

« Compétences méthodologiques et sociales » et « rôles sociaux ». Quelques arguments critiques.

Didier Delignières
Université de Montpellier

Publié le 12 septembre 2022

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2022/09/12/competences-methodologiques-et-sociales-et-roles-sociaux-quelques-arguments-critiques/>

Les « compétences méthodologiques et sociales » occupent une place importante dans l'EPS actuelle, tant dans les textes officiels que dans les propositions professionnelles. Entre bricolage conceptuel, fourre-tout didactique, affichage politique, on doit admettre que ce terme fonctionne, et fait fonctionner les enseignants notamment dans l'élaboration de leurs projets pédagogiques. Il est peut-être prudent de creuser un peu cette idée, afin de voir ce qu'elle suppose, sur quoi elle s'appuie, et quelles peuvent en être les conséquences sur l'EPS et son enseignement. Ce texte propose dans un premier temps de retracer l'histoire de ces CMS, afin d'en mieux cerner les contours, les présupposés, et aussi les évolutions. Dans un second temps, on se livrera à une critique théorique de cette notion, notamment vis-à-vis de théories plus générales de la compétence, et aussi du concept de transversalité. On analysera ensuite la manière dont l'EPS actuelle tente d'opérationnaliser et d'évaluer ces « compétences », notamment sous l'angle des « rôles sociaux ». Enfin nous tenterons de dessiner les contours d'une approche alternative, sans doute moins « scolaire », mais certainement plus prometteuse en termes de formation citoyenne.

L'émergence du concept

L'EPS a depuis ses origines construit sa légitimité autour de sa pertinence motrice. C'est un argument souvent répété, qui permet de justifier l'importance et l'originalité de la discipline dans l'École, comme la seule qui s'intéresse au corps et à la motricité. [Méard et Klein \(2001\)](#) notent cependant que depuis l'ouverture de la discipline aux activités sportives et artistiques, « *il subsiste confusément dans ses pratiques de référence une « autre chose », des attitudes, des savoir-être, de la responsabilité et de la coopération, que la discipline ne peut ignorer* ». Cette dimension « occulte » de l'EPS a été désignée un temps sous le vocable d'« *objectifs de méthode et d'attitude* », dont on retrouve la trace dans des contributions spécifiques à l'EPS, à l'orée des années 90 (voir par exemple Herrera Cazenave et Bessy, 1991).

Les Programmes de 1996 font une place officielle à ces préoccupations, en distinguant (1) des compétences spécifiques nécessaires à la réalisation efficace de chacune des activités enseignées, (2) des compétences propres à un groupe d'activités, et (3) des compétences générales, notamment liées à « *la gestion et l'organisation individuelle et collective des apprentissages* » ([ministère de l'Éducation Nationale, 1996](#)). Dans la logique des propositions du Schéma directeur des programmes ([Hébrard et Pineau, 1994](#)), ces trois niveaux de définition des compétences sous-tendent une transversalité de plus en plus affirmée, des compétences spécifiques aux compétences générales. Nous reviendrons plus loin sur ce postulat de transversalité, qui organise la discipline depuis quelques décennies, sans avoir été réellement questionné.

Les programmes de 2000 pour les lycées introduisent une évolution marquée, en distinguant une « composante culturelle », visant à « *confronter les élèves à la diversité des activités physiques, sportives et artistiques, à certaines de leurs pratiques sociales, de les faire accéder à la signification culturelle de chacune, de provoquer leur adaptation aux situations spécifiques qu'elles proposent* », et une « composante méthodologique », déclinée selon quatre items : (1) s'engager avec lucidité, (2) concevoir des projets d'acquisition ou d'entraînement, (3) apprécier les effets de l'activité physique et (4) se confronter aux règles de vie collective ([ministère de l'Éducation Nationale, 2000](#)). Cet étiquetage différencié en « culturel » et « méthodologique », considérant de facto que les « méthodes et attitudes » mises à contribution dans les pratiques ne relevaient pas de la culture, a été peu questionné à l'époque (voir à ce sujet les analyses de [Couturier, 2016](#)).

