

Les classifications sont-elles vraiment nécessaires en EPS ?

Didier Delignières
Université de Montpellier

« *Le Titanic coule, et ils se demandent s'il faut ranger les assiettes par couleurs ou par tailles...* ». Je dois avouer que c'est la première chose qui m'a traversé l'esprit quand on m'a demandé d'intervenir dans ce colloque, sur le sujet des classifications. Je ne suis vraiment pas persuadé que ce problème soit le plus pertinent à mettre en avant à l'heure actuelle. Mais puisque nous ne mettons pas les uns et les autres les priorités au même endroit, il est sans doute intéressant d'en parler.

Les classifications ont marqué toute l'histoire de l'Education Physique. On peut citer la classification des exercices de la méthode suédoise (Tissié, 1922), les familles de mouvements naturels et utilitaires de la méthode naturelle (Hébert, 1909), les classifications des capacités physiques des médecins de l'entre-deux guerres (Bellin du Coteau, 1930), la classification des ressources de Famose (1983), la classification des expériences émotionnelles d'Arnaud (1986), la classification de Parlebas (1981), les « groupements d'activité », « domaines d'action », ou « compétences propres » qui ont émaillé les programmes des années récentes... Cette frénésie classificatrice n'a pas été sans déclencher des débats passionnés.

Il est sans doute utile de revenir sur les principes qui fondent les classifications, tant d'une manière générale que dans le cadre éducatif. Une classification n'a de sens que si elle permet de mettre de l'ordre dans un objet d'étude. C'est dans ce sens que l'on considère souvent les nosographies comme la première étape de toute démarche scientifique. Il faut noter également qu'une classification repose sur deux principes essentiels (Delignières & Garsault, 1993) : l'exhaustivité (la classification doit rendre compte de l'ensemble de l'objet étudié) et l'équivalence intra-classe (les éléments rangés dans une même classe sont considérés comme équivalents, du point de vue du critère présidant à la classification).

Dans le cadre des démarches éducatives, le recours aux classifications suggère deux exigences : une éducation complète (toutes les classes doivent être abordées), et une éducation équilibrée (aucune classe ne doit être privilégiée). Ce qui signifie que le recours à une classification n'a de sens que si les finalités de l'éducation supposent une exploration complète et équilibrée de l'objet d'étude ainsi classifié. Il n'existe pas de classification à fin éducative sans une finalité sous-jacente qui lui donne du sens (Delignières & Garsault, 2004), et une classification qui serait déconnectée des finalités éducatives n'aurait aucun sens dans ce contexte.

Ainsi une EPS qui viserait exclusivement le développement des ressources pourrait s'appuyer sur une classification ad hoc (par exemple distinguant les ressources informationnelles, ressources bioénergétiques, ressources biomécaniques, voir Famose, 1983). Une EPS qui viserait exclusivement la visite du patrimoine sportif et artistique devrait s'appuyer sur une classification culturelle des APSA. Ce qui laisse par ailleurs ouvert le problème du critère de classification : types d'engagement moteur, nature des relations avec partenaires et adversaires, types d'expérience émotionnelle, caractère sexué des pratiques, etc...).

La question qui se pose est la suivante : *Les finalités actuelles de l'EPS, telles que définies dans les Programmes de 2015, suggèrent-elle la nécessité du recours à une classification ?* A priori non. La finalité de « former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble » n'identifie pas nécessairement d'objet d'étude classifiable. Cette finalité indique davantage une direction vers laquelle il faut converger, qu'un objet d'étude clairement circonscrit.

Si le socle commun est présenté en cinq domaines, il est immédiatement précisé que ces domaines « ne se déclinent pas séparément. Ils ne correspondent pas à de nouvelles disciplines qu'il serait possible d'appréhender distinctement les unes des autres, ... » (BO du

26 novembre 2015). Ceci invite de toute évidence à le prendre en compte de manière syncrétique, plutôt qu'à le disséquer en catégories cloisonnées. On peut d'ailleurs noter une convergence certaine entre la philosophie globale du socle commun et la finalité affichée pour l'EPS.

