

## Le projet de nouveau socle commun : une analyse critique

Didier Delignières

Publié le 12 juin 2025

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2025/06/12/le-projet-de-nouveau-socle-commun-une-analyse-critique/>

Le Conseil Supérieur des Programmes (CSP) a adopté le 10 avril 2025 [un projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture](#), destiné à remplacer le socle de 2015. De manière étonnante, ce document n'a à ce jour guère suscité de réactions. Il me semble nécessaire d'ouvrir un débat de fond sur ce texte.

Je conseille au lecteur de télécharger ce document, peut-être pas pour le lire de manière exhaustive, mais pour être en mesure d'approfondir certains aspects des analyses présentées dans ce billet. Je me limiterai le plus souvent à évoquer les principes qui semblent avoir présidé à l'élaboration de ce projet. Je ferai évidemment des focus fréquents sur l'EPS, la discipline qui intéresse en premier chef les lecteurs de ce blog. Je ne m'autoriserai pas à parler au nom des enseignants des autres disciplines, mais je souhaiterais qu'ils puissent exposer également leur point de vue sur ce document.

Avant d'en analyser le contenu, on peut se questionner sur sa forme. Il s'agit d'un document très long (69 pages), particulièrement redondant (certaines idées sont répétées à 5 ou 6 reprises, dans différents endroits du texte), émaillé de listes à la Prévert, faisant parfois davantage penser à un compte-rendu de réunion qu'à un texte élaboré, et exprimant plus des vœux pieux que des directions à suivre. C'est sans doute en partie à cause de tout cela que les réactions d'ensemble tardent à émerger... Je me demande en fait à qui il s'adresse réellement, et qui aura le courage de le lire avec attention pour en extraire la substantifique moelle. Je doute que les enseignants retrouvent dans ce texte l'essence de leur pratique quotidienne. Les familles n'auront certainement pas la patience d'aller jusqu'au but de la lecture. Quant aux commentateurs, ils risquent d'y trouver surtout matière à critique. Mon premier conseil au CSP serait de confier à ChatGPT la mission de synthétiser tout cela en une quinzaine pages. Il faut bien que l'IA ait quelque utilité...

Il s'agira donc du troisième socle commun. Le premier, publié en 2006, était typiquement disciplinaire : il s'agissait de lister, discipline par discipline, les connaissances que tout élève devait avoir acquises à la sortie du collège. Le socle de 2015 avait introduit une profonde rupture, en adoptant une logique curriculaire : il s'agissait alors de définir clairement les finalités de l'École, et ensuite d'inviter les disciplines scolaires à contribuer à leur atteinte (pour ceux qui ne seraient pas au clair sur la distinction disciplinaire/curriculaire, voir [Delignières, 2020](#)). Je dois dire qu'entre ces deux logiques, disciplinaire et curriculaire, le socle de 2025 ne sait pas trop où il habite...

Ce document répond à une [lettre de saisine](#) datée du 13 mars 2024, signée par la ministre de l'époque, Nicole Belhoubet. Cette lettre appelait de ses vœux un socle commun opérationnalisant le « choc des savoirs » propulsé quelques mois plus tôt par Gabriel Attal, lors de son passage éclair au ministère. Il y était notamment déclaré que le futur socle serait « désormais organisé autour de compétences disciplinaires » et que « son contenu [serait] structuré autour de quatre grands axes :

- connaissances et compétences fondamentales en français

- connaissances et compétences fondamentales en mathématiques
- compétences psycho-sociales
- connaissances de culture générale ».

On s’attendait donc à un retour à un socle disciplinaire, centré sur l’acquisition des « savoirs fondamentaux », et une mise en avant de la « culture générale », une idée qui fleure bon l’élitisme bourgeois. Le CSP, tout en répondant de manière assez explicite à cette commande, n’a peut-être pas respecté à la lettre l’ordre des priorités affiché dans la lettre de saisine ([Veran, 2025](#)), et aussi repris une partie de l’héritage du socle précédent.