Les programmes de 2008 sont dans une logique similaire, distinguant deux ensembles de compétences : les « compétences propres à l'EPS », qui constituent le pôle moteur de la pratique et les « compétences méthodologiques et sociales » (c'est la première apparition du terme dans les textes officiels), révélant « *l'appropriation d'outils, de méthodes, de savoirs et de savoir-être nécessaires aux pratiques et aux apprentissages dans le respect des règles et des rapports humains* » ([ministère de l'Éducation Nationale, 2008](#)). Là aussi, parler pour les premières de compétences « propres à l'EPS », suggère comme précédemment que les secondes pourraient avoir une pertinence plus large, y compris extérieure à la discipline.

Une dernière étape significative est franchie par les récents programmes du lycée ([ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019a](#)), qui précisent les contours des « *attendus de fin de lycée* », par la déclinaison de trois items que l'on peut caractériser comme : (1) atteindre un niveau de performance satisfaisant dans l'APSA pratiquée, (2) être capable de s'entraîner de manière autonome dans l'activité, et (3) être capable d'assurer les « rôles sociaux » caractéristiques de l'activité. Paradoxalement l'idée de transversalité est beaucoup moins évoquée que dans les textes précédents, ces trois attendus étant décrits comme spécifiques à l'activité pratiquée, mais on assiste à une distinction achevée entre « compétences motrices », « compétences méthodologiques », et « compétences sociales », dont les textes subséquents sur la certification au baccalauréat envisagent d'ailleurs l'évaluation séparée ([ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019b](#)).

L'histoire des « compétences méthodologiques et sociales » n'est donc pas si linéaire qu'on le pense couramment, et soulève un certain nombre de problèmes : il s'agit tout d'abord de l'indépendance, souvent évoquée, des « compétences méthodologiques et sociales », vis-à-vis des compétences « motrices », « propres à l'EPS » ou « culturelles », et en second lieu de la transversalité des « compétences méthodologiques et sociales », au-delà de la pratique où elles ont été construites.

Les CMS : des « dimensions » de la compétence ou des compétences autonomes ?

Il convient en effet de s'interroger sur cette approche associationniste, en venant à concevoir ces dimensions motrice, méthodologique, et sociale en tant que contenus d'enseignement indépendants. Le concept de compétence a connu des distorsions multiples au cours de son assimilation par l'École, et l'on pouvait supposer qu'un des effets de la *scolarisation* du concept risquait d'apparaître dans son atomisation en dimensions indépendantes et cloisonnées ([Gottsmann & Delignières, 2016](#)). Nous avons défendu une définition plus holistique de la compétence, comme la maîtrise d'une situation complexe, et la capacité à la faire évoluer favorablement (voir notamment [Delignières, 2019](#)). Dans ce sens, la compétence

intègre obligatoirement les aspects « méthodologiques et sociaux » précédemment évoqués. Un pratiquant compétent doit atteindre des niveaux de performance significatifs, et ceci ne va pas sans une maîtrise technique de l'activité. La construction de cette maîtrise suppose le fait de savoir s'entraîner, de se mettre en conditions optimales de performance. Et enfin la compétence intègre la maîtrise de certaines responsabilités requises dans la pratique. Une approche holistique de la compétence ne la saucissonne pas en sous-domaines indépendants, ni n'en détermine a priori les importances respectives. La compétence n'est pas l'addition de dimensions motrice, méthodologique et sociale : c'est un système, dans lequel ces dimensions sont interdépendantes et se construisent sur la base de cette interdépendance.

Un certain nombre d'auteurs ont argumenté dans ce sens. Ainsi Herrera Cazenave et Bessy (1991) affirment que les « *[objectifs d'attitude et de méthode] ne peuvent [...] être atteints de façon abstraite mais seulement s'ils prennent du sens pour l'élève c'est-à-dire s'il peut les raccrocher à un niveau de pratique qui les rend nécessaire* ». [Dhellemmes \(2004\)](#) dit que « *les composantes méthodologiques* », *les composantes sociales de l'action* (« *connaissances et compétences générales* »), *ne s'ajoutent pas au dispositif. Elles sont construites au travers des activités sociales constitutives de la forme de pratique scolaire* ». Même positionnement pour Coston, Testevuide et Ubaldi (2013) : « *Peut-on penser que l'élève effectuera des acquisitions motrices spécifiques à la discipline à certains moments et des acquisitions plus méthodologique et sociale à d'autres ? Non ! L'activité d'apprentissage suppose un projet d'action et le contrôle de ce dernier. Celui-ci nécessite alors la construction de méthodes et d'attitudes et d'un rapport aux autres structuré* » ([Coston et al., 2013](#)).

