

Petite histoire critique des classifications en EPS

Didier Delignières
Université de Montpellier
Site personnel, le 28/05/2021

Le problème des classifications a longtemps été central en EPS, comme si la manière de catégoriser les exercices ou les pratiques était l'acte théorique essentiel de toute proposition éducative. Je dois dire que si les classifications sont un objet d'étude intéressant, je pense que c'est davantage en tant que symptôme d'une difficulté à penser de manière globale la discipline, que comme élément incontournable d'une réponse de l'EPS aux problématiques de l'École.

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 classifications et 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.

Je ne résiste pas au plaisir, à titre introductif, d'évoquer la « classification » de Georges Hébert, telle que la présente Loisel (1935) : « *les exercices propres à l'humanité, les mouvements que l'homme a exécutés de toute antiquité, alors que la civilisation ne l'avait pas encore éloigné de son instinct spécifique, se répartissent en dix groupes distincts. Ce sont: (1) la marche, (2) la course, (3) le saut, (4) le grimper, (5) la quadrupédie, (6) l'équilibrisme, (7) le lever et le porter, (8) le lancer, (9) la défense naturelle et (10) la natation* ». Formulation remarquable, qui résume les comportements requis des tribus primitives de chasseurs-cueilleurs, pour survivre en milieu naturel. En ce qui concerne les critères que nous venons d'évoquer, l'objet d'étude est clairement identifié, les groupes suggèrent des activités tout à fait homogènes, en termes d'utilité. En ce qui concerne l'exhaustivité, Loisel ose émettre une objection, suggérant l'ajout d'un onzième groupe, « l'enfoncer », qui est selon lui « *le mouvement naturel et utilitaire par excellence. Moins libérateur que le saut, la course ou le lancer, il est profondément éducateur, car il ramène l'être humain à la glèbe qui colle à ses pieds et dont il peut mesurer l'âpre résistance* ». Soit. On peut penser que pour le fondateur de la Méthode Naturelle, le « bon sauvage » était plutôt chasseur-cueilleur qu'agriculteur...

La guerre des classifications dans les programmes EPS

Le plus intéressant, sur ce problème des classifications, est la bataille rangée qui oppose depuis maintenant près de cinquante ans les promoteurs d'une classification culturelle des activités sportives et artistiques, cette position étant surtout défendue par le SNEP, et les tenants d'une classification s'émancipant de la référence culturelle, et catégorisant essentiellement les conduites motrices. Les défenseurs de cette seconde approche partagent le souci d'une EPS qui ne serait plus inféodée au champ culturel des pratiques sportives, mais qui viserait le développement complet de la motricité. Pour avoir échangé avec certains d'entre eux, il n'est pas exagéré de dire beaucoup étaient aussi marqués par une opposition fondamentale aux idées développées par le SNEP, considérées comme relevant d'une idéologie marxiste. Pour approfondir le déroulé de ce combat et les positions des acteurs en présence, on peut consulter les articles de Jarnet ([2005](#), [2009](#)), qui en proposent une analyse remarquable.

Les classifications culturelles des activités physiques, sportives et artistiques

On retrouve des classifications culturelles des APSA dans [les programmes des collèges de 1985](#) (avec 7 groupes d'activités), et [dans les programmes de 1996](#) (avec 8 groupes d'activités). Cette dernière se présente ainsi :

- (1) activités athlétiques
- (2) activités aquatiques
- (3) activités gymniques
- (4) activités physiques artistiques
- (5) activités physiques de combat
- (6) activités d'opposition duelle : sports de raquettes
- (7) activités de coopération et d'opposition
- (8) activités physiques de pleine nature

Le passage de 7 à 8 groupes, en 1996, résulte de la distinction des sports de combats et des sports de raquettes, qui étaient regroupés dans les programmes de 1985.

