

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 ?

Didier Delignières

Publié le 2 juin 2025

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2025/06/02/un-dilemme-pour-leducation-permettre-aux-eleves-de-sadapter-au-monde-tel-quil-est-ou-les-inciter-a-lutter-contre-ses-desherences/>

Les innovations technologiques, l'évolution des modes de communication et de consommation, apportent de manière évidente confort et satisfaction. Elles peuvent aussi avoir sur le long terme des conséquences particulièrement délétères sur les conditions de vie et les modes de sociabilité. Certains lanceurs d'alerte, scientifiques, philosophes, tentent d'attirer l'attention du public envers les dangers de ces évolutions. Néanmoins, pour des raisons diverses, ces alertes sont souvent minorées, refoulées, voire combattues. C'est ce processus de déni que je souhaite élucider dans ce texte.

Plusieurs stratégies sont systématiquement employées. C'est tout d'abord la *relativisation* : il s'agit de montrer que le phénomène dont on parle n'existe pas, ou du moins qu'il est beaucoup moins grave que ses détracteurs le disent. Ceci est généralement complété par un *dénigrement* des lanceurs d'alerte, supposés incompetents, influencés par leurs positionnements politiques, ou soupçonnés de vouloir ramener l'humanité à l'âge de pierre. C'est ensuite le *fatalisme* : le phénomène dont on parle correspond à une évolution inéluctable de nos sociétés, et l'on n'arrête pas le progrès. On défend alors l'idée qu'il est surtout nécessaire de *s'adapter* au phénomène : il faut apprendre à vivre avec, et l'on fait généralement confiance aux avancées technologiques pour fournir des solutions.

Le système éducatif est évidemment interpellé par ces débats, qui interrogent fortement ses finalités. L'école doit-elle se limiter à constater les évolutions du monde, et préparer les élèves à y (sur)vivre, ou peut-elle avoir un regard critique sur ces évolutions, permettre aux élèves d'avoir conscience de leurs enjeux, et les inciter à devenir des acteurs lucides, capables de peser sur le futur du monde.

On s'intéressera dans cet article à trois phénomènes. Les deux premiers sont sous les feux de l'actualité : le réchauffement climatique et l'intelligence artificielle. Le troisième est sans doute plus confidentiel : l'hypermodernité. Le choix du premier est essentiellement didactique : largement médiatisé, il permettra une première analyse du déni. Les deux autres nous intéresseront surtout parce qu'ils affectent frontalement l'enseignement et l'éducation. On verra que ces trois phénomènes sont tous peu ou prou l'objet des réactions précédemment évoquées. Ce parallélisme permet aussi de s'appuyer sur le traitement subi par chacun pour parfaire l'intelligibilité de celui des deux autres.

Le réchauffement climatique

Les rapports successifs du GIEC livrent un constat alarmant : les activités humaines, et notamment les émissions de gaz à effet de serre, entraînent un réchauffement brutal de l'atmosphère terrestre, risquant à échelle humaine de rendre la planète invivable : fonte des calottes glaciaires, hausse du niveau des mers, événements climatiques paroxysmiques, etc. Les scientifiques appellent à des mesures d'ampleur pour maîtriser ce réchauffement, et

notamment le bannissement de l'exploitation des énergies fossiles, principale cause du phénomène.

Les scientifiques exagèrent-ils quand ils font de telles projections ? Un récent article du *Nouvel Obs* décrit la montée de la désinformation climatique, notamment dans les médias classés à droite ([Aeschimann & Billard, 2025](#)). Pascal Praud, sur *Cnews*, déclare ainsi : « *on a le droit de s'interroger sur qui est responsable du réchauffement climatique. Est-ce l'homme à 100% ou pas ? On peut poser les questions* ». Il s'agit clairement de relativiser le problème, de faire en sorte que le public doute de sa réalité, de la gravité de ses conséquences, ou des possibilités d'y remédier.

On assiste avant tout à une profonde remise en cause des scientifiques et de leurs alertes jugées hors de proportion. Cette défiance vis-à-vis de la science et des intellectuels en général est typique des populismes qui se développent actuellement dans de nombreux pays. Aziz Jellab a récemment publié à ce sujet un ouvrage essentiel, intitulé « *Populisme et anti-intellectualisme en démocratie* » (Jellab, 2023). Selon l'auteur, « *le populisme se caractérise par une rhétorique et une obsession narrative qui mettent en avant le parti pris du « peuple réel » contre les élites auxquelles est associée la figure de l'intellectuel* ». Selon l'auteur, le populisme développe un discours anti-intellectuel qui séduit une partie de la population, notamment la plus vulnérable, qui se sent méprisée par les élites. Cet anti-intellectualisme alimente une défiance envers le savoir, la science et la culture, nourrissant en retour les thèses complotistes. Donald Trump a récemment décidé de couper les crédits des chercheurs travaillant sur le climat, privant la communauté internationale, et notamment le GIEC, des bases de données qui permettaient de suivre l'évolution du phénomène.

Sur un autre registre, les promoteurs d'un profond changement de modes de vie, de production et de consommation sont fréquemment déconsidérés, vus au mieux comme de doux rêveurs, au pire comme de dangereux activistes. Le concept d'*écologie punitive* est souvent mis en avant pour cristalliser ce dénigrement. On pourra rechercher les volées de bois vert que les ouvrages de Pierre Rabhi ont reçu lors de leur publication (notamment « *Vers la sobriété heureuse* », en 2010). David Chavalarias, chercheur au CNRS, livre une clé essentielle : « *la lutte contre le réchauffement climatique, parce qu'elle implique des changements de modes de vie, est un terrain favorable aux manipulations* » (cité par [Aeschimann & Billard, 2025](#)). C'est en effet un argument qu'il convient de garder en mémoire :

Face à la multiplication des événements météorologiques cataclysmiques, au dépassement récurrent des limites préconisées par le GIEC, une sorte de fatalisme semble s'installer. Si l'on fait volontiers appel aux écogestes vertueux des individus, on ne fait pas grand-chose pour contrarier les véritables coupables du phénomène, puisque ce serait s'attaquer aux logiques mondialisées du capitalisme. Rappelons qu'en 2021, dans ce qui a été appelé « *l'Affaire du Siècle* », la France a été condamnée à réparer les conséquences de son inaction climatique. Il devient dès lors tentant de croire que des innovations technologiques permettront de s'adapter à la nouvelle donne climatique.