Les textes officiels n'ont toujours été sourds à ces arguments. Les programmes des collèges de 2008 avaient pris en compte ce problème, en introduisant l'idée de *compétence attendue*, supposée décrire les situations complexes mobilisant de manière intégrée les dimensions motrices, méthodologiques et sociales : « *Chaque compétence attendue s'inscrit dans l'une des quatre compétences propres à l'EPS et mobilise plusieurs compétences méthodologiques et sociales* » ([ministère de l'Éducation Nationale, 2008](#)). Les exemples de compétences attendues proposées dans ces programmes n'étaient pas toujours à la hauteur des ambitions affichées : souvent on décrivait en détail la situation complexe dans laquelle les « performances » devaient être réalisées et évaluées, et on ajoutait en fin de paragraphe les « rôles sociaux » jugés requis pour sa mise en œuvre. On peut néanmoins saluer l'effort conceptuel réalisé par ce texte.

On retrouve également cette approche intégrative dans les programmes des lycées de 2010 : « *une compétence attendue en EPS, articule et intègre simultanément les dimensions motrices et méthodologiques [...]. Elle se manifeste dans la pratique d'une activité physique sportive et artistique. [...] Au terme des enseignements, seules les compétences attendues, qui constituent les acquisitions visées en EPS, s'observent et s'évaluent dans la pratique des activités physiques* » ([ministère de l'Éducation Nationale, 2010](#)).

Cette logique a cependant été totalement balayée dans le récent référentiel national pour le contrôle en cours de formation ([ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019b](#)). Comme il a été dit précédemment, dans ce dernier texte, les compétences motrices, méthodologiques et sociales deviennent des « attendus de fin de lycée », et sont évaluées séparément. Le premier lors d'une épreuve ponctuelle « *en croisant la performance réalisée et l'efficacité technique* », les deux autres pouvant être évalués « *au fil de la séquence d'enseignement et éventuellement le jour de l'épreuve* ». Les textes précisent aussi que les élèves pourront choisir le poids relatif des AFL 2 et 3, et choisir les rôles qu'ils assumeront

dans l'AFL 3. On comprend dès lors que l'intérêt des « compétences méthodologiques et sociales » réside moins dans leur nécessité dans une pratique optimale de l'APSA, que de leur utilité dans l'obtention des meilleures notes possibles à l'examen. Ces dispositions ouvrent la voie à une exploitation stratégique de ces attendus, totalement opposée à la nécessité intrinsèque qui leur était précédemment conférée. Le « citoyen lucide, cultivé et autonome » devient plutôt un lycéen gérant au mieux les règles scolaires pour optimiser ses engagements.

Des compétences transversales ?

Il convient aussi de développer quelques arguments à propos de la transversalité des compétences méthodologiques et sociales, supposée dans un certain nombre de textes officiels. Cette transversalité peut être envisagée à deux niveaux : c'est déjà l'idée que ces compétences, acquises dans le cadre d'une APSA, pourraient ensuite être transférées à d'autres pratiques du même champ d'apprentissage, ou même à toute APSA. C'est le principe qui était défendu dans les programmes de 1996, dont il a été question précédemment. Le second suggère que ces compétences (savoir travailler en groupe, être capable d'assumer des responsabilités, savoir construire des projets, etc.), pourraient être transférées à diverses situations de la vie personnelle ou professionnelle. Cette idée pourrait évidemment être attrayante dans le cadre d'une approche curriculaire, attentive à l'utilité future des apprentissages scolaires. On pourrait ainsi envisager que le choix des compétences à construire à l'École, et notamment en EPS, soit étroitement guidé par les exigences du marché de l'emploi et les besoins des futurs employeurs.