On peut dire que cette classification catégorise les APSA selon des critères de « bon sens », regroupant essentiellement les activités sur la base de la nature du lieu de pratique (le stade, la piscine, le gymnase, etc.), et sur une intuition macroscopique de ce qu'il y a à voir et à ressentir (la performance, la confrontation, l'exploit, la virtuosité, l'émotion). Dans une conception qui affirme clairement que les APSA constituent l'objet d'étude de l'EPS ([Couturier, 2015](#) ; [SNEP, 2014](#)), cette classification joue pleinement son rôle. Les groupes identifiés présentent une cohérence interne tout à fait acceptable (on peut noter à ce niveau que l'autonomisation des sports de combat et des sports de raquette a corrigé une faiblesse de la première proposition). Pour ce qui est de son exhaustivité, on peut la considérer comme tout à fait acceptable, du moins dans le contexte des années 80. Depuis, évidemment, les pratiques ont évolué et mettent sans doute partiellement en difficulté cette classification. On a du mal à considérer l'escalade, principalement pratiquée actuellement en salle et sur des structures artificielles, essentiellement comme une « activité de pleine nature ». De nouvelles pratiques, sports urbains ou sports de glisse, ont bouleversé le paysage culturel et peuvent difficilement être ignorées.

Christian Couturier reconnaît la modestie théorique de cette classification, mais insiste sur ses intérêts, tant professionnels que communicationnels : « *une classification est une organisation*

des savoirs issus du champ culturel de référence. C'est ce que font d'ailleurs toutes les disciplines d'enseignement, en ordonnant leurs contenus autour de grands blocs ou champs de savoirs. Depuis 1996, les 8 groupes d'APSA, n'ont pas d'autre valeur que fonctionnelle et professionnelle : ils « parlent » à la fois à la profession et à notre environnement : élèves, parents, collègues des autres disciplines. C'est aussi un outil qui permet également d'identifier clairement les besoins de la discipline en matière d'installations sportives » ([Goudard, 2017](#)).

« Domaines d'action », « compétences propres », « champs d'apprentissage »

Ces termes renvoient à des systèmes de classifications qui vont être développées principalement à partir des années 1990, sous l'impulsion initiale du Groupe Technique Disciplinaire (GTD) EPS, co-présidé par Alain Hébrard et Claude Pineau. Ce groupe visait à imposer une nouvelle identité à la discipline, davantage centrée sur les élèves et le développement de leurs conduites motrices, et moins sur les pratiques culturelles et leur appropriation. Les deux présidents du GTD annoncent clairement la couleur. Pineau énonce que « *le classement des APS par famille apparaît d'un intérêt minime au regard d'une organisation didactique de l'EPS... Le plus souvent, les classements et les réflexions qui les accompagnent placent exclusivement les APS au centre des analyses. Une autre façon d'envisager ces activités est de les analyser en tenant compte de ce qu'elles peuvent apporter aux élèves...* » (Pineau, 1992). La même année, Hébrard déclare que « *la classification en familles, telle que proposée en 1985, ne convient plus. Car cette classification regroupe les activités à partir de leurs ressemblances culturelles et historiques et non pas à partir des types de problèmes de développement et d'apprentissage qu'elles posent* » (Hébrard, 1993).

