

« Éducatons à », compétences psychosociales, compétences transversales : regards critiques sur quelques mythologies éducatives...

Didier Delignières

Publié le 29 septembre 2025

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2025/09/29/educations-a-competences-psychosociales-competences-transversales-regards-critiques-sur-quelques-mythologies-educatives/>

Lors de la création du collège unique, en 1975, et au fil de la massification de l'enseignement secondaire qui en a résulté, on ne s'est guère posé la question d'une possible évolution des contenus d'enseignement, malgré la transformation profonde du public scolaire. François Dubet (2017) avait fait ce constat sévère : « *nous avons fait entrer dans l'école des jeunes qui n'étaient pas faits pour elle, en n'envisageant guère de changer la nature de cette école et les manières d'y apprendre* ». Le collège est notamment resté sur la logique disciplinaire de l'ancien ordre secondaire, visant à inculquer aux élèves les bases de la culture, principalement littéraire et scientifique. La liste des disciplines scolaires est le résultat d'une longue histoire, et sa légitimité est rarement questionnée : « *pourquoi celles-ci, et pas d'autres ? Dans quels rapports entre elles ? Quel travail critique vis-à-vis des hiérarchies sociales qu'elles tracent et confortent, au détriment de savoirs réputés ignobles, comme les savoirs manuels, professionnels, ou même artistiques ?* » ([Gauthier, 2025](#)).

Cette approche disciplinaire est également caractérisée par une logique d'évaluation, qui elle aussi est rarement interrogée : les élèves sont classés et obtiennent leurs diplômes sur un principe de moyenne générale, les disciplines se compensant entre elles, même si elles n'ont pas grand-chose à voir les unes avec les autres. Cette logique, parfaitement intégrée par les élèves et leurs familles, et aussi par les enseignants, révèle clairement les finalités réelles du système : malgré la communication ministérielle prêchant l'émancipation et la réussite de tous, l'École vise avant tout la sélection d'une « élite républicaine ».

Dépasser l'approche disciplinaire

Cette approche classique, académique, est contestée depuis la fin du siècle dernier, dans le système scolaire français, par une autre logique, l'approche dite curriculaire. Si l'approche académique est généralement peu diserte sur le registre des finalités, l'approche curriculaire vise explicitement à préparer les élèves à la vie. On passe donc d'une conception où l'enseignement est pensé comme une éducation non utilitariste, culturelle et académique, à une approche « *qui promeut une éducation fonctionnelle, pragmatique, visant à répondre étroitement aux attentes et sollicitations sociales* » ([Lenoir, 2011](#)).

Si le système scolaire des Etats-Unis, que l'on considère comme précurseur dans cette approche utilitariste de l'enseignement, a surtout développé le principe d'une école qui devait explicitement répondre aux besoins de l'économie et de son développement, le système français s'est plutôt centré sur une éducation relative à des questions sociales vives, que l'on regroupe généralement sous le terme d'« éducatons à... ». Dans cette optique, ce sont les exigences de la « vie réelle » qui sont ciblées, dont il s'agit de comprendre la complexité, les valeurs qui les traversent, et pour lesquelles il convient d'armer les élèves, pour qu'ils puissent y construire leur trajectoire personnelle, professionnelle, et citoyenne ([Delignières, 2020](#)). Cette approche a notamment marqué la rédaction du Socle commun de 2015. Roger-François

Gauthier et Agnès Florin évoquaient alors les limites d'une approche strictement disciplinaire : « *les disciplines exposent analytiquement des savoirs plutôt qu'elles n'expliquent le monde et ses complexités* » ([Gauthier & Florin, 2016](#)).

Les limites de l'approche disciplinaire ont suscité d'autres évolutions, que l'on retrouve dans le récent projet de socle commun ([Conseil Supérieur des Programmes, 2025a](#)). Il s'agit tout d'abord des « compétences psycho-sociales », destinées à armer les élèves face aux vicissitudes de la vie, au stress, aux conflits interpersonnels ([Conseil Supérieur des Programmes, 2025a](#)). Là encore c'est bien une vision curriculaire qui est à l'œuvre, tentant de permettre aux élèves de faire face aux situations de leur vie, actuelle et future. Au-delà des apprentissages disciplinaires, il s'agit de former l'individu, au prix de ce qu'il convient d'appeler une « psychologisation de l'enseignement ».

Le projet de socle commun évoque également le développement de « compétences transversales », définies d'une part comme *transversales* à l'ensemble des disciplines scolaires, et par ailleurs *transférables*, c'est à dire exploitables dans les situations différentes de celles dans lesquelles elles ont été acquises. On pense évidemment aux situations professionnelles, et dans ce sens le développement des compétences transversales peut être interprété comme une version nord-américaine de l'approche curriculaire, visant à adapter les élèves aux contraintes des milieux économiques.

