

Les usages de la culture : consommation, approfondissement, passion

Didier Delignières

Publié le 28 février 2025

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2025/02/28/les-usages-de-la-culture-consommation-approfondissement-passion/>

Cet article tente de synthétiser un ensemble d'arguments que j'ai développés dans des contributions antérieures, à propos de la culture, de l'évolution de ses usages dans les sociétés actuelles, et de sa place dans l'enseignement. Il s'agit, pour l'EPS, d'un débat tellement ancien que beaucoup l'estiment dépassé et préfèrent en tourner la page. Il me semble au contraire que son actualité reste brûlante, et est au cœur des discussions sur l'avenir de l'École, sur sa réelle démocratisation, et sur l'émancipation qu'elle peut accorder aux élèves.

Culture première, culture élaborée

Snyders (1986) distingue deux formes de culture. Il y a d'une part « *la culture élaborée, celle des grandes découvertes scientifiques, des grandes œuvres artistiques et littéraires* », et d'autre part la culture première : « *celle que les jeunes acquièrent par leur vie aujourd'hui* ». Cette distinction a suscité des débats passionnés. Pour Finkelkraut (1987), « *le terme culture a, en effet, aujourd'hui deux significations. La première affirme l'éminence de la vie avec la pensée ; la seconde la récuse : des gestes élémentaires aux grandes créations de l'esprit, tout n'est-il pas culturel ?* ». L'auteur affirme qu'il faut privilégier la première et qualifie la seconde de « *défaite de la pensée* ». Paul Yonnet (1986) adopte un point de vue radicalement différent par rapport à la culture première, souvent présentée comme le résultat de la manipulation et de l'aliénation des classes populaires. Analysant des pratiques sociales aussi communes et populaires que le tiercé, la mode, le rock, le sport, il y voit plutôt une démarche active, lucide, autonome, et démocratique. On peut aussi évoquer Pierre Bourdieu (1979), qui voit surtout dans la culture élaborée, restreinte au cénacle des grandes œuvres scientifiques, artistiques et littéraires, un instrument de domination, un outil bourgeois de distinction, et aussi de reproduction des hiérarchies sociales dans le système scolaire.

Le modèle de Snyders est avant tout guidé par des perspectives pédagogiques. Selon lui, « *l'école traditionnelle ne valorise que la culture élaborée et veut ignorer la culture première. Certains mouvements pédagogiques, par ailleurs importants, risquent l'erreur inverse. Ce qui me semble être la grande affaire de l'école, c'est d'aider les jeunes à franchir le pont qui sépare l'une et l'autre culture. C'est la capacité de la culture de masse à aller vers la culture élaborée* » (Snyders, 1986). Il met surtout l'accent, à mon sens, sur le caractère patrimonial de la culture élaborée, longuement construite par des générations de savants, de penseurs, et d'artistes, qu'il oppose à la fugacité de la culture première.

Cette approche a pu amener certains à négliger, voire à déprécier un versant important de cette culture patrimoniale, relatif à la technique et la technologie. C'était justement l'objectif d'une revue, créée en 1979 et intitulée « *Culture Technique* », que de défendre la nécessité d'une réflexion épistémologique, historique, sur l'évolution des procédures, des techniques, des savoir-faire. Maurice Magnien, dans la préface du premier numéro

de cette revue, en présente ainsi le projet : « *Comment faire comprendre que l'ère industrielle avec ses hommes, ses bâtiments, ses machines, ses produits, ses gloires et ses abus, constitue un fait de culture essentiel et qu'en perdre la trace, c'est en entretenir les tares ? Il faut préserver la mémoire technique et mettre en valeur notre patrimoine industriel dans le but de faire apparaître les réussites, voire les échecs, pour créer un milieu fertile au sein duquel pourra se développer une réflexion critique sur le phénomène industriel.* » ([Magnien, 1979](#)). C'est donc à un élargissement du socle culturel qu'appellent les promoteurs de cette revue : « *Il faut aller contre le péché d'orgueil des pays latins, considérer qu'au-delà de la culture qu'elle soit philosophique, littéraire, scientifique dont il est hors de propos de nier l'importance, il est nécessaire allant contre les habitudes, disons-le le respect humain, d'exalter la culture technique* » ([Magnien, 1979](#)).