[Roche \(1999\)](#) situe l'origine du modèle des « domaines d'action » dans une réunion du Groupe National des Programmes, présidé par Claude Pineau, au début des années 1990. Annick Davaisse et Michel Volondat auraient proposé d'introduire dans l'approche des APS une analyse du sens que l'élève donne à son action, et de catégoriser les représentations des élèves engagés dans la pratique en cinq domaines : (1) je produis une performance mesurée et/ou chronométrée, (2) je combats dans une confrontation individuelle, (3) je coopère et je m'oppose collectivement, (4) je me déplace en milieu naturel, et (5) je me montre aux autres. Il s'agissait donc à l'origine de domaines de représentation. Cette idée va être reprise par le GTD, mais cette fois-ci en termes de « domaines d'action ». Ce glissement va être défendu notamment par Pierre Parlebas, très actif dans le GTD, qui voit dans cette proposition un moyen de contrecarrer l'approche culturaliste promue par le SNEP (on pourra consulter à ce sujet [l'article au vitriol qu'il publie en 1991](#) dans la revue EPS, contre les « didacticiens des APS »). Rappelons que Parlebas définit l'Éducation Physique comme « pédagogie des conduites motrices », conçues comme l'organisation signifiante du comportement. Il considère par ailleurs que les conduites motrices sont contraintes par la logique interne des situations motrices. Il suffit donc de regrouper des activités présentant des logiques internes voisines pour créer un « domaine », sollicitant des conduites motrices analogues. Le [rapport du jury d'écrit 1 du CAPEPS 2008](#) résume de manière remarquable cette approche par domaines d'action : « *les domaines d'action classent, non pas les APS, mais des situations en fonction du type de motricité mis en jeu selon la nature de la relation que l'individu entretient avec son environnement. Ils définissent une classification de la motricité à des fins éducatives pour faire vivre à tous les élèves les cinq registres de problèmes moteurs indépendamment des conditions matérielles et humaines. En considérant que le domaine d'action est homogène, enseigner quelques APS choisies (et représentatives de la culture corporelle du moment) concourt à une éducation physique complète et équilibrée. La formation d'élèves capables de*

s'adapter à un monde sportif en constante évolution suppose ce pari de la transversalité » (Graillet, 2008).

Le GTD va proposer en 1993, dans un arrêté relatif aux épreuves d'EPS aux examens nationaux, un modèle en cinq « domaines d'action », qui reprend à la lettre la proposition précédente ([Ministère de l'Éducation Nationale, 1993](#)) :

- (1) les activités qui engagent l'élève dans la production d'une action impliquant un effort personnel et mesurable dans un contexte stable,
- (2) les activités individuelles ou collectives, à visées esthétiques et expressives,
- (3) les activités d'opposition interindividuelle,
- (4) les activités de coopération et d'opposition collective,
- (5) les activités en milieu naturel, varié et impliquant l'incertitude.

Je dois dire que j'ai du mal à comprendre, près de 40 années plus tard, comment les membres du GTD ont pu, dans l'urgence, donner crédit à ce bricolage et y engager durablement l'EPS. Les enseignants n'y ont souvent vu qu'une contraction de la classification culturaliste précédente, regroupant de manière surprenante activités athlétiques et aquatiques dans le premier domaine, gymnastique et danse dans le second, sports de combat et sports de raquettes dans le troisième. D'un autre côté, si l'objectif était de produire un modèle des conduites motrices à développer, force est de constater que les « domaines d'actions » se présentaient plutôt comme une classification d'activités...

La suite des événements est connue. Ulcéré que ce modèle des « domaines d'action » ait été imposé en 1993 sans concertation, le SNEP engage une campagne de protestation et un lobbying intense pour bloquer le texte. Ce modèle est néanmoins repris dans le « *schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive* » publié par Hébrard et Pineau en 1994, et dans les projets de programmes proposés en 1995. Sous la pression du SNEP, le ministre de l'Éducation Nationale (François Bayrou) demande au GTD de revoir sa copie et de revenir à une classification culturaliste ([Rouyer, 2004](#)). C'est donc finalement cette dernière, en 8 groupes d'APSA, qui est reprise dans les [programmes de 1996](#).

Ce retournement de situation ne dure pas longtemps, puisque dans les [programmes des lycées de 2000](#), la classification des domaines refait son apparition. On ne parle plus de domaines d'action mais de « compétences culturelles » :

1. Réaliser une performance mesurée à une échéance donnée.
2. Adapter ses déplacements à des environnements multiples, variés, nouveaux.
3. Réaliser des actions à visée artistique ou esthétique.
4. Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif.
5. Orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi.