« Éducatifs à... », « compétences psycho-sociales », « compétences transversales » : trois pistes de réflexion qui toutes visent à dépasser les limites de l'approche académique. Certains seront sans doute enclins à les rejeter en bloc, y voyant une trahison profonde de la tradition scolaire. Denis Paget ([2021](#)), dans un article dont je ne saurais que trop conseiller une lecture attentive, regroupe ces trois pistes sous le terme de « compétences de vie ». Il me semble cependant qu'elles méritent des analyses approfondies, mais séparées, car elles ont des origines très différentes, et ciblent des objectifs contrastés.

Si je parle dans le titre de « mythologies éducatives », c'est aussi pour des raisons très différenciées. Pour les « éducatifs à... », je considère avant tout que l'École est actuellement incapable de prendre en charge de manière efficiente cette orientation. Pour les « compétences psycho-sociales », je pense que ce projet relève d'une idéologie néo-libérale à laquelle les enseignants ne peuvent adhérer, et contre laquelle ils devraient explicitement lutter. Et enfin pour les « compétences transversales », on se situe face une entreprise vide de sens, qui vise à développer des capacités qui n'existent pas...

Les « éducatifs à... »

La première formulation officielle des « éducatifs à... » remonte à l'exposé des « thèmes transversaux », dans le dernier chapitre des programmes pour les collèges de 1985, et dont l'étude devait « *amener l'élève à prendre conscience des situations et des problèmes du monde contemporain en développant son sens de la responsabilité vis-à-vis de soi et des autres* » ([Ministère de l'Éducation Nationale, 1985](#)). Il s'agissait clairement de constater que les disciplines instituées ne suffisaient pas à armer les élèves face aux problématiques du monde, et qu'il était nécessaire de développer des formations complémentaires.

Le Socle Commun de 2015 ([Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015](#)) amplifie nettement cette logique : les « éducatifs à » ne sont plus confinées dans une annexe aux programmes disciplinaires, mais apparaissent en majesté dans le socle, qui est supposé orienter l'écriture des programmes disciplinaires. C'est dans la Charte

des Programmes ([Conseil Supérieur des Programmes, 2014](#)) qu'est exprimée de la manière la plus concise la philosophie du socle : « *Il apparaît nécessaire de rappeler clairement que les savoirs enseignés à l'école doivent aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde* ». Le rapport déjà cité de Terra Nova exprime nettement que cette éducation à la complexité des situations de la vie réelle répond à une insuffisance de l'approche disciplinaire : « *les disciplines exposent analytiquement des savoirs plutôt qu'elles n'expliquent le monde et ses complexités* » ([Gauthier & Florin, 2016](#)).

Le projet de socle commun de 2025 reprend cette orientation, en évoquant notamment l'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité, l'éducation artistique et culturelle, l'éducation au développement durable, l'éducation à la santé, l'éducation aux médias et à l'information, l'éducation à l'orientation et l'éducation à la citoyenneté ([Conseil Supérieur des Programmes, 2025a](#)).

Je dois dire que j'ai été surpris de voir apparaître ces items dans le nouveau socle commun, qui était plutôt annoncé comme centré sur le « choc des savoirs », principalement pour le français et les mathématiques. Il faut croire que dans le climat anxiogène du moment, entre la criminalité sexuelle, le développement du numérique et des réseaux sociaux, le réchauffement climatique, les ravages de l'inactivité physique, la montée des incivilités, le public n'aurait sans doute pas compris que l'École ignore ces problèmes et reste centrée sur les classements PISA, en français et en mathématiques.

Sensibiliser les élèves, ou construire une citoyenneté critique ?

Je tiens ici à clarifier sans ambiguïté ma position : les « éducations à » traitent de questions socialement vives, dont la prise en compte est essentielle pour les élèves et les adultes qu'ils deviendront. Je pense que l'École ne peut en faire l'économie. Je me suis personnellement exprimé à plusieurs reprises, et depuis quelques années, sur le rôle que l'EPS pouvait jouer sur certaines de ces « éducations à », notamment en ce qui concerne l'éducation à la sécurité ([Delignières, 1995, 2018](#)), l'éducation pour la santé ([Delignières & Garsault, 1996](#)), ou l'éducation à la citoyenneté ([Delignières, 2003, 2016a, 2021a](#)).

Je peux comprendre les réticences des collègues qui rechignent à mettre leur enseignement au service de finalités qu'ils considèrent comme « extérieures » à leur discipline. Mais les scléroses du modèle disciplinaire ne sauraient justifier le refoulement de ces thématiques, qui concernent tous les élèves, et surtout ceux qui ont le moins accès aux informations et à la diversité des points de vue.