Bernard Rey (1996) a consacré tout un ouvrage à cette question de la transversalité des compétences. Même si l'auteur ne parle pas spécifiquement d'EPS, ses réflexions méritent attention. Il y affirme notamment que « *tout apprentissage porte sur un contenu, car il n'y a pas d'opération intellectuelle qui n'ait un contenu* ». Cet argument est également développé par [Terrail \(2014\)](#) : « *ces compétences perdent tout sens à être coupées d'un champ d'activité déterminé. La curiosité intellectuelle, les facultés de jugement et de réflexion critique, l'autonomie dans le travail de la pensée s'acquièrent dans l'appropriation, la pratique et l'approfondissement des disciplines* ». Ces réflexions amènent un premier argument : les compétences, fussent-elle « méthodologiques et sociales », ne s'acquièrent pas « à vide », mais dans la rigueur des pratiques disciplinaires. En ce qui concerne l'EPS, cela signifie qu'elles doivent émaner du fonds culturel des pratiques de référence et s'enseigner dans le cadre de leur étude. Anjelko Svrclin ([2022a](#)) exprime clairement cette position : « *il nous semble que la règle doit émaner d'un domaine culturel et s'y référer en permanence, celui de l'essence des APSA avec leur complexe réglementaire, technico-tactique, historique* ».

Au-delà, Bernard Rey tient à réfréner tout optimisme débridé vis-à-vis de la transversalité des compétences : « *on ne peut guère attendre du transfert dans le processus d'apprentissage : avoir appris à résoudre un problème ne donne pas, par là même, une capacité à résoudre des problèmes qui lui sont isomorphes* ». En d'autres termes, une compétence est essentiellement située, inscrite dans le contexte où elle a été construite. Ceci questionne évidemment, notamment en ce qui concerne les « compétences méthodologiques et sociales », la pertinence des *champs d'apprentissage*, qui structurent l'enseignement de l'EPS depuis plus de trois décennies, sous des appellations diverses ([Delignières, 2021](#)). Que peuvent avoir en commun, en termes de responsabilité d'encadrement (jugement, arbitrage, coaching, parade, etc.), la danse et la gymnastique sportive, le judo et le volley-ball, le yoga et la natation de durée, pourtant regroupés respectivement dans les mêmes champs d'apprentissage ([Svrclin, 2022a](#)) ?

En définitive, Bernard Rey se demande, quand on parle de compétences transversales, si l'on n'a pas affaire à un « *produit idéologique* », ne correspondant à rien de réel et répondant aux seuls besoins sociaux du moment. C'est une question fondamentale en EPS, où l'on peut se demander si les « compétences méthodologiques et sociales » ne constituent pas un argument pour donner à la discipline une unité et une transversalité qu'elle peine néanmoins à démontrer et à mettre en œuvre.

Il s'agit de réflexions qu'il convient de prendre sérieusement en compte dans le débat. On a souvent tendance à considérer en EPS qu'à partir du moment où les élèves ont assumé telle ou telle responsabilité, souvent contraints et forcés, on a contribué à tel ou tel domaine du Socle, par la construction de compétences transversales. On se rassure, et on rassure l'institution, en se disant que l'on a « coché la case » des compétences méthodologiques et sociales. Les finalités citoyennes de la discipline, et celles du Socle Commun, méritent sans doute une réflexion plus poussée.

Les « rôles sociaux »

En EPS, l'exercice des « compétences méthodologiques et sociales » est généralement opérationnalisé par la mise en place de « rôles sociaux », terme maintenant consacré pour désigner les fonctions ou responsabilités supposées mettre en œuvre ces compétences « non-motrices ». Les « rôles sociaux » sont présentés généralement comme des responsabilités d'accompagnement (coach, arbitre, chorégraphe, assureur, pareur, etc.), mais il faut reconnaître que le plus souvent ce sont les rôles d'observateur qui sont mis en avant. L'observateur est censé remplir une « fiche » (souvent présentée sous forme numérique), rendant compte d'un certain nombre d'observables, qui, une fois enrichis par une algorithmique plus ou moins sophistiquée (nomogrammes, scores combinés, scores parlants), permettront ensuite de donner aux pratiquants un retour d'information sur leur prestation, et d'engager une démarche réflexive sur les progrès réalisés, les problèmes rencontrés, et les besoins à satisfaire.