L'École et l'éducation au développement durable

Que peut faire l'École vis-à-vis de ce problème ? [L'éducation au développement durable](#), telle que présentée sur le site du ministère, vise essentiellement à aider les élèves à mieux comprendre les mécanismes du dérèglement climatique, la nécessité de faire des choix informés et responsables, et d'adopter des comportements adaptés. Une approche rationnelle, intellectuelle du problème, et un focus sur l'adaptation.

Amélie Hart et Christophe Cailleaux (2025), enseignants et syndicalistes, estiment pour leur part que « *s'adapter à un monde invivable n'est pas une option* », et ils ajoutent que « *le discours de l'adaptation est un discours de renoncement à la lutte, un discours de lâcheté* ». De leur point de vue, le système éducatif devrait surtout permettre aux élèves et étudiants de devenir des acteurs militants de la lutte contre le dérèglement climatique. Dans cette optique, on ne peut se contenter de diffuser des connaissances, théoriques et distanciées. Il est nécessaire de toucher plus en profondeur le rapport des élèves à l'environnement.

Pierre-Henry Dodard (2025) rend compte d'une étude réalisée par deux chercheurs de l'université de Northern Colorado, à propos de la manière dont l'éducation peut inciter les étudiants non seulement à adopter des comportements durables, mais aussi à participer activement aux efforts de lutte contre le changement climatique (Duke & Holt, 2024). Les auteurs montrent que l'apport de connaissances théoriques ne suffit pas : il est nécessaire de réduire la « distance psychologique » des étudiants envers ce phénomène. De nombreuses personnes, bien que conscientes de l'existence du changement climatique, le perçoivent en effet comme un problème abstrait, éloigné dans le temps ou concernant d'autres régions du monde : c'est ce que les auteurs appellent la distance psychologique. L'urgence ressentie et, par conséquent, l'engagement dans des comportements proactifs sont directement liés à cette distance que les individus ressentent vis-à-vis de cette problématique. Les auteurs montrent l'intérêt de travaux pratiques, au contact direct de l'environnement proche des étudiants, pour réduire cette distance.

Cette approche de l'éducation à l'environnement renvoie à mon sens à la recherche d'une modification des *attitudes* des élèves ou des étudiants vis-à-vis du monde qui les entourent. Le concept d'attitude, issu de la psychologie sociale, peut être défini comme « *une prédisposition à réagir de façon défavorable ou favorable envers un objet donné. [L'attitude] constitue une structure interne relativement stable et durable, toujours orientée vers un objet, et s'exprimant au travers d'évaluations (perceptions, opinions), de sentiments (affects, émotions), de conations (intention, désirs) et d'actions (comportements manifestes)* » (Delignières & Duret, 1995). On a un peu perdu de vue l'idée d'un enseignement des attitudes, particulièrement exploré dans les années 1990 (voir notamment Morissette & Gingras, 1989). Les attitudes ont notamment cette spécificité d'être peu perméables à la rationalité consciente. Brouillet *et al.* (1990) estiment que pour amener une personne à changer d'attitude, « *il n'est pas nécessaire de lui administrer, à forte dose, des informations nouvelles. Il serait certainement plus efficace de l'amener à prendre une part active dans des réflexions, des rôles ou des pratiques qui feraient naître une certaine dissonance* ».

En ce qui concerne l'EPS, un certain nombre d'articles récents me semblent cette logique, suggérant de dépasser l'approche rationnelle de l'éducation à l'environnement, pour permettre aux élèves de construire un rapport plus intime, plus authentique, avec l'environnement. Le principe essentiel retenu par les auteurs est de passer d'une approche technocentrée, dans laquelle la technique permet de maîtriser l'environnement, à une approche écocentrée, recherchant plutôt une relation de complicité, d'osmose, ou pour reprendre le cadre conceptuel d'Hartmut Rosa (2018), de *résonance* avec l'environnement. Léa Gottsmann et Nicolas Terré (2022) évoquent ainsi la nécessité de « *penser l'activité moins comme une mise à disposition du monde et plus comme une disposition à être au monde* ». Dans cette optique, les élèves « *adoptent l'environnement autant qu'ils se laissent adopter* ». Dans une logique similaire, Aline Paintendre, Mathieu Quidu et Brice Favier-Ambrosini (2024) suggèrent que la pratique de la marche « *est en mesure de contribuer à l'éducation sensorielle*

des élèves, à l'apaisement des relations sociales et à un rapprochement vis-à-vis du milieu naturel dans une perspective éco-centrée ». Christophe Schnitzler et Jean Saint-Martin (2021) constatent que l'enseignement des activités physiques de pleine nature est de plus en plus envisagé dans des environnements artificiels, standardisés et contrôlés. Ils appellent à un retour à une approche plus « contemplative » de l'enseignement de ces activités, afin que l'EPS puisse contribuer à l'éducation aux défis environnementaux.