Mais l'EPS a tellement l'habitude des classifications qu'elle se sentirait sans doute démunie sans elles. Un peu comme ces cauchemars où l'on se retrouve nu au milieu de la foule. Les programmes disciplinaires se sont ainsi empressés de définir des « compétences générales », déclinant le socle commun en cinq entités distinctes, en correspondance terme à terme avec les domaines du socle commun. On a également défini quatre « champs d'apprentissage », décalques des « compétences propres » qui organisaient les programmes précédents. On notera cependant que cette classification culturelle des « champs d'apprentissage » n'a pas grand chose à voir avec la finalité assignée à l'EPS, ni à celles du socle. Même si l'ancrage culturel de l'EPS est clairement rappelé dans les programmes (la première phrase énonce notamment que « L'éducation physique et sportive développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu »), rien ne justifie ni n'impose une exploration complète du champ des pratiques sociales.

Je ne suis pas persuadé que ces ajouts étaient nécessaires, si ce n'est pour satisfaire une vieille habitude dont l'EPS a du mal à se défaire (Delignières, 2015). On sent que la prochaine étape sera d'utiliser ces catégories pour construire ces tableaux à double entrée dont l'EPS est si friande, domaines du socle en ligne et champs d'apprentissage en colonnes, qui rassurent peut-être dans un premier temps mais ne font guère évoluer les pratiques.

Il est indiqué notamment que les « attendus de fin de cycle » devaient être définis à l'intérieur de chacun des quatre « champs d'apprentissage ». Cette classification segmente l'enseignement de l'EPS sur des critères qui me semblent absolument étrangers à la philosophie du socle commun. Le but de l'activité classificatrice est d'identifier ce qui distingue les APSA, en se basant classiquement sur la nature de l'activité motrice qu'elles sollicitent. On ne pose moins souvent la question de ce qui peut les rassembler.

On aurait pu envisager une autre approche : définir des attendus de fin de cycle croisant la philosophie du socle commun et le potentiel éducatif des APSA (notamment en ce qui concerne la formation citoyenne, la capacité à faire ensemble, la capacité à poursuivre des objectifs de progrès, etc.). Chacun de ces attendus aurait pu mobiliser, tout au long du cycle, des séquences d'apprentissage successives, soit approfondissant d'année en année la pratique d'activités similaires, soit relevant d'activités contrastées (relevant de « champs d'apprentissage » différents), mais convergeant néanmoins vers le même attendu. De tels parcours pourraient apporter de la nouveauté dans l'enseignement de l'EPS, instaurant une cohérence d'ensemble à la démarche, sans pour autant renier la construction de compétences avérées dans chaque APSA.

Se poser la question des classifications dans le cadre des nouveaux programmes, c'est en quelque sorte tenter de les assimiler, au sens piagétien du terme. Tenter de les ramener à des modes plus habituels de pensée, au risque d'en diluer la substance. Ils méritaient peut-être mieux. Autant je peux entendre que certaines préconisations puissent être émises, par exemple pour éviter une surreprésentation des activités masculines dans la programmation, ou varier les modes d'entrée dans les pratiques, autant il me semble que le retour à une classification « officielle » est actuellement hors de propos.

Ce texte a été réalisé en préparation de mon intervention au Colloque SNEP-FSU, « EPS et réussite de tous », les 17 et 18 novembre 2016.

Pour une approche moins austère du thème des classifications, on pourra aussi consulter deux pastiches publiés sur mon blog (Delignières, 2016a, 2016b).

Références :

- Arnaud, P. (1986). La revue EPS et l'innovation didactique (3ème partie). *Revue EPS*, 198, 25-27.
- Bellin du Coteau, Dr M. (1930). *Le sport au secours de la santé*. Paris: H. Dangles.
- Delignières, D. (2015). [La science peut-elle fonder une classification éducative?](#) Les Rencontres Scientifiques de l'EPS. Toulouse, 15-16 octobre 2015. [\[vidéo\]](#)
- Delignières, D. (2016a). [Vers une classification hippocratique des activités sportives](#). Blog, 27 février 2016.
- Delignières, D. (2016b). [Petit apologue édifiant à propos de l'enseignement des langues](#). Blog, 27 février 2016.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1993). [Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence](#). *Revue E.P.S.*, 242, 9-13.
- Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Education Physique*. Paris : Editions Revue EPS.
- Famose, J.P. (1983). Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information. In J.P. Famose, J. Bertsch, E. Champion & M. Durand, *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en Education Physique et Sportive* (pp. 9-21). Paris: EPS.
- Hébert, G. (1909). *Guide pratique d'Education Physique*. Paris : Vuibert et Nory.
- Parlebas, P. (1981). *Lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: INSEP.
- Tissié, P. (1922). *L'Education Physique rationnelle*. Paris : Librairie Félix Alcan.