A titre d'exemple, on peut évoquer une proposition récente, dans le cadre de l'enseignement de la natation (Fayaubost, Gibon & Rossi, 2020). Il s'agit d'une situation dans laquelle les élèves sont invités à réaliser un 25 mètres en bassin fermé. On cherche à évaluer l'efficacité de la nage, en combinant la performance chronométrée et le nombre de cycles de bras réalisés. Les auteurs instituent des « rôles sociaux » de chronométrateur et d'observateur, qui consistent à enregistrer la performance chronométrique et le nombre de cycles de bras. Ces rôles sociaux sont évalués en fonction du nombre de données erronées : « *on additionne le nombre de données fausses ou inexploitable (suite à un manque de concentration, inattention, erreur lors du report sur le tableau de synthèse) ou le nombre d'erreurs dans le protocole qui auront été faites lors du passage par les rôles sociaux* ».

Inutile de multiplier les exemples, que l'on pourra dénicher sans trop de problème dans la littérature professionnelle du moment. Je dois dire néanmoins que j'ai un peu de mal à voir ainsi opérationnaliser les finalités citoyennes de l'EPS dans la réalisation docile de telles responsabilités comptables.

Les « rôles sociaux » apparaissent donc principalement aujourd'hui comme des tâches d'accompagnement, dont les contours et les exigences sont définis a priori, dont l'exercice relève de l'obligation et auxquelles tous les élèves doivent être confrontés grâce à une rotation systématique. Et dans la mesure où les enseignants sont soumis à l'obligation d'évaluer (et de noter) ces « rôles sociaux » de manière séparée, ils forgent des outils

essentiellement quantitatifs, contraignant fortement en retour la nature des responsabilités confiées aux élèves. En fait, on se pose moins la question d'évaluer ce que l'élève a réalisé d'utile, pour lui-même ou pour ses camarades, que de lui demander de faire ce que l'on est en mesure d'évaluer.

Ce qui est décrit ici, ce sont les dérives d'une scolarisation effrénée des savoirs et pratiques disciplinaires, caractérisée par une atomisation des activités en unités localisées (la séparation de fait des compétences « motrices », « méthodologique » et « sociale » en constitue l'un des révélateurs les plus saillants en EPS). Les projets pédagogiques deviennent des « usines à cases », dominés par des tableaux à double entrée où l'on estime n'avoir rien négligé si l'ensemble des cases ainsi délimités comportent des libellés adaptés. Maurice Portes ([1996](#)) alertait déjà sur cette évolution de la discipline : « *Un néo-formalisme se développe et s'allie à une habileté professionnelle bien développée en formation initiale : le remplissage des cases. [...] Les opérateurs, en aval, tentent laborieusement de se repérer à cette "obscurité qui tombe des étoiles", pour alimenter, en les différenciant, les colonnes ainsi établies* ». Ces unités localisées sont ensuite présentées en exercices, strictement formatés, de manière à être pouvoir être soumises à une évaluation quantitative. Cette logique associationniste est typique de la difficulté des enseignants, mais aussi des concepteurs de la discipline à penser, et surtout à admettre la complexité des situations d'enseignement.

Des perspectives alternatives

Les solutions mises en œuvre à l'heure actuelle en EPS pour satisfaire ces objectifs « méthodologiques et sociaux » nous semblent empruntées d'artificialité, caricaturales, et loin de servir les finalités affichées. Ces remarques ne visent pas à stigmatiser le travail des enseignants : les contraintes institutionnelles, relatives notamment à l'évaluation certificative, limitent fortement les possibilités de réfléchir autrement. Néanmoins il faut aussi reconnaître que certaines représentations, communément partagées par les enseignants, sur ce que doit être une discipline scolaire, ajoutent des blocages à l'évolution des mentalités.