Ces contributions promeuvent aussi une vision holistique de l'enseignement, loin du saucissonnage didactique et des tableaux à double entrée dans lesquels se complait l'EPS depuis des décennies (Paintendre, Terré, & Gottsmann, 2021). Léa Gottsmann et Nicolas Terré (2022) appellent de fait à une « décroissance pédagogique », dépassant les dualismes qui organisent le plus souvent la réflexion en EPS : « *appréhender l'activité des élèves sans la dissocier de l'environnement permet de révéler ce qui s'apprend et ne se voit pas toujours en EPS* ». Personnellement j'y vois une agréable réminiscence, bien que dans un tout autre contexte, des « tranches de vie » authentiques auxquelles appelait Maurice Portes.

L'intelligence artificielle

L'intelligence artificielle (IA) renvoie au projet de doter des systèmes informatiques de capacités réflexives similaires à celles du cerveau humain, mais s'appuyant sur des capacités démultipliées de calcul. Les applications de l'IA, notamment dans le domaine de la santé, semblent particulièrement prometteuses, par exemple en termes de diagnostic précoce.

On s'intéressera ici à l'IA générative, capable de produire à la demande des textes, des images, des vidéos, ou du code informatique. C'est surtout cette dernière qui soulève des inquiétudes, notamment au niveau du rôle qu'elle joue d'ores et déjà dans la construction et la diffusion de *fake news*. On s'inquiète également de l'impact que l'IA générative pourrait avoir sur l'emploi, notamment au niveau des professions administratives. Un quart des emplois pourraient être menacés par l'IA générative (Biget, 2023). Dans l'émission Cash Investigation du 10 avril 2025, Élise Lucet évoquait la suppression de centaines d'emplois, dans les domaines du recrutement, de la traduction, de la synthèse de documents.

L'université s'inquiète également de l'utilisation massive de l'IA par les étudiants. Selon un rapport sénatorial, plus de 80 % des étudiants auraient d'ores et déjà recours aux IA génératives dans le cadre de leurs études (Bruyen & Fialaire, 2024). Ce qui remet évidemment en cause les modalités classiques d'évaluation, notamment sous forme de notes de synthèse ou de mémoires.

Dans une interprétation plus politique, Eric Sadin (2023) estime que le libéralisme économique, saisissant le profit qu'il peut en tirer, investit massivement dans l'IA afin d'exploiter l'inclination naturelle des humains à la facilité. Bruno Devauchelle, dans le domaine de l'éducation, y voit une « *attitude consumériste (les élèves cherchent à obtenir le meilleur résultat et le moins coûteux par tous les moyens)* » (Devauchelle, 2025). Des arguments qui résonnent avec celui développé par Boris Cheval, Neville Owen et Silvio Maltagliati (2025) sur la difficulté à lutter contre l'inactivité physique, tant que les aménagements urbains permettent de satisfaire notre tendance au moindre effort.

De nombreux articles évoquent les dégâts que l'IA pourrait entraîner, en termes de fonctionnement cognitif, chez ses utilisateurs assidus : affaiblissement de la pensée critique, réduction de l'autonomie relationnelle, fragilité cognitive, diminution de la créativité, baisse de la mémoire et de la concentration, dépendance. Bruno Devauchelle tend à relativiser ces

critiques : « *ce qui caractérise ces propos c'est, pour la plupart d'entre eux, qu'ils ne prennent pas le temps d'approfondir, d'expliquer, de prouver, mais qu'ils préfèrent faire passer leur message, utilisant parfois les arguments d'autorité du genre : la recherche le prouve, de nombreux articles en parlent, etc.* » ([Devauchelle, 2025](#)). La recherche avance cependant à ce niveau : un article publié en mai 2025 montre en effet que plus les personnes utilisent l'IA générative dans leur travail, moins elles feront preuve d'esprit critique, et que plus elles font appel à ces algorithmes moins elles sollicitent leurs propres capacités d'analyse ([Lee et al., 2025](#)).

Les critiques à l'égard de l'IA sont fréquemment balayées par l'argument générationnel : « *la génération qui a conçu ces techniques et surtout qui les a diffusées, massifiées et démocratisées serait-elle dépassée ?* » ([Devauchelle, 2025](#)). Et il ajoute : « *Les jeunes, eux, tentent de vivre dans l'environnement tel qu'il est en particulier avec le numérique. Ils ne l'ont pas choisi ce sont les adultes d'aujourd'hui qui l'ont mis en place, sans en mesurer l'impact potentiel* ».

On pourrait souffler un autre argument aux défenseurs de l'IA : ceux qui la critiquent, et notamment les enseignants, ne cherchent-ils pas simplement à défendre une vision élitiste de la culture ?

Et l'éducation ?

Dans le domaine de l'éducation, les discours ont souvent tendance à basculer dans le fatalisme. Un article du Monde cite ainsi les propos d'un universitaire confronté à l'utilisation massive des IA génératives par ses étudiants : « *la question n'est plus de savoir s'il faut s'opposer aux IA, mais comment on va vivre avec* » ([Graveleau & Nunès, 2025](#)). Même son de cloche dans un récent rapport sénatorial : « *La question n'est en effet plus de décider s'il faut faire une place à l'IA dans l'éducation – elle y a déjà fait irruption – mais de savoir comment accompagner les développements en cours et répondre aux enjeux de l'éducation par et à l'IA* » ([Bruyen & Fialaire, 2024](#)). La question n'est donc plus de remettre en cause la présence de l'IA dans le système éducatif, mais plutôt de voir comment on peut l'exploiter. On n'est sans doute pas très loin de voir émerger la proposition de créer une nouvelle discipline scolaire autonome, consacrée à la maîtrise de l'IA, et considérée comme une pièce essentielle de l'intégration professionnelle future des élèves et étudiants.

Amélie Hart et Christophe Cailleaux ([2025](#)) ont une toute autre lecture de la situation. Tenir un discours fataliste, prêcher l'adaptation à un monde envahi par les intelligences artificielles serait un renoncement aux objectifs émancipateurs du système scolaire.