On peut noter que les domaines 3 et 4 du modèle de 1993 ont été fusionnés, et qu'un item supplémentaire est ajouté, renvoyant aux « activités d'entretien ». Cette « compétence » est censée être spécifique au lycée. Les [programmes de collège de 2008](#) reprennent cette présentation, en ne retenant que les quatre premiers items. Les « compétences culturelles » deviennent « compétences propres à l'EPS ». Ce modèle est reproduit pour les [programmes de collège de 2015](#), sous l'appellation « champs d'apprentissage », et dans les [programmes des lycées de 2019](#) (à noter que dans [les projets de programme de 2018](#), il était proposé d'intituler ces items « expériences corporelles », avant que le texte définitif n'en revienne à « champs d'apprentissage »).

On ne peut qu'être étonné que près de trois décennies après sa première apparition, ce modèle reste systématiquement repris dans les textes officiels, et ce malgré les critiques persistantes dont il est l'objet. Les diverses modifications terminologiques qui ont émaillé son histoire (domaines d'action, compétences culturelles, compétences propres à l'EPS, expériences corporelles, champs d'apprentissage) oscillent entre ce qu'il y a à apprendre, ce qu'il y a à vivre, ce qui doit être pratiqué, et apparaissent comme des tentatives désespérées pour lui donner du sens. On a l'impression qu'il s'agit d'un mausolée, intouchable, que l'on n'ose remettre en cause parce que l'on n'a pas d'alternative, sauf à revenir à une classification culturaliste... En 2015, l'Inspection Générale avait d'ailleurs organisé à Toulouse une rencontre sur le thème « La science peut-elle fonder une classification éducative ? », en espérant sans doute que des universitaires pourraient apporter des solutions nouvelles. Lors de mon intervention, j'avais principalement répondu que je ne voyais pas vraiment comment les disciplines sur lesquelles mes recherches s'appuyaient (psychologie expérimentale et neurosciences théoriques) pouvaient permettre de générer une telle classification, que d'une manière générale ce n'était pas la vocation des sciences de réfléchir à de tels outils, qui relevaient plutôt de prises de position philosophiques ou politiques, et enfin je me demandais, alors que les programmes de 2015 venaient d'être publiés, si l'École qui se dessinait au travers de ces nouvelles orientations justifiait encore la nécessité d'une classification des activités sportives en EPS ([Delignières, 2015](#)).

Comme il a été dit précédemment, l'usage d'une classification à fins éducatives suppose que l'on ait clairement identifié un objet d'étude, et la classification se justifie pour assurer une exploration complète et équilibrée de cet objet. C'est le cas de la plupart des propositions historiques, par exemple 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 logiques internes de Parlebas (1981), la classification des ressources de Famose (1983), la classification des groupes d'activités de 1985, la classification des expériences émotionnelles d'Arnaud (1986), et enfin la classification des conduites motrices supposée sous-tendre le modèle des « domaines d'action ». Toutes ces classifications ont du sens dans le cadre d'une certaine conception de l'EPS, mais perdent toute consistance dans un autre cadre. Il n'y a pas de classification absolue, neutre, non située.

Ce qui amène à une question simple : le modèle des « domaines d'action » a été proposé en 1993 par un groupe de personnes qui partageait l'idée d'une EPS visant à développer de manière complète et équilibrée les conduites motrices des élèves. Depuis, l'École et l'EPS ont singulièrement évolué. Dès 1996, l'EPS commençait à envisager l'idée que ses objectifs ne se limitaient pas à travailler sur le corps et la motricité « ici et maintenant », mais devaient se projeter sur la vie physique des futurs adultes. A partir de 2000, les programmes successifs mettent en avant la finalité essentielle de la discipline : construire une citoyenneté active, cultivée, raisonnée, chez les élèves. [Le Socle Commun de 2015](#) renforce explicitement ces orientations, en incitant de plus à impliquer les élèves dans des projets collectifs, à construire des compétences permettant de faire face à des situations complexes. Comment le modèle des « domaines d'actions », construit dans un tout autre contexte, a-t-il pu survivre à toutes ces évolutions ? Pour oser une comparaison hardie, c'est un peu comme si, deux siècles après la Révolution Française, on continuait à classer les députés à l'Assemblée Nationale en représentants de la noblesse, du clergé et du tiers-état...