### **PRINCIPES, VALEURS, FINALITES (PAGES 6 A 8)**

Le projet du CSP débute par une présentation des finalités de l’École, dont l’énoncé, contre toute attente, n’aurait pas fait tache dans le socle de 2015. Il y est notamment avancé que la culture commune « prépare les élèves à affronter des problèmes complexes dont la solution mobilise des savoirs et des réflexions à la fois différenciés et croisés », et plus loin, que les élèves doivent « se préparer, par l’expérience scolaire et grâce à la sérénité d’apprentissage que l’École garantit, à affronter les situations délicates, imprévues ou complexes ». Rappelons que la Charte des Programmes ([2014](#)) exprimait ainsi la philosophie du socle qui allait paraître un an plus tard : « 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 ». Roger-François Gauthier et Agnès Florin évoquaient 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](#)). Cette perspective s’était enracinée, dans le système scolaire, en particulier dans les « éducations à... », ou les parcours éducatifs.

D’un autre côté, si le Socle commun de 2015 était censé surplomber les programmes disciplinaires (on se souvient de l’expression d’Eric Favey ([2014](#)) qui voyait le socle commun comme « le programme des programmes »), le projet de socle de 2025 est à l’inverse « articulé aux programmes scolaires nationaux encadrant les enseignements disciplinaires et transversaux ». Comprendre que le nouveau socle n’a pas pour vocation d’orienter l’écriture des programmes disciplinaires, mais qu’il tente d’exploiter les programmes disciplinaires et transversaux, déjà existants.

### **LES ELEMENTS DE CULTURE COMMUNE (PAGES 9 A 16)**

Un premier versant du projet de socle concerne des « éléments de culture commune ». Les éléments retenus dans le projet sont les suivants :

1. Acquérir et mobiliser les démarches et les gestes fondamentaux de l’apprentissage
2. Raisonner, définir, démontrer et prouver, avoir le sens de la vérité et savoir suspendre son jugement
3. Faire preuve d’esprit critique
4. Se situer dans l’espace et dans le temps naturel ou historique
5. Être curieux de la pluralité des langages et des langues et s’ouvrir aux richesses des autres cultures
6. Acquérir des savoir-faire artistiques et développer une sensibilité esthétique
7. Imaginer, fabriquer, créer, expérimenter avec habileté
8. Découvrir, observer, décrire et questionner le monde
9. Connaître le corps humain dans ses différentes dimensions : anatomique, physiologique, culturelle et sociale

10. Comprendre et interroger rationnellement les transformations environnementale, climatique, énergétique et leurs conséquences
11. Disposer d'une culture du numérique, en maîtriser les usages et en apprécier les enjeux
12. Savoir jouer

On conçoit qu'entre les vœux de la lettre de saisine, qui souhaitait voir apparaître des « *connaissances de culture générale, littéraire, artistique, scientifique et technique, apportées par toutes les disciplines enseignées* », et les éléments de culture commune avancés dans ce projet, il y a un certain glissement de sens. Il me semble que l'esprit général de ces « éléments de culture commune » renvoie plutôt à une logique curriculaire : il s'agit d'identifier des domaines dont la maîtrise semble à terme requise pour s'insérer dans la société actuelle. « *L'accent est ainsi mis sur la volonté de faire de l'école un espace d'acquisition d'une culture partagée par les générations et non d'une prétendue « culture générale » dont on connaît l'aspect réducteur et élitiste* » ([Veran, 2025](#)).

On peut questionner la cohérence de ce listing. Certains items renvoient clairement aux exigences d'une éducation émancipatrice. D'autres à des problématiques sociétales (le développement durable, le numérique). Je suis par contre surpris de pas voir de référence à d'autres problématiques, comme les projets collectifs, qui étaient explicitement évoqués en 2015, les inégalités de genre et les inégalités sociales, l'inclusion, qui sont au centre de nombreux débats à l'heure actuelle.

Je dois dire que dans cette liste qui devait sans doute sélectionner les éléments les plus importants, je suis étonné de voir apparaître le « savoir jouer ». Sans doute une concession au phénomène de « ludification des apprentissages » qui semble marquer à l'heure actuelle pas mal de pratiques enseignantes ([Delignières, 2024a](#)). De là à en faire un élément essentiel de la culture commune... Sans doute aussi une concession aux mentalités hypermodernes. Il y en aura d'autres dans ce projet.