L'IA en EPS

On pourrait penser que l'EPS, parce que son enseignement ne repose pas sur la capacité des élèves à collecter des informations, à les synthétiser, et à produire du texte, serait moins affectée que les autres disciplines par l'irruption de l'IA. Pour le moment, ce sont surtout les enseignants qui semblent pouvoir en tirer bénéfice. On pourra consulter le site [Webjéjé](#) de Jérôme Sacard pour avoir une idée de ce que l'IA peut leur apporter. L'auteur insiste surtout sur le gain de temps qu'elle peut permettre, notamment pour la gestion des tâches répétitives. Elle serait par ailleurs en mesure de faire une analyse détaillée des évaluations, qu'elles soient numériques ou qualitatives, de créer des parcours d'apprentissage sur mesure pour chaque élève, ajustant les recommandations d'activités en fonction de leurs progrès individuels

J'avoue avoir été terrifié par le « [générateur d'appréciations en EPS pour bulletins scolaires](#) ». Même si l'on peut régler le curseur de « bienveillance » de 0 (ton strict) à 10 (ton très encourageant et bienveillant), il me semble que cela revient à uniformiser et mécaniser des appréciations qui devraient relever d'une relation humaine entre l'enseignant et chaque élève.

Je suis également réservé sur l' « [assistant séance](#) », présenté comme capable, sur la base de quelques éléments de contexte (nature de l'activité, niveau de classe, installations et matériel disponible, objectifs de séquence) de générer des séances complètes dans de multiples APSA. Je lui ai demandé par exemple de me proposer une séance d'escalade, sur mur artificiel, pour une classe de lycée. Il m'a renvoyé en effet une « série d'exercices », supposés durer chacun entre 10 et 20 minutes, décrits en termes d'objectifs, d'organisation, de but, de critères de réalisation et de réussite, et de variables pour les faire évoluer le cas échéant. L'assistant est aussi capable de proposer des exercices supplémentaires, ciblant sélectivement les domaines 2, 3, 4, ou 5 du Socle Commun. Pour ceux qui sont fans des tableaux à double entrée, c'est l'outil qu'il leur faut.

L'IA reste une technologie récente, et elle devient de plus en plus performante. On dit souvent que l'on ne peut pas critiquer l'IA sur la base des erreurs et bévues qu'elle peut commettre sur telle ou telle sollicitation. Une chercheuse du CNRS exprime ainsi les progrès exponentiels de cette technologie : « *la différence entre la version de novembre 2022 et la version actuelle de ChatGPT est comparée à celle qui sépare un singe d'un être humain* » ([Sebag, 2025](#)). Le recours à des IA spécialisées, plutôt qu'à des IA généralistes, ne pourra sans doute qu'améliorer la pertinence de ses réponses. Enfin l'IA progresse au fur et à mesure de son entraînement et de ses interactions avec ses utilisateurs. Mais d'un autre côté, l'éducation est aussi affaire de valeurs et de positionnements sur ces valeurs. L'IA en sera-t-elle un jour capable ? Tant qu'elle m'affirmera tout de go qu'une situation de roulade avant sur plan incliné contribue de manière significative au domaine n°1 du Socle Commun, « les langages pour penser et communiquer », j'aurais quelques inquiétudes...

Dans sa forme actuelle, l'assistant fait un travail consciencieux, respectant les attendus supposés de la « bonne séance », respectant les textes à la lettre. Un tel formalisme pourra peut-être satisfaire un inspecteur à cheval sur l'application des textes, mais je doute de son utilité pour faire fonctionner une véritable séance. Enfin cet assistant peut laisser croire qu'un enseignant pourrait ainsi disposer d'une séquence complète, dans une activité qu'il ne maîtrise absolument pas. Ça fait peur...

Je recommande la lecture des articles publiés dans la section « [réflexions](#) » du site de Jérôme Sacard, qui analysent de manière approfondie les possibilités et les limites de l'exploitation de l'IA. Même si l'auteur est évidemment un partisan du développement de l'IA dans notre discipline, ces articles ne jettent pas un voile pudique sur ses possibles dérives. Il affirme notamment que si l'IA permet de gagner du temps pour des tâches répétitives et sans intérêt particulier, les enseignants se doivent de réinvestir ce gain de temps pour approfondir d'autres aspects de leur professionnalité ([Sacard, 2025a](#)). Il estime que l'adoption de l'IA ne détermine pas en soi une restriction des compétences des enseignants, mais au contraire « *une amplification de leurs capacités, leur permettant de fournir une éducation plus riche et plus personnalisée* » ([Sacard, 2025b](#)). Enfin il importe selon lui de conserver le contrôle de l'IA pour ne pas dénaturer la nature de l'enseignement : « *l'acte éducatif reste profondément humain. Malgré l'avènement des technologies avancées, l'éducation reste une interaction principalement entre personnes, où l'empathie, l'intuition et l'expérience humaine jouent un*

rôle crucial » ([Sacard, 2025b](#)). Reste à savoir si les enseignants iront dans le sens de ces injonctions, ou si, par facilité, ils n'en viendront pas à déléguer à l'IA le cœur de leurs interventions.

On voit ici apparaître des différences majeures entre les phénomènes que nous tentons d'analyser. Il peut sembler relativement facile de convaincre le public de l'urgence climatique, surtout dans un contexte de multiplication d'épisodes catastrophiques qui affectent directement leurs conditions de vie. La résistance face à l'IA requiert un recul réflexif beaucoup moins évident à faire partager. On évoque souvent son caractère énergivore, qui en fera à brève échéance un généreux contributeur au dérèglement climatique. Mais les arguments les plus profonds ne sont pas là.