En 1985, la revue publie un numéro spécial consacré au sport, qui regroupe des contributions analysant l'évolution des techniques sportives (techniques motrices, techniques de préparation et d'entraînement), dans ses rapports avec les innovations technologiques (matériels, sols, vêtements) et avec l'avancée des connaissances scientifiques (physiologiques et médicales). On pourra consulter l'ensemble de ce numéro sur le [site de l'Université du Québec à Montréal](#).

Je sais que certains jugent superfétatoire cette proposition d'inclure les techniques sportives au sein des « grandes œuvres culturelles ». Ces critiques viennent généralement de promoteurs d'une Éducation Physique développementaliste, et relèvent à mon sens davantage d'une idéologie défensive que d'une argumentation rationnelle.

Au-delà de ce débat, très spécifique à l'EPS, j'estime que la défense de la culture technique est essentielle, notamment pour les enseignements professionnels, que l'on a volontiers tendance à assimiler à l'apprentissage du métier. Resituer le savoir-faire professionnel dans une culture technique patrimoniale, partie prenante de la culture élaborée, permet de ne pas céder au dénigrement de ces formations, qui jouent un rôle de premier plan dans la démocratisation de l'enseignement.

Les cultures premières : les techniques du corps

En Éducation Physique et Sportive, certains auteurs se situent à l'inverse dans une posture de défense des cultures premières. Le concept de « techniques du corps », introduit par Marcel Mauss dans les années 30, a notamment suscité de nombreuses réflexions chez les théoriciens de l'Éducation Physique. Mauss définit les techniques du corps comme les « *façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps* » ([Mauss, 1936](#)). Il décrit ainsi la manière dont les hommes s'assoient, se reposent, dorment, mangent, ou font l'amour, et montre que ces techniques, si elles sont partagées au sein d'une société donnée, diffèrent largement d'une société à l'autre.

Mauss définit la technique du corps comme « *un acte traditionnel efficace* ». Elle doit être efficace, dans le sens où elle doit permettre de réaliser de manière efficiente sa fonction. Elle doit aussi être traditionnelle, ce qui signifie qu'elle est avant tout légitime : elle correspond à la manière dont il est légitime d'agir, dans une société donnée, pour satisfaire telle ou telle fonction.

Mauss décrit un exemple particulièrement savoureux, lié à ses souvenirs personnels remontant à sa participation à la première guerre mondiale, dans les tranchées du nord de la France. Il y rencontre des soldats australiens, qui avaient côtoyé lors de leur enfance des aborigènes, qui comme la plupart des sociétés de l'hémisphère sud, avaient l'habitude de « s'asseoir » en position accroupie, « sur les talons ». Bien que les soldats dont parle l'auteur étaient blancs (Mauss le précise explicitement), cette technique leur était connue, ils l'avaient pratiquée, et elle présentait donc à leur yeux une certaine légitimité. Mauss, en bon européen, avait plutôt l'habitude d'utiliser une chaise ou un fauteuil. Voilà comment il décrit son souvenir : *« Ils avaient sur moi une supériorité considérable. Quand nous faisons halte dans les boues ou dans l'eau, ils pouvaient s'asseoir sur leurs talons, se reposer, et la « flotte », comme on disait, restait au-dessous de leurs talons. J'étais obligé de rester debout dans mes bottes, tout le pied dans l'eau. »* (Mauss, 1936). Mauss ajoute que cette position accroupie, est naturelle chez l'enfant, et que c'est l'éducation qui la fait disparaître dans nos sociétés. Il l'estime pourtant « utile », et affirme qu'il conviendrait plutôt de la conserver et de l'entretenir. Georges Hébert aurait dû ajouter, dans sa classification des mouvements naturels et utilitaires, « s'asseoir sur les talons »...

Jacques Gleyse (2003) s'appuie sur les travaux de Mauss pour développer l'idée d'un « *patrimoine culturel corporel de l'humanité* ». Il estime que la définition de la culture retenue en EPS, centrée sur les sports anglo-saxons, ne représente qu'une fraction de ce patrimoine, porteuse d'une idéologie compétitive et plus largement participant d'un processus de domination culturelle d'un modèle capitaliste et colonial. Il propose donc de privilégier une définition anthropologique de la culture corporelle, définie comme l'ensemble des techniques du corps exploitées dans les sociétés humaines. L'objectif de l'EPS serait alors de transmettre aux élèves ce patrimoine culturel corporel de l'humanité.