Ce modèle a-t-il d'ailleurs survécu ? Que reste-il des grandes envolées des années 90, de cette révolution copernicienne de l'EPS, tournant enfin le dos aux diktats du culturalisme et mettant enfin au centre de ses préoccupations le développement de la motricité de l'enfant ? Pas grand-chose. Si le fameux modèle des « domaines d'action » traverse toujours les programmes, c'est dans l'esprit de tous les enseignants en tant que classification d'APSA. Même si les définitions officielles des champs d'apprentissage sont connues, ce sont avant tout des activités sportives et artistiques qu'ils y rangent. D'ailleurs [les programmes de 2008](#) avaient légitimé cette manière de voir les choses, en présentant un tableau de correspondance entre les quatre « compétences propres à l'EPS » et les huit groupes d'activités des programmes de 1996. Une manière un peu piteuse de reconnaître que les grands discours de la décennie précédente sur une classification qui s'affranchirait de la référence culturelle n'avaient guère de fondements solides.

Enfin que cette classification ne semble guère orienter efficacement l'équilibre de la programmation dans les établissements scolaires. Une enquête réalisée sur la programmation des APSA en collège dans l'académie de Nancy en 2016 ([Inspection Générale de l'Éducation Nationale, 2018](#)) révèle quelques effets pervers. On peut en premier lieu noter l'important déséquilibre entre les quatre champs d'apprentissage, avec une surreprésentation du quatrième (44.8%) et un faible investissement du second (6.8%). Si le modèle de « domaines d'action » visait un développement équilibré des conduites motrices, le résultat en termes de programmation n'est guère convaincant. Mais le phénomène le plus marquant concerne les champs qui ont regroupé de manière quelque peu abrupte deux groupes d'activités, débouchant sur des catégories très étendues. Dans ce cas, les enseignants tendent à privilégier certaines activités, qui leur permettent de « satisfaire » aux exigences des programmes, mais évidemment au détriment d'autres activités qui sont clairement négligées. Dans le premier champ d'apprentissage (*produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée*), le demi-fond est l'activité la plus programmée, au détriment notamment des activités aquatiques. On peut comprendre que les enseignants choisissent les activités les plus faciles à encadrer, celles qui nécessitent le moins d'expertise technique, celles aussi qui ne posent pas trop de problèmes d'installations. Les « domaines d'action » n'ont pas dû pousser les équipes à négocier des créneaux de piscine ou à militer pour la création de bassins lorsqu'ils n'existaient pas. Même si l'on s'efforce à croire en l'homogénéité des conduites motrices requises dans chacun des champs d'apprentissages, ce sont des pans entiers de la culture qui sont sacrifiés par l'idéologie des « domaines d'action ».

On peut faire des observations similaires dans le troisième champ (*s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique*) : ici c'est l'acroport qui remporte tous les suffrages. On peut déjà douter de la pertinence culturelle de cette activité, qui ne renvoie à rien de ce que les élèves ou leurs parents peuvent connaître. Mais l'engouement envers l'acroport se fait au détriment de la gymnastique sportive d'une part, et de la danse d'autre part, qui représentent des monuments des pratiques culturelles. Fusionner l'acrobatique et l'artistique était un non-sens. Mais quand le résultat finit par privilégier une pratique qui ne relève ni de l'une, ni de l'autre... Le quatrième champ d'apprentissage (*conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel*) fait émerger les mêmes problèmes. Ici c'est le badminton et le volleyball qui remportent la palme, disqualifiant totalement les sports de combat, et réduisant à portion congrue les activités les plus représentatives culturellement (football, rugby, judo, tennis).