L'IA est un outil certes séduisant, une évidente prouesse technologique. Mais sa banalisation, notamment dans le système éducatif, pourrait laisser croire à chacun qu'il soit légitime de lui déléguer une part essentielle de la condition humaine : l'intelligence. Non pas seulement l'intelligence rationnelle, algorithmique, mais surtout l'intelligence créative, critique, capable, au-delà du vrai et du faux, d'argumenter sur le plan des valeurs, du bon et du néfaste. Je vois fondamentalement dans l'IA une incitation à la paresse cognitive. C'est dramatique dans de nombreux domaines professionnels, c'est catastrophique pour l'éducation.

Un autre argument me paraît à prendre en compte (et celui-là je ne suis pas sûr que ChatGPT l'aurait fait émerger...) : on peut prévoir que les dégâts de l'IA seront inégalement répartis selon les milieux sociaux dont les élèves sont issus. Bernard Lahire ([2020](#)) a montré comment, dans les familles privilégiées, les enfants sont dès leur plus jeune âge régulièrement invités à l'analyse, au recul critique, à la déconstruction des croyances. Les enfants des milieux défavorisés n'ont pas cette chance et risquent d'être davantage tentés par les facilités de l'IA générative. L'École française, déjà si profondément inégalitaire, n'a peut-être pas besoin de ce coup de main technologique.

Amélie Hart et Christophe Cailleaux ([2025](#)) restent dubitatifs face à la fascination que semble exercer l'IA sur nombre d'enseignants : « *Il est curieux que dans un monde éducatif qui se montre, heureusement, capable de s'opposer [...] au monde tel qu'il semble aller de soi, inégalitaire, violent, machiste etc., on renonce à toute ambition émancipatrice dès qu'il s'agit d'évolutions technologiques* ».

L'hypermodernité et l'hyperconsommation

On ne sera pas surpris que la troisième problématique qu'il me semble intéressant de pointer soit l'hypermodernité. C'est de mon point de vue la mutation sociétale qui a le plus transformé les mentalités, et qui affecte le plus directement les modes de vie et les aspirations des individus. Elle impacte directement l'éducation, et plus spécifiquement encore l'EPS, seule discipline scolaire à impliquer le corps.

On ne retient souvent des analyses de Gilles Lipovetsky (2006) que sa description de l'hyperconsommation, une recherche incessante 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. Cette hyperconsommation est alimentée et amplifiée par l'hyperconnexion, portée par internet et les réseaux sociaux. Tout ceci entraîne une forte pression temporelle,

pour tenter de « bénéficier » d'une offre pléthorique. Cette pression, qui a été également décrite par Hartmut Rosa (2010), génère un zapping nécessairement superficiel entre ces multiples objets de désir : « 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) » ([Drevon, 2014](#)).

Lipovetsky apporte un fondement politique à ces constats, qu'il estime induits par l'idéologie néolibérale, caractérisée par une centration forte sur l'individu, sa responsabilité et son autonomie. Selon Hache ([2007](#)), « le libéralisme avancé se « spécialiserait » dans l'extension de la rationalité économique à l'ensemble du champ social (chaque individu devenant un « entrepreneur » de soi-même) ». L'individu est pensé comme essentiellement responsable : responsable de sa vie, de sa santé, de son orientation, de son employabilité, et l'ensemble de ses choix sont supposés pilotés par des décisions rationnelles.

Un certain nombre d'auteurs ont dressé des tableaux plutôt inquiétants des mentalités construites par l'hypermodernité ([Citot, 2004](#); [Charles, 2005](#) ; [Tapia, 2012](#) ; [Vignes, 2019](#)) : une quête incessante de la nouveauté, du futile et du frivole, un culte de l'épanouissement personnel et du bien-être, un désengagement politique et moral. Vignes ([2019](#)) estime que le néolibéralisme a façonné des individus qui conçoivent l'accomplissement d'une vie réussie dans la consommation à outrance, le divertissement et la réalisation de soi : « consommer, produire, s'amuser et, surtout, ne pas perdre son temps dans des activités aussi futiles que l'esprit critique et le souci de la chose publique ». L'hypermodernité induit également un rapport au soi et au corps tout-à-fait particulier. Claude Tapia ([2012](#)) évoque notamment un appel « au management sophistiqué de soi, à l'esthétisation de son image corporelle, au traitement des manques et des frustrations par des procédés diversifiés englobant le coaching, la méditation, le yoga, divers soins de beauté, etc. ».

L'évolution des pratiques sportives des Français montre que ce domaine est en effet profondément marqué par une montée de l'individualisme, de la centration sur soi, du consumérisme, de la versatilité et de l'hyperconnexion ([Delignières, 2023](#)). Les pratiquants s'adonnent avant tout à leur activité en solitaire, et souvent à domicile. L'activité physique est centrée sur son corps, ses sensations, son apparence, et l'interaction avec autrui n'est pas jugée nécessaire. En termes de motifs de pratique, ce sont avant tout des préoccupations de santé qui sont mises en avant, ainsi que l'amélioration de l'apparence et de la forme.

J'ai publié ces dernières années quelques articles dans lesquels je tentais d'étayer l'hypothèse selon laquelle l'EPS tendait à l'heure actuelle à satisfaire les mentalités hypermodernes (on pourra retrouver l'ensemble de ces publications sur cette [page](#)). On voit en effet ces dernières années émerger un certain nombre de tendances d'évolution, une centration sur l'individu, ses envies et ses aspirations, la recherche d'activités nouvelles, le recours massif aux situations ludiques, une quête du plaisir immédiat, une centration sur le corps et son bien-être, le recours aux activités d'entretien et de développement personnel, la multiplication des artefacts numériques, toutes typiques de l'hypermodernité (plus une analyse plus détaillée, voir notamment [Delignières, 2021a](#)) Il me semblait étrange qu'une discipline scolaire qui affichait par ailleurs, de manière explicite, des finalités de citoyenneté, de solidarité, de coopération, intègre sans plus de recul des activités et des modes de pratique totalement opposées à ces valeurs. Je pensais également que l'éducation ne pouvait rester neutre vis-à-vis de ces évolutions délétères des mentalités, mais devait au contraire favoriser l'émergence

d'un autre modèle. Je concluais ainsi l'article précité : « *si l'École doit apporter des réponses aux maux de la société, elle n'a peut-être pas à en flatter les travers* ».

