« mise en pâture » à l'activité adaptative des élèves de toute la richesse culturelle, -logiques de construction des codes de jeu, rôles sociaux, modes de sociabilité, inventions technico-tactiques, déviances menaçantes, rites, diversité des formes, méthodes d'entraînement, etc.- produites par une pratique sociale massive et perdurant depuis des décades* » ([Portes, 2006](#)).

J'ai quelques réserves par rapport à la position actuelle du CEDREPS, qui suggère que le « *ciblage est avant tout le produit d'un choix et notamment d'un choix de ne pas traiter certains aspects de l'activité du joueur. La « tranche de vie » est comprise non pas comme un moment d'une vie de handballeur avec toutes ses dimensions, mais comme une « tranche » de son activité au sens d'un aspect particulier* » ([Testevuide, 2020b](#)). Il ne faudrait pas que le ciblage des objets d'enseignement, principalement technico-tactiques, dont je reconnais l'absolue nécessité, se fasse au prix d'un affadissement de la complexité des dimensions sociales des pratiques. Je ne crois absolument pas à l'idée de ciblage, de « pas en avant » méthodologiques et sociaux (voir à ce niveau les dernières contributions du groupe EPIC, [Fayaubost et al., 2020](#)). J'apprécie les précisions émises à ce niveau par Raymond Dhellemmes : « *les composantes méthodologiques, les composantes sociales de l'action [...], ne s'ajoutent pas au dispositif. Elles sont construites au travers des activités sociales constitutives de la forme de pratique scolaire* » ([Dhellemmes, 2004](#)). Pourtant cette capacité à interagir, à faire ensemble, dans le cadre spécifique d'une APSA est rarement prise en considération dans la détermination des objets d'enseignement à privilégier et des formes de pratique scolaire qui en découlent. La dynamique des groupes reste au service de l'activité adaptative de l'élève, qui reste l'objectif premier, alors que l'on pourrait réfléchir à une sujétion inverse, ou du moins à des réciprocity plus complexes.

Je renvoie ici au dernier ouvrage de Philippe Meirieu (*Dictionnaire inattendu de pédagogie*, 2021), qui est un plaidoyer pour une éducation « *qui laisse la place à l'inattendu, contre toutes les tentations de réduire l'éducation à la programmation et la pédagogie à un ensemble de processus standardisés* ». L'auteur met en exergue une citation d'Henri Marion, extraite du

Premier cours de « préparation professionnelle » des maîtres de l'enseignement secondaire (1883) : « *Former un homme est chose de finesse ; c'est chose de péril : n'y hasardez pas l'infailibilité d'une géométrie bien conçue et n'espérez point la tranquillité suprême des démonstrations bien conduites. Il y aura lutte ; il y aura de l'imprévu ; il y aura les brusqueries, les coups de tête, les défaillances, les relèvements, les inerties, les miracles de la nature active et libre il y aura tout le va-et-vient tumultueux, éclatant en harmonie ou dégénéralant en chaos, qui est dans l'homme comme sur la mer* ».

Comme je l'ai dit précédemment, l'EPS a la chance de disposer de pratiques de référence qui sont des lieux de vie, de coopération, et de citoyenneté. Elle n'en propose souvent aux élèves que des ectoplasmes, rationalisés, disséqués. *La scolarisation des pratiques est mortifère pour l'EPS* (je reprends ici une expression de Bruno Crémonési, que je trouve singulièrement parlante).

## Conclusion

Le concept de Forme de Pratique Scolaire a constitué voici une quinzaine d'années une avancée majeure. L'idée du nécessaire ciblage des objets d'enseignement mettait pour la première fois en avant des perspectives réelles d'apprentissage, alors que souvent on se contentait d'une pratique des activités. C'était aussi une proposition exigeante, requérant une connaissance approfondie des APSA enseignées. Il me semble que cette voie de réflexion n'a connu qu'un succès mesuré chez les enseignants, qui se sont plutôt orientés dans une diversification des pratiques, une quête de nouveauté et de modernité, et une recherche du plaisir immédiat.

Je rejoins complètement les inquiétudes de Serge Testevuide, qui évoque « *cette nouvelle expression apparue dans les programmes, celle de forme scolaire, parfait exemple d'expression « molle », qui comme trop souvent, recouvre de multiples formes. Si derrière cette variété de formes et d'expressions on retrouve l'idée de transposition didactique, en l'état cela rend impossible tout débat professionnel sérieux* » ([Testevuide, 2020a](#)). Il me semble qu'un des objets de cette Biennale devrait être en effet d'instaurer un débat professionnel sérieux sur ce sujet.

## Références

Avanzini, G. (1974). [Snyders \(Georges\) — Où vont les pédagogies non-directives ?](#) *Revue française de pédagogie*, 26, 57-59.

Beitone, A. (2014). [Éducalions à... Ya basta !](#) Site du GRDS, 25 mai 2014.

Belhouchat, M., Gagnaire, Ph., Guinot, J., Lavie, F. & Mougenot L. (2020). [Pédagogie de la mobilisation en EPS : démarche. Du plaisir de pratiquer à l'envie durable de progresser.](#) Travaux du groupe ressource Plaisir & EPS, AEEPS.

Coston, A. & Ubaldi, J.L. (2007). [Une EPS malade de ses non choix.](#) *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 7, 20-31

Delignières, D. (2016). [Tâches, leçons, cycle, parcours de formation : Temporalités et apprentissages en Education Physique.](#) Site personnel, 24 avril 2016.