On retrouve une logique similaire dans la croisade engagée par Pierre Parlebas en faveur des jeux traditionnels (voir par exemple Parlebas, 2016). L'auteur critique également l'hégémonie des sports anglo-saxons, qu'il considère basés sur des logiques internes simples et stéréotypées. Il montre que les jeux traditionnels offrent des réseaux de communications plus riches et plus variés, et de ce fait davantage porteurs de possibilités éducatives.

Pour alimenter la réflexion, on peut cependant évoquer deux caractéristiques des techniques du corps, qu'il convient de ne pas perdre de vue. La première est qu'elles sont essentiellement adoptées par un processus dit d'apprentissage social (Bandura, 1977), basé sur l'observation et l'imitation, correspondant à une logique d'imprégnation lente, mais certainement pas à celle d'un enseignement délibéré. La seconde, qui est liée à leur inscription dans une tradition, est leur forte stabilité historique. Les techniques du corps sont reproduites de génération en génération, et l'idée d'un progrès, d'une amélioration leur efficacité, n'a absolument aucun sens. On s'y prend de cette manière parce que c'est légitime, parce qu'« on » fait comme ça. On ne retrouve donc évidemment pas dans ce registre les hiérarchies de techniques, les niveaux d'habileté, un souci de perfectionnement, caractéristiques des techniques sportives. Avant d'envisager de les poser comme objets d'enseignement, il faut peut-être y regarder à deux fois...

Une culture de consommation

Les réflexions précédentes ont porté sur des distinctions opérant un classement, souvent hiérarchisé, des objets culturels. De manière binaire, le livre, l'œuvre d'art, le savoir scientifique sont étiquetés « culture élaborée », et à l'inverse le jeu et les loisirs ne peuvent renvoyer qu'à la « culture première ». Pour dépasser ce niveau de réflexion, il me semble nécessaire de réfléchir, au-delà des objets et des pratiques, aux usages qui en sont faits, c'est-à-dire la manière dont les individus interagissent avec eux. Une première approche a été avancée par Hannah Arendt (1972), qui analysait la modernité au travers de l'avènement d'une société de masse et de consommation. Dans le domaine de la culture, Arendt décrit ainsi la "culture de masse" comme la consommation effrénée d'objets culturels, réduisant de fait les œuvres d'art à de simples objets de consommation.

Cette transformation des usages de la culture a visiblement été amplifiée par les évolutions plus récentes des sociétés néolibérales. J'ai détaillé dans un article récent comment Hartmut Rosa et Gilles Lipovetsky rendaient compte des évolutions contemporaines ([Delignières, 2025](#)). Les deux auteurs décrivent un accroissement hyperbolique des sollicitations, des offres de produits et de services, des incitations à la consommation. Ceci résulte en une quête effrénée d'expériences et de sensations nouvelles, altérant nécessairement les usages que l'individu adopte vis-à-vis des objets qu'il convoite. Drevon ([2014](#)) résume ainsi les usages de la culture décrits par Rosa : *« nous « surfons » sans cesse, au risque de nous perdre. Nous avons la sensation de ne rien entreprendre d'essentiel. Nous privilégions des activités qui engendrent des satisfactions faibles, de court terme, mais garanties (divertissement), délaissant les investissements de longue durée (l'écriture, l'art, la pensée) »*. Lipovetsky (2006) analyse longuement l'*hyperconsommation*, cette quête infinie de changements, d'innovations et d'expériences émotionnelles, qui concerne évidemment des objets, mais aussi des produits culturels, des pratiques de loisir, notamment « sportif », des produits et pratiques de santé. Il montre aussi comment cette frénésie de consommation génère un formatage spécifique de l'offre : des produits assurant un retour rapide sur investissement, des formats brefs et attrayants.