### **APPRENTISSAGES ETHIQUES ET APTITUDES DE CIVILITE (PAGES 17 A 20)**

Une seconde liste est intitulée « *apprentissages éthiques et aptitudes de civilité* ». Je dois dire j'ai du mal à comprendre ce titre. Je ne suis pas persuadé que des apprentissages puissent être qualifiés d'éthiques, ni que l'éthique puisse être « apprise ». Enfin j'ai du mal à concevoir la civilité comme relevant d'aptitudes. Le projet précise que « *ces apprentissages et les aptitudes qui leur sont associées [...] constituent pour les élèves les bases d'une capacité à se conduire de manière éclairée et responsable* ».

Ces apprentissages sont présentés sous une liste de 5 catégories de « compétences » : Reste à savoir si ce qui est désigné comme « compétences » mérite cette appellation. Ce projet est d'une manière générale marqué par un grand flou conceptuel. Apprentissages, aptitudes, connaissances, compétences, ces concepts ont été définis avec précision dans la littérature scientifique, mais il me semble que dans l'esprit de ceux qui ont rédigé ce document, tout cela reste plus ou moins interchangeable...

### **Les compétences d'ordre corporel et sensible (pages 17 à 18)**

On affirme ici qu'au cours de leur scolarité, les élèves acquièrent une « *intelligence sensible de leur propre corps* ». Cet item décline un ensemble d'énoncés qui ne manqueront pas d'interpeller l'EPS, qui devrait logiquement être la discipline la plus concernée : connaître son corps et en prendre soin, être attentif à ses sensations, mobiliser son corps avec aisance, prendre conscience des effets de la pratique physique, savoir nager et à savoir rouler à vélo,

et les plaisirs associés, prendre conscience des dangers de certains jeux ou activités, etc. Je dois dire que j'ai quelques difficultés à saisir la logique du positionnement de cet item dans la case « apprentissages éthiques et aptitudes de civilité » ... Par ailleurs, le 9<sup>ème</sup> élément de culture commune (« Connaître le corps humain dans ses différentes dimensions : anatomique, physiologique, culturelle et sociale ») me semble déjà prendre en compte une bonne partie de ce qui est ici exposé...

### ***Les compétences psychologiques et sociales (pages 18 à 19)***

Les compétences psychosociales (CPS), qui devaient représenter un des quatre pôles du socle commun, se retrouvent un peu noyées dans ce projet. Elles n'en demeurent pas moins importantes à décrypter. Ces compétences sont classées en trois ensembles :

- *Les compétences cognitives* (attention, persévérance, estime de soi, esprit critique)
- *Les compétences émotionnelles* (dédramatiser les situations d'évaluation, contrôler les effets du stress, s'adapter à des situations imprévues, rester maître de soi-même)
- *Les compétences sociales* (respect de l'autre, coopération, communication, entraide)

Il faut savoir que les CPS sont au centre d'un dispositif gouvernemental, porté par Santé publique France, qui a publié en mars 2025 un « référentiel opérationnel à destination des professionnels experts et formateurs CPS » ([Santé publique France, 2025](#)), et qui déclare œuvrer pour que « la génération 2037 soit la première à grandir dans un environnement continu de soutien au développement des CPS ». Initié dans le domaine de la promotion de santé, ce dispositif a vocation à pénétrer l'École, afin d'atteindre cet objectif générationnel.

Si l'on essaie de creuser un peu plus, l'argumentaire sous-tendant les CPS s'appuie essentiellement sur la *psychologie positive*, créée par Martin Seligman en 1999, et volontiers définie comme une « science du bonheur ». La psychologie positive travaille principalement sur la santé et la qualité de vie, et s'intéresse à des thèmes tels que les émotions positives, l'optimisme, la gratitude, l'empathie, la compassion, la présence attentive, la pleine conscience, le bien-être, la résilience, l'optimisme.

Si l'on peut observer avec intérêt le développement d'une discipline scientifique encore jeune ([Martin-Krumm & Tarquinio, 2022](#)), on peut aussi s'étonner du succès qu'elle rencontre, auprès du grand public et auprès des politiques. On peut rappeler ici la proposition du député Gaël Le Bohec, qui en janvier 2021 avait suggéré l'introduction à l'École de la méditation en pleine conscience, ou la proposition plus récente de « cours d'empathie », par Gabriel Attal et Anne Genetet.