Je conçois aussi que les promoteurs des disciplines, estimant que l'enseignement doit s'appuyer sur un corpus de savoirs scientifiquement validés, aient quelques difficultés à admettre le principe de ces « éducations à.. ». Alain Beitone ([2014](#)) questionne ainsi la légitimité des enseignants, recrutés sur la base de leur expertise dans une discipline académique, pour participer à ce type de formation. Sont-ils dans leur rôle d'enseignants lorsqu'ils en viennent à faire travailler les élèves sur des sujets à propos desquels ils ont eux-mêmes des opinions personnelles, des convictions politiques ?

Des positions radicalement différentes commencent à émerger. Pierre-Henry Dodart, qui travaille essentiellement sur l'éducation au développement durable, estime au contraire nécessaire de reconnaître « *la légitimité de différentes formes de savoirs. Les savoirs scientifiques ne sont pas les seuls à produire de la compréhension du monde. Les savoirs citoyens, militants, professionnels, ou issus de l'expérience, peuvent également enrichir*

l'analyse » ([Dodart, 2025](#)). Il ajoute que « *cette hybridation est une force si elle est reconnue et travaillée. À l'inverse, une éducation enfermée dans des modèles technocratiques, ou réduite à l'application de directives descendantes, peine à répondre à la complexité des crises actuelles* » ([Dodart, 2025](#)).

Angela Barthes ([2025](#)) invite pour sa part à faire de l'éducation un levier de transformation sociale, culturelle et politique. Dans ce sens l'éducation est nécessairement politique, dans la mesure où elle incite à penser la vie en société et les choix de modèles de développement. De son point de vue, les « *éducations à...* » « *ont toujours une connotation idéologique forte, voire sont essentiellement fondées sur un contenu politique* » ([Barthes, 2017](#)). Il ne s'agit plus de transmettre des savoirs, mais de faire évoluer des comportements et des attitudes. Dans ce cadre, « *l'école socialise l'individu en prenant en charge sa formation cognitive mais aussi émotive et morale, afin qu'il s'épanouisse et s'investisse dans la construction d'un monde meilleur* » ([Barthes, 2017](#)). Elle reconnaît que les « *éducations à* » mobilisent « *des contenus que les enseignants maîtrisent variablement et trouvent inégalement légitimes d'enseigner à l'École* » ([Barthes, 2017](#)). Ne risquent-ils pas de participer à une sorte d'endoctrinement ?

Je me suis personnellement exprimé sur ce sujet à plusieurs reprises ([Delignières, 2024 ; 2025a](#)). Il me semble que l'École ne peut se contenter de demeurer spectatrice des dérèglements du monde et doit inciter les élèves à devenir les acteurs d'une société plus juste et plus humaine. Je ne vois pas comment ces « *éducations à* » pourraient échapper aux postures militantes. Roger-François Gauthier fait à ce niveau une remarque intéressante : « *tout enseignement doit avoir un fondement ... que j'appellerais moral, c'est-à-dire articulé à l'action et à la bonne action. Au moins un sens pour celui qui apprend ou pour la société qui a décidé que cela s'apprenait ?* » (commentaire dans [Paget, 2021](#)).

Quelles perspectives pour les « éducations à... » ?

Dans l'état actuel des choses, je dois dire que les « *éducations à...* » se situent dans une impasse. On peut tenter de sauver la face en demandant aux disciplines scolaires constituées d'y « *contribuer* ». C'est la position actuelle retenue dans le projet de socle commun.

Certaines disciplines peuvent être considérées comme « *prédisposées* » à traiter certaines des thématiques affichées. Ainsi l'Éducation morale et civique (EMC) semble « *naturellement* » dévolue aux enseignants d'histoire. De même, l'éducation au développement durable est « *logiquement* » confiée aux enseignants de sciences de la vie et de la terre. On peut se demander si ce type de spécialisation constitue une solution optimale, ou ne vise pas à se débarrasser du problème, au risque d'en simplifier l'approche. Dans le même ordre d'idées, j'ai été surpris de voir que dans le projet de programmes d'EPS, le champ d'apprentissage n°4 était spécifiquement appelé à contribuer à l'éducation à la citoyenneté, alors qu'à mon sens toute activité physique, sportive ou artistique est susceptible d'apporter sa contribution spécifique à cette thématique ([Delignières, 2025b](#))