Si l'on résume, demi-fond, acrosport, badminton et volleyball représentent près de 48% de la programmation. Pour un modèle qui promettait un développement complet et équilibré des conduites motrices, on peut rester dubitatif. Par contre si l'objectif était de prendre de la distance avec les pratiques culturelles les plus représentatives, on peut parler d'un franc succès...

Je reviens sur le second champ d'apprentissage (*adapter ses déplacements à des environnements variés*), particulièrement délaissé par les enseignants. On peut supposer que l'accès aux lieux de pratique reste souvent problématique, même si dans certaines régions, la situation est plus favorable. Ce champ d'apprentissage pose quand même des problèmes plus profonds. Dans un [rapport de l'Inspection Générale, André et Quenet \(2016\)](#) définissent ainsi la finalité de ce champ d'apprentissage : « *les activités physiques de pleine nature ont en commun l'objectif d'éduquer les élèves, futurs citoyens pratiquant les sports de nature, à la prise de risque calculée et réfléchie dans un engagement raisonné dans la pratique de chaque spécialité* ». On conçoit dès lors l'intérêt de ces activités, notamment dans le cadre des orientations curriculaires dessinées par le socle commun de 2015.

Plus que d'autres activités physiques et sportives, ces pratiques requièrent cependant des compétences poussées pour dépasser la simple animation et engager de véritables apprentissages. Les [protocoles actifs de sécurisation des scolaires](#) (PASS), proposés par l'académie de Grenoble (2016), permettent de se rendre compte de la technicité requise. La formation initiale moyenne des enseignants d'EPS, nécessairement limitée en durée et en approfondissement, ne permet guère de dépasser les premiers stades d'une découverte de l'activité. La connaissance d'une activité telle que l'escalade, pour les jeunes enseignants, reste souvent circonscrite à des notions sécuritaires de base (le nœud en huit et à l'assurage en cinq temps). Je doute que ce niveau de maîtrise puisse permettre aux élèves de s'approprier les compétences qui feraient de cet enseignement une contribution significative au socle commun, dans l'esprit d'une éducation à l'engagement et à la prudence, telle qu'évoquée précédemment.

Par ailleurs, il est clair que ces activités demandent des lieux spécifiques de pratiques dont les établissements ne disposent pas toujours. Les espaces naturels de pratique (falaises, rivières, forêts, etc.) sont souvent trop éloignés pour que l'enseignement puisse s'y dérouler de manière régulière. Quant aux aménagements artificiels (notamment les murs d'escalade), ils restent souvent peu adaptés à une pratique scolaire et surtout à la construction de parcours de formation progressifs, sur plusieurs années de scolarité.

On peut dès lors s'étonner que les activités physiques de pleine nature, dans le cadre des nouveaux programmes, représentent un des quatre champs d'apprentissage identifiés, soit si l'on envisage une exploration équilibrée de ces quatre champs, un quart des enseignements à réaliser en EPS. Faute de compétences avérées et de lieux de pratique adaptés, on peut craindre que les enseignants se réfugient dans des formes de pratiques euphémisées, occupant un temps scolaire réglementaire, mais se limitant à une animation hypersécurisée ([Delignières, 2018](#)).

Pour dépasser un débat stérile...

En définitive, on peut se poser une autre question : les classifications sont-elles réellement indispensables pour l'EPS ? Comme il a été dit précédemment, ces classifications ne semblent

utiles qu'à partir du moment où un objet d'enseignement est clairement identifié, et que l'on peut en justifier une exploration exhaustive et équilibrée. Une classification culturaliste est intéressante si l'objectif de l'EPS est de visiter l'ensemble du patrimoine des activités physiques, sportives et artistiques. Une classification des conduites motrices pourrait avoir du sens si l'objectif était de développer de manière complète et équilibrée les ressources motrices des élèves. Ces deux objectifs ne me paraissent plus vraiment de saison... Depuis vingt années maintenant, les programmes de l'EPS sont chapeautés par une finalité qui a connu plusieurs formulations, sans en altérer profondément le sens. Rappelons celle des programmes de Lycée de 2019 : « *L'éducation physique et sportive vise à former, par la pratique physique, sportive, artistique, un citoyen épanoui, cultivé, capable de faire des choix éclairés pour s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire* ». Il me semble, mais certains peuvent aboutir à des conclusions différentes, que cette finalité ne permet pas d'identifier un objet d'étude *classifiable*. La citoyenneté ne peut être circonscrite, ni découpée en sous-domaines indépendants.