Il faut dire que les principes fondateurs de la psychologie positive sont 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. En tous cas, pour reprendre la thématique d'un de mes précédents articles, c'est une psychologie qui appelle davantage à s'adapter au monde tel qu'il est plutôt qu'à contester l'ordre établi ([Delignières, 2025a](#)). Je voudrais ici rappeler les propos d'Amélie Broudisou ([2022](#)) : « La citoyenneté d'aujourd'hui peut-elle être synonyme de nécessaire « résilience », d'autodétermination et de négation des contraintes structurelles et contextuelles ? ».

Au-delà des travaux de recherche que la psychologie positive a produits depuis 25 ans, des pratiques d'application ont été développées, dont on trouvera quelques exemples dans la publication précitée de Santé publique France ([2025](#)), dont l'objectif était de proposer des « interventions CPS de qualité ». Elle présente en effet des activités pour développer chaque

CPS, des jeux, des quizz, qui semblent complètement déconnectés 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](#)).

Certaines officines ont déjà manifesté leur intérêt, y voyant sans doute une opportunité pour proposer leurs services à l'Éducation Nationale ([voir par exemple le site Softkids](#)). On pourra également consulter une récente tribune du Collectif CPS ([2025](#)) estimant que l'enseignement ne saurait se limiter à l'apprentissage des savoirs disciplinaires, mais devait également assumer une mission d'éducation, et que c'était justement le rôle de ces CPS. Une vision quelque peu déconnectée, là aussi, de l'École actuelle...

Le syndicat UNSA éducation ([2025](#)) a violemment réagi à la publication de Santé publique France, 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* ».

### **Les compétences d'ordre moral et civique (pages 19 à 20)**

On retrouve à ce niveau des énoncés classiques : les droits humains fondamentaux, les valeurs de la République, la culture démocratique, le sens de la responsabilité, etc. On se demande ce que ces « compétences » viennent faire ici, d'autant plus ces thématiques citoyennes sont évoquées par ailleurs, notamment dans l'éducation à la citoyenneté (page 40). Mais j'ai déjà évoqué les multiples redondances de ce document...

Fort heureusement, le projet dit que « *l'acquisition progressive de ces [apprentissages éthiques et aptitudes de civilité] est partie intégrante de tous les enseignements. Elle ne fait pas l'objet de séances ou de séquences d'enseignement, a fortiori d'évaluations, séparées* ». On échappera peut-être au recours à des intervenants extérieurs. Étonnamment, le CSP n'a pas demandé aux disciplines d'indiquer la manière dont elles comptaient contribuer à l'apprentissage de ces « compétences », corporelles, psychosociales, ou d'ordre moral et civique. Dommage, l'exercice aurait sans doute été cocasse.

### **APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX DE FRANÇAIS ET DE MATHÉMATIQUES (PAGES 21 A 28) :**

Ce qui devait être le cœur du « choc des savoirs » se trouve remis un peu plus loin dans le document que ce que prévoyait la lettre de saisine. Le CSP a ici fait preuve d'une certaine concision, ce qui est à souligner dans ce document pléthorique.

Pour le français, ces apprentissages sont résumés ainsi : (1) écouter et comprendre, (2) prendre la parole, communiquer, dialoguer, (3) écrire, (4) lire, comprendre, interpréter, apprécier.

En mathématiques, (1) utiliser les nombres, calculer, (2) mesurer et utiliser des grandeurs, (3) se repérer dans l'espace et dans le temps, (4) représenter, traiter et interpréter des données, (5) construire un raisonnement logique, résoudre des problèmes.

Si ces savoirs sont réellement essentiels, on pourrait peut-être permettre aux enseignants concernés de s'y consacrer de manière exclusive.

### **APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX DES CHAMPS DISCIPLINAIRES AUTRES QUE LES MATHÉMATIQUES ET LE FRANÇAIS (PAGES 29 A 36)**

Cette partie, assez intéressante, synthétise la pertinence de chaque discipline scolaire au sein du système scolaire. Concernant l'EPS, le texte fait preuve d'un éclectisme remarquable, permettant que l'ensemble des conceptions qui traversent la discipline puisse y retrouver ses petits. La lecture des paragraphes renvoyant aux autres disciplines se révèle également passionnante. On pense souvent aux autres disciplines sur la base de ses propres souvenirs d'élève...