Les usages de la culture : superficialité et approfondissement

Ces réflexions nous amènent à franchir une étape importante dans le raisonnement. Plutôt que distinguer *a priori* les pratiques et objets culturels comme élaborés ou premiers, il me semble plus pertinent d'en distinguer différents usages, que l'on pourrait qualifier d'approfondis ou de superficiels. On retrouve de type d'analyse chez Jean-Miguel Pire, qui avance que *« notre rapport à la culture est aujourd'hui dominé par le logiciel du 'divertissement'. C'est-à-dire qu'il faut absolument multiplier les expériences culturelles, et avoir un rapport peut-être un peu superficiel, passer de l'un à l'autre et finalement, nous n'avons jamais la possibilité de nous poser vraiment, de nous arrêter sur un rapport à une œuvre, sur une expérience pour l'approfondir »* ([Pire, 2025](#)). Il ajoute que rien ne nous incite à avoir une autre attitude avec nos expériences culturelles. Distinguer ces deux usages de la culture me paraît d'autant plus essentiel qu'ils peuvent en effet porter sur les mêmes objets ou pratiques.

L'usage approfondi suppose que l'on consacre du temps à l'appropriation effective des pratiques et objets culturels. En termes de pratiques, c'est le temps et l'attention que l'on

va consacrer à maîtriser une activité, par exemple la pratique d'un instrument de musique, celle d'un art pictural, ou celle de l'écriture. En termes d'objets, ce sera la lecture effective des ouvrages, la connaissance approfondie de l'œuvre de peintres, sculpteurs, musiciens, poètes, philosophes...

En contraste, la culture de consommation incite plutôt à privilégier un abord superficiel des objets. Le souci de multiplier les expériences, de répondre aux sollicitations diverses, de ne rien perdre des offres, n'incite guère à l'approfondissement. Sur le plan des idées, l'essentiel est « d'être au courant de », même si ce n'est que vaguement. Donc des résumés et digests, plutôt que des œuvres complètes, des visites au pas de course des musées, si possible en réalité virtuelle, plutôt que la contemplation profonde, prolongée, d'œuvres sélectionnées.

En termes de pratiques, il s'agira surtout de s'adonner à des produits assurant une entrée ludique, une satisfaction immédiate, visant davantage un vécu d'expérience que l'acquisition d'une réelle compétence. A ce niveau, on aura plutôt tendance à mettre à distance la culture patrimoniale, généralement jugée d'un abord trop aride, et trop exigeant. L'évolution des pratiques « sportives » de Français ne laisse guère de doute à ce sujet ([Delignières, 2023](#)).

On pourrait se rassurer en disant que si les évolutions sociétales favorisent un rapport éparpillé et superficiel à la culture, l'École reste un lieu où l'authenticité de ce patrimoine est davantage préservée. Rien n'est moins certain. En ce qui concerne par exemple l'enseignement du français, Maïté Eugène ([2025](#)) note que l'incitation à lire des ouvrages complets est relativement récente. Avant les années 1970, la littérature était étudiée au travers de fragments de textes. Les fameux manuels *Lagarde et Michard* sont à l'époque les vecteurs de cette approche encyclopédique et superficielle de la littérature. On privilégie un rapport savant à la lecture (analyse des textes, reconnaissance du genre littéraire), mais la lecture ordinaire (le roman, la poésie), est considérée comme futile, voire dangereuse, car chargée de sentiments et d'affects ([Détrez, 2001](#)). Ce n'est qu'à partir des années 70 que les instructions officielles commencent à exhorter les enseignants à transmettre non seulement la pratique de la lecture mais aussi le goût de lire. Néanmoins les critères scolaires, et notamment ceux qui formatent les évaluations au baccalauréat (le commentaire de texte notamment), restent toujours éloignés d'un rapport authentique au livre ([Eugène, 2015](#)).

L'EPS présente des travers similaires. Les textes officiels répètent à l'envi que la discipline ne se confond pas avec les activités supports de son enseignement, favorisent davantage une exploration complète, mais nécessairement superficielle, des multiples activités physiques, sportives et artistiques présentes dans le champ culturel, que des perspectives ciblées d'approfondissement, et soumettent l'enseignement et son évaluation à un formalisme scolaire qui laisse peu de place à l'authenticité culturelle des pratiques.