Cette finalité, maintes fois réitérée, ne constitue peut-être qu'un affichage, une opération marketing destinée à parer l'EPS de ses plus beaux atours, que l'on oublie ensuite pour passer aux choses sérieuses. Mais s'il s'agit de la finalité effective de l'EPS, alors la question qui se pose est « quel enseignement des APSA à l'École pour former ce citoyen épanoui, cultivé, capable de faire des choix éclairés, etc. ». On peut alors réfléchir sur les activités sportives et artistiques les mieux à même d'être les vecteurs de cette formation, et surtout des mises en forme pédagogiques qui peuvent en optimiser l'exercice. Mais cette démarche, à mon sens, ne justifie absolument pas le recours à une classification des APSA, telle que définie précédemment. Invité par le SNEP en 2016 pour discuter de cette problématique, alors que de mon point de vue le problème central du moment était plutôt la manière dont l'EPS pouvait envisager de contribuer au Socle Commun, j'avais commencé mon intervention par cette phrase : « *Le Titanic coule, et ils se demandent s'il faut ranger les assiettes par couleurs ou par tailles...* » ([Delignières, 2016a](#)).

Lors d'une intervention au Bistrot Pédagogique de l'AEEPS, j'avais proposé de ne plus réfléchir à partir des APSA, ou des « conduites motrices », mais plutôt d'envisager les différents types de projets que l'EPS pouvait inciter les élèves à mener au cours d'un cycle ([Delignières, 2016b](#)). J'avais retenu trois types de projets :

1. Construire et mener un projet individuel d'entraînement, de progression dans une activité sportive
2. Construire et mener à son terme un projet collectif, en groupe restreint (équipes stables), dans des activités sportives ou artistiques.
3. Construire et mener à son terme un projet collectif, en groupe étendu (classe), dans des activités sportives ou artistiques.

Dans cette proposition, n'importe quelle APSA pouvait faire l'affaire, à condition évidemment d'être susceptible de porter les projets correspondants. Il ne s'agissait pas d'une réflexion approfondie et achevée, mais plutôt d'une tentative pour montrer qu'à ce niveau il devait être possible de penser autrement, et de ne pas subir des années encore le diktat d'une classification désuète.