A noter que le projet de socle suggère ainsi que les « apprentissages fondamentaux » ne concernent pas que le français et les mathématiques, même si ces derniers sont clairement mis en exergue. C'est ce que l'on appelle de la bonne politique... On se souvient sans doute de la réaction courroucée de l'EPS, qui avait été « oubliée » dans le socle de 2006...

### **APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX AU SEIN DES EDUCATIONS TRANSVERSALES ET DES PARCOURS DE FORMATION (PAGES 37 A 40)**

Dans cette partie, le document ne fait guère que de lister l'existant : (1) éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité, (2) éducation artistique et culturelle, (3) éducation au développement durable, (4) éducation à la santé, (5) éducation aux médias et à l'information, (6) éducation à l'orientation et (7) éducation à la citoyenneté. Remarquons quand même que l'éducation au développement durable apparaît déjà dans les éléments de culture commune présentés plus tôt dans le document...

Tout ceci à une longue histoire, initiée par les thèmes transversaux des programmes de 1985, puis portée par divers dispositifs, tels que les parcours éducatifs à partir de 2013, les EPI depuis 2016. On se situe ici de manière explicite dans une approche de type curriculaire, cette approche qui avait été vivement critiquée par Blanquer dès son entrée au ministère en 2017, et face à laquelle il prônait un retour à l'apprentissage des « savoirs fondamentaux ».

Les « éducations à » sont liées à des questions socialement vives, qui sont souvent des lieux de débat. De ce fait, elles « *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](#)).

Les « éducations à » ne peuvent échapper à la question des valeurs, et elles mobilisent « *des contenus que les enseignants maîtrisent variablement et trouvent inégalement légitimes d'enseigner à l'École* » ([Barthes, 2017](#)). On peut en effet interroger 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 faire travailler les élèves sur des sujets à propos desquels ils ont eux-mêmes des opinions personnelles, des convictions politiques ([Beitone, 2014](#)) ? Ne risquent-ils pas de participer à une sorte d'endoctrinement ? Je me suis personnellement exprimé sur ce sujet à plusieurs reprises ([Delignières, 2024b ; 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.

L'EPS a peut-être un positionnement assez original vis-à-vis de ces éducations, de par la nature des pratiques qu'elle met en œuvre. Ses programmes disciplinaires affichent explicitement

certaines finalités, comme la formation citoyenne ou l'éducation pour la santé, qui la situent d'entrée comme contributrice majeure de certaines de ces « éducations à », à un niveau disciplinaire. Des contributions récentes ont également évoqué une contribution originale de l'EPS à l'éducation au développement durable ([Gottsmann & Terré, 2022](#)).

On peut noter également que le déploiement de ces « éducations à » n'est ni linéaire, ni uniforme dans les établissements scolaires. L'intérêt qu'on leur porte a parfois tendance à suivre l'actualité. Gérard Attali ([2020](#)) montre que leur mise en place effective, sur le territoire, dépend fortement des initiatives locales, mais aussi des priorités définies par les académies.

### **CONTRIBUTIONS DES DISCIPLINES AUX ELEMENTS DE CULTURE COMMUNE (PAGES 41 A 57)**

On arrive ici dans les parties les plus savoureuses du document. Visiblement, toutes les disciplines avaient reçu pour consigne de montrer en quoi elles pouvaient, dans leur pertinence, contribuer aux 12 éléments de culture commune. Tout le monde semble s'être docilement s'est plié à l'exercice. Une seule exception notable concerne le 12<sup>ème</sup> élément, le « savoir jouer », pour lequel l'Histoire-Géographie, la Physique-Chimie, et les Sciences de la Vie et de la Terre ont préféré s'abstenir. Preuve que l'on n'était pas nécessairement obligé de sombrer dans le ridicule...

