

À PROPOS DE LA « FORME DE PRATIQUE SCOLAIRE »

De « l'irrévérence » à l'absence de référence

Le Centre EPS & Société, ici **Alain Becker** et **Dominique Kaemer**, prolonge dans ce numéro le débat engagé en 2020 avec le CEDREPS avec un double objectif : recenser ce qui fait accord et déterminer ce qui oppose. Serge Testevuide nous y incite quand il nous met en garde (*CP*, n°28) contre un usage « trompeur » de mots révélant à terme « des différences de fond ». Dans cet esprit, nous nous interrogerons donc ici sur le cadre théorique du CEDREPS, en particulier sur la « *Forme de Pratique Scolaire* » (la FPS) et ses corollaires. Avec une question iconoclaste assumée : est-elle aussi fondée et consensuelle qu'on le dit ?

Quelques éléments préalables pour éclairer la discussion

Faut-il le préciser, nous sommes attentifs et attentives aux productions du CEDREPS, leurs nombreuses propositions didactiques concrètes, aux débats professionnels tant internes au CEDREPS, qu'externes que celles-ci entraînent. Bref le travail qui s'y réalise nous intéresse et nous enrichit, qu'il s'agisse de ce qui nous convainc, nous interroge, voire encore nous insupporte. C'est l'incontestable signe d'une profession qui poursuit sa longue quête de légitimité et d'affirmation d'une EPS discipline d'enseignement « *à part entière et entièrement à part* ». Sachons voir, tant dans nos accords que dans nos désaccords, la trace d'une vitalité professionnelle bien présente.

– « De la forme ou du fond » en EPS

S'intéresser aujourd'hui à la cohérence du rapport théorie/pratique dans les propositions du CEDREPS, comme nous pourrions le faire à l'égard de nos propres productions, est l'occasion d'ouvrir une autre discussion. Cette fois c'est J.L. Ubaldi qui nous y pousse ; celle donc du rapport, selon lui, entre le « *fond et la forme* » en EPS, estimant que le CEDREPS se positionnerait sur le fond de l'EPS alors que le Centre camperait depuis toujours sur sa forme. Cette dichotomie est-elle théoriquement et pratiquement tenable ? Question de fond ou de forme ? Et prenant le risque ici de nous mettre théoriquement en difficulté, s'agissant d'une EPS comme « *étude des APSA* », d'une discipline qui a pour référence, des « *techniques corporelles* » (sportives, artistiques), des « *langages corporels* », producteurs de « *formes corporelles* », est-il absurde d'affirmer de façon certes provocatrice qu'en EPS, « *le fond, c'est la forme* » ? Particulièrement pour des acteurs et actrices qui font de la « *forme* » l'alpha et l'oméga du devenir de la discipline.

– Retour sur « la non existence » des APSA

Chacun.e reconnaîtra là une vieille thématique du CEDREPS contestant l'idée présente au Centre non seulement de la matérialité incontestable de ces objets mais qu'ils sont des « *œuvres* » humaines constitutives d'un authentique patrimoine vivant. Les auteurs des derniers programmes pour les LP, par exemple, ont été plus sensibles au CEDREPS qu'à nous, en conférant aux APSA une définition et un statut conformes à leurs thèses. L'on devrait s'interroger, pourquoi cela aujourd'hui dans ce type d'enseignement ? Quels sont les buts et les objectifs du MEN de cette décision pour cette population ? Et ce n'est pas l'introduction d'une formule cousine de la « FPS » : la très sibylline « *forme scolaire de pratique* » qui peut éclairer nos interrogations.

Être ou ne pas être révérencieux

Le CEDREPS fait d'une « *conception irrévérencieuse des APSA* », le cœur de sa pensée pédagogique. Cet élément de langage questionne. Sur l'énoncé d'abord, qui place la discussion sur le terrain réducteur, moralisateur et clivant de la « *révérence* » ou non aux APSA. Les « *révérencieux* » étant (dé)-classés, parmi les enseignant-es dociles et soumis à un ordre sportif par ailleurs dense en clichés. Sur le fond ensuite, en ne saisissant jamais l'objet sport dans sa dynamique sociale et historique, ses contradictions, le disqualifiant a priori et sans débat, contestant donc qu'il soit porté à l'étude. Pourtant référence, n'est pas révérence.

Le plus important à nos yeux est qu'en cherchant à enfermer la réflexion dans un pauvre dilemme, être ou ne pas être « *irrévérencieux* », qu'il l'espère insurmontable et séduisant, le CEDREPS biaise avec la complexité de la question de la



culture en général, élude celle du rapport que l'École, par nature, entretient avec celle-ci et à terme consacre aux APSA le statut exclusif de moyen de l'EPS (de simples « supports » d'activité). Nous le contestons et voulons le dépasser. Nous refusons que soient abordés de façon aussi caricaturale le rapport Société/Culture/École, les enjeux de la transmission culturelle, certes toujours partielle, à l'École et par l'École (quelle culture commune?), leurs inévitables contradictions et tensions. Le devenir de l'EPS, le statut, la place que doivent y occuper les APSA sont des enjeux tant culturels que sociétaux. Le sujet mérite d'autres mots, d'autres idées.