Une contribution effective des disciplines aux « *éducation à ...* » demande sans doute une évolution de ce qu'elles représentent. Généralement une discipline scolaire est pensée comme une architecture de savoirs constitués, et les discours actuels sur les « *savoirs fondamentaux* » n'ont fait que renforcer cette représentation. Paget ([2021](#)) estime nécessaire de ne pas partir des savoirs, mais plutôt des *pratiques de références*. Les disciplines scientifiques, au-delà de l'architecture des théorèmes et des connaissances validées, devraient être présentées aux élèves dans leur histoire, leur épistémologie, les débats qui ont jalonné l'avancée des savoirs. Au-delà d'un travail sur les savoirs, se poser la question de

l'activité des chercheurs qui les produisent. J'avais abordé une question similaire en EPS, en distinguant la culture savante (un répertoire des techniques caractérisant l'APSA enseignée) et la culture praxique (l'activité réelle des acteurs qui font vivre et aussi évoluer les pratiques) ([Delignières, 2019](#)). Il me semble que si dans le premier cas l'EPS peut contribuer à une éducation à la citoyenneté qui lui reste extérieure, dans le second la citoyenneté devient constitutive des pratiques de référence de la discipline.

On peut également confier ces « éducations à... » à des projets interdisciplinaires, sans pour autant considérer que l'interdisciplinarité constitue la solution du problème ([Delignières, 2016b](#)). Patrick Rayou (commentaire dans [Paget, 2021](#)) évoque l'idée que « *les élèves soient confrontés à [...] des « objets riches » faisant l'objet de projets pluridisciplinaires proches des TPE.* ». Dans ce cas, on peut en effet considérer que ce type d'objet d'étude, choisi dans le cadre d'une « éducation à... », puisse prêter le flanc à une approche complexe, dépassant la simplicité des visions disciplinaires.

On peut ajouter que certaines de ces « éducations à... » ne doivent pas être uniquement l'apanage des disciplines, mais bénéficieraient d'une prise en charge coordonnée de l'ensemble de la communauté éducative (infirmières, personnels de vie scolaire, personnels de santé, parents d'élèves). On se situe ici dans le cadre plus général de la vie de l'établissement, démocratique, associative, citoyenne.

Enfin on pourrait songer à la création *ex nihilo* de nouvelles disciplines, si l'on juge que les thématiques retenues sont réellement incontournables. C'est une option que je ne balaye pas, même si l'on peut deviner sans peine les difficultés de sa mise en œuvre, et les résistances qu'elle pourrait susciter.

Mais ceci ne règlera pas le problème principal : peut-on envisager que ces « éducations à ... » se limitent à une information neutre, dans un cadre restreint validé par l'institution ? Je pense par exemple à la laïcité, une thématique pour le moment soigneusement évitée par les textes officiels. Les enseignants devraient-ils dans ce cadre se limiter à exposer la doxa officielle, la « nouvelle laïcité », autoritaire, qui sous-tend la loi de 2004, ou s'autoriser à remonter aux débats de 1905, à une laïcité de liberté et de tolérance ([Delignières, 2021b](#)) ? Il me semble que les « éducations à ... » devraient pouvoir dépasser le cadre rassurant des vérités scientifiques, des cadres législatifs, pour autoriser l'émergence d'une réflexion citoyenne, critique et libérée. Je ne suis pas certain que l'École en soit aujourd'hui capable. Ce n'est pas parce que le ministère affiche des préoccupations, organise des dispositifs, qu'une véritable éducation à ces problématiques sera effectivement menée sur le terrain.

Les compétences psychosociales

Le projet de socle commun liste un ensemble de « compétences d'ordre psychologique et social » que les disciplines scolaires devraient s'attacher à développer. Ce document évoque des compétences cognitives (attention, persévérance, estime de soi, esprit critique), des compétences émotionnelles (dédramatiser les situations d'évaluation, contrôler les effets du stress, s'adapter à des situations imprévues, rester maître de soi-même), et des compétences sociales (respect de l'autre, coopération, communication, entraide).

Nicole Belloubet, dans sa lettre de saisine au Conseil Supérieur des Programmes datée du 13 mars 2024, indiquait que « *le socle [devait] préciser les objectifs visés pour le développement des compétences cognitives, émotionnelles et sociales des élèves, en s'appuyant notamment sur le référentiel de Santé publique France.* » ([Belloubet, 2024](#)). Cet organisme a en effet publié

en mars 2025 un document assez inquiétant, intitulé « *référentiel opérationnel à destination des professionnels experts et formateurs CPS* » ([Santé publique France, 2025](#)), qui déclare œuvrer pour que « *la génération 2037 soit la première à grandir dans un environnement continu de soutien au développement des CPS* ». Ce dispositif, initié dans le domaine de la promotion de la santé, aurait donc vocation à pénétrer l'École, afin d'atteindre cet objectif générationnel. Le Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale a publié en février 2025 une « *proposition de référentiel de compétences des enseignants français* », évoquant explicitement la capacité à développer les compétences psychosociales des élèves ([CSEN, 2025](#)). Une tribune collective signée par « *seize organisations de la société civile engagées pour une éducation de qualité* », milite pour l'intégration explicite des compétences psychosociales à l'École, arguant qu'au-delà de favoriser le bien-être des élèves, elle accroissent l'efficacité des apprentissages ([Collectif CPS, 2025](#)).