Ces analyses, mais on pouvait s'y attendre, n'ont pas été accueillies avec un enthousiasme débridé par ceux qui se sentaient visés, soit dans leurs pratiques, soit dans leurs écrits. Dès la première page de leur ouvrage, Tony Froissart, Aline Paintendre et Jean Saint-Martin (2022) assènent cette sentence : « *Peut-on, à l'image des interrogations de Didier Delignières, qualifier l'EPS d'hypermoderne au simple motif que cette discipline puisse répondre aux normes d'une société de plus en plus néo-libérale ?* ». Fin de la discussion. Cette phrase aurait peut-être mérité des développements plus conséquents. D'un autre côté, il faut dire que l'ouvrage dont il est question visait à légitimer une « EPS de qualité », qui se trouvait justement être souvent ciblée dans mes analyses sur l'hypermodernité. Peut-on qualifier l'EPS d'hypermoderne au « simple motif » qu'elle en accumule les traits distinctifs dans ses évolutions récentes ? Mais après tout, peut-on parler de réchauffement climatique au « simple motif » que la température a augmenté de 1.5° depuis l'ère préindustrielle ? Peut-on parler des problèmes posés par l'IA dans l'éducation au « simple motif » que plus de 80% des étudiants l'utilisent au cours de leurs études ? Quand il s'agit de minorer l'intérêt d'un argumentaire gênant, tout est permis...

Faute d'être en mesure d'engager un véritable débat, argument contre argument, certains préfèrent les attaques ad hominem. Serge Collinet, sur la page EPSMania, affirme ainsi : « *Delignières n'a jamais enseigné, c'est un pur esprit qui spéculé sur nous et les élèves... à sa conception hors-sol et éthérée je préfère celle des collègues qui ont les mains dans le cambouis et qui vont au charbon* ». Le « peuple réel » contre les « intellectuels », une valeur sûre pour un populisme de bon aloi (Jellab, 2023). Dans la même veine, on peut citer la joyeuse « [dédicace](#) » de Loïc Le Meur, lors de Journées Jean Zoro 2024 de l'AEPS.

Un autre argument récurrent est l'accusation de passéisme (pour une analyse plus complète, voir [Delignières, 2022](#)). Serge Durali estime ainsi que mes idées « *ne sont rien de plus que réactionnaires et [...] s'inscrivent dans une EPS des années 60. Des APS traditionnelles comme offre de formation et un rejet total des pratiques d'entretien car trop « libérales » et « superficielles » à ton goût. Une conception crypto-stalinienne de la culture avec une rhétorique dépassée et datée* ».

Quand on voit la nature de ces réactions, on se dit surtout que ces analyses des évolutions de l'EPS étaient suffisamment pertinentes pour mettre certains dans l'embarras. Il s'agissait visiblement avant tout de les déconsidérer, de manière à éviter qu'elles soient trop diffusées et relayées auprès des enseignants. Je n'ai paradoxalement jamais reçu de critiques remettant fondamentalement en cause, sur un plan théorique ou politique, ces constats et analyses.

Pour certains auteurs particulièrement influents, l'hypermodernité n'est d'ailleurs pas un problème ou une dérive. C'est un état de fait, une évolution des mentalités qui définit une nouvelle culture, une « culture jeune », qu'il ne s'agit pas de combattre, mais plutôt d'exploiter pour satisfaire les élèves et obtenir leur adhésion. Serge Durali et Guillaume Dietsch (2022) affirment ainsi que l'EPS doit s'adapter à cette nouvelle donne : « *la définition d'une culture corporelle à l'école et en EPS est à entrevoir dans une vision plus macroscopique, où les valeurs individualistes de la société deviennent exacerbées et traduisent un passage social et économique dans « l'hypermodernité »* ».

Parfois on admet que l'EPS doit tenter de « corriger » ces tendances hypermodernes. Ainsi Guillaume Dietsch et Teddy Mayeko (2017) reconnaissent que l'enseignement de la

musculature peut déboucher sur une dérive narcissique et égocentrique, et proposent de la prévenir « *en proposant une forme de pratique collective de la musculature orientée sur une responsabilité partagée, afin de faire ensemble plutôt que d'être seul ensemble* ». Mais le plus souvent mes analyses soulèvent des bordées d'incompréhensions : ces activités plaisent aux élèves, elles plaisent aux enseignants, où est le problème ? Une collègue avait ainsi exprimé son incompréhension, lors d'un débat sur les évolutions de l'EPS : « *mais qu'est-ce qu'ils ont contre le STEP ?* » ([Delignières, 2021b](#)).

On dira bien sûr qu'en regard des risques majeurs pour l'avenir de l'humanité que représente le dérèglement climatique, les dérives de l'hypermodernité ne méritent sans doute pas qu'on s'y arrête. Il ne s'agit guère que de pratiques innocentes, supposées apporter du plaisir à ceux qui s'y adonnent. Et après tout, si les finalités de l'EPS se recentrent sur la nécessité absolue de faire « bouger » les élèves, la nature des pratiques qui leurs sont proposées importe peu, pour autant qu'elles les mobilisent quelques instants.