Chaque discipline est donc présentée comme un couteau suisse, capable de répondre à n'importe quel objectif transversal. On a souvent l'impression que l'on a raclé les fonds de tiroirs, de manière à trouver quelque chose à mettre dans toutes les cases. Ainsi l'EPS contribuerait à l'item « *raisonner, définir, argumenter, démontrer, prouver, avoir le sens de la vérité* » lorsqu'elle permet à l'élève de « *comprendre les relations de cause à effet par l'intermédiaire des expériences vécues (exemple : dans l'eau, l'effet de la poussée d'Archimède sur le corps)* ». Elle contribuerait à l'item « *faire preuve d'esprit critique* » lorsqu'elle incite l'élève à « *analyser des performances et des choix stratégiques avec lucidité et objectivité à partir d'indicateurs précis* », et à l'item « *se situer dans l'espace et dans le temps naturel ou historique* » lorsque l'élève est amené à « *se repérer sur une carte et dans un environnement mal connu en mettant en relation des symboles abstraits et des repères concrets* ».

### **CONTRIBUTIONS DES DIFFERENTS CHAMPS DISCIPLINAIRES AUX APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX DE FRANÇAIS ET DE MATHÉMATIQUES (PAGES 58 A 69)**

Il s'agit sans doute de la partie la plus hallucinante de ce projet. Dans cette dernière partie du document, toutes les disciplines ont docilement répondu à la consigne. Chacune a affirmé qu'elle contribuait, à son niveau, aux apprentissages fondamentaux de français et de mathématiques. Mais là encore, on reste souvent confondu par la naïveté de certaines réponses.

Lorsque je lis par exemple que l'EPS contribue à l'apprentissage fondamental de français « *lire, comprendre, interpréter, apprécier* », parce que l'élève peut être amené à « *décoder le langage corporel d'un partenaire ou d'un adversaire pour comprendre ses intentions (exemple de l'appel de balle), et s'adapter* », les enseignants de français doivent se demander si leurs collègues d'EPS ont bien saisi ce que « *lire, comprendre, interpréter, apprécier* » pouvait signifier. De même, l'EPS contribuerait à l'item de mathématiques « *construire un raisonnement logique* » lorsque l'élève est amené à « *formuler une hypothèse et une intention stratégique qui peut être éprouvée en action et par l'action* ». Je trouve ça pour le moins tiré par les cheveux, et sans doute trop anecdotique pour figurer dans un texte national sur le socle commun.

## **LES PROGRAMMES DISCIPLINAIRES EN EPS**

Je m'étais inquiété, en 2016, de la manière dont l'EPS prenait en compte le socle commun de l'époque ([Delignières, 2016](#)). Le socle 2015 avait eu la faiblesse de faire apparaître 5 « domaines », ce à quoi l'EPS avait réagi en proposant 5 compétences générales, supposées répondre terme à terme aux domaines du socle. Ces 5 compétences générales, croisées avec 4 champs d'apprentissage du collège, avaient permis de constituer de superbes tableaux à double entrée.

Le projet du nouveau socle fait apparaître 33 items auxquels les disciplines doivent contribuer. L'EPS apparaît d'ores et déjà comme contributive aux 12 items de culture commune, aux 4 apprentissages fondamentaux de français et aux 5 apprentissages fondamentaux de mathématiques. On peut supposer qu'elle contribuera également aux 5 compétences des « *apprentissages éthiques et aptitudes de civilité* », et aux 7 éducations à... Si elle continue dans la logique qu'elle avait adoptée en 2015, les programmes EPS pourront faire apparaître un remarquable tableau, 33 lignes pour les items du socle et 4 colonnes pour les champs d'apprentissages du collège. Je crains le pire.

## **LES DISCIPLINES ET LE SOCLE COMMUN**

Après les déclarations martiales et les mouvements de menton de Gabriel Attal, à propos du « choc des savoirs », on s'attendait à un socle de retour aux fondamentaux. En fait, ce projet ne fait guère que recycler l'héritage du socle de 2015. Pour reprendre les mots de Jean-Pierre Veran ([2025](#)), il n'a « *pour modeste ambition, [que] de repérer, dans les programmes existants, ce qui peut, discipline par discipline, contribuer à l'acquisition de telle ou telle compétence ou savoir* ». Et encore, lorsqu'il s'adonne à cet exercice, à partir de la page 41, on sombre rapidement dans la pantalonnade.