Delignières, D. (2021). [Une EPS hypermoderne.](#) Site personnel, le 5 mai 2021

- Delignières, D. & Garsault, C. (1996). [Apprentissages et utilité sociale: que pourrait-on apprendre en EPS?](#) In B.X. René (Ed.), *A quoi sert l'Éducation Physique et Sportive?* (pp. 155-162). Paris: Edition Revue EPS.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1998). [Apprentissage, culture et utilité sociale: La question du plaisir en EPS](#). Journées de l'AEEPS, Montpellier, 16 mai 1998.
- Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Éducation Physique*. Paris : Éditions EP&S.
- Dhellemmes, R. (2004). [Des situations de "Ré\(v\)férence" aux formes de pratique scolaire](#). *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 4, 67-78.
- Dietsch, G., Durali, S. & Le Meur, L. (2020). [L'EPS n'est pas l'antichambre du sport fédéral](#). Café Pédagogique, 19 novembre 2020.
- Fayaubost, R., Gibon, J. & Rossi, D. (2020). [Une démarche EPIC pour apprendre et enseigner en EPS](#). Éditions AEEPS.
- Gagné, R. & Jasmin, B. (1977). [La tache aveugle de la pédagogie non-directive : le mythe de l'enfant originaire](#). *Revue des sciences de l'éducation*, 3(2), 207–227.
- Garsault, C. (2004). [Donner du sens aux apprentissages : Mettre la classe en projet, finaliser les cycles](#). In C. Garsault (Ed.), *L'EPS en Zone d'Éducation Prioritaire* (pp. 31-79). Document académique n°9, Académie de Montpellier.
- Gérard, F.-M. (2015). [Le néolibéralisme se niche-t-il au sein même des dispositifs pédagogiques scolaires ?](#). In S. Varin & J.-L. Chancerel (eds.). *Néolibéralisme et éducation - Éclairages de diverses disciplines* (pp. 135-154). Louvain-la-Neuve : Academia L'Harmattan.
- Gottsmann, L. & Delignières, D. (2016). [A propos des obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence](#). *Movement & Sport Sciences/Science & Motricité*, 94, 71-82.
- Hanula, G. (2020). [Le combiné athlétique : évitez les contrefaçons !](#) *Les Cahiers du CEDREPS*, 17, 47-52.
- Harter, S. (1978). Pleasure derived from optimal challenge and the effects of receiving grades on children's difficulty level choices. *Child Development*, 49, 788-799.
- Haye, G. (1995). [Introduction à l'étude des plaisirs des pratiquants](#). *Corps et culture*, 1, 45-54.
- Haye, G. & Delignières, D. (2011). [Plaisirs et déplaisirs](#). In G. Haye (Ed.). *Le plaisir* (pp. 11-26). Éditions Revue EPS, collection « pour l'action ».
- Jarraud, (2021). [Philippe Meirieu : Un dictionnaire inattendu de pédagogie](#). Café Pédagogique, 11 octobre 2021.
- Kugler, M.H. (2001). [Des contenus ambitieux pour des élèves exigeants](#). *Contre-Pied*, 8, 44-45.
- Laval, C. & Sévérac, P. (2012). [Entretien avec Christian Laval](#). *Rue Descartes*, 73, 88-102.
- Lavie, F., & Gagnaire, Ph. (2014, Eds.). [Plaisir et processus éducatif en EPS : une pédagogie de la mobilisation](#). Clermont-Ferrand, AEEPS.
- Lipovetsky, G. (2006). *Le Bonheur paradoxal*. Paris, Gallimard.
- Meirieu, Ph. (2021). *Dictionnaire inattendu de pédagogie*. Paris : ESF Sciences Humaines.

- Portes, M. (1999). [Nouveaux programmes d'EPS et rénovation des pratiques](#). *Revue EP.S*, 278, 27-30.
- Portes, M. (2006). [Les promesses d'une pratique studieuse du handball](#). *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 6, 66-73.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Snyders, G. (1973). *Où vont les pédagogies non-directives ?* Paris : P.U.F.
- Snyders, G. (1986). *La joie à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tapia, C. (2012). [Modernité, postmodernité, hypermodernité](#). *Connexions*, 97, 15-25.
- Terrail, J.P. (2015). [Les enjeux cachés de l'« interdisciplinarité » au collège](#). Site du GRDS, 2 novembre 2015.
- Terrail, J.P. (2016). *Pour une école de l'exigence intellectuelle : Changer de paradigme pédagogique*. Paris : La Dispute.
- Testevuide, S. (2020a). [Toute Forme Scolaire de pratique n'est pas nécessairement une FPS. Tout objectif n'est pas nécessairement le produit d'un ciblage](#). *Les Cahiers du CEDREPS*, 17, 15-27.
- Testevuide, S. (2020b). [Introduction](#). *Les Cahiers du CEDREPS*, 17, 7-11.
- Tolini, G. (2019). Freinet au service de Bill Gates. In I. Pereira & G. Tolini (eds.), [Pédagogies et néolibéralisme](#) (pp. 6-15). *Les Cahiers de pédagogies radicales – dossier thématique n°1*.
- Tovar, J. (2018). [De la doxa libérale-libertaire en éducation](#). Site du GRDS, 3 octobre 2018.
- Ubaldi, J.L., Coston, A., Coltice, M., Philippon, S. (2006). [Cibler, habiller, intervenir pour permettre à nos élèves d'apprendre en EPS](#). *Les cahiers du CEDREPS*, n°6, p. 7-31.
- Ubaldi, J.P. (2004). [Une EPS de l'anti-zapping](#). *Revue EP.S*, 309, 49-51.
- Wagnon, S. (2019). [Le bien-être est-il une arme idéologique néolibérale ?](#) *Café pédagogique*, 21 mars 2019.