Je considère pour ma part l'hypermodernité, derrière sa vitrine ludique et débonnaire, comme un péril pour la société, pour l'humain, pour la culture. Je rejoins les analyses de Gilles Lipovetsky ([2018](#)) : « *on peut attendre autre chose de l'existence que les voyages, la mode, les marques, le consumérisme débridé. Ce n'est pas à la hauteur de notre idée de l'homme comme être capable de pensée, de création, de solidarité* ». Il ajoute dans un autre article que pour contrecarrer ces évolutions sociétales, il faudrait une École : « *fondée sur une « pédagogie des passions », une école créatrice de désirs non assujettis à l'ordre commercial* » ([Lipovetsky & Raffinot, 2024](#)). C'est une position que je défends depuis quelques années pour l'EPS, qui devrait à mon sens éviter de papillonner dans le ludique et le superficiel, et s'attacher à construire et cultiver la passion des élèves pour des pratiques culturelles qui en valent la peine ([Delignières, 2025](#)). C'est une position qui est également défendue par le Centre EPS & Société et le SNEP-FSU, notamment dans le cadre de ses « programmes alternatifs » ([Équipe Pédagogie du SNEP, 2022](#)).

Conclusion

On aurait pu multiplier les objets d'analyse : la laïcité, l'identité nationale, la démocratie, l'immigration. On y aurait retrouvé les mêmes débats, les mêmes arguments populistes opposant le « peuple réel » aux intellectuels, wokistes ou autres islamogauchistes (j'adore quand un politique commence une phrase par « ce que veulent les Français... »), opposant ceux qui acceptent de vivre avec leur temps et ceux qui voudraient les ramener à un passé révolu.

Les trois exemples qui ont été analysés dans cet article sont intéressants car ils génèrent des questionnements liés à des pratiques qui génèrent du plaisir chez les individus. La lutte contre le réchauffement climatique remet en cause des évolutions majeures des modes de vie, tels que l'accès à des logements indépendants, l'utilisation de la voiture individuelle, la multiplication des voyages. L'IA est pleine de promesses, pour faciliter la vie et éviter les efforts superflus. Quant à l'hypermodernité, elle est essentiellement fondée sur une culture du plaisir, et il est clair que la critiquer ne peut que crispier ceux qui s'y sont eux-mêmes plongés à corps perdu.

On aura compris que les enseignants sont confrontés à un dilemme fondamental : leur mission est-elle de permettre aux élèves de s'adapter au monde, tel qu'il est ou tel qu'il tend à devenir, ou doivent-ils les inciter à lutter contre ses déshérences ? Amélie Hart et Christophe Cailleaux ([2025](#)) ont à ce niveau une position claire : « *un enseignement émancipateur tel que, espérons-*

le, la majorité des professeur-es du service public le conçoit, doit libérer les esprits du fatalisme et encourager à l'action, voire à la lutte ».

On dira sans doute qu'il s'agit une conception qui dépasse les missions de l'École. Les enseignants doivent rester politiquement neutres, ils n'ont pas à formater leurs élèves dans une idéologie contestataire de l'ordre établi, et doivent se limiter à la transmission de savoirs, si possibles « fondamentaux ». Vanina Mozziconacci (2025) alerte les enseignants envers les ambiguïtés de la neutralité : « *doit-on faire de la politique en classe (au sens de Jacques Rancière : contester un ordre établi au nom de l'égalité) ou doit-on faire la police (toujours au sens de Rancière : maintenir l'ordre établi) ? Il y a de grandes chances pour que, si l'on se considère « neutre » (ni pour, ni contre) vis-à-vis de cet ordre établi, en réalité, on le soutienne passivement, en ne le questionnant pas ».*

Je renvoie pour finir le lecteur à l'article de Christian Laval (2024), qui développe une toute autre conception de l'École, estimant notamment que par rapport à la conception néo-libérale de l'éducation, il est nécessaire de « *définir une contre-offensive, une stratégie politique qui aille au-delà de la dénonciation et de la résistance »*, une École qui aurait pour finalité la « *formation de subjectivités éprises de liberté critique et d'égalité sociale, conscientes des enjeux communs de la planète, soucieuses de la préservation et de la protection des liens sociaux ».*

Références

Aeschimann, E. & Billard, S. (2025). [Alerte à la désinformation climatique : comment médias et politiques populistes attaquent la science et l'écologie](#). Le Nouvel Obs, 9 avril 2025.

Biget, S. (2023). « [Les emplois qui seront les plus touchés ou remplacés par les IA génératives comme ChatGPT, selon Goldman-Sachs](#) ». Site futura-sciences.com, 1^{er} avril 2023.

Brouillet, D., Domalain, G., Guimelli, C. & Eisenbeis, J. (1990). [Éducation à la sécurité dans les pratiques physiques et sportives](#). *Bulletin de Psychologie*, 44, 209-214.

Bruyen, C. & Fialaire, B. (2024). [L'IA et l'avenir du service public. Rapport thématique # 3, IA et éducation](#). Sénat, 30 octobre 2024.

Charles, S. (2005). [De la postmodernité à l'hypermodernité](#). *Argument*, 8, 1.

Cheval, B., Owen, N. & Maltagliati, S. (2025). [Activité physique et santé : aménager nos espaces de vie pour contrer notre tendance au moindre effort](#). The Conversation, 15 avril 2025.

Citot, V. (2004). [Les temps hypermodernes](#), de Gilles Lipovetsky. *Le Philosophoire*, 22(1), 184-188.

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

Delignières, D. (2021b). « [Mais qu'est-ce qu'ils ont contre le STEP ?](#) ». Site personnel le 6 janvier 2021

Delignières, D. (2022). [Les « anciens » et les « modernes » en Éducation Physique et Sportive](#). Site personnel, le 26 octobre 2022.