Références

- Académie de Grenoble (2016). [Protocoles actifs de sécurisation des scolaires : Escalade](#). Site EPS de l'Académie de Grenoble.
- André, B. & Quenet, J.M. (2016). [L'exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature](#). Rapport n°2016-081, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Arnaud, P. (1986). La revue EPS et l'innovation didactique (3ème partie). *Revue EPS*, 198, 25-27.
- Bellin du Coteau, M. (1930). La méthode sportive. In M.E. Labbé et M. Bellin du Coteau, *Traité d'Éducation physique* (tome 2, pp. 305-438). Paris : Doin.
- Conseil Supérieur des Programmes (2018). [Éducation physique et sportive, enseignement commun, classe de seconde et cycle terminal](#). Site du Ministère de l'Éducation Nationale, 26 octobre. 2018.
- Couturier, C. (2005). [Vers quels programmes en EPS ?](#) Forum international de l'Éducation physique et du Sport, Paris, 4 -5-6 novembre 2005.
- Delignières, D. (2015). [La science peut-elle fonder une classification éducative ?](#) Les Rencontres Scientifiques de l'EPS. Toulouse, 15-16 octobre 2015.
- Delignières, D. (2016a). [Les classifications sont-elles vraiment nécessaires en EPS ?](#) Site personnel, 18 novembre 2016.
- Delignières, D. (2016b). Nouveaux programmes : une nouvelle EPS ? AEEPS, Bistrot Pédagogique, 17 novembre 2016. [\[vidéo1\]](#)[\[vidéo2\]](#)[\[vidéo3\]](#)[\[vidéo4\]](#)[\[vidéo5\]](#)
- Delignières, D. (2018). [Activités Physiques de plein nature: une éducation à l'engagement et à la prudence](#). In A. Suchet & J.M. Meyre (Eds.), *Les activités sportives de nature à l'école* (pp. 123-126). Montpellier : Editions AFRAPS.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1993). [Objectifs et contenus de l'EPS : Transversalité, utilité sociale et compétence](#). *Revue EPS*, 242, 9-13.
- Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Éducation 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 Éducation Physique et Sportive* (pp. 9-21). Paris : EPS.
- Goudard, A. (2017). [Classification / Programmation](#). *SNEP Supplément*, 940, 21.
- Graillot, P. (2008). [Rapport du Jury du CAPEPS 2008](#). Ministère de l'Éducation Nationale.
- Hébrard, A. (1993). Intervention au titre du STD-EPS. In *Technologie et didactique des Activités Physiques et Sportives*, Actes du Colloque de Strasbourg 10-11 avril 1992 (pp. 299-312). Clermont-Ferrand : Éditions A.F.R.A.P.S.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2018). [La situation de l'EPS au collège en 2016. Quelques repères](#).
- Jarnet, L. (2005). [Théories et actions d'Alain Hébrard : Un paradigme cognitiviste de l'Éducation Physique et Sportive](#). *STAPS*, 67, 41-57.

- Jarnet, L. (2009). [Controverse sur la classification des activités physiques et sportives dans les réformes nationales du Collège en France](#). *STAPS*, 84, 27-40.
- Loisel, E. (1935). *Bases psychologiques de l'éducation physique*. Paris: F. Nathan.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1985). [Collèges, Programmes et instructions](#). Paris : CNDP.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015). [Socle commun de connaissances, de compétences et de culture](#). Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale spécial n° 17 du 23 avril 2015.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015). [Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux \(cycle 2\), du cycle de consolidation \(cycle 3\) et du cycle des approfondissements \(cycle 4\)](#). Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale spécial n° 11 du 26 novembre 2015.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1993). [Arrêté du 24 mars 1993 relatif aux épreuves d'éducation physique et sportive aux baccalauréats, brevets de technicien, brevets d'études professionnelles et certificats d'aptitude professionnelle](#). JORF n°73 du 27 mars 1993.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1996). [Programme d'EPS de la classe de sixième des collèges](#). Bulletin officiel n° 29 du 18-07-1996.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2000). [Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique - Éducation Physique et Sportive](#). Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale, HS N°6 du 31 août 2000.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008). [Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive](#). Bulletin Officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019). [Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique](#). Bulletin officiel spécial N° 1 du 22 janvier 2019.
- Parlebas, P. (1981). *Lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : INSEP.
- Parlebas, P. (1991). [Didactique et logique interne des APS](#). *Revue EPS*, 228, 9-14.
- Pineau, C. (1992). Les épreuves d'EPS aux examens de l'Éducation Nationale. *Revue EPS*, 237, 44-47.
- Roche, J. (1999). [Des « domaines d'actions » aux « groupements d'activités de nature identique »](#). *ContrePied*, 5, 40-41.
- Rouyer, J. (2004). [1995 : La crise des programmes collèges](#). Site EPS et Société.
- SNEP (2014). [L'identité de l'EPS : l'étude des APSA](#). Site SNEP-FSU, Guide méthodologique Programmes, Fiche n°4, Mars 2014.
- Tissié, Ph. (1922). *L'Éducation Physique rationnelle*. Paris : Librairie Félix Alcan.