La passion, une contribution essentielle à un usage approfondi de la culture

L'usage approfondi me semble nécessairement alimenté par la passion, que Robert Vallerand définit comme « *une forte inclination envers une activité, que les individus apprécient, qu'ils jugent importante, et à laquelle ils consacrent du temps et de l'énergie* » ([Vallerand et al., 2003](#)). Ce terme de passion peut sembler un peu fort, mais les auteurs prennent la précaution d'évoquer les dangers de ce qu'ils appellent la *passion obsessive*,

dans laquelle l'individu finit par éprouver de la difficulté à contrôler son besoin de pratiquer l'activité, qui devient la seule chose qui l'intéresse et qui finit par prendre toute la place dans sa vie. Ils analysent notamment cette dérive chez de jeunes sportifs, fortement poussés par leur milieu familial, et de manière précoce, vers une véritable obsession de carrière dans une activité donnée. Les auteurs appellent plutôt à développer des *passions harmonieuses*, qui se déploient en équilibre avec les autres activités de la personne.

Vallerand estime que dans ce cadre l'activité passionnée est intériorisée dans l'identité de l'individu. La passion harmonieuse joue ainsi un rôle important dans la construction progressive du soi, qui se complexifie au cours du temps de toutes les passions que l'individu a cultivées. Parce qu'elle n'est pas exclusive, elle permet ainsi à l'individu de multiplier les passions au cours de sa vie, et d'enrichir ainsi son identité.

Une pédagogie de la passion

J'ai consacré quelques contributions à tenter de cerner les contours d'une pédagogie de la passion (Delignières, [2016](#), [2022b](#)). Au-delà du rôle que peut jouer la passion dans l'équilibre de vie des individus, il convient évidemment de la penser dans le cadre scolaire, au sein d'une démarche pédagogique.

Avant de décrire les contours d'une telle approche, il est nécessaire de dire ce qu'elle n'est pas. Il ne s'agit évidemment pas de construire à l'École des passions qui vont accompagner les élèves tout au long de leur vie. En revanche, il me semble important que chaque élève puisse vivre, au cours de sa scolarité, l'expérience de quelques passions comblées. Les compétences spécifiques qui seront construites lors de ce processus sont moins importante que l'envie, qui pourra perdurer, de s'investir de manière approfondie dans une ou plusieurs pratiques, dans son décours de vie.

Il ne s'agit pas non plus de permettre à chaque élève de découvrir et développer « sa » passion, comme si chacun était intrinsèquement porteur d'une « passion latente », qu'il suffirait de mettre à jour. Je sais que certains considèrent que l'École devrait permettre à chaque élève de « se découvrir », de « se réaliser », de « devenir soi-même ». On pourra aussi consulter à ce niveau le remarquable argumentaire de Gérard Neyrand (2024), qui montre comment les promoteurs du « développement personnel » et de la « pensée positive » ne font qu'accompagner, et aussi justifier l'idéologie néolibérale de l'individu « entrepreneur de soi-même ». Dans une contribution récente, Philippe Meirieu s'inquiète de cette montée du « paradigme du développement personnel », qui tend à envahir l'École. Il y voit une essentialisation de la personne, d'un « déjà là » qu'il conviendrait de respecter et dont il faudrait s'accommoder : « *une essentialisation qui est exactement le contraire du projet d'éduquer. Car éduquer, ce n'est pas enfermer un sujet dans son « être » ; c'est, tout au contraire, lui permettre d'échapper à toutes les assignations* » ([Meirieu, 2025](#)).

L'Éducation Physique et Sportive est particulièrement sensible à cette approche. L'AEPS défend ainsi « *une conception de l'enseignement de l'EPS fondée en priorité sur le développement de la personne* » ([Abonnen, 2023](#)), et le groupe Plaisir & EPS déclare qu'il convient de « *partir de ce que les élèves sont et de ce qu'ils font et non de ce que l'on voudrait qu'ils soient ou qu'ils fassent* » ([Belhouchat et al., 2020](#)). J'ai déjà exprimé mes réticences vis-à-vis de ce qui pourrait amener à considérer l'École comme une entreprise de développement personnel, centrée sur l'élève, ses intérêts et ses aspirations

(Delignières, [2022a](#), [2024](#)). C'est pour moi le risque de le laisser végéter dans ses déterminismes familiaux et sociaux, mais certainement pas de travailler à son émancipation. Par ailleurs, je considère que l'École doit rester un lieu où l'on considère des collectifs, davantage que des individus. Philippe Meirieu émet des réserves similaires : « *Une éducation émancipatrice ne peut donc s'inscrire dans le paradigme du « développement personnel ». Elle renvoie à un autre paradigme, celui du « dépassement collectif »* » ([Meirieu, 2025](#)).