Il est sans doute possible de dépasser cette situation en se référant à des auteurs qui ont spécifiquement réfléchi à ces problématiques, notamment au travers de la pédagogie des groupes, et qui suggèrent des approches bien différentes. Pierre Tap insiste notamment sur le fait que les rôles, dans un groupe, ne doivent pas naître de l'obligation mais de la nécessité : « *la socialisation ne consiste pas en une assimilation, même active, des impératifs collectifs, [...], ni même en un simple apprentissage des systèmes de relations ou de rôles, dans lesquels l'enfant se trouve engagé* » ([Tap, 1981](#)). Il ajoute que « *[la socialisation] est tout autant un processus de critique, de singularisation et d'innovation à travers l'action réalisatrice. C'est dans, et par, l'action ou plutôt la coaction, et dans l'effort pour dépasser les conflits entre d'une part les potentialités, individuelles et interpersonnelles, et les modalités socio-affectives vécues dans la relation avec autrui, et d'autre part les règles et les modalités de l'action sociale, que l'enfant peut accéder à une autonomie véritable* » ([Tap, 1981](#)). Cette conception va évidemment au-delà de l'assignation aux élèves de « rôles sociaux » prédéterminés. Ces rôles doivent émerger de la dynamique du groupe et des nécessités de l'activité.

Dans ce texte Pierre Tap analyse les positions d'Henri Wallon, qui défendait notamment l'idée que le fonctionnement d'un groupe induisait logiquement une spécialisation de ses membres : « *[le groupe] leur impose en retour ses exigences. Il donne de nouvelles formes et des buts particuliers à leur activité. La décision n'est plus la résultante de choix ou d'attirances purement individuelles, elle obéit à certains impératifs qui relèvent des tâches, des usages ou*

des rites du groupe » ([Wallon, 1959](#)). De ce point de vue, le groupe ne peut pas être considéré comme un ensemble d'individus interchangeables : *« les groupes s'assignent des buts déterminés et leur composition en dépend ; de même que la répartition des tâches y règle les relations des membres entre eux et au besoin leur hiérarchie. Il peut y avoir des postes d'initiative, de commandement, de soutien, de soumission, d'opposition critique, dans la répartition desquels peuvent jouer des rapports interindividuels de caractère, non moins que les circonstances »* ([Wallon, 1959](#)). On est loin ici de la rationalisation du passage de chaque élève par des « rôles sociaux » institutionnalisés.

On retrouve ici les principes mis en avant par Makarenko, affirmant que le pédagogue devait *« organiser sa classe en « collectif », c'est-à-dire en un groupe où, dans l'ordre même des études, tous soient responsables de chacun et où chacun ait des responsabilités particulières »* ([Wallon, 1959](#)). Il faut comprendre *« dans l'ordre même des études »* dans le fait ces interactions sont nécessaires à l'acte d'apprendre. Philippe Meirieu développe des idées similaires, à propos de la "classe puzzle", où il s'agit de *"permettre aux élèves de se découvrir solidaires, dépendant les uns des autres, capables d'accéder à des savoirs pour autant qu'ils soient entre eux, tout à la fois, bienveillants et exigeants."* (Meirieu, 2021).

Dans le domaine de l'EPS, Maurice Portes avait développé à ce sujet des conceptions assez proches, critiquant notamment l'idée que *« l'éducation à la citoyenneté se travaillerait exclusivement dans l'exercice de responsabilités de gestion collective du matériel, dans la pratique de la discussion ordonnée des choix de stratégies pour le match à venir, dans le strict respect des codes sociaux régulant les relations interindividuelles, etc. »* ([Portes, 2006](#)). De son point de vue, l'éducation à la citoyenneté ne pouvait être basée sur l'exercice de « rôles sociaux », que les élèves auraient à satisfaire de manière servile. Elle ne pouvait s'opérer que dans le vécu d'authentiques « tranches de vie », reconstituant à l'École la complexité des aventures humaines, collectives, des pratiques sociales. Dans cette conception, l'éducation à la citoyenneté n'est pas une démarche hors-sol, étrangère aux contenus disciplinaires : *« L'exercice de l'autonomie ne se joue pas sur le seul registre de la liberté de décider mais aussi sur celui de la responsabilité d'assumer les conséquences de ses choix. Il y a là, on en conviendra, une vraie contribution à l'éducation à la citoyenneté »* ([Portes, 2006](#)). Cette éducation ne saurait donc venir *« d'un ajout de contenus "sociaux" à la périphérie des apprentissages spécialisés, ni de l'enseignement de contenus devant alimenter d'improbables "compétences propres à un groupe d'APSA" ou "générales" »* ([Portes, 2001](#)).