Mieux vaut le dire

Le débat n'est pas celui que veut imposer le CEDREPS, il est de savoir si oui ou non l'EPS pour se réaliser, a bien pour moyen et but l'appropriation/transmission critiques de l'extraordinaire patrimoine vivant que constituent les APSA? Occulter cette question c'est deux fois se taire. Une première fois en ne disant rien de la fonction démocratique de l'École s'agissant de la diffusion de la culture sportive et artistique, de l'entrée libre et éclairée des jeunes dans le monde du loisir sportif et ou artistique (*voir ce CP*). Ensuite en n'expliquant pas sa conception du développement humain, celui de la personne dans et par l'École. Pour le Centre ce développement est culturel (historico/culturel) au sens de Vygotski, Bruner, Wallon, d'une rencontre avec une « extériorité », un patrimoine non à « apprendre », nous dit Clot (*CP*, n°24) mais « comme l'activité que je peux ou pas déployer sur les œuvres et avec elles (les APSA, leurs techniques, leurs imaginaires), pour vivre avec les autres ». Rochex (*CP*, n°24) ajoutant « si le développement de l'individu ne peut se penser hors de l'appropriation toujours partielle,

« Convenir que la culture est à la fois dans l'APSA (ses techniques et ses logiques, ses motifs d'agir) et dans le sujet agissant (ses mobiles d'agir et son activité). »

partiale et problématique de la culture, il ne s'y réduit pas », car il « relève aussi de la manière dont cette appropriation prend sens pour le sujet, au cœur de dynamiques inter-et intra-subjectives ». Admettant cela, n'est-il pas alors urgent de briser l'opposition qui perdure toujours en EPS, au CEDREPS, entre appropriation culturelle et développement de la personne (ses vulgates : « culturalisme » contre « développementalisme », l'élève ou l'APSA) ?

La forme de pratique scolaire : un objet non identifié, un subterfuge

La question est osée. C'est même risqué de la poser. Le consensus, l'usage sont tels qu'on la désigne, devenue compagne de l'EPS du quotidien, par ses initiales, « la FPS », lui-conférant le statut d'entité et de référence (prêtant à révérence?). Mais qu'est-elle en fait pour ses laudateurs et laudatrices ? Une façon de transmettre des savoirs, une façon d'enseigner ou une façon de redéfinir les savoirs à transmettre ? Cela mérite une réponse. Nous la voyons nous, d'abord comme un mode idéologique de contestation des APSA comme objets d'étude en EPS, un mode d'affirmation et d'entretien de l'opposition que nous venons justement de dénoncer (l'élève ou l'APSA). Aujourd'hui

« Cette dérive qui confère aux APSA le seul statut réducteur de moyen, s'inscrit dans ce grand mouvement libéral. »

quasi institutionnalisée, la « FPS » doit beaucoup au CEDREPS qui en fait le moyen de « *reproblématiser* » son EP. Nous pensons que les « *savoirs* », « *matières* » de chaque discipline, relèvent en effet d'un processus de scolarisation visant par niveau d'enseignement la détermination explicite de leur nature, de leur complexité (que doit-on apprendre?), leur articulation tant verticale qu'horizontale, le rapport aux autres disciplines. Les programmes traditionnellement effectuaient cette opération. Les choix programmatiques constituant alors pour l'enseignant-e la base commune de conception et de production personnelle de contenus concrets, adaptés aux conditions concrètes de son enseignement. La notion de « *transposition didactique* », en voie de disparition, longtemps au cœur des pédagogies de l'EPS, instituait un rapport dialectique entre les savoirs dits « *savants* » (en EPS le patrimoine anthropotechnique relatif aux APSA) et les contenus enseignés.