L'idée est plutôt de tenter, par rapport aux objets d'enseignements, de permettre l'émergence, pour reprendre l'expression de Vallerand, d'une « forte inclination envers une activité, que les individus apprécient, qu'ils jugent importante, et à laquelle ils consacrent du temps et de l'énergie ». Un enseignement qui n'est plus subi par l'élève, un objet d'enseignement qu'il s'approprie, et dont la maîtrise devient un enjeu personnel. ([Delignières, 2022b](#)).

Construire la passion, c'est avant tout permettre aux élèves d'être partie prenante dans des réalisations dont ils pourront être fiers. Un certain nombre d'auteurs ont évoqué cette thématique. Philippe Meirieu a par exemple affirmé que « *le plaisir s'éprouve dans le travail pour se dépasser, dans la réalisation d'une œuvre dont on peut être fier, quand on a vraiment compris quelque chose, qu'on s'est approprié des connaissances et qu'on a pu les ressaisir dans un « chef d'œuvre » qui en est, tout à la fois, la miniaturisation et la conceptualisation* » (Meirieu, 2014). L'auteur critique par ailleurs les pédagogies qui limitent les élèves dans des « *exercices ou des devoirs médiocres, sans jamais leur permettre d'accéder à des accomplissements significatifs* ». Dubet et Duru-Bellat (2015) estiment que cultiver la passion pour des objets culturels majeurs serait préférable à s'astreindre à suivre docilement des programmes abscons. Je pense en effet que si l'École entend se projeter dans le futur de ses élèves, les ouvrir durablement à la curiosité scientifique, en faire des lecteurs assidus, les inciter de manière pérenne à la pratique sportive, elle a plus avantage à les amener à cultiver des passions pour ces objets que de leur faire ânonner les bréviaires disciplinaires.

Gilles Lipovetsky a récemment émis une idée similaire, pour lutter contre le consumérisme culturel : « *Cela suppose une école fondée sur une « pédagogie des passions », une école créatrice de désirs non assujettis à l'ordre commercial. C'est-à-dire donner les moyens aux individus de résister à la logique marchande en leur donnant, dès le départ, les outils permettant l'essor de passions riches, expressives et créatives* » ([Lipovetsky & Raffinot, 2024](#)).

La mise en place d'une telle démarche pourrait reposer sur le fait de proposer aux élèves un projet attractif, finalisé par la réalisation d'un événement marquant, un projet à la fois réaliste et ambitieux. Parce que l'enseignement est par nature collectif, il s'agit de fédérer un groupe sur une passion commune. L'idée est aussi de permettre à chaque élève, surtout ceux qui au début pourraient être rétifs au projet proposé, d'être entraînés dans la passion du groupe. Pour que la passion puisse s'installer et produire ses fruits, il est évidemment nécessaire que les séquences soient suffisamment longues, et répétées au cours de la scolarité. Je ne suis en revanche pas en train de préconiser que toutes les séquences d'enseignement s'alignent sur ce modèle. Mieux vaut organiser quelques passions fructueuses que de multiplier des tentatives douloureuses.

Il n'est sans doute pas inutile que l'enseignant soit lui-même passionné. Meirieu (2005) évoque élégamment cette exigence : « *Il est bon que le métier s'inscrive dans le prolongement d'une passion. [...] Le désir de transmettre se nourrit d'un rapport intime aux savoirs que l'on enseigne et avec lesquels on entretient une relation de proximité particulière, jamais totalement élucidée et qui plonge au plus profond et au plus complexe de notre histoire singulière* ».