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

- Delignières, D. (2025). [Les usages de la culture : consommation, approfondissement, passion](#). Blog, le 28 février 2025.
- Delignières, D. (2025). [Les usages de la culture : consommation, approfondissement, passion](#). Blog, le 28 février 2025.
- Delignières, D. & Duret, P. (1995). *Lexique thématique en sciences et techniques des activités physiques et sportives*. Paris : Vigot.
- Devauchelle, B. (2025). [Réseaux sociaux, écrans : des craintes éducatives à creuser](#). Café Pédagogique, 16 mai 2025.
- Dietsch, G. & Mayeko, T. (2017). [Une EPS narcissique : comment éviter les dérives d'être « seul » ensemble en musculation ?](#) *Enseigner l'EPS*, 272, 26-31.
- Dodart, P.-H. (2025). [Comment l'éducation peut réduire la distance psychologique face au changement climatique ?](#) Blog Éducation et écologie, 27 janvier 2025
- Drevon, B. (2014). [Accélération. Une critique sociale du temps](#). *Idées économiques et sociales*, 177(3), 78-79.
- Duke, J. & Holt, E.A. (2024). [Place-based climate change : lowering students' psychological distance through a classroom activity](#). *Journal of Microbiology & Biology Education*, 25, e00168-23.
- Durali, S. & Dietsch, G. (2022). *Une histoire politique de l'EPS, du XIX^{ème} siècle à nos jours*. Louvain-la -Neuve : De Boeck Supérieur.
- Équipe Pédagogie du SNEP (2022). [Préambule 2022](#). Site du SNEP-FSU, 12 avril 2022.
- Froissart, T., Paintendre, A. & Saint-Martin, J. (Eds, 2022). [L'éducation physique et sportive du xxi^e siècle ou les enjeux d'une EPS de qualité \(1981-2021\)](#). Éditions EPURE et Presses Universitaires de Reims.
- Gottsmann, L. & Terré, N. (2022). [Le potentiel écologique de l'EPS](#). *Cahiers Pédagogiques*, 574, 14-16.
- Graveleau, S. & Nunès, E. (2025). [A l'heure des IA, la révolution silencieuse des examens : « La question n'est plus de savoir s'il faut s'opposer, mais comment on va vivre avec »](#). *Le Monde*, 8 avril 2025.
- Hache, E. (2007). [Néolibéralisme et responsabilité](#). *Raisons politiques*, 28, 5-9.
- Hart, A. & Cailleaux, Ch. (2025). [Enseignement et IA : la consommation contre l'émancipation](#). Le Club de Médiapart, 9 avril 2025.
- Jellab, A. (2023). *Populisme et anti-intellectualisme en démocratie - Un défi pour une éducation à l'esprit éclairé et critique*. Paris : Hermann.
- Lahire, B. (2020). [Orientation scolaire : « Les lycéens ont intégré leur position dans la hiérarchie »](#). Site de l'Observatoire des Inégalités, 27 février 2020.
- Laval, C. (2024). [Néolibéralisme dans l'éducation : comment riposter ? Une réflexion stratégique à partir de Foucault](#). *Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos*, 17, 175-185.
- Lee, H.-P., Sarkar, A., Tankelevitch, L., Drosos, I., Rintel, S., Banks, R. & Wilson, W. (2025). [The Impact of Generative AI on Critical Thinking: Self-Reported Reductions in Cognitive Effort and](#)

- [Confidence Effects From a Survey of Knowledge Workers](#). *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '25)*, article 1121, 1–22.
- Lipovetsky, G. (2006). *Le Bonheur paradoxal*. Paris : Gallimard.
- Lipovetsky, G. (2018). [Au XXe siècle, la séduction est devenue souveraine](#). *Revue des deux mondes*, 7 septembre 2018.
- Lipovetsky, G. & Raffinot, L. (2024). [Les limites de l'hypermodernité](#). *Psychologie Clinique*, 58 (2), 160-181.
- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes ?* Bruxelles : De Boeck.
- Mozziconacci, V. (2025). [Enseigner féministement la philosophie](#). *Le Café Pédagogique*, 26 mai 2025.
- Paintendre, A., Quidu, M. & Favier-Ambrosini, B. (2024). [De la marche en EPS, est-ce bien sérieux ? Enjeux éducatifs d'une pratique à "contre-temps"](#). *L'Éducation Physique en mouvement*, 12.
- Paintendre, A., Terré, N. & Gottsmann, L. (2021). [Vers une conception holiste de l'activité de l'élève et de ses apprentissages : repenser la relation à son corps et à son environnement ?](#) In T. Froissart, A. Paintendre & J. Saint-Martin (Eds.), *L'EPS du XXI^e siècle ou les enjeux d'une EPS de qualité (1981-2021)* (chapitre 6, pp. 137-154). Reims : Presses universitaires de Reims.
- Rabhi, P. (2010). *Vers la sobriété heureuse*. Actes Sud.
- Rosa, H. (2010). *Accélération : une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- Rosa, H. (2018). *Résonance : une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.
- Sacard, J. (2025a). [Intelligence artificielle en éducation : Accélération contrôlée ou ralentissement créatif?](#) Site Webjéjé, 12 avril 2025.
- Sacard, J. (2025b). [L'Intelligence Artificielle en EPS : Un outil précieux ou un rival ?](#) Site Webjéjé, 27 mars 2025
- Sadin, E. (2023). « [Le devenir légume de l'humanité ?](#) Thinkerview, 19 octobre 2023.
- Schnitzler, Ch. & Saint-Martin, J. (2021). [Éduquer aux Activités de Pleine Nature en France : un défi pour l'EPS du XXI e siècle ?](#) *eJRIEPS*, 49.
- Sebag, M. (2025). [L'invasion de ChatGPT dans l'éducation : pour, contre, et comment](#). *Binaire*, 25 avril 2025
- Tapia, C. (2012). [Modernité, postmodernité, hypermodernité](#). *Connexions*, 97, 15-25.
- Vignes, R. (2019). [L'individualisme néolibéral](#). *L'Inactuelle*, 11 mars 2019.