Plutôt que de s'évertuer à suggérer que chaque discipline pouvait contribuer à l'ensemble des dimensions du socle commun, il aurait été sans doute plus simple de circonscrire de manière plus claire la pertinence de chacune, et de tenter d'identifier les éléments du socle auxquels chacune pouvait apporter une contribution significative.

Il existe de multiples conceptions éducatives en EPS ([Delignières, 2025b](#)). Mais au-delà des diverses sensibilités, tout le monde s'accorde je pense pour dire que l'EPS est une discipline de la motricité, qu'elle est essentiellement agie, qu'elle vise à inciter les élèves à adopter des modes de vie actifs, que son enseignement passe par la pratique, le plus souvent collective, de multiples activités, physiques, sportives et artistiques, tout au long de la scolarité. De ce point de vue, elle a certainement, nous l'avons précédemment évoqué, des contributions essentielles dans les domaines de l'éducation à la citoyenneté, de l'éducation pour la santé, de l'éducation à l'environnement.

Mais suggérer, entre autres, que l'EPS pourrait avoir une contribution significative à la formation du raisonnement hypothético-déductif, c'est peut-être une histoire que l'on peut raconter aux enfants, mais certainement pas le faire apparaître dans un document cadre, qui risque d'organiser le fonctionnement de l'École pendant quelques années. Quel regard pourraient avoir les historiens du siècle prochain sur ce type de positionnement ?

## **Références**

- Attali, G. (2020). [« Éducatons à » Définitions, délimitations, contextualisation »](#). Site de l'Académie d'Aix-Marseille, janvier 2020.
- Barthes, A. (2017). [C'est quoi les éducatons à ?](#) In A. Barthes, J.-M. Lange, J.-M. & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducatons à*. Paris : L'Harmattan.
- Beitone, A. (2014). [Éducatons à... Ya basta !](#) Site du GRDS, 25 mai 2014.
- Collectif CPS (2025). [Et si on réconciliait les compétences scolaires avec le bien-être des enfants ?](#) Nouvel Obs, 5 juin 2025.
- Conseil Supérieur des Programmes (2014). [Charte des programmes](#).
- Conseil Supérieur des Programmes (2025). [Socle commun de connaissances, de compétences et de culture](#). Site du ministère de l'Éducation Nationale, 10 avril 2025.
- Delignières, D. (2016). [Nouveaux programmes du collègue: un peu d'analyse dépassionnée...](#) Site personnel, 15 octobre 2016
- Delignières, D. (2020). [Approche curriculaire, disciplines scolaires, et «éducatons à...»](#). Site personnel, 10 mars 2020.
- Delignières, D. (2024a). [A propos de la « ludification des apprentissages »](#) Site personnel, 3 septembre 2024.
- Delignières, D. (2024b). [Resituer l'EPS dans les problématiques sociétales et politiques](#). Blog, le 21 mai 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 conceptions éducatives des enseignants d'EPS](#). Blog, 13 mai 2025.
- Favey, E. (2014). [« Le socle commun, c'est le programme des programmes »](#). Cahiers Pédagogiques, 12 juin 2014.
- Gauthier, R.F. & Florin, A. (2016). [Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative](#). Rapport Terra Nova, 27 mai 2016.
- Gottsmann, L. & Terré, N. (2022). [Le potentiel écologique de l'EPS](#). *Cahiers Pédagogiques*, 574, 14-16.
- Martin-Krumm, Ch. & Tarquinio, C. (2022). [Traité de Psychologie Positive. Fondements théoriques et implications pratiques](#). Bruxelles : De Boeck.
- Santé publique France (2025). [Les compétences psychosociales : un référentiel opérationnel à destination des professionnels experts et formateurs CPS](#). Santé publique France, 20 mars 2025.
- UNSA éducation (2025). [Compétences psychosociales : l'École n'est pas un laboratoire émotionnel](#). Questions d'Educ., 29 avril 2025.
- Veran, J.-P. (2025). [Nouveau « socle commun » : des écarts, mais dans le cadre établi](#). Le Club de Médiapart, 26 avril 2025.