Maurice Portes propose ainsi des situations susceptibles de générer une *« solidarité fonctionnelle "intéressée" »* au sein des équipes, et ajoute que pour peu que cette expérience soit répétée tout au long de la scolarité et dans de multiples activités, cette *« reconnaissance de la solidarité comme valeur légitime dans les rapports sociaux de proximité »* pourrait alimenter *« une éthique personnelle à vocation universelle »* ([Portes, 2001](#)). Ces propositions sont proches de celles défendues par François Galichet (1998), qui estimait que l'éducation à la citoyenneté ne pouvait reposer que sur la constitution des groupes en « communautés d'intérêt ». On a parfois compris ce concept de manière erronée, en pensant qu'il signifiait que les élèves devaient partager un objectif commun. Galichet précise qu'une communauté d'intérêt est avant tout caractérisée par l'intérêt que chaque membre du groupe porte aux autres. Mais il ne s'agit pas d'un intérêt gratuit, une empathie désintéressée : chacun doit s'intéresser à ses partenaires en tant qu'apprenants, dans la mesure où la performance de chacun est nécessaire à la performance du groupe. C'est dans ce sens que l'apprentissage de la citoyenneté n'est pas un exercice artificiel, greffé sur les contenus disciplinaires.

On pourra s'étonner, après ce qui a été dit plus haut à propos de la spécificité et de la transversalité des compétences, de voir Maurice Portes évoquer une *éthique à vocation universelle*. Il faut comprendre d'une part que la citoyenneté, telle que définie ici, constitue une finalité et non un objet d'enseignement (on pourra lire à ce sujet les analyses d'Andjelko Svrđlin, [2022b](#)). Elle indique une direction à suivre et certainement pas un objectif à atteindre. Par ailleurs, on aura compris que Maurice Portes envisage d'orienter les élèves vers cette finalité *à condition que cette expérience soit répétée tout au long de la scolarité et dans de multiples activités*. On se situe bien là dans la cohérence d'un parcours de formation, plus que dans la magie d'une situation ou d'une séquence particulière.

On pourra objecter sans doute que dans cette approche, tous les élèves n'apprennent peut-être pas la même chose, et surtout qu'il est difficile de leur attribuer des notes objectives. En effet. Dans l'idéologie méritocratique qui formate encore profondément les représentations de nombreux enseignants ([Observatoire des pratiques en éducation prioritaire, 2021](#)), et de toute évidence les concepteurs des plus récents programmes, la valeur de ce qui est enseigné dépend moins de son intérêt pour les futurs adultes que de sa capacité à hiérarchiser les élèves, sélectionner l'élite et évincer les plus fragiles ([Delignières, 2022](#)). Il est peut-être temps de changer ces représentations.

Ces derniers paragraphes rendent compte d'une approche radicalement différente de celles précédemment évoquées et communément mises en œuvre à l'heure actuelle. Elle n'évacue certes pas les exigences des apprentissages disciplinaires, mais tente de réintroduire dans la démarche d'enseignement un intérêt à l'autre et un souci du collectif. Elle promeut une autre conception des dimensions « méthodologiques et sociales » de l'enseignement, davantage basée sur la formation solidaire et citoyenne des élèves que sur l'évaluation de leur docilité face aux normes scolaires.