Ces propositions posent évidemment le problème de la nature des activités qui peuvent susciter l'émergence d'une passion chez les élèves. D'une manière générale, on peut dire que l'objet d'enseignement doit en effet valoir la peine d'y consacrer du temps et de l'énergie. On peut supposer que l'épaisseur culturelle des savoirs et pratiques de référence jouent à ce niveau un rôle essentiel. Dans le cadre des pratiques, on peut aussi penser que leur caractère patrimonial en fait un réservoir de savoir-faire susceptible d'alimenter un exercice passionné. On ne peut construire une passion que par rapport à des objets ou des pratiques qui laissent entrevoir des possibilités non bornées de progression.

Références

Abonnen, D. (2023). [L'expérience corporelle : les tribulations d'un concept en EPS](#). Dossier Enseigner l'EPS n°8.

Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Belhouchat, M., Gagnaire, Ph., Guinot, J., Lavie, F. & Mougenot L. (2020). [Pédagogie de la mobilisation en EPS : démarche](#). Groupe Plaisir & EPS, AEEPS.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Delignières, D. (2016). [Au-delà du plaisir : construire la passion](#). Site personnel, 29 avril 2016.

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

Delignières, D. (2022b). [Permettre aux élèves de construire des passions à l'École](#). In J. Visioli, O. Petiot, & M. Chestakova (Eds). *Les émotions en contexte scolaire*, Administration & Éducation, 176, 57-62.

Delignières, D. (2023). [L'évolution des pratiques physiques des Français. On en fait quoi en EPS?](#) Site personnel, le 5 septembre 2023.

Delignières, D. (2024). [Un peu de suite dans les idées...](#) Site personnel, 13 décembre 2024.

Delignières, D. (2025). [Accélération et résonance. Une lecture critique d'Harmut Rosa](#). Site personnel, le 28 janvier 2025.

Détrez, Ch. (2001). [Bien lire : Lectures utiles, lectures futilles](#). *Bulletin des bibliothèques de France*, 6, 14-23.

Drevon, B. (2014). [Accélération. Une critique sociale du temps](#). *Idées économiques et sociales*, 177(3), 78-79.

- Eugène, M. (2025). [*Ne pas lire les livres imposés au collège ou au lycée, c'est grave ?*](#) The Conversation, 4 février 2025.
- Finkielkraut, A. (1987). *La défaite de la pensée*. Paris : Gallimard.
- Gleyse, J. (2003). [*Culture du corps. Métissages et dominations en EPS : vers une analyse anthropologique ?*](#) Communication aux 3èmes Rencontres de l'EPS, « *L'ancrage culturel de l'EPS en question* ». AEEPS, Montpellier, 23-26 octobre 2003.
- Lipovetsky, G. (2006). *Le Bonheur paradoxal*. Paris : Gallimard.
- Lipovetsky, G. & Raffinot, L. (2024). [*Les limites de l'hypermodernité*](#). *Psychologie Clinique*, 58 (2), 160-181.
- Magnien, M. (1979). [*Préface*](#). *Culture Technique*, 1, 4-5.
- Mauss, M. (1936). [*Les techniques du corps*](#). *Journal de Psychologie*, 32(3-4).
- Meirieu, Ph. (2005), [*Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer*](#). Site de Philippe Meirieu, 14 octobre 2005.
- Meirieu, Ph. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement
- Meirieu, Ph. (2025). [*Pourquoi il faut rompre avec l'idéologie du bien-être en éducation*](#). *Recherches en éducation*, 57.
- Neyrand, G. (2024). *Critique de la pensée positive. Heureux à tout prix ?* Toulouse : Editions Eres.
- Parlebas, P. (2016, Ed.). *Jeux traditionnels, sports et patrimoine culturel. Cultures et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Pire, J.-M. (2025). [*Comment se cultiver sans \(sur\)consommer ?*](#) Site Radiofrance, 2 janvier 2025
- Rosa, H. (2010). *Accélération : une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- Snyders, G. (1986). *La joie à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G.A., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M., Gagné, M., & Marsolais, J. (2003). [*Les passions de l'âme : On obsessive and harmonious passion*](#). *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756–767.
- Yonnet, P. (1986). *Jeux, modes et masses. La société française et le moderne (1945-1985)*. Paris : Gallimard.