Une psychologisation de l'enseignement

Le syndicat UNSA éducation ([2025](#)) a violemment réagi à ces perspectives, y voyant le risque que l'École devienne « *un terrain d'expérimentation de pratiques psychologiques douteuses* ». Le syndicat estime que « *l'École ne peut être réduite à un laboratoire émotionnel : elle doit rester le creuset d'une citoyenneté éclairée, critique et collective, fidèle à sa mission de service public au service de l'humain et de l'émancipation* ». Le syndicat s'inquiète des activités préconisées par Santé publique France, qu'il juge déconnectées de la réalité de l'enseignement : « *les activités proposées confinent parfois à l'absurde : arbres de la gratitude, soleil de la gentillesse, boîte à émotions, exercices de méditation en classe* » ([UNSA éducation, 2025](#)). Peut-on en effet croire qu'une situation « magique » pourrait permettre de conforter et préserver à long terme l'estime de soi des élèves, comme le promettent certains prosélytes des compétences psychosociales ? Les travaux que nous avons menés à Montpellier sur [la dynamique complexe et multidimensionnelle de l'estime de soi](#) suggèrent que ce problème mérite un peu plus de respect et de recul...

On pourra également consulter l'avis du syndicat Action & Démocratie ([2025](#)), qui s'interroge sur le « *recours au terme de « compétence » pour désigner des choses aussi diverses que l'empathie, la conscience de soi ou la pensée critique* ». Denis Paget ([2021](#)) avait déjà exprimé ses réticences à ce sujet : « *certaines de ces compétences de vie n'ont d'ailleurs de compétence que le nom... Le respect de la diversité n'est pas une « compétence » mais une attitude morale ; l'empathie n'est pas plus une compétence que l'antipathie, elle est une expérience de l'affinité et de la compréhension dans les relations humaines, etc.* ». Le syndicat s'inquiète également que le ministère « *cherche à renforcer le rôle de l'école comme acteur de la santé publique et de la prévention* », une démarche qui transformerait le métier d'enseignant « *pour en faire un accompagnement du développement personnel plutôt qu'un spécialiste d'une discipline chargé d'en transmettre les éléments aux nouvelles générations* » ([Action & Démocratie, 2025](#)).

Resituer le bien-être dans l'idéologie néolibérale

Ces analyses, pour intéressantes qu'elles soient, restent cependant centrées sur la crainte d'une psychologisation des missions enseignantes. Il me semble nécessaire d'aller au-delà, en essayant de décrypter le projet politique qui sous-tend cet appel au développement des compétences psycho-sociales. Cette obsession me semble surtout située dans la ligne des « besoins » générés par le néolibéralisme et les sociétés hypermodernes : la centration sur l'individu, la recherche du bien-être et du bonheur, la résilience, le développement personnel ([Delignières, 2021c](#)). Dans une société qui construit activement les inégalités, face à l'emploi,

à l'éducation, à la santé, c'est l'individu qui est pointé comme essentiellement responsable de ses réussites et de ses échecs, de son employabilité, et de son bien-être. Philippe Meirieu (2025) résume ainsi cette responsabilisation de l'individu : *« c'est bien un des problèmes majeurs de la vulgate dominante du « développement personnel » que de réduire tous les problèmes existentiels à des questions d'« habiletés psychosociales »*. Je renvoie également à l'article d'Amélie Broudisou, paru dans *EPS & Société*, qui fait un diagnostic similaire à propos des pratiques physiques de bien-être, et notamment du yoga : *« l'humain moderne est [...] de plus en plus invité à se responsabiliser par rapport à son mal-être, ses émotions, son stress »* (Broudisou, 2022).

L'idéologie du bien-être sert surtout à masquer les responsabilités effectives du système socio-économique, profondément inégalitaire et maltraitant. En faisant peser la responsabilité du mal-être sur les individus, elle obère toute remise en question du système. Camille Teste (2023) estime ainsi que *« les pratiques de bien-être [...] prétendent apporter des solutions individuelles à des problèmes collectifs ; or « les petits gestes ne changeront pas le monde »*. Elle ajoute que *« d'un point de vue politique, le bien-être ne devrait pas être considéré comme un outil visant à permettre de maintenir un système dysfonctionnel en place »*. Pour reprendre la thématique d'un de mes précédents articles, c'est une démarche qui appelle davantage à s'adapter au monde tel qu'il est, plutôt qu'à contester l'ordre établi (Delignières, 2025a). Centrée sur l'École, cette problématique devient infiniment perverse : alors que le système scolaire organise de manière délibérée la ségrégation scolaire, la sanction de l'évaluation, la hantise de l'orientation, elle ne propose que de former les élèves à la résilience envers sa propre maltraitance.