C'est aussi une invite à penser autrement l'éducation en général, et l'EPS en particulier. À abandonner l'illusion d'une rentabilisation immédiate des situations, et à accepter le principe que les acquisitions essentielles se déroulent sur des temporalités longues, ne sont pas toujours prévisibles, et échappent le plus souvent à tout déterminisme. C'est une position sans doute inconfortable, mais certainement plus réaliste quant aux effets que peut revendiquer le processus éducatif.

Je conçois que ces propositions puissent être dérangeantes, notamment pour les candidats aux concours de recrutement qui estiment sans doute plus conforme et raisonnable de se réfugier dans une scolarisation stricte de l'EPS : un objectif, une situation qui en permettra l'atteinte et une évaluation qui l'attestera de manière objective et définitive. Je pense utile de faire entendre un son de cloche divergent, qui permettra de relativiser le formatage des approches « officielles », et d'enrichir quelque peu la réflexion.

Références

Coston, A., Testevuide, S., et Ubaldi, J.L. (2013). [Compétence et objet d'enseignement : les deux faces d'une même pièce](#). *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 13, 173-187.

Couturier, C. (2016). [Les compétences méthodologiques et sociales. De quoi est-ce le symptôme en EPS ?](#) Site SNEP-FSU, 29 juin 2016.

- Delignières, D. (2019). [L'EPS, une éducation à la complexité](#). Site personnel, 10 novembre 2019.
- Delignières, D. (2021). [Petite histoire critique des classifications en EPS](#). Site personnel, le 28 mai 2021.
- Delignières, D. (2022). [L'idéologie méritocratique : le mythe de « l'égalité des chances »](#). Site personnel, le 22 janvier 2022.
- Dhellemmes, R. (2004). [Des situations de "Ré\(v\)férence" aux formes de pratique scolaire](#). *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 4, 67-78.
- Fayaubost, R., Gibon, J. & Rossi, D. (2020). *Une démarche EPIC pour apprendre et enseigner en EPS*. Éditions AEEPS.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.
- 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.
- Hébrard, A. & Pineau, C. (1994). [Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive](#). *Revue EP.S*, 247, 49-51.
- Herrera Cazenave, S. & Bessy, O. (1991). *Une démarche d'enseignement de la course en durée*. Paris: Éditions Revue EP.S.
- Méard, J.-A & Klein, G. (2001). [Les programmes d'EPS « Lycées »](#). *Revue EP.S*, 291, 9-15.
- Meirieu, Ph. (2021). *Dictionnaire inattendu de pédagogie*. Paris : ESF.
- 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 (2010). [Programme d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique](#). Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019a). [Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique](#). Bulletin officiel spécial N° 1 du 22 janvier 2019.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019b). [Référentiel national pour le contrôle en cours de formation \(CCF\)](#). Bulletin officiel n° 36 du 03-10-2019.
- Observatoire des pratiques en éducation prioritaire (2021). [Le sport et l'Eps en éducation prioritaire](#). Rapport 2020-2021 de l'Observatoire des pratiques en éducation prioritaire du Carep de Créteil.
- Portes, M. (1996). [1987-1995. Où va donc « l'appropriation culturelle » en EPS ?](#) *Revue Hyper*, 192, 15-17.
- Portes, M. (2001). [Handball pour l'EPS : accès à l'autonomie, éducation à la solidarité](#). *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 2, 11-16.

- Portes, M. (2006). [Les promesses d'une pratique studieuse du handball](#). *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 6, 66-73.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Svrdlin, A. (2022a). [Vous avez dit rôles sociaux ?](#) Site SNEP-FSU, 11 janvier 2022
- Svrdlin, A. (2022b). [Quels rapports entre les finalités et l'EPS](#). Site SNEP-FSU, 21 juin 2022
- Tap, P. (1981). [La socialisation de l'enfant selon Wallon](#). In Ph. Malrieu (Ed.), *Hommage à Henri Wallon* (pp. 81-96). Toulouse: Université Toulouse-Le Mirail, Services des Publications.
- Terrail, J.P. (2014). [D'un socle à l'autre](#). Site du GRDS, 5 décembre 2014.
- Wallon, H. (1959). [Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant](#). In *Psychologie et éducation de l'enfance* (pp. 287-296), *Enfance*, n° spécial Henri Wallon (1985).