Une rupture épistémologique assumée

Or la « *Forme de Pratique Scolaire* » par essence rompt cela. Plus, sa définition actuelle rompt même avec ce qu'écrivait R. Dhellesmmes en 2006 des APSA : « *des créations humaines dynamiques jamais achevées enracinées dans une histoire* », leur concédant une « *signification symbolique profonde et singulière, permanente* », qu'elles soient porteuses de « *motifs de pratique... qui peuvent se transformer* ». Expliquant sans doute la définition qu'il donnait en 2004 de la « *Forme de Pratique Scolaire : porteuse d'un passé culturel, de traits permanents* » (l'APSA), « *d'un pas en avant décisif* » (une réponse à « *un problème universel* »), « *d'un présent* » (le pratiquant singulier, ses interrogations, ses réponses), « *d'une promesse d'avenir* » (un progrès). En 2015 disparaissent au CEDREPS deux éléments centraux de cette définition : la référence à l'APSA comme objet, la récusation simultanée et en bloc des concepts de « *règles constitutives* », de « *logique interne* », de « *savoirs ou problèmes fondamentaux* », de « *matrice* », de « *essence* » des APSA, et l'idée de présence dans chacune d'elle de problèmes universels partageables, sorte de socle commun. Aux contenus et motifs spécifiques d'agir se substituent des « *mobiles organisant le projet du pratiquant* » et des « *objets d'enseignement* » (les « *OE* ») qui auraient pour origine un étonnant « *Fond(S) Culturel* », procédant semble-t-il d'une modélisation, non de telle ou telle APSA, non encore de l'incontournable tension entre sujet et objet, mais de l'activité adaptative du sujet orienté par ses propres buts... Et c'est probablement la nature de ces objets d'enseignement qui fait dire à S. Testevuide (CP, n°28 TT) : « *que la culture est ancrée du côté du pongiste et non du TT* », ou encore, élargissant son propos, qu'est venu le temps où des programmes « *d'EP bâtis autour d'objet d'enseignement sans référence explicite à telle ou telle APSA* » sont envisageables. La « *Pratique Scolaire* » induit alors l'idée qu'il serait possible de concevoir une EP qui serait sa propre référence culturelle, auto-référencée en quelque sorte, produite sui generis,

purement scolaire. La « *Forme de Pratique Scolaire* » n'est pas la notion retenue par le Centre pour « *reproblématiser* » l'EPS qu'il vise. La dépasser c'est convenir que la culture est à la fois dans l'APSA (ses techniques et ses logiques, ses motifs d'agir) et dans le sujet agissant (ses mobiles d'agir et son activité). La culture est dans l'objet APSA, comme création historique et sociale, anthropologiquement comme activité humaine totale et expériences singulières, vivantes et cumulées (au travers de ses règles, de sa symbolique, de ses imaginaires), ainsi que dans

le sujet qui pratique, réagit à son propos, s'interroge sur l'inconnu dans lequel alors l'EPS l'engage.

Petit épilogue en « forme » de conclusion

Il y a une bataille des mots, comme il y a une bataille des idées, s'agissant du devenir de l'EPS. Assumons-le sans crainte, c'est une question de démocratie. Toutefois la circonscrire à un choc d'égo institutionnels entre le Centre, le SNEP, l'AEPS, le CEDREPS ou encore l'I.G. serait oublier qu'il y a un arrière-plan à nos disputes d'apparence picrocholine. Nos débats récurrents sur l'EPS n'échappent pas au vent mauvais de la révolution conservatrice et de ses valeurs qui depuis 40 ans souffle sur la société et son École. Souvenons-nous un peu. Dès les années 90 se développe l'apologie du général, du méthodologique et du transversal contre le spécifique (si cher à M. Portes), la promotion de l'interdisciplinaire contre le disciplinaire, l'instrumentation des savoirs, l'usage dogmatique des compétences, leur déconnection de fait des « *connaissances* », la dérive individualiste des modes d'apprentissage et des contenus, leur désocialisation en même temps qu'une sourde mais constante privatisation de l'École, la mise en cause des services publics et la réduction drastique des dépenses publiques. Nous pensons en particulier que le mouvement de dilution de contenus explicites, tant dans le secondaire que dans le supérieur (voir l'effet LMD sur les contenus dans la filière EM), dans de grandes capacités, initié par le Conseil de l'Europe dès les années 2000, a été amplifié et institutionnalisé en 2007 par le traité de Lisbonne. Les « *compétences clés* » étant alors au cœur d'une transformation libérale des systèmes éducatifs instituant l'adaptabilité des individus comme un objectif prioritaire. Il s'agit de répondre aux exigences des nouveaux modes de production mondialisés, l'employabilité se substituant à la qualification avec sa cohorte de flexibilité, de dérégulation, de fragmentation, de perte du sens humain du travail, avec la promotion de logiques individuelles au détriment de logiques et de garanties collectives. On comprendra alors aisément le succès des stratégies de formation consacrant l'activité adaptative au détriment d'une appropriation de contenus, de savoirs spécifiques. Cette dérive qui confère aux APSA le seul statut réducteur de moyen, s'inscrit dans ce grand mouvement libéral. W. Gasparini (conseil scientifique ATTAC) écrivait déjà en 2005 (forum SNEP) que « *les discours sur "l'archaïsme" du sport associatif, des syndicats ou des formes traditionnelles de militantisme induisent une disqualification de l'héritage du monde ouvrier et de ses représentations du collectif... Individualisme, adaptabilité, flexibilité, solidarité de circonstance et invocation incessante à la "nouveau" que nous servent de nombreux managers du sport font tous corps avec ce même modèle de pensée qui devient une sorte d'évidence* ». L'École, l'EPS sont confrontées chaque jour de façon insidieuse à cela. ♦ A. Becker & D. Kraemer