Dans un article évoquant cette problématique dans le domaine de l'EPS, Bruno Cremonesi et Florian Mell (2025) développent des arguments similaires : *« le bien-être est devenu une injonction sociale dans la quête d'une recherche de la meilleure version de soi-même. Il faut être, devenir une belle personne par sa propre responsabilité de se développer comme si on développait une petite entreprise »*. Les auteurs n'évacuent pas la nécessité du bien-être des élèves au sein de l'École : il est évidemment nécessaire de lutter contre toute forme d'humiliation, de violence et d'irrespect. Mais *« si le bien-être se confond avec le plaisir immédiat, l'évitement de toute contrariété, la recherche de l'approbation systématique de l'élève, alors cette conception du bien-être reprenant les dérives du « développement personnel » constitue un « obstacle majeur » au développement des élèves »* (Cremonesi & Mell, 2005). Je me suis interrogé à plusieurs reprises sur les positions du groupe Plaisir & EPS, prônant la quête du bien-être et du plaisir immédiat comme alpha et oméga de l'intervention pédagogique, sans considération ni des origines politiques et sociétales, ni des conséquences éducatives, de cette position (Delignières, 2021d, 2022, 2024, 2025c).

Entendons-nous bien : je ne suis pas en train de dire que l'École doive se désintéresser du bien-être des élèves, de leur confiance en soi, de leur anxiété voire de leur stress. Je dis simplement que ces dimensions ne peuvent constituer des objectifs d'enseignement autonomes, pris en compte par des situations spécifiques (voir par exemple les fameux « cours d'empathie », annoncés avec force communication à la rentrée 2024). Elles doivent être considérées dans le décours des activités scolaires, dans l'organisation des groupes, dans la dévolution des responsabilités, dans un équilibre permanent entre bienveillance et exigence. Et ceci concerne le quotidien de l'ensemble des disciplines scolaires.

Les « compétences transversales »

Les compétences transversales sont souvent confondues avec les précédentes. Il me paraît néanmoins nécessaire d'en séparer l'analyse. L'idée de « compétences transversales » est issue du monde de l'entreprise. On considère que ces compétences ne sont pas spécifiques à un métier particulier, et sont susceptibles d'être transférées d'un domaine à un autre. On évoque fréquemment la capacité à travailler en équipe, à communiquer de manière efficace, à faire preuve de jugement critique, à résoudre des problèmes, ou encore à conduire des projets. L'engouement pour les compétences transversales renvoie aussi à une évolution du monde du travail, dans lequel la mobilité joue un rôle essentiel. On comprend dès lors l'intérêt qu'elles peuvent représenter pour l'employabilité, les mobilités professionnelles, l'enrichissement des CV. Elles apparaissent ainsi fréquemment dans les référentiels de compétences ([Starck & Boancă, 2019](#)). Un rapport de France Stratégie ([2017](#)), développant l'intérêt des compétences transversales dans le domaine du travail, insiste aussi sur la nécessité de les intégrer dans les programmes scolaires.

Dans le domaine scolaire, les compétences transversales sont censées permettre de dépasser les cloisonnements disciplinaires. Le projet de socle commun ([Conseil Supérieur des Programmes, 2025a](#)) en fait apparaître un certain nombre dans les « éléments de culture commune ». On peut citer par exemple : « *acquérir et mobiliser les démarches et les gestes fondamentaux de l'apprentissage* », « *raisonner, définir, démontrer et prouver, avoir le sens de la vérité et savoir suspendre son jugement* », « *faire preuve d'esprit critique* », « *imaginer, fabriquer, créer, expérimenter avec habileté* », ou encore « *découvrir, observer, décrire et questionner le monde* ». Le socle s'attache ensuite à montrer que l'ensemble des disciplines peuvent contribuer à leur construction chez les élèves ([Delignières, 2025d](#)).

Existe-il des compétences transversales ?

Reste à savoir si l'hypothèse sous-tendant l'idée de compétence transversale est valide. Les auteurs qui ont forgé le concept de compétence insistent en effet sur le fait que la mise en œuvre d'une compétence est toujours fortement contextualisée. Tardif (2006) définit la compétence comme « *un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ». Dans ce sens, la compétence est située, spécifique à un métier, à une discipline, à un domaine d'activité.

Bernard Rey (1996) exprime ses doutes quant à la possibilité du transfert d'une compétence dans un domaine différent que celui dans lequel elle a été construite : « *avoir appris à résoudre un problème ne donne pas, par là même, une capacité à résoudre des problèmes qui lui sont isomorphes* ». L'auteur remet explicitement en question l'existence de telles compétences transversales : « *et si l'on avait affaire à un produit idéologique ne correspondant à rien de réel et répondant aux seuls besoins sociaux du moment ?* ». Jean-Claude Coulet ([2019](#)) considère lui aussi les compétences transversales comme un mythe dont il conviendrait de s'affranchir. Jacques Tardif et Bruno Dubois ([2013](#)) sont dans une posture similaire lorsqu'ils affirment que l'« *on rêve probablement qu'il y ait une approche, une méthodologie, un programme, une série de cours, un scénario qui permette à tout apprenant de développer rapidement et efficacement un « coffre à outils » généralisables, pouvant être utilisés dans une multitude de situations fort différentes les unes des autres* ».

Que des officines de formation construisent leur fonds de commerce sur des programmes de construction de compétences transversales (on pourra à titre d'exemple consulter le site du

[groupe Kwark](#)), que les cabinets de recrutement parviennent à convaincre leurs clients de l'efficacité de cette approche est une chose. Mais imposer au système éducatif des procédures à la pertinence si contestable semble difficilement soutenable.

Conclusion

Le terme de mystification que j'ai utilisé dans le titre de cet article renvoie à plusieurs acceptions. En ce qui concerne les « éducations à... », la mystification renvoie au fait que le système scolaire, trop ancré par son histoire disciplinaire, est peu enclin à investir cette voie. Par ailleurs, il me semble que la vision de l'institution renvoie davantage à l'inculcation d'un bréviaire officiel qu'à l'éducation d'une pensée libre vis-à-vis des problématiques retenues. En ce qui concerne les « compétences psychosociales », la mystification est avant tout idéologique : c'est l'individualisme néolibéral qui avance masqué derrière ces propositions, sous une apparence somme toute débonnaire. Enfin la mystification liée à l'enseignement des compétences transversales est sans doute la plus transparente : de telles « compétences », transversales et transférables, n'existent simplement pas.

La manière dont le ministère tente d'avancer sur ces dossiers, notamment dans le socle commun et dans les programmes, participe grandement au scepticisme des enseignants. Denis Paget (2021) affirmait qu'« *une stratégie qui se contenterait d'énoncer une liste de compétences de vie à côté des compétences disciplinaires ne ferait que semer la confusion* ». Ceux qui se sont plongés dans la lecture du projet de socle commun auront compris que c'est malheureusement la stratégie retenue par les rédacteurs (Delignières, 2025c).

D'une manière générale, la manière dont ces problèmes sont présentés est typiquement technocratique : des personnes qui n'ont jamais enseigné et/ou qui ne le feront plus jamais font des tableaux à double entrée, et s'attachent ensuite à remplir toutes les cases avec application, sans réellement se poser la question de savoir si le tableau en lui-même aura du sens, une fois l'enseignant face à sa classe, dans la complexité des situations d'enseignement. L'essentiel est que ce tableau donne l'impression que des « experts » se sont penchés sur le sujet. Les lecteurs non avertis (les politiques, les journalistes, les parents) s'en contenteront peut-être, et les enseignants feront en sorte de l'oublier au plus vite.

Références

- Action & Démocratie (2025). [Vous avez dit CPS ?](#) Site Action & Démocratie, 12 mars 2025.
- Barthes, A. (2017). [C'est quoi les éducations à ?](#) In A. Barthes, J.-M. Lange & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*. Paris : L'Harmattan.
- Barthes, A. (2025). [A quelles conditions les éducations environnementales peuvent-elles être transformatrices ?](#). In H. Buisson-Fenet & R. Guyon (Eds.), *L'école écologique : s'ajuster ou transformer ?* (pp. 29-44). Edition de l'ENS.
- Beitone, A. (2014). [Éducations à... Ya basta !](#) Site du GRDS, 25 mai 2014.
- Belloubet, N. (2024). [Lettre de saisine au Conseil Supérieur des Programmes](#). Site du ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 13 mars 2024.
- Broudissou, A. (2022). [Yoga, intérêts et limites](#). Site EPS & Société, 3 juin 2022.
- Collectif CPS (2025). [Et si on réconciliait les compétences scolaires avec le bien-être des enfants ?](#) Nouvel Obs, 5 juin 2025.

Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale (2025). [Proposition de référentiel de compétences des enseignants français](#). Site du ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, février 2025.

Conseil Supérieur des Programmes (2014). [Charte des programmes](#). Site du ministère de l'Éducation Nationale, 4 avril 2014.

Conseil Supérieur des Programmes (2025a). [Socle commun de connaissances, de compétences et de culture](#). Site du ministère de l'Éducation Nationale, 10 avril 2025.

Coulet, J.-Cl. (2019). [Compétences transversales : quelques suggestions pour s'affranchir d'un mythe](#). *Recherches en éducation*, 37, 34-49.

Cremonesi, B. & Mell, F. (2025). [Pas si bien, le bien-être ?](#) Site SNEP-FSU, 19 mai 2025

Delignières, D. (1995). [A propos de « l'éducation à la sécurité »](#). *Revue E.P.S.*, 255, 60.

Delignières, D. (2003). [Une approche culturelle de la citoyenneté](#). *ContrePied*, 12, 65-66.

Delignières, D. (2016a). [L'Éducation Physique et Sportive et l'éducation à la citoyenneté](#). In C. Piard, L. Bosquet & A. Junqua (Eds.), *Le sport au service de l'éducation et des connaissances* (pp. 123-127). Paris : Éditions EPS.

Delignières, D. (2016b). [Interdisciplinarité et Éducation Physique : au-delà du sens commun...](#) Site personnel, 15 mars 2016.

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 : Éditions AFRAPS.

Delignières, D. (2019). [Culture, enseignement, et Éducation Physique et Sportive](#). Site personnel, 5 février 2019.

Delignières, D. (2020). [Approche curriculaire, disciplines scolaires, et «éducatifs à...»](#). Site personnel, 10 mars 2020.

Delignières, D. (2021a). [Une éducation à la citoyenneté pour construire le monde de demain](#). Site personnel, le 17 juin 2021.

Delignières, D. (2021b). [Regards sur la laïcité](#). Site personnel, 16 décembre 2021.

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

Delignières, D. (2021d). [Formes de pratique scolaire, formes scolaires de pratique Usages et mésusages des concepts](#). Site personnel, 23 octobre 2021.

Delignières, D. (2022). [Émancipation et EPS : des conceptions contrastées](#). Site personnel, le 8 décembre 2022.

Delignières, D. (2024). [Regards croisés sur la motivation, la mobilisation, et l'engagement](#). Blog, 2 novembre 2024.

Delignières, D. (2025a). [Un dilemme pour l'éducation : permettre aux élèves de s'adapter au monde tel qu'il est, ou les inciter à lutter contre ses déshérences ?](#) Site personnel, 2 juin 2025.

Delignières, D. (2025b). [Les nouveaux programmes d'EPS au collège : on échappe au pire, mais aussi au meilleur...](#) Site personnel, 19 août 2025.

Delignières, D. (2025c). [Les usages de la culture : consommation, approfondissement, passion](#). Site personnel, 28 février 2025.

Delignières, D. (2025d). [Le projet de nouveau socle commun : une analyse critique](#). Site personnel, 12 juin 2025.

- Delignières, D. & Garsault, C. (1996). [Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS?](#) In B.X. René (Ed.), *A quoi sert l'Éducation Physique et Sportive ?* (pp. 155-162). Paris : Éditions Revue EPS.
- Dodart, P.-H. (2025). [Peut-on vraiment transformer le monde par l'éducation au développement durable ?](#) Blog Éducation et transformation écologique, 25 juin 2025.
- Dubet, F. (2017). Préface. In L. Berlinguer (Ed.), *Réinventer l'école. Une école de qualité pour tous et pour chacun*. Paris : Éditions Fabert.
- France Stratégie (2017). [Compétences transférables et transversales - Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ?](#) Rapport du groupe de travail n° 2 du Réseau Emplois Compétences, avril 2017.
- Gauthier, R.-Fr. (2025). [École française et esprit critique : faites ce que je dis mais pas ce que je fais !](#) Café Pédagogique, 23 juin 2025.
- Gauthier, R.-Fr., & Florin, A. (2016) [Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative](#). Rapport Terra Nova, 27 mai 2016.
- Lenoir, Y. (2011). [Conséquences des conceptions curriculaires actuelles sur les modes évaluatifs](#). *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 25, 13-28.
- Meirieu, Ph. (2025). [Pourquoi il faut rompre avec l'idéologie du bien-être en éducation](#). *Recherches en éducation*, 57, 6-13.
- 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.
- Paget, D. (2021). [Compétences de vie : socialisation et individuation](#). Site du Collectif d'interpellation du curriculum (CICUR), 30 mars 2021.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Santé publique France (2025). [Les compétences psychosociales : un référentiel opérationnel à destination des professionnels experts et formateurs CPS](#). Santé publique France, 20 mars 2025.
- Starck, S. & Boancă, I. (2019). [Les compétences transversales : une notion et des usages qui interrogent](#). *Recherches en éducation*, 37, 3-7.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, J. & Dubois, B. (2013). [De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables](#). *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 29-45.
- Teste, C. (2023). [Politiser le bien-être](#). BINGE AUDIO Éditions.
- UNSA éducation (2025). [Compétences psychosociales : l'École n'est pas un laboratoire émotionnel](#). Questions d'Educ., 